

## **Farklılıkların Yönetimi ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi\***

Soner DOĞAN<sup>1</sup>, Celal Teyyar UĞURLU<sup>2</sup>,  
İhsan TOPÇU<sup>3</sup>, Yakup YİĞİT<sup>4</sup>

### **ÖZ**

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul algılarını belirlemek ve farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin düzeyini saptamaktır. Bu çerçevede araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas iline Bağlı Zara ilçesinde ilk, ortaokul ve lise düzeyinde toplam 18 okulda görev yapan 161 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrenen okul ölçeği (ÖÖÖ) ve farklılıkların yönetimi ölçeği (FYÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiş, ilişki analizinde basit ve çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen okul ve farklılıkların yönetimini algılama düzeyi "katılıyorum" seviyesindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise farklılıkların yönetimi öğrenen okulun %56 oranında yordayıcısı durumundadır.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenen okul, farklılıkların yönetimi, öğretmenler.

## **Examination of the Relationship between Diversity Management and Learning School according to the Teacher's Perceptions**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to identify the teachers' perceptions on diversity management and learning school and to determine the level of relationship between diversity management and learning school. In this context, relational screening method was used. The study was designed in the relational screening model. The study group includes 161 teachers working in a total of 18 schools at the level of elementary, secondary and high school located in the district of Zara, in the province of Sivas. The research data was obtained through learning school scale and diversity management scale. In the analysis of data; frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation values were included while simple and multiple regression techniques were used in relation analysis. According to the results of the study, the level of teacher's perception on diversity management and learning school is at the level of "I agree". However, according to the results of the regression analysis, the diversity management is the predictor of learning school at a rate of 56%.

**Keywords:** Learning school, diversity management, teachers.

---

\* Bu çalışma 13.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri den üretilmiştir.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet üniversitesi, snr312@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Cumhuriyet üniversitesi, celalteyyar@yahoo.com

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet üniversitesi, ihsantopcu@hotmail.com

<sup>4</sup> MEB, yakup5883@gmail.com

## GİRİŞ

Farklılıkların yönetimi ilk defa 1990'lı yılların ortasında ABD 'de ortaya çıkmıştır ve insan kaynakları yönetimine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Boxenbaum, 2006). Günümüze kadar gelen süreç içerisinde iş gücünde artan çeşitlilik ile birlikte informal sosyal ağlar ve formal örgüt programları içerisinde tüm bireylerin gönüllü olarak katıldıkları yaratıcı bir programa dönüşen (Gilbert, Stead ve Ivancevich, 1999), farklılıkların yönetimi disiplinler arası bir alan olup antropoloji, ekonomi, insan kaynakları yönetimi, örgütsel davranış, politika bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi uygulamalı davranış bilimlerinin metodolojisini kullanır (Brazzel, 2003). Bu doğrultuda bazı kaynaklarda “yeni yönetim paradigması”, bazılarında “örgütsel anlayış”, “yönetimsel uygulama” ve bazılarında bir çeşit “insan kaynakları yönetimi uygulaması” ve benzeri şekillerde tanımlanan “farklılıkların yönetimi” anlayışı çıkmaktadır (Sürgevil ve Budak, 2008).

Örgütler, çalışanların yaş, cinsiyet, yetenek, sınıf ve din gibi farklılıkları nedeniyle ortaya çıkan olumsuz durumlardan dolayı farklılıkların yönetimi konusuna daha çok önem vermeye başlamışlardır (Lorbiecki, 2001). Farklılıkların yönetimine verilen önemin bir göstergesi olarak günümüzde örgütlerin verimli ve etkili olabilmesi için her bir çalışanın bireysel kapasitesini ve mümkün olan en üst düzeyde çalışma arzusunu arttırmak gerekliliği kabul edilmektedir (Ekinci, 2008). Bu kapsamda farklılıkların yönetimi farklı fikirlerin, düşüncelerin ve yaratıcılığın gelişmesinde (Yeşil, 2011), sistemdeki farklılıkların verimli bir şekilde kullanılmasında (Oswald, 1997; Akt: Kapusuzoğlu, 2008), örgütsel değişimin başlatılmasında (Cao, Clarke ve Lehaney, 2003) ve çalışanların sahip olduğu farklı özelliklerden faydalanılmasında (Ng ve Burke, 2005) etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle kamuda ve özel kurumlarda görev yapan yöneticiler, iş gücünde giderek artan farklılıklar nedeniyle farklılıkların yönetimi konusunda daha etkili yaklaşımlar aramaktadırlar (Ivancevich ve Gilbert, 2000). Çünkü alan yazın, farklılıkları dikkate alarak yöneten örgütlerin farklılıkları önemsemeyen örgütlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir (Fink, Pastore ve Riemer, 2003). Başarıları ile topluma yön veren en önemli örgütler olan eğitim kurumları ise farklılıkların yönetimi konusunda diğer örgütlere göre daha hassas olmalıdır.

Farklılıkların yönetim, girdisi ve çıktısı insan olan açık ve sosyal sistem özeliği taşıyan, okulun en önemli kaynaklarından insan unsuruna ilişkin farklılıkların, okulun amaçlarına hizmet etmek için ortak bir noktada buluşturulmasıdır (Memduhoğlu, 2010). Okullar açısından farklılıkların değerlendirilmesi çalışanların tamamının hesaba katılarak okulda ki herkesin bunlardan yararlanmaya istekli olmaları, herhangi bir farklılık nedeniyle çalışanlardan birinin dahi katkılarının kısıtlanmamasının okul kültürü haline getirilmesidir (Balay ve Sağlam, 2004). Bu bağlamda okullarda bireylere ilişkin ırk, etnisite, cinsiyet, bölge/ şehir, yaş/ deneyim gibi demografik farklılıkların; değerler, tutumlar, din ve felsefi inanç, medeni durum gibi sosyo- kültürel farklılıkların;

kişilik, kabiliyet ve beceri, zihinsel ve duygusal yetenek (zeka), sosyal özellikler, fiziksel yetenek ve bedensel engellilik gibi bireysel özelliklere ilişkin farklılıkların, okullara küreselleşmenin etkisiyle sürekli değişen dünya ile rekabet avantajı sağlaması için kullanılmalıdır (Memduhoğlu, 2010).

Öğrenme geleneksel anlamda öğrenciye özgü, okula ilişkin bir faaliyet olarak algılanmaktadır. Ancak öğrenen örgüt düşüncesinin ön gördüğü öğrenme geleneksel öğrenme algısından farklıdır (Şimşek ve Kingır, 2006). Öğrenen örgüt kavramının 1970'lerde ortaya çıktığı, 1978 yılında Argyris ve Schon tarafından yapılan çalışmalardan türetildiği, aynı zamanda 1983 yılında Revans tarafından yapılan çalışmalarla ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak kavramın tam olarak duyurulması 1990 yılında Senge'nin hızla değişen modern dünyaya adapte olabilmek için örgütsel sorumlulukların öncelikle eğitim ve öğrenme olması gerektiği üzerinde odaklanan (Hawamdeh ve Jaradat, 2012) Türkçe'ye "Beşinci Disiplin" olarak çevrilen "Fifth Discipline" adlı kitabıyla olmuştur (Bakan, 2011). Bu tip örgütlerde çalışanlar gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini durmadan genişletirler, buralarda coşkun ve yeni düşünme tarzları beslenir, kolektif özelemlere gem vurulmaz ve insanlar nasıl birlikte öğrenileceğini, sürekli olarak öğrenirler (Senge, 1990). Bu bağlamda öğrenen örgüt yaklaşımında temel öğrenme birimi birey değil takımdır (Gürsel, 2006). Takım ruhu ise eğitim kurumlarının en çok ihtiyaç duyduğu donanımlar arasındadır.

Okullar öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet kurumları ve aynı zamanda sosyal sistemlerdir. Okulun hizmet amacının öğrenme olması okulların bütün örgütlerden daha çok öğrenen örgüt olmasını gerekli kılmaktadır (Turan, 2011). Okulların öğrenen örgütler olabilmeleri için kurum içinde öğrenmeyi teşvik eden liderler olmalıdır. Okulların yönetim politikaları farklılıkları avantaj olarak kullanmayı ve sürekli öğrenmeyi ön plana çıkarmalıdır. Aynı zamanda okulda bireysel farklılıklara saygı kültürü oluşturulmalıdır. Okuldaki bireysel farklılıklar zenginlik olarak algılanarak okulun değerleri arasında kabul görmelidir (Gürsel, 2006).

Okullarda farklılıkların yönetimi ilkelerinin bireysel ve örgütsel bazda kabul görmesi ve okulların "öğrenen okul" sistemiyle dizayn edilmesi örgütsel esneklik ve sinerji yaratarak, okulları olması gereken konumlarına kavuşturacağı düşünülmektedir. Demografik açıdan farklı çalışanların olduğu okullarda yenilik ve buluş odaklı stratejiler geliştirerek çalışanların alternatif problem çözme becerisi ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Heterojen bir yapıya sahip olan okullarda oluşturulan çalışma gruplarında bireyler arasında karşılıklı öğrenmelerin yoğunluğu artarak ekip halinde öğrenme ivme kazanacaktır. Farklı olan bireylerden farklı şeyler öğrenilmesi okulları yaratıcılığı yüksek ve sürekli öğrenen bir yapıya kavuşturacak, "Öğrenen Okul" paradigması gerçekleşecektir (Memduhoğlu, 2010). Bu bağlamda öğrenen okul paradigmasını oluşturacak olan öğretmenlerin farklılıklara göre yönetim ve öğrenen okul algısı önem kazanmaktadır.

Özellikle eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği halen çokça tartışılmakla olan farklılıkların yönetimi konusunun (Özan ve Polat, 2013) Türkiye’de ve özellikle eğitim alanında yeterince araştırılmadığı görülmektedir (Memduhoğlu, 2010). Konuyla ilgili 1990’lı yıllardan itibaren Amerika ve Avrupa yazınında ve son yıllarda ülkemizde çeşitli bilimsel çalışmalara ve uygulamalara rastlansa da; konunun meşruluğunun artması için, farklı disiplinlerin bu alana ilgisine ve çeşitli kuramlar ve yaklaşımlarla konunun sağlam temellere oturtulmasına ihtiyaç vardır (Sürgevil ve Budak, 2008).

Alan yazına bakıldığında farklılıkların yönetimi konusunun daha çok iletme tipi örgütlerde ele alındığı (Gilbert, Stead ve Ivancevich, 1999; Lorbiecki ve Jack, 2000; Ivancevich ve Gilbert, 2000; Lorbiecki, 2001; Fink, Pastore ve Riemer, 2003; Cao, Clarke ve Lehaney, 2003; Ng ve Burke, 2005; Bassett-Jones, 2005; Boxenbaum, 2006; Özmutaf, 2007; Ekinci, 2008; Sürgevil ve Budak, 2008; Yeşil, 2011; Yang ve Konrad, 2011) söz konusu eğitim kurumları olduğunda konuyla ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Özan ve Polat, 2013; Memduhoğlu, 2010; Bryan, 2010; Gunter, 2006; Shaw, 2004). Ayrıca alan yazında farklılıkların yönetimi ve öğrenen okul arasındaki ilişkiye dair ne işletme tipi örgütlerde ne de eğitim örgütlerinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenen okul ve farklılıkların yönetimi algılarını belirlemek; öğretmenlerin algılarına göre farklılıkların yönetiminin öğrenen okulu yordama düzeyini incelemektir.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi alt başlıklarına yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen okul ve farklılıkların yönetimi algılarının belirlenmesi ve farklılıkların yönetiminin öğrenen okulu yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir Karasar’a (2003) göre ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu kapsamda araştırmada, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algılarının öğrenen okul algıları üzerindeki yordama düzeyi var olduğu şekliyle değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş olup araştırmanın çalışma grubunu, Sivas iline bağlı Zara ilçesinde bulunan ilk, orta ve lise düzeyinde ki okulların tamamı oluşturmaktadır. Buna göre ilçede ilk, orta ve lise düzeyinde 18 okul ve bu okullarda çalışan toplam 161 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 40’ının orta öğretimde 121’inin ilköğretimde çalışmakta olduğu; 79’unun kadın, 82’sinin erkek olduğu;

65'inin sınıf öğretmeni, 96'sının ise branş öğretmeni olarak görev yaptığı belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların branş, cinsiyet ve görev yaptığı kurum bilgilerini içeren demografik özelliklere; ikinci bölümde Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen öğrenen okul ölçeğine (ÖÖÖ); üçüncü bölümde Balay ve Sağlam (2003) tarafından geliştirilen farklılıkların yönetimi ölçeğine (FYÖ) yer verilmiştir.

### **Öğrenen Okul Ölçeği**

Öğrenen okul ölçeği araştırmacılar Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenen Okul ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde örneklem grubu Sivas İli ilköğretim ve ortaöğretim okullarından görev yapan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde 206 öğretmenden, doğrulayıcı faktör analizinde ise 225 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin istatistikî işlemlerinde SPSS 18.00 ve LISREL 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrenen okul ölçeğinin (ÖÖÖ) 20 maddeden oluşan 4 faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin oluşturulma sürecinde ilgili alan yazından faydalanılarak 31 madde yazılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .91; Bartlett Sphericity Testi sonucu 2213,103 ( $p < 0,05$ ) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler "iyi" düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80'den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı olarak 206 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk 2007). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Faktör analizinde her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30'dan düşük olmaması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri .40'ın altında yer alan 9 madde ve binişik olan 2 madde elenmiştir. Yirmi madde üzerinden yapılan faktör analizinde ortak varyans yük değerlerinin .49 ile .84 arasında değiştiği gözlenmiştir.

İkinci grup öğretmenlerden elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, takım halinde öğrenme gizil değişkeni, zihni

modeller gizil değişkeni, paylaşılan vizyon gizil değişkeni, kişisel hakimiyet gizil değişkeni olarak dört faktör altında doğrulanmaktadır. Ölçeğin, DFA’da  $\chi^2$ ’nin serbestlik derecesine oranının beşin altında olması nedeniyle kabul edilir uyum, CFI değerinin .96 olması nedeniyle iyi uyum, RMSEA’nın .07 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI’nın .90 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI’nın .87 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda öğrenen okul ölçeğinin birinci faktörü 8 maddeden oluşmakta ve bu faktörde madde yük değerleri .492 ile .760 aralığında değişmektedir. Birinci faktör altında yer alan 8 madde “takım halinde öğrenme” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü 5 maddeden oluşmakta ve ikinci faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .648 ile .840 aralığında değişmektedir. İkinci faktör altında yer alan 5 madde “zihni modeller” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin üçüncü faktörü 3 maddeden oluşmakta ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .691 ile .765 aralığında değişmektedir. Üçüncü faktör altında yer alan 3 madde “paylaşılan vizyon” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin dördüncü faktörü 4 maddeden oluşmakta ve dördüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .591 ile .796 aralığında değişmektedir. Dördüncü faktör altında yer alan 4 madde “kişisel hakimiyet” alt boyutu olarak ifade edilmiştir.

Birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 21,46’sını; ikinci faktör % 18.60’ını, üçüncü faktör % 13.18’ini; dördüncü faktör ise, % 10.31’ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 63.76’dır. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayıları .32 ile .80 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin bir bölümünün orta düzeyde (.30 -.70), bir bölümünün ise yüksek (.70–1.00) düzeyde madde toplam korelasyonuna sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin güvenirlik değerleri ise tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa	Spearman Brown	Guttman Split-Half
Takım Halinde Öğrenme	.89	.88	.87
Zihni Modeller	.89	.90	.86
Paylaşılan Vizyon	.84	.74	.73
Kişisel Hakimiyet	.69	.72	.69
Toplam	.92	.86	.83

Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alfa değerleri .69 ile .92 aralığında; Spearman Brown değerleri .72 ile .90 aralığında; Guttman Split-Half değerleri .73 ile .87 aralığında değişmektedir. Bu sonuçlara dayanılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte, Okulumuzdaki öğretmenler “ Nasıl daha iyi yaparım? ” arayışı içerisinde; okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak

gerçekleştirilir; okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler; okulumuzun vizyonu “ Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır; diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alış verişinde bulunurum, gibi maddeler yer almaktadır.

Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ise Öğrenen Örgüt Ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin .44 ile .83 arasında değiştiği; Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısını ise .80 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### ***Farklılıkların Yönetimi Ölçeği***

Farklılıkların yönetimi ölçeği Balay ve Sağlam (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde iş görenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla birinci aşamada 87 maddeden oluşan bir anket taslağı oluşturulmuştur. Anket taslağının geliştirilmesi aşamasında yurtiçi ve yurtdışı literatür incelenmiş ve elde edilen bilgilerin yardımıyla, farklılıkların yönetimi, bireysel, örgütsel ve yönetsel boyutları içerecek biçimde düzenlenmiştir. Anket taslağındaki madde sayısı, ikinci aşamada, yukarıdaki boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında eleme yapılması sonucunda 74 maddeye indirgenmiştir. Bu taslak araç, üçüncü aşamada, Ankara Üniversitesi ve Harran Üniversitesinde alanda uzman 18 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra söz konusu ölçeğin madde sayısı, tekrarların ve benzer ifadelerin çıkarılması ile 42 maddeye, aynı anlam içeriğine sahip olduğu tahmin edilen maddelerin elenmesi sonucunda da 30 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve “farklılıkların yönetimi ölçeği” (FYÖ) olarak adlandırılmıştır. FYÖ’ nde, katılımcıların verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2)katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum ve (5) tam katılıyorum seçeneklerinden oluşmuştur. İlköğretim okulları müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerini bilgilendirme toplantıları kapsamında Şanlıurfa’da yürütülen etkinliklere katılan 250 eğitim iş görenine uygulanan anketlerden224’ü geri gelmiş ve analizlerde kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı; maddelerin faktörlerindeki yük değerlerinin. 46 ile. 84 arasında değiştiği; birinci faktörün 4, ikinci faktörün 8, üçüncü faktörün ise 16 maddeden oluştuğu; her faktörün açıkladıkları varyans oranının, sırasıyla, %11.4, %15.7 ve %31 olduğu, üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise % 58.1 olduğu görülmüştür. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı .77 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için ise, .95’dir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü çıktığı, bunun, ölçeğin hazırlanmasında öngörülen üç temel yapıyı (Bireysel tutumlar ve davranışlar, Örgütsel değerler ve normlar, Yönetsel uygulamalar ve politikalar) yansıttığı görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ise Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin .39 ile .79 arasında değiştiği;

Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısını ise .84 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin yapılan analizlerde frekans ve yüzde değerlerine; öğrenen okul ve farklılıkların yönetimi konusundaki algılama düzeylerine ilişkin olarak, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı dağılımı hesaplanırken, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Öğrenen okul ve farklılıkların yönetimi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Basit Regresyon analizi ve Çoklu Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, ilk olarak öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve öğrenen okulu algılama düzeylerine ilişkin olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) değerlerine; ikinci olarak farklılıkların yönetiminin öğrenen okulun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit ve çoklu regresyon analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 2’de öğretmenlerin öğrenen okulu algılama düzeylerine ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları Hiç Katılmıyorum (1.00 – 1.79), Katılmıyorum (1.80 – 2.59), Kararsızım (2.60 – 3.39), Katılıyorum (3.40 – 4.19) ve Tamamen Katılıyorum (4.20 – 5.00) şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Ölçeğini (Toplam) ve Alt Boyutlarını Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı

	n	$\bar{X}$	SS	Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA)
Paylaşılan vizyon	161	3,77	2,26	Katılıyorum
Kişisel hakimiyet	161	4,33	2,02	Tamamen Katılıyorum
Takım halinde öğrenme	161	3,81	5,25	Katılıyorum
Zihni modeller	161	3,53	4,56	Katılıyorum
Öğrenen okul (Toplam)	161	3,67	3,52	Katılıyorum

Tablo2’de öğrenen okul ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre takım halinde öğrenme, zihni modeller ve paylaşılan vizyon boyutlarının ‘katılıyorum’ düzeyinde, kişisel hakimiyet



boyutunun “tamamen katılıyorum” düzeyinde öğrenen okulun toplamda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olmasına bağlı olarak öğrenen okulun bir kavram olmaktan çok okullarda işlevsel bir yapı olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılabilir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, kişisel hâkimiyet boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir.

Bu noktada, kişisel hâkimiyet boyutunun kişisel beceri ve yeteneklerin kullanımı ve kendini geliştirme olarak açıklandığı düşünüldüğünde öğretmenlerin kişisel gelişim konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları söylenebilir. Ayrıca buna ek olarak diğer üç boyutun daha çok kurumsal yönünün ağır basmasından dolayı bu üç boyutta kişisel hâkimiyet boyutuna göre yeterliliklerini daha düşük düzeyde algılanmış olabileceği ifade edilebilir.

Tablo 3’de öğretmenlerin farklılıkların yönetimini algılama düzeylerine ilişkin olarak seçenklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının Dağılımı

	n	$\bar{x}$	ss	Seçenklere Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA)
Bireysel tutum ve davranışlar	161	3,83	0,24	Katılıyorum
Örgütsel değerler ve normlar	161	3,68	0,35	Katılıyorum
Yönetimsel uygulamalar ve Politikalar	161	3,53	0,73	Katılıyorum
Farklılıkların yönetimi (Toplam)	161	3,67	0,44	Katılıyorum

Tablo 3’de farklılıkların yönetimi ve alt boyutları, seçenklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutlarının ‘katılıyorum’ düzeyinde olduğu; farklılıkların yönetiminin toplamda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tüm boyutlarda farklılıkların yönetimini katılıyorum düzeyinde algılamaları öğretmenlerin deneyim, düşünce ve davranış gibi farklılıkları içeren bireysel tutum ve davranışlardan kaynaklanan farklılıklar konusunda; farklı yaşam biçimleri, din ve vicdan özgürlüğü ve duyarlılık gibi farklılıkları içeren örgütsel değerler ve normlardan kaynaklanan farklılıklar konusunda; çatışmaları çözme, cinsiyet ayrımı ve siyasal görüşler gibi farklılıkları içeren yönetimsel uygulamalar ve politikalarından kaynaklanan farklılıklar konusunda duyarlı ve yapıcı oldukları söylenebilir.

Tablo 4’de eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre farklılıkların yönetiminin öğrenen okulun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrenen Okul Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken: Öğrenen okul							
Yordayıcı değişken	B	SS	$\beta$	t	p	ikili r	Kısmi r
Sabit	39,467	2,051		19,242	,000		
Farklılıkların yönetimi	,353	,019	,748	18,624	,000	0,748	0,739
	R=,748		R <sup>2</sup> =,560				
	F(3,26)=346,844		P=.000				

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algıları öğrenen okul algılarının yordayıcısı (R=0,748, R<sup>2</sup>=0,560, p< .005) durumundadır. Farklılıkların yönetimi algıları öğrenen okul algılarının yaklaşık % 56’sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde (p<.05) farklılıkların yönetimi değişkeninin öğrenen okul üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının öğrenen okul algılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5’de farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının, öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarından “paylaşılan vizyon” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5. *Paylaşılan Vizyon Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken: Öğrenen okul (paylaşılan vizyon)							
Yordayıcı değişken	B	SS	$\beta$	t	p	ikili r	Kısmi r
Farklılıkların yönetimi	4,542	,501		9,060	,000		
Bireysel tutum ve davranışlar	,011	,024	,028	,442	,658	0,399	0,498
Örgütsel değerler ve normlar	,160	,031	,459	5,096	,000	0,621	0,68
Yönetimsel uygulamalar ve Politikalar	,039	,013	,231	3,040	,003	0,578	0,787
	R=,638		R <sup>2</sup> =,407				
	F(3,26)=62.095		P=.000				

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, farklılıkların yönetimi, alt boyutları olan “bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulama ve politikalar ” birlikte “paylaşılan vizyon” boyutunun yordayıcısı ( $R=0,636$ ,  $R^2=0,407$ ,  $p<.05$ ) durumundadırlar ve birlikte “paylaşılan vizyon” boyutunun yaklaşık % 40’ını açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, ( $p<.05$ ) olduğu için, “örgütsel değerler ve normlar ve yönetsel uygulama ve politikalar” değişkenlerinin “paylaşılan vizyon” üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ise önemli bir etkiye sahip değildir. “Paylaşılan vizyon” boyutunun yordanmasındaki önem sırası (örgütsel değerler ve normlar  $\beta = ,459$ ; yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta = ,231$  ve bireysel tutum ve davranışlar  $\beta = ,024$  için örgütsel tutumlar  $\beta >$  yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta >$  bireysel tutumlar  $\beta$ ) olduğu saptanmıştır. Var olan ilişki paylaşılan vizyon = ,039 yönetsel uygulama ve politikalar + ,160 örgütsel değerler ve normlar + ,011 bireysel tutum ve davranışlar + 4, 542 şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşun hassasiyetin, okul paydaşlarının geleceğe ilişkin ortak vizyonlar oluşturma konusundaki davranışlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6’da farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının, öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarından “kişisel hâkimiyet” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6. *Kişisel Hâkimiyet Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken: Öğrenen Okul (Kişisel Hakimiyet)							
Yordayıcı değişken	B	SS	$\beta$	t	p	İkili r	Kismir
Farklılıkların Yönetimi	14,459	0,558		25,868	000		
Bireysel tutum ve davranışlar	,016	,027	,048	,610	,543	0,21	0,498
Örgütsel değerler ve normlar	,038	,035	,120	1,077	,282	0,28	0,68
Yönetsel uygulamalar ve Politikalar	,024	,014	,161	1,711	,088	0,28	0,787
		R=,298	R <sup>2</sup> =,089				
		F(3,26)=8,834 P=.000					

\* $p<.05$

Tablodaki verilere göre, farklılıkların yönetimi, alt boyutları olan “bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulama ve politikalar ” birlikte “kişisel hâkimiyet” boyutunun yordayıcısı ( $r=0,298$ ,  $r^2=0,089$ ,  $p<.05$ ) durumundadırlar ve birlikte “kişisel hâkimiyet” boyutunun yaklaşık % 9’unu açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

incelendiğinde, ( $p > .05$ ) olduğu için, “bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulama ve politikalar” değişkenlerinin “kişisel hâkimiyet” üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmektedir. “kişisel hâkimiyet” boyutunun yordanmasındaki önem sırası (yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta = ,161$ ; örgütsel değerler ve normlar  $\beta = ,120$  ve bireysel tutum ve davranışlar  $\beta = ,048$  için yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta >$  örgütsel değerler ve normlar  $\beta >$  bireysel tutum ve davranışlar  $\beta$ ) olduğu saptanmıştır. var olan ilişki kişisel hâkimiyet = ,024 yönetsel uygulama ve politikalar + ,038 örgütsel değerler ve normlar + ,016 bireysel tutum ve davranışlar + 14, 459 şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7’de farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının, öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarından “takım halinde öğrenme” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 7. *Takım Halinde Öğrenme Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken: Öğrenen okul (takım halinde öğrenme)							
Yordayıcı değişken	B	SS	$\beta$	t	p	ikili r	kısmi r
Farklılıklarla yönetim	14,215	1,094		12,993	,000		
Bireysel tutum ve davranışlar	,100	,052	,116	1,924	,055	0,396	0,358
Örgütsel değerler ve normlar	,546	,068	,677	7,993	,000	0,68	0,658
Yönetsel uygulamalar ve Politikalar	,041	,028	,105	1,461	,145	0,58	0,61
		R=,689		R <sup>2</sup> =,475			
		F(3,26)=81,806		P=.000			

\* $p < .05$

Tablodaki verilere göre, farklılıkların yönetimi, alt boyutları olan “bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulama ve politikalar ” birlikte “takım halinde öğrenme” boyutunun yordayıcısı ( $r=0,689$ ,  $r^2=0,475$ ,  $p < .05$ ) durumundadırlar ve birlikte “takım halinde öğrenme” boyutunun yaklaşık % 47’sini açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, ( $p < .05$ ) olduğu için, “örgütsel değerler ve normlar” değişkeninin “takım halinde öğrenme” üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Bireysel tutum ve davranışlar ve yönetsel uygulama ve politikalar” değişkenleri ise önemli bir etkiye sahip değildir. “Takım halinde öğrenme” boyutunun yordanmasındaki önem sırası (örgütsel değerler ve normlar  $\beta = ,677$ ; bireysel tutum ve davranışlar  $\beta = ,116$  ve yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta = ,105$  için örgütsel değerler ve normlar  $\beta >$  bireysel tutum ve

davranışlar  $\beta >$  yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta$ ) olduğu saptanmıştır. Var olan ilişki takım halinde öğrenme = ,041 yönetsel uygulama ve politikalar + ,546 örgütsel değerler ve normlar + ,100 bireysel tutum ve davranışlar + 14, 215 şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının birlikte öğrenme faaliyetlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8’de farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının, öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarından “zihni modeller” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 8. *Zihni Modeller Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan değişken: Öğrenen okul (zihni modeller)							
Yordayıcı değişken	B	SS	$\beta$	t	p	ikili r	kısım r
Farklılıkların yönetimi	1,226	,799		1,534	,026		
Bireysel tutum ve davranışlar	,014	,038	,018	,357	,722	0,463	0,249
Örgütsel değerler ve normlar	,228	,050	,324	4,560	,000	0,724	0,564
Yönetsel uygulamalar ve Politikalar	,178	,020	,524	8,714	,000	0,77	0,521
			R=,794	R <sup>2</sup> =,626			
			F(3,26)=153,791	P=.000			

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, farklılıkların yönetimi, alt boyutları olan “bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulama ve politikalar” birlikte “zihni modeller” boyutunun yordayıcısı ( $r=0,794$ ,  $r^2=0,626$ ,  $p<.05$ ) durumundadırlar ve birlikte “zihni modeller” boyutunun yaklaşık % 62’sini açıklamaktadırlar. regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, ( $p<.05$ ) olduğu için, “örgütsel değerler ve normlar ve yönetsel uygulama ve politikalar” değişkenlerinin “zihni modeller” üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ise önemli bir etkiye sahip değildir. “zihni modeller” boyutunun yordanmasındaki önem sırası (yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta = ,524$ ; örgütsel değerler ve normlar  $\beta = ,324$  ve bireysel tutum ve davranışlar  $\beta = ,018$  için yönetsel uygulama ve politikalar  $\beta >$  örgütsel değerler ve normlar  $\beta >$  bireysel tutum ve davranışlar  $\beta$ ) olduğu saptanmıştır. var olan ilişki zihni modeller = ,178 yönetsel uygulama ve politikalar + ,228 örgütsel değerler ve normlar + ,014 bireysel tutum ve davranışlar + 1, 226 şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının bakış açılarını ve daha önceki yaşantıları sonucu oluşan düşünce kalıplarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada, öğretmenlerin öğrenen okul ve alt boyutlarına ilişkin algıları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA), dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin takım halinde öğrenme, zihni modeller ve paylaşılan vizyon boyutlarını “Katılıyorum” düzeyinde, kişisel hakimiyet boyutunu ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öğrenen okulu bir kavram olmaktan çok okullarda işlevsel bir yapı olarak algıladıkları söylenebilir. Literatür incelendiğinde Bal (2011), Şanal (2009), Jokic, Ćosic, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac (2012)’nin araştırma sonuçlarının bu araştırma bulgularını desteklediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA), dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutlarını “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bostancı ve Çetin’in (2012), Özcan ve Polat’ın (2013), Memduhoğlu’nun (2011) bulguları bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin tüm boyutlarda farklılıkların yönetimini katılıyorum düzeyinde algılamaları öğretmenlerin deneyim, düşünce ve davranış gibi farklılıkları içeren bireysel tutum ve davranışlardan kaynaklanan farklılıklar konusunda; farklı yaşam biçimleri, din ve vicdan özgürlüğü ve duyarlılık gibi farklılıkları içeren örgütsel değerler ve normlardan kaynaklanan farklılıklar konusunda; çatışmaları çözme, cinsiyet ayrımı ve siyasal görüşler gibi farklılıkları içeren yönetsel uygulamalar ve politikalarından kaynaklanan farklılıklar konusunda duyarlı ve yapıcı oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi konusunda gösterdiği hassasiyet yüksek düzeyde olsa da bu konuda yönetim zafiyeti oluşmaması için Memduhoğlu’nun (2011) çalışanlara ait farklılıkların okullarda hem entelektüel gelişim, hem de okuldaki bazı sorunlara pratik çözümler getirme açısından önemli avantajlar sunduğu, ancak bunun yanında kimi sorunlara da neden olduğu; Özcan ve Polat’ın (2013) farklılıklardan kaynaklanan potansiyel avantajların artırılması ve olası sakıncaların azaltılması gerektiği yönündeki tespitlerinin de dikkate alınması gerekir. Aynı doğrultuda Bassett-Jones’un (2005) farklılıklar sonucu oluşan yanlış anlaşılma, şüphe ve çatışma gibi durumların örgüt içerisinde moral bozukluğuna, rekabet kaybına, iş devamsızlığına ve kalitesiz çıktılara neden olabileceğine vurgu yapması Özcan ve Polat’ın (2013) ve Memduhoğlu’nun (2011) görüşlerini destekler niteliktedir.

Günümüzde örgütler sosyal adalet ve farklılıkları içeren, değişen ve istikrarlı süreçlere odaklanmıştır (Brazzel, 2003). Bu bağlamda eğitim kurumları, günümüz toplumu tarafından dayatılan rekabetçi ortamda rekabet gücü kazanma,

etkinliklerini ve verimliliklerini artırma yollarını aramaktadırlar (Jokić, v.d. 2012). Bu arayış içerisinde eğitim kurumları kendilerini, sürekli değişim ve gelişim amacıyla, öğrenen okul olarak yapılandırmalı ve öğrenen okul felsefesini okulun gelişimini etkileyen diğer faktörlerle ilişkilendirerek tüm okula yaymalıdır. Bu kapsamda düşünüldüğünde bu araştırma sonuçları önem kazanmaktadır. Araştırma bulgularına göre farklılıkların yönetimi öğrenen okulu % 56 oranında açıklamaktadır. Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algılarına etki eden durumların öğrenen okul algılarını da etkileyeceği; öğretmenlerin, farklılıklara ilişkin hassasiyetleri arttıkça kurumun öğrenen okul ikliminin de güçleneceği söylenebilir. Farklılıkların yönetimi ve öğrenen okul arasında çıkan yüksek ilişki düzeyi, okulda sürekli değişim ve gelişim sağlama amacıyla oluşturulan öğrenen okul felsefesinin yapılandırılmasında farklılıkların yönetiminin de önemli bir faktör olarak ön plana çıktığını göstermesi açısından önem arz etmektedir. Farklılıkların yönetimi ile birlikte okullarda Tee (2004) yenilikçi örgüt kavramı Bejinaru ve Lordache (2011) ve sürekli öğrenme süreci güçlenecektir. Çünkü örgütsel değişim ancak farklılıkların yönetilmesi ile sağlanabilir (Cao, Clarke ve Lehaney, 2003).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algısı “paylaşılan vizyon” algısının % 40’ını açıklamaktadır. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının geleceğe ilişkin ortak vizyonlar oluşturma konusundaki davranışlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Özkan ve Polat’ın (2013) örgüt içindeki belirli farklılıkların ve benzerliklerin kabul edilip kullanılmasıyla geleceğe daha sağlıklı odaklanılabileceğini ifade etmesi bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda Rijal (2009) geleceğe dair işbirlikçi bir vizyon ortaya koymak, çevresel şartlarla daha iyi mücadele edilmesini Mohanty ve Kar (2012) ve örgütün adım adım yeniden yapılandırılmasını sağlayacaktır.

Özellikle farklı fikir ve düşünceler yaratıcılık ve yenilikçiliğin temel taşlarıdır (Yeşil, 2011). Bu nedenle öğrenen örgütlerin geliştirilmesinde bireysel uzmanlık önemli bir faktördür (Sakalas ve Venskus, 2007). Senge’ ye göre (1990) öğrenen örgüt içerisinde bulunan bireyler hayal ettikleri sonuçlara ulaşmak için kapasitelerini genişletirler, kendilerini yeni düşüncelerle beslerler. Bireysel kapasitenin genişletilmesi ise “kişisel hâkimiyet’in” sağlanmasıyla ilgilidir. Bu araştırma da öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algısı “kişisel hâkimiyet” algısının % 9’unu açıklamaktadır. “kişisel hâkimiyet” boyutunun yordanmasında ki önem sırası (Yönetimsel Uygulama ve Politikalar  $\beta = ,161$ ; örgütsel değerler ve normlar  $\beta = ,120$  ve bireysel tutum ve davranışlar  $\beta = ,048$  şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Nahavandi ve Malekzadeh’nin (1998; Akt: Özmutaf, 2007) liderin, bireysel yaratıcılığı arttırmak için farklılıkları etkin bir şekilde yönetmesi gerektiğini ifade etmesi bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Her insan biriciktir ve diğer insanlardan farklı özellikler taşımaktadır. İnsanlar

çeşitli boyutlar açısından birbirlerinden farklılaşmakta ve bu durum, bir arada bulunmak zorunda olan insanlarda doğal bir gerilim yaratmaktadır (Pless ve Maak, 2004; Akt: Sürgevil ve Budak, 2008 ). Okullar içerisinde bulundukları farklılıklarla bu doğal gerilimin en çok hissedildiği kurumların başında gelmektedir. Baloğlu'nun (2011) okul örgütlerinde standartları gerçekleştirebilmek için doğal olarak bir tek kişinin gücünün yetmeyeceğini, bu süreçte okul liderlerinin okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği yapması ve liderlik sorumluluğunu dağıtması gerektiğini ifade etmesi okullarda takım çalışmasının önemine işaret etmektedir. Bu araştırma da öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algısı “takım halinde öğrenme” algısının % 47'sini açıklamaktadır. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının birlikte öğrenme faaliyetlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Farklılıklar, insanlığın normal bir özelliği olmasına rağmen, insanların olumlu ya da olumsuz politik algılarına bağlı olarak ekonomik ve sosyal bir yapı içerisinde kurgulanmıştır (Gunter, 2006). Bu bağlamda bireysel özelliklerdeki farklılıklar: kişilik, fiziksel ve zihinsel yetenekler, bilgi ve beceri düzeyi, davranış stili, psikolojik, ruhsal ve duygusal yapı, kişisel kavramlaştırma ve duygusal uyumlama özellikleri şeklinde ele alınabilir (Memduhoğlu, 2011). Sahip olunan bireysel özelliklerin farklılıklarına göre kişilerde farklı zihni modeller oluşmaktadır. Zihni modeller ise kişinin olaylara bakış açısını ve sahip olunan kalıp düşünceleri temsil etmektedir. Özcan ve Polat'ın (2013) araştırmasında genç öğretmenlerin (18-30 yaş arası, n=179) daha ileri yaş grubundaki (31-40 yaş arası, n=85) öğretmenlere kıyasla mesleki ve bireysel gelişim ve bilgi paylaşımı konularında daha açık bir algıya sahip olmaları kişilerde zihni modelin işleyişine bir örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırma da öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algısı “zihni modeller” algısının % 62'sini açıklamaktadır. Bu durum, farklılıklar konusunda oluşan hassasiyetin, okul paydaşlarının bakış açılarını ve daha önceki yaşantıları sonucu oluşan düşünce kalıplarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında:

- 1- Okulların, öğrenen okul anlayışı içerisinde gelişmelerini sürdürebilmeleri için, okulun sahip olduğu özel şartlar göz önüne alınarak tüm okul paydaşlarının görüşleri doğrultusunda “öğrenen okul eylem planı” geliştirilmesi,
- 2- Araştırma bulgularına göre farklılıkların yönetimi öğretmenler tarafından olumlu bir düzeyde algılsa da, okulun açık bir sistem olarak her türlü farklı durumla ya da kişiyle karşılaşabileceği düşünüldüğünde okulda “farklılıkların yönetimine ilişkin eylem planı” geliştirilmesi,
- 3- Eğitim kurumlarında öğrenen okul felsefesinin oluşturulması amacıyla farklı özelliklere sahip okul paydaşlarının belirli zaman aralıkları ile bir araya gelmelerini sağlayacak sosyal ortamlar organize edilmesi,
- 4- Eğitim kurumları olarak asıl işleri eğitim ve öğretim vermek olan okulların öğrenen okula dönüştürülmesi ve bu dönüşümün devam edebilmesi için öğrenen okulun diğer okul dinamikleri ile birlikte değerlendirilmesi,



- 5- Öğrenen okulun diğer okul dinamikleriyle olan ilişkilerini konu alan araştırmalar yapılması önerilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Bakan, İ. (2011). *Çağdaş yönetim yaklaşımları ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin alguları (Başakşehir örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 32-46.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: eklettik bir tasarım çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4), 163-181.
- Bassett-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 169-175.
- Bejinaru, R., & Lordache, S. (2011, April). *Intellectual capital dynamics within the learning organization*. The 3rd European Conference on Intellectual Capital held at University of Nicosia, Cyprus.
- Bostancı, A. B. ve Çetin, N. (2012). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2).
- Boxenbaum, E. (2006). Lost in translation the making of danish diversity management. *American Behavioral Scientist*, 49(7), 939-948.
- Brazzel, M. (2003). Historical and theoretical roots of diversity management. In Plummer, Deborah L.(Ed.). *Handbook of diversity management*. New York: University Press of America.
- Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies*, 29(3), 253-269.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cao, G., Clarke, S., & Lehaney, B. (2003). Diversity management in organizational change: towards a systemic framework. *Systems Research and Behavioral Science*, 20(3), 231-242.
- Ekinci, F. (2008). Kamu personel yönetiminden insan kaynakları uygulamasına geçişin çalışanların verimliliğine etkisi. *Maliye Dergisi*, 155, 175-185.
- Hawamdeh, B., & Jaradat, M.H. (2012). Basics of the "learning organization" at jordanian schools : A Case Study. *Education*, 132(3), 689-696.
- Jokić, S., Čosić, L., Sajfert, Z., Pečuļlja, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical Study In Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Fink, J. S., Pastore, D. L., & Riemer, H. A. (2003). Managing employee diversity: Perceived practices and organisational outcomes in NCAA Division III athletic departments. *Sport Management Review*, 6(2), 147-168
- Gilbert, J. A., Stead, B. A., & Ivancevich, J. M. (1999). Diversity management: a new organizational paradigm. *Journal of Business Ethics*, 21(1), 61-76.
- Gunter, H. M. (2006). Educational leadership and the challenge of diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 257-268.
- Gürsel M. (2006). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Ivancevich, J. M., & Gilbert, J. A. (2000). Diversity management time for a new approach. *Public personnel management*, 29(1), 75-92.

- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 143-155.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lorbiecki, A. (2001). Changing views on diversity management the rise of the learning perspective and the need to recognize social and political contradictions. *Management Learning*, 32(3), 345-361.
- Lorbiecki, A., & Jack, G. (2000). Critical turns in the evolution of diversity management. *British Journal of Management*, 11(1), 17-31.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115-138.
- Mohanty, K., & Kar, S. (2012). Achieving innovation and success: organizational learning. *SCMS Journal of Indian Management*, 9(1), 36-43.
- Ng, E. S., & Burke, R. J. (2005). Person-organization fit and the war for talent: does diversity management make a difference?. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(7), 1195-1210.
- Özan, M. B. ve Polat, A. G. M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine yönelik algıları (Muş İli Örneği) *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 55-77.
- Özmutaf, N. M. (2007). Liderliğin örgüt kültürü içinde değişimsel boyutta değerlendirilmesi. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences Year*, 2(6), 84-98.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business Education & Accreditation* 1(1), 131-141.
- Sakalas, A., & Venskus, R. (2007). Interaction of learning organization and organizational structure. *Engineering Economics*, 3 (53), 65-70.
- Senge, P. M. (1990). "The leader's New Work: building learning organizations". *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Shaw, J. B. (2004). A fair go for all? The impact of intragroup diversity and diversity-management skills on student experiences and outcomes in team-based class projects. *Journal of Management Education*, 28(2), 139-169.
- Sürgevil, O., & Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 111-124.
- Şanal, E.E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şimşek, M.Ş. ve Kingır, S. (2006). *Çağdaş yönetim araçlarından seçimler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tee, N. P. (2004). The learning organisation and the innovative organisation. *Human Systems Management*, 23, 93-100.
- Turan, S. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 627-638.
- Uğurlu, C.T., Doğan, S. & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-45.
- Yang, Y., & Konrad, A. M. (2011). Understanding diversity management practices: Implications of institutional theory and resource-based theory. *Group & Organization Management*, 36(1), 6-38.
- Yeşil, S. (2011). Çok Kültürlü Takımlar: Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 16(2), 343-377.

## SUMMARY

Diversity management is to find a middle ground for the diversities of the human factor which is among the most important sources of the school, that has the characteristic of an open and social system input and output of which is human in order to serve the purpose of the school (Memduhoğlu, 2010). Schools constitutes both service organizations dedicated to teaching and learning and social systems. Since the service purpose of the school is learning, schools are required to be learning organizations rather than all other organizations. (Turan, 2011). In order to ensure schools to be learning organizations, there should be leaders encouraging learning within the organization. The management policies of schools should highlight using diversities as an advantage and continuous learning. At the same time, a culture of respect for individual differences should be established at school. The individual differences in school are perceived as wealth and should be recognized among the values of the school (Gürsel, 2006). The aim of the present study, in this context, is to identify teachers' perceptions on diversity management and learning schools and to determine the relationship level between diversity management and learning school.

The study was designed in the relational screening model. The study group includes 161 teachers working in a total of 18 schools at the level of elementary, secondary and high school located in the district of Zara, in the province of Sivas. The research data was obtained through learning school scale and diversity management scale. In the analysis of data; frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation values were included while simple and multiple regression techniques were used in relation analysis.

According to the results of the study, the level of teacher's perception on diversity management and learning school is at the level of "I agree". According to these results, it can be said that teachers perceive the learning school as a functional structure in schools and they are sensitive and constructive in the management of diversities. According to the results of regression analysis, the diversity management is the predictor of learning school at a rate of 56%. Based on these findings, the cases affecting teachers' perceptions of diversity management would also have an effect on their perceptions of learning school and the learning school climate of the institution strengthens as the teachers' sensitivity to the diversity increases.

In the study, when teachers' perceptions of learning schools and sub-dimensions are assessed considering the Score Interval Encoded according to the Options, it has been observed that the teachers in the study group perceive the dimensions of team learning, mental models and shared vision at the level of "I agree" while they perceive the dimension of personal sovereignty at the level of "I totally agree". In addition, the total arithmetic average of the scale is found to be at the level of "I agree". It has been concluded from the findings obtained within the study that teachers perceive the learning school as a functional structure in schools rather than a concept. Reviewing the literature, it has been found out that the research results of Bal (2011), Şanal (2009), Jokić, Čosic, Sajfert, Pečujlija and Pardanjac (2012) support the findings of this study.

When teachers' perceptions of learning schools and sub-dimensions are assessed considering the Score Interval Encoded according to the Options, it has been observed

that the teachers in the study group perceive the dimensions of individual attitudes and behaviors, organizational values and norms as well as the administrative practices and policies at the level of "I agree". In addition, the total arithmetic average of the scale is found to be at the level of "I agree". It has also been found out that the research results of Bostancı and Çetin (2012), Özcan and Polat (2013) and Memduhoğlu (2011) show similarities with the findings of this study.

According to the findings of the study, teachers' perception of diversity management illustrate 40% of the perception "shared vision"; 9% of the perception "personal sovereignty"; 47% of the perception "team learning" and 62% of the perception "mental models.

Within the context of the study, the followings may be recommended:

- 6- Developing a "learning school action plan" in accordance with the opinions of all school stakeholders considering the special circumstances of the school in order to ensure schools to sustain their development in the understanding of school learning,
- 7- Developing an "action plan for the diversity management" in school considering that the school may confront with different kinds of situations and persons as an open system even if the diversity management is perceived by teachers in a positive level according to the findings of the study,
- 8- Organizing social medias which will ensure the school stakeholders that have different characteristics to come together in certain time intervals in order to create a learning school philosophy in educational institutions,
- 9- Evaluating learning school along with the other schools dynamics in order to ensure schools whose primary target, as educational institutions, is to provide education and training to be transformed into learning schools and to sustain this transformation,
- 10- Conducting studies on the relationships of learning school with the other school dynamics.