



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

OKULLARDA FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNİN LİDERLİK
KAPASİTESİYLE İLİŞKİSİ

Oktay KARAKAŞ

Danışman
Prof. Dr. Atila YILDIRIM

Konya 2021

ÖN SÖZ

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşme farklı kültürlerden insanları birbirlerine yaklaştırmış, mesafeleri azaltmış ve insanların birbirleri ile etkileşimini artırmıştır. Oluşan yeni örgütler ve topluluklar farklılıkları fazlasıyla barındırır hale gelmiş ve yönetim ve liderlik anlayışlarında değişikliklere sebep olmuştur. Her bir bireyin farklılaşan özelliklerini doğru kullanarak verimliliği ve başarıyı artırmanın mümkün olduğunun fark edilmesi, farklılıkların yönetilmesi kavramını önemli hale getirmiştir. Her bireyin liderlik kapasitesinin bir araya getirilerek oluşturulan örgütün liderlik kapasitesi de, farklı özelliklerin, farklı fikirlerin, farklı yöntemlerin yönetime katılması temeline dayanmaktadır. Hem farklılıkları doğru yönetmenin hem de liderlik kapasitesini artırmanın örgütlerde başarıyı artıracığı bilinmektedir. Bu anlayıştan hareketle Türkiye’de henüz çalışılmamış olan okullarda farklılıkların yönetimi ve liderlik kapasitesinin ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma “Okullarda Farklılıkların Yönetimin Liderlik Kapasitesiyle İlişkisi” başlığını taşımaktadır. Yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlaması ve bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalar için bir veri kaynağı olması umulmaktadır.

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde benden yardımlarını, desteğini ve rehberliğini esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Atila YILDIRIM’a, akademik olarak yetişmemde büyük katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Prof. Dr. Ali ÜNAL ve Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN’a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlara, okul yöneticilerine ve son olarak benden desteğini hiç eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmada görülebilecek eksikliklerin sorumluluğu tamamen bana aittir.

Oktay KARAKAŞ
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ KABUL	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
BÖLÜM 1	1
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayıtlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
2 ALAN YAZIN	8
2.1 Farklılıkların Yönetimi	8
2.1.1 Yönetim.....	8
2.1.2 Fark ve Farklılık Kavramları	10
2.1.3 Farklılık Kavramının Boyutları.....	12
2.1.4 Farklılıkların Yönetimi	16
2.2 Liderlik Kapasitesi	32
2.2.3 Okullarda liderlik kapasitesi.....	40
3 YÖNTEM	45
3.1 Araştırmanın Modeli.....	45
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	45
3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	47
3.4 Verilerin Toplanması	51
3.5 Verilerin Analizi	51
4 BULGULAR.....	54
4.1 Bulgular ve Yorumları	54
4.1.1 Okullarda Farklılıkların Yönetimine Ait Bulgular	57
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	79
5.1.1 Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi algı düzeyleri.....	79

5.2 Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	112



KISALTMALAR

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

AFSC: Amerikan Dostluk Hizmet Komitesi (American Friends Service Committee)

akt.: aktaran

diğ.: diğerleri

EC: Avrupa Komisyonu (European Commission)

FYÖ: Farklılıkların Yönetimi Ölçeği

NAFTA: Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (North America Free Trade Alliance)

OLKÖ: Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vb.: ve benzeri

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKULLARDA FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNİN LİDERLİK KAPASİTESİYLE İLİŞKİSİ

Oktay KARAKAŞ

Liderlik kavramı topluluklar için tarih boyunca önemli bir kavram olmuştur. Zamanla liderliğin tanımı değişmiş, paylaşılan, her bireyin katkı sağlayabileceği ve geliştirilebilen bir olgu olarak görülmeye başlanmıştır. Her bireyin katkı sağladığı liderlik anlayışları, liderlik kapasitesi kavramının gelişmesini sağlamıştır. Liderlik kapasitesi, bireylerin özellikleri ile ve örgütün veya örgütü oluşturan topluluğun nasıl yönetildiğiyle ilgili bir kavramdır.

Hızla gelişen teknoloji ve endüstriyel gelişimler, küreselleşmeyi de beraberinde getirmiş, farklı şehirlerden, ülkelerden ve kıtalardan insanları etkileşime sokmuştur. Bununla beraber özellikle iş bulmak amacıyla gerçekleşen göçler, toplulukların farklılaşmasını hızlandırmıştır. Kültürleri, yaşam tarzları, dilleri, dinleri gibi pek çok özelliği farklı olan insanların bir araya gelerek yeni topluluklar ve örgütler oluşturması, örgütler için farklılıkların yönetimi kavramını önemli hâle getirmiştir.

Çevresindeki topluluğun daha küçük bir örneği olan okullarda da, farklılıkların kabul görüp bir zenginlik olarak kabul edilmesi ve yöneticilerin doğru liderlik yapabilmeleri, okulların liderlik kapasitelerini artırılabilir, etkin bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturulmasına ve okul başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Demografik farklılıkların çeşitli nedenlerden dolayı artması, okulları oluşturan toplulukların farklılıklarını da arttırmış ve farklılıkların yönetilmesini okullar için de son derece önemli hale getirmiştir. İyi yönetilen farklılıklar okulların liderlik kapasitesini de etkileyecek ve okul başarısını yukarılara çekebilecek önemli bir etken olacaktır.

Bu araştırmayla, okullarda farklılıkların yönetiminin okulların liderlik kapasitesiyle ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemleriyle yapılan bu araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Kişisel bilgi formu, okullarda liderlik kapasitesi ölçeği (OLKÖ) ve farklılıkların yönetimi ölçeği (FYÖ) olmak üzere 3 bölümden oluşan 418 anket formunun değerlendirilmeye alındığı araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon testleri yapılmıştır.

Araştırma sonuçları, farklılıkların yönetiminin, liderlik kapasitesine olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Okul vizyonunu belirlemede her bireyin katkısının olmasının, kadın ve genç bireylerin yönetime daha çok dâhil edilmesinin, okulun liderlik kapasitesini artırmada önemli olduğu saptanmıştır. Okulların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları farklı demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Okul yönetimlerinin farklı özelliklerdeki bireylerden oluşturulmasının önemini ortaya koyan bu sonuçlar doğrultusunda, okul yönetimlerinin özellikleri farklı bireylerden oluşturulması, genç ve kadın yöneticilerin sayısının artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılık, farklılıkların yönetimi, liderlik, liderlik kapasitesi.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Education Management Program
Master Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN DIVERSITY MANAGEMENT AND LEADERSHIP CAPACITY

Oktay KARAKAŞ

Throughout history, the concept of leadership has been an important concept for communities. In time, the definition of leadership has changed and it has begun to be seen as a fact that can be shared, contributed and developed by every individual. The leadership perception contributed by each individual has led to the development of the concept of leadership capacity. Leadership capacity is related to the characteristics of individuals and how the organization or the community of organization is managed.

Rapidly developing technology and industrial developments have brought globalization with it, and people from different cities, countries and continents have interacted. In addition, migrations, especially in order to find a job, have accelerated the differentiation of communities. People with different cultures, lifestyles, languages, and religions have come together to form new communities and organizations and this has made the concept of managing diversity important for organizations.

In schools, which are a smaller sample of the community around them, accepting diversity as a richness and enabling administrators to make the right leadership will increase the leadership capacity of schools, create an effective learning and teaching environment and increase school success. The increase in demographic differences due to various reasons has increased the differences of the communities that make up the schools and made the management of the differences very important for the schools. Well managed diversity will also affect the leadership capacity of schools and will be an important factor that can increase school success.

With this research, it is aimed to reveal the relationship between diversity management and leadership capacity of schools. Correlational and causal-comparative survey methods were used in this study and the opinions of teachers and administrators working in public schools were consulted. 418 questionnaires consisting of 3 parts: the personal information form, the leadership capacity in schools scale and the diversity management scale were evaluated and arithmetic mean, standard deviation, percentage, t-test, one-way variance analysis and correlation tests were applied to analyze the data obtained in the study.

Research results reveal the positive effect of diversity management on leadership capacity. It has been determined that the contribution of each individual in determining the school vision and the involvement of women and young people in the management are very important to increase the leadership capacity of the schools. In line with these results, it has been suggested that school administrations should be composed of different individuals and increase the number of young and female administrators..

Keywords: Diversity, diversity management, leadership, leadership capacity.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Alanyazında tanımlanmış çok farklı yönetim yaklaşımları mevcuttur. Klasik yönetim yaklaşımları, ağırlıklı olarak, tek bir işyeri, tek tip askerlerin bulunduğu ordular veya inançları, yaşantıları, dilleri vb. özellikleri itibarıyla benzer insanların oluşturduğu toplulukları yönetmek adına ortaya konulmuş yaklaşımlardır. Fakat günümüzün hızlı değişen şartları, hızla gelişen teknoloji ve küreselleşme gibi faktörler, yeni yönetim yaklaşımlarını gerekli kılmaktadır. Çünkü bu faktörler birbirlerinden çok farklı topluluklar, örgütler oluşturabilmekte, dolayısıyla yeni ve farklı yönetim yaklaşımları geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır (Ergül ve Kurtulmuş, 2014). Özellikle küreselleşme, örgütlerde ve toplumlarda, çok çeşitlilik, çok kültürlülük, çok merkezlilik ve hatta çok ulusluluk gibi özelliklerin oluşmasına neden olmuştur. Başlangıçta farklı insanları asimile etme çabaları görülmüş, fakat bu çabaların verimli olmadığı, aksine olumsuzluklara yol açtığı saptanmıştır (Buluş, 2017). Hukuk kuralları, toplumdaki sosyal hayatı düzenlemeyi ve insanlar için, uyumu, huzuru ve adaleti sağlamayı amaçlar. Uzun yıllar boyunca tek tip insan yetiştirmeyi amaçlayan ve bu yüzden de insanların sahip olduğu farklı değerleri, inançları görmezden gelen, hatta ortadan kaldırmaya çalışan yöneticiler ve yönetsel anlayışlar yüzünden, farklılıkların varlığı olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Neyse ki, teknolojik gelişmeler, sosyal hayatta, ekonomide ve kültürel bağlamda yaşanan değişimler, bunlara bağlı olarak yasalarda yapılan düzenlemeler, farklı işgücü ihtiyaçlarının ortaya çıkması gibi birçok etken, farklılıkların olumlu birer değer olarak kabul görmesini ve yönetilmesi gereken bir zenginlik olarak görülmesini beraberinde getirmiştir (Okat, 2010). Bu nedenle, insanların sahip oldukları farklı özelliklerin (farklılıkların), olumsuz algılanmaması gerekmektedir. Çünkü bu özellikler örgütlerin en önemli zenginlikleri olabilmekte ve çoklu yeteneklere ve farklı bakış açlarına sahip insan kaynakları, örgütlerin başarısında çok önemli bir yere sahip olabilmektedir. İnsan kaynaklı bu farklılıklar, örgütlerin kültürlerini, felsefelerini ve yönetim anlayışlarını fazlasıyla etkilemiştir. Özellikle yöneticilerin, çalışanlarının sahip oldukları farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, en iyi şekilde değerlendirmeleri, saygı duymaları ve duyarlı olmaları büyük bir önem arz etmektedir (Taşlıyan, Hırlak ve Çiftçi, 2016).

Değişen dünya ile birlikte değişime maruz kalan örgüt yapıları için farklı yönetim yaklaşımları geliştirilmiştir. Farklılıkların yönetimi yaklaşımı da küreselleşmenin ve gelişen teknolojinin gerekli kıldığı yönetim yaklaşımlarından biri olarak alanyazında oldukça fazla çalışılan konulardan biri olmuştur. Türkiye son yıllarda çok fazla göç alan ülkelerden birisi olmuştur. TÜİK'in 2019 yılına ilişkin "uluslararası göç istatistikleri" raporunda sadece 2019 yılı için 677 bin 42 kişi Türkiye'ye göç etmiştir ve bu sayı bir önceki yıla göre yüzde %17,2 oranında bir artışa karşılık gelmektedir (<http://www.tuik.gov.tr> adresinden alıntılanmıştır). Bu veriler Türkiye'nin en çok göç alan ülkelerden biri olduğunu kanıtlamaktadır. Farklılıkların yönetimi konusu, gelişen dünyaya açılan ve fazlasıyla dış göç alan Türkiye'de de karşılığını bulmuş, Türk bilim insanlarının ilgisini çekmiş ve alanyazında pek çok kez çalışılmıştır. Farklılıkların yönetimi algılarının yüksek bulunduğu ve Türkiye'de farklılıklara hoşgörüle bakıldığı gibi sonuçları ortaya koyan, Memduhoğlu (2007), Okat (2010), Özbezek ve Demirel (2016), Tüz ve Gümüş (2010), Karahan (2009), farklılıkların yönetimi konusunda Türkiye'de çalışma yapan araştırmacılardan bazılarıdır.

Farklılıkların doğru yönetilmediğinde karşılaşılabilecek zarar potansiyeli kadar, doğru ve iyi yönetildiğinde de son derece faydalı ve başarılı sonuçlar ortaya çıkarabilecek potansiyeli de vardır. Birçok yazar farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edilmesi gereğini vurgulamıştır. Belloda, Güler ve Oğuzhan (2017), farklılıkların yönetimini; “örgütte bulunan tüm üyelerin kim, ya da ne olduğuna bakılmaksızın, bireysel farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edildiği, bireyi olduğu gibi kabul eden ve bu farklılıklara göre yönetimi esas alan bir yaklaşımdır.” şeklinde tanımlamıştır. Memduhoğlu ve Ayyürek (2004), çalışmalarında bir toplulukta var olan farklılıkların bir sorun olarak görülmeden, her birinin birer zenginlik kaynağı olarak kabul edilmesinin gereğini ve bu farklılıkların etkili bir şekilde yönetilmesinin önemini vurgulamışlardır. Yine aynı çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla farklılıkları zenginlik olarak algıladıkları belirtilmiştir (Okat, 2010; Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017). Avrupa Komisyonu'na (2003) göre, farklılık politikalarının iyi uygulanması, farklı kültürel yönelimleri olan farklı insanlar tarafından paylaşılan bilgileri bir araya getirerek insan sermayesinin kapasitesini artırmaya yardımcı olmaktadır. Farklılıklar (çeşitlilik), işveren-çalışan ilişkisini uygun maliyetli bir şekilde artırmaya, etkili müşteri ilişkileri kurmaya ve geliştirmeye, bir organizasyonun işleyişinde yeniliği, yaratıcılığı ve esnekliği kolaylaştırmaya ve sürdürülebilir örgütsel gelişimi ve bir örgütün rekabet avantajını sağlamlaştırmaya yardımcı olmaktadır. Farklılıkların ve farklılıkların doğru

yönetiminin hem örgüte hem de örgüt çalışanlarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği ve önemsenmesi gereken kavramlar olduğu belirtilmektedir (akt. Samuel ve Odor, 2018).

Liderliğin çeşitleri ve özellikleri tartışmalarının yanı sıra son zamanlarda liderlik kapasitesi kavramı da dikkat çekmeye başlamıştır. Liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. Fakat bu kavramların birleşimi olan liderlik kapasitesi çok daha farklı bir anlama sahiptir ve Türkiye için oldukça yenidir. Mitchell ve Sackney'in (2000) çalışmalarında kapasitenin üç türünden söz edilmektedir: bireysel kapasite, kişiler arası kapasite ve örgütsel kapasite. Bireysel anlamda liderlik kapasitesi bireyin sahip olduğu liderlik potansiyelini ifade ederken, örgütsel anlamda, örgütün sahip olduğu liderlik potansiyeline işaret etmektedir ve örgütsel kapasite, liderlik sürecine örgütü oluşturan bireylerin, geniş tabanlı katılımı olarak tanımlanmıştır. Bu liderlik tanımında liderlik; birlikte öğrenme, anlam ve bilgiyi birlik ve beraberlik içinde geliştirmek şeklinde sunulmuştur. Liderlik, birlikte öğrenme ile ilgilidir ve sürekli iletişim içinde olunarak algıları, değerleri, inançları, bilgileri ve varsayımları ortaya çıkarma ve bunlara aracılık etme fırsatlarını barındırır. Liderliğin özü birlikte yeni fikirler üretmek, yeni bilgileri paylaşarak herkesin düşünmeye ve yeni anlayışlar geliştirmesine yardımcı olmak ve sonucunda etkili ve başarılı eylemler gerçekleştirmek olarak ortaya konulmuştur (Lambert ve Harris, 2003).

Eğitim sistemi bir ülke için son derece önemlidir ve devletler eğitim kurumları için ellerinden gelen yatırımı yapma eğilimindedir. Sistemin ana unsuru olan okullar, hem çalışanı, hem hammaddeyi hem de çıktısı insan olan en karmaşık kurum olma niteliğindedir. Okullarda yönetilmesi gereken insan unsuru sadece öğretmenler değil, aynı zamanda öğrenciler ve diğer yardımcı personel de insan unsurunu teşkil eder. Yani okul bünyesinde bulunan her insan doğru yönetilmeli ve okullar amaçlarına ulaşmak için her bir ferdi doğru yönlendirebilmelidir. Tüm insanların farklı olması, dil, din, kültür, cinsiyet, yaş gibi birçok farklılığı da beraberinde getirmektedir. İnsan sayısı kadar çok olabilecek bu farklılıkların okula, çalışanlarına ve öğrencilerine zarar verebilme potansiyeli oldukça yüksektir. Her insanın farklı değerlere ve özelliklere sahip olması, örgütlerde de her çalışanın farklı özelliklere ve değerlere sahip olması anlamına gelir. Okul yöneticilerinin işlerine yaklaşımıyla ilişkili faktörler, genellikle bazı demografik faktörlerle ilişkilidir. Toplum türü ve homojenliği, okul büyüklüğü,

öğrenci sosyoekonomik durumu ve okul düzeyi gibi okul özelliklerinin müdürlerin işlerine yaklaşımını etkilediği bulunmuştur (Sindhvad, 2009). Bu yüzden farklılıkların yönetiminin örgüt açısından hem faydaları hem de zararları olabilmektedir. Çalışanların farklılıklarının, yani demografik ve bireysel özelliklerinin, kişilik, sosyo-kültürel değerler, kabiliyet-beceri ve algılamalarının, kişisel kavramlaştırma özelliklerinin, duygusal uyumlama özelliklerinin, yaş, deneyim, cinsiyet gibi özelliklerinin bilinmesi ve buna ek olarak bu özelliklerin bireysel ve örgütsel yarar ve sakıncalarının bilinmesi ve de yönetimde dikkate alınarak örgütün amaçları doğrultusunda değerlendirilmesi önemli bir konudur (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010).

Gelişmekte olan birçok ülkede eğitim sistemleri tek merkezlikten uzaklaştırılmaya çalışılmasına rağmen, ne yazık ki Türkiye’de hâlâ merkezi yönetim fazlasıyla uygulanmakta ve yapılması gerekenin aksine merkezileştirme artarak devam etmektedir. Günümüzde, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi ülkeler, okullarda okul merkezli yönetim uygulamaları ile yerel yönetim gücünü artırmış ve okulların kendi kararlarını kendileri alabilmeleri için fırsatlar sağlamıştır (Aytaç, 1999). Yerinden yönetimin eğitimsel değeri, merkezi düzeydeki idareden okulların kendilerine kadar okullar için yetki ve sorumluluk gelişiminde yatmaktadır. Karar vermeyi okula ve topluma daha yakın olanlara kaydırmak, yerel koşullara ve ihtiyaçlara daha duyarlı, daha etkili, daha verimli kararlara imkân sağlayabilmektedir (Sindhvad, 2009; Sindhvad, Richardson, Ivanov ve Lingat, 2020). Fakat bu noktada, okul yöneticilerinin yeterlilikleri, eğitimleri, kapasiteleri, kısacası yönetmek için liyakatleri fazlasıyla önem arz etmektedir. Elbette ki bu da tek başına yeterli olmayacaktır. Çünkü bir örgütün doğru yönetilmesi için, örgütün tüm parçalarının yönetim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Böylelikle çalışanların bilgi, beceri, yetenek ve yaratıcılık güçlerinin ön plana çıkartılması, örgütlerce fark edilmesi ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda faydalar sağlanacaktır (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004). Türkiye, okul liderliğinin okul yöneticilerinin liderlik anlayışları ile sınırlanmış liderlik yöntemlerinden kurtulamayan ülkelerdendir. Yeni liderlik anlayışlarına ve bireylerin yönetim süreçlerine katıldığı yönetim şekillerine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’nin liderlik konusunun ve bu konuya etki eden etkenlerin yeterince önemsenmediği bir ülke olduğu düşünülmektedir. Genelde yöneticiler atama yoluyla göreve gelmektedir ve bu durum farklı insanları ötekileştirme ve baskılama gibi istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Farklılıkların doğru ve etkili yönetilmediği okul ortamları öğrenci başarısını daha da aşağılara çekmektedir. Farklılıkların yönetimin liderlik kapasitesiyle, liderlik kapasitesinin de okul başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünden, bu ilişkiyi araştırmak amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Okullarda okul paydaşları olarak hem yöneticiler, hem öğretmenler hem de öğrenciler ve veliler düşünülmeli ve bu paydaşlar yönetim sürecine dâhil edilmelidir. Her birinin liderlik etmesine, dolayısıyla kurumun liderlik kapasitesine katkıda bulunmasına olanak tanınmalı, bu kapasitenin geliştirilmesi için çaba harcanmalıdır. Her bireyin hayata ve olaylara karşı farklı bakış açılarına sahip olması tepki ve davranışlarını da farklı kılmaktadır. Bu doğrultuda, liderlik kapasitesi ve farklılıkların yönetimi algılarının, katılımcıların kişisel özelliklerine göre de farklılaşacağı düşünülmüştür.

Türkiye’de okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi konularında ayrı ayrı çalışılmış çeşitli çalışmalara rastlanmış fakat iki konunun birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yabancı alanyazın araştırmalarında ise sadece bir durum çalışmasına rastlanmıştır (Demie, 2018). Bu araştırma, elde edilen bulguları, yorumları ve sonuçları bakımından ilk olma özelliği göstermektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi konularının, birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini destekleyen konular olduğu düşünüldüğünden, bu araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmanın amacı; alanyazına katkı sağlamak adına okullarda farklılıkların yönetiminin, okullarda liderlik kapasitesiyle olan ilişkisinin araştırılmasıdır.

Bu amaçla; “Okullarda farklılıkların yönetiminin, okullarda liderlik kapasitesiyle ilişkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranacaktır:

1. Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi algıları ne düzeydedir?

2. Katılımcıların görüşlerine göre okullarda farklılıkların yönetimi algı düzeyleri ve okullarda liderlik kapasitesi algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları görev, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, branş, okuldaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenleri puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamaları; görev, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, branş, okuldaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenleri puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okullarda hem farklılıkların yönetiminin hem de liderlik kapasitesinin ortaya çıkarılması, okul, öğretmen ve öğrenci başarısı açısından oldukça önem arz etmektedir. Liderlik kapasitesi konusunda dünya genelinde fazlaca çalışma olmasına rağmen, Türkiye’de yeterince çalışmaya rastlanamamıştır. Pürçek (2017), Güçlü, Paksoy, ve Tetik (2015), Kapucu, Palabıyık, ve Yuldashev (2008) liderlik kapasitesi konusunda Türkiye’de çalışma yapan araştırmacılardan bazılarıdır. Fakat farklılıkların yönetimi ve liderlik kapasitesi ilişkisini ortaya koymaya çalışan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılan araştırmalarda Birleşik Krallık’ta yapılan, okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi konularının birbirleriyle ilişkisinin incelendiği bir durum çalışmasına rastlanmıştır (Demie, 2018). Bu çalışma dışında herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma okullarda farklılıkların yönetimi ile okullardaki liderlik kapasitesinin ilişkisini ortaya koymaya çalışan ilk çalışmalardan olma açısından da önem arz etmektedir. Alanyazına ve bu konularda yapılabilecek sonraki araştırmalara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

1. Öğretmen ve yöneticilerin (okul müdürü ve müdür yardımcısı) okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi ile ilgili görüşlerinin ölçekler aracılığı ile doğru bir şekilde toplandığı varsayılmaktadır.

2. Katılımcıların yöneltilen sorulara samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma Konya ili ve ilçeleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma Konya ilinde bulunan devlet okulları ile sınırlıdır.

3. Elde edilen veriler; kişiler hakkında elde edilen demografik bilgiler uygulanan kişisel bilgiler ölçeği ile, diğer veriler ise uygulanan “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” ve “Liderlik Kapasitesi Ölçeği” maddeleri ile sınırlıdır.

4. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde aktif olarak çalışan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır.

5. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, bu çalışmaya katılanlara benzer öğretmen ve yönetici grupları için uygulanabilir ve genelleştirilebilir olarak anlaşılmalıdır.



BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

2.1 Farklılıkların Yönetimi

2.1.1 Yönetim

Birden fazla insanın bulunduğu her ortamda, birlikte karar vermek ve birlikte hareket edebilmek adına birilerinin diğerlerini bir şekilde yönlendirmesi ya da yönetmesi gerekir. Dolayısıyla sosyal yaşantılar içinde yönetimin ve bir yöneticinin olması kaçınılmazdır. Bu yönüyle yönetim, insanlık tarihiyle birlikte ortaya çıkmış en eski bilim dalıdır (Bursalıoğlu, 1971). Yönetim, insanların belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ortak ve başarılı bir sonuca ulaşabilmek için aralarındaki işbirliği ve koordinasyon çabalarının hepsini ifade edebilen bir kavramdır. Fakat insanlık tarihi kadar eski olan bu kavramın bir bilim dalı olarak ortaya çıkması yeni sayılır ve hâlâ ortak bir tanımı yoktur (Çelik ve Şimşek, 2018). Yapılan tanımlar tam olarak aynı olmasa da çoğunluğu bu kavramı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Yönetimi bir süreç olarak tanımlayan ilk düşünür, klasik yönetim anlayışının önemli temsilcisi Fayol'dur ve modern yönetim biliminin kurucusu olarak görülmektedir. Yönetim süreci yaklaşımını ortaya koymuş, yönetim ilkelerini tanımlayarak yönetimin öğretilebileceğini ve evrensel olduğunu savunmuştur (Karaboğa ve Zehir, 2020).

Yine klasik yönetimin önemli isimlerinden Taylor, yönetime bilimsel yaklaşım bilimsel yönetim yaklaşımını ortaya koyan ve işletmeler için klasik yönetimin bilimsel ilkelerini ortaya koyan bu alandaki önemli yazarlardandır. Bir başka klasik yönetim yazarı Weber, bürokrasi yaklaşımı ile yönetim kavramını açıklamaya çalışmış ve örgütlerin bazı özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulayarak, uzmanlaşma, yetkilerin açık bir şekilde belirlenmesi, saptanmış ilkeler ve çalışanların teknik yeteneklerine göre çalıştırılmalarının önemini vurgulamıştır (Özalp, 2012).

Yönetim, belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için öncelikle insan kaynakları ve maddi kaynaklar olmak üzere, demirbaşları, teçhizatları, hammaddeleri, yardımcı kaynakları ve zamanı uyumlu ve etkin bir şekilde kullanmak, bu yönde kararlar alıp planlama yaparak sonuca gitme süreci olarak ortaya çıkan bir kavramdır (Çelik ve

Şimşek, 2018). Yine benzer bir başka tanımda yönetim; hedeflenen amaçlara ulaşmak için eldeki tüm kaynakları verimli ve etkin bir şekilde kullanabilecek kararları alma ve uygulama sürecidir (Uğur ve Uğur, 2014) şeklinde tanımlanmıştır.

Süreç tanımı dışında yönetim, yönetme işini yapan insanlar grubunu anlatmak için de kullanılabilir. Bu anlamda örgütsel anlamda yönetim üçe ayrılmakta ve üst, orta ve alt yönetim olarak adlandırılmaktadır. Bunların dışında siyasal ve/veya politik yönetim, ailesel yönetim, profesyonel yönetim, mesleki yönetim gibi birçok gruplara ayrılabilir.

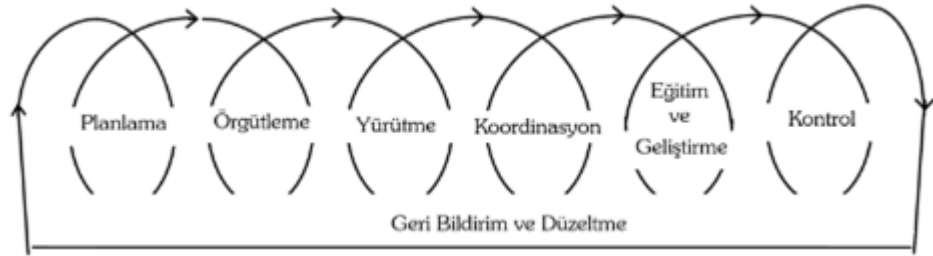
Her toplumda yönetim işini iyi yapan insanlar ön plana çıkmış ve başarılarıyla tarih sayfalarında yerlerini almışlardır. Yönetim ile ilgili eskiden beri kitaplar yazılmış, işlerin nasıl yürütüleceğini, kimlerin ne yapacaklarını öğütleyen, daha çok askerler tarafından geliştirilen, sanayi ve kilisenin takip edip geliştirdiği kavramları günümüze taşımışlardır (Bursalıoğlu, 1971). Zamanla birçok farklı bilim dalı, yönetim bilimine katkı sağlamış, edinilen bilgi ve deneyimler gerek askeri, gerek sanayi ve gerekse diğer alanlarda yönetim ve yöneticinin önemini ortaya koymuştur. Birçok yazar tarafından bir süreç olarak tanımlanan yönetim kavramının bazı aşamalardan oluştuğu belirtilmiştir. Zamanla ve alanlara göre farklılıklar göstermesine karşın, birçok yazar yönetim aşamalarını benzer maddelerle ifade etmişlerdir. Fayol'a göre yönetim aşamaları: planlama, organizasyon, yönetme, koordinasyon ve kontrol aşamalarıdır. Bursalıoğlu (1971) bu aşamaları: karar alma, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme (kontrol) şeklinde belirtmiştir.

Yönetimin bu aşamalarını yönetimin fonksiyonları olarak tanımlayan ve sıralamalarda küçük değişiklikler yaparak ortaya koymaya çalışan yazarlar da vardır. Başka bir çalışmada yönetim fonksiyonları; planlama, karar verme, örgütleme, kadrolama, iletişim, yöneltme, güdüleme ve denetim şeklinde sıralanmıştır (Özalp, 2012).



Şekil 2.1. Çeşitli Fonksiyonlardan Oluşan Yönetim Faaliyeti (Özalp, 2012)

Yine benzer şekilde Çelik ve Şimşek (2018), yönetim sürecinin fonksiyonlarını: planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon, eğitim ve geliştirme, kontrol ve geri bildirim ve düzeltme şeklinde belirtmiş ve bu fonksiyonların işleyişini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.



Şekil 2.2. Yönetim Süreci (Çelik ve Şimşek, 2018)

2.1.2 Fark ve Farklılık Kavramları

Fark ve farklılık kavramlarının tanımlanması kavramların anlaşılabilmesi adına önem arz etmektedir. Fark kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Bir kimse veya nesnenin bir başkasıyla karıştırılmamasını sağlayan ayrılık, benzer şeyleri birbirinden ayıran özellik, başkalık, ayırım, nüans” olarak tanımlanmıştır. Farklılık kavramı ise, “1. Farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık 2. Doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik” şeklinde tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr). İlk olarak Amerika’da ortaya atılan farklılık (diversity) kavramı aynı

zamanda çeşitlilik olarak da Türkçe'ye çevrilmiş bir kelimedir. Memduhoğlu (2007) çalışmasında, konunun farklılıkların ve/ile çeşitliliklerin yönetimi şeklinde ele alınmasının daha doğru olacağını savunmuştur. Fakat alanyazında farklılık kelimesi yoğunlukla tercih edildiği için bu çalışmada da 'farklılık' kavramı kullanılacaktır.

Onlarca yıllık çalışmalar sonucunda, farklılığın hedeflerine ulaşmak için çeşitli yaklaşımları tanımlayan çok sayıda çalışma ortaya konulmuştur. Farklılık kavramı, farklı sosyal özellikler ve insanların sahip oldukları çeşitliliklerden yola çıkılarak birçok şekilde tanımlanmıştır. Bunlardan birinde Janet M. Bennett ve Milton J. Bennett (2001) farklılık sempozyumunda farklılık (çeşitlilik) kavramını, milliyet, etnik köken, cinsiyet, yaş, fiziksel özellikler, cinsel yönelim, ekonomik durum, eğitim, meslek tarafından tanımlanan etkileşen insan grupları tarafından öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar ve davranışlardaki kültürel farklılıklar olarak tanımlamaktadır.

Cox'un (1993) tanımında farklılıklar, kültürel açıdan farklı bir gruba üye olan insanların sosyal bir sistem içinde temsil edilmesi olarak ifade edilmiştir. Jamiesson ve O'Mara (1991) ise, kadınları ve farklı renkteki insanları dikkate alan tanımları genişleterek; değerler, inançlar, yaş, engellilik ve eğitim gibi özellikleri de farklılıklar kapsamında değerlendirmişlerdir (Sürgevil, 2008). Bir başka tanımda farklılık; yaş, etnik köken, engellilik, dil, dini inançlar, cinsiyet kimliği, eşcinsellik durumu, yaşam evreleri, eğitim ve cinsel tercihler gibi çeşitli özellikler bireylerin farklı bakış açılarını şekillendiren unsurlar olarak tanımlanmıştır (Samuel ve Odor, 2018). Hubbard (2004), farklılıkları, bir örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için uygulanan, farklılıklar ve benzerliklerle nitelendirilebilecek ortak bir karışım olarak görmekte ve herkesin farklılıkları, benzerlikleri ve sahip olduğu diğer özellikleri ile süreçler, sistemler ve örgütün cevap vermek zorunda olduğu küresel koşullardaki çeşitliliği içeren bir mozaik olarak tanımlamaktadır. McGrath, Berdahl ve Arrow'a (1995) göre ise farklılıklar, sadece demografik olarak değerlendirilmemesi gereken aynı zamanda iş ile ilgili bilgi ve yetenekleri, insanların sahip olduğu değerleri, inançları ve tutumları, kişilik özelliklerini, bilişsel ve davranışsal özellikleri gibi özelliklerin bütününe kapsayan bir kavramı ifade etmektedir (Sürgevil, 2008).

Farklılık kavramı, ortaya çıkışından beri, farklı bilim insanları tarafından çok çeşitli şekillerde tanımlanmış ve insanları diğer insanlardan ayırmaya yarayan her türlü özellik farklılıklar kavramını tanımlamak için kullanılmıştır. İnsanların yaşanmışlıkları,

olumlu ya da olumsuz tecrübeleri, yaşadıkları coğrafya ve kültürleri, aile yapıları ve sahip oldukları genetik özellikleri, sonradan edindikleri eğitim, din vb. özellikler, içinde buldukları sosyal grup ve iş çevresi gibi pek çok özellik, farklılık olarak tanımlanmıştır.

2.1.3 Farklılık Kavramının Boyutları

Farklılık kavramının ne anlama geldiği ve hangi özellikleri kapsadığı alanyazında oldukça fazla tanımlanmıştır. İnsanları birbirlerinden ayıran ve farklılaştıran biyolojik, fiziksel, çevresel ve kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Tüm bu farklılıklar, insanların “Farklılıklar yelpazesini” oluşturmaktadır (Yanaşma, 2011). Birçok yazarın tanımlarında cinsiyet, yaş, dil, etnik köken, kültürel birikim, dini inanış, aile sorumlulukları, eğitim düzeyi, yaşantı, iş deneyimi, sosyo-ekonomik geçmişi-durumu, geliri, kıdemi, kişiliği, medeni durumu gibi insanlara ait her türlü özellik farklılık olarak ele alınmıştır. Strydom ve Erwee (1998), ‘Diversity Management in South African Companies’ (Güney Afrika Şirketlerinde Farklılıkların Yönetimi) adlı çalışmasında, O’Mara’nın (1994) en temel düzeyde farklılık tanımını; “ırk, cinsiyet, yaş, dil, fiziksel özellikler, engellilik, cinsel yönelim, ekonomik durum, ebeveynlik durumu, eğitim, coğrafi köken, meslek, yaşam tarzı, din, şirket hiyerarşisindeki pozisyonu ve diğer herhangi bir fark olarak tanımlanabilir” şeklinde aktarmıştır. Kendi tanımında ise farklılık; insanlar ve sosyal sistemler arasında belirgin şekilde farklı unsurların varlığı şeklindedir (Strydom ve Erwee, 1998).

Bazı yazarlar bu özellikleri farklılık boyutları olarak ele almış, temel boyutlar, iç boyutlar, dış boyutlar, örgütsel boyutlar, ikincil boyutlar gibi gruplara ayırmışlardır. Gardenswartz ve Rowe (1998), 1991 yılından beri yapılan çalışmaların ışığında kapsamlı bir gruplandırma yapmış ve farklılık boyutlarını dört seviyede toplamışlardır. Bunlar;

- Seviye 1: **Kişilik** –Kişilik seviyesini daha küçük beş alt boyuttan oluşturmuştur: açıklık, vicdan, dışadönüklük, uzlaşılabilirlik, nevroitiklik.
- Seviye 2: **İç Boyutlar** – İç boyutları oluşturan özellikler; yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, fiziksel yetenek, etnik köken ve ırk.

• Seviye 3: **Dış Boyutlar** - Coğrafi konum, gelir, kişisel alışkanlıklar, eğlence alışkanlıkları, din, eğitim durumu, iş deneyimi, görünüm, ebeveynlik durumu, medeni durum.

• Seviye 4: **Örgütsel Boyutlar** - Fonksiyonel seviye, iş içeriği, iş alanı, iş bölümü, iş birimi, iş grubu, kıdem, iş yeri, sendika üyesi olup olmama durumu, yönetim kademesindeki durumu.



Şekil 2.3: Farklılık Kavramının Boyutları (Gardenswartz ve Rowe,1998; Özbezek ve Demirel,2016)

Kişilik; bir kişiye ait olan özelliklerin tamamını anlatan kavramdır. Her kişi için farklılık gösteren bu özellikler diğer insanlarda aynı şekilde görünmez ya da birebir aynı değildirler (Özbezek ve Demirel, 2016). Beceriler, yetenekler, güdüler, duygular, değerler, çıkarlar vb. çok sayıda özellik, kişilikle ilgilidir ve kalıtım, kültür, aile ortamı, kişinin yaşadıkları ve aldığı eğitimler ile şekillenir.

İç boyutlar; başkalarında da kısmen görülen, cinsiyet, ırk, etnik köken, cinsel yönelim, zihinsel ya da fiziksel yetenekler ve milliyet gibi doğuştan gelen özelliklerdir. Bu özellikler bireylerde kolayca ayırt edilebilen ve ilk bakışta algılanabilen özelliklerdir ve bireysel kimlik üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler (Ely ve Thomas, 2001).

Dış boyutlar; kültür, milliyet, din, medeni ya da ebeveynlik durumu, iletişim tarzı, eğitim durumu, sosyoekonomik statü, anadili, askeri deneyim, siyasi inançlar,

coğrafi konum, çalışma tarzı, iş deneyimi, meslek, gelir, örgütsel rolü ve seviyesi gibi insanların yaşamı boyunca bilinçli ve planlı olarak edindikleri, bırakabildikleri ve/veya değiştirilmesi nispeten daha kolay olan özellikleri içermektedir. Bu anlamda farklılıkların dış boyutlarının daha kişiselleşmiş değişkenleri ifade ettiği söylenebilir (Gider, 2016).

Örgütsel boyutlar; örgütlerin kendi içinde oluşan; çalışanların pozisyonuna, çalıştıkları departmana, sendikalarına, iş bilgilerine, iş görev sürelerine, örgüt içindeki hiyerarşik sıralamalarına vb. özelliklere bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklardır (Özbezek ve Demirel, 2016).

Bir başka araştırmada Rijamampianina ve Carmichael (2005)'in aktardığına göre, Arredondo (2004) gruplandırmayı şöyle yapmıştır:

-Birincil boyut : Irk, Etnik köken, Cinsiyet, Yaş ve Engellilik,

-İkincil boyut : Din, Kültür, Cinsel yönelim, Düşünme tarzı, Coğrafya, Aile durumu, Yaşam tarzı, Ekonomik durum, Siyasi görüş, iş deneyimi, Eğitim, Dil, Milliyet.

-Üçüncül boyut: İnançlar, Kabuller/Varsayımlar, Algılar, Tutumlar, Duygular, Değerler, Grup normları.

Boyutlar	Kapsamı
Birincil boyut	Irk, Etnik köken, Cinsiyet, Yaş ve Engellilik
İkincil boyut	Din, Kültür, Cinsel yönelim, Düşünme tarzı, Coğrafya, Aile durumu, Yaşam tarzı, Ekonomik durum, Siyasi görüş, iş deneyimi, Eğitim, Dil, Milliyet
Üçüncül boyut	İnançlar, Kabuller/Varsayımlar, Algılar, Tutumlar, Duygular, Değerler, Grup normları

Şekil 2.4: Farklılık Kavramının Boyutları (Arredondo;2004)

Yine bir başka gruplandırma Loden (1996) tarafında birincil ve ikincil boyutlar adı altında çember modeli olarak tanımlanmıştır. Manevi inançlar, sınıf, cinsiyet, fiziksel beceriler ve özellikler, yaş, ırk, etnik köken, gelir ve cinsel tercih birincil boyut olarak tanımlanmış ve iç çembere yerleştirilmiş, iş tecrübesi, iletişim tarzı, bilişsel tarz, eğitim, coğrafi yer, organizasyon rolü ve derecesi, askeri tecrübesi, çalışma tarzı, ana dili, ailevi statüsü ikincil boyut olarak çemberin dış kısmına yerleştirilmiştir.

AB, Loden'in (1996) birincil boyutlarını değiştirerek altı birincil boyut tanımlamıştır. Bunlar ; cinsiyet, ırk ve etnik köken, maluliyet, yaş, cinsel eğilim ve din'dir (Keil ve diğ., 2007). Benzer şekilde Hellriegel, Slocum ve Woodman'a (2001) göre farklılıklar birincil ve ikincil kategoride sınıflandırılabilir. Birincil kategoride bireyin kendi imajını ve sosyalleşmesini etkileyen yaş, cinsiyet, ırk, cinsiyet, fiziksel yetenekler vb. bireyin genetik özellikleri vardır ve bireyin bu özellikler üzerinde çok az kontrolü vardır veya hiç kontrolü yoktur. İkincil kategoride ise, bir bireyin sonradan edindiği, eğitim, dini inançlar tercihleri, yaşam tarzı vb. özellikler bulunur (Samuel ve Odor, 2018).

Gülözar ve Yanaşma (2011) yaptıkları çalışmalarında, Easty ve diğ.'ne (1995) dayandırarak farklılıkların temel boyutlarını; sınıf, hiyerarşi ve sınıflar, cinsiyet, fiziksel yeterlilik ve engellilik, yaş, ırk, etnik köken, gelir, aile durumu ve cinsel yönelim olmak üzere on boyut şeklinde belirtmiş ve bu boyutlara göre insanların farklılaşmalarının;

1. Cinsiyet: Erkekler ve kadınlar
2. Etnik Köken: Ten rengi
3. Din : farklı dinlerden insanlar
4. Yaş: Yaşlı ve genç çalışanlar
5. Cinsel tercih: Geyler, homoseksüeller, lezbiyenler ve biseksüeller
6. Sınıf: Farklı sınıflardan insanlar
7. Hiyerarşi ve sınıflar: Örgütün farklı basamaklarından olan insanlar
8. Aile durumu: Önemli ailevi sorumlulukları olan çalışanlar
9. Irk: Yabancı uyruklu bireyler
10. Fiziksel yeterlilik ve engellilik: Engelli insanlar

şeklinde olduğunu belirtmiştir. Yine aynı çalışmada, farklılaşmanın ikincil boyutları; iletişim tarzı, eğitim, ailevi durumu, askerlik durum, örgütteki rolü ve seviyesi, din, ana dili, coğrafi konumu, gelir seviyesi, iş tecrübesi, çalışma tarzı olarak tanımlanmıştır.

Hubbard (2004) birincil boyutları; cinsiyet, zihinsel/ fiziksel yetenek, yaş, ırk, etnik köken ve cinsel yönelim olarak altı başlıkta ve ikincil boyutları; iş deneyimi, iletişim tarzı, sosyo ekonomik durum, medeni durum, doğum yeri, askerlik deneyimi, çalışma tarzı, dini inanışlar, düşünme ve öğrenme tarzı, ailevi durum, eğitim ve sigorta kullanıcısı olma/ olmama şeklinde on üç başlıkta tanımlamıştır (akt. Yanaşma, 2011).

Farklılıkların örgüt boyutu, toplum boyutu gibi sınıflamalar da yapılmıştır. Özellikle örgütlerde farklılıkların iyi yönetilmesi gerekliliği son otuz yıldır yazarların gündeminde olmuştur. Örgütlerin farklılaşarak daha da karmaşık hale gelen yapılarını bilinen yöntemlerle yönetmenin zor olacağı ortadadır. Sadece örgütler farklılaşmamakta ek olarak farklı örgüt türleri de oluşmaktadır. Farklılaşan örgütler yönetilmesi de farklı olmak zorundadır. Çünkü çoğu anlaşmazlıklar, gerilimler, çatışmalar ve sorunlar farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Çalışma hayatındaki iletişim ve ilişkilerde başarısızlık, beraberinde yönetim sorunları, zaman ve maliyet kayıpları getirmekte ve bu durum çoğunlukla çalışanların farklılıklarından kaynaklanan yanlış anlamaların, anlaşmazlıkların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Güleş, 2012). Başka bir tanımda çatışma, farklı bakış açılarından doğan fark yani bir çıktı olarak tanımlanmaktadır (Özdemir ve Özdemir, 2007).

2.1.4 Farklılıkların Yönetimi

Ayrımcılıkla mücadele için oluşturulan Avrupa Topluluğu Eylem Programı çerçevesinde Avrupa Komisyonu tarafından hazırlatılan “Farklılıkların Yönetimi için Eğitim Elkitabı” başlıklı çalışmada farklılıkların yönetimi şu şekilde tanımlanmıştır:

Farklılıkların Yönetimi, bir kuruluşun içindeki belirli farklılıkları ve benzerlikleri kabul edip kullanmayı içeren, geleceğe odaklanmış, değer yön verdiği, stratejik, iletişime dayalı, şirket için katma değer yaratan bir yönetim sürecinin etkin ve bilinçli şekilde geliştirilmesidir (Keil ve diğ., 2007).

Farklılıkların yönetiminin bir tanımı, farklı örgütsel grup kimliklerinden insanların aynı örgütsel sosyal sistemde temsili şeklindedir. Bu tanımda grup kimliği,

bir bireyin, kendisini diğer gruplardan ayıran, içinde bulunduğu tanımlanabilir özelliklere sahip bir grupta var olan ilişkisidir (Cox, 1994). Stockdale ve Crosby (2004), farklılıkların yönetimini, artan çatışma riski gibi farklı bir işgücünün sonuçlarıyla başa çıkmaya yardımcı olan, özellikle farklı etnik kökenlerden, cinsiyetlerden veya kültürlerden gelen çeşitli insanlar arasındaki etkileşimi geliştirmek ve bu çeşitliliği bir yaratıcılık, tamamlayıcılık ve daha fazla etkinlik kaynağı haline getirmek için tasarlanmış sistematik ve planlanmış programlar veya prosedürler olarak tanımlamıştır (akt. Dietz ve Petersen, 2006). Yine bir tanımında farklılıkların yönetimi, her kültürün ve organizasyonun benzersizliğini bir araya getirmek ve kullanmak amacıyla, belirli bir zamanda farklı bir çalışan grubunu işe almak, seçmek, ödüllendirmek, teşvik etmek ve muhafaza etmek için bir kuruluşun sistematik ve tasarlanmış yükümlülüğüdür şeklinde tanımlanmıştır (Samuel ve Odor, 2018). Farklılıkların yönetimi, çeşitli geçmişlere sahip çalışanların resmi ve gayri resmi örgüt yapılarına daha fazla dâhil edilmesini sağlamak için tasarlanmış gönüllü örgüt eylemlerini, politikalarını ve programlarını ifade eder (Belloda ve diğ., 2017).

Bir başka tanımda farklılıkların yönetimi kavramı, tüm çalışanların yapılan işe katkıda bulunma kabiliyetlerini en üst düzeye çıkarabilmek, mevcut dezavantajları en aza indirmek, farklılıkların sağladığı potansiyel avantajları en üst düzeye çıkarmak ve dolayısıyla örgütsel hedeflere ulaşabilmek amacıyla, cinsiyet, ırk, milliyet, yaş, departman ilişkisi gibi grup kimlikleri sebebiyle engellenmeden, çalışanların tam potansiyellerine ulaşmak için insanları yönetmek, organizasyon sistemlerinin ve uygulamalarının planlanmasını yapmak ve uygulamaya koymak olarak tanımlanmaktadır (Cox, 1994). Bu tanıma ek olarak Cox (1994), farklılıkların yönetilmesinin avantajlarından bahsetmiş ve şöyle sıralamıştır:

1. Farklılıkları yönetmek, kuruluşların maliyet yapılarını iyileştirebilir ve insan kaynaklarının kalitesini artırabilir.

2. Pazarlama etkinliğini artırmak için çalışma gruplarındaki yaratıcılık, yenilikçilik ve problem çözme gibi farklılıklar kullanılabilir.

3. Farklılıklar yönetsel dikkat gerektirir, çünkü çalışanlar arasındaki farklılıklar denetimi ve iş koordinasyonunu daha karmaşık ve zorlu hale getirir.

4. Farklılıklardan yararlanmada başarılı olan kuruluşlar, farklılıkları yönetmede etkili olamayan kuruluşlar göre uzun vadede daha iyi finansal performans yaşayacaktır.

Farklılıkları yönetmek, farklı bir nüfusun bir kuruluşa, topluluğa veya topluma getirdiği çeşitli yetenekleri ortaya çıkaran ve “farklılıklar için güvenli” olan sağlıklı, kapsayıcı bir ortam yaratmak için devam eden bir süreçtir. Farklılıkların etkin yönetimi, ilgili tüm kişileri içerir, güçlendirir ve fayda sağlar (Rosado, 2006). Ayrıca farklılıkları yönetmek, insanların başta örgüt refahı ve örgütün misyonuna ulaşabilmek adına herkesin sahip olduğu bu farklılıklardan en doğru şekilde faydalanabilmek için kapsamlı ve bütüncül bir süreç olmalıdır. Yeni bir yönetim şekli olarak farklılıkların yönetiminin amacı örgütlerde, çalışanların farklılıklarının tespit edilmesi ve bu farklılıkların örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve doğru yönetiminin sağlanması sonucunda başarıya katkı sağlanmasıdır. Bu anlamda farklılıkların yönetimi örgüt çalışanlarının her birinin bireysel farklılıklarının olduğunu görmek ve bu farklılıkların kabul gördüğünü, bu farklılıklara sahip insanların da kabullenilerek takdir edildiğini göstermektir (Özan ve Polat, 2013).

Farklılıkların ortaya çıkışının temelinde kültürel farklılıkların olduğu açıktır. Bireyi ve toplumu şekillendiren, insanların algılama, yorumlama ve yaşama biçimlerini belirleyen en önemli faktör kültürdür. Kültürlerin çeşitlilik göstermesi doğrudan bireylerin farklılık göstermesi anlamına gelmektedir. Alanyazında kültürel farklılıkların topluma çeşitli faydalar sağlayacağı ortaya konulmuştur. Elron (1999), White (1999), Watson (1993) ve Dalyan (2003) gibi yazarlar yaptıkları çalışmalarla farklı kültürlerden bireylerden oluşan grupların kurumların üst yönetimini olumlu yönde etkilediğini, olaylara farklı bakış açıları ve alternatifler üreterek olumlu katkı sağlama konusunda daha potansiyelli olduklarını, daha verimli ve daha etkili çalışma ortamı sağladıklarını, oluşturulabilecek rekabetçi bir ortamda en yetenekli bireylerin tercih edilerek maksimum seviyede fayda sağlanabileceğini ortaya koymuşlardır (akt. Yeşil, 2009). Bir başka araştırmanın ortaya koyduğu bir sonuç olarak farklılıkların doğru yönetiminin kurum performansını olumlu yönde etkilediği ortaya konulan bulgular arasındadır (Yeşil ve Purtaş, 2017).

Tüm bu olumlu tarafların yanında farklılıkların olumsuz sonuçlarının olması da kaçınılmazdır. Günümüzde örgütlerin kaçınılmaz bir gerçeği olarak karşılaşılan farklılıkların, doğru ve etkin yönetildiğinde örgütler açısından son derece önemli bir

kazanç olabilmesi yanında, iyi yönetilmediği takdirde büyük problemlere ve çatışmalara sebebiyet verme ihtimalini de barındırması; farklılıkların ve farklılıkların yönetiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Tozkoparan ve Vatansever, 2011). Bireyler arasında olayları algılama ve yorumlama farklılıklarından, yaşam tarzı farklılıklarından ve iletişim sorunlarından kaynaklanan sorunlar ve çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Kurumlarda gruplar oluşabilmekte ve ötekileştirme, bütünleşememe gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Yeşil, 2011). Farklılıkların ortaya çıkarabileceği sorunların bilinmesi ve farklılıkların etkili yönetilmesi yaşanabilecek olumsuzlukları engelleyebilmek için etkili olacaktır (Gibson, 2004).

Alanyazında yapılmış birçok tanım göstermiştir ki; insanı insan yapan her türlü çeşitliliği kapsayan, insana özgü görünen ya da görünmeyen, doğuştan ya da sonradan edinilen, kişiye ait ya da gruba/topluluğa ait, değiştirilip geliştirilebilen ya da değiştirilemeyen bir çok özellik farklılık (çeşitlilik) olarak kabul görmektedir. Tüm farklılıklardan olabildiğince faydalanmaya ve farklı olmanın olumsuz yönlerini en aza indirmeye çalışarak, amaçlanan başarıyı yakalamaya çalışma çabaları da farklılıkların yönetimi olarak ortaya çıkmaktadır. Cox'a (2001) göre farklılıkların yönetiminin amacı, örgüt kültürünü çoğunluk odaklı olmaktan çıkarıp, farklı değer sistemlerine sahip, heterojen, çoğulcu bir kültüre dönüştürmek ve böylece bu kültürü çalışma ortamında eşitliği sağlayacak şekilde etkilemektir. Farklılıkların yönetiminin iki odak noktasından biri, ırk veya cinsiyet gibi özelliklerden dolayı kimsenin ayrıcalıklı veya dezavantajlı olmadığı bir örgütsel ortam yaratarak sosyal adaleti geliştirmek, ikincisi ise örgütsel dönüşüm yoluyla verimliliği ve karlılığı artırmaktır.

2.1.5. Farklılıkların Yönetiminin Ortaya Çıkışına Sebep Olan Olaylar

Birçok kavram gibi farklılıklar kavramı da Amerika'da bilimsel bir kavram olarak ortaya çıkarılmış bir kavramdır. Dünyanın diğer yerlerinden farklı olarak Amerika'nın kısa tarihi köleliğin en yoğun ve acımasız yaşandığı yıllara tanık olmuştur. Bu yüzden de Amerika'daki farklılıkların kabul görmesi sürecinde yaşanan bazı önemli sosyal ve siyasi olayların incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1700'lü yıllardan 1800'lü yılların sonuna kadar yoğun şekilde görülen kölelik, Abraham Lincoln'un 1860 yılında başkan seçilmesi ile farklı bir boyut kazanmıştır. 1863 yılının başlarında Lincoln tarafından imzalanan bir bildiri ile köleliğin sona

erdirildiği açıklanmış ve bu bildireye göre Konfederasyon yani Güney eyaletlerinde yaşayan tüm köleler serbest bırakılmıştır. Bu bildirgenin imzalanması, Amerikan Anayasası'nda yapılan 13'üncü yasa değişikliğiyle köleliğin kaldırılmasının ve 14'üncü yasa değişikliğiyle de 1865'de eski kölelere vatandaşlık verilmesinin yolunu açmıştır. Bu, Amerika için, insanların farklılıklarının oldukları gibi kabul edilmesinin yasalarla ortaya konulmuş ilk örneği olarak düşünülebilir. Daha sonra 1875 tarihli Jim Crow Yasası'nda siyahilerin sosyal ve ekonomik hayata entegrasyonu ve eşitsizliklerin giderilmesi gibi amaçlar yer almıştır. 1964-1965 yıllarında siyahilerin diğer Amerikalılarla eşit olduğunu öngören Sivil ve Siyasi Haklar Yasa Tasarısı kabul edilmiş (Civil Rights Act, Voting Rights Act) ve Amerika'nın birçok eyaletinde siyahilerin oy kullanmasını engelleyen düzenlemeler kaldırılmıştır (Mızrak, 2017).

Amerika'da yaşanan bu gelişmeler, gelişen teknoloji ve sanayii paralelinde, iş hayatındaki işgücü farklılıklarında da artış görülmüş, çok çeşitli demografik özelliklere sahip insanların örgütlerde yer bulması giderek daha fazla görülmüştür. Luthans (2011) örgütsel davranış (Organizational Behavior) adlı kitabında bugünün örgütlerinde yükselen farklılıkların başlıca sebeplerini şöyle sıralamıştır:

1. İş gücü demografisindeki değişimler (yaş, cinsiyet, etnik köken ve eğitim): Farklılıkların önemli bir gerçeklik olarak ortaya çıkmasının en temel nedeni demografik yapıdaki değişimlerdir (yaşlı işçilerin, kadınların, azınlıkların ve daha fazla eğitime sahip olanların işgücüne katılması).

2. Farklı bakış açılarının tanınması ve arzu edilmesi: kuruluşlar artık karar alma süreçlerinde ve ekiplerinde farklı bakış açıları tanımak ve elde etmek için çalışmaktadır. Son akademik araştırmalar, çalışma grubu çeşitliliği ile çalışma grubu işleyişi arasındaki karmaşık bağlantıya işaret etmekte, ancak aynı zamanda çeşitliliğin yenilikçiliğe yol açtığı ve çoğu zaman rekabet avantajları konusunda çığır açan pratik kanıtlar vardır.

3. Rekabetçi baskılar: Çeşitliliğin kuruluşlar için öneminin ortaya çıkmasının bir başka nedeni de çeşitliliğin şu anda karşılaştıkları rekabetçi baskıları yerine getirmelerine yardımcı olabileceği gerçeğidir.

4. Uluslararası işletmelerin hızla büyüyen artışı: Uluslararası arenaya giderek daha fazla örgüt girmektedir. Uluslararasılaşmanın doğal bir yan ürünü kültürel farklılıklardır. Eğer yerel örgütler farklılığı desteklerlerse, küresel olarak genişledikçe,

farklı kültürleri, gelenekleri, sosyal normları ve üsleri olan insanlarla çalışmaya alışacaklardır.

5. Mevzuat ve davalar: Luthans'ın farklılıklar konusunda bir başlangıç olarak iş gördüğünü belirttiği yasalar şöyledir:

1. 1967 Yaş Ayrımcılık Yasası:
2. 1978 Gebelik Ayrımcılığı Yasası
3. 1990 Engelli Amerikalılar Yasası
4. 1991 İnsan Hakları Kanunu
5. 1993 Aile ve Tıbbi İzin Kanunu 'dur (Luthans, 2011).

ABD'de Çalışma Hayatında Yaş Ayrımcılığı Yasası (The Age Discrimination in Employment Act) 1967 tarihinde çıkarılmıştır. Yasa, 40 yaş ve üstü çalışanların istihdamın, işe alma, işten çıkarma, terfi, ücret, görevler, eğitim vb. dâhil her alanında ve her konuda keyfî yaş ayrımcılığına karşı korunması için gerekli düzenlemeleri getirmiştir. Bazı eyaletlerde bu her yaş için geçerlidir. Bunların yanında bir de belirli kesimlere, (örneğin engellilere, yaşlılara, kadınlara, etnik gruplara vb.) pozitif ayrımcılık (Affirmative Action) yasaları geliştirilmiştir (Tek, 2013).

1978 Gebelik Ayrımcılığı Yasası, 1964 Sivil Haklar Yasası'nın 7. başlığına yapılan bir değişikliktir. İşverenlerin işçilere hamilelik, doğum veya ilgili tıbbi koşullar temelinde ayrımcılığa maruz kalmalarını yasaklamaktadır. Yalnızca 15 veya daha fazla kişiyi istihdam eden şirketleri etkiler. Daha sonra 1993'te hamile kadınların doğum için veya hamilelikle ilgili komplikasyonlardan dolayı veya yeni doğanların bakımını üstlenmelerine izin veren Aile ve Tıbbi İzin Yasası eklenerek genişletilmiştir.

1990 Engelli Amerikalılar Yasası; engelli insanlar için istihdam, barınma ve ulaşım ile ilgili hakları garanti altına alarak, engelli bireylerin de diğer Amerikalılarla aynı haklara sahip olduğu ve kendilerine eşit muamele yapılması için çalışan, güçlü, etkili ve düşüncelerini savunan, özür lülere özgü yeni bir kültür oluşturmaktadır (Çakmak, 2008).

Farklılıkların yönetimi ABD’de, 1960’larda ortaya çıkmasına ve 1990’larda alanyazına girip, gelişmesine rağmen Osmanlı Devleti’nde çok daha öncesinde başarıyla uygulanmış ve din, ırk, dil vb. farklılıklara sahip insanların bir arada yaşayabilmesi başarıyla sağlanmıştır. Yapılan fetihlerin ve Osmanlı Devleti yönetiminin fethedilen yerlerdeki insanlara olan hoşgörülü tavırlarının getirdiği bir sonuç olarak çok kültürlü, farklı demografik özelliklere sahip birçok insanın oluşturduğu bir millet ortaya çıkmıştır. Kişilerin birbirinden farklılaşmasını sağlayan dışsal ve içsel bütün özellikler (din, dil, ırk, kültür, cinsiyet, yaş vb.) Osmanlı Devleti’nde yıllarca etkin yönetilmiş, farklılıklara değer verilmiş, herkese eşit fırsatlar verilerek, farklılıkların yönetimi başarıyla uygulanmıştır (Aydoğan ve Altuncu, 2016).

2.1.6. Farklılıkların Yönetimi Kavramının Ortaya Çıkışı

Farklılıkları yönetmek yeni bir olgu değildir. Geçmişte İspanya, Portekiz ve İngiltere gibi kolonici devletler ve sonrasında yeni ortaya çıkan ABD, Güney Afrika, Japonya, Almanya gibi modern uluslar “etnik temizlik” çabalarıyla hem bireysel hem de kurumsal boyutta “dışlama” amaçları için farklılıkları oldukça etkili bir şekilde yönetmişlerdir. Yine dışlama amacıyla toplumdaki okullar, kiliseler, işletmeler, şirketler ve topluluklar gibi çeşitli kurumlar da çeşitliliği yönetmişlerdir. Fakat bu yönetimler, farklı renklere, biyolojik, fiziksel ve sosyokültürel farklılıklara sahip ya da farklı düşünme sistemlerini işleten diğer kişilere karşı genel olarak dışlama ve kontrol altında tutma davranışları şeklinde olmuştur (Rosado, 2006). Farklılıkları olduğu gibi kabul edip onları doğru şekilde kullanabilmeyi gerektiren yönetim şekli ise 20. Yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkabilmiştir.

Farklılıkların yönetimi kavramının ortaya çıktığı yer Amerika’dır ve 90’lı yıllardan itibaren alanyazına girmeye başlamıştır. Her alanda yaşanan hızlı değişim, rekabet, bilgi ve iletişimdeki gelişmeler ve küreselleşme, örgütleri yeni yönetim yöntemleri geliştirmeye, var olan yöntemlerin farklı yönlerini ortaya koymaya, yani farklılaşmaya itmiş, mevcut farklılıkları yönetme ve hatta yeni farklılıklar yaratma konusunda örgütleri zorunlu bırakmıştır (Memduhoğlu, 2007).

Kültürel çeşitliliğin rekabet avantajı için ön koşul olabileceğine dair tespitler sonucunda, farklılıklar ve farklılıkların yönetimi ile ilgili ilk temeller; 1960’lı yıllarda Amerika’da başlayan ayrımcılık karşıtı hareketlerin ortaya çıkardığı politik ve felsefik

tartışmalarla atılmıştır (akt. Sürgevil, 2008). 1987 yılında American Friends Service Committee (AFSC) tarafından yayınlanan 1987 yılı Yıllık Raporu'nda (1987 Annual Report) ilk defa farklılıklardan bahsedilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde AFSC (Amerikan Dostluk Hizmet Komitesi) programları, evsizler, çiftlik işçileri, yoksulluk içinde yaşayan kadınlar, ırk, cinsiyet, dil, yasal statü ve cinsel yönelim nedeniyle reddedilenlerle karşı karşıya kalmıştır (Cray ve diğ., 1987). Farklılıkların yönetimi kavramı, ilk defa 1990 yılında R. Roosevelt Thomas Jr. tarafından “Farklılıkları Yönetmek” (managing diversity) şeklinde Amerika'da ortaya konulmuş ve daha sonra Avrupa'ya yayılmış bir kavramdır (Yanaşma, 2011). Roosevelt, 1983'te Amerika Farklılıkların Yönetimi Enstitüsü'nü (American Institute for Managing Diversity) kuran kişidir. Bu alanda çalışan ilk akademisyenlerden biri de örgütlerde farklılıklarla ilgili süreçleri akademik literatüre kazandıran isimler arasında yer alan Taylor Cox'dur (Sürgevil, 2008). Yine Hudson Enstitüsü tarafından yayınlanan 2000 yılı Yıllık Raporu'nda (2000 Annual Report), “Gelişen bir ekonomik temeli korumak ve yaşam kalitesini yükseltmeye devam etmek için, hoş görülemeyen anlaşmazlıklar yerine, Indianapolis halkının, çeşitliliğin takdir edildiği, ırksal uzlaşmanın olduğu bir iklim yaratması için birlikte çalışması önemlidir.” ifadesine yer verilmiştir. Farklılıklar konusunun uzun bir aradan sonra tekrar edilip genişletilerek gündeme getirilmesi, farklılıklar kavramının öneminin artarak devam ettiğinin bir göstergesidir.

Farklılıkların yönetimi kavramının ortaya çıkışının birçok nedeni yazarlar tarafından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bulşu (2017) yüksek lisans çalışmasında, 1987 Hudson Enstitüsü yıllık raporunda yer alan; 1930'lardan bu yana işgücü nüfusunda en yavaş büyümeler olacak, nüfusun yaş ortalaması artacak ve işgücü havuzundaki genç nüfus azalacak, işgücüne katılan kadın sayısı artacak, azınlıkların işgücündeki payı artacak, Birinci Dünya Savaşı'ndan bu yana göçmen nüfusundaki en büyük artışlar olacak, ifadelerini farklılıkların yönetiminin ortaya ilk çıkış sebepleri olarak sıralamış ve bu raporun bu konuda ilk rehber olarak kabul edilebileceğini söylemiştir.

Bu rapor sonrasında, küresel pazarda Amerika'nın diğer işbirlikçilerle yoğun bir rekabet içerisinde olması, Amerika'nın işgücünde önemli değişimlerin söz konusu olması ve özellikle de işgücüne katılan genç nüfus sayısının az olması, farklılığın bir değer olarak görülmeye başlanması ve insanların bu farklılıklarıyla övünmeye

başlamaları, eskiden olduğu gibi ezilmeyi kabul etmemeleri gibi değişimler yaşanmış ve Amerika'nın farklılıklarla ilgili bakış açısını değiştirmesinde önemli rol oynamıştır (Buluşu, 2017).

2.1.7. Örgütlerde Farklılıkların Yönetimi

Örgütlerde farklılıkların yönetimi, 1960'lı yıllardan itibaren farklılıkların ve kültürel çeşitliliğin örgütler arasındaki rekabet için birer avantaj olabileceğine dair tespitler sonucunda, önceleri ırksal farklılaşmaların azaltılması şeklinde ortaya çıkan siyasi hareketlerle, sonrasında ise çalışanlara eşit fırsatlar tanınması ve eğitilmesine yönelik örgütsel değişimlerle başlamıştır (Tereza ve Fleury, 1999). Bu örgütsel değişimler 1980'li yıllarda, çokuluslu işletmelerin çoğalması ve gelişmeleridir. Bu gelişmelerin ve yayılmanın ortaya çıkardığı sonuçlardan biri olan küreselleşme örgütlerin karşılaştıkları en önemli gelişmedir ve küreselleşmeyle birlikte artan iş gören farklılaşmasının etkin biçimde yönetilebilmesini sağlamak amacıyla farklılıkların yönetimi daha da geliştirilmiştir (Helvacıoğlu ve Özutku, 2010). Ülkeler ticaretlerini geliştirebilmek ve ülkelerindeki şirketlerin uluslararası arenada varlıklarını devam ettirerek büyümelerini sağlamak adına, Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (North America Free Trade Alliance - NAFTA) gibi anlaşmalar imzalamışlar veya Avrupa Birliği (European Union - EU) gibi yapılar kurarak, uluslararası ticaret engellerini ortadan kaldırmışlar ve küreselleşmeyi hızlandırmışlardır. Fakat ortaya çıkan sadece ticari küreselleşme değil aynı zamanda işgücünün, kültürlerin, dillerin, paraların, tüketim tercihlerinin, ürünlerin, iletişimin, demografik özelliklerin ve benzeri diğer değerlerin de küreselleşmesidir. Küreselleşen ekonomi ve çokuluslu şirketlerin artışıyla birlikte, farklılıkların yönetimi yalnızca bir ulus içindeki işgücünün çeşitliliğini değil, aynı zamanda uluslar arasındaki işgücü çeşitliliğini de ifade etmeye başlamıştır. Böylelikle küreselleşme örgütler için daha karmaşık bir duruma yol açmış ve farklılıkları doğru ve etkili yönetmek daha fazla önem kazanmıştır .

Küreselleşmenin ve sermayenin büyümesi şirketleri farklılıkların yönetimi konusuna daha fazla önem vermeye zorunlu kılmıştır. Bu konuda Avrupa'da da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi Aralık 2006'da Almanya'da dört Alman şirketinin (Deutsche Telekom AG, Deutsche BP, Deutsche Bank AG, Daimler Chrysler AG), başlattığı, "Bir Şans Olarak Farklılık – Almanya'daki şirketlerin Farklılıkların Yönetimi Tüzüğü" başlıklı gönüllü bir kampanyadır. Şirketler bu belgeyi imzalayarak

kampanyaya katılmış olmakta ve kendi şirketleri bünyesinde Farklılıkların Yönetimi'ni desteklemeye, teşvik etmeye ve geliştirmeye istekli olduğunu ilan etmektedir. Mayıs 2007 tarihine kadar kampanyaya 70 şirket, tüzüğü imzalayarak katılmıştır. Tüzükte yer alan;

Tüm iş arkadaşlarımıza, cinsiyetlerine, ırklarına, uluslarına, etnik kökenlerine, din ya da dünya görüşlerine, maluliyetlerine, yaşlarına ve cinsel tercihlerine bakmadan derin bir saygı duyuyoruz. Bu farklı potansiyellerin takdir edilmesi ve teşviki işletmelerimiz için ekonomik faydalar üretir. Saygı ve karşılıklı güvene dayalı bir ortamı teşvik ediyoruz.

ifadeleri şirketlerin farklılıklara ve yönetimine verdiği önemin bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Daha öncesinde de, 2004 yılında Fransa'da buna benzer bir girişim başlatılmış ve bu girişim 3000 şirketin desteğini almıştır (Keil ve diğ., 2007).

Örgütlerde çatışma ve anlaşmazlıkların olması kaçınılmazdır (Ceylan, Ergün ve Alpkan, 2000). Örgütün doğası gereği yaşanan bu durum örgütü oluşturan bireylerin farklılıklarının artmasıyla daha da fazla yaşanacak bir durumdur ve bu kabul edilecek bir sonuç değildir. Farklılıkların doğru yönetilmesi olumsuzlukları en aza indirgeyecek ve farklılıkları olumsuzluktan, olumlu bir duruma dönüştürecektir. Çünkü farklılıkları kabul edip, saygı duymak, farklı görüşlere, farklı bakış açılarına olumlu yaklaşmak, hem örgütlerde hem de toplumlarda sosyal, entelektüel ve ekonomik zenginliği, çalışkanlığı, yaratıcılığı ve üretkenliği ortaya çıkarabilecek çok önemli özelliklerin ortaya çıkmasına neden olabilecek doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu doğrultuda farklılıkları örgütün ya da toplumun zenginliği olarak gören, doğru yönetildiğinde başarıyı ve üretkenliği artıracak bir özellik olarak gören yazarlar oldukça fazladır (Balyer ve Gündüz, 2010; Köksalan, 2019; Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017).

Bir örgütün amaçları doğrultusunda bir arada bulunan insanların sahip oldukları uyum, örgütsel çıktılar üzerinde önemli rol oynamaktadır. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen bireyler bir yandan farklılıklara saygı duyulmasını istemekte, sahip oldukları farklılıkları özgürce yaşamayı arzulamakta, bir yandan da diğer çalışma arkadaşlarına ve örgüte uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Sürgevil ve Budak, 2008).

Güleş (2012), farklılıkların örgüt ve toplum üzerinde güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmiş, eğitim ve kültürel yönden oluşan farklılıkların iyi yönetildiğinde örgütler ve toplumlar açısından önemli avantajlar sağlayabileceğini belirtmiştir. Farklılıkların yönetimi, başarılı bir yönetim için gerekli görülen ve örgütlere rekabet üstünlüğü kazandıran bir yönetim anlayışı olarak tanımlandığını ve liderlerin etki gücünü arttıran önemli bir özellik olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Yine Köksalan (2019) çalışmasında, çok uluslu işletmelerin kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak bünyesinde barındırmaya özen gösterdiğini belirtmiştir. Kayalar ve Aytar (2012) yaptıkları çalışmalarında, kültürel farklılıkların işletmelere çeşitli stratejik faydalar sağlayabileceğini ve kültürel farklılıkların iyi şekilde yönetilip işletmelerin faydalarına kullanılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Bireylerin demografik özelliklerinin yanında din, dil, ırk, etnik köken, kişilik, sosyo-ekonomik düzey, eğitim ve kültürel yönden oluşan farklılıklar, bir takım sorunlara neden olabilirken; iyi yönetildiğinde örgütler ve toplumlar açısından önemli avantajlar sağlayabilmektedir. Farklılıkları göz ardı etmeden, her türlü farklılığa değer vermeye çalışan örgütler, farklılıkları anlamaya çalışıp kabullenerek ve aynı zamanda özendirerek, bünyesinde bulundurduğu çalışanları arasındaki ilişkileri düzenleyip, geliştirmeyi hedef almaktadır (Gökçen ve Çavuş, 2014).

Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki bireysel farklılıkları kabullenip, onlara saygı duymak ve bu farklılıkları doğru şekilde yönetmek hem örgütler açısından bir başarı, zenginlik ve çoklu bakış açısı kaynağı, hem de bireyler açısından başarı ve mutluluk kaynağı olabilmektedir. Bu yüzden örgütler için farklılıkların yönetimi konusu son derece önemlidir. Önde gelen danışmanlar, akademisyenler ve iş dünyası liderleri, kuruluşların "çeşitliliğe değer verme" yaklaşımıyla örgütsel liderlerin örgütleri için daha iyi sonuçlar alacağını savunmaktadır ve iyi yönetilen, farklı işgücünün kuruluşlar için potansiyel rekabet avantajlarına sahip olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu rekabet avantajları: (1) maliyet, (2) kaynak edinme, (3) pazarlama, (4) yaratıcılık, (5) problem çözme, (6) kurumsal esneklik olarak sıralanmaktadır (Cox ve Blake, 1991). İş hayatında, ticari, sosyal, politik, eğitsel her türlü ilişkide farklılıkların önemini kavrayabilmek, farklılıkları, yok edilmesi gereken özellikler olarak değil bir zenginlik olarak görebilmek, farklılıkları, değişim ve gelişimin dinamikleri ve alternatifleri olarak kavrayabilmeyi ve kabul etmeyi gerektirir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Yine benzer şekildeki bir başka tanımda farklılıkların yönetimi, çalışanlar sahip oldukları her türlü farklılığı tanımayı, kabul etmeyi, bu farklılıklara saygı duymayı, diğer insanlara karşı

açık olmayı ve tüm farklılıkları olumlu yönde değerlendirmeyi kapsar. Burada amaç; tüm çalışanların ve örgütün gelişmesi için en uygun çalışma ortamını oluşturmaktır. Farklılıkları iyi yönetmek; farklı özelliklere sahip çalışanlara huzurlu ve olumlu bir çalışma ortamı oluşturmak, aralarındaki iletişimi ve ilişkileri daha iyi duruma getirmek anlamına gelmektedir (Okçu, 2012). Değişimin sürekli, hızlı ve kaçınılmaz olduğu iş dünyasında, işletmelerin var olmaya devam edebilmek için en temel dayanaklarından birisi, kendilerini örgütleri (işletmeleri) ile özdeşleştiren çalışanların verimliliğidir (Gökçen ve Çavuş, 2014). Hiçbir çalışanın kendisini yabancı ya da farklı hissetmemesi, ne çalışma arkadaşlarından ne de yöneticilerinden ayrımcı, adaletsiz veya farklı davranışlar görmemesi örgütün geleceği ve verimliliği açısından oldukça gereklidir. Kendisini örgütüne ve içinde bulunduğu topluluğa ait hisseden her birey daha verimli çalışmak için elinden geleni yapmak isteyecektir. Bunu sağlayabilmek için çalışanlarının değerlerine önem verilmeli ve çalışanların değerleri ile örgütsel değerler bütünleştirilmeye ve uyumlu hale getirilmeye çalışılmalıdır. Böylelikle çalışanların örgüte bağlılıkları artacak ve örgütü benimsemeleri kolaylaşacaktır. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri, örgütteki çalışanların örgüt için çaba harcamasına, örgütün hedefleriyle bütünleşmesine, bilgi, beceri ve birikimini örgüt için kullanmasına bağlıdır. Bu şekilde çalışmakta olduğu örgütüne bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütün daha verimli sonuçlara ulaşmasına büyük katkılar sağlamaktadırlar. Bu yüzden de çalışanların örgütlerini benimsemeleri ve örgütleri için çaba harcamaları, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için hayati bir değer taşımaktadır (Buluş, 2017). Örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktör olarak çalışanların örgütlerine olan bağlılığı görülmektedir. Bu nedenle örgütler, bünyesinde bulundurdukları çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarını arttırmak için çaba sarf etmektedirler. Çünkü örgütlerine bağlı çalışanların sorun çıkaran değil, sorunları çözmeye çalışan bireyler olduğu düşünülmektedir (Gürkan, 2006).

Örgütlerde farklılıkların yönetimi ile ilgili *farklılıkları göz ardı etme, farklılık düşmanlığı, farklılıkları doğal karşılama ve farklılıklarla bütünleşme* olmak üzere dört yaklaşım sergilendiği belirtilmiştir (Moore, 1999). Farklılığı göz ardı etme yaklaşımında farklılık nötr bir şeydir ve farklılık herhangi bir şey ifade etmemektedir. Farklılık düşmanlığı yaklaşımında farklılık negatif anlam taşır ve farklılık kötü bir şeydir. Farklılıkları doğal karşılama yaklaşımında farklılık pozitif anlam taşır ve farklılık iyi bir şeydir. Farklılıklarla bütünleşme yaklaşımında ise farklılık gerçekçi ve yararlıdır,

kendiliğinden negatif ya da pozitif sonuçlara neden olmaz, fakat yönetilmesi ve bütünleştirilmesi gerekmektedir (Okat, 2010).

Alanyazında örgütler için farklılıkların sadece faydalı olduğu belirtilmemiş, aynı zamanda farklılık düşmanlığı yaklaşımında olduğu gibi olumsuzluklarına da değinilmiştir. Belirli farklılık türleri genelde faydalı görünse de, özellikle ırk ve cinsiyete odaklanan çalışmalar, hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar ortaya koymuştur (Ely ve Thomas, 2001). Çınaroğlu ve Avcı (2013), “Yönetim Biliminde Sistem Yaklaşımı ve Sağlık Alanı Özelinde Bir Değerlendirme” adlı çalışmalarında sağlık örgütlerinde yaşanan ırksal ve etnik sorunların yoğun bir şekilde yönetimden kaynaklandığını vurgulamışlardır.

Bazı yazarlar farklılıkların yönetiminin örgütler açısından *gönüllü olmak, geniş bir farklılık tanımı kullanmak ve şirkete somut faydalar sağlamak* olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir (Cox ve diğ., 2001). Bu bileşenlerin uzun vadede sistemin çökmesine sebep olabileceği ve bu anlamda riskli olduğu belirtilmiştir. Gönüllülük bileşeni açısından, zor durumlarda örgütün uygulamaktan ilk vazgeçeceği uygulama olabileceğinden bir olumsuzluk olarak görülebilmektedir. Geniş bir farklılık yelpazesinde eleman alımı, kaynakların daha fazla yayılmasına yol açabilecek ve son bileşen olan somut fayda sağlanmadığında örgüt bu sistemden kolaylıkla vazgeçebilecektir. Bir başka araştırma sonuçlarına göre ırk çeşitliliğinin, rekabetçi örgüt kültürleri, büyümeye yönelik iş stratejileri ve eğitime odaklanan insan kaynakları uygulamalarına sahip örgütlerdeki performansla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Kochan ve diğ., 2003).

Önyargı veya basmakalıp yargı gibi azınlık sahiplerinin karşılaştığı geleneksel engelleri ele alma ve bunların olumsuz etkilerini en aza indirme anlamına gelen ‘pozitif eylem’ kavramının da, çoğunluk veya ana akım grupları dışladığı ve yalnızca azınlık olarak görülenlere odaklandığı için işyerinde potansiyel olarak ayrımcılığa neden olabileceği savunulmuştur (Syed ve Tariq, 2017).

2.1.8. Okullarda Farklılıkların Yönetimi

Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da farklılıklar, iyi yönetildiğinde okullara ve genel olarak eğitim sisteminin tamamına pek çok konuda faydalı olacaktır. İyi yönetilebilen farklılıklar, okullara farklı beceriler kazandıracak, daha etkili kararlar

alma olanağı sunacak ve sorunları çözüme adına etkili bir ortam sağlayacaktır. Sağlanan bu ortam sayesinde de iş görenlerin moralleri yüksek tutulacak, iş doyumları yüksek olacak ve örgütsel etkililikleri artacaktır. Alanyazında yapılan bazı araştırmalar, farklılıkların yönetiminin örgütsel yenilikle, örgütsel performansla ve stratejik karar almayı geliştirmeye ilişkin olduğunu göstermiştir (Okçu, 2014). Bir toplumun sahip olduğu en önemli örgütler olması gereken okullarda farklılıkların etkili yönetilmesi, okulda bulunan paydaşları ve okulu zenginleştirme, dinamizm ve gelişim sağlama, çeşitli bakış açıları geliştirme, herkesin farklılığıyla diğerlerine ve okula yeni bir şeyler katma gibi pek çok yarar sağlayabilir (Balyer ve Gündüz, 2010; Memduhoğlu, 2011; Okçu, 2014). Okullarda çalışanların daha geniş bir bakış açısıyla düşünmeleri, okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorunlarına farklı çözümler üretmeleri, empati kurabilmeleri, ön yargılarından kurtulmaları farklılıkların iyi yönetilmesi ile sağlanabilecek faydalardandır. Bunlara ek olarak okul içinde öğretmen, öğrenci ve idareciler, ötekileştirme, yıldırma, ön yargı, adaletsizlik, ayrımcılık gibi olumsuzluklar yaşamayacaklar, aksine yüksek performansla ve bağlılıkla çalışacaklardır. Liderlerin, diğer insanların bireysel ve kültürel farklılıklarına saygı duymalarının önemi ve adil, dürüst ve namuslu bir şekilde çalışmalarını gerekliliği üzerinde durulmuştur (Güçlü, Paksoy ve Tetik, 2015). Her örgütte olduğu gibi okul ortamında da sağlanabilecek bir olumlu iklim okulda huzuru, canlılığı, enerjiyi, coşkuyu ve verimliliği arttıracaktır. Dolayısıyla insanların iş doyumları ve verimli çalışmalarını pekiştirilecektir (Okçu, 2014). Eğitim kurumlarında farklılıkları önemseyen ve farklılıklardan en iyi şekilde öğretim ve öğrenmeyi temel alan bir yönetim anlayışının, okulun iç ve dış çevresinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamada daha etkili olabileceği vurgulanmıştır (Güleş, 2012). Bir örgüt olarak okul içi farklılıkların iyi yönetilmesi, huzurlu, güvenli ve tüm paydaşlarının mutlu olduğu bir ortamın ve okul ikliminin oluşmasına, olumlu yönde örgütsel değişimlere ve okul kültürünün ve değerlerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek ve sonuç olarak okullarda verimliliğin ve üretkenliğin en yüksek düzeylere ulaşmasını sağlayabilecektir (Çetin, 2009).

Okulların en önemli öğelerinden ikisi okul yöneticileri ve onların liderlik davranışlarıdır. Farklılıkları etkin yönetebilmek, eski yönetim yaklaşımlarını bir kenara bırakarak, okullardaki herkesi kucaklayacak bir yönetim tarzını benimsemeyi gerektirmektedir. İleri liderlik anlayışına sahip yöneticiler, farklılıkların bilincinde olarak ön yargılarından uzak, eğitilmiş, uzlaştırıcı ortama sahip okullarda ve iş

ortamlarında kültürel değişime liderlik etmelidirler (Okçu, 2014). Okullarda farklılıkların yönetiminin başarıyla uygulanması ve sürdürülmesi, başta öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler olmak üzere toplumun tamamına önemli yararlar sağlayacaktır. Bu durum farklı deneyimlerle ve bakış açılarıyla oluşturulmuş bir yaşam alanı yaratacaktır. Bu yaşam alanı etkin bir kültürel alışveriş, esneklik ve yaratıcılık anlamında değerli deneyimleri ortaya çıkarabilecektir. Bu kültürün okullarda bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesi ve benimsenmesi, yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri tüm farklılıkları bir zenginlik olarak algılamaya yöneltecektir ve tüm okul paydaşları sonraki deneyimlerinde farklılık durumlarını doğal yaşamlarının parçası olarak kabul edebileceklerdir (Balyer ve Gündüz, 2010).

Bu anlamda okul yöneticilerinin, farklı grupların sahip oldukları kültürel yapıya dair anlayışı değiştirerek ve güçlendirerek bunları okulun ortak örgütsel hedeflerine yönlendirmek gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır. Okullarda etkili bir eğitim-öğretim yapabilmek için gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin bu farklılıkları iyi tanımaları ve bu durumu yönetebilmek amacıyla uygun yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir (Sharma, 2005). Öğrencileri güdülemek ve eğitmek için öğretmenlerin ya da yöneticilerin öğrencilerinin etnik köken, ırk, yaş, din, dil gibi farklılıkları olabileceğini bilmeleri gerekmektedir. Bunların bilinmemesi yer yer yanlış eğitimsel uygulamalara neden olabilmektedir. Hatta bu durumun farkında olunmaması öğrencilerde stres, öfke ve destekten yoksun olma hissine yol açabilmektedir. Bu nedenle kültürel farklılık durumunun öğretmen eğitiminden itibaren kazandırılması üzerinde durulmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2010).

Birçok ülkede eğitimin herkes için zorunlu olması okulun çevresinde barındırdığı tüm insanların, genellikle herhangi seçime veya elemeye olanak verilmeden okullarda bir araya gelmesine sebep olmaktadır. Özellikle devlet okullarında her kesimden öğrenci, öğretmen ve yöneticiler bir araya gelebilmekte ve oldukça geniş bir yelpazede farklılıklar oluşturabilmektedir. Son yıllarda Türkiye'nin aldığı yurt dışı göçler ve yıllardır devam eden yurt içi göçler bu farklılıkları daha da katlamış ve genişletmiştir. Bu durumda farklılıkların yönetiminin okullarda uygulanması gerekli ve aynı zamanda bir ihtiyaçtır. Alanyazında okullarda farklılıkların yönetiminin bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Ngema, 2009). Özellikle okul yöneticilerinin farklılıkların

yönetimi konusunda duyarlı olmaları ve eğitim ve öğretim uygulamalarında okullarının tüm farklılıklarını göz önüne alarak yönetim faaliyetlerine yön vermeleri gerekmektedir.

Okul ortamında bulunan öğretmen ve öğrencilerin rahat ve güvenli bir öğrenme ortamında bulunmaları, kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlayacaktır. Bu durum da sonuç olarak onların katkılarının değerli olduğu hislerini taşımalarına neden olabilecektir. Bunun yanı sıra sürdürülebilir bir gelişme ve demokrasi bakımından öğretmenlerin farklılıklara göre yetiştirilmelerinin önemli bir yaklaşım olduğu değerlendirilmektedir. Bu anlamda sınıfların önemi büyüktür. Öğretmenler ve yöneticilerin okul ve sınıf gözlemlenmeleri çok önemlidir. Gerek okul gerekse sınıf düzeyinde eşitliği sağlayabilmek adına bazı öğrencilerin ya da grupların baskın olmalarına izin verilmemelidir (Balyer ve Gündüz, 2010).

Farklılıkların yönetimi, 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 okuldaki herkesin bunlardan yararlanmaya istekli olmaları, herhangi bir farklılık nedeniyle çalışanlardan birinin dâhi katkılarının kısıtlanmamasının okul kültürü haline getirilmesidir. Farklılıkların doğal kabul edilmediği ve farklılıklarından dolayı insanların dışlandığı okul ortamının öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakması söz konusudur. Bu bakımdan, eğitim örgütlerinin farklılıkları yönetmeleri diğer kurumlara nazaran daha da önemlidir. Birçok öğretmen farklılıkların yönetimi kavramının, bir örgüt olarak okulun daha iyi yönetilebilmesini ve aynı zamanda yöneticilerin farklılıklara saygıyı esas almasının okul ortamına demokrasiyi taşıyacağını düşünmektedir. Farklılıkların birer sorun olarak algılanmadığı, her birinin birer zenginlik olarak kabul edilip değer verildiği yönetim sistemlerinde, yöneticiler farklılıkları birer kazanç ve büyüme fırsatı olarak kullanabilme fırsatı yakalayabileceklerdir (Çetin ve Bostancı, 2013). Farklılıkların yönetiminin okullar için bu kadar önemli olduğu görülmesine rağmen Türkiye’de henüz farklılıkların yönetimiyle ilgili çalışmaların yeterli olduğu söylenemez. Türkiye’de farklılıkların yönetimine ilişkin çalışmalar genelde işletme örgütleri ile sınırlı kalsa da son yıllarda okullarla ilgili çalışmalarda artış sağlanmıştır (Ergül ve Kurtulmuş, 2014).

2.2 Liderlik Kapasitesi

2.2.1 Lider ve liderlik

Lider kelimesi Fransızca'dan (Leader) dilimize geçmiş bir kelimedir. Kökeni Latince "Lira" kelimesidir ve saban izi anlamına gelmektedir (Tunçer, 2011). Türk Dil Kurumu tanımına göre; bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir (2020). Alanyazında ise lider; toplumlari arkalarından sürükleyen, onların ufkunu açan, yeniliklere açık olan, basmakalıplara takılı kalmayan, sürekli kendini yenileyen ve sorunların çözümüne en hızlı, en pratik yollarla çözüm üreten, toplulukları pozitif yönde motive edebilen kimseler olarak tanımlanmaktadır (Morgül, 2013). Liderler kendi düşüncelerini, istek ve iradesini yanındaki kişilerin sevgi, saygı ve güvenini kazanarak, onlara kabul ettirebilen kişilerdir. Liderler, toplumun sosyal ve kültürel farklılıklarını ve gelişimlerini bilen, toplumun dinamiklerini anlamaya çalışan ve farklılıkları zenginlik olarak algılayan, toplumu oluşturan bireyleri kaynaştırmaya çalışan kişiler olduğunda başarılı liderler olabilmektedirler (Ertan-Kantos, 2011). Her topluluğun ve örgütün bir lidere ihtiyacı vardır ve topluluk kendi liderini belirleyebilmektedir. En yaygın örgütler olan okullarda ise liderler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürleri olarak belirlenmiş ve 2000 yılında yayınlanmış olan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımları" başlığının birinci maddesinde yer almıştır (Bilge, 2013).

Liderlik (leadership) kavramı ise lider olma durumunu ya da liderin görevini ifade etmektedir. İnsanları ve onların düşünce ve davranışlarını etkileyip yönetebilme becerisidir. Liderlik, topluluk ortamlarında karşılıklı ve amaçlı öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Lambert, 1998; 2003; 2006). Liderlik ilk olarak otokratik liderlik, karizmatik liderlik ve demokratik liderlik olarak ifade edilse de yıllar içinde daha birçok liderlik çeşidi tanımlanmıştır. Destekleyici liderlik, hümanist liderlik, liberal liderlik, doğal liderlik, dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik, işlemsel liderlik, paternalist (Babacan) liderlik, örgütsel liderlik, fonksiyonel liderlik, stratejik liderlik bunlardan sadece birkaçıdır.

Bu ve diğer birçok liderlik kavramları ve tanımları genelleştirilerek; 1. Özellikler Kuramı, 2. Davranışçı Liderlik Kuramları, 3. Durumsal Liderlik Kuramları şeklinde ele alınmışlardır. Bu genel başlıklar altındaki yaklaşımlar geleneksel liderlik yaklaşımları

olarak adlandırılmaktadır ve son dönemde önem kazanmış diğer yaklaşımlar da *Çağdaş Yaklaşımlar* olarak alanyazında yer bulmaktadır (Küçüközkan, 2015). Dalglish ve Miller'a (2010) göre ise liderlik teorileri, *özellikler teorisi*, *davranışçı teoriler*, *durumsallık teorileri* ve *bütünleştirici teoriler* olmak üzere dört ana akımda sınıflandırılmaktadır. Ek olarak alanyazında birçok teorinin liderliği, lider, dış bağlam, organizasyon yapısı, takipçiler ve hedefler olmak üzere genelde beş unsuru temel olarak tanımlamaya çalıştığına dikkat çekilmiştir (Valente, Dredge ve Lohmann, 2014).

Yazarlar tarafından tanımlanan çeşitli liderlik teorileri, liderlik kavramının farklı yönlerinin anlaşılmasına ve gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Liderlik kavramını anlamaya yönelik ortaya atılan ilk teoriler '*Özellik Teorileri*'dir. 1945'lere kadar gerçekleştirilen birçok çalışmada başarılı liderlerin özelliklerinin tanımlanmasına çalışılmıştır. Bu çalışmalar genelde liderlik ve bireysel özellikler ilişkisini saptamaya yönelik araştırmalardır ve okullar, askeri birlikler, kiliseler gibi çok çeşitli kurumlarda liderler ve sahip olduğu özellikler araştırılmıştır (Mumford, Zaccaro, Harding, Fleishman ve Reiter-Palmon, 1993). Araştırmalara konu olan bu özellikler; liderlerin boyu, ağırlığı, sağlık durumu, zekâsı, uyumu, özgüveni ve otoriterliği gibi pek çok kişiye özgü niteliklerdir (Çetin, 2008). Bireylerin bazı özelliklerinin örgütlerdeki liderlik pozisyonlarında etkili bir şekilde performans göstermelerini mümkün kıldığını savunan bu teoriler, yaklaşık yirmi yıl boyunca araştırılmış ve birçok çalışmayla liderlerin liderlik yetenekleri incelenmiştir. Özellikler teorisinin temelinde, etkili liderleri lider yapan etkenlerin doğuştan gelen özellikler olduğu düşüncesi ve liderler sonradan yetiştirilemezler, lider doğmak gerekir felsefesi vardır. Özellikler kuramının liderin organizasyon içerisinde sergilediği davranış biçimi ve durum faktörünü göz ardı ederek sadece liderin özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışması, çeşitli sakıncaları da beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda bir çok yazar özellikler teorisini destekleyen sonuçlar bulamamıştır. Bird (1940), Jenkins (1947), Stogdill (1948) ve Mann (1959) yaptıkları çalışmaların sonuçlarının büyük kısmının bu teoriyi desteklemediği sonucuna varan bilim insanlarından bazılarıdır (akt. Mumford ve diğ., 1993).

Özellik teorilerinin doğru bir yaklaşım olmadığına anlaşılması ve ortadan kalkması, liderin ortaya çıkışını ve performansını anlamada katkıda bulunabilecek

davranışsal boyutların araştırılmasına yol açmış ve *Etkileşim Kuramları* (Davranışçı Kuramlar) yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Fiedler (1978), House ve Mitchell (1968), Yukl (1971), Kenrick ve Funder (1988) ve Magnusson (1988), etkileşimli teoriler konusunu çalışmış yazarlardan bir kaçıdır (akt. Mumford ve diğ., 1993). Liderliğin tanımlanmasında davranışsal yaklaşımın ortaya çıkması, özellikler yaklaşımının verimli ve etkin bir şekilde liderliği açıklayamamış olmasının sonucunda geliştirilen yeni bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı ise liderliği tanımlayabilmek adına yapılan çeşitli deneysel araştırma ve teorik çalışmaların katkıları ile geliştirilmiştir. Davranış bilimcileri liderliğin, bir bireyin bir gruptaki üstlendiği rolün ve diğer üyelerin beklentilerini biçimlendirmesinin karşılıklı etkileşim içinde oluşması süreci olarak tanımlamaktadırlar. 1970’li yıllara kadar liderlik tanımlarında, liderin mensubu olduğu gurubun üyeleri ile iletişim şekli, planlama ve kontrol tarzı, yetki paylaşım şekli, amaçları belirlemede kullandığı yöntemler gibi davranışları liderliği şekillendiren önemli etkenler olarak ele alınmıştır. Bu tanımlardan çıkarılabilecek ana fikir; liderin liderlik süreci içerisinde sergilediği davranışların, liderlerin başarısı ve etkinliği konusunda, liderin kişisel özelliklerinden çok daha fazla etkili olduğu düşüncesidir. Yani kısaca bu yaklaşım, liderleri başarılı ve etkin olmasını sağlayan etkenin, liderin özellikleri değil, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğunu savunur (Küçüközkan, 2015). Davranış kuramlarında yazarların, “göreve dönük liderlik” tarzı ve “insana dönük liderlik” tarzı olmak üzere genellikle iki tür liderlik biçimi üzerinde durdukları görülmektedir. Bu iki tür liderlik biçiminin isimlendirilmesi ilk olarak Michigan Üniversitesi’nin liderlik araştırmalarında görülmektedir (Çetin, 2008). Bu yaklaşım, düşünme ve başlatma yapıları veya otokratik ve demokratik liderlik gibi bir takım davranış biçimlerinin tanımlanmasına olanak sağlamıştır. Davranışçı kuramlar ile ilgili önemli çalışmalar; Douglas McGregor’un X ve Y Teorisi, Iowa Üniversitesi Çalışmaları, Ohio Eyalet Üniversitesi Modeli, Tannenbaum ve Schmidt’in Michigan Üniversitesi Liderlik Modeli, Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matrisi ve Likert’in Sistem– 4 Modeli’dir (Küçüközkan, 2015; Yeşil, 2016).

Davranışçı teorilerin, düşünceli ve yapılandırıcı davranışların lider performansı üzerindeki etkilerinin, grubun özellikleri, liderin pozisyonundan kaynaklı gücü gibi farklı değişkenlerin etkisiyle değiştiğini varsayması, bu teorilerin araştırdığı davranışsal boyutların da tutarlı bir şekilde lider performansı ile ilgili olmadığı sonucunu doğurmuştur. Bu gerçeğin tespiti ve etkileşimli liderlik teorileri modellerinin lider

performansının güçlü ve tutarlı tahminlerini verememesi, üçüncü nesil liderlik teorilerinin ortaya çıkması için bir itici güç olmuştur (Mumford ve diğ., 1993). Etkileşimli modellerin de liderliği açıklama konusundaki yetersizliği, bir liderin performansını anlamak ve açıklamak için yeni ve alternatif modeller geliştirilmesi çabaları ile sonuçlanmıştır. Ağırlıklı olarak 1960-1980 yılları arasında kendini gösteren “durumsal kuramlar” üçüncü nesil geleneksel kuramlar olarak belirtilmektedir. Etkin bir liderin özelliklerinin neler olduğu ve neler yaptığının araştırılmasına, içinde buldukları “durum”un ne olduğu ve etkilerinin nasıl olduğu gibi ilaveler yapılmıştır. Sadece kişilerin ve içinde buldukları grupların değil içinde buldukları durumların da liderliği nasıl etkilediği konusu araştırılmaya başlanmıştır (Çetin, 2008). Bazı yazarlar örgütleri oluşturan grupların alt becerileri ve grup uyumu gibi durumsal özelliklerin de örgütsel performansı etkilediğini hatta bu özelliklerin liderlere duyulan ihtiyacı ortadan kaldırdığını savunmuştur. Bazıları ise, durumsal değişkenlerin bir liderin ne yapması gerektiğinin belirlenmesinde büyük önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Durumsal liderlik yaklaşımının temelinde, farklı koşulların farklı liderlik tarzlarını gerektirdiği ve her duruma uygun tek tip bir liderlik tarzının olmadığı görüşüdür. Bu görüş, durumsallık kuramlarının *liderin görevine yönelik davranışları, beraberindekilerle karşılıklı ilişkilerine yönelik davranışları ve izleyicilerin hazır olma seviyeleri* etkenlerine bağlı olduğu fikrini savunmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bass (1985) ve Bennis ve Nanus (1985) gibi yazarlar liderlik tanımına vizyon ve karizma kavramlarının eklenmesini vurgulayan teorik modeller geliştirmiş ve liderliğin kültürel tanım bileşenine vurgu yapmışlardır (Mumford ve diğ., 1993). *Fiedler’in Durumsallık Kuramı, Ardışık Liderlik Kuramı, Robert House ve Martin Evans’ın Yol Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton’ un Normatif Kuramı, Hersey ve Blanchard’in Durumsal Liderlik Kuramı, Reddi’nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı (Etkili ve etkisiz lider)* durumsallık yaklaşımları kuramlarından öne çıkan kuramlardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Sadece görev merkezli ya da sadece ilişki merkezli bir liderlik tarzının her koşulda etkin olamayacağı, bazı durumlarda görev merkezli liderlik tarzının, bazı durumlar da ise tersine ilişki merkezli bir liderlik tarzının daha verimli ve etkin olabileceği bu kuramların ortak noktasıdır (Çağlar, 2004). Bapat (2009), liderlik becerisi ile ilgili beş temel boyut ortaya koymuş ve bu boyutları *kendini yönetme, diğerlerine liderlik etme, işi yönetme, yenilikçilik ve sosyal sorumluluk* olarak ifade etmiştir (akt. Güçlü, Paksoy ve Tetik, 2015).

Fakat durumsallıkta varolan sınırsız değişkenler bu teorileri de tartışmaya açık hale getirmektedir. Bu yüzden de durumsal liderlik anlayışından sonra da yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır ve çıkmaya da devam etmektedir. *Kültürel liderlik, Süper liderlik, Moral liderlik, Öğrenen liderlik, Vizyoner liderlik, Kuantum tipi liderlik paradigması, Dönüşümcü ve Etkileşimci liderlik, İşlemci liderlik, Karizmatik liderlik, Katılımcı veya Demokratik Liderlik, Tam Serbesti Tanıyan (Laissez-faire) liderlik*, kuramları ve tanımları, ortaya konulmuş yeni liderlik yaklaşımlarından bazılarıdır (Doğan, 2016; Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Tüm bu yaklaşımlar ve liderliğin gelişim süreci düşünüldüğünde, liderliğin kişisel nitelikler, sosyal süreçten edindikleri davranışlar, alınan eğitim, iletişim becerileri gibi birçok şeyi kapsadığı varsayılabilir. On yıllardır, liderlik anlayışı büyük ölçüde Amerika Birleşik Devletleri'nde beyaz erkekler üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarına dayandırılrsa da (Ayman ve Korabik, 2010), daha sonra yapılan birçok çalışmada liderlerin ve liderliğin aynı zamanda durumlara da bağlı olduğu ve kültürel değişkenlerden de etkilenebileceği unutulmamalıdır. Tam olarak liderliği tanımlamakta yeterli olmasalar da genel liderlik teorileri, kafa karıştırıcı ve karmaşık liderler ile ilgili fikir ve görüşleri şekillendirmede yol gösterici olacaktır (Kabir ve Islam, 2013).

2.2.2. Liderlik kapasitesi

Bir örgütün lideri tarafından belirli şartlar altında alınan kararların, örgütü ve örgütü oluşturanların tamamını ilgilendirdiği düşünülürse, tek bir kişi tarafından alınan yanlış bir kararın olumsuz etkilerinin de herkesi etkileyeceği açıktır. Ayrıca liderlik kavramı bir kişinin davranışlarıyla eşitlendiğinde, diğer insanların liderlik işine geniş tabanlı katılımı kısıtlanmış olmaktadır. Liderliğin kişiden, rolden ve farklı bireysel davranışlardan ayrılmış daha geniş bir kavram olması ve bir bütün olarak topluluğun tamamını kapsamaması gerekmektedir. Çünkü liderlik kavramının topluluğa genişletilmesi, o toplumca belirlenmiş ortak bir amaca yönelik, o toplumu oluşturanlar için ortak sorumluluklar ortaya çıkaracaktır (Lambert ve Harris, 2003). Lambert (1998), bu durumu 'liderlik' olarak adlandırmış ve liderliğin, liderlerin toplamından daha geniş olduğunu, çünkü topluluğu oluşturanların ürettiği bir enerji akışını veya sinerjiyi de içerdiğini belirtmiştir.

Dimmock (2012), Collins'in (2001) liderleri 1'den 5'e kadar seviyelendirdiğini; buna göre 3. seviye liderlerin iyi yöneticiler ve etkili düzenleyiciler olduğunu, 4. seviye liderlerin belirlenmiş net vizyonlara bağlılığı katalize edebilen etkili liderler olduğunu ve 5. seviye liderlerin, büyük bir organizasyon kurabilen, örgütün refahını her zaman kişisel çıkarların önüne koyabilmek anlamına gelen kişisel alçakgönüllülüğe sahip ve güç, korkusuzluk, kararlılık gibi özellikleri barındıran profesyonel iradeye sahip 'büyük' liderler olduğunu aktarmıştır. Anlaşılacağı üzere organizasyonun tamamını yönetim sürecinin içine çekebilmek ve örgütün tüm unsurlarını liderlik sürecine dâhil edebilmek oldukça önemlidir.

Son zamanlarda liderlik kapasitesi kavramı dikkat çekmeye başlamıştır. Liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. Fakat bu kavramların birleşimi olan liderlik kapasitesi farklı bir anlama sahiptir. (Lambert, 2003; 2006; 2009), liderlik kapasitesini "liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım" olarak tanımlamaktadır. Örgütün barındırdığı liderlik potansiyelinin örgütü oluşturan tüm üyeler arasında beceri ve katılım esaslı gerçekleştirilen dinamik bir etkileşim süreciyle ortaya çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasitesini tanımlarken, örgütün kendi kendini yönetebilmesi, kilit görevlerde çalışanların örgütten ayrılmasının örgütün varlığını devam ettirebilmesini etkilememesi, yeniden yapılanma ve gelişim için gerekli şartların sağlanması kavramlarını vurgulamışlardır.

Eisenger'e (2002) göre kapasite: kurumsallaşma, yeterlilik, uyarlanabilirlik ve dayanıklılık gibi özelliklere sahip bir dizi örgütsel nitelikle ölçülür ve bir örgütün misyonunu etkin bir şekilde yerine getirme kabiliyetidir. Avrupa Komisyonu (2005) kapasiteyi tanımlarken; bireyin, örgütün veya toplumun, yürüttükleri faaliyetlerini başarılı şekilde yönetebilmek için sahip olmaları gereken yetenekler olarak tanımlamış ve kapasitenin aynı zamanda görevleri yerine getirme, çıktı üretme, sorun tanımlama ve çözüm önerileri sunma ile bilinçli tercihler yapma yeteneklerini de kapsadığını ortaya koymuştur (Kerman, Lamba ve Tek, 2014).

Kapasite farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Örneğin Lampert (2009), kapasitenin bireysel kapasite ve örgütsel kapasite olmak üzere iki türünden söz etmektedir. Bireysel anlamda liderlik kapasitesi bireylerin sahip oldukları liderlik potansiyelini ifade ederken, örgütsel olarak liderlik kapasitesi örgütsel düzeyde sahip olunan liderlik potansiyeline işaret etmektedir. Mitchell ve Sackney (2000) ise

okulların bir öğrenme topluluğu üç önemli kapasiteden oluştuğunu ve bunların kişisel (bireysel) kapasite, kişilerarası kapasite ve örgütsel kapasite olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Lampert (2003), liderlik kapasitesinin temel bileşenlerini;

1) Katılım

2) İş birliği

3) Ortak sorumluluk

şeklinde ve liderlik kapasitesinin boyutlarını da;

1) Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım,

2) Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon

3) Karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı

4) Geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar

5) Yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar

6) Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi

olarak ortaya koymuştur (akt. Kılınç, 2013).

Kapasite kavramı özellik teorilerinde, liderin kişisel özellikleriyle sınırlıdır ve liderlik kapasitesi boy, kilo, ses, görünüm gibi fiziksel özelliklere, zeka, iletişim, problem çözme, bilgi gibi becerilere ve dışa dönüklük, egemenlik, güven, duygusal kontrol gibi kişilik özelliklerine dayalıdır. Davranış teorisinde liderlik kapasitesi, liderin nasıl davrandığı veya liderliği nasıl etkilediğine bağlıdır. Durumsallık teorisinde liderlik kapasitesi duruma bağlıdır ve dış bağlam liderliği şekillendirmede önemli bir rol oynar. Organizasyon yapısının liderlik tarzı ile uyumlu olduğu örgütlerde daha yüksek liderlik kapasitesi vardır (Valente, Dredge ve Lohmann, 2014). Liderlik kapasitesi, bir ekibin göstereceği performans için kullanabileceği bir kaynaktır (Day, Gronn ve Salas, 2004).

2.2.2.1. Kişisel (Bireysel) kapasite

Okullar açısından kişisel kapasite, öğretmenlerin yanlarında taşıdıkları tüm gömülü değerlerin, varsayımların, inançların, pratik bilginin, bağlandıkları mesleki ağların ve bilgi tabanlarının birleşimidir. Kapasite geliştirme ise, bireyin eksikliklerini doğal ve arzulanabilir yönleri olarak görüp, yeni uygulamalar, yeni varsayımlar, yeni

anlayışlar veya öğretme ve öğrenmenin yeni yollarının bulunarak bireyin eksikliklerinin giderilmesi sürecidir. Fakat kişisel kapasite sadece kişisel nitelikler ve bireyin mevcut bilgi tabanlarından değil, aynı zamanda mevcut yeni bilgi ve bilgi kaynaklarından da oluşmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2001). Bir kurumda bireyler kendi gelişimlerinden sorumludurlar. Karşılaşılabilecekleri zorluklarla başedebilmek için sürekli olarak yeniliklere adapte olmaya ve büyümeye çaba göstermeyen kişiler kariyerlerinde ilerlemeyi ümit edemezler. Liderlik kapasitesi hem profesyonel hem de kişisel zorluklarla büyüyen bir süreçtir. Yapılan işlerdeki zorluk, alınan yeni görevler ve yeni sorumluluklar, artan talepler ve karmaşık durumlarla karşılaşması, aile ve arkadaş desteği liderlik kapasitesini geliştirmeye etki eden durumlardır (Kolzow, 2014).

2.2.2.2 Kişilerarası kapasite

Kişilerarası kapasite, insanların bir örgütte baskın olan kültürle ve birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları ile ilgilidir ve tüm üyeler arasında öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için daha fazla güçlendirme ve genişletilmiş kapasiteye yol açabilecek bir öğrenme gücü üretir (Mitchell ve Sackney, 2001). Kişilerarası kapasite geliştirme süreci kişilere değil gruba odaklanmayı gerektirir. Bu süreçte mesleki ilişkiler ve ortak uygulama yer alır. Sürecin amacı mesleki bilginin geliştirilmesi ve inşasıdır. Bunu yaparken farklı bilgi birikimlerine, farklı geçmişlere, farklı umutlara ve isteklere, farklı kişisel tarzlara, farklı duygulara, farklı arzulara ve ihtiyaçlara sahip farklı insanlarla çalışmak sürecin sağlıklı gelişimi için gerekli olacaktır. Bununla birlikte insanların içinde çalıştıkları iklim de önem arz etmektedir, çünkü zaman içinde çalışanlar gelişen beklentileri ve normları içselleştirmektedir ve bu içselleştirme zamanla rutin davranışlara yol açabilmektedir. Bunu engelleyebilmek ise sürekli mesleki öğrenmeyle mümkün olacaktır (Mitchell ve Sackney, 2001). Örgüt içinde bireysel ve toplu öğrenmeyi destekleyen ve teşvik eden bir iklim oluşturulmalıdır. Kişilerarası kapasite oluşturmak, birlikte çalışan, sürekli öğrenen kişilerden oluşturulmuş, iyi işleyen bir ekip oluşturmayı da gerektirir.

2.2.2.3 Örgütsel kapasite

Örgütsel kapasite bir örgütte oluşturulan öğrenme odaklı yapı olarak tanımlanmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2001). Öğrenme örgütün bünyesinde bulundurduğu insanlarla ilgili olduğundan birçok yazar örgütsel kapasiteyi bir örgütün

sahip olduğu insan kapasitesinin yeterliliği bakış açısıyla ele almaktadır. Örgüt çalışanlarının yeterlik alanları ve becerileri örgüt kapasitesini etkileyen önemli faktörler olduğu belirtilmektedir. Bu bakış açısına sahip yazarlardan Kılınç (2013), Harris ve Lambert (2003), örgütsel kapasitenin geliştirilmesini, örgütün insan kaynağına ve örgüt üyelerinin özellikle mesleki gelişimine yapılan yatırım olarak değerlendirmektedirler. Örgütsel kapasite, yapısal düzenlemelerin çalışanlar için yeni kapılar açabileceği ve çalışanların aralarındaki duvarları yıkabileceği ya da tam tersi kapıları kapatarak insanları birbirinden uzak tutabileceği bilinciyle başlar. Kritik bir yapısal düzenleme, mesleki gelişim açısından son derece önemli olabilmektedir. Bu da kişisel ve kişilerarası kapasitenin, bireylerin içinde çalıştıkları örgüt türlerinden derinden etkilenebileceğini göstermektedir (Mitchell ve Sackney, 2001). Alanyazında bir örgütte farklı kademelerde bulunan bireylerin iş birlikçi bir kültür içinde desteklendiğinde, bireysel ve örgütsel kapasitenin olumlu yönde etkileneceği belirtilmektedir (Kılınç, 2013). Ayrıca işbirliğine dayalı kapasite gelişiminin örgüt içindeki bireylerin güçlerini geliştirmesine ve iyileştirilmesi gereken alanların eşzamanlı olarak tespitine olanak sağlayabilmektedir (Foster-Fishman, Berkowitz, Lounsbury, Jacobson ve Allen, 2001). Örgütlerin en üst düzey liderleri bu işbirliği ve iletişimi sağlamakla sorumlu olmalıdır ve personelinin gelişimi ile açıkça ilgilenmelidir (Kolzow, 2014). Bireylerin liderlik kapasitelerinin gelişimi, örgütlerin liderlik kapasitesi gelişimini sağlayacak ve örgüte olumlu katkılar sağlayacaktır.

2.2.3 Okullarda liderlik kapasitesi

Tüm örgütlerin başarılı olabilmesi için güçlü liderlere ihtiyacı vardır. Liderlik gelişimi, örgütsel yetenek yönetiminden kazanılabilecek olumlu sonuçları artırarak devam ettirmenin bir yoludur ve birçok yönetim uygulamasının etkin bir şekilde uygulanabilmesini gerektirir (Kolzow, 2014). Kapasite geliştirme ise birey, örgüt ve toplumun zamanla ortaya çıkardıkları, güçlendirdikleri, uyarladıkları, sürekliliğini sağladıkları, bilgi, beceri, iş süreçleri, araçlar, sistemler, otorite, yönetim, işbirliği ve eşgüdüm konularında farklılıklar sağlayabilecek bir süreç olarak görülmektedir. (Kerman, Lamba ve Tek, 2014). Her örgütün farklı yönetim anlayışları olabilmekte, yönetimde farklı uygulamalara yer verebilmektedirler. Bu yüzden de her örgüt farklı örgüt iklimine ve farklı örgüt kültürüne sahiptir. Kişisel ve kişilerarası kapasite, bireylerin içinde buldukları örgüt türlerinden ve şartlardan derinden etkilenir.

Okullar, bu anlamda diğer tüm örgütlerden ayrılır ve çok daha farklı örgüt yapısına ihtiyaç duyarlar. Çıktılarının insan olması eğitimi ve haliyle okulları her ülke için en önemli kurumlar haline getirmektedir. Bu yüzden okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesi son derece gerekli ve önemlidir. Okulların geleneksel yapılarında yöneticilerin bireysel olarak karar vermesi, öğretmen ve öğrencileri yönetmesi, öğretmenlerin de öğrencileri yönetmesi vardır. Öğrenciler ve öğretmenler çoğunlukla yönetim sürecinin dışında bırakılmaktadır. Bu geleneksel yapının koşulları genellikle öğretmenleri ve öğrencileri tecrit etmeye, eğitimciler arasındaki iletişimi en aza indirmeye, esnekliği ve mesleki takdir yetkisini azaltmaya ve öğretmen ve öğrenciler arasında savunmasızlık ve direnç yaratmaya sebebiyet vermiştir. Bunun sonucu olarak geleneksel koşulların bir öğrenme topluluğunun oluşturulabilmesine elverişli olmadığı ve ayrıca öğretme ve öğrenmede derin bir gelişme sağlamalarına imkân veremeyeceği açıktır (Mitchell ve Sackney, 2001). Günümüzün değişen koşullarına uyum sağlayamayan, kendini sürekli geliştirerek yenilik yaratmayan yöneticiler mevcut ilkeleri iyi uygulamasalar bile başarısız olarak nitelendirilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderlik gelişiminin başarısı, geliştirmek için seçilen liderlere de bağlıdır (Deaton, Wilkes ve Kopelovich, 2013). Seçilen kişilerin gelişime ve öğrenmeye açık, teknolojiyi ve yenilikleri takip edebilecek, iletişimi güçlü kişiler olması liderliğin geliştirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Eğitimcilerin mevcut sınıf uygulamalarının ötesine geçerek aileler ve topluluklarla ortaklık kurmaları ve çocukların öğrenimini destekleyecek yönetme ve öğretme becerilerine sahip öğretmen ve yönetici beklentisi artmaktadır (Campbell-Evans, Stamopoulos ve Maloney, 2014). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, tüm öğrencileri yeni küresel ekonomiye katkı sağlamak ve topluma başarılı bir şekilde katılmak için hazırlamaları gerekmektedir (Pont, Nusche ve Hopkins, 2008). Bu anlamda okul yöneticisi olarak görevlendirilen kişilerin belirli liderlik özelliklerine sahip, liyakatli kişilerden seçilmesi büyük önem taşımaktadır. OECD (2007) “Okul liderliğini geliştirme etkinliği için bir vaka çalışması raporu”nda okul liderlerinin rollerinin zamanla değiştiği, ek sorumlulukları olan öğretmenlerden, sonuçlarından sorumlu tutulan finans ve diğer kaynakların tam zamanlı profesyonel yöneticilerine dönüştüğü belirtilmiştir. Okul liderlerinin iş tanımının daha da genişlediği ve yeni görevlerin eklendiği vurgulanmıştır. Bu görevlerden bazıları; öğretim liderliği, personel değerlendirmesi, bütçe yönetimi, performans değerlendirmesi, hesap verebilirlik ve toplum ilişkileri olarak sıralanmıştır. Etkili bir okul liderinin, okuldaki her sınıfta yüksek kaliteli öğretimi ve öğrenimi geliştirmek için öğrenme sürecini ve

bunun sonuçlarını güncel ve eleştirel bir anlayışla idare etme, yönetme ve izleme kapasitesine sahip olan, pedagojiyi şekillendirebilen, başarıya odaklanabilen ve sorgulamayı ve düşünmeyi teşvik edebilen kişilerin olması gerekliliği vurgulanmıştır (Matthews, Moorman ve Nusche, 2007). Sadece çalıştığı okulu değil, diğer okulları, yerel toplulukları ve diğer kamu hizmetlerini geliştirmeye yardımcı olacak sorumluluklar almalıdırlar ve bu durum, okul liderlerinin aynı zamanda sistem lideri olmaları gerektiği anlamına gelmektedir (Pont ve diğ., 2008).

Liderlik kapasitesi oluşturmak, başkalarının çaba göstermesi için çaba göstermek olarak tanımlanmaktadır (Barkley, Bottoms, Feagin ve Clark, 2001). Eğitim topluluğunda tüm üyelerin önemli rolleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sosyal çevrede bulunabilecek her birey okul toplumunun üyesi olarak kabul edilebilir. Bu yüzden okulların, toplumun çaba göstermesini özendiren ve destekleyen programları ve faaliyetleri teşvik etmesi gerekmektedir. Aynı paralelde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretmenlerin de öğrencilerin çabalarını teşvik eden ve destekleyen davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bugünün çabalarının yarının başarılarına yol açacağı öğretilmelidir (Barkley ve diğ., 2001). Okullarda liderlik kapasitesi, liderlik çalışmalarına geniş tabanlı, becerikli katılım ve sürdürülebilir okul gelişimini anlamının bir yolu anlamına gelmektedir. Özellikle ebeveynlerin sürece katılımının sağlanması oldukça önem arz etmektedir (Sindhvad ve diğ., 2020). Bu durumda kavramın içeriğinde okul gelişimi, mesleki öğrenme toplulukları ve öğrenci başarısı gibi temel kavramlar bulunmaktadır (Lambert 1998; 2003; 2006). Yine benzer şekilde alanyazında okullarda liderlik kapasitesi kavramıyla ilişkili olarak "okul gelişimi", "örgütsel öğrenme ve öğrenen bir örgüt olarak okul" ve "mesleki öğrenme toplumu olarak okul" kavramları kullanılmıştır (Kılınç, 2013).

Öğrenen örgütler olarak okulların öne çıkan özelliklerinin tespitine ilişkin bir araştırmada elde edilen veriler, okulları öğrenen örgütler olarak karakterize eden dört boyutun olduğunu göstermektedir. Bunlar:

1. İşbirlikçi çalışmanın desteklendiği, paylaşımın ve açık iletişimin yüksek olduğu güven duyulan ve işbirlikçi bir okul iklimi
2. Öğretmenlerin okul fonksiyonlarının bütün özelliklerine katılma derecesini gösteren, gözlenen ve paylaşılan ortak bir misyon

3. Okul liderleri ve öğretmenlerin risk alma/inisiyatif kullanma derecesi

4. Çalışanların kendilerini mesleki açıdan geliştirebilme derecesi (akt. Korkmaz, 2008).

Yine benzer bir görüşe göre; okullarda sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için, paydaşların ortak bir vizyonu, ortak anlayışı, ortak sorumlulukları, ortak bir amacı olmalıdır. Aidiyet ve beraberlik duygusu içinde okulun tüm paydaşları arasında etkili bir etkileşim olmalı, her bir birey deney ve risk alma ruhu içinde başkalarıyla birlikte çalışmalı ve mesleki öğrenme desteklenmelidir (Mitchell ve Sackney, 2001). Sackney, Walker ve Mitchell (2005) çalışmalarında, yüksek kapasiteli öğrenme toplulukları olarak işlev gören okulların öne çıkan ortak özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar;

1. Paylaşılan Anlayış ve Sorumluluk : Okul müdürünün desteklediği ve öğretmenlerin benimseyip uygulamaya aldığı ortak vizyon, ortak amaç ve paylaşılan sorumluluk
2. Yansıtıcı uygulamalar: Öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine düşünmeleri, eğitim alternatiflerinin değerini değerlendirmeleri ve mesleki uygulamaları düzenli olarak tartışmaları
3. Örgütsel Kaynaklar: Okulların yeterli teknolojik, müfredat ve kütüphane kaynaklarına ve profesyonel personel gelişimi için yeterli fırsatlara sahip olması
4. Güncellik: Öğretmenlerin ve diğer personelin öğrenim ve öğretim üzerine en son yapılan araştırmalardan haberdar olması
5. Öğrenme Fırsatları: Yüksek kapasiteli öğrenen toplum okullarında personel, öğrenciler ve ebeveynler için daha fazla öğrenme fırsatının olması (Sackney, Walker ve Mitchell, 2005).

Kapasite geliştirmek isteyen okullar için dış ve iç kaynaklardan baskı ve destek gerekmektedir. Okul dışından etkili bir destek, kurum içi kapasite oluşturmak için gereklidir ve başarılı okul gelişiminin ön koşuludur (West, 2000). Hem okul dışından hem okul içinden ekipler oluşturulmalı, aynı zamanda okul ve sınıf düzeyinde okul gelişimini destekleyen sürdürülebilir koşullar sağlanmalıdır (Harris, 2002). Earl ve Lee (1998) başarılı okul gelişimini aciliyet, enerji, eylemlilik ve daha fazla enerjinin zincirleme reaksiyonu olarak tanımlamaktadır (akt. Harris, 2002). Okulun tüm paydaşlarının gelişime katkı sağlaması planlanmalı, geri dönütler ve değerlendirmeler göz önüne alınarak ortak vizyon ve amaca uygun olarak hareket edilmelidir. Şayet kapasite geliştirme sürecinde tüm paydaşlar ve özellikle de iç paydaşlar yeterli düzeyde

katkı sağlayamazsa bir takım sorunlarla karşılaşılması kaçınılmazdır. Avrupa Komisyonu 2005 raporunda; ihtiyaç tespitlerinin yeterli düzeyde yapılamaması, kapasite geliştirme araçlarının içsel ihtiyaçlardan ziyade programı üstlenen dışsal aktörler tarafından belirlenmesi ve bu araçların ulusal konjonktürle paralellik göstermemesi olarak sıralanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, dışsal aktörler tarafından belirlenen kapasite değerlendirmeleri, yapay gözlemlere dayalı olabileceğinden, örgütün içyapısını analiz etmede yetersiz kalabileceği de vurgulanarak, bu durumun kapasite geliştirmenin başarısını olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir (EC EuropeAid, 2005).



BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesiyle ilgili istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırmalar, araştırmaya konu olan olay, birey ya da olgu, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılan (Karasar, 2010) ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2013). Nedensel karşılaştırma modeli araştırmalar ise insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Okullarda farklılıkların yönetimi, katılımcıların okullardaki görevleri, cinsiyetleri, yaşları, branşları, çalıştıkları okul türü, öğrenim durumları, okullarının bulunduğu yerleşim yeri ve okullarındaki öğretmen sayıları araştırma modelinin bağımsız değişkenini; okullarda liderlik kapasitesi ise araştırma modelinin bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılıkların yönetimi ve alt boyutları (yönetimsel uygulamalar ve farklılıklara ilişkin yaklaşımlar) puanları ile liderlik kapasitesi ve alt boyutları (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı) puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan 2728 resmi okulda görev yapan 35618 öğretmen ve okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede evrende bulunan alt gruplar ve bu alt grupların evrendeki oranları belirlenmekte ve alt grupların örneklem içinde aynı oranda temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Hazırlanan ölçek formları, belirlenen okullara elden götürülmüştür. Katılımcılara

ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve istekli olanların ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Araştırma kapsamında Konya'daki resmi okullarda görev yapan gönüllü 439 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılmıştır. Yapılan analizde doldurulan ölçek formlarından 21 tanesi, eksik ve özensiz işaretleme nedeniyle çalışmaya uygun olmadığı tespit edilerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak toplam 418 öğretmen ve okul yöneticisi, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2.1. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katkı veren katılımcıların demografik özelliklerine (katılımcıların okullardaki görevleri, cinsiyetleri, yaşları, branşları, çalıştıkları okul türü, öğrenim durumları, okullarının bulunduğu yerleşim yeri ve okullarındaki öğretmen sayıları) yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo.1. Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımları

Değişken	Özellikler	n	%
Görev	Öğretmen	359	85,9
	Yönetici	59	14,1
Cinsiyet	Kadın	186	44,5
	Erkek	232	55,5
Yaş	20-30	51	12,2
	31-40	160	38,3
	41-50	153	36,6
	51 ve üstü	54	12,9
Okul Türü	İlkokul	95	22,7
	Ortaokul	129	30,9
	Lise	194	46,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	94	22,5
	Branş Öğretmeni	270	64,6
	Meslek Dersleri Öğretmeni	54	12,9
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-25	86	20,6
	26-50	69	16,5
	51-75	48	11,5
	76-100	89	21,3
	100 ve üstü	126	30,1
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	İlçe	140	33,5
	İl Merkezi	278	66,5
Öğrenim Durumu	Lisans	354	84,7
	Lisansüstü / Doktora	64	15,3
	Toplam	418	100

Tablo.1 incelendiğinde çalışmaya katılanların 359'sının (% 85,9) öğretmen, 59'unun (%14,1) ise yönetici (okul müdürü veya müdür yardımcısı) olduğu görülmektedir. Katılımcıların 186'sı (%44,5) kadın ve 232'si (%55,5) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında katılımcıların 51'inin (%12,2) 20-30 yaş aralığında, 160'ünün (%38,3) 31-40 yaş aralığında, 153'ünün (%36,6) 41-50 yaş aralığında, 54'ünün (%12,9) ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında çalışılan okul türüne göre katılımcıların 95'inin (%22,7) ilkokul, 129'unun (%30,9) ortaokul ve 194'ünün (%46,4) ise lisede çalıştıkları anlaşılmaktadır. Verilere göre çalışmaya katkısı bulunan katılımcıların 94'ünün (%22,5) sınıf öğretmeni veya ana sınıfı öğretmeni, 270'ünün (%64,6) branş öğretmeni ve 54'ünün (%12,9) meslek dersleri öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.

Okulunda 1-25 arası öğretmen bulunan katılımcıların sayısının 86 (%20,6), 26-50 arası öğretmen bulunan bir okulda çalışan katılımcıların sayısının 69 (%16,5), 51-75 arası öğretmen bulunan bir okulda çalışan katılımcıların sayısının 48 (%11,5), 76-100 arası öğretmen bulunan bir okulda çalışan katılımcıların sayısının 89 (%21,3) ve 100'den fazla öğretmen bulunan bir okulda çalışan katılımcıların sayısının 126 (%30,1) olduğu tespit edilmiştir.

Yine tablo-1'den anlaşılacağı üzere okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre katılımcıların 140'ünün (%33,5) ilçelerde bulunan bir okulda ve 278'inin (%66,5) il merkezi sınırları içinde bulunan bir okulda çalıştıkları belirlenmiştir. Büyükşehir sınırları içinde kalan merkez ilçeler, il merkezi olarak kabul edilmiştir. Son olarak katılımcılardan 354'ünün (%84,7) lisans düzeyinde eğitime ve 64'ünün (%15,3) ise lisansüstü veya doktora düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırma yapabilmek için Konya'da bulunan resmi okullarda uygulanmak üzere ölçekler belirlenmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama araçlarının ve ölçeklerin uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların görev, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, branş, okuldaki öğretmen sayısı, çalışılan yerleşim yeri ve öğrenim durumu demografik özelliklerinin

sorulduğu Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından geliştirilen Farklılıkların Yönetimi Ölçeği (FYÖ), üçüncü bölümde ise, ilköğretim okullarının liderlik kapasitesini ortaya koymak amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen, Kılıncı, Büyüköztürk ve Altun (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Farklılıkların yönetimi ölçeği (FYÖ)

Bu araştırmada, Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından geliştirilen Farklılıkların Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. “Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar” ve “Yönetimsel Uygulamalar” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Farklılıklara ilişkin yaklaşımlar boyutunda 8 (1, 9, 10, 13, 15, 18, 19, 20), yönetimsel uygulamalar boyutunda 12 (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 17) olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Farklılıkların yönetimi ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tamamı için 0.94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutunun (yönetimsel uygulamalar) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.93; ikinci alt boyutunun ise (farklılıklara ilişkin yaklaşımlar) 0.89 olduğundan, ölçeğin “yüksek derecede güvenilir” olduğu görülmüştür. Ölçek iki yapıli bir ölçektir ve DFA sonuçlarına göre ölçeğin uyum indeksleri (RMSEA; .07, SRMR; .04, CFI; .97, NFI; .96; $\chi^2/df = 2.9$) ve Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 497,47$, $N=328$, $sd= 167$, $p= .00$) anlamlı olduğu belirlenmiş ve modelin iyi uyum verdiği belirtilmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır (Ergül ve Kurtulmuş, 2014).

Tablo.2. Farklılıkların yönetimi ölçeği güvenilirlik testi değerleri

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Cronbach's Alpha Değeri	Araştırma Örneğinde Bulunan Cronbach's Alpha Değeri
Farklılıkların Yönetimi (Tüm Ölçek)	0,94	0,96
Yönetimsel Uygulamalar	0,93	0,93
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	0,89	0,92

Tablo.2 incelendiğinde Farklılıkların Yönetimi ölçeğinin geneli için araştırmanın örnekleminde bulunan Cronbach's Alpha değeri = 0,96 bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlarından *Yönetimsel Uygulamalar* için Cronbach's Alpha değeri 0,93 ve *Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar* alt boyutu için 0,92 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin Cronbach's Alpha değerlerine oldukça yakın değerlerdir. Ölçeğin kendisi ve 2 alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayılarının 0,70'in üstünde çıkması, bu ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Arseven, 2001).

Bu ölçeğin puanlamasında her boyut için puan alınabileceği gibi ölçeğin tamamından da toplam puan elde edilebilir. Ölçekten alınabilecek en az puan 20, ve en çok puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği katılımcılar için okullarda farklılıkların yönetimi algısının yüksekliğine işaret etmektedir (Ergül ve Kurtulmuş, 2014).

3.3.2. Okullarda liderlik kapasitesi ölçeği (OLKÖ)

Bu araştırmada kullanılan bir başka ölçek Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) olmuştur. Ölçek; "Bunu Yapmayız", "Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık", "Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık" ve "Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık" şeklinde değerlendirilen 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir. 30 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan ölçek formunda *Dağıtımçı Liderlik* boyutunda 7 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), ikinci boyut olan *Paylaşılan Okul Vizyonu* boyutunda 9 madde (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), üçüncü boyut olan *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* boyutunda 6 madde (17, 18, 19, 20, 21, 22) ve son olarak, *Algılanan Öğrenci Başarısı* boyutunda 8 madde (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) bulunmaktadır. Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tamamı için 0.97 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutunun (dağıtımçı liderlik) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.91; ikinci alt boyutunun (paylaşılan okul vizyonu) 0.94; üçüncü alt boyutunun (iş birliği ve ortak sorumluluk) 0.91 ve dördüncü alt boyutunun (algılanan öğrenci başarısı) ise 0.93 olduğundan, ölçeğin "yüksek derecede güvenilir" olduğu görülmüştür. Ölçeğin DFA analizi sonuçlarına göre tüm modele ilişkin değerlerin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Ölçeğin uyum indeksleri: $\chi^2 = 940.25$ (sd = 396, $p < .001$), $(\chi^2 / sd) = 2.37$, GFI = .82, RMSEA = .068, CFI = .98, AGFI = .79). Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır (Kılınç, Büyüköztürk ve Altun, 2014).

Tablo.3.Okullarda liderlik kapasitesi ölçeği(OLKÖ) güvenilirlik testi değerleri

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Cronbach's Alpha Değeri	Araştırma örnekleminde bulunan Cronbach's Alpha Değeri
Okullarda Liderlik Kapasitesi (Tüm Ölçek)	0,97	0,97
Dağıtımçı Liderlik	0,91	0,90
Paylaşılan Okul Vizyonu	0,94	0,92
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	0,91	0,91
Algılanan Öğrenci Başarısı	0,93	0,91

Tablo-3'te görüldüğü gibi, Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) tüm ölçek için 0,97, alt boyutlarda *Dağıtımçı Liderlik* için 0,91, *Paylaşılan Okul Vizyonu* için 0,94, *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* için 0,91 ve *Algılanan Öğrenci Başarısı* için 0,93 olarak bulunmuştur (Kılınç, Büyüköztürk ve Altun, 2014). Yapılan çalışma için güvenilirlik (Cronbach Alpha) değerleri ise *tüm ölçek* için 0,97, alt boyutlarda *Dağıtımçı Liderlik* için 0,90, *Paylaşılan Okul Vizyonu* için 0,92, *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* için 0,91 ve *Algılanan Öğrenci Başarısı* için 0,91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kendisi ve 4 alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayılarının ($p>0,70$), %70 'in üstünde çıkması, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Arseven, 2001).

Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğine AFA uygulanmıştır ve analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Analiz sonucu KMO değeri 0,96 bulunmuş ve faktör analizine uygunluğu görülmüştür (sig.= 0,00). Ölçek dört faktörlü yapıya sahip olduğundan (Kılınç, Büyüköztürk ve Altun, 2014) faktör sayısı dört olarak belirlenmiştir. Bu faktörlerin toplam varyans açıklama yüzdesi %67,7 olarak bulunmuştur. 11, 12 ve 26. maddelerin geçerli faktör yüküne sahip olmaması nedeniyle 27 madde ile analiz gerçekleştirilmiştir. Faktörlerde yer alan maddeler incelendiğinde birinci faktör adına dağıtımçı liderlik, ikinci faktör adına paylaşılan okul vizyonu, üçüncü faktör adına iş birliği ve ortak sorumluluk ve dördüncü faktör adına da algılanan öğrenci başarısı

denilmiştir (Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun, 2014). Çalışmada 0,30'un altında olan faktör yükleri dışlanmıştır.

Bu ölçeğin puanlamasında her boyut için puan alınabileceği gibi ölçeğin tamamından da toplam puan elde edilebilir. Ölçekten alınabilecek en az puan 30, ve en çok puan 120'dir. Elde edilen puanın düşüklüğü zayıf liderlik kapasitesine, yüksekliği ise katılımcılar için okullarda liderlik kapasitesi algısının yüksekliğine işaret etmektedir (Kılınç, 2013).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmaya Konya ve ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler ve yöneticiler dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın yapılabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın ölçekleri, katılımcı öğretmenlere ve yöneticilere dağıtılmıştır. Ölçekle ilgili gerekli açıklamalar, yüz yüze yapılmış ve istekli olanların ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Böylelikle 439 öğretmen ve yönetici istekli olarak ölçek formunu doldurmuştur. Elde edilen bu ölçek formları, değerlendirmeye tabi tutulmuş; 21 ölçek formunda eksik veya özensiz işaretleme yapıldığı tespit edildiğinden değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme, 418 ölçek formuyla yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce normallik dağılımına bakılmıştır. Toplanan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık katsayıları ve basıklık katsayıları hesaplanmış sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.4. Farklılıkların yönetimi ölçeği ve okullarda liderlik kapasitesi ölçeği normallik testi değerleri

	Alt Boyutlar	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Okullarda Liderlik Kapasitesi	Dağıtımçı Liderlik	18,32	19,00	19,00	-0,13	-0,80
	İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	16,79	17,00	18,00	-0,34	-0,59
	Paylaşılan Okul Vizyonu	24,03	25,00	27,00	-0,16	-0,76
	Algılanan Öğrenci Başarısı	23,06	23,00	24,00	-0,23	-0,59
Okullarda Farklılıkların Yönetimi	Yönetmel Uygulamalar	45,49	47,00	54,00	-0,65	0,07
	Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	29,90	31,00	32,00	-0,65	0,24

Tablo.4 incelendiğinde ölçek alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaların, medyanların ve modların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan analizlerin sonuçları ölçeklerin alt boyutlarına ait basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarının -1 ile +1 arası değerler aldığı görülmüştür. Elde edilen çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, değerlerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Psikometrik amaçların çoğu için ± 1.0 arasındaki basıklık ve çarpıklık değerleri mükemmel olarak kabul edilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013). Ayrıca özel uygulamalara bağlı olarak $\pm 2,0$ değeri (George ve Mallery, 2012) ve $\pm 1,5$ değerleri (Tabachnick ve Fidell, 2013) de kabul gören değerler olarak görülebilir. Tabloda verilen değerlere göre normal dağıldığı kabul edilen verilere parametrik testler uygulanmıştır.

Elde edilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla (görev, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için) “t- testi” uygulanmıştır. Ayrıca yaş, brans, çalışılan

okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için “Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Okullarda liderlik kapasitesi puan ortalamaları, katılımcıların yaş, branş, çalıştıkları okul türü, öğrenim durumları, okuldaki öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre, grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü, Varyans analizi ile yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık bulunan maddeler için bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için “Post Hoc Tukey testi” uygulanmıştır.

Okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi arasındaki ilişki, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Kat Sayısı Tekniği” ile test edilmiştir. Eğitim bilimleri araştırmalarında genellikle verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004). Bu nedenle araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Bulgular ve Yorumları

Aşağıdaki tabloda okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi düzeyleri genel olarak betimlenmiştir.

Tablo.5. Okullarda farklılıkların yönetimi ve liderlik kapasitesi betimsel istatistikler tablosu

Alt Boyutlar	n	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	Ss	
Liderlik Kapasitesi	418	33	120	82,21	20,37	
Farklılıkların Yönetimi	418	21	100	75,40	16,24	
	Dağıtımçı Liderlik	418	7,00	28,00	17,80	5,39
Liderlik Kapasitesi	Paylaşılan Okul Vizyonu	418	9,00	36,00	33,14	6,57
	Algılanan Öğrenci Başarısı	418	8,00	32,00	22,59	5,49
	İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	418	6,00	24,00	16,41	4,52
Farklılıkların Yönetimi	Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	418	8,00	40,00	29,62	6,67
	Yönetsel Uygulamalar	418	12,00	60,00	45,06	9,91

Tablo.5'te okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi betimsel istatistikler değerleri verilmiştir. Okullarda liderlik kapasitesi için en düşük puan 33 ve en yüksek puan 120 olarak hesaplanmış, puan ortalaması 82,21 bulunmuş ve katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okullarda liderlik kapasitesi alt boyutlarından *dağıtımçı liderlik* alt boyutunda ortalama puan 17,80 hesaplanırken alınan en düşük puan 7, en yüksek puan 28 olarak tespit edilmiştir. *Paylaşılan okul vizyonu* alt boyutunda ortalama puan 33,14 olarak hesaplanmış, en düşük puan 9, en yüksek puan ise 36 olmuştur. *Algılanan öğrenci başarısı* alt boyutunda ortalama puan 22,59, alınan en düşük puan 8 ve en yüksek puan 32 olarak hesaplanmıştır. *İşbirliği ve ortak sorumluluk* alt boyutunda ise ortalama puan 16,41, en düşük değer 6 ve en yüksek değer 24 olarak hesaplanmıştır. Okullarda farklılıkların yönetimi için yapılan hesaplamalar sonucunda en düşük puanın 21 en yüksek puanın ise 100 olduğu görülmüş ve ortalama puan 75,40 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi algı düzeyinin yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca okullarda farklılıkların yönetiminin *farklılıklara ilişkin yaklaşımlar* alt boyutunda ortalama puan 29,62 (yüksek) olarak hesaplanırken en yüksek puan 40, en düşük puan 8, *yönetsel uygulamalar* alt boyutunda ortalama 45,06 (yüksek), en yüksek puan 60, en düşük puan 12 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları ile liderlik kapasitesi ve alt boyutları arasındaki ilişki, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Kat Sayısı Tekniği” ile test edilmiştir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Buna göre; $r = -1$ ise tam negatif doğrusal bir ilişki, $r = +1$ ise tam pozitif doğrusal bir ilişki, $r = 0$ ise iki değişken arasında ilişki yoktur. Korelasyon katsayısı (r), 0.01 - 0.29 arası değer almışsa düşük düzeyde ilişki, 0.30 - 0.70 arası değerlerde orta düzeyde ilişki, 0.71 - 0.99 arası değerlerde yüksek düzeyde ilişki ve $r = 1.00$ ise değişkenler arasında mükemmel ilişki olduğu belirtilmektedir (Köklü ve diğ., 2006).

Tablo.6. Okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları ile okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları arasındaki ilişki (korelasyon) tablosu

Farklılıkların Yönetimi	Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar				Dağıtımçı Liderlik	Paylaşılan Okul Vizyonu	İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	Algılanan Öğrenci Başarısı
	İlişkin Yaklaşımlar	Yönetimsel Uygulamalar	Liderlik Kapasitesi	Liderlik				
Farklılıkların Yönetimi	1	0,97**	0,98**	0,15**	0,19**	0,14**	0,13**	0,10*
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	0,97**	1	0,91**	0,14**	0,18**	0,14**	0,12*	0,09
Yönetimsel Uygulamalar	0,98**	0,91**	1	0,15**	0,19**	0,13**	0,13**	0,11*
Liderlik Kapasitesi	0,15**	0,14**	0,15**	1	0,91**	0,95**	0,92**	0,90**
Dağıtımçı Liderlik	0,19**	0,18**	0,19**	0,91**	1	0,85**	0,80**	0,73**
Paylaşılan Okul Vizyonu	0,14**	0,14**	0,13**	0,95**	0,85**	1	0,84**	0,79**
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	0,13**	0,12*	0,13**	0,92**	0,80**	0,84**	1	0,81**
Algılanan Öğrenci Başarısı	0,10*	0,09	0,11*	0,90**	0,73**	0,79**	0,81**	1

**₂. P< 0.01

*₂. P< 0.05

Tablo.6’da okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları ile okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları arasındaki ilişki test edilmiştir. Bulunan sonuçlara göre; okullarda farklılıkların yönetimi ile okullarda liderlik kapasitesi arasında ($p<0,01$, $r=0,155$) olumlu yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda farklılıkların yönetimi ile okullarda liderlik kapasitesinin üç alt boyutu; dağıtımçı liderlik ($p<0,01$, $r=0,193$), paylaşılan okul vizyonu ($p<0,01$, $r=0,143$) ve işbirliği ve ortak sorumluluk ($p<0,01$, $r=0,130$) arasında da yine olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okullarda liderlik kapasitesinin diğer alt boyutu olan algılanan öğrenci başarısı alt boyutu için ise, $p<0,01$ düzeyi için anlamlılık tespit edilememiş, fakat $p<0,05$ düzeyi için anlamlı olduğu görülmüştür. Okullarda farklılıkların yönetiminin, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutun, okullarda liderlik kapasitesi ($p<0,01$, $r=0,147$), dağıtımçı liderlik alt boyutu ($p<0,01$, $r=0,185$) ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutu ($p<0,01$, $r=0,146$) için de $p<0,01$ düzeyi için

olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlılığı tespit edilmiş, diğer bir alt boyutu; iş birliği ve ortak sorumluluk için ise $p<0.05$ düzeyi için anlamlılık bulunmuştur. Algılanan öğrenci başarısı ($p>0,01$) alt boyutu ile arasında herhangi bir anlamlılık tespit edilememiştir. Okullarda farklılıkların yönetiminin, yönetsel uygulamalar alt boyutunun da benzer şekilde okullarda liderlik kapasitesi ($p<0,01$, $r=0,155$), dağıtımçı liderlik alt boyutu ($p<0,01$, $r=0,193$), paylaşılan okul vizyonu alt boyutu ($p<0,01$, $r=0,136$), ve işbirliği ve sorumluluk alt boyutu ($p<0,01$, $r=0,132$) ile aralarında $p<0.01$ düzeyinde olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, okullarda liderlik kapasitesinin diğer alt boyutu olan algılanan öğrenci başarısı ile arasında $p<0,05$ düzeyinde bir anlamlılık olduğu görülmüştür. Farklılıkların yönetiminin kendi alt boyutlarıyla, liderlik kapasitesinin de kendi alt boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu test sonuçları ile tespit edilmiştir.

4.1.1 Okullarda Farklılıkların Yönetimine Ait Bulgular

Aşağıda katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi algılama düzeylerinin görev, cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tablo.7. Görev değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Görev	n	\bar{x}	Ss	t	p
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	Öğretmen	359	29,44	6,81	7,77	0,00*
	Yönetici	59	32,72	4,87		
Yönetsel Uygulamalar	Öğretmen	359	44,76	10,11	9,88	0,00*
	Yönetici	59	49,94	7,243		
Farklılıkların Yönetimi	Öğretmen	359	74,20	16,58	10,74	0,00*
	Yönetici	59	82,67	11,70		

* $p<0.05$

Tablo.7’de *görev* değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları bulunmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında öğretmen olarak görev yapan katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalaması $\bar{x} = 74,20$, yönetici olarak görev yapanların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalaması ise $\bar{x}=82,67$ olarak bulunmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin farklılıkların yönetimi puan ortalamaları arasındaki p değeri ise 0,00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ($p<0,05$) göre okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamaları için görev değişkenine göre yöneticilerin okullarda farklılıkların yönetimi puanlarının öğretmenlerin okullarda farklılıkların yönetimi puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okullarda farklılıkların yönetimi alt boyutlarından *farklılıklara ilişkin yaklaşımlar* alt boyutu puan ortalamaları, öğretmenler için $\bar{x} = 29,44$ ve yöneticiler için ise $\bar{x} = 32,72$; diğer alt boyutu *yönetimsel uygulamalar* alt boyutu puan ortalamaları öğretmenler için $\bar{x} = 44,76$ ve yöneticiler için $\bar{x} = 49,44$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin farklılıkların yönetiminin her iki alt boyutu puan ortalamaları için hesaplanan p değeri 0,00 olarak hesaplanmış ve görev değişkenine göre *farklılıklara ilişkin yaklaşımlar* ve *yönetimsel uygulamalar* alt boyutları puan ortalamaları için, yöneticilerin puan ortalamalarının öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo.8. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	Kadın	186	29,13	7,14	2,10	0,03*
	Erkek	232	30,52	6,21		
Yönetimsel Uygulamalar	Kadın	186	44,57	10,69	2,60	0,08
	Erkek	232	46,23	9,20		
Farklılıkların Yönetimi	Kadın	186	73,71	17,58	2,63	0,05
	Erkek	232	76,75	14,99		

* $p < 0.05$

Tablo.8’de *cinsiyet* değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları bulunmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında kadın katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamasının $\bar{x}= 73,91$ ve erkek katılımcıların okullarda *farklılıkların yönetimi* puan ortalamasının $\bar{x}=75,32$ olduğu, *farklılıklara ilişkin yaklaşımlar* alt boyutu puan ortalamasının kadın katılımcılar için $\bar{x}= 29,13$ ve erkek katılımcılar için $\bar{x}=30,52$ olduğu, *yönetmel uygulamalar* alt boyutu için kadın katılımcıların puan ortalamasının $\bar{x}= 44,57$ ve erkek katılımcıların puan ortalamasının $\bar{x}=46,23$ olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,05 ve yönetmel uygulamalar alt boyutu puan ortalamaları arasındaki p değeri ise 0,08 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ($p> 0,05$) göre okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu puan ortalamaları arasındaki p değeri ise 0,03 olarak test edilmiş ve elde edilen anlamlı fakat düşük farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmüştür.

Tablo.9. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	Ss	t	P
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	İlçe	140	76,72	16,77	0,23	0,23
	İl Merkezi	278	74,73	15,96		
Yönetmel Uygulamalar	İlçe	140	30,47	6,86	0,08	0,21
	İl Merkezi	278	29,62	6,56		
Farklılıkların Yönetimi	İlçe	140	46,25	10,17	0,25	0,27
	İl Merkezi	278	45,11	9,77		

* $p < 0.05$

Tablo.9’da *okulun bulunduğu yerleşim yeri* değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları

bulunmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında ilçede çalışan katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamasının $\bar{x}= 46,25$ ve il merkezinde çalışan katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamasının $\bar{x}=45,11$ olduğu, *farklılıklara ilişkin yaklaşımlar* alt boyutu puan ortalamasının ilçede çalışan katılımcılar için $\bar{x}= 76,72$ ve il merkezinde çalışan katılımcılar için $\bar{x}=74,73$ olduğu, *yönetimsel uygulamalar* alt boyutu için ilçede çalışan katılımcıların puan ortalamasının $\bar{x}= 30,47$ ve il merkezinde çalışan katılımcıların puan ortalamasının $\bar{x}=29,62$ olduğu görülmektedir. İlçede çalışan ve il merkezinde çalışan katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,27, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,23 ve yönetimsel uygulamalar alt boyutu puan ortalamaları arasındaki p değeri ise 0,21 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ($p > 0,05$) göre okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları arasında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo.10. Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Ss	t	P
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	Lisans	354	29,94	6,53	3,35	0,80
	Lisansüstü Doktora	64	29,71	7,44		
Yönetimsel Uygulamalar	Lisans	354	45,62	9,81	1,67	0,52
	Lisansüstü Doktora	64	44,76	10,51		
Farklılıkların Yönetimi	Lisans	354	75,57	16,00	2,54	0,62
	Lisansüstü Doktora	64	74,48	17,64		

* $p < 0.05$

Tablo.10’da *öğrenim durumu* değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları görülmektedir. Bu bulgularda lisans

mezunu katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalaması $\bar{x}=75,57$ ve Lisansüstü veya doktora mezunu katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalaması $\bar{x}=74,48$ olarak bulunmuştur. Lisans mezunu katılımcıların farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=29.94$ ve yönetsel uygulamalar alt boyutu puan ortalaması ise $\bar{x}=45.62$ olarak hesaplanmıştır. Lisansüstü veya doktora mezunu katılımcıların farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=29.71$ ve yönetsel uygulamalar alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=44.76$ olarak bulunmuştur. Lisans mezunları ve Lisansüstü /doktora mezunlarının okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,62, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,80 ve yönetsel uygulamalar alt boyutu puan ortalamaları arasındaki p değeri ise 0,52 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ($p>0,05$) göre öğrenim durumu değişkenine ilişkin okullarda farklılıkların yönetimi ve farklılıklara ilişkin yaklaşımlar ve yönetsel uygulamalar alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Aşağıdaki tablolarda katılımcıların yaş, çalışılan okul türü, branş ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre okullarda farklılıkların yönetimi algılama düzeyleri ile, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar ve yönetsel uygulamalar alt boyutları algılama düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans (ANOVA) analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo.11. Yaş değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Yaş	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	20-30	51	32.05	6.50	2,29	0,07	
	31-40	160	29.64	6.75			
	41-50	153	29.83	6.26			
	51 ve üstü	54	28.88	7.43			
Yönetimsel Uygulamalar	20-30	51	48.74	8.98	2,10	0,09	
	31-40	160	45.02	9.97			
	41-50	153	45.13	9.79			
	51 ve üstü	54	44.85	10.58			
Farklılıkların Yönetimi	20-30	51	80.80	15.18	2,23	0,08	
	31-40	160	74.66	16.38			
	41-50	153	74.96	15.70			
	51 ve üstü	54	73.74	17.73			

* P< 0.05

Tablo.11’te yaş değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puanlarına yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; okullarda farklılıkların yönetimi ($P>0,05$), farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu ($P>0,05$) ve yönetimsel uygulamalar alt boyutu ($P>0,05$) puan ortalamaları düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo.12. Çalışılan okul türü değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Çalışılan Okul Türü	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	İlkokul	95	29.08	5.94	1,58	0,20	
	Ortaokul	129	30.66	6.43			
	Lise	194	29.80	7.12			
Yönetimsel Uygulamalar	İlkokul	95	43.97	9.60	2,01	0,13	
	Ortaokul	129	46.65	9.22			
	Lise	194	45.46	10.44			
Farklılıkların Yönetimi	İlkokul	95	73.06	15.21	1,90	0,15	
	Ortaokul	129	77.32	15.34			
	Lise	194	75.27	17.21			

* $P < 0.05$

Tablo.12’de çalışılan okul türü değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puanlarına yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; okullarda farklılıkların yönetimi ($P > 0,05$), farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu ($P > 0,05$) ve yönetimsel uygulamalar alt boyutu ($P > 0,05$) puan ortalamaları düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo.13. Branş değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Branş	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	Ana sınıfı veya sınıf	94	28.96	6.23	1,96	0,14	
	Branş	270	30.38	6.68			
	Meslek Dersleri	54	29.16	7.19			
Yönetimsel Uygulamalar	Ana sınıfı veya sınıf	94	43.94	9.66	2,89	0,05	
	Branş	270	46.35	9.68			
	Meslek Dersleri	54	43.88	11.08			
Farklılıkların Yönetimi	Ana sınıfı veya sınıf	94	72.91	15.53	2,60	0,07	
	Branş	270	76.74	16.03			
	Meslek Dersleri	54	73.05	17.96			

* P<0.05

Tablo.13'te branş değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puanlarına yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; branş değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu ve yönetimsel uygulamalar alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (P>0,05).

Tablo.14. Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Farklılıkların Yönetimi	Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	1-25	86	30,97	6,93	1,11	0,35	
	26-50	69	29,63	5,72			
	51-75	48	28,72	6,45			
	76-100	89	30,24	6,10			
	100 üzeri	126	29,53	7,12			
Yönetimsel Uygulamalar	1-25	86	46,76	10,22	0,69	0,59	
	26-50	69	45,17	9,00			
	51-75	48	44,35	9,32			
	76-100	89	45,96	9,25			
	100 üzeri	126	44,90	10,84			
Farklılıkların Yönetimi	1-25	86	77,74	16,92	0,87	0,47	
	26-50	69	74,81	14,32			
	51-75	48	73,08	15,46			
	76-100	89	76,21	14,96			
	100 üzeri	126	74,44	17,86			

* P<0.05

Tablo.14'te çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları puanlarına yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu ve yönetimsel uygulamalar alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (P>0,05).

4.1.2.Okullarda Liderlik Kapasitesine Ait Bulgular

Aşağıda katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılama düzeylerinin görev, cinsiyet, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo.15. Görev değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Görev	n	\bar{x}	Ss	t	p
Dağıtımçı Liderlik	Öğretmen	359	17,69	5,31	5,37	0,00*
	Yönetici	59	22,10	4,21		
Paylaşılan Ortak Vizyon	Öğretmen	359	23,42	6,48	3,41	0,00*
	Yönetici	59	27,77	5,93		
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Öğretmen	359	16,39	4,54	8,77	0,00*
	Yönetici	59	19,20	3,60		
Algılanan Öğrenci Başarısı	Öğretmen	359	22,66	5,52	4,51	0,00*
	Yönetici	59	25,52	4,60		
Liderlik Kapasitesi	Öğretmen	359	80,17	20,22	7,10	0,00*
	Yönetici	59	94,61	16,68		

* P<0.05

Tablo.15'te görev değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları görülmektedir. Bu bulgularda görevine öğretmen olarak devam eden katılımcıların okullarda *liderlik kapasitesi* puan ortalaması $\bar{x}=80,17$, *dağıtımçı liderlik* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=17,69$, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=23,42$, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=16,39$ ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalaması $\bar{x}=22,66$ olarak hesaplanmıştır.

Okullarında yönetici olarak görev yapan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi puan ortalaması $\bar{x}=94,61$, *dağıtımçı liderlik* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=22,10$, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=27,77$, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=19,20$ ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalaması $\bar{x}=25,52$ olarak tespit edilmiştir. Okullarında öğretmen olarak ve yönetici olarak görev yapan katılımcıların liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki elde edilen p değerine ($p<0,05$) göre okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamalarının görev değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve yöneticiler için daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo.16. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Dağıtımçı Liderlik	Kadın	186	18,65	5,39	0,05	0,26
	Erkek	232	18,05	5,39		
Paylaşılan Ortak Vizyon	Kadın	186	24,52	6,93	3,35	0,17
	Erkek	232	23,64	6,27		
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Kadın	186	17,24	4,67	1,87	0,07
	Erkek	232	16,43	4,37		
Algılanan Öğrenci Başarısı	Kadın	186	23,85	5,69	0,52	0,00*
	Erkek	232	22,43	5,24		
Liderlik Kapasitesi	Kadın	186	84,27	21,08	0,36	0,06
	Erkek	232	80,56	19,67		

* $P<0.05$

Tablo.16’da *cinsiyet* değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları görülmektedir. Bu bulgulara göre kadın katılımcıların okullarda *liderlik kapasitesi* puan ortalaması $\bar{x}=84,27$, *dağıtımçı liderlik* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=18,65$, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalaması

$\bar{x}=24,52$, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=17,24$ ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalaması $\bar{x}=23,85$ olarak bulunmuştur.

Erkek katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi puan ortalaması $\bar{x}=80,53$, *dağıtımci liderlik* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=18,05$, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=23,64$, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=16,43$ ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalaması $\bar{x}=22,43$ olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek katılımcıların liderlik kapasitesi puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,06 olarak hesaplanmıştır. Dağıtımci liderlik alt boyutu puan ortalamaları arasında p değeri 0,26, paylaşılan okul vizyonu alt boyutu puan ortalamaları arasında p değeri 0,17, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu puan ortalamaları arasında p değeri 0,070 olarak bulunmuştur ve bu değerler $p<0,05$ düzeyinde cinsiyet değişkenine göre liderlik kapasitesi, dağıtımci liderlik alt boyutu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutları için anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı için ise p değeri 0,00 hesaplanmış ve bu veriye ($p<0,05$) göre algılanan öğrenci başarısı alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadın katılımcıların lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo.17. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	Ss	t	p
Dağıtımci Liderlik	İlçe	140	19,86	4,91	4,58	0,00*
	İl Merkezi	278	17,54	5,46		
Paylaşılan Ortak Vizyon	İlçe	140	26,06	6,27	1,36	0,00*
	İl Merkezi	278	23,01	6,50		
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	İlçe	140	18,02	4,04	6,79	0,00*
	İl Merkezi	278	16,17	4,63		

Algılanan Öğrenci Başarısı	İlçe	140	24,31	4,87	5,08	0,00*
	İl Merkezi	278	22,43	5,68		
Liderlik Kapasitesi	İlçe	140	88,26	18,71	4,51	0,00*
	İl Merkezi	278	79,16	20,52		

* P<0.05

Tablo.17 incelendiğinde yapılan t-testi sonuçlarının, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre katılımcıların liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamalarının $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. İlçede çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi puan ortalaması $\bar{x}=88,26$, dağıtımçı liderlik alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=19,86$, paylaşılan okul vizyonu alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=26,06$, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=18,02$ ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=24,31$ olarak bulunmuştur.

İl merkezinde çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi puan ortalaması $\bar{x}=79,16$, dağıtımçı liderlik alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=17,54$, paylaşılan okul vizyonu alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=23,01$, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=16,17$ ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=22,43$ olarak bulunmuştur. İlçede çalışan ve il merkezinde çalışan katılımcıların liderlik kapasitesi puan ortalamaları ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılama düzeyinin, ilçelerde bulunan okullarda çalışan katılımcıların puan ortalamalarının, il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan katılımcıların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan katılımcıların aleyhine olduğu görülmektedir.

Tablo.18. Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Dağıtımçı Liderlik	Lisans	354	18,35	5,40	0,05	0,79
	Lisansüstü Doktora	64	18,15	5,37		
Paylaşılan Ortak Vizyon	Lisans	354	24,12	6,66	1,90	0,49
	Lisansüstü Doktora	64	23,51	6,12		
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Lisans	354	16,93	4,51	0,01	0,13
	Lisansüstü Doktora	64	16,01	4,54		
Algılanan Öğrenci Başarısı	Lisans	354	23,28	5,47	0,10	0,05
	Lisansüstü Doktora	64	21,84	5,46		
Liderlik Kapasitesi	Lisans	354	82,70	20,43	0,21	0,25
	Lisansüstü Doktora	64	79,53	19,94		

* P< 0.05

Tablo .18’de *öğrenim durumu* değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi bulguları verilmiştir. Bulgulara göre lisans mezunu katılımcıların okullarda *liderlik kapasitesi* puan ortalamaları $\bar{x}=82,70$, *dağıtımçı liderlik* alt boyutu puan ortalamaları $\bar{x}=18,35$, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=24,12$, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=16,93$ ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalaması $\bar{x}=23,28$ olduğu görülmektedir.

Lisansüstü veya doktora mezunu katılımcılar için ise, okullarda liderlik kapasitesi puan ortalaması $\bar{x}=79,53$, *dağıtımçı liderlik* alt boyutu puan ortalaması

$\bar{x}=18,15$, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=23,51$, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=16,01$ ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalaması $\bar{x}=21,84$ olarak hesaplanmıştır. Lisans ve lisansüstü veya doktora mezunu katılımcıların liderlik kapasitesi puan ortalamaları arasındaki p değeri 0,25, dağıtımçı liderlik alt boyutu puan ortalamaları arasında p değeri 0,79, *paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu puan ortalamaları arasında p değeri 0,49, *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutu puan ortalamaları arasında p değeri 0,13 ve *algılanan öğrenci başarısı alt boyutu* puan ortalamaları arasında p değeri 0,05 değerleri bulunmuştur. Bu değerler $p<0,05$ düzeyinde öğrenim durumu değişkenine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların yaş, çalışılan okul türü, branş ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişimleri açısından okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılama düzeyleri puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans (ANOVA) testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo.19. Yaş değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Yaş	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Dağıtımçı Liderlik	20-30	51	20,29	5,75	3,91	0,00*	1-3
	31-40	160	18,65	4,93			
	41-50	153	17,50	5,39			
	51 ve üstü	54	17,77	5,91			
Paylaşılan Ortak Vizyon	20-30	51	26,07	6,97	3,333	0,01*	1-3
	31-40	160	24,55	6,24			
	41-50	153	23,13	6,55			
	51 ve üstü	54	23,12	6,83			

	20-30	51	18,03	4,97			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	31-40	160	16,96	4,31	2,17	0,09	-
	41-50	153	16,48	4,42			
	51 ve üstü	54	16,00	4,79			
	20-30	51	24,47	5,60			
Algılanan Öğrenci Başarısı	31-40	160	23,07	5,18	1,50	0,21	-
	41-50	153	22,83	5,54			
	51 ve üstü	54	22,37	6,01			
	20-30	51	88,88	22,46			
Liderlik Kapasitesi	31-40	160	83,25	19,13	3,00	0,03*	1-3
	41-50	153	79,94	20,10			
	51 ve üstü	54	79,27	21,48			

* P< 0.05

Tablo.19'daki bulgulara göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi faktörü için yaş değişkeni gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan homojenlik testi sonucunda varyansların homojen dağıldığı görülmüş ($\text{sig.}=0,27>0,05$) ve hangi grupların ortalamaları arasında farklılıklar olduğunu görmek için Post Hoc. Tukey testi yapılmıştır. Test sonucu bulgular 20-30 yaş arası katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi algılama düzeyinin, 41-50 yaş arası katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi algılama düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 20-30 yaş arası katılımcıların lehine olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde 20-30 yaş arası ve 41-50 yaş arası katılımcıların okullarda liderlik kapasitesinin iki alt boyutu; dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu algılama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 20-30 yaş arası katılımcıların lehine olduğu belirlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda katılımcıların çalışılan okul türü değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılama düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans (ANOVA) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo.20. Çalışılan okul türü değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Çalışılan Okul Türü		\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Dağıtımçı Liderlik	İlkokul	95	20,13	4,60	12,36	0,00*	1-3
	Ortaokul	129	18,92	5,01			2-3
	Lise	194	17,03	5,68			
Paylaşılan Ortak Vizyon	İlkokul	95	26,73	5,88	15,23	0,00*	1-2
	Ortaokul	129	24,49	6,22			1-3
	Lise	194	22,40	6,67			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	İlkokul	95	18,48	4,24	14,97	0,00*	1-3
	Ortaokul	129	17,31	3,91			2-3
	Lise	194	15,61	4,72			
Algılanan Öğrenci Başarısı	İlkokul	95	25,36	4,78	16,32	0,00*	1-2
	Ortaokul	129	23,49	4,81			1-3
	Lise	194	21,64	5,81			2-3
Liderlik Kapasitesi	İlkokul	95	90,72	17,64	17,26	0,00*	1-2
	Ortaokul	129	84,23	18,25			1-3
	Lise	194	76,70	21,33			2-3

* P<0.05

Tablo.20'ye bakıldığında yapılan varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre okullarda liderlik kapasitesi puan ortalamalarının, çalışılan okul türü değişkeni faktörü için istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (F=17,26 ve p<0,05). Yapılan homojenlik testi sonucunda varyansların homojen dağıldığı görülmüş ve hangi grupların ortalamaları arasında farklılıklar olduğunu görmek için Post Hoc. Tukey testi yapılmıştır. Test sonucu bulgular okullarda *liderlik kapasitesi*

algılama düzeyinin ilkokullarda çalışan katılımcıların, hem ortaokul hem de liselerde çalışan katılımcılara göre çok daha yüksek, ortaokullarda çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi düzeylerinin ise liselerde çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde okul türü değişkenine göre *dağıtımçı liderlik* alt boyutu ve *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın ilkokullarda çalışan katılımcıların liselerde çalışan katılımcılara, ortaokullarda çalışan katılımcıların yine liselerde çalışan katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. *Paylaşılan okul vizyonu* alt boyutu için de puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve ilkokullarda çalışan katılımcıların hem ortaokullarda çalışan hem de liselerde çalışan katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. *Algılanan öğrenci başarısı* alt boyutunda ise ilkokullarda çalışan katılımcıların puan ortalamaları en yüksek değere sahiptir ve hem ortaokullarda hem de liselerde çalışan katılımcıların puanlarından daha yüksektir. Ortaokullarda çalışan katılımcılar için elde edilen bulguların da liselerde çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda katılımcıların branş değişkenine göre okuldaki liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılama düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans (ANOVA) testi değerleri verilmiştir.

Tablo.21. Branş değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Branş	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Dağıtımçı Liderlik	Ana Sınıfı veya Sınıf	94	19.91	4.56	8,49	0,00*	1-2
	Branş	270	18.18	5.37			1-3
	Meslek Dersleri	54	16.24	6.07			2-3

Paylaşılan Ortak Vizyon	Ana Sınıfı veya Sınıf	94	26,53	5,86			1-2
	Branş	270	23,67	6,51	11,81	0,00*	1-3
	Meslek Dersleri	54	21,48	6,80			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Ana Sınıfı veya Sınıf	94	18,35	4,21			1-2
	Branş	270	16,53	4,42	9,00	0,00*	1-3
	Meslek Dersleri	54	15,37	4,88			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Ana Sınıfı veya Sınıf	94	25,27	4,73			1-2
	Branş	270	22,74	5,41	13,36	0,00*	1-3
	Meslek Dersleri	54	20,81	5,89			2-3
Liderlik Kapasitesi	Ana Sınıfı veya Sınıf	94	90,07	17,37			1-2
	Branş	270	81,14	20,13	12,51	0,00*	1-3
	Meslek Dersleri	54	73,90	22,16			2-3

* P< 0.05

Tablo.21'e bakıldığında yapılan varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre *okullarda liderlik kapasitesi, dağıtımçı liderlik alt boyutu ve algılanan öğrenci başarısı* alt boyutu puan ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Test sonucu bulgular okullarda liderlik kapasitesi, dağıtımçı liderlik ve algılanan öğrenci başarısı algılama düzeylerinin anasınıfı veya sınıf öğretmeni olan katılımcıların, hem branş öğretmeni olan katılımcılara hem de meslek dersleri öğretmeni olan katılımcılara göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca branş öğretmenleri katılımcıların puanları da meslek dersleri öğretmeni katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. *Paylaşılan okul vizyonu* ve *iş birliği ve ortak sorumluluk* alt boyutları puan ortalamalarının da branş değişkeni için anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş ve anlamlılığın, anasınıfı veya sınıf öğretmeni olan katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur.

Aşağıdaki tabloda katılımcıların çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okuldaki liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılama düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans (ANOVA) testi değerleri verilmiştir.

Tablo.22. Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Liderlik Kapasitesi	Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark (Tukey)
Dağıtımçı Liderlik	1-25	86	21,01	4,78	20,72	0,00*	1-4
	26-50	69	19,65	4,94			1-5
	51-75	48	19,14	4,76			2-5
	76-100	89	18,68	4,85			3-5
	100 üzeri	126	15,18	5,19			4-5
Paylaşılan Ortak Vizyon	1-25	86	27,58	6,18	23,93	0,00*	1-4
	26-50	69	25,84	5,83			1-5
	51-75	48	24,81	5,75			2-5
	76-100	89	24,49	5,81			3-5
	100 üzeri	126	20,00	6,04			4-5
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	1-25	86	19,20	3,83	18,58	0,00*	1-3
	26-50	69	17,56	4,19			1-4
	51-75	48	16,81	4,14			1-5
	76-100	89	17,28	4,04			2-5
	100 üzeri	126	14,37	4,52			3-5
							4-5

Algılanan Öğrenci Başarısı	1-25	86	25,05	4,97		1-5	
	26-50	69	24,39	4,61		2-5	
	51-75	48	24,89	4,40	18,10	0,00*	3-5
	76-100	89	23,56	4,62			4-5
	100 üzeri	126	19,93	5,89			
Liderlik Kapasitesi	1-25	86	92,48	18,54		1-4	
	26-50	69	87,44	18,05		1-5	
	51-75	48	85,66	17,02	24,18	0,00*	2-5
	76-100	89	84,02	17,39			3-5
	100 üzeri	126	69,50	19,71			4-5

* P< 0.05

Tablo.22 incelendiğinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ($p<0,05$) okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan homojenlik testi sonucunda varyansların homojen dağıldığı görülmüş ve hangi grupların ortalamaları arasında farklılıklar olduğunu görmek için Post Hoc. Tukey testi yapılmıştır. Test sonucu bulgular okullarda liderlik kapasitesi algılama düzeyinin, bünyesinde 1-25 arası öğretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcıların, bünyesinde 76-100 arası ve 100 üzeri öğretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farkın 1-25 arası öğretmen bulunan okullardaki katılımcıların lehine ve oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Yine aynı şekilde, bünyesinde 26-50, 51-75 ve 76-100 arası öğretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi düzeylerinin, bünyesinde 100 üzeri öğretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın yüksek düzeyde ve 100 üzeri öğretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcıların aleyhine olduğu görülmüştür.

Okullarda liderlik kapasitesinin tüm alt boyutları için 100 üzeri öğretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcıların puan ortalamaları diğer tüm gruplardan

anlamli Şekilde farklılaşmakta ve farklılığın 100 ũzeri Őđretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcıların aleyhine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 1-25 arası Őđretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve sorumluluk alt boyutları puan ortalamaları, bũnyesinde 76-100 arası Őđretmen bulunduran okullarda çalışan katılımcıların puan ortalamalarına gŕe de anlamli farklılaştığı ve farklılığın 1-25 arası Őđretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, 1-25 arası Őđretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların puan ortalamalarının, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu için, 51-75 arası Őđretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların puan ortalamalarından olumlu yŕnde anlamli bir Şekilde farklılaştığı gŕŕlmũŐtir.



BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda farklılıkların yönetiminin okullarda liderlik kapasitesiyle ilişkisine ilişkin bulgular alanyazın ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.1 Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesi algı düzeyleri

Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiş ve katılımcıların, hem okullarda farklılıkların yönetimi hem de okullarda liderlik kapasitesi algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okullarda farklılıkların yönetimi kavramının alt boyutları olan farklılıklara ilişkin yaklaşımlar ve yönetsel uygulamalar alt boyutlarının her ikisi için de katılımcıların algı düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin okullarda farklılıklara ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, farklılıkları büyük ölçüde hoş karşıladıkları ve farklı düşünce, davranış ve eğilimleri olan kişilere karşı saygılı oldukları, olumlu örgütsel değerlere, normlara, yönetsel politika ve uygulamalara sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu, Memduhoğlu ve Ayyürek (2004), Memduhoğlu (2007), Doğan, Uğurlu, Topçu ve Yiğit (2015), Karademir, Çoban, Devocioğlu, Karakaya ve Yücel'in (2012) araştırmalarında elde edilen sonuçlarla örtüşmekteyken, Geçdoğan Yılmaz'ın (2013) ve Çako'nun (2012) araştırmalarında bulunan orta düzey sonuçlarla farklılık göstermektedir.

Katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları algılarının ne düzeyde olduğuna bakıldığında liderlik kapasitesi ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutu için yüksek düzeyde, okullarda liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, algılanan öğrenci başarısı, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları için ise katılımcıların algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin ortak bir vizyon doğrultusunda hareket etmenin önemine inandıkları söylenebilir. Paylaşılan okul vizyonu alt boyutuna ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının yüksek olması Pürçek'in (2017) Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeyi ve Okulun Liderlik Kapasitesi isimli çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu

çalışmanın aksine diğer alt boyutlarda elde edilen algı değerleri farklı bulunmuştur. Okullarda liderlik kapasitesi alt boyutlarından algılanan öğrenci başarısı ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları için araştırmadan elde edilen orta düzey sonuçlar, Kılınç (2013) ve Doğan'ın (2016) çalışmalarındaki yüksek sonuçlar ile benzerlik göstermemektedir. Yazarların çalışmalarında ortaya konulan paylaşılan okul vizyonu alt boyutu için görece düşük sonuçlar da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Farklılıkların yönetimi konusunda daha etkili politikalara ve uygulamalara sahip olan örgütlerin, farklılıkları yönetmede daha az etkili olan diğer örgütlerden daha iyi performans gösterdiği belirtilmektedir (Choi ve Rainey, 2010). Farklılıkların farklı yaşam deneyimlerini, bilgileri ve bakış açılarını barındırdığı varsayılırsa, farklılıkların doğru yönetilmesi okul ve eğitimle ilgili tüm alternatif görüşleri ve başarının artırılması yönünde çok çeşitli fikirleri de ortaya çıkaracağı söylenebilir. Bu bakış açısını benimseyen okullarda, okul üyelerinin farklı bakış açılarını açıkça tartışabilmesi için uygun ortam sağlanmış olacak, kişilerin birbirlerinden öğrenmesine olanak sağlanacak ve yeni öğrenme fırsatları ortaya çıkacaktır denilebilir. Bu durumun okul gelişimine, başarının artırılmasına, huzurlu, olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik katkıları büyük olacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarda farklılıkların yönetimi algılarının yüksek düzeyde bulunması, tespit edilen önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

5.1.2. Katılımcıların görüşlerine göre okullarda farklılıkların yönetimi düzeyleri ve okullarda liderlik kapasitesi düzeyleri arasındaki ilişki

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda farklılıkların yönetimi düzeyleri ve okullarda liderlik kapasitesi düzeyleri arasındaki olumlu yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Liderlik olgusunun geniş anlamı ve kapsamı göz önünde bulundurulduğunda, tespit edilen anlamlılık doğrultusunda, okullarda farklılıkların yönetiminin okullarda liderlik kapasitesini etkileyen birçok etkenden biri olduğu ve göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Bu durum Balay, Kaya, ve Geçdoğan-Yılmaz'ın (2014) hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasında pozitif yönde tespit ettiği bulgularla örtüşmektedir. Okullarda farklılıkların yönetimi ile okullarda liderlik kapasitesinin iki alt boyutu; dağıtımcı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutları arasında da yine olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında algılanan

öğrenci başarısı ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının, okullarda farklılıkların yönetimi algıları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenci başarısı için öğrencilerin farklılıklarını değil, onların çalışmalarını ve gayretlerini değerlendirdikleri bilinmektedir. Başarı farklılığını ortaya koyan etkenin öğrencilerin davranışları ve ders için verdikleri emek olduğu söylenebilir. Öğrencinin başarısı algılarında katılımcıların, öğrencilerin diğer farklılıklarını, özellikle de demografik farklılıklarını, görmezden gelerek eşitlikçi ve adil oldukları sonucuna varılabilir. Farklılıkların doğru yönetiminin okullarda liderlik kapasitesini olumlu etkilemesi ve liderliğin doğru kullanımının başarıyı artıracığı sonucu Demie'nin (2018) yılında Birleşik Krallık'ta yaptığı durum çalışması sonuçları ile paralellik göstermektedir. Demie (2018) bu çalışmada başarıyı yükseltmek için belirlediği başlıca anahtarlar olarak ırk ve eşitlik konusunda güçlü bir liderlik sağlamak, çeşitli işgücünün etkin kullanımı, kültürel çeşitliliğe değer vermek ve ırkçılık konusunda katı bir duruş sergilememek maddelerini ortaya koymuştur.

5.1.3. Katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamalarının görev, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, branş, okuldaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenleri puan ortalamalarına göre tartışılması

Görev değişkenine göre yöneticilerin okullarda farklılıkların yönetimi puanlarının katılımcıların okullarda farklılıkların yönetimi puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Memduhoğlu (2007) ve Özan ve Polat'ın (2013) çalışmaları ile benzerlik göstermemektedir. Öte yandan araştırma bulguları; Memduhoğlu ve Ayyürek (2004), Balyer ve Gündüz (2010), Belloda, Güler, ve Oğuzhan (2017), Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz (2014), Tüz ve Gümüş (2010), Memduhoğlu (2011), Yetgin, (2016) ve Çetin ve Bostancı'nın (2013) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Araştırmacıların çalışmalarında görev değişkenine göre farklılıkların yönetimi için yöneticilerin öğretmenlerle bakış açısı farklılıkları olduğu, yönetici olanların farklılık algılarının yönetici olmayanlara göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulguları yöneticilerin okullarda farklılıkların yönetimi algılarının yönetici olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Kadın ve erkeklerin okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutları farklılıklara ilişkin yaklaşımlar ve yönetsel uygulamalar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, Memduhoğlu (2007), Memduhoğlu ve Ayyürek (2004), Taşlıyan, Hırlak ve Çiftçi (2016), Alabay ve Keskinliç Kara (2016), Çako (2012) ve Özan ve Polat'ın (2013) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan araştırma bulguları Balyer ve Gündüz (2010), Belloda, Güler ve Oğuzhan (2017), Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz (2014), Memduhoğlu (2011), Çetin ve Bostancı (2013), Yetgin (2016) ve Bulşu'nun (2017) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmemektedir. Araştırmacılar bu çalışmalarında araştırmaya katkı veren kadın katılımcıların farklılıkların yönetimi algı düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Toplumun genel algısının yansıtıldığı düşünülen bu araştırmaların kadınların erkeklerden daha hoşgörülü ve farklılıklara daha saygılı olduğunu ortaya koyduğu düşünülürse, bu düşünce, yapılan bu araştırma bulgularına yansımamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okullarda kadın ve erkek öğretmen ve yöneticilerin okullarda farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarına (farklılıklara ilişkin yaklaşımlar ve yönetsel uygulamalar) ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın diğer bulgularına göre öğretmen ve yöneticilerin okullarda farklılıkların yönetimi düzeyi puan ortalamalarının yaş, çalışılan okul türü, branş, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum yaş değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenen Tüz ve Gümüş (2010), Alabay ve Keskinliç Kara (2016), Geçdoğan-Yılmaz (2013), Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz'ın (2014) çalışmaları ile benzeşmemekte, fakat Memduhoğlu (2007), Özan ve Polat (2013), Taşlıyan, Hırlak ve Çiftçi (2016), Yetgin (2016) ve Çako'nun (2012) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre okullarda farklılıkların yönetimi algılarının anlamlı farklılık göstermemesi Bakaç, Okçu ve Erdem'in (2019) araştırmasında, ilkökul öğretmen ve yöneticilerinin özellikle liselerde çalışan meslektaşlarına göre daha fazla algıya ve farkındalığa sahip oldukları sonucuyla benzerlik göstermemiştir. Branş değişkenine göre de, yine ilkökul veya ana sınıfı öğretmenlerinin farklılıkların yönetimi ve alt boyutları algı düzeylerinin, branş öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulgusuyla benzeşmemektedir. Alanyazında farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının okuldaki

öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Araştırmada ortaya konulan farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemesi bulgusunun alanyazın için yeni bir bulgu olduğu düşünülebilir.

Lisans mezunları ve Lisansüstü veya doktora mezunlarının okullarda farklılıkların yönetimi puan ortalamaları arasındaki anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, Memduhoğlu (2007; 2011), Alabay ve Kesinkılıç Kara (2016), Balyer ve Gündüz (2010), Memduhoğlu ve Ayyürek (2004) ve Özan ve Polat'ın (2013) çalışmalarındaki bulgularla benzerlik gösterirken, Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz (2014) ve Tüz ve Gümüş'ün (2010) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmemektedir. Yükseköğrenimin farklılıklar konusunda daha olumlu bir etkiye sahip olduğunun ortaya konulmuş olan araştırmaların aksine (Tüz ve Gümüş, 2010), bu araştırmada lisansüstü veya doktora derecesine sahip katılımcıların farklılıkların yönetimi algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamasının, lisansüstü veya doktora mezunlarının hangi alanlarda öğrenim yaptığının çalışmada belirlenememiş olmasının etkili olduğu söylenebilir. Yönetimle ilgili alanlarda, özellikle de eğitim yönetimi alanında lisansüstü veya doktora çalışması yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin belirlenmesine yönelik araştırmanın yapılmaması, bu araştırmanın eksikliği olarak görülebilir.

Katılımcıların farklılıkların yönetimi algılarının araştırmada yer alan, görev değişkeni dışındaki demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemesi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bazı özellikler özelinde değerlendirilebilir. Katılımcıların eğitimci olmaları, mesleklerinin gereği olarak çok farklı insanlarla (öğrenci, veli vb.) sürekli etkileşim içinde olmaları, yaptıkları işin insan farklılıklarının göz ardı edilemeyeceği bir iş olması vb. nedenlerden dolayı zamanla farklılıklara karşı daha ılımlı ve hoşgörülü bir tavır oluşturdukları düşünülebilir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), Özkan ve Arslantaş (2013), sabırlı davranmak, olaylar karşısında dayanıklı olmak, farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcı olmak, öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı ve esprili olmak gibi önemli ve olumlu birçok özelliği öğretmenlerin sahip oldukları özellikler olarak belirtmişlerdir. Bu özelliklere sahip oldukları varsayıldığında, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, çalışılan okul türü, branş, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerinden

bağımsız bir şekilde katılımcıların farklılıkların yönetimine yönelik algılarının benzer olması anlaşılabilir bir sonuç olarak görülebilir.

5.1.4.Katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi puan ortalamalarının görev, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, brans, okuldaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenleri puan ortalamalarına göre tartışılması

Okullarda liderlik kapasitesi puan ortalamaları ve alt boyutları puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve yöneticilerde öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Kılınç (2013), Karip (1998), Beycioğlu (2009) ve Hırlak ve Taşlıyan'ın (2018) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kılınç'ın (2013) çalışmasında liderlik kapasitesi ve alt boyutları; dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve sorumluluk için yöneticilerin öğretmenlerden daha yüksek algı düzeyleri tespit edilmiş ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermiştir. Fakat algılanan öğrenci başarısı alt boyutu için Kılınç'ın bulguları anlamlı farklılığın olmadığı yönündedir. Bu ise bu araştırmanın bulgularından ayrılmaktadır. Son yıllarda öğrenci başarısının birçok yönetici için istatistiksel veri anlamında önemli hale gelmesi, yöneticilerin algılanan öğrenci başarısı algılarının değişim sebebi olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin genelde sadece öğrencilere liderlik etme çabaları, yöneticilerin ise öğrencilere ek olarak, öğretmenlere ve diğer okul paydaşlarına da liderlik etme çabaları ve yöneticilik rollerinden kaynaklanan liderlik rollerine ilişkin oluşturdukları tecrübe ve farkındalık, yönetici ve öğretmenlerin puanlarında bulunan bu farklılığa neden olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin puanlarının yöneticilerden daha düşük olması, halen merkeziyetçi yöneticilik anlayışının ve okul liderliğinin yönetici merkezli olmasının devam etmesi (Kılınç, 2013) ve diğer okul üyelerinin, özellikle de öğretmenlerin liderlik becerilerinden yeterince faydalanılmayan okul ortamlarına bağlı olabileceği söylenebilir. Okul veya eğitim-öğretim ile ilgili konularda karar alma süreçlerinin, daha çok okul müdürünün tek başına, veya sadece müdür yardımcıları ile, ya da sınırlı sayıda öğretmen katılımı ile gerçekleştiği (Doğan, 2016), öğretmenlerin çoğulcu bir katılım sağlayarak yönetime ve liderliğe katkı yapmalarının yolunun açılmadığı söylenebilir. Okul müdürlerinin kendilerini karar alma mercii olarak görmelerinin önemli sebeplerinden birisi mevzata bağlı kalma mecburiyetleridir. Mevzuat dışında,

inisiyatif olarak farklı kararlar alabilen yöneticiler çok azdır. Hesabı benden sorulacak gerginliği yaşayan idarecilerin, özgür ve yenilikçi kararlar alması çok zordur. Öte yandan, yönetici olarak görev yapan katılımcıların, kendilerini doğru liderlik yapan kişiler olarak tanımlayabilecekleri varsayımı yapılabilir. Yapılan bazı araştırmalar yöneticilerin kendilerini liderlik kapasiteleri yüksek yöneticiler olarak algıladığını fakat bu algının kurumun diğer çalışanlarının algılarıyla örtüşmediği sonucunu ortaya koymaktadır (Karip, 1998). Bu faktörlere rağmen araştırma sonucu elde edilen, yöneticiler için istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzey okullarda liderlik kapasitesi algısının, olması gereken ve beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuç; yöneticilerin, etkili bir okul kültürü oluşturmak için okulun tüm paydaşlarının görüşlerine önem vermesi gerekliliğini ortaya koyan Akgün'ün (2019) çalışmasında da yer almaktadır.

Araştırmanın bulguları, araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan cinsiyet değişkeni için, okullarda liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, iş birliği ve ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulgular; Çağlar (2004), Sindhvad (2009), Aygün (2019), Doğan (2016) ve Kılınç'ın (2013) liderlik kapasitesinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini vurgulayan bulgularıyla benzeşmektedir. Kadın ve erkekleri birbirinden farklılaştıran en önemli özellik, fiziksel özelliklerdir. Öğretmenlik mesleğinde ise fiziksel özellikler açısından değerlendirilebilecek herhangi bir durum söz konusu değildir. Taşkaya (2012), öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri belirlemeye yönelik çalışmasında sıraladığı 29 kişisel özellik ve 13 mesleki özelliklerin hiçbiri fiziksel özelliklerle ilgili değildir. Ayrıca bir öğretmende bulunması gereken üç genel özelliği, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak sıralamıştır. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, liderlik kapasitesi boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermemesini, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleğe özel özellikler ile ilişkilendirmenin daha doğru olacağı söylenebilir. Kılınç (2013) da benzer şekilde, cinsiyetin mesleki roller üzerinde bir etkisinin olmadığını vurgulamış ve bunu liderlik kapasitesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemesinin sebebi olarak değerlendirmiştir.

Farklı olarak, okullarda liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı alt boyutu için elde edilen anlamlı farklılık kadın katılımcıların lehinedir. Alanyazında bu bulguyla benzerlik gösteren ve liderlik kapasitesi algı düzeylerinin kadınlarda erkeklerden daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmalar da vardır. Çetin (2008), Beycioğlu (2009), Page (2010), Alomair (2015) ve Özcan, Şengül, Çelik ve Eranıl'ın (2016) çalışmaları, kadınların liderlik kapasitelerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalardan bazılarıdır. Hırlak ve Taşlıyan (2018) ise araştırmalarında elde ettikleri, cinsiyete göre liderlik kapasitesi puan ortalamalarında bulunan anlamlı farklılığın erkeklerin lehine olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmadaki bulgulara göre yaş değişkeni için katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesinin iki alt boyutu; dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu algılarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, 20-30 yaş arası katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutları algılama düzeyinin, 41-50 yaş arası katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu algılama düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç kısmen Çetin (2008) ve Akgün'ün (2019) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Akgün (2019), 23-43 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımçı liderlik uygulamalarına yönelik algılarının, 44-64 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. İki araştırmada test edilen yaş gruplarının birbirine yakın olması ve sonuçta elde edilen anlamlı farklılığın benzerliği dikkat çekmektedir. Diğer yaş grupları arasında herhangi anlamlılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu bulgu da, Hırlak ve Taşlıyan'ın (2018) bulgularıyla benzeşmektedir. Yaşça daha genç ve öğretmenliğin ilk yıllarını işaret eden 20-30 yaş grubu katılımcıların liderlik algılarının daha yüksek olması 41-50 yaş grubundan yüksek bulunması, 41-50 yaş grubunun öğretmenlik tarzının ve anlayışının zamanla değişmesinden kaynaklandığı söylenebilir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin olaylara ve insanlara daha hoşgörülü ve daha anlayışlı olabilmelerinden kaynaklı, kendi liderlik eğilimlerinde azaltmaya gidebilecekleri düşünülebilir. Bu araştırma bulgularını destekler nitelikte, Gelbal ve Duyan (2010), 828 öğretmene ulaşarak tamamladıkları araştırmalarında yaş durumuna göre 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının en yüksek, 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin puanlarının en düşük olduğu sonucuna ulaşmışlar ve orta yaş grubu

öğretmenlerin yaşları ilerledikçe olaylara bakış açılarının değiştiğini, dayanma ve tahammül etme düzeylerinin de artıyor olabileceğini ortaya koymuşlardır.

Okullarda liderlik kapasitesi puan ortalamalarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ilkokullarda çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasitesi algılama düzeyinin hem ortaokul hem de liselerde çalışan katılımcılara göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokullarda çalışan katılımcıların puan ortalamaları da liselerde çalışan katılımcılara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, Beycioğlu (2009) ve Doğan'ın (2016), çalışılan okul türüne göre araştırdıkları liderlik kapasitesi bulgularıyla örtüşmekteyken, Akgün'ün (2019) çalışılan okul türüne göre liderlik kapasitesi puanlarının ilkokullarda çalışan öğretmenler için yüksek fakat anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaştığı çalışmasının bulgularıyla zıtlık göstermektedir.

Benzer şekilde algılanan öğrenci başarısı alt boyutu için ilkokullarda çalışan katılımcılar en yüksek ortalama puana sahipken, ortaokullarda çalışan katılımcıların puanı da liselerde çalışanlara göre daha yüksektir. Dağıtımçı liderlik alt boyutu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu puan ortalamaları da okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. İlkokullarda çalışan katılımcıların liselerde çalışan katılımcılara ve ortaokullarda çalışan katılımcıların, yine liselerde çalışan katılımcılara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. İlkokul çalışanları ile ortaokul çalışanları puan ortalamaları arasında her hangi bir anlamlılık görülmemiştir. Paylaşılan okul vizyonu alt boyutu için de puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve ilkokullarda çalışan katılımcıların hem ortaokullarda çalışan hem de liselerde çalışan katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen, ilkokullarda çalışan katılımcıların, diğer seviyedeki okullarda çalışan katılımcılardan daha yüksek puanlara sahip olmalarının, hitap ettikleri öğrencilerin yaş özellikleri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Küçük yaştaki öğrencilerin diğer öğrenci gruplarına göre daha fazla yönlendirilmeye ve korunmaya ihtiyaç duydukları ortadadır. Sürekli kontrolü ellerinde bulundurmamak durumunda kalan ilkokul çalışanlarının liderlik özelliklerinde gelişim göstermesinin normal bir sonuç olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yaş faktörü, ortaokullarda çalışan katılımcıların da liselerde çalışan katılımcılardan daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmasını

açıklayabilmektedir. 14–18 yaş arası lise öğrencilerinin birçok konuda yönlendirilmeye ve liderlik edilmeye ihtiyaçlarının azalması ve kendi kararlarını verme becerilerinin küçük yaştakilere göre daha gelişmiş olması, lise çalışanlarının diğer seviyedeki okullarda çalışanlara göre daha az liderlik becerisi gösterme eğilimine sebep olabileceği söylenebilir. Sonuçların bir başka nedeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın her seviye okul için farklı programlar uygulaması gösterilebilir. İlkokullarda çalışan katılımcıların uygulanan program gereği daha fazla liderlik becerisi gösterme eğiliminde oldukları düşünülebilir. Program dışında sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda dört yıl boyunca aynı sınıfta öğretmenlik yapmaları, öğrencilerini çok daha iyi tanımaları, kendilerine ait sınıf ortamları hazırlama şansına sahip olmaları gibi nedenler yine liderlik kapasitelerinin daha yüksek olmasını destekleyen faktörler olarak eklenebilir. Beycioğlu (2009) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin zümre olarak daha işlevsel çalışabildiklerini ve tek bir sınıfta sürdürdükleri eğitim-öğretim etkinliklerinin liderliği destekleyici iklim ve etki yaratabilmelerini daha mümkün kılabildiğini belirtmiştir. Ayrıca yaş grubu olarak sürekli öğrenme halinde olan, büyüklerine bağımlılığı daha fazla olan ilkokul öğrencilerinin, öğretmenlerine olan bağlılıklarının daha fazla olduğu ve öğretmenlerini 'sözünden çıkılmayacak kişiler' olarak gördükleri düşünülürse, ilkokul öğretmenlerinin liderlik rollerine daha fazla özen gösterme durumunda kaldıkları da söylenebilir. Bunlara ek olarak ilkokul seviyesindeki velilerin diğer seviyedeki velilere göre öğrencileriyle daha fazla ilgilenmeleri ve dolayısıyla öğretmenleriyle ve okul yönetimi ile sürekli iletişim halinde olmaları da ilkokul çalışanlarının daha fazla liderlik rolü gösterebilme eğilimini arttıran bir başka neden olarak gösterilebilir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni branş faktörü için, okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutları puan ortalamalarının da anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Doğan'ın (2016) liderlik kapasitesi toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit ettiği bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Ana sınıfı veya sınıf öğretmeni olarak çalışan katılımcıların okullarda liderlik kapasiteleri puanları, branş öğretmeni ve meslek derleri öğretmeni olarak çalışan katılımcılardan oldukça fazla bulunmuştur. Bu sonuç okullarda liderlik kapasitesinin tüm alt boyutları için de aynı bulunmuştur. Ana sınıfı veya sınıf öğretmeni olarak çalışan katılımcıların görev yerleri ilkokullar olduğundan, çalışılan okul türüne göre yapılan analiz sonuçları ile de örtüşmekte ve okul türü değişkeni için yapılan tartışma sonuçlarını desteklemektedir.

Branş öğretmeni olarak çalışan katılımcıların liderlik kapasitesi puanları da meslek dersleri öğretmeni olarak çalışan katılımcıların puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın ana sebebinin branş öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinin farklılığı olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katkı veren 270 branş öğretmenin 129'u ortaokullarda diğerleri liselerde çalışmaktadır. Branş öğretmenlerinin dersleri daha çok anlatım yöntemini kullanmayı tercih ettikleri düşünülürse, öğrencilerin dersi takip etmelerini sağlamak ve öğrencileri kontrol altında tutmak amacıyla, öğretmenlerin daha çok liderlik rolü üstlenmesi gerekiyor denilebilir. Önemli bir fark olarak meslek dersleri öğretmenleri çoğunlukla uygulamalı dersler vermekte ve öğrencilerin uygulama yaparak öğrenmeleri için öğrencilere daha fazla hareket alanı sağlamaktadırlar. Ayrıca mesleğe yönelik bilgi, beceri ve yetenekleri daha fazla önemseyen öğrenciler, meslek dersleri öğretmenlerine karşı olumlu anlamda farklı tutum ve davranışlar geliştirebilmektedir. Bunun da meslek dersleri öğretmenlerinin işini kolaylaştırdığı ve meslek dersleri öğretmenlerinin branş öğretmenleri ve anasınıfı veya sınıf öğretmenlerinden daha az liderlik etme gereksinimi duymalarına sebep olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesinin tüm alt boyutları için anasınıfı veya sınıf öğretmeni olarak çalışan katılımcıların puanlarının diğer branşlardaki katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu görülürken, branş öğretmeni olarak çalışan katılımcıların puanlarının, meslek dersleri olarak çalışan katılımcıların puanlarından sadece dağıtımçı liderlik ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutları için anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlar olan paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları için branş öğretmeni olarak çalışan katılımcılar ve meslek dersleri öğretmeni olarak çalışan katılımcıların puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Tüm branştaki öğretmenlerin okul vizyonlarını benimseme konusunda benzerlik gösterdiği, yaptıkları iş ile ilgili iş birliği anlayışlarının ve sorumluluk bilinçlerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesi puanları analiz edilmiş ve buldukları okullarda 100 üzeri öğretmen bulunan katılımcıların algılarının diğer gruplardan anlamlı bir şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir. En yüksek puan değerine 1-25 arası öğretmen bulunan okullarda çalışan

katılımcıların sahip olduğu, fakat sadece 76-100 arası ve 100 üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Diğer gruplar ile aralarında anlamlılık tespit edilememiştir. Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, algılanan öğrenci başarısı ve paylaşılan ortak vizyon alt boyutları için de aynı sonuçlara ulaşılmıştır. İş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutu için 1-25 arası grubun, 51-75 arası, 76-100 arası ve 100 üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışan gruplarından anlamlı şekilde yüksek puanları olduğu tespit edilmiştir. 100 üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların iş birliği ve ortak sorumluluk algıları da diğer gruplarda daha düşük bulunmuştur. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda öğretmenlerin daha fazla liderlik eğilimi gösterdiği ve görev ve sorumlulukları paylaşacak az sayıda öğretmen olmasının buna sebep olabileceği söylenebilir. 100 üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışan katılımcıların görev yerlerinin çoğunlukla lise ve dengi okullar olması, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre elde edilen sonuçların, araştırmanın diğer bulgularıyla da örtüştüğü söylenebilir. Öğretmen sayısı gruplarını 20-30, 31-50 ve 51 ve üzeri diye belirleyen ve bu değişkenlere göre öğretmen liderliğini araştıran Beycioğlu'nun (2009) çalışması, liderlik algısının öğretmen sayısı faktörüne göre herhangi bir anlamlılığa sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Alanyazın taramalarında okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin liderlik olgusuyla birlikte çalışıldığı başka bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Okullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutlarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yapılan analiz bulguları, ilçelerde çalışan katılımcıların puanlarının, il merkezi sınırları içinde çalışan katılımcılardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İl merkezi sınırları içinde çalışan öğretmenlerin hem öğretmen hem de öğrenci sayısı açısından daha kalabalık okullarda bulunması, kutlama ve anma törenleri gibi konularda bazı görev ve sorumluluklarının daha az olması, küçük yerleşim yerlerine göre daha az hesap verebilirliklerinin olması gibi nedenler liderlik eğilimlerinin daha düşük olmasını açıklayabilecek etkenler olarak düşünülebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre okullarda liderlik kapasitesi algısının anlamlılığının bulunamamasının şaşırtıcı olduğu düşünülmektedir. Özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü ve doktora programlarında liderlik ile eğitimlerin fazlaca yer alması, bu alanlarda derecesi olan katılımcıların algılarının yüksek olması

beklentisini doğurmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarında lisansüstü veya doktora derecesine sahip katılımcıların hangi alanlarda eğitim aldığına araştırmaya dâhil edilmemesi, araştırmanın bir eksikliği olarak ortaya çıkmıştır. Hırlak ve Taşlıyan'ın (2018) araştırmalarında öğrenim durumu değişkenine göre sadece otantik liderlik alt boyutlarından öz farkındalık alt boyutunun anlamlılık göstermesi kısmen araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Bu araştırmayla öğretmen ve okul yöneticilerinin farklılıklara yönelik bakış açıları ortaya konulmuş ve farklılıkların yönetimi konusunda benzer ve hoşgörülü bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Okullarda farklılıkların yönetiminin okullarda liderlik kapasitesine olumlu etkisi ortaya konmuştur. Okulların başarılarına doğrudan etkisi olan liderlik kapasitesi faktörünün demografik farklılıklara göre olumlu yönde anlamlı farklılık göstermesi, yönetim süreçlerine kurumların her üyesinin mümkün olduğunca katılımının sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Şayet topluluk üyelerinin amaç, yöntem, vizyon gibi başlıklarda birlikteliği sağlanırsa ve tüm farklılıklar birer zenginlik kaynağı olarak kabul görüp işgücüne dâhil edilirse, ortak belirlenen hedeflere ulaşmak için her bireyin sağlayacağı katkı artacak ve başarıyı artırmak daha da mümkün olacaktır denilebilir.

5.2 Öneriler

Özellikle küreselleşme sürecinde yaşanan değişimlerle baş edebilmek ve bunları bir gelişme fırsatı olarak kullanabilmek için çeşitliliklerin ve farklılıkların anlaşılması, uyum sağlanması ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Okullarda farklılıkların doğru ve etkin bir şekilde yönetilmesiyle, okul bünyesinde bulunanların cinsiyet, eğitim seviyesi, ırk, etnik köken, dil, din, milliyet, yaş, meslek ve hiyerarşi gibi ayrıştırıcı kavramlardan soyutlanarak onların sahip oldukları yetenekleri okulun amaçları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğini sağlamaya yönelik kullanmaları amaçlanmalıdır. Okullarda farklılıkların yönetimi algı düzeyleri yüksek bulunan öğretmenler ve yöneticiler için bu amaca ulaşmak zor olmayacaktır. Farkındalığın artırılmasına amacıyla, okullar için hoşgörünün ve saygının temel alındığı okul iklimleri oluşturmak için Milli Eğitim Bakanlığı önderliğinde çalışmalar yapılmalıdır.

Yetkinin ve okul liderliğin paylaşılması anlamına gelen dağıtımçı liderliğin geliştirilmesi, farklılıkların doğru yönetimi ile mümkün olacaktır. Okullarda farklılıkların yönetimi ve okullarda liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutu

arasında tespit edilen ilişki bu yargıyı destekleyici niteliktedir. Dağıtımcı liderliğin önemli unsurları olan dayanışma ve uyumluluğun okul paydaşlarınca önemsenmesi sağlanmalıdır ve bu doğrultuda öğretmen ve okul yöneticilerinin dayanışma ve uyumluluk konularında yetiştirilmelerine yönelik eğitimler verilmelidir.

Okulun tüm paydaşlarının yönetim sürecine dâhil edilebileceği, her okulun kendi kararlarını alabileceği ve uygulamaya geçirebileceği, merkeziyetçiliği azaltılmış yönetim şekilleri okullarda uygulanmalı ve kanunlarla desteklenmelidir. Ayrıca okulların kendi vizyonlarını, kendi çalışanları ile birlikte belirleyerek yetkinin tüm paydaşlara mümkün olduğunca dağıtılmasının önünü açacak düzenlemeler yapılmalı, mevcut okul yöneticilerinin ve yeni yönetici olacak öğretmenlerin bu doğrultuda hizmet içi eğitim programlarıyla farkındalıklarını yükseltecek çalışmalar yapılmalıdır.

Türk eğitim sisteminde farklılıkların kabul görmesinin ve kadın ve genç yöneticilerin yönetim kademelerinde daha çok yer almasının okuldaki liderlik kapasitesi seviyesini ve dolayısıyla okul başarısını artıracak sonucuna varıldığından, yönetici seçiminde özellikle gençlerin ve kadınların sayısını artıracak düzenlemelere yer verilmelidir. Okullarda yönetim kademesi mümkün olduğunca çeşitlendirilmeli, benzer nitelik ve anlayıştaki yöneticilerin görevlendirilmemesine dikkat edilmelidir.

İnsanların farklılaşan ihtiyaçlarından dolayı büyükşehirlere göç etme eğilimleri yüksektir. Büyükşehirlerde çocuklarının daha iyi bir eğitim alacağı düşüncesi insanların önemli göç etme nedenlerinin başında gelmektedir. Araştırma bulguları ilçelerde ve öğretmen sayısı az olan okullarda liderlik kapasitesi algısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Okulları kalabalık durumlarından kurtaracak çözümler bulunmalıdır. Ayrıca okullarda liderlik kapasitesi konusunda çalışmak isteyen araştırmacılara, öğrenci sayısının etkisini araştırmaları önerilebilir.

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ili ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 418 öğretmen ve okul yöneticisinin görüşlerine dayanarak yürütülmüştür. Bu yüzden araştırma sonuçlarının genellenebilirliği örneklemin alındığı ilgili evrenle sınırlıdır. Sonuçların sınanması için başka örneklemlerde de benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, Ö. F. (2019). *Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okul Türüne ve Müdürlerin Belirli Özelliklerine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alabay, E , Keskinlikç Kara, S . (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi . *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9 (2) , 721-742 . doi: 10.17218/hititsosbil.280813

Alomair, M. O. (2015). Female Leadership Capacity and Effectiveness: A Critical Analysis of the Literature on Higher Education in Saudi Arabia. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 81-93. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p81>

Aşık, A. N. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Ve Örgütsel Faktörler İle Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51. <http://www.tid.gov.tr/Makaleler/467nuranaksit.pdf> adresinden erişildi.

Aydoğan, E., ve Altuncu, Z. (2016). Son Dönem Osmanlı İşgücünde Farklılık Yönetiminden Kopuş:Yabancılaşma Sorunu. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 51(2), 1-23. <https://www.academia.edu/attachments/51564942/> adresinden erişildi.

Ayman, R., ve Korabik, K. (2010). Leadership;Why Gender and Culture Matter. *American Psychologist* ,65, (3) 157-170. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018806>

Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, (111) 69-75. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5347/1504> adresinden erişildi.

Bakaç, N., Okçu, V., ve Erdem, M. (2019). Farklılıkların Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 19-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/910717> adresinden erişildi.

Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84. <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aralik2010/73-84.pdf> adresinden erişildi.

Balay, R., Kaya, A., ve Geçdoğan-Yılmaz, R. (2014). Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 229-249.

Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 25-43. <http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/18832014/899> adresinden erişildi.

Barkley, S., Bottoms, G., Feagin, C. H., & Clark, S. (2001). *Leadership Matters: Building Leadership Capacity*. Atlanta, USA: Southern Regional Education Board. 10 Eylül 2019 tarihinde http://www.sreb.org/main/Leadership/pubs/Building_Leadership_Capacity.asp adresinden erişildi.

Belloda, B., Güler, S. B., ve Oğuzhan, A. (2017). Farklılıkların Yönetimi Ve Örgütsel Bağlılık: Kosova Prizren Devlet Okullarında Bir Araştırma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-19.

Bennett, J. M., ve Bennett, M. J. (2001). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach To Global And Domestic Diversity. *The Diversity Symposium 2001* (s. 1-44). Portland, Oregon: The Intercultural Communication Institute .

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction]*, 1(2), 12-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17493> adresinden erişildi.

Bulşu, Ç. (2017). *Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi:İstanbul'daki 4 ve5 Yıldızlı Hotel İşletmesi Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.

Bursalıoğlu, Z. (1971). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Campbell-Evans, G., Stamopoulos, E., ve Maloney, C. (2014). Building Leadership Capacity in Early Childhood Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 41-49. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.3>

Cary, S. G., (1987). *1987 Annual Report*. American Friends Service Committee. <https://www.afsc.org/document/1987-annual-report> adresinden erişildi.

Ceylan, A., Ergün, E., ve Alpkan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 39–51. <https://doi.org/10.31671/DOGUS.2019.379>

Choi, S., ve Rainey, H. G. (2010). Managing Diversity in U.S. Federal Agencies: Effects of Diversity and Diversity Management on Employee Perceptions of Organizational Performance. *Public Administration Review*, 70(1), 109-121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02115.x>

Cox, T. (1994). *Managing Diversity and Glass Ceiling Initiatives as National Economic Imperatives*. 04 Şubat 2020 tarihinde <https://play.google.com/books/reader?id=8x1dQ24-B9UC&hl=tr&pg=GBS.PP7> adresinden erişildi.

Cox, T. H., ve Blake, S. (1991). Managing Cultural Diversity:Implications for Organizational Competitiveness . *Academy of Management Executive*, 5(3), 45-56. <https://www.jstor.org/stable/4165021> adresinden erişildi.

Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri İle Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılmalı Analizi ve Çorum Örneği. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 , 91-109. <https://www.researchgate.net/publication/302957006> adresinden erişildi.

Çakmak, N. M. (2008). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Engelli Tanımı Hakkında Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57 (2), 51-62. https://doi.org/10.1501/hukfak_0000000276

Çako, G. (2012). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin Farklılıkları Yönetimi Becerileri İle Değişime Dirençleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, Edirne.

Çalık, T., ve Er, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20 (2), 151-172. doi: 10.14527/kuey.2014.007

Çelik, A., ve Şimşek, M. Ş. (2018). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya : Eğitim.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005, 2). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225> adresinden erişildi.

Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, (1) 74-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11120/132991> adresinden erişildi.

Çetin, N., ve Bostancı, A. B. (2013). İlköğretim Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2) 6-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20628/219945> adresinden erişildi.

Çınaroğlu, S., ve Avcı, K. (2013). Yönetim Biliminde Sistem Yaklaşımı ve Sağlık Alanı Özelinde Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 83-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4143/54407> adresinden erişildi.

Day, D. V., Gronn, P., ve Salas, E. (2004). Leadership Capacity in Teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.09.001

Deaton, A. V., Wilkes, S. B., ve Kopelovich, R. (2013). Strengthening the Next Generation: A Multi-faceted Program to Develop Leadership Capacity in Emerging Nonprofit Leaders. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 3(1), 1-27. <https://js.sagamorepub.com/jnel/article/view/4964/0> adresinden erişildi.

Demie, F. (2018). Raising Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice for Developing Leadership Capacity And Workforce Diversity in Schools. *School Leadership and Management*, 39(1), 1-21. doi: 10.1080/13632434.2018.1442324

Dietz, J., ve Petersen, L.-E. (2006). Diversity Management. C. Brewster, W. Mayrhofer, & E. Farndale içinde, *Handbook of research in international HR management* (s. 223-243). Massachusetts, USA: Edward ElgarPublishisng Limited.

Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement*. Oxon : Routledge.

Doğan, S. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü, ve S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori Araştırma ve Uygulama* (s. 97-141). Ankara :Pegem Akademi.

Doğan, S. (2016, Haziran). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

<http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11684/1295/10109985.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.

Doğan, S., Uğurlu, C., Topçu, İ., ve Yiğit, Y. (2015). Farklılıkların Yönetimi ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 121-140.

<https://www.researchgate.net/publication/281401292> adresinden erişildi.

Eisinger, P. (2002). Organizational Capacity and Organizational Effectiveness Among Street-Level Food Assistance Programs. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1), 115-130. <https://doi.org/10.1177/0899764002311005>

Ely, R. J., ve Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273. web.mit.edu/cortiz/www/Diversity/ElyandThomas_2001.pdf adresinden erişildi.

Ergül, H. F., ve Kurtulmuş, M. (2014). Eğitimde Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Uygulanabilirliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 298-312. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47939/606470> adresinden erişildi.

Ertan- Kantos, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44648/554590> adresinden erişildi.

Fayol, H. (2005). *Genel ve endüstriyel yönetim*. çeviren: Asım Çalikoğlu. Ankara: Adres Yayın.

Foster-Fishman, P. G., Berkowitz, S. L., Lounsbury, D. W., Jacobson, S., ve Allen, N. A. (2001). Building Collaborative Capacity in Community Coalitions: A Review and Integrative Framework. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 241-261. <https://doi.org/10.1023/A:1010378613583>

Gardenswartz, L., ve Rowe, A. (1998). *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide, Revised Edition*. Los Angeles: McGraw-Hill.

Geçdoğan-Yılmaz, R. (2013). *Kamuda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkar Liderlik Yeterlikleri İle Farklılıkları Yönetme Becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

<http://acikerisim.harran.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11513/1321/342500.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.

Gelbal, S., ve Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 127-137.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102153> adresinden erişildi.

Gider, İ. H. (2016). İşletmelerin Farklılık Yönetimi Anlayışı ile Örgütsel Bağlılık Tutumları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://ders.es/Tez_Ilknur_Gider.pdf adresinden erişildi.

Gökçe, F. (2004). Okulda Değişimin Yönetimi . *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 211-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16680/173320> adresinden erişildi.

Göksoy, S. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions . *Journal of Education and Training Studies*, 3(4) 110-118. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v3i4.851>

Güçlü, N., Paksoy, E. E., ve Tetik, S. (2015). Liderlik Kapasitesi: Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 60-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34546/381673> adresinden erişildi.

Güleş, H. (2012). Örgütlerde Farklılıkların Yönetimi: Okullara İlişkin Bazı Çıkarımlar. *The Journal of Academic Social Science Studies* , 615-628. doi:https://doi.org/10.9761/jasss_473

Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi Ve Trakya Üniversitesinde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Harris, A. (2002). *Building the Capacity for School Improvement*. New Orleans, LA: American Educational Research Association. https://www.academia.edu/25756895/Building_the_Capacity_for_School_Improvement adresinden erişildi.

Helvacıoğlu, N., ve Özutku, H. (2010). Kültürel Farklılıkların Yönetiminde İnsan Kaynakları Stratejilerinin Rolü: IKEA Örneği . *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 195-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4108/54103> adresinden erişildi.

Hırlak, B. ve Taşlıyan, M. (2018). Otantik Liderliğin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi - International Journal of Society Researches*, 8(15), 1081-1110. <https://doi.org/10.26466/opus.439692>

İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/741> adresinden erişildi.

Kabir, F. ve Islam, N. (2013). Leadership Approaches and its Impact on Follower Development and Performance . *Asian Business Review*, 3(3), 44-52. doi: 10.18034/abr.v3i3.295

Kantos, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(1), 135-158.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44648/554590> adresinden erişildi.

Kapucu, N., Palabıyık, H. ve Yuldashev, F. (2008). Nonprofit Leadership Capacity Buildings: Sustainability in an Age of Uncertainties. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75-84.
<http://ybd.dergi.comu.edu.tr/dosyalar/Ybd/> adresinden erişildi.

Kapusuz, A. G. ve Çavuş, M. F. (2014). Farklılık Yönetimiyle Örgütlerde Yabancılaşmanın Önlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 525-533.
doi:10.16992/ASOS.110

Karaboğa, T. ve Zehir, C. (2020). Henri Fayol ve Yönetim Alanına Katkıları Üzerine Bir İnceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 53-68. doi: 10.21733/ibad.665130

Karademir, T., Çoban, B., Devocioğlu, S., Karakaya, Y. E. ve Yücel, A. S. (2012). Views Of The Teachers and Administrators Of The High School Of Fine Arts And Sports On Diversity Management. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 62-75. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNeE9EazRPQT09> adresinden erişildi.

Karahan, A. (2009). Demografik Farklılıkların İş Gücü Verimliliğine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-281.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/324> adresinden erişildi.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10380/127019> adresinden erişildi.

Kayalar, M., ve Aytar, O. (2012). Küresel İş Dünyasında Kültürel Farklılıkların Yönetimi:Türk Girişimciliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 47-64.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/213933> adresinden erişildi.

Keil, M., Amershi, B., Holmes, S., Jablonsk, H., Lüthi, E., Matoba, K., et al. (2007). *Farklılıkların Yönetimi için Eğitim Elkitabı*. Uluslararası Farklılıkların Yönetimi Derneği. https://www.migpolgroup.com/_old/public/docs/127.TrainingManualforDiversityManagement_TR_09.07.pdf adresinden erişildi.

Kerman, U., Lamba, M., ve Tek, H. (2014). Türkiye Düzenli İlerleme Raporları'nın Kapasite Kavramı Açısından İncelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 33-46. <http://iibfdergi.aksaray.edu.tr> adresinden erişildi.

Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş. ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 23-46. doi: 10.14527/kuey.2014.002

Kochan, T., Bezrukova, K., Ely, R., Jackson, S., Joshi, A., Jehn, K., ve diğ. (2003). Effects of Diversity on Business Performance . *Human Resource Management*, 41(2), 3-21. doi: 10.1002/hrm.10061

Kolzow, D. R. (2014). *Leading from within: Building Organizational Leadership Capacity*. Nisan 2020 tarihinde <https://ebookpdf.com>: <https://ebookpdf.com/leading-from-within-building-organizational-leadership-capacity> adresinden erişildi.

Korkmaz, E. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153. doi: 10.23863/kalem.2017.4

Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 75-98. <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/293> adresinden erişildi.

Köklü, N., Büyüköztürk Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A.

Köksalan, N. (2019). Farklılıkların Yönetimi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3(6) , 51-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/meric/issue/44918/559221> adresinden erişildi.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve . *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonbil/issue/42549/512826> adresinden erişildi.

Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Virginia,USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=_QOR-eI5eBwC&oi=fnd&pg=PR6&ots=S8zM7UDWB_&sig=dyCgTVYApXa8OsBuk17gCFj-yeA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden erişildi.

Lambert, L. (2006). Lasting Leadership: A Study of High Leadership Capacity Schools. *The Educational Forum*, 70, 238-254. <https://doi.org/10.1080/00131720608984900>

Lambert, L., ve Harris, A. (2003). *What is Leadership Capacity? Building Leadership Capacity for School Improvement* (s. the introductory chapter). Open University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=IY_1AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=I3Gu-cwDhA&sig=tq98Iv37iBkVAs4wKNUqXXiArM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden erişildi.

Lou, K., ve Dean, B. (2010). *Global Diversity Puts New Spin on Loden's Diversity*. 18 Eylül 2019 tarihinde loden.com: http://loden.com/Web_Stuff/Articles_-_Videos_-_Survey/Entries/2010/9/3_Global_Diversity_Puts_New_Spin_on_Lodens_Diversity_Wheel.html adresinden erişildi.

Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior*. Nebraska: The McGraw-Hill Companies, Inc. https://bdpad.files.wordpress.com/2015/05/fred-luthans-organizational-behavior--an-evidence-based-approach-twelfth-edition-mcgraw-hill_irwin-2010.pdf adresinden erişildi.

Matthews, P., Moorman, H., ve Nusche, D. (2007). *School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia*. Victoria: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/39883476.pdf> adresinden erişildi.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara <http://hdl.handle.net/20.500.12575/34275> adresinden erişildi.

Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde Farklılıkların Yönetimi: Bireysel Tutumlar, Örgütsel Değerler ve Yönetimsel Politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-53. doi: 10.17860/efd.60648

Memduhoğlu, H. B., ve Ayyürek, O. (2004). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Anaokullarında Farklılıkların Yönetimi. *Uluslararası e-dergi*, 4(1), 175-188. <https://hdl.handle.net/20.500.12604/2533> adresinden erişildi.

Memduhoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2010). Farklılıkların Yönetimi. H. B. Memduhoğlu içinde, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 263-302). Ankara: Pegem Akademi.

Memduhoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2017). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Mitchell, C., ve Sackney, L. (2001). Building Capacity For A Learning Community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42682> adresinden erişildi.

Mızrak, B. (2017). *Amerika’da Ayrımcı Politikalar ve Siyahi Mücadele Tarihi*. 16 Şubat 2020 tarihinde <https://insamer.com/tr>: https://insamer.com/tr/amerikada-ayrimci-politikalar-ve-siyahi-mucadele-tarihi_542.html adresinden erişildi.

Moore, S. (1999). Understanding and Managing Diversity Among Groups at Work: Key Issues for Organisational Training and Development. *Journal of European Industrial Training*, 208-218. <https://doi.org/10.1108/03090599910272086>

Morgül, T. (2013). *Lider ve Nitelikleri*. York University, Türkiye Temsilciliği, İşletme Bölümü, Yalova. https://www.academia.edu/6089946/Lider_Liderlik_ve_Nitelikleri adresinden erişildi.

Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Fleishman, E. A., ve Reiter-Palmon, R. (1993). *Cognitive and Temperament Predictors of Executive Ability: Principles for Developing Leadership Capacity*. Alexandria, Virginia: United States Army Research Institute.

Ngema, J. A. (2009). *An Investigation Of The Role Of The Primary School Principles in Managing Diversity*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zululand, Güney Afrika <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22606/241600> adresinden erişildi.

Okat, B. (2010). *Örgütlerde Farklılıkların Yönetimi ve Farklılık iklimine Kuramsal Bir Yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/10547> adresinden erişildi.

Okçu, V. (2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel ve İşlemsel Liderlik Stilleri ile Okuldaki Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2147-2174 . doi:10.12738/estp.2014.6.2128

Özalp, İ. (2012). Yönetim Bilimine Giriş. Koparal C. içinde, *Yönetim ve Organizasyon - I* (s. 2-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özan, M. B., ve Polat, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Farklılıkların Yönetimine Yönelik Algıları (Muş İli Örneği) . *e -International Journal of Educational Research*, 4(4) , 55-77.

Özbezek, B. D., ve Demirel, Y. (2016). Örgütlerde Zenginliğin Kaynağı Olarak Farklılıkların Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25889/272772> adresinden erişildi.

Özcan, M., Şengül, M., Çelik, M., ve Eranıl, A. K. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Öz Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies ,International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 317-332. doi: 10.7827/TurkishStudies.11685

Özdemir, A. Y., ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama . *Selçuk Üniverditesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.

Özkan, M., ve Arslantaş, H. İ. (2013, Haziran). Etkili Öğretmenlik Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30217/326212> adresinden erişildi.

Page, J. D. (2010). *Activism And Leadership Development: Examining The Relationship Between College Student Activism Involment And Socially Responsible Leadership Capacity*. (Doktora Tezi). The Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, USA

Pont, B., Nusche, D., ve Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership Volume 2: Case Studies On System Leadership*. Paris, France: Publishing OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf> adresinden erişildi.

Pürçek, K. I. (2017). Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeyi ve Okulun Liderlik Kapasitesi. *K. Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(1) , 64-74. <http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/article/view/96> adresinden erişildi.

Rijamampianina, R., ve Carmichael, T. (2005). General Issues In Management A Pragmatic and Holistic Approach to Managing Diversity . *Problems and Perspectives in Management içinde* (s. 109-117). Researchgate Publication. https://www.researchgate.net/publication/233843900_A_Pragmatic_and_Holistic_Approach_to_Managing_Diversity adresinden erişildi.

Rosado, C. (2006). What Do We Mean By “Managing Diversity”? S. Reddy içinde, *Workforce Diversity* (s. Volume.3 Concepts and Cases). Hyderabad, India: EdChange and the

Multicultural Pavilion.

https://www.academia.edu/163153/What_Do_We_Mean_By_Managing_Diversity adresinden erişildi.

Sackney, L., Walker, K., ve Mitchell, C. (2005). Building Capacity For Learning Communities: Schools That Work . *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 3(1).

https://www.researchgate.net/publication/28081369_Building_Capacity_for_Learning_Communities_Schools_that_Work adresinden erişildi.

Sağlam, A. Ç. (2008). İlköğretim okullarında mobbing'e (psikolojik şiddete) ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(32), 133-142.

Samuel, A. P., ve Odor, H. O. (2018). Managing Diversity at Work: Key to Organisational Survival. *European Journal of Business and Management* , 41-46.

https://www.researchgate.net/publication/326082988_Managing_Diversity_at_Work_Key_to_Organisational_Survival adresinden erişildi.

Seymen, O. A. (2006). The cultural diversity phenomenon in organisations and different approaches for effective cultural diversity management: a literary review . *Cross Cultural Management: An International Journal*, 10(16) , 926-315.

https://www.researchgate.net/publication/326082988_Managing_Diversity_at_Work_Key_to_Organisational_Survival adresinden erişildi.

Sindhvad, S. P. (2009). *School Principals as Instructional Leaders: An Investigation of School Leadership Capacity in the Philippines*, (Doktora Tezi), The Faculty Of The Graduate School Of The University Of Minnesota, Minnesota. <http://hdl.handle.net/11299/56986> adresinden erişildi.

Sindhvad, S., Richardson, J. W., Ivanov, A., ve Lingat, J. E. (2020). Predictors of Public School Leadership Capacity in Bishkek. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(2), 24-44. doi: 10.32865/fire202062184

Strydom, J. B., ve Erwee, R. (1998). Diversity Management in South African Companies . *South African Journal of Business Management*, 29(1), 14-20. doi: 10.4102/sajbm.v29i1.766

Sürgevil, O., Budak, G. (2008). İşletmelerin Farklılıkların Yönetimi Anlayışına Yaklaşım Tarzlarının Saptanmasına Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 65-96. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5379> adresinden erişildi.

Syed, J., ve Tariq, M. (2017). *Human Resource Management, Organizational Behavior*. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management doi: 10.1093/acrefore/9780190224851.013.62

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253360> adresinden erişildi.

Taşlıyan, M., Hırlak, B., ve Çiftçi, G. E. (2016). Farklılık Yönetiminin Örgütsel Özdeşleşme Üzerine Etkisi: Akademik ve İdari Personel Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1339-1359. doi: 10.17755/esosder.59968

Tek, Ö. B. (2013). *Örgütlerde Yaş Ayrımcılığı*. Şubat 16, 2020 tarihinde <https://www.dunya.com/gundem/orgutlerde-yas-ayrimciligi-haberi-211759> adresinden erişildi.

Tereza, M., ve Fleury, L. (1999). The management of culture diversity: lessons from Brazilian companies. *Industrial Management & Data Systems*, 99(3), 109-114. <http://dx.doi.org/10.1108/02635579910252635>

Tınaz, P. (2006). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing). *Çalışma ve ToplumEkonomi ve Hukuk Dergisi*, 10(3), 11-22. <https://www.calismatoplum.org/makale/isyerinde-psikolojik-taciz-mobbing> adresinden erişildi.

Tozkoparan, G., ve Vatansever, Ç. (2011). Farklılıkların Yönetimi: İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Farklılık Algısı Üzerine Bir Odak Grup Çalışması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(21), 89-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auibfd/issue/32324/359211> adresinden erişildi.

Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*, Ocak-Mart(80), 57-83. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0010751&lng=0> adresinden erişildi.

TÜİK. (2019). *Göç İstatistikleri*. 17.03. 2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1067 adresinden erişildi.

Türk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Tüz, M. V., ve Gümüş, M. (2010). Çalışanların Farklılık Algı ve Tutumları: İnsan Kaynakları Profesyonellerine ve Otel Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma . *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2), 2019-238. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002161

Uğur, S. S., ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik Ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü . *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16343/171150> adresinden erişildi.

Valente, F. J., Dredge, D., ve Lohmann, G. (2014). Leadership capacity in two Brazilian regional tourism organisations. *Tourism Review*, 69(1), 10-24. <https://doi.org/10.1108/TR-07-2013-0039>

West, E. (2000). Organisational sources of safety and danger: sociological contributions to the study of adverse events. . *Quality in Health Care* 9(2), 120–126. doi: 10.1136/qhc.9.2.120

www.tdk.gov.tr. (2012). <http://sozluk.gov.tr/>. 17.09.2019 tarihinde <http://tdk.gov.tr/> adresinden erişildi.

Yanaşma, G. (2011).. *Farklılıklar Yönetiminin Yönetimsel Etkinliğe Katkıları; Çorum'da Kamu Kurumu Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Emstitüsü, Çorum. http://cdn.hitit.edu.tr/sbe/files/85337_2322015144128856.pdf adresinden erişildi.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.

Yeşil, S. (2009). Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji:Kültürel Zeka . *KMU İİBF Dergisi*,11(6) , 100-131. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/107391> adresinden erişildi.

Yeşil, S. (2011). Çok Kültürlü Takımlar: Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yaklaşımları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 343-377 <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423912717.pdf> adresinden erişildi.

Yeşil, S., ve Purtaş, S. (2017). Farklılıkların Yönetimi,Kurumsal İtibar ve İşletme Performansı Üzerine Etkileri: Tekstil Sektöründe Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2),, 173-194. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/download/article-file/395649> adresinden erişildi.

Yetgin, S. (2016). *İşletmelerde Farklılıkların Yönetimi: Giresun İlinde Faaliyet Gösteren Tekstil İşletmeleri Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. <https://hdl.handle.net/20.500.12507/710> adresinden erişildi.



EKLER

EK 1: Araştırma izni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.25325411
Konu: Araştırma İzni (Oktay KARAKAŞ)

19.12.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 03/12/2019 tarihli ve 48178250-300-E.22511 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Oktay KARAKAŞ'ın "Okullarda Farklılıkların Yönetiminin Liderlik Kapasitesiyle İlişkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram, Selçuklu ve Sarayönü ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda görevli yönetici ve öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mustafa YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Genelge (2 Sayfa)
2-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
3-Anket Formu (4 Sayfa)
4-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akçeşme Mah. Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0332) 351 59 40

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosygu.meb.gov.tr> adresinden 6f5b-5aef-37c0-a251-569c kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Farklılıkların Yönetimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin sağında yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Farklılıklarla ilgili tartışmalar önemsendir.					
2.	Siyasi görüş veya eğilimleri nedeniyle hiç kimseye ayrıcalık tanınmaz.					
3.	Yaşam şekilleri veya inançları nedeniyle öğretmenlere ayrımcılık yapılmaz.					
4.	Okulla ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerin farklılıklarından yararlanılır.					
5.	Farklı niteliklere (statü, deneyim, gelir gibi) sahip öğretmenlere adaletli bir şekilde davranılır.					
6.	Farklı illerden veya bölgelerden gelen öğretmenlerin yerli personel kadar okulun imkânlarından yararlanmasına fırsat tanınır.					
7.	Farklı görüş ve düşünceleri olan öğretmenlerden birçok konuda yararlanılır.					
8.	Herhangi bir öğretmene yönelik ayrımcılığa izin verilmez.					
9.	Farklılıklar problem olarak görülmez.					
10.	Farklılıklar kuruma yönelik tehdit olarak algılanmaz.					
11.	Öğretmenlerin farklılıkları dikkate alınarak görevlendirme yapılır.					
12.	Bireysel farklılıkları (cinsiyet, ırk gibi) nedeniyle öğretmenlere karşı ön yargılı davranılmaz.					
13.	Öğretmeler arasındaki farklılıklar göz ardı edilmez.					
14.	Öğretmenlerin farklılıklar konusunda açık bir şekilde fikirlerini söyleyebileceği ortam oluşturulur.					
15.	Farklılıklar yeni fikir kaynağı olarak görülür.					
16.	Farklı kültürden gelen öğretmenlerin birbirleriyle tanışması/kaynaşması sağlanır.					
17.	Öğretmenlere yeterlilikleri doğrultusunda görevler					

	verilir.					
18.	Farklılıklarla ilgili duygu ve düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesi hoş karşılanır.					
19.	Farklılıklara yönelik iyimser bir bakış açısı var.					
20.	Farklılıklarla ilgili düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesi makul görülür.					



EK 3: Liderlik Kapasitesi Ölçeği

İfade		Bunu Yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık.	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yapılandırdık
	Okulumuzda,				
1	İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.				
2	Liderlik becerileri konusunda model oluruz				
3	Yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.				
4	Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.				
5	Tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.				
6	Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.				
7	Ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.				
8	Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz				
9	Programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.				
10	Vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.				
11	Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.				
12	Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.				

13	Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.				
14	Kararlarımızı alırken verilerden yararlanıyoruz.				
15	Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.				
16	Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.				
17	Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.				
18	Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.				
19	Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.				
20	Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.				
21	Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniyoruz.				
22	Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.				
23	İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.				
24	Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanıyoruz.				
25	Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiriyoruz.				
26	Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışıyoruz.				
27	Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.				
28	Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuyoruz.				
29	Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).				
30	Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiriyoruz.				