

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ, FARKLILIK YAKLAŞIMLARI VE ÇATIŞMA
YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Gizem GÜNÇAVDI ALABAY

KOCAELİ 2022

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ, FARKLILIK YAKLAŞIMLARI VE ÇATIŞMA
YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Gizem GÜNÇAVDI ALABAY

Prof. Dr. Soner POLAT

KOCAELİ 2022

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ, FARKLILIK YAKLAŞIMLARI VE ÇATIŞMA
YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(DOKTORA TEZİ)

**Tezi Hazırlayan: Gizem GÜNÇAVDI ALABAY
Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:05.07.2022/20**

KOCAELİ, 2022

ÖNSÖZ

Uzun süren doktora eğitimim sonucunda tamamlamış olduğum tezimin ortaya çıkması, yazılması ve tamamlanması sürecinde emeğini ve desteğini hep hissettiren, akademisyenliği öğreten, akademik açıdan donanımlı hale gelmemi sağlayan sayın danışmanım Prof. Dr. Soner POLAT'a en içten biçimde teşekkür eder, minnetimi ifade etmeyi bir borç bilirim.

Tez izleme jürisindeki katkıları ve yol gösterici yorumları için Doç. Dr. Evren ŞUMUER'e ve Dr. Öğrt. Üyesi Ender KAZAK'a; tez savunma sınavı jürimde yer alarak değerli katkıları ile beni destekleyen Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya ve Doç. Dr. Tuğba KONAKLI'ya en içten biçimde teşekkür ederim.

Tezimin nicel veri analizi kısmında değerli vaktini ayırarak bana destek olan Dr. Elif SEZER BAŞARAN'a, savunma sınavıma günler kala manevi desteğiyle beni rahatlatan Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki oda arkadaşım Arş. Gör. Hazel DURU'ya, tezimi yazmaya başladığımda Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde oda arkadaşım olan ve tez savunma günü de beni yalnız bırakmayarak yanıma gelerek desteğini hissettiren Dr. Yaser ARSLAN'a en içten biçimde teşekkür ederim.

Hayatı öğrenmeye başladığım, bulunduğum yere gelmemi sağlayan, tez savunma günümde kilometrelerce yol gelerek yanımda olan ve çocukları olmaktan gurur duyduğum annem Zeliha GÜNÇAVDI'ya, babam Ümit GÜNÇAVDI'ya, ilk öğretmenim ablam Sinem ÇAT'a, tez yazarken çıkmazda hissettiğim zamanlarda bana moral kaynağı olan canım yeğenim İremnur ÇAT'a, dualarıyla desteğini hissettiren kayınvalidem Gönül ALABAY'a, tezin yazım sürecinden savunma gününe kadar tüm kaprislerimi sevgiyle karşılayarak beni sakinleştiren ve bana sevgisini hep gösteren canım eşim Dr. Sercan ALABAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Alana katkı sağlaması dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU	2
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problem Cümleleri	8
1.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problem Cümleleri.....	9
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	11
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	11
1.5. TANIMLAR	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK KURAMI	13
2.1.1. Kişilik ve Kişilik Kuramları	13
2.1.2. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Kişilik.....	14
2.1.2.1. Çok Kültürlülük.....	14
2.1.2.2. Çok Kültürlü Kişilik	18
2.1.2.2.1.Kültürel Empati	23
2.1.2.2.2.Açıklık	24
2.1.2.2.3.Duygusal Denge	24
2.1.2.2.4.Sosyal Girişim.....	24
2.1.2.2.5.Esneklik.....	24
2.1.3. Eğitim örgütlerinde çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü liderlik	24
2.2. FARKLILIK YAKLAŞIM LARI.....	27
2.2.1. Farklılık Kavramı.....	27
2.2.2. Farklılıkların Yönetimi.....	30
2.2.3. Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlara Temel Oluşturan Bazı Kuramlar ..	31
2.2.4. Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	33
2.2.4.1. Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımı.....	35
2.2.4.2.Renk Körlüğü Yaklaşımı.....	35
2.2.4.3. Eşitlik Yaklaşımı	36
2.2.4.4. Erişim Yaklaşımı	36
2.2.4.5. Tümeleştirme ve Öğrenme Yaklaşımı.....	36
2.2.5. Eğitim örgütlerinde farklılıklara ilişkin yaklaşımlar.....	37
2.3. ÇATIŞMA YÖNETİMİ.....	39
2.3.1. Çatışma Kavramı	39
2.3.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri	43
2.3.2.1. Problem Çözme (İş Birliği /Bütünleştirme)	47
2.3.2.2. Uzlaşma	47

2.3.2.3. Kaçınma	48
2.3.2.4. Hükmetme (Zorlama)	48
2.3.2.5. Uyma	49
2.3.3. Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi	49
2.4. ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK, FARKLILIK YAKLAŞIMLARI VE ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	51
2.4.1. Çok Kültürlü Kişilik ve Farklılık Yaklaşımları Arasındaki İlişki.....	51
2.4.2. Çok Kültürlü Kişilik ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki	51
2.4.3. Farklılık Yaklaşımları ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki	52
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	53
2.5.1. Çok Kültürlü Kişilik ile İlgili Çalışmalar.....	53
2.5.2. Farklılık Yaklaşımları ile İlgili Çalışmalar	58
2.5.3. Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Çalışmalar.....	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. YÖNTEM.....	66
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	66
3.2. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU	76
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Evren-Örneklem Grubu	76
3.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	79
3.2.3. Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplanması	84
3.2.4. Nicel Verilerin Analizi.....	85
3.2.4.1. Verilerin Analize Uygunluğu	85
3.2.4.1.1. Kayıp veri analizi	85
3.2.4.1.2. Uç Değerler	86
3.2.4.1.3. Normallik	87
3.2.4.1.4. Çoklu Bağlantı Sorunu	88
3.2.4.1.5. Doğrusallık ve Eş varyanslılık	89
3.3. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU	89
3.3.1 Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu.....	89
3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	91
3.3.3. Pilot Uygulama	93
3.3.4. Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplanması	94
3.3.5. Nitel Verilerin Analizi.....	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. BULGULAR.....	102
4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	102
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	102
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Algıları	103
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Algıları.....	103
4.1.4. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik, Farklılık Yaklaşımları ve Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki	104
4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	113
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri.....	113

4.2.2. Okul Yöneticilerinin Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlarla İlgili Görüşleri.....	115
4.2.3. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Görüşleri.....	119
4.2.4. Nitel verilerin nicel verileri açıklamasına ilişkin bulgular	123
4.2.4.1. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın esneklik boyutuna ait olmasının sebebine ilişkin görüşleri	124
4.2.4.2. Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en çok renk körlüğünü, en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri.....	126
4.2.4.3. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az uyma stratejisini benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri	131
4.2.4.4. Okul yöneticilerinin algılarına göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenmeyi, en az ise homojenliğin desteklenmesini etkileme sebebine ilişkin görüşleri	134
4.2.4.5. Çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınmayı en yüksek, uzlaşmayı en düşük düzeyde tercih etme nedenleri.....	136
4.2.4.6. Çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetimi stratejilerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesini belli bir oranda tercih etme nedenleri.....	144
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	148
KAYNAKÇA	166
EKLER.....	180

ÖZET

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik algılarının ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Araştırma açıklayıcı ardışıklı karma desende tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde görev yapan 475 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği kullanılarak okul yöneticilerinden veri toplanmıştır. Elde edilen verilere betimsel istatistikler ve basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Nicel boyutta okul yöneticilerinin yüksek oranda çok kültürlü kişilik özelliğine sahip oldukları, farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğü yaklaşımını tercih ettikleri, çatışma yönetimi stratejilerinden en çok kaçınma stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmalarına rağmen çatışmalardan kaçındıkları ve tüm çatışma yönetimi stratejilerinde zaman zaman homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını kullandıkları elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmanın nitel boyutunda, nicel boyutta elde edilen dikkat çekici bulguların nedenlerinin derinlemesine anlaşılması amaçlanmış, bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak 13 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda okul yöneticileri renk körlüğü yaklaşımının tercih edilmesini yöneticiyle ilgili ve eğitim sistemi ile ilgili nedenler olarak iki başlıkta toplamıştır. Okul yöneticileri çatışma yönetiminde kaçınmanın tercih edilmesini ise yöneticinin çatışmalara yaklaşımının farklılaşması ve çatışma taraflarının özellikleri ile açıklamışlardır. Ayrıca okul yöneticileri, çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınmayı en yüksek düzeyde tercih etmelerinin yöneticiyle, eğitim sistemiyle, okulla ve çatışmanın doğasıyla ilgili olabileceğini ifade etmişlerdir. Son olarak, okul yöneticileri çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin homojenliğin desteklenmesini zaman zaman kullanamalarını yöneticiyle ilgili ve eğitim sistemiyle ilgili nedenler ile açıklamışlardır.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlü kişilik, farklılıklar, farklılık yaklaşımları, çatışma yönetimi

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the perceptions and views of school administrators on the relationship between multicultural personality traits, diversity approaches and conflict management strategies. The research was designed in an explanatory sequential mixed method design. The sample of the study consisted of 475 school administrators working in Kocaeli. In the first stage of the study, data were collected from school administrators using the Multicultural Personality Scale, Diversity Perspectives Scale and Conflict Management Strategies Scale. Simple linear and multiple linear regression analysis were applied to the data. In the quantitative phase, it has been seen that school administrators have a high rate of multicultural personality traits, they prefer the color blindness approach the most among the diversity perspectives, and they prefer the avoidance strategy the most from the conflict management strategies. In addition, school administrators avoid conflicts use the approach of supporting homogeneity in all conflict management strategies from time to time. In the qualitative phase of the research, it was aimed to understand the reasons for the remarkable findings in depth. A semi-structured interview form was created and interviews were conducted with 13 school administrators. As a result, school administrators grouped the preference of the color blind approach under two headings as the reasons related to the administrator and the reasons related to the education system. School administrators explained the preference of avoidance in conflict management with the differentiation of the administrator's approach to conflicts and the characteristics of the conflict parties. School administrators stated that the fact that school administrators with multicultural personality prefer to avoid conflict management strategies at the highest level may be related to the administrator, the education system, the school and the nature of the conflict. Finally, school administrators explained that school administrators with multicultural personalities sometimes use the reinforcement of homogeneity from diversity approaches in the conflict management process, with reasons related to the administrator and the education system.

Keywords: Multicultural personality, diversities, diversity approaches, conflict management

SİMGELER VE KISALTMALAR

M= Aritmetik ortalama

SS= Standart sapma

β = Beta değeri

R^2 = Regresyon modelinin performansı

B= Standart B değeri

r= Korelasyon değeri



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ponterotto'nun Çok Kültürlü Kişiliğe İlişkin Modeli	20
Şekil 2. Farklılıkların Ortaya Çıkma Nedenleri (Hanappi-Egger, 2006: 126) ...	29
Şekil 3. Çatışmanın Nedenleri ve Sonuçları.....	41
Şekil 4. Blake ve Mouton 'ın Yönetimsel İzgara Modeli	44
Şekil 5. Rahim'in Çatışma Yönetimi Modeli	46
Şekil 6. Nitel, Karma Desen ve Nicel Araştırma Süremi (Tashakkori ve Teddlie, 2009: 33)	70
Şekil 7. Araştırmanın Metodolojisi.....	73
Şekil 8. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Ortalamasına Ait Normal Q-Q Grafiği..	186
Şekil 9. Çok Kültürlü Kişiliğin Kültürel Empati Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği	187
Şekil 10. Çok Kültürlü Kişiliğin Sosyal Girişimcilik Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği.....	188
Şekil 11. Çok Kültürlü Kişiliğin Duygusal Denge Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği	189
Şekil 12. Çok Kültürlü Kişiliğin Açıklık Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği	190
Şekil 13. Çok Kültürlü Kişiliğin Esneklik Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği	191
Şekil 14. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Problem Çözme Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği.....	192
Şekil 15. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Uzlaşma Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği	193
Şekil 16. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Kaçınma Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği.....	194
Şekil 17. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Hükmetme Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği.....	195
Şekil 18. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Uyma Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği	196
Şekil 19. Farklılık Yaklaşımlarından Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği	197
Şekil 20. Farklılık Yaklaşımlarından Renk Körlüğü Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği	198
Şekil 21. Farklılık Yaklaşımlarından Eşitlik Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği	199
Şekil 22. Farklılık Yaklaşımlarından Erişim Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği	200
Şekil 23. Farklılık Yaklaşımlarından Tümlleştirme ve Öğrenme Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği.....	201
Şekil 24. Farklılık Yaklaşımlarının Problem Çözme Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği .	202
Şekil 25. Farklılık Yaklaşımlarının Uzlaşma Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği	203
Şekil 26. Farklılık Yaklaşımlarının Kaçınma Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği	204
Şekil 27. Farklılık Yaklaşımlarının Hükmetme Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği	205

**Şekil 28. Farklılık Yaklaşımlarının Uyma Stratejisini Yordamasına İlişkin
Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği 206**



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel, Nitel ve Karma Yöntem Desenlerinin Paradigmatik Farklılıkları	67
Tablo 2. Nitel-Karma Desen-Nicel Araştırma Yöntemsel Farklılıkları.....	69
Tablo 3. Açıklayıcı Ardışık Desen Araştırmalarının İşlem Adımları	71
Tablo 4. Araştırmanın İşlem Adımları.....	75
Tablo 5. Çalışmanın Evreni.....	77
Tablo 6. Örnekleme İlişkin Demografik Veriler	78
Tablo 7. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Yer Alan Maddeler	80
Tablo 8. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği Maddeleri.....	82
Tablo 9. Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Maddeleri.....	84
Tablo 10. Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Çarpıklık-Basıklık Katsayıları.....	87
Tablo 11. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 12. Katılımcıların Demografik Bilgileri	91
Tablo 13. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları	92
Tablo 14. Lincoln ve Guba'ya Göre İnanırcılığın Sağlanmasına İlişkin Boyutlar.....	96
Tablo 15. Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 16. Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	103
Tablo 17. Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	104
Tablo 18. Çok Kültürlü Kişiliğin Farklılıklara Yaklaşımlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	105
Tablo 19. Çok Kültürlü Kişiliğin Çatışma Yönetim Stratejilerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	106
Tablo 20. Farklılık Yaklaşımlarının Problem Çözme Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	107
Tablo 21. Farklılık yaklaşımlarının uzlaşma stratejisini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	108
Tablo 22. Farklılık Yaklaşımlarının Kaçınma Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	109
Tablo 23. Farklılık Yaklaşımlarının Hükmetme Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 24. Farklılık Yaklaşımlarının Uyma Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	112
Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Renk Körlüğü Yaklaşımını En Yüksek Düzeyde Tercih Etme Nedenleri.....	127
Tablo 26. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden En Çok Kaçınma Stratejisinin Tercih Edilmesinin Sebepleri	131
Tablo 27. Çok Kültürlü Kişiliğe Sahip Okul Yöneticilerinin Kaçınma Stratejisini En Yüksek Düzeyde Tercih Etme Nedenleri	137

Tablo 28. Çok Kùltùrlù Kişiliğe Sahip Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Sürecinde Farklılık Yaklaşımlarından Homojenliğin Desteklenmesini Belli Bir Oranda Tercih Etme Nedenleri	144
---	------------



GİRİŞ

Araştırmada okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algı ve görüşleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Karma yöntem deseninde tasarlanan araştırma kapsamında toplanan ve analiz edilen nicel ve nitel veriler ile okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşleri derinlemesine tartışılmıştır. Elde edilen bulgular ile okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, tercih ettikleri farklılık yaklaşımlarının ve tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejileri konusundaki mevcut durum betimlenerek var olan eksikliklerin giderilmesiyle okulların yönetiminde başarılı olabilmelerine yardımcı olacak bilimsel veriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmadaki kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında çok kültürlülük ve çok kültürlü kişilik, farklılıklar ve farklılık yaklaşımları, çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili literatür tartışılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın üçüncü kısmında araştırma deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve veri analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde elde edilen nicel ve nitel bulgular sunulmuştur. Beşinci ve son bölümde elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile tartışılmış, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konmaya çalışılmış, aynı zamanda araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları açıklanarak ilgili tanımlara da yer verilmiştir.

1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde küreselleşme birçok farklı alanda etkisini göstermektedir. Gelişen teknoloji, iletişim ve ulaşım araçları birçok farklı kültürden farklı özelliklere, yeterliliklere ve değerlere sahip bireylerin birlikte yaşamalarını, eğitim almalarını ve çalışmalarını sağlamaktadır. Farklı kültürden bireylerin bir araya gelmesi, bu bireylerin sahip olduğu farklılıklar, bu farklılıkların oluşturduğu kültürlerin etkili yönetilmediğinde çatışmalara neden olabilecek değişkenler olduğunu söylemek mümkündür.

Çatışma, var olan ya da algılanan farklılıklar nedeniyle bir grubun üyeleri arasında gerginlikle sonuçlanan süreç olarak tanımlanabilmektedir (De Dreu ve Weingart, 2003). Yapılan çalışmalarda örgüt yöneticilerinin zamanlarının yarısını çatışma süreçleriyle başa çıkmak için harcadıkları görülmektedir (Dana, 2001). Örgütlerde yalnızca yöneticiler değil, işgörenlerin %42'si de zamanlarını varolan çatışmalara ya da çatışmaları çözme girişimine harcamakta oldukları ortaya çıkmıştır (Dana, 2001). Bu durum ise hem yöneticilerin hem de işgörenlerin odaklarını yaptıkları işin gerekliliklerinden ve beklentilerinden uzaklaştırmaktadır. Dana (2001), çözilemeyen çatışmaların yaşanan işten ayrılma olaylarının %50'sine neden olduğunu, bunun sonucunda da yöneticilerin boşalan pozisyonlara yeni işgörenler aramaya vakit ayırmaları nedeniyle işe ayrılan zamanın azaldığını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulguların çatışmaların örgütlerin verimliliğini ve üretkenliğini, bunların sonucunda da örgütlerin başarısını etkileyen bir faktör olduğunu vurgular nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütlerde kültürel farklılıklar sebebiyle çatışmaların yaşanma olasılığının yüksek olduğu ve farklı kültürlerin bir arada olduğu çok kültürlü örgütlerde çatışmanın

etkili biçimde yönetilmesi önemli olduğunu ifade eden Kirchmayer ve Cohen (1992) çok kültürlü örgütlerde çalışan işgörenlerin olumlu şekilde yönetilen çatışmalar sonucunda örgütteki azınlık grupların performanslarının arttığı ve karar verme sürecine daha etkin katıldıklarını ortaya çıkarmıştır.

Çatışmaların yönetilebilmesi için örgütsel çatışma yönetim stratejileri kullanılmasının gerekliliği araştırmacılar tarafından ortaya konmuş, buna ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir (Rahim, 1983; Hall, 1996; DeDreu, Evers, Beersma, Kuluwer, ve Nauta, 2001). DeDreu ve diğerleri (2001) çatışma yönetim stratejilerini beş boyutlu bir modelle açıklamıştır. Bu boyutlar *problem çözme (iş birliği)*, *uzlaşma*, *kaçınma*, *hükmetme(zorlama)* ve *uyuma* stratejileridir. *Problem çözme (iş birliği)* bireylerin süreç sonunda iş birliği yapmasını ve her iki tarafın da kazanmasını içerirken, *uzlaşma* stratejisi ise herhangi bir kazananın olmadığı, her iki tarafın da orta bir yol bulmaya çalışmaları ile ilgilidir. De Dreu ve diğerlerinin (2001) modelinin üçüncü boyutu olan *kaçınma* stratejisi ise çatışmada yer almamayı içerir ve olumsuz bir yöntem olarak görülürken *hükmetme* stratejisi ise göre ise bir tarafın, karşı tarafın amaçlarını düşünmeden kendi amaçlarına yönelerek çaba harcamasıyla ilgili bir stratejidir. *Uyuma* stratejisi ise bir önceki stratejinin aksine bireyin kendi amaçlarından vazgeçmesi, karşı tarafın kazanıp kendisinin kaybetmesine neden olan bir yöntemdir. Bahsedilen çatışma yönetim stratejileri ışığında örgütler için yaşanan çatışmaların yönetilebilmesinin, çatışma süreçlerinin örgüt için olumlu sonuçlanmasını sağlayabilmek için etkili ve doğru çatışma yönetim stratejilerinin kullanılmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde diğer tüm örgütleri etkileyen çatışma kavramı eğitim örgütleri açısından da ele alınmış, okullardaki paydaşların yaşadıkları çatışmaların nedenleri üzerinde çalışmalar yapılan konular arasında olmuştur (Kreidler, 1984: akt. Bettman ve Moore, 1994; Türnüklü, 2007; Özmen ve Aküzüm, 2010; Vestal, 2011). Kreidler (1984; akt. Bettman ve Moore, 1994) öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların nedenlerini altı grupta toplamıştır. Bunlar; öğrencilerin birlikte değil birbirlerine rakip olarak öğrenim sürecini geçirdikleri rekabetçi sınıf ortamı, güven ortamı olmayan ve arkadaşlıkların önemsenmediği hoşgörüsüz sınıf ortamı, iletişimin düşük olduğu ve bunun sonucunda da yanlış anlaşılmanın yaşandığı sınıf ortamı, duyguların yanlış biçimde ifade edildiği ve öğrencilerin öz kontrollerinin

düşük olduğu sınıf ortamı, çatışma çözüm becerilerinin etkin kullanılmadığı sınıflar ile gücün yanlış ve otoriter şekilde kullanıldığı sınıf ortamıdır. Tüknöklü (2007) ise öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların nedenlerini fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetersiz iletişim, kişilik özellikleri, olumsuz duygular, ahlaki nedenler, akran ilişkileri, ailevi nedenler, okul ve derslerle ilgili nedenler, entelektüel çatışmalar başlıkları altında toplamıştır.

Eğitim örgütlerinde yapılan çatışma yönetim stratejileri çalışmaları incelendiğinde ise söz konusu çalışmaların öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ve okul yöneticilerinin kullandıkları stratejilere odaklanıldığı görölmektedir. Okulun tüm süreçlerinin yönetilmesini etkileyen okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar alanyazında sıklıkla yer almıştır. Yapılan çalışmalarda yer alan değişkenlerden bazıları okul yöneticilerinin kişilik özellikleri (Yıldızoğlu, 2013), duygusal zekâ düzeyleri (Özdemir ve Özdemir, 2007), sosyal zekâ düzeyleri (Şahin, 2016) ve liderlik davranışlarıdır (Uzun, 2014). Özdemir ve Özdemir (2007) üniversitedeki akademik personel üzerine yaptıkları çalışmada duygusal zekanın empati boyutu ile çatışma yönetim stratejilerinden hükmetme ve uzlaşma stratejileri arasında, duygusal zekanın kendini motive etme boyutu ile çatışma yönetim stratejilerinden işbirliği, hükmetme ve uzlaşma arasında, duygusal zekanın sosyal beceriler boyutu ile çatışma yönetim stratejilerinden işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Şahin (2016) ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini sosyal zekâ ve diğer değişkenlerle ilişkisi açısından ele aldığı çalışmasında sosyal zeka düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinden uyma, hükmetme ve kaçınma yöntemlerini kullanma düzeyleri, sosyal zeka düzeyi düşük olan okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Uzun (2014) da okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında dönüşümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik ile bütünleştirme, uyma, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma puanlarının farklılaştığı görölmüştür. Sözü edilen araştırmalara ek olarak Özmen ve Aküzüm (2010) okul yöneticilerinin çatışmalara ilişkin bakış açılarını ve çatışma yönetim stratejilerini araştırdıkları çalışmaları sonucu yöneticilerin genellikle çatışmaya olumsuz bir

tutumla yaklaştıklarını, çözüm stratejisi olarak ise bütünleştirme ve uzmanlaşmayı kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Yukarıda bahsedilen değişkenlerin yanı sıra kişilik ve bağlantılı olarak çok kültürlü kişilik de çatışma yönetim stratejileri üzerinde etkilidir. Tozkoparan (2013) özel sektör yöneticileri ile araştırma yapmış, bu araştırma sonucunda iki değişken arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Tozkoparan'ın (2013) gerçekleştirdiği çalışmanın benzerini eğitim örgütlerinde gerçekleştiren Yıldızoğlu (2013) ise okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin çatışma yönetim stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma yapan Vallone, Dell'Aquila, Dolce, Marocco ve Zurlo (2022) öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile yaşanan çatışmalarda tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarında aldıkları puanlar ile tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Çok kültürlü kişilik bireyin kültürlerarası etkileşim süreçlerinde etkin olarak rol alabilmesi, mesleki olarak çokkültürlü bir ortamda çalışırken başarılı olabilmesi ve kişisel olarak böyle bir ortama uyum sağlayabilmesini etkileyen bir kavramdır (van der Zee ve van Oudenhoven, 2000). Bu nedenle farklılıkların örgütlerde etkisinin arttığı 21. yüzyılda önemli bir kavram olan çok kültürlü kişilik için van der Zee ve van Oudenhoven (2000) Çok Kültürlü Kişilik Modeli geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu modele göre çok kültürlü kişilik *kültürel empati*, *açıklık*, *duygusal denge*, *sosyal girişim* ve *esneklik* olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Modelin ilk boyutu olan *kültürel empati* boyutu bireyin farklı kültürel gruplardan gelen bireylerle duygu, düşünce ve davranışlar bakımından empati kurabilmesi, onları anlayabilmesi davranışlarını içerirken, *açıklık* ise farklı kültürel normlar ve değerler ile diğer kültürden gelen bireylere karşı açık ve önyargısız bir tutumu ifade etmektedir. Modelin üçüncü boyutu olan *duygusal denge* boyutu bireyin stresle, gerginlik, sinirlilik, baskı, sosyal yabancılaşma, finansal sorunlar ve kişilerarası çatışma gibi durumlarla başa çıkabilme becerisini kapsamaktadır. *Sosyal girişim* boyutu ise bireyin iletişim kurmaya açık olması, sorumluluk alması ve diğer kültüre karşı dışa dönük olarak rahatlıkla iletişim kurabilmesi becerilerini kapsamaktadır. Modelin son boyutu olan *esneklik* boyutu ise bireyin yeni ve bilinmeyen durumlara karşı korkmadan

yaklaşabilmesi, farklı kültürleri tanımayı ve yaşamayı istemesi gibi davranışları içermektedir.

Tüm işgörenlerin ve yöneticilerin çok kültürlü kişiliğe sahip olmaması çatışmaları yönetmek için çok kültürlü örgütlerin yöneticilerini çeşitli yöntemler kullanmaya yöneltmektedir (Misra, ve Srivastava, 2012; Caligiuri, 2013; Plaister-Ten, 2013). İşgörenlere çatışma yönetimine ilişkin eğitimler verme kullanılan yöntemlerden biridir ve işgörenlerin düşüncelerini, hislerini ve davranışlarını etkileyen kültürel farkındalığı oluşturmak için kullanılmıştır (Plaister-Ten, 2013). Başka bir yol ise çok kültürlü örgüt yöneticilerine çatışmaların ortaya çıkması durumunda yol göstermesi için çeşitli ilkelerin geliştirilmesidir (Misra ve Srivastava, 2012). Ancak Caligiuri (2013) bu yöntemlerin uygulanmasına rağmen yöneticilerin çatışmayı yönetmek için kültürel yeterliliklere sahip olması ve çok kültürlü kişilik özelliklerini taşıması (Abyad, 2011; İnceoglu ve Bartram, 2012), kültürel zekalarını geliştirmesi (Ang, Van Dyne ve Koh, 2006) ve uygun liderlik türünü bulması (Moon, 2012; Rahim, 2011) gerektiğini ifade etmiştir.

Çatışmaların yönetilmesinde etkili olan çok kültürlü kişilik, bireylerin sahip olduğu farklılıkların benimsenmesini içeren bir özelliktir. Örgütlerdeki bireylerin sahip oldukları farklılıklar kişinin yalnızca etnik kökeni ve ırkı gibi değişkenlerle değil aynı zamanda yaş, cinsiyet, dini inanç, cinsel yönelim, fiziksel ve zihinsel engellilik durumu gibi değişkenlerle de ilgilidir (Hubbard, 2004). Bahsedilen farklılıkların örgütün amaçları doğrultusunda yönetilmesi, göz ardı edilmemesi 21. yüzyılın gerekliliği haline gelmiştir. Bu nedenle farklılıkların yönetilmesi örgütler için önem verilmesi gereken bir konu olmuştur. Farklılıkların yönetimi; örgütte var olan farklılıkların örgütün amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak, farklılıkların potansiyel avantajlarını arttırmak için yapılan tüm uygulamalardır ve farklılıkların yönetimi ile farklı kültürel altyapıdan gelen bireyleri çekmek, bu bireyleri örgütte tutmak hedeflenmektedir (Cox ve Blake, 1991: 48).

Cox ve Blake (1991) etkili şekilde yönetilen ve örgütün amaçları doğrultusunda kullanılan farklılıkların örgütte maliyetleri azalttığını, eşit kaynak sağlanmasını kolaylaştırdığını, örgüt içinde yaratıcılığın gelişmesini ve etkili problem çözme tekniklerinin bulunmasını sağladığını öne sürmüştür. Bu nedenle farklılıklara yaklaşım

ve farklılıkların yönetilmesi önem kazanmaktadır. Farklılıkların örgütlerde etkili biçimde yönetilebilmesi için farklılıklara ilişkin yaklaşımların belirlenmesinin önemli olduğunu belirten Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer ve van der Zee (2013), farklılık yaklaşımlarını beş başlık altında toplamıştır. Bunlar *homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim ve tümleştirme ve öğrenme*'dir. Sözü edilen bu yaklaşımlar farklılıkların tamamen yok sayıldığı bakış açısından farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü ve örgüt yararına kullanılmasının amaçlandığı bakış açısına yönelik farklı yaklaşımları kapsamaktadır.

Farklılık yaklaşımları arasından tüm farklılıkların örgütte zenginlik olarak görüldüğü yaklaşımların tercih edilmesinin farklılıkların etkili biçimde yönetilmesini sağladığını söylemek mümkündür. Bu konuyla ilgili olarak eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar farklılıkların etkili yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine (Kurtulmuş, 2016), iş doyumu (Ateş ve Ünal, 2021) ve örgütsel mutluluk (Arslan ve Polat, 2021) gibi değişkenler üzerinde olumlu yönde etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili biçimde yönetilmeyen farklılıklar ise örgütün verimliliğinin düşmesine, işgörenler ve yöneticiler arasında iletişim sıkıntısı yaşanmasına, adil olmayan şekilde işe alımlara ve terfilere, bunun sonucunda da örgüt içi çatışmalara neden olmaktadır (Hubbard, 2004: 38).

Yukarıda bahsedildiği üzere etkin yönetilemeyen farklılıklar örgütlerde çatışmaya sebep olmaktadır (Brett, Behfar ve Kern, 2006). Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac ve Elsayed (2012) yaptıkları çalışma bu ihtimali destekler niteliktedir. Yakunina ve diğerleri (2012) çalışmalarında çok kültürlü kişiliğin öğrencilerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal denge ve sosyal girişimden aldıkları yüksek puanların farklılıklara karşı daha ılımlı yaklaşımlarını sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuç çok kültürlü kişiliğin farklılıklara ilişkin daha olumlu bir yaklaşıma sahip olunacağını gösterir niteliktedir. Bireylerin sahip olduğu farklılıklara ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmanın farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışmaları engelleyeceğini söylemek mümkündür.

Gelişen teknoloji, ulaşım ve iletişim araçları sebebiyle günümüzün değişen koşulları daha önceden de bahsedildiği gibi örgütlerde farklılıklara sahip işgörenlerin bir arada çalışmasına, bu farklılıklarının etkisiyle çok kültürlü ortamların oluşmasına ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin tüm örgütlerde önem kazanmasında yol açmaktadır. Eğitim örgütleri de bunlardan bir tanesidir ve eğitim örgütlerinin yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, bu kişilik özellikleriyle ilişkili olarak şekillendiği söylenebilecek olan farklılıklara yaklaşımlarının tüm süreçlerde olduğu gibi çatışma yönetimi sürecinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılıklara yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılıklara yaklaşımı ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sözü edilen üç değişken arasındaki ilişki karma yöntem deseni benimsenerek incelenmiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel veriler elde edilmiş, ikinci aşamada ise elde edilen nicel verilerin nedenlerinin nitel veriler aracılığıyla derinlemesine keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda sırasıyla nicel ve nitel boyutta aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problem Cümleleri

- Okul yöneticilerinin algılanan çok kültürlü kişilik özellikleri düzeyi nedir?
- Okul yöneticilerinin benimsenen farklılıklara ilişkin yaklaşımları gösterme düzeyi nedir?
- Okul yöneticilerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejileri düzeyi nedir?
- Okul yöneticilerinin algılanan çok kültürlü kişilik özellikleri düzeyi, benimsenen farklılıklara ilişkin yaklaşımları gösterme düzeyini yordamakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin algılanan çok kültürlü kişilik özellikleri düzeyi, kullanılan çatışma yönetim stratejileri düzeyini yordamakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin benimsenen farklılıklara ilişkin yaklaşımları gösterme düzeyi, kullanılan çatışma yönetim stratejileri düzeyini yordamakta mıdır?

1.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problem Cümleleri

Araştırma yöntemi kapsamında araştırmanın nitel boyutundaki sorular, nicel boyutta elde edilen sonuçların nedenlerinin derinlemesine anlaşılması için oluşturulmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan nitel boyuta ilişkin alt problem cümleleri aşağıda sunulmaktadır.

- Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarla ilgili görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın esneklik boyutuna ait olmasının sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğünü, en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az uymayı benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin, çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenmeyi en yüksek düzeyde, homojenliğin desteklenmesini en az düzeyde benimsemesinin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin, çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en yüksek düzeyde kaçınmayı, en az düzeyde uzlaşmayı kullanmalarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin algılarına göre farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tüm çatışma yönetimi stratejileriyle ilişkili olmasının sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda farklı kültürlerden bireylerin birbiriyle etkileşim geçme ihtimali gelişen teknoloji ve ulaşım ağları sayesinde daha önce olmadığı kadar yüksektir. Bu ihtimal bireylerin sahip olduğu farklılıkların etkisinin tüm insan topluluklarında ve insanların bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya

geldikleri örgütlerde de görünür olma olasılığını arttırmaktadır. Bahsedilen bu durum farklılıkların etkili yönetilmesini, bir örgütün amaçları doğrultusunda bahsedilen farklılıklardan yararlanması gerektiğini vurgular niteliktedir. Yapılan araştırmalar farklılıkların etkili yönetilmediği örgütlerde çatışmaların yaşandığını ileri sürmüştür (Hubbard, 2004; Memduhoğlu, 2007)

Farklı kültürlerin bir araya gelmesi çok kültürlülük kavramını da önemli hale getirmektedir. Farklılıkları örgüt çıkarları amacıyla kullanabilmek, farklılıkların neden olduğu çatışmaları azaltmak ve örgütler üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek için bireylerin çok kültürlü bireyler haline gelmelerini sağlamak, çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar kişilik ve farklılıklara ilişkin yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Yakunina vd., 2012). Ancak bu çalışmalar kişiliği çok kültürlü kişilik olarak ele almamaktadır. Yapılan bu araştırma alanyazındaki bu eksiği kapatacak ve farklılıklara ilişkin yaklaşımların çok kültürlü kişilik ile ilişkisini öne sürecektir olması açısından alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırma çok kültürlü kişilik ve farklılıklara ilişkin yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymanın yanı sıra bu iki değişkenin çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkilediğini de ortaya koyacak bir çalışmadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejilerinin tümünün bir arada ele alındığı bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın bu açıdan bir ilk olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi karma yöntem deseninde ele alarak incelemiştir. Alanyazında sözü edilen değişkenlere ilişkin yer alan araştırmaların sıklıkla nicel araştırma deseninde tasarlandığı (Arslan ve Polat, 2021; Gürel, 2013; Kurtulmuş, 2016; Memduhoğlu, 2007; Polat, 2009; Popescu, Borca ve Baesu, 2014; Sallah ve Adulpakdee, 2012; Sarıçam, Bulut ve Duran, 2015; Toytok ve Yıldırım, 2019; Tozkoparan, 2013; Vestal, 2011; Yıldızoğlu, 2013); nicel araştırmalara kıyasla daha az sayıda ise nitel araştırma deseninde uygulandığı (Bakaç, Okçu ve Erdem, 2019; Polat, 2012) görülmüştür. Sözü edilen üç değişken arasında ise karma yöntem deseninde tasarlanan araştırma olmadığı görüldüğünden yapılan bu çalışmanın ilgili

alan yazına bu açıdan katkı sağlayacak olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedilen faktörlerin yanı sıra yapılan bu çalışmanın çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejilerinin birbiriyle ilişkisini gelecek nesillerin yetiştiği ilk ve orta derecedeki eğitim örgütlerinin yöneticilerinin görüşlerine göre belirleyecek olması ise bu araştırmayı önemli kılan bir diğer etkidir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği”, “Farklılık Yaklaşımları Ölçeği” ve “Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği”ni içtenlikle yanıtladıkları, yapılan görüşmelerde sorulan sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilindeki kamuya ait okullarda görev yapan okul yöneticilerinin “Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği”, “Farklılık Yaklaşımları Ölçeği” ve “Çatışma Yönetim Stratejileri” ölçeğine verdikleri yanıtlar ile yapılan görüşmelerde sorulan sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Okul yöneticisi: İlk ve orta dereceli okullarda idareci olarak görev yapan müdürleri, müdür baş yardımcılarını ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

Çok kültürlülük: Birden çok farklı toplumsal sınıftan, yaştan, cinsiyetten, etnik kökenden, ırktan gelen ve farklı eğitim düzeyine, sosyo-ekonomik sınıfa mensup kişilerin bir arada yaşadığı toplumu ifade etmektedir.

Çok kültürlü kişilik: Bireyin çok kültürlü toplumda kendinden farklı olan bireylerle sağlıklı bir etkileşim içerisinde yaşayabilmesi için sahip olması gereken kişilik özellikleri anlamına gelmektedir.

Farklılık: Bireylerin toplumsal sınıf, yaş, cinsiyet, etnik köken, ırk, eğitim durumu, sosyo-ekonomik sınıf gibi değişkenler açısından diğer bireylerden ayrı olarak sahip oldukları özelliklerdir.

Farklılıkların yönetimi: Bir örgütte çalışan işgörenlerin sahip olduğu farklılıkları örgütün amaçları ve çıkarları doğrultusunda yönetme anlamına gelmektedir.

Farklılık yaklaşımları: Bir örgütte var olan farklılıklara ilişkin yöneticilerin sahip olduğu ve farklılıkları yönetme şekilleri üzerinde etkili olan bakış açısını ifade etmektedir.

Çatışma: İki ya da daha fazla farklı görüşe sahip bireylerin, grupların ya da toplumların anlaşmazlık yaşaması anlamına gelmektedir.

Çatışma yönetimi: Yaşanılan çatışmaları örgüt çıkarlarını korumak amacıyla etkili biçimde yönetmeyi ifade etmektedir.

Çatışma yönetimi stratejileri: Yöneticilerin çatışma yönetimine ilişkin izledikleri yolları ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan çok kültürlü kişilik kuramı, farklılıklara ilişkin yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejileri açıklanmıştır.

2.1. ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK KURAMI

2.1.1. Kişilik ve Kişilik Kuramları

Kişilik bireyin doğuştan getirdiği özellikler ile yaşantılar sonucu kazandığı ve onu diğer bireylerden ayıran özellikler olarak tanımlanabilir (McCrae ve Costa, 1989: 586). Kişiliğin anlaşılabilmesi için yapılan çalışmalar ışığında Goldberg (1990) *Beş Büyük Kişilik Özelliği Modeli*'ni geliştirmiştir. Bahsedilen bu beş faktörlü yapı farklı dillerdeki kişiliğe ilişkin sıfatların analizi ve mevcut kişilik envanterlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkarılmış bir yapıdır. Beş Büyük Kişilik Özelliği Modeli'nin *dışadönüklük*, *nevrotiklik*, *uyumluluk*, *deneyime açıklık* ve *sorumluluk* olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. *Dışa dönüklük* sosyallik, duyguları gösterebilme ve kararlılık davranışlarını içerirken dışa dönük bireylerin macerayı sevdikleri, sıcakkanlı oldukları bulunmuştur. İçe dönük kişiler ise sessiz, kendi halinde kalmayı seven ve kendini geri çeken bireyler olarak tanımlanmıştır. *Nevrotiklik* duygusal anlamda değişken olmayı ifade eden bir durumdur ve nevrotik olan bireyler gergin, mutsuz, olumsuz duygulara meyilli bireylerken nevrotik olmayan bireyler sakin, kendinden emin ve soğukkanlı kişilerdir. *Uyumluluk* boyutu ise iş birlikçi ve güvenilir davranışlar göstermeyi içerir. Uyumlu bireyler yardımsever, güvenilir ve empati kurabilen bireylerken uyumlu olmayan bireyler ise eleştirel, iş birliğini istemeyen ve herkesten şüphe duyan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Beş Büyük Kişilik Özelliği Modeli'nin bir diğer boyutu olan *deneyime açıklık* meraklılık, olumlu tutumlarla yeniliklere yaklaşma, değişime açık olma gibi davranışları kapsarken deneyime açık bireyler üretken ve yeni deneyimler yaşama konusunda istekliken deneyime açık olmayan bireyler gelenekselci, rutini seven, yeniliklere karşı inisiyatif almaktan çekinen ve sabit fikirli kişiler olarak ifade edilmektedir. Modelin son boyutu

ise *sorumluluktur*. Sorumluluk boyutu yeterlilik, öz disiplin, hedef odaklı olma davranışlarını içerir. Sorumluluk sahibi kişiler çalışkan, güvenilebilir, düzenli kişilerken sorumluluk almayan kişiler dikkatsiz, dağınık ve içinden geldiği gibi davranan kişilerdir.

2.1.2. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Kişilik

Çok kültürlülük kavramını derinlemesine anlayabilmek için kültür kavramını anlamının önemli olduğu düşünülmektedir. Collier (1994: akt. Kartarı, 2006: 16) kültürü sembol, anlam ve normların tarihsel olarak aktarılma sistemi olarak ifade etmiştir. Schein (2009) ise kültürün temel varsayımlar, değerler ve görünür davranışlar olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Temel varsayımlar kolay kolay değiştirilemeyen, değerleri ve davranışları şekillendiren, o kültüre dışarıdan gelenlerin ancak yaşayarak ve o kültürle etkileşime girerek öğrenebileceği varsayımlar olarak ifade edilmiş; kültürün en önemli ögesi olduğu vurgulanmıştır. Değerler, bahsedilen bu varsayımlar ile şekillenirken davranışlar da varsayımlar ile değerlerin yansıtıldığı tutum ve hareketler olarak ifade edilmiştir.

Tüm kültürlerin değerler ve varsayımlar nedeniyle birbirinden farklılaştığını söylemek mümkündür. Bahsedilen farklılaşma kültürlere ait bireylerin de birbirinden farklılaşmasına sebep olmaktadır. Bu farklılaşma yalnızca etnik köken ya da ırka bağlı değildir, aynı zamanda cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, din, fiziksel engellilik gibi değişkenlerden de etkilenir (Esty, Griffin ve Hirsch, 1995). Bahsedilen bu değişkenler herhangi bir ortamda birarada bulunan bireylerde farklılık göstereceğinden çok kültürlü ortamların oluşacağını söylemek mümkündür.

2.1.2.1. Çok Kültürlülük

Çok kültürlülük temelde belli bir coğrafi alanda tarihi nedenler ve göçe bağlı sebeplerle farklı dini, ahlaki, kültürel ve sosyal gruplardan gelen kişilerin birlikte yaşaması sonucu oluşan bir durum olarak ifade edilmektedir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009: 230). Gelişen ve değişen koşullar nedeniyle yapılmış olan bu tanıımı; belli bir ortamda yukarıda bahsedilen değişkenlere göre farklılaşan bireylerin bir arada yaşaması durumu olarak ifade etmek mümkündür. Kültürlerarasılık ise çok kültürlülük kavramı ile zaman zaman karıştırılsa da farklı bir durumu ifade etmektedir.

Kültürlerarasılık farklı kültürlerle etkileşime geçildiği durumlarda gerçekleşen etkileşimi vurgulamaktadır (Kartarı, 2014: 51).

Kültürlerarasılık Avrupa'daki birçok ülkede ve Amerika'daki yükseköğretim örgütlerindeki dil ve edebiyat bölümlerinde ders olarak okutulan bir kavram haline gelmiştir (Logie, 2004: 176). Bu durum kültürlerarasılık kavramının önemini vurgular niteliktedir. Gelişen teknoloji, iletişim ve ulaşım olanakları sayesinde farklı kültürden bireylerin aynı ortamda bulunma olasılıklarının yüksek olması, böyle bir durumdaki bireylerin toplumsal ve kültürel anlamda uyma süreçleri kültürlerarasılığın çalışma alanları arasındadır. Ayrıca kültürlerarasılık farklı kültüre olumlu ve hoşgörülü davranmayı, diğer kültürü zenginlik olarak algılanmasını temel almaktadır (Logie, 2004: 177).

Kültürlerarasılık kavramının insanların çok kültürlü bir toplumda uyum içerisinde ve mutlu bir şekilde yaşayabilmesi için oldukça önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür. Kültürlerarasılık kavramı önem kazandıkça kültürlerarası ortamda sağlıklı biçimde yaşayabilmek için bireylerin sahip olması gereken yeterliliklerden biri olarak kültürlerarası yeterlilik kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Deardorff (2010) kültürlerarası yeterlilik kavramını kültürlerarası bilgi, tutum, beceriler ve yansıtmalara uygun ve etkili şekilde davranmak olarak tanımlamıştır. Repečkienė, Kvedaraitė ve Jankauskienė (2011: 885) ise bu kavramı bireyin, başka bir grup, kültür ya da toplumun üyesi olan bireylerle etkileşime geçebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bahsedilen bu tanımlardan görülebileceği gibi kültürlerarası yeterlilik farklı kültürlerle ilişkin bilgiye ve tutuma dayalı olarak gelişmektedir. Ayrıca farklı kültürdeki insanlarla iletişimi ve yeni kültüre uyma sürecini birey için daha kolay hale getirir.

Kültürlerarası yeterlilik kavramının boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunsa da yaygın olarak kabul gören sınıflandırmalardan biri Fantini (2011) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre kültürlerarası yeterlilik kavramı kültürlerarası bilgi, kültürlerarası tutum, kültürlerarası beceri ve kültürlerarası farkındalık olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Kültürlerarası bilgi bireyin kendi kültürüne ait ya da etkileşimde olduğu diğer kültüre ait ürünlere ilişkin bilgi kazanma ve bireysel olarak diğer kültüre mensup kişilerle etkileşim kurmada ona yardımcı

olabilecek ilgili bilgileri kazanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Kültürlerarası tutum ise farklı kültürlere açık olmak, saygı duymak, diğer kültürlere ilişkin ilgi ve merak sahibi olmak, empatik ve risk odaklı davranarak diğer kültürlerle etkileşime geçmek olarak tanımlanmaktadır. Kültürlerarası beceri ise diğer kültürden bireyleri dinleyebilme, diğer kültürleri gözlemleyebilme, yorumlayabilme, analiz edebilme, değerlendirebilme ve kendi kültürüyle arasında ilişki kurabilme, ikinci ya da üçüncü dil öğrenebilme ve problem çözme, bilgi toplama ve dinleme becerilerini kapsamaktadır. Son boyut olan kültürlerarası farkındalık boyutu ise bireyin kendi kültürü ile diğer kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları eleştirel bir bakış açısıyla görebilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Kültürlerarası farkındalık boyutu ayrıca bireyin kendi kültürünü ve diğer kültürü öğrenirken tutumunu, bilgisini ve becerilerini geliştirebilme bilinci olarak tanımlanmaktadır.

Kültürlerarası yeterlilik kavramı içinde çeşitli beceri ve özelliği barındırmaktadır. Bu beceri ve özellikler kültürlerarası yeterliliğe sahip bireylerin diğer kültürden bireylerle sağlıklı ve etkili bir biçimde etkileşime geçebilmeleri açısından önemlidir. Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim ve çok kültürlü kişilik bahsi geçen beceri ve özelliklerden bazılarıdır. Kültürlerarası duyarlılık bireyin diğer kültürle ilişkin tutumunu belirleyen bir kavramdır. Bennett (1993: 26) ve Hammer, Bennett ve Wiseman (2003: 422) kültürlerarası duyarlılık kavramını kültürel farklılıkları farkına varıp, birbiriyle ilişkilendirebilme ve farklı kültürel olguları tecrübe etmeyi isteme becerisi olarak tanımlamıştır. Kültürlerarası duyarlılık kişinin farklı kültürlere bakış açısını altı düzeyde ele almaktadır. Bunlar *red*, *savunma*, *en aza indirgeme*, *kabul etme*, *uyuma* ve *bütünleştirme* düzeyleridir. Bennett (2003: 30) ilk üç düzeyi etnosantrik, son üç düzeyi ise etnorölatif düzeyler olarak tanımlamıştır. Etnosantrik düzeyler kendi kültürünü üstün görme ve diğer kültürleri yok sayıp görmezden gelmeyi içermektedir. Etnosantrik düzeyde olan bir bireyin diğer kültüre ilişkin en olumlu bakış açısı farklılıklardan çok benzerlikleri vurgulama şeklindedir. Etnorölatif düzeyler olan *kabul etme*, *uyuma* ve *bütünleştirme* düzeyleri ise Bennet (2003: 30) geliştirdiği kültürlerarası duyarlılık modelinde ulaşılması hedeflenen düzeylerdir. Bu düzeylerin temeldeki yaklaşımı tüm kültürlerin eşit olduğunu, diğer kültürlere ait algıyla davranışları kabul etmeyi ve tüm farklı kültürlere uyum sağlayabilecek bir kültürel yaklaşıma sahip olmayı başarabilmektir. Görüldüğü gibi bu

model farklı kültürlerin zenginlik olarak görülmesi, hiçbir kültürün diğerinden üstün olmadığı anlayışını temel alan bir modeldir.

Kültürlerarası yeterlilik kapsamında ele alınabilecek bir diğer etken kültürlerarası iletişimdir. İletişim kavramını belirli araçlar ya da ortamlar aracılığıyla bilgi, düşünce ve tutumların bireylerarasında karşılıklı olarak aktarılması süreci olarak tanımlamak mümkündür (Aziz, 2010: 26). İletişim süreci çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bunlar; *kaynak, kodlama, mesaj, kanal, engel, alıcı, kodu çözme, alıcının tepkisi, geri bildirim* ve *ortam*dır (Jandt, 2016: 24-25). *Kaynak*; iletişim sürecinde iletiyi gönderen kişi, topluluk, kurum ya da kuruluşa verilen addır. *Kodlama* ise düşüncelerin sembollere dönüşmesi sürecidir. *Mesaj*; kaynağın kodladığı düşünce olarak ifade edilirken *kanal* mesajın aktarılma sürecinde izlenilen yol ya da mesajın aktarıldığı ortam olarak tanımlanmaktadır. İletişim sürecini bozan her çeşit müdahale *engel* olarak isimlendirilir. İletişim sürecinin önemli öğelerinden biri olan *alıcı* kaynağın mesajı gönderirken hedef olarak seçtiği taraf olarak ifade edilmektedir. Alıcının kendine gelen mesajı çözümlemesi *kodu çözme* süreci olarak tanımlanırken kodu çözdükten sonra gösterdiği davranış *alıcının tepkisi* olarak adlandırılır. Etkili bir iletişim sürecinin temel öğelerinden biri olan *geri bildiri* alıcının mesajı ne kadar anladığını belirler. Tüm bu sürecin gerçekleştiği çevreye de *ortam* adı verilmektedir.

Aziz (2010) iletişim türlerini göz önüne alarak bir iletişim piramidi oluşturmuştur. Bu piramide göre bireyler en çok içsel iletişimde bulunurken bunu sırasıyla kişilerarası iletişim, grup ve takım iletişimi, kamu iletişimi, örgütsel iletişim, kitlesel iletişim ve kültürlerarası iletişim izlemektedir. Görüldüğü üzere bahsedilen bu piramide göre en az düzeyde gerçekleşen iletişim kültürlerarası iletişimdir. Kültürlerarası iletişim, kültürel ve alt kültürel açıdan farklı bilgi ve deneyime sahip kişilerin etkileşime geçtiği tüm iletişim süreçlerini kapsayan bir kavramdır (Sarı, 2004). Başka bir ifadeyle kültürlerarası iletişim sürecinde alıcı ve kaynak aynı kültüre ait bireyler değildir ve aynı çevrenin parçaları olarak etkileşime geçerler (Bennett, 2008). Kültürlerarası iletişimin gerçek anlamda gerçekleşebilmesi için ise bir kültüre ait bireyin ve diğer kültüre ait bireyin kurdukları iletişim sürecinde birbirlerine ilişkin sahip oldukları önyargıları ve kalıp yargıları azaltmaları ve ortadan kaldırmaları, karşılıklı olarak güven ve anlayış kazanmaları gerekmektedir (Donec, 1991: 222).

Yukarıda sözü edilen tüm kavramlar kültürlerarasılığın önemini, farklı kültürlerle etkileşime geçildiğinde sahip olunması gereken özelliklerin 21. yüzyıldaki dünya düzeninde neden önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Kültürlerarası yeterliliğe sahip olmak ve kültürlerarası iletişime açık olmak için sahip olunması gereken önemli bir niteliğin çok kültürlülük olduğunu söylemek mümkündür. Çok kültürlülük, insanların haklarını ve diğer kültürel varlıkları ihmal etmeden farklı kültürlerin uyumunu ve izlenimini vurgulayan bir anlayıştır (Supadi, Listyasari, Soraya ve Rochanah, 2020: 223). Çok kültürlülük, farklı sosyal yapıların kimlik ve kültürünün aynı anda var olması ve bir çatışmaya yol açmaması, ancak farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesi ve toplumda değişimi sağlayabilmesi anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2016: 2). Toplumda bu değişimin sağlanabilmesinin çok kültürlü eğitim ile mümkün olduğu söylenebilir. Çok kültürlü eğitim dört temel ilke doğrultusunda hareket etmektedir. Bunlar; kültürel farklılıkların benimsenmesi, sosyal adaletin sağlanması ve ırkçılık, cinsiyetçilik gibi tüm önyargıların bitirilmesi, öğrenme ve öğretme sürecinde kültürün öğelerinin fark edilip sürece katılması, tüm çocukların yükseköğrenim kurumlarına girebilecek derecede akademik başarıya sahip olabilmesi için adaletin sağlanmasıdır (Gardiner, Canfield-Davis ve Anderson, 2009: 145). Tüm bunların sağlanabilmesi için toplumun genelinin, eğitim örgütlerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin çok kültürlü kişiliğe sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür.

2.1.2.2. Çok Kültürlü Kişilik

Çok kültürlü kişilik, bir kişinin çok kültürlü bir çalışma ortamında, kültürel empati, açıklık, sosyal girişimcilik, duygusal denge ve esnekliği gösterdiğinde kültürlerarası yeterlilik açısından ne kadar etkili olduğunu ifade eder (Supadi vd., 2020: 223). Çok kültürlülük bireyin sahip olduğu özelliklerle ilgili olan kültürlerarası yeterlilik, duyarlılık ve iletişim gibi kişiliği de etkileyen bu kavramlardan etkilendiğinden dolayı çok kültürlü kişilik kavramının kültürlerarasılık için önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Bir bireyin çok kültürlü kişiliğe sahip olabilmesi için önemli etkenlerden birinin kültürel zeka (Cultural Intelligence [CQ]) olduğunu söylemek mümkündür. Ang ve Van Dyne (2008: 3) kültürel zekayı bir bireyin kültürel açıdan birçok farklılık barındıran ortamlarda süreçlerde etkili biçimde yer alması ve süreçleri yönetmesi

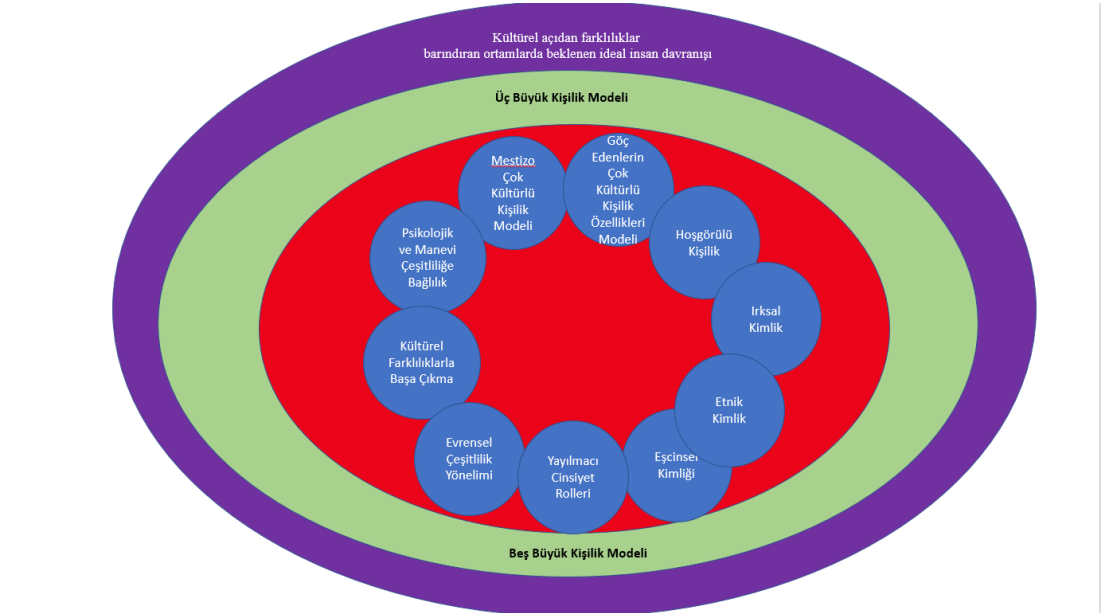
olarak ifade etmişlerdir. Kültürel zeka, çok kültürlü bir ortamda uygun etkileşimlere girebilmek için gerekli bilgiyi ve kültürler arası etkileşimlerin anlaşılması için ihtiyaç duyulan yetenekleri sağlamaktadır (Earley ve Ang, 2003). Van Dyne, Ang ve Koh (2008:5) kültürel zekanın dört boyutundan bahsetmiştir. Bu boyutlar bilişsel, üst bilişsel, davranışsal ve motivasyonel boyutlardır. Bilişsel kültürel zeka, normları ve uygulamaları anlayabilmesi için bireyin sahip olduğu kültürel bilgidir. Kültürel bilgiyi işlemenin ve biriktirmenin zihinsel işleyişini içerir. Üstbilişsel kültürel zeka, kültürel bilgiyi ve kültürel bilginin farklı bir kültürel ortamda ne zaman uygulanacağına dair ipuçlarını kontrol eden daha üst düzey bir bilişsel süreçtir. Motivasyonel kültürel zeka, kişinin yeni bir kültür hakkında güvenle öğrenmeye ve düzgün bir şekilde işlemeye yönelik dikkat verme ve enerji sağlama yeteneğini gösterir (Earley, Ang ve Tan, 2006). Van Dyne, Ang ve Koh'a (2008) göre, yüksek motivasyonel kültürel zekaya sahip bir birey, farklı bir şeyle ilgilenme eğilimindedir. Van Dyne, Ang ve Koh'a (2008:6) göre, yüksek motivasyonel kültürel zekaya sahip bir birey, farklı bir kültüre ilgi duyma, kültürler arası bir ortamda öğrenmeye daha fazla dikkat ve doğrudan enerji verme eğilimindedir ve kültürler arası bir ortamda daha etkilidir. Davranışsal kültürel zekaya sahip bir birey ise farklı kültürlerden insanlarla uygun sözlü ve sözsüz davranışlar sergileme yeteneğine sahiptir.

Yukarıda bahsedilen kültürel zekanın, bireyin çok kültürlü kişiliğe sahip olmasını etkileyeceğini ve kolaylaştıracağını söylemek mümkündür. Çok kültürlü kişilik kavramı duygusal olarak kararlı olan; ırksal/etnik (ve diğer) kimliklerinde güvende hisseden; kişisel yaşamında çeşitliliği benimseyen; diğer kültürler hakkında bilgi edinmeye ve kültürel olarak farklı insanlarla etkileşime girmeye çalışan; tüm insanlara bir tür bağlılık duygusu hisseden; herkese karşı empati duygusu geliştiren; bilişsel olarak esneklik gösterebilen; bir mizah anlayışına sahip; farklı insan grupları arasında etkin bir şekilde yaşama ve çalışma yeteneğine sahip olan; kendi dünya görüşünden farklı fikirlere sahip kişilere karşı önyargısız yaklaşan; sosyal adaletsizlik (örneğin, ırkçılık, homofobi, cinsiyetçilik, yaş ayrımcılığı, aile içi şiddet, dini stereotipleştirme) yaşanan durumlarda sessiz kalmayan bireylerin sahip olduğu bir kişilik özelliği olarak tanımlanmıştır (Ponterotto, Utsey, Pederson, 2006: 130).

Ponterotto (2010: 730) yaptığı çalışmada çok kültürlü kişilik yapısına sahip bireyler üzerinde yaptığı çalışmada böyle bir kişinin sahip olması gereken çeşitli

özelliklerden söz etmiştir. Ponterotto'ya (2010: 730) göre çok kültürlülük yalnızca bu bireylerin sahip olduğu bir dizi beceri değildir, bu kişilerin varoluşlarının özündedir. Çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler ise farklı kişilerle aktif olarak bağlantı kurmaya çalışan, kültürü ve cinsiyeti aşan güçlü destek sistemlerine sahip olan, manevi açıdan “hepimiz evrimsel ve ruhsal bir şekilde birbirimize bağlıyız” anlayışını benimseyen, birçok kültürel bağlamda kişiler arası ilişkilerde son derece rahat ve yetkin, sosyal adaletsizliğin sayısız biçimiyle mücadele etme cesaretine sahip, kırılcı ve acı verici deneyimleri olumlu karşılamaya çalışan, özellikle dezavantajlı grupların dahil edildiği eğitim sistemini destekleyen ve bu gruplara karşı daha hassas davranan, sahip oldukları dini, ırksal,etnik, cinsel yönelimle ilgili kimliklerini tanımlamaya devam eden ve bu kimliklerin yaşam boyunca tanımlanması gerektiğine inanan bireyler olduklarını vurgulamıştır.

Ponterotto (2010), bir bireyin kültürel açıdan farklılıklar barındıran ortamlarda ideal ve istenen davranışı göstermesi için çok kültürlü kişilik üzerine geliştirilmiş olan 10 kuramı, ayrıca çok kültürlü kişilik özelliklerini içeren Beş Büyük Kişilik Özelliği Modeli ile Üç Büyük Kişilik Özelliği Modeline özgü özellikleri taşıması gerektiğini öne sürmüş, bu görüşüne ilişkin bir model geliştirmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Ponterotto'nun Çok Kültürlü Kişiliğe İlişkin Modeli

Ponterotto'nun (2010: 732) geliştirdiği bu modelde yer alan çok kültürlü kişilik kuramlarının ilki olan Mestizo ok Kültürlü Kişilik Modeli, Ramirez (1995) tarafından geliştirilmiştir ve bu model 1960'lardaki Amerikan Mestizo Vatandaşlık Hakları hareketi üzerine temellendirilmiştir. Bu model bireylerin hayata çok kültürlü bakış açısıyla yaklaşması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu modele göre çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler kültürel ve bilişsel açıdan esnek, kültürlerarası etkileşimlerde aktif şekilde rol alan, liderlik rolü üstlenen ve sosyal adalet konularında da etkili biçimde rol almaya çalışan bireylerdir.

Modelin içerisinde yer alan bir diğer kuram G Edenlerin ok Kültürlü Kişilik İnşası Modelidir. Bu model van der Zee ve van der Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre çok kültürlü kişilik özellikleri gösteren bireyler empatik, açık fikirli, duygusal olarak denge kurabilen, sosyal açıdan girişimcilik gösteren, bilişsel ve davranışsal açıdan esnek olabilen kişilerdir.

Modelin içerisindeki nc kuram ise Hoşgörülü Kişilik kuramıdır. Ponterotto, Potere ve Johansen'in (2002: akt. Ponterotto, 2010) geliştirdiği bir kuramdır. Bu kuram çok kültürlü kişiliğe sahip bireylerin, çok çeşitli insanlara karşı empatik davranabilen, kendinin farkında olan ve kendini gözlemleyen, bilişsel açıdan sofistike ve espri anlayışına sahip kişiler olması gerektiğini savunmaktadır.

Irksal Kimlik modeli, Ponterotto'nun (2010) ok kültürlü kişiliğe ilişkin geliştirdiği modelde yer alan diğer bir kuramdır. Bu kurama göre birey kendi ırkına ait kültürel mirasa sahip, diğer kültürel gruplara mensup bireylere karşı açık, kültürlerarası etkileşime geçebilmek için fırsat yakalamaya çalışan, içselleştirilmiş ırkçılık olasılıklarının farkında olan ve bununla ilgili olarak dezavantajlı grupların sosyal adalete erişebilmeleri için kendini adanış olmalıdır. Ponterotto (2010: 737) ancak bu özelliklere sahip bireylerin çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler olarak adlandırılabileceğini ifade etmektedir.

Modelin diğer kuramı, Irksal Kimlik modeliyle bağlantılı olarak Etnik Kimlik modelidir. Bu kuram, bireylerin kendi etnik kimliğini araştırarak etnik kimliğini, genel kişisel kimliğiye adanış olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka değişle etnik kimlik oluşumu, kişinin etnik bir varlık olarak benlik duygusuna yönelik keşif, çözümlleme, olumlama ve bağlılık süreçlerini içerir (Ponterotto, 2010: 738). Ponterotto (2010) etnik

kimliğin geliştirilmesinin, farklı etnik kimliğe sahip bireyleri anlayabilmek adına önemli olduğunu öne sürdüğünden çok kültürlü kişilik modeline dahil etmiştir.

Ponterotto'nun (2010) Çok Kültürlü Kişiliğe İlişkin Modeli'nde yer verdiği diğer kuram ise eşcinsel kimliğidir. Bu kuram eşcinsel bireylerin hemcinslerine karşı duydukları duygusal ve fiziksel çekiciliği kabul ettikleri ve bu kabullerini genel kişisel kimliklerine entegre ederek iç huzurlarını sağladıklarını, ayrıca bireylerin sosyal açıdan hem kendilerini hem dezavantajlı bireyleri savunduklarını öne sürmektedir.

Yayılmacı Cinsiyet Roller Kuramı, Ponterotto'nun (2010) modeline göre bireylerin çok kültürlü kişiliğe sahip olmasına katkı sağlayan bir diğer kuramdır. Bu kurama göre bireyler yalnızca kendi cinsiyetlerinin değil, karşı cinsin rollerini de üstlenmeye ve uygulamaya başlar. Bu sayede sosyal desteği ve kişilerarası bağı geliştirir. Farklı cinsiyetlerin rollerini üstlenme sebebiyle bireyin içsel karışıklığını tetiklese de sahip olduğu çoklu roller, her iki cinsiyetin yaşadığı deneyimlerin benzerliğini fark etmelerini sağlar ve gelişmiş empati becerilerini teşvik eder. Bu durum da bireylerin çok kültürlü kişilik özelliklerini güçlendirerek artırır.

Çok kültürlü kişilik modeline katkı sağlayan bir diğer kuram ise Evrensel Çeşitlilik Yönelimi Kuramıdır. Ponterotto (2010: 734) bu yönelime sahip bireylerin kendisi ve diğerleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları takdir eden; farklı kültürden bireylere karşı hissedilen bağ ve tüm insanlarla paylaşılan deneyime önem veren bireyler olduklarını ifade etmiştir. Bu nedenle sözü edilen kuramın çok kültürlü kişiliğe katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Ponterotto'nun (2010) modelinin son iki kuramında birincisi olan Kültürel Farklılıklarla Başa Çıkma kuramı da bireyin farklı kültürlerle karşılaştığında gösterdiği tutum ve davranışlara odaklanan bir kuramdır. Bu kurama göre kültürel farklılıklarla başa çıkan bireyler sahip olduğu birden fazla kültürel rolü dengelemeye iki kültürlü ve çok kültürlü ortamlarda etkileşime geçebilme ve baş etme becerilerine sahip olmaya eğilimi olan bireylerdir. Ayrıca bu bireyler karşılaştıkları farklı kültürlerde öz yeterlilik gösterme becerisine sahiptirler. Modeldeki son kuram olan Psikolojik ve Manevi Çeşitliliğe Bağlılık kuramı ise çok kültürlü kişiliğin ruhsal boyutuna önem vermektedir. Bu kuram, bireylerin farklı insanlarla etkileşime geçebilmek için sahip oldukları kolektivist ve manevi öze vurgu yapar. Ayrıca bireylerin başkalarına, doğaya, daha yüksek bir

varlık(lar)a veya güce, geçmişe, şimdiye ve geleceğe karşı hissettiği bağlılık duygusuna vurgu yapan bu kuram Ponterotto (2010) tarafından bireylerin çok kültürlü kişiliğini destekleyici bir unsur olarak görülmüştür.

Şekil 1’te görülebildiği gibi yukarıda sayılan tüm bu kuramların savunduğu gerçeklikler, Ponterotto (2010) tarafından Üç Büyük Kişilik Özelliği ve Beş Büyük Kişilik Özelliği modellerinin içerisinde yer alması gereken nitelikler olarak vurgulanmıştır. Üç Büyük Kişilik Özelliği Modeli’ne göre bireyler olumlu duygusallık, olumsuz duygusallık davranışları ve çeşitli çekinceleri göstermektedirler (Tellegen, 1982). Beş Büyük Kişilik Özelliği Modeli ise daha önce açıklandığı gibi dışadönüklük, nevroitiklik, uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk boyutlarını kapsayan bir modeldir (Goldberg, 1990). Ponterotto (2010) geliştirdiği Çok Kültürlü Kişiliğe İlişkin Model’inde bireylerin kültürel açıdan farklılıkların bulunduğu ortamlarda beklenen ideal insan davranışının tüm bu sözü edilen kuramlar sayesinde şekillendiğini, bireylerin sahip olduğu çok kültürlü kişiliğin de güçlendiğini ifade etmiştir.

Ponterotto’nun (2010) modelinde yer alan ve bu araştırmanın temellerinden biri olan çok kültürlü kişilik kuramı, van der Zee ve van der Oudenhoven’ın (2000) geliştirdiği ve yukarıda da kısaca açıklanan (Göç Edenlerin) Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Modeli’dir. Geliştirilen bu modele göre çok kültürlü kişilik *kültürel empati, açıklık, duygusal denge, sosyal girişim ve esneklik* olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

2.1.2.2.1.Kültürel Empati

Çok Kültürlü Kişilik modelinin ilk boyutu olan *kültürel empati* boyutu bireyin farklı kültürel gruplardan gelen bireylerle duygu, düşünce ve davranışlar bakımından empati kurabilmesi, onları anlayabilmesi davranışlarını içermektedir. Ruben (1976: 336) ise aynı kavramı farklı kültürlere ve o kültürlerden gelen bireylere karşı ilgili olabilme ve onların hisleri, düşünceleri, yaşantılarına ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirebilme yetkinliği olarak tanımlamıştır.

2.1.2.2.2.Açıklık

Çok Kültürlü Kişilik modelinin ikinci boyut olan *açıklık* farklı kültürel normlar ve değerler ile diğer kültürden gelen bireylere karşı açık ve önyargısız bir tutumu ifade etmektedir. Bu boyuttaki en önemli davranışın önyargıdan uzak davranma olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2.2.3.Duygusal Denge

Duygusal denge boyutu bireyin stresle, gerginlik, sinirlilik, baskı, sosyal yabancılaşma, finansal sorunlar ve kişilerarası çatışma gibi durumlarla başa çıkabilme becerisini kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle duygusal denge bireyin stresli durumlarda güçlü duygusal tepkiler vermek yerine sakin kalabilme becerisidir.

2.1.2.2.4.Sosyal Girişim

Modelin bir diğer boyutu olan *sosyal girişim* boyutu bireyin bir şeyleri gerçekleştirebilmek için cesur olup adım atması, sonuçlar için çabalaması, problem çözmeye yatkın olması, iletişim kurmaya açık olması, sorumluluk alması ve diğer kültüre karşı dışa dönük olarak rahatlıkla iletişim kurabilmesi becerilerini kapsamaktadır.

2.1.2.2.5.Esneklik

Çok Kültürlü Kişilik modelinin son boyutu olan *esneklik* boyutu ise bireyin yeni ve bilinmeyen durumlara karşı korkmadan yaklaşabilmesi, böyle durumları ilgi çekici bulması, değişime istekli olması, farklı kültürleri tanımayı ve yaşamayı istemesi, yeni şeyleri denemesi gibi davranışları içermektedir.

2.1.3. Eğitim örgütlerinde çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü liderlik

Eğitim örgütlerinin, çok kültürlülüğün etkili olduğu örgütlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Kaynağı, ürünü ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinin yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmaları ve çok kültürlü liderlik becerilerini göstermelerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin okullarında çok kültürlü eğitimi daha başarılı şekilde

sürdürebileceği düşünülmektedir. Supadi ve diğerleri (2020) eğitim kurumlarında çok kültürlü eğitimin uygulanabilmesi için okul müdürlerinin yönlendirmesinin önemli olduğunu, okul müdürlerinin bunu başarabilmesi için çok kültürlü kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çok kültürlü eğitim, 1960'ların sonu ile 1970'lerin başında ortaya çıkan İnsan Hakları Hareketi sonucuna, 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim örgütlerinde etkisini hissettirmeye başlayan bir kavramdır. Banks ve Banks (2004: 3) çokkültürlü eğitim kavramını, ırk, etnik köken cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, konuştukları dil, inandıkları din gibi açılardan birbirinden farklı olan öğrencilerin akademik başarısı için eğitim ortamında eşit fırsatlar sunacak ve eğitim örgütlerinin yapısını bu anlamda değiştirmeyi planlayan bir eğitim reformu süreci olarak tanımlamıştır. Sleeter ve Grant (1987) çok kültürlü eğitimin ilk olarak okullardaki ırkçılık anlayışını ortadan kaldırmaya yönelik olarak ortaya çıktığını, daha sonra ise cinsiyetçilik ve bedensel engelli bireylere karşı yapılan sınıflandırmaları da ortadan kaldırmayı amaçlayan bir eğitim reformu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu eğitim reformunun gerçekleştirilebilmesi için eğitim programlarının içeriğinde, öğretim materyallerinde, öğrenme ve öğretme stillerinde, tutumlarda, algılarda, yöneticilerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarında, okulun amaçları ile kültüründe değişiklikler yapılması gerekmektedir (Banks, 1993: 3). Sözü edilen değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi için çok kültürlü eğitim sürecinin etkili biçimde tasarlanması önem taşımaktadır.

Banks (1993: 4-7) çok kültürlü eğitimin boyutlarını içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve okul kültürü ile sosyal yapının güçlendirilmesi olmak üzere 5'e ayırmıştır. Çok kültürlü eğitimin ilk boyutu olan içerik entegrasyonu, öğretmenlerin kendi konu alanlarındaki temel kavramları, ilkeleri ve teorileri öğretmek için sınıflarında ve içinde bulundukları toplumda var olan farklı kültürlerden ve gruplardan mümkün olduğunca fazla oranda bilgiye ve örneğe derslerinde yer vermeleri ile ilgilidir. Çok kültürlü eğitimin ikinci boyutu olan bilgi inşa süreci sosyal bilimler uzmanları ve doğa bilimcilerinin bilgiyi yarattığı süreçleri ve bir konu içerisindeki kültürel varsayımların, bakış açılarının ve önyargıların bilginin inşa edilme yollarını nasıl etkilediğini tanımlar. Çok kültürlü eğitimin üçüncü boyutu olan önyargının azaltılması boyutu, öğrencilerin daha demokratik tutum ve değerler geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilecek önyargılardan uzak

tutum ve stratejilerin özelliklerini tanımlar. Dördüncü boyut olan eşitlik pedagojisi öğretmenlerin ders anlatımları sırasında farklı ırk, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştıran teknikler ve yöntemler kullanmalarını içermektedir. Çok kültürlü eğitimin son boyutu olan okul kültürü ile sosyal yapının güçlendirilmesi ise farklı ırk ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmaları için okulun ve sosyal yapının yeniden yapılandırılması sürecini içermektedir.

Yukarıda bahsedilen çok kültürlü eğitim sürecini etkili biçimde yürütebilmek için okul yöneticilerinin çok kültürlü liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. Guerro (2007) ve Plueddemann (2009) çok kültürlü örgütlerin liderlerinin çok kültürlülük özelliklerini taşımaları gerektiğini vurgulamışlardır. Hong (2014) çok kültürlü liderlerin ilk olarak küresel zihniyete sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Wankel (2008: 179) küresel zihniyet kavramını kültürlerarası farklılıklara karşı açık olma ve bunları örgütlerinin yararına kullanma olarak tanımlamıştır. Clapp-Smith (2009) ise küresel zihniyeti kültürel öz farkındalık, kültürel zeka, bireyin çok kültürlü ortamları anlama ve bu ortamlarda uygun davranışı sergileme olarak ifade etmiştir.

Hong (2014) çok kültürlü liderliğin ikinci boyutunun kültürel yorumlama olduğunu belirtmiştir. Kültürel yorumlama çok kültürlü bir liderin karşılaşılan sorunlara yeni ve farklı bakış açıları yaratarak, belirli bir kültürde normal düşünme biçimlerinin ötesine geçip kültürel olarak çeşitlilik sağlayacak şekilde farklı bir dünya görüşü ve değer sisteminden gelen yeni fikirler üreterek yenilikçi rolünü oynamasını kapsamaktadır (Dalton, Ernst, Deal ve Leslie, 2002).

Çok kültürlü liderliğin üçüncü boyutu çok kültürlü iletişim becerileridir (Hong, 2014: 22). Çok kültürlü liderin, ekibinde temsil edilen çeşitli kültürleri kapsamlı bir şekilde anlaması ve ardından çeşitli çok kültürlü ekip üyeleriyle etkili bir şekilde iletişim kurma becerisini kazanması gerektiğini vurgulayan (Hong, 2014: 22), bir kültürdeki etkili bir iletişim yönteminin başka bir kültürde etkili olmayabileceği gerçeğini göz önünde bulundurması gereken çok kültürlü liderin kültürel farklılıklara karşı duyarlı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Çok kültürlü liderliğin alt boyutlarından bir diğeri olan esneklik ise örgütteki iş görenlerin kültürel çeşitliliği nedeniyle bir liderin, kendi kültürel kimliği ile iş görenlerin kültürel kimliğini anlayabilmek için bilişsel ve davranışsal düzeyde esnek olmasını içermektedir (Earley ve Ang, 2003: 71-72; Hong, 2014: 23). Çok kültürlü liderliğin son boyutu olan paradoks ve etnorölatif durumlarla ile başa çıkma yeteneği ise bir liderin günlük rutinlerinde karşılaştıkları çelişen dünya görüşlerinden gelen karşıt fikirlerle uğraşmaları nedeniyle karşılaştıkları paradokslara karşı saygılı olmayı, farklı kültürel bakış açılarını ve yeni görüşleri benimsemeyi içermektedir (Fisher-Yoshida ve Geller, 2009). Paradokslarla başa çıkabilmek için, çok kültürlü bir liderin, etnorölatif bakış açısına sahip olması ve farklı dünya görüşlerini kavrayarak insanları bütünleştirmesi gerekmektedir (Hong, 2014: 25).

Okul yöneticilerinin yukarıda açıklanan çok kültürlü liderlik özelliklerine sahip olmalarının temelini çok kültürlü kişilik özelliklerinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle eğitim örgütlerinde öğretmenlerin (Gürel, 2013; Vervaet, van Houtte ve Stevens, 2018), öğrencilerin (Khairutdinova ve Lobodova, 2016; Popescu vd., 2014; van Oudenhoven ve van der Zee, 2002) ve okul yöneticilerinin (Gardiner ve Enomoto, 2006; Karadağ, 2015; Polat, 2012; Supadi vd., 2020) çok kültürlü kişiliğe sahip olmalarının toplumun genel yapısının çok kültürlü bir yapıya dönüşmesini sağlaması açısından önemli olduğu görülmektedir.

Yeni ve farklı kültürlere açık olmayı, onları tanımayı kapsayan ve kolaylaştıran Çok Kültürlü Kişilik Kuramı'nın bireylerin sahip olduğu farklılıklardan, bu farklılıkların oluşturduğu alt kültürlerden etkilenen bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle çok kültürlülüğü, Çok Kültürlü Kişilik Kuramı'nı daha iyi anlayabilmek için farklılıkları, farklılıklara ilişkin yaklaşımları da anlamak önemlidir.

2.2. FARKLILIK YAKLAŞIMLARI

2.2.1. Farklılık Kavramı

İş yaşamındaki farklılık kavramı cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş ve sosyal sınıf gibi sosyal kimlik kategorileri ile açıklanmaktadır (Benschop, Holgersson, Van Den Brink ve Wahl, 2015: 553). Farklılıklar, özellikle 21. yüzyılın küreselleşen dünyasında kamu ve özel sektörde faaliyet göstermekte olan tüm örgütlerin bilgi, beceri ve

yetenekler açısından farklılıklara sahip olmaları gerektiğinden önemli hale gelmiştir (Konrad, Prasad ve Pringle, 2006).

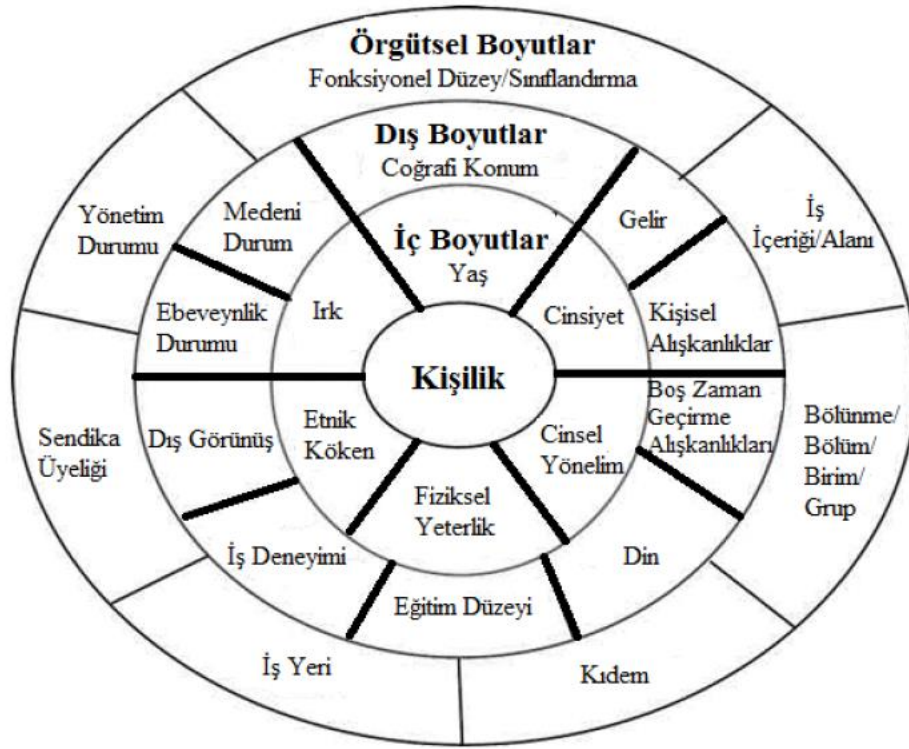
Farklılıklara ilişkin ilgili alan yazın incelendiğinde çeşitli sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Hubbard (2004) bir örgütte ya da bir toplumda etkili olan farklılıkları birincil ve ikincil boyutlar olarak sınıflandırmıştır. Birincil farklılıklar yaş, etnik köken, cinsiyet, zihinsel/ fiziksel yeterlilikler, ırk ve cinsel yönelim gibi en temel farklılıklardır. İkincil farklılıklar ise iletişim tarzı, eğitim, ailevi durum, askeri deneyim, örgütsel rol, din, anadil, coğrafi konum, gelir düzeyi, iş deneyimi ve çalışma tarzını gibi bahsedilen birincil farklılıklarla birlikte bireyin değerlerini, beklentilerini ve tecrübelerini şekillendirmede önemli rol oynayan farklılıklardır.

Farklılıklara ilişkin bir başka sınıflandırma Litvin (1997) tarafından yapılmıştır. Litvin (1997) farklılıkları *gözle görülebilir farklılıklar* ve *gözle görülemez farklılıklar* olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Bu modele göre gözle görülebilen farklılıklar yaş, etnik köken, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim ve fiziksel yeterlilikler iken gözle görülemez farklılıklar eğitim, gelir, medeni durum, dini inançlar ve iş deneyimi gibi farklılıklardır.

Mannix ve Neale (2005: 35) ise farklılıkları daha geniş kapsamda ele alarak ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, din, cinsel yönelim ve fiziksel yeterlilikler gibi farklılıkları *sosyal kategori farklılıkları*; eğitim, gelişim, deneyim, yetenekleri *bilgi ve beceri farklılıkları*; kültürel deneyim ve ideolojik inançları *değer ve inanç farklılıkları*; biliş tarzı, duygusal yapı ve motivasyon faktörlerini *kişilik farklılıkları*; hizmet süresi ve ünvanı *örgütsek statü farklılıkları*; işle ilgili bağlar, arkadaşlık bağları, sosyal topluluk bağları ve grup içi üyelikleri ise *sosyal yapı ve grup ilişkilerindeki farklılıklar* olarak sınıflandırmıştır.

Esty, Griffin ve Hirsch (1995: 3-4) çalışma yaşamında etkili olan ve en önemli olarak gördükleri on farklılığa odaklanmışlardır. Bu farklılıklar etnik köken, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf, din, aile durumu, fiziksel engellilik durumu, cinsel yönelim, eğitim durumudur. Esty ve diğerleri (1995: 3-4) sözü edilen bu on farklılığın bireyler için özel anlamlar taşıdığını, ayrıca bu on farklılığın örgütteki grup kimliğinin oluşmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Hannepi-Egger (2006: 102) yukarıda sözü edilen farklılıkların ortaya çıkma nedenlerinin çeşitli sebeplere dayandığı bir model geliştirmiştir. Bu model Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Farklılıkların Ortaya Çıkma Nedenleri (Hanappi-Egger, 2006: 126)

Şekil 2 incelendiğinde farklılıkların ortaya çıkma nedenlerinin dört ayrı grupta toplandığı söylemek mümkündür. Bunlar *kişilik*, *iç boyutlar*, *dış boyutlar* ve *örgütsel boyutlar*dır. *Kişilik*, bireye ait tüm özellikleri kapsamaktadır. Sözü edilen farklılıkların birçoğunun kişiliğin etkisiyle ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Demirel ve Özbezek, 2016: 5). *İç boyutlar* ise cinsiyet, ırk, etnisite, cinsel yönelim, zihinsel yetenekler gibi bireyin kendisi dışında başkalarında da belli bir oranda gözlemlenebilen özelliklerdir (Ely ve Thomas, 2001). *Dış boyutlar* kısmındaki farklılıklar ise kültür, din, medeni durum, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, siyasi inançlar gibi kişilerin hayatı boyunca diğer farklılıklarına göre daha kolay değiştirebileceği, bireyin kimliği üzerinde daha değişebilir etkiye sahip özelliklerini kapsamaktadır (Schmidt, 2009: 300). Modelin son boyutu olan *örgütsel boyutlar* ise

bireyin içinde bulunduğu örgütteki konumuna, kıdemine, örgütün yönetim durumu gibi kendi özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyin iş hayatı ile ilgili olan farklılıklardır (Demirel ve Özbezek, 2016:5).

Sözü edilen farklılıkların örgütlerde göz ardı edilmemesi, dikkate alınmasının gerekliliği son yıllarda üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Soni (2000) örgütlerdeki yöneticilerin ve işgörenlerin farklılıkları göz ardı etmemesinin ve farklılıkları yok saymamasının çeşitli değişkenlerden etkilendiğini öne sürmüştür. Bireylerin farklılıklara ilişkin yaklaşımının ırksal ve cinsel kimliklerinden etkilendiğini, önyargı ve kalıpyargıların ve kişilerarası ilişkilerin de farklılıklara ve farklılıklara ilişkin kabulü etkilediğini bulmuşlardır. Farklılıklara ilişkin yaklaşımları daha iyi anlayabilmek için bu yaklaşımları ve bu yaklaşımlara temel olan bazı kuramları anlamının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.2. Farklılıkların Yönetimi

Farklılıkların yönetimi, bireylerin benzerliklerinin ve farklılıklarının değer görmesinin ve yaratılan bu iklimin, bireylerin potansiyelleri artırılırken ve örgütlerin hedef müşteri kitlesine mümkün olan en üst düzeyde ulaşılırken korunmasının amaçlandığı bir süreç olarak ifade edilmektedir (United States Government Accountability Office Research Report, 2005). Hubbard (2004) farklılıkların yönetimi sürecinin planlama, organize etme, yönlendirme ve destekleme aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. Louw (1995: 36-45) ise farklılıkların yönetimi sürecini ihtiyaç analizi yapmak, farklılıkların yönetimi stratejisinin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve sürdürülmesi şeklinde aşamalandırmıştır.

Cox ve Blake (1991: 46) bir örgütte farklılıkların başarılı şekilde yönetilebilmesi için çeşitli değerleri ve uygulamaları vurgulamışlardır. Bunlar farklılıklara değer veren bir örgütsel kültürün varlığı, kültürel farklılıkları kabul etmek, tüm örgüt çalışanlarına ve yöneticilerine farklılıklarla ilgili eğitimler vermek, farklı kültürlerle ilişkin önyargıları engellemek, ırksal ya da etnik açıdan homojen değil heterojen bir yapıya sahip olmanın önemidir.

Farklılıkların örgütler için potansiyel açıdan yararları ve sakıncaları olduğunu söylemek mümkündür. Memduhoğlu (2007: 65-80) örgütsel açıdan farklılıkların

yararlarını eleman seçme ve yerleştirme, rekabet ve pazarlama avantajı, farklılıklardan öğrenme ve karşılaşılan problemlere daha yaratıcı çözümler üreterek örgütlerin başarılı olmasını sağlama, örgütlerin küresel pazarda yaşanan değişimlere daha kolay uyum sağlayabilmesi, hedef müşteri kitlesinde daha çok kişiye ulaşabilme, örgütün artan imajı ve sinerji şeklinde sıralamıştır. Farklılıkların örgütler için oluşturabilecekleri potansiyel sakıncalar ise grup bağlılığın azalması, heterojen gruplarda yaşanabilecek iletişim sıkıntıları, farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar ve bazı grupların sahip olduğu farklılıkların ön plana çıkarılması sonucunda diğer grupların ayrımcılığa uğradıklarını hissetmeleridir.

Yukarıda sözü edilen ve örgütlerin başarısı için önemli bir etkisi olduğu görülen farklılıkların etkili biçimde yönetilmesi için Gilbert, Stead ve Ivancevish (1999) bir model geliştirmişlerdir. Sözü edilen model *farklılıkların yönetiminin başlatılması ve sürdürülmesi, insan kaynakları politikasının değişimi ve dönüşümü, farklılıkların bireysel düzeydeki etkileri, örgüt içerisinde farklılıklara karşı tutumlar, farklılıkların örgütsel yararları, örgütsel sonuçları ve kamuoyunda örgütün tanınması* aşamalarını içermektedir. Gilbert ve diğerleri (1999) farklılıkların yönetimi sürecini başlatırken örgütün misyonunun ve stratejik planını açıklamak ve farklı grupların temsilcilerini belirlemek aşamalarının gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Gilbert ve diğerleri (1999) ayrıca belirlenen plan doğrultusunda işe alımlarda, iş görenlerin arasındaki mentörlük sürecinde, tazmin ve telafi süreçlerinde farklılıkların göz önünde bulundurulmasının, bireylerin örgütle bağlılığını arttıracaklarını ve farklılıkları kabul eden, çok kültürlü bir örgüt iklimi oluşacağını ifade etmişlerdir. Sözü edilen bu aşamalar sonucunda farklılıklar örgütlerde daha iyi kararlar alınmasını, nitelikli azınlık gruplarının temsil edilmesinin sağlanmasını, geniş müşteri potansiyeline ulaşmasını, bu sayede örgütün kar etmesini ve hisse değerinin artmasını sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle örgütlerde farklılıklar, farklılıkların yönetimi ve farklılıklara ilişkin yaklaşımlar önem arz etmektedir.

2.2.3. Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlara Temel Oluşturan Bazı Kuramlar

Alanyazında yer alan çalışmalar, farklılıklara ilişkin yaklaşımlara temel olan farklı sosyo-psikolojik kuramların var olduğunu göstermektedir. Bunlardan bazıları

Sosyal Kimlik Kuramı, Benzerlik-Çekim Paradigması ve Gruplararası Temas Kuramıdır.

Sosyal Kimlik Kuramı 1970’li yıllarda Tajfel ve Turner tarafından geliştirilen, bireylerin üyesi oldukları grupları üstün görme ve olumlu değerlendirme eğilimleri olduğunu öne süren bir kuramdır. Bu kuramın temeli sosyal kimlik kavramına dayanmaktadır. Sosyal kimlik bireyin, kim olduğuna dair sahip olduğu tanımlar ile üyesi oldukları gruplarla ilgili değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Meşe, 1999:15). Bu kurama göre sosyal kimlik, bireyin üyesi olduğu gruba ilişkin olumlu değerlendirme yapmasına neden olurken kendisiyle aynı grubun üyesi olanları üstün görme eğiliminde olmasına neden olmakta, bu duruma da iç grup kayırmacılığı adı verilmektedir (Turner, 1975: 7; Turner, 1987: akt: Demirtaş, 2003: 129-130). Bu nedenle bireyin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının Sosyal Kimlik Kuramı’ndan etkilendiğini söylemek mümkündür.

Farklılıklara ilişkin yaklaşımlara temel olan diğer bir kuram ise Benzerlik-Çekim Paradigması’dır. Bu kuram, bireylerin kendilerine benzeyen bireyleri çekici geldiğini, bu çekiciliğin benzerlikler arttıkça çoğaldığını ancak farklılıklar arttığında ise nefret duygusunun oluştuğunu öne sürmektedir (Byrne, 1971). Schneider (1987) de Benzerlik-Çekim Paradigması ile bağlantılı olarak Çekim-Seçim-Yıpranma (ÇSY) kuramını öne sürmüştür. Bu kuram, örgütlerin kendilerine benzeyen işgörenlere çekici geldiğini, bu işgörenleri seçtiğini, örgütün genel yapısından farklı olan bireylerin ise süreç içerisinde yıpranacağını ve örgütten ayrılacağını öne sürmektedir.

Farklılıklara ilişkin yaklaşımlara temel olduğu öne sürülebilecek bir diğer kuram ise Gruplararası Temas Kuramı’dır. Gruplararası Temas Kuramı’nın, ABD’de 1943 yılında yaşanan Detroit olaylarının etkisi sonucunda ortaya çıktığını söylemek mümkündür. ABD tarihi içerisinde yaşanan en şiddetli ırk çatışmalarından biri olan Detroit olaylarında siyah ve beyazlar sokaklarda birbirleriyle çatışırken, tanıdıkları karşı ırktan bireyleri aile üyeleri gibi korudukları görülmüştür. Bu durum sonucunda daha elverişli ortamlarda yapılan araştırmalar benzer bulgular ortaya sunmuştur. Örneğin Allport ve Kramer (1946) Harvard Üniversitesi’nde ve Dartmouth Koleji’nde eğitim gören beyaz öğrencilerin azınlıklara ilişkin sahip oldukları önyargıların eşit düzeyde temas kurduklarında azaldığını ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucunda 1954

yılında Gruplararası Temas Kuramı'nı ortaya atan Allport, grupların eşit statüde olması, amaçların paylaşılması, gruplar arasında iş birliğinin olması ve karşındaki grubun kabul edilmesine ilişkin yönetimden destek görülmesi koşulları sağlandığında bireyin diğer gruptan bireylerle temas kurmasının o gruba ilişkin önyargısını azalttığını ifade etmiştir (Pettigrew, 1998). Pettigrew (1998: 80) bahsedilen koşullara ek olarak arkadaşlık etkeninin de önemli olduğunu vurgulamıştır.

Farklılıklara ilişkin yaklaşımlara temel olan yukarıdaki üç kurama bakıldığında Sosyal Kimlik Kuramı'nın ve Benzerlik-Çekim Paradigması'nın farklılıkları olumsuz birer etken olarak gördüğünü, Gruplararası Temas Kuramı'nın ise bireyin kendisinden farklı bireylerle kurduğu temas sayesinde farklılıklara ilişkin önyargıların ortadan kalkacağını ve bütünleşmenin sağlanabileceğini öne sürmektedir. Bahsedilen bu sosyo-psikolojik kuramlar farklılıklara ilişkin yaklaşımlara ve farklılıkların yönetimi sürecine temel oluşturmakta, bireylerin farklılıklara bakış açısını şekillendirmektedir.

2.2.4. Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar

Alanyazında var olan çalışmalar, örgütteki işgörenlerin sahip olduğu farklılıkların örgütlerde göz ardı edilemeyecek etkileri olduğunu, bu nedenle de etkili biçimde yönetilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hutchings (2005: 430), kadınların da iş yaşamında erkekler kadar yer almaya başlaması, örgütlerde birlikte çalışan yaşlı ve genç işgörenlerin bir işi yaparken yararlandıkları yöntemlerin birbirinden farklı olması, zihinsel ya da bedensel engellilik durumu olan işgörenlerin da örgütlerde yer alması gibi etkenler nedeniyle farklılıkların yönetilmesinin bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır.

Farklılıkların yönetimi; örgütte var olan farklılıklardan örgütün amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak, farklılıkların potansiyel avantajlarını arttırmak için yapılan tüm uygulamalardır ve farklılıkların yönetimi ile farklı kültürel altyapıdan gelen bireyleri çekmek, bu bireyleri örgütte tutmak hedeflenmektedir (Cox ve Blake, 1991: 48).

Farklılıkların örgütlerde etkin biçimde yönetilmesinin çeşitli yararları, göz ardı edilmesinin ise potansiyel zararları olduğu bilinmektedir. Cox ve Blake (1991) etkili biçimde yönetilen farklılıkların örgütte maliyetleri azalttığını, her işgörene eşit kaynak

sağlanmasını kolaylaştırdığını, hizmet verilen pazardaki farklı müşterilere ulaşılmasını sağladığını, örgütte yaratıcılığın gelişmesinin ve farklı problem çözme yöntemlerinin kullanılmasının olanaklı kıldığını vurgulamıştır. Etkili biçimde yönetilmeyen farklılıklar ise örgütün verimliliğinin düşmesine, işgörenler ve yöneticiler arasında iletişim sıkıntısı yaşanmasına, adil olmayan şekilde işe alımlara ve terfilere, bunun sonucunda da örgüt içi çatışmalara neden olmaktadır. (Hubbard, 2004: 38) Bahsedilen bu durum farklılıklara olumlu, göz ardı edilmemesi gereken etkenler olarak yaklaşmaktadır. Ancak farklılıkların örgütlerde nasıl yönetildiğinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında (Dass ve Parker, 1999; Podsiadlowski vd., 2013; Thomas ve Ely, 1996) bazı örgütlerde yöneticilerin farklılıkları bir risk unsuru olarak gördüğü anlaşılmıştır. Bu durum örgüt yöneticilerinin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını önemli hale getirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde farklılıklara ilişkin tanımlanan birçok yaklaşım olduğu görülmektedir (Esty, Griffin ve Hirsch, 1995; Thomas ve Ely, 1999; Podsiadlowski vd., 2013). Esty, Griffin ve Hirsch (1995: 2) farklılıklara ilişkin yaklaşımları *altın kural yaklaşımı*, *yanlışları doğrulama-haksızlıkları giderme yaklaşımı* ve *farklılıklara değer verme yaklaşımı* şeklinde sınıflandırmıştır. *Altın kural yaklaşımı* farklılıklara ahlaki açıdan yaklaşmayı, bireyin kendisine nasıl davranılmasını istiyorsa karşdakine o şekilde davranması gerektiğini vurgulayan bir yaklaşımdır. *Yanlışları doğrulama-haksızlıkları giderme* yaklaşımı farklılıklara yasal olarak yaklaşmayı içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, özellikle Amerika’da siyahlara ve kadınlara yapılan haksızlıkların farkına varılmasıyla çıkartılan “eşit istihdam fırsatı” ve “olumlu eylem” yasalarına uymak için yöneticiler tarafından işyerindeki herkese eşit davranılması anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, yöneticilerin herhangi bir ceza almamak için farklı bireylere eşit davranmasını ifade eder. *Farklılıklara değer verme yaklaşımı* ise farklılıkları tanıyan, onlara odaklanan ve farklılıkları zenginlik olarak gören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla yönetilen örgütlerin tek kültürlülükten çok kültürlülüğe doğru bir değişim yaşayacağını söylemek mümkündür.

Thomas ve Ely (1999) ise farklılıklara ilişkin yaklaşımları *ayrımcılık ve hakkaniyet yaklaşımı*, *erişim ve meşruluk yaklaşımı* ve *çeşitliliği iş perspektifine bağlama paradigması* olarak ele almıştır. *Ayrımcılık ve hakkaniyet yaklaşımı* özellikle

dezavantajlı gruplara pozitif ayrımcılık uygulanmasını öngörmektedir. *Erişim ve meşruluk yaklaşımı* ise var olan farklılıkların kabul edilmesine ve önemli görülmesine dayanmaktadır. Kâr amacı güden örgütlerin değişen müşteri profiline uyum sağlayabilmek için benzer değişime sahip işgörenleri işe alıp çalıştırmasını temel alan bir yaklaşımdır. *Çeşitliliği iş perspektifine bağlama paradigması* ise farklılıklardan yararlanılması gerektiğini, bu sayede yaratıcı fikirlerin ortaya çıkacağını ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmekte daha başarılı olabileceğini öne sürmektedir.

Farklılıklara ilişkin yaklaşımlar arasında en kapsamlı yaklaşımlardan biri olan Podsiadlowski ve diğerlerinin (2013) yaptığı sınıflandırma ise beş yaklaşım içermektedir. Bunlar *homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı*, *renk körlüğü yaklaşımı*, *eşitlik yaklaşımı*, *erişim yaklaşımı* ile *tümleştirme ve öğrenme yaklaşımıdır*.

2.2.4.1. Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımı

Homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı farklılıklara sahip bir işgücünden kaçınmak hatta böyle bir işgücünü reddetmek anlamına gelmektedir (Podsiadlowski vd. 2013: 160). Örgütler yalnızca potansiyel kültürel farklılıkları görmezden gelmekle kalmaz, ayrıca kültürel farklılıkları homojen bir işgücü oluşturabilmek için reddederler. Kuramsal temeli gruplararası ilişkilerde algılanan benzerliğin öneminde yatan homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı, Schneider'in (1987) Çekim-Seçim-Yıpranma hipotezinin belirttiği gibi örgütlerin benzer kişileri çekme ve işe almaya yatkın olduğu görüşünü benimser. Bu örgütlerde farklılıkları örgüt dışında bırakmak açıkça ya da dolaylı olarak yapılabilmektedir. Örgütler, işe alımlarda ülkedeki baskın çoğunluğa mensup kişileri işe alır ve göçmenleri işe almazlar. Homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimseyen örgütler yalnızca kültürel farklılıkları görmezden gelmezler, ayrıca aktif şekilde bu farklılıklara karşı gelirler.

2.2.4.2. Renk Körlüğü Yaklaşımı

Renk körlüğü yaklaşımını benimseyen örgütler farklılıkların varlığını bilir, ancak yok sayar ve örgüt içindeki tüm bireylerin temelde aynı olduğunu savunur (Podsiadlowski vd. 2013: 160). “Hepimiz aynıyız” düşüncesine dayanan bu yaklaşım tüm bireylere aynı davranılmasını, personel yönetiminde kültürel altyapının dikkate alınmaması gerektiğini, işgörenler nereden gelmiş olurlarsa olsunlar onlara aynı

davranılması gerektiğini vurgular. Renk körlüğü yaklaşımı, farklı kültürel altyapıya sahip olmaktan kaynaklanabilecek potansiyel farklılıkları dikkate almadan eşit işe alma fırsatlarına odaklanır. Bu yaklaşım ayrıca ayrımcı uygulamalardan kaçınarak tüm çalışanlara eşit ve adil yaklaşılması görüşünü desteklemektedir.

2.2.4.3. Eşitlik Yaklaşımı

Eşitlik yaklaşımı dezavantajlı grupların yaşadığı sosyal eşitsizliklerin azaltılmasını, bu nedenle pozitif ayrımcılık uygulanması gerekse bile tüm gruplara eşit davranmayı savunan bir yaklaşımdır. Eşitlik yaklaşımını benimseyen örgütlerde farklı kültürel altyapıya sahip bireylerin örgüt içerisine alınarak ayrımcılık uygulamaları önlenmeye çalışılmaktadır (Podsiadlowski vd. 2013).

2.2.4.4. Erişim Yaklaşımı

Erişim yaklaşımı farklılıkları kabul ederek, farklılıkların bir iş stratejisi olarak uygulanabileceğini vurgular (Podisadlowski vd. 2013: 161). Farklıklar sayesinde daha farklı müşteri potansiyeline ulaşılabilceğini ve uluslararası pazarda daha başarılı olunabileceğini savunan erişim yaklaşımı, örgütün dış çevresinin çeşitliliğinin örgüt içinde de yansıtılmasını gerekli görür. Erişim yaklaşımının pazara odaklı güdülemesi ve rekabetçi tutumu üstün yönü olarak sayılabilirken (Arslan, 2018), Thomas ve Ely (1996: 83) bu yaklaşımın farklılıkları gerçek anlamda analiz etmeyip yalnızca örgütteki rolüne odaklanmasının olumsuz yönü olduğunu ifade etmiştir.

2.2.4.5. Tümlleştirme ve Öğrenme Yaklaşımı

Podisadlowski ve diğerleri (2013: 161) tarafından ortaya sunulan son yaklaşım olan tümlleştirme ve öğrenme yaklaşımı örgütün kendisinden çalışanlarına herkesin farklılıkları içeren bir çalışma ortamından yararlanabileceğini vurgulamaktadır. Tümlleştirme ve öğrenme yaklaşımı benzerlik ve farklılıkları işyerindeki çeşitliliğin iki yönü olarak görmekte, farklılıklar sayesinde müşteri memnuniyeti ve etkililik gibi birçok örgütsel hedefi başarmayı amaçlamaktadır (Dass ve Parker, 1999: 71-72). Bu yaklaşım, farklılıkların herkesin yararlanabileceği bir öğrenme ortamı oluşturacağını savunmaktadır. Tümlleştirme ve öğrenme yaklaşımı tüm modeller arasında en stratejik yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Herkese eşit ve adil davranma, azınlık gruplarına

ilişkin özel bir çaba gerektirmeden sağlanmaktadır. Çünkü bu yaklaşımı benimseyen örgütler farklı grupları birbirinden ayırmaktan, her bir işgörenin değerli katkılarını ve kendilerine özgü uzmanlıklarını benimseme düzeyine geçmiştir.

2.2.5. Eğitim örgütlerinde farklılıklara ilişkin yaklaşımlar

Çok kültürlü kişilik özellikleri gibi farklılıklar da insan üzerine kurulu olan eğitim örgütlerinde göz önünde bulundurulması gereken değişkenlerdir. Okulların, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve bireylere sahip oldukları farklılıklarla ilgili olarak saygı duyulmasını sağlayan farklılıkların yönetimi sürecinin ve farklılık yaklaşımlarının benimsenmesi gereken örgütler olduğunu söylemek mümkündür. Lumby (2005: 15) eğitim örgütlerinin yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında farklılık kavramının farklı yöneticiler tarafından farklı şekillerde yorumlandığını, genellikle demografik farklılıkları ve kültürel farklılıkları vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bilindiği üzere farklılık kavramı yalnızca demografik ve kültürel açılardan sahip olunan farklı özellikler değildir. Bu nedenle okul yöneticilerinin farklılıklara ilişkin bakış açılarını genişletmenin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin farklılıklara yönelik bakış açılarını değiştirilebilmesi için göz önünde bulundurulmaları gereken 21. yüzyılın dinamiklerine bağlı durumlar olduğunu söylemek mümkündür. Machperson ve diğerleri (akt: Morrison, Lumby ve Sood, 2006) okul yöneticilerinin toplumdaki etnik ve kültürel değişimin farkında olmaları gerektiğini, eğitim politikalarının sosyal katılımı destekleyen şekilde düzenlendiğinin farkında olmalarının önemli olduğunu, dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm gruplara yönelik mevcut olan ayrımcılığın ortadan kalkması için okullarında sorumluluk ve bu gruplara yönelik duyarlılığın geliştirilmesini sağlamalarının gerektiğini vurgulamışlardır. Bunların yanı sıra Machperson ve diğerleri (akt: Morrison, Lumby ve Sood, 2006) okul yöneticilerinin çok kültürlü bakış açısına sahip okulların rağbet gören eğitim örgütlerinin oluşmasını sağlayacağını göz önünde bulundurmalarının önemini ifade ederek bu sayede farklı uluslardan ve topluluklardan öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının çok kültürlü bakış açısıyla yönetilen okulları tercih edebileceğini vurgulamışlardır.

Bahsedilen bu bilgiler ışığında okul yöneticilerinin farklılıklara yaklaşımlarının farklılıkları benimseyen yaklaşımlardan oluşmasının ve okullarda farklılıkların yönetiminin uygulanması gerektiğini söylemek mümkündür. Çako (2012) öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkları yönetmeye ilişkin olumlu bakış açıları olmasına rağmen genel anlamda farklılıkların yönetimi konusunda istenen düzeye ulaşamadıklarını ifade etmiştir. Bakaç, Okçu ve Erdem (2019) ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin farklılıkları zenginlik olarak gördükleri, farklılıklardan kaynaklı yaşanan çatışmaları olumlu bakış açısıyla çözmeye çalıştıkları, farklılıklara yönelik ayrımcılık yapmamaya özen gösterdikleri, farklılıklara sahip bireylerin görüşlerine de değer verdikleri, ancak yöneticilerin kendilerine yakın hissettikleriyle çalışmayı tercih ettikleri bulgularına ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar ışığında yöneticilerin eğitim örgütlerindeki farklılıkları etkili biçimde yönetmelerinin, farklılıklara tümleştirici bakış açısıyla yaklaşımlarının öneminin daha da belirginleştiğini söylemek mümkündür.

Alanyazında okul yöneticilerinin farklılıklara ilişkin sahip olduğu bakış açılarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Arslan ve Polat (2021) öğretmenlerin iş yerindeki mutluluk düzeylerinin farklılık yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımdan etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Gül ve Türkmen (2018) ise okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi sürecinde daha çok yönetsel uygulamalara ağırlık verdiklerini ve farklılıkları yönetme konusunda başarılı olmadıklarını, bu durumun okul paydaşları üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin okulları için önemini vurgulayan çalışmasında Okçu (2014) okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile dönüşümsel liderlik özellikleri arasında pozitif yönde ve orta düzey bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Günçavdı ve Polat (2018) ise farklılıkların yönetimini yükseköğretim kurumları açısından ele aldıkları, üniversitedeki yöneticiler ile öğretim elemanlarının farklılıklara yaklaşımlarını üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında farklılıkları benimseyen yöneticilerin sahip olmaları gereken kişisel özellikler arasında sıcakkanlılık, demokratiklik, önyargısız olma, ılımlılık, nesnellik, saygılı olma, yeniliklere açık olma, iletişime açık ve adil olma ile

farklılıklara değer verme özelliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Günçavdı ve Polat (2016) farklılıkları benimseyen bir eğitim örgütü yöneticisinin farklılıkları destekleyici, öğrencileri tanıyan, tolerans gösterirken adil davranan, fırsatlar yaratan ve kişileri sahip oldukları farklılıklardan dolayı yargılamayan yöneticiler olması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Yukarıda ele alınan tüm çalışmaların eğitim örgütlerinin yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarının ve farklılıkları yönetme becerilerinin okulları için önemini ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Bahsedilen farklılıklara ilişkin yaklaşımlar örgütlerde farklılıklardan etkili biçimde yararlanılmasına odaklanırsa olumlu sonuçlar elde edileceği yapılan araştırmalarla desteklenmiştir. Ayrıca Memduhoğlu (2008) farklılıkların etkili biçimde yönetildiğinde örgütsel gücün dengelenmesini sağlayacağını, çalışanların karar alma süreçlerinde daha etkin yer almalarını sağlayacak eşitlikçi bir iklim oluşmasını sağlayacağını, örgüt çalışanları arasındaki iletişimi güçlendireceğini ifade etmiştir. Ancak daha önceden de bahsedildiği gibi etkili yönetilemeyen farklılıklar örgütte verimliliğin düşmesi, adaletsizlik algısı gibi olumsuz çıktılara neden olacaktır. Farklılıkların etkili yönetilememesi sonucu yaşanabilecek bir diğer olumsuz çıktı ise örgüt içi çatışmalardır.

2.3. ÇATIŞMA YÖNETİMİ

2.3.1. Çatışma Kavramı

Farklılıklara sahip işgörenlerin birlikte çalıştığı, çok kültürlülüğün etkin biçimde yaşandığı örgütler genellikle farklı kültürlere, değerlere ve özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği ve çatışmaların çıkma olasılığı yüksek olan örgütler olduğundan (Brett, Behfar ve Kern, 2006) farklılıklar örgütlerin yararı için kullanılamadığında, farklılıklara saygı duyulmadığında iş yerinde çatışmalara sebep olabilmektedir.

Çatışma, iki ya da daha fazla tarafın, yaşanan eylemlerin ya da birbirleriyle girdikleri etkileşimin algılanan olumsuz etkisi sonucunda ortaya çıkan bir davranıştır (Litterer, 1956; akt. Monn, 2012). Başka bir tanıma göre ise çatışma var olan ya da algılanan farklılıklar nedeniyle bir grubun üyeleri arasında gerginlikle sonuçlanan süreç olarak tanımlanabilmektedir (De Dreu ve Weingart, 2003).

Robbins (1978: 67) çatışmayı iki ya da daha fazla taraf arasında çeşitli nedenlerle gerçekleşen anlaşmazlık olarak tanımlamıştır. Robbins'ın (1978: 67) tanımında yer alan çatışmanın nedenleri alanyazında yer alan çalışmalarda üzerinde durulan bir konu olmuştur. Karip (2015: 20-21) çatışmaların sebebi olarak sınırlı kaynakların paylaşılması, farklı amaçlar, farklı değerler, bilişsel farklılıklar, yanlış atfetme ve yanlış yönetme gibi etkenlerden bahsetmektedir. Moore (1996) ise çatışmanın nedenleri arasında 5 etkenden bahsetmiştir. Bunlar; farklı ideoloji ya da dini inanç gibi sebeplere dayanan değer çatışmaları, yanlış anlaşılma ve yetersiz iletişime dayalı ilişki çatışmaları, bazı konularda görüş ayrılıkları sebebiyle verileri yanlış yorumlama ve bilgisizlik gibi sebeplere dayanan veri çatışmaları, psikolojik çıkar ya da çıkarlar için yapılan rekabete dayalı çıkar çatışmaları ve örgütün kaynaklarının adaletsiz dağılımı veya adaletsiz güç ya da otorite gibi sebeplere dayanan yapılandırılmış çatışmalardır.

Halil (2005: 382) çatışmanın örgütlerde ortaya çıkış şeklinin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu aşamaların ilki potansiyel uyuşmazlıktır. Ortaya çıkan çatışmanın tarafları iletişim sıkıntısı, örgütün yapısından kaynaklanan sorunlar ve farklı kişilik özelliklerinden dolayı uyuşmazlık sürecine girebilmektedirler. Bu süreçten sonra çatışmanın ortaya çıkmasının ikinci aşaması olan biliş ve kişiselleştirme süreci devreye girmektedir. Bu aşamada bireylerin algıladıkları ve hissettikleri çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Üçüncü aşama olan davranış aşamasında ise çatışma davranışı belirginleşir ve yöneticiler çatışmaları yönetmek için iş birliği, uzlaşma, kaçınma ve uyarma gibi davranışlar göstermektedir. Dördüncü ve son aşama ise çatışmanın sonuçlarını içermektedir. Yaşanan çatışma etkili biçimde yönetildiğinde örgütteki çalışma grupların başarısı artmaktadır. Çatışma süreci dikkatli ve etkili biçimde yönetilmediyse örgütün başarısını ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Wall ve Callister (1995: 516-517) ise çatışmanın döngüsel bir süreç olduğunu vurgulayarak çatışmaya neden olan etkenlerin sonucunda çatışma sürecinin yaşandığını, daha sonra bu sürecin etkilerinin olduğunu ve etkileri sonucunda ortaya çıkan dönütün tekrardan yeni bir çatışmaya neden olabileceğini ifade etmiştir. Bu döngüde yer alan çatışmanın nedenlerini ve sonuçlarını ayrıntılı biçimde gruplandırarak çatışmanın bireyler üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmıştır (Şekil 3).

Çatışmanın Nedenleri

Bireysel Özellikler
Kişilik
Değerler
Amaçlar
Bağlılık
Stres
Sinirlilik
Otonomi arzusu
Kişilerarası Etkiler
<u>Algısal boyut</u>
Karşı tarafın daha agresif amaçları olduğu algısı
Karşı tarafın niyetlerinin kendi niyetlerine ters düşmesi
Karşı tarafın niyetlerinin kendisinin adalet algısına ters düşmesi
Karşı tarafın davranışlarının zararlı olarak görülmesi
Karşı tarafa güvenmeme
Yanlış anlama
<u>İletişim</u>
Yanlış anlaşılmalara
Düşmanlık
Hoşlanmama
Agresif amaçlar
Aşagılamlar
Kasıtlı rahatsız edici davranışlar
<u>Davranış</u>
Karşı tarafın çıktıları azaltmak
Grupun amaçlarını gerçekleştirmesine engel olmak
Düşük düzey etkileşim
Güç savaşları
<u>Yapı</u>
Yakınlık
Güç dengesizlikleri
Bağımlılık yaratma
Bölücü ilişkiler
Statü farklılıkları
Bir tarafa ayrıcalıklı davranma
Semboller
<u>Önceki etkileşimler</u>
Anlaşmaya varma konusundaki başarısızlıklar
Geçmişte yaşanan çatışmalar
Çatışma odaklı davranışlar
Çatışmanın diğer sonuçları
Çatışma Konuları
Karmaşık / Basit
Birden çok/ Az sayıda
Belirsiz/ Açık
<u>İlkesellik</u>
Boyut
Bölünebilirlik

Çatışmanın Etkileri

Bireyler Üzerindeki Etkisi
Sinirlilik
Düşmanlık
Kızgınlık
Gerginlik
Stres
Suçlu Hissetme
Yorgunluk
Düşük iş doyumu
Düşük motivasyon ve üretkenlik
Utanga
Kişilerarası İlişkiler
<u>Algısal boyut</u>
Güvensizlik
Yanlış anlama
Karşı tarafın davranışlarının zararlı olarak görülmesi
Karşı tarafın açısından bakamama
Karşı tarafın niyetlerini sorgulama
Diğerlerine karşı tutumun değişmesi
Güç oranlarında değişim
<u>İletişim</u>
İletişimin kalitesinde değişim
Gerçekleşen iletişim miktarında değişim
<u>Davranış</u>
Karşı taraftan kaçınma
Kendini bu durumdan sıyırmaya çalışmak
Duygusal patlama
Tehdit
Agresiflik (Fiziksel güç/ Yaratma)
İş devri (İş bırakma/ Kovulma)
İşe gelmeme
Ön yargılı algılama
Basitleştirilmiş, kalıp yargılar içeren düşünceler
Bilgi azalması
Karşı tarafa karşı hissedilen düşmanlık
Kısalmış zaman algısı
Artan bağlılık
Yaratıcılık
Mevcut duruma karşı meydan okuma
Soruna ilişkin farkındalığın artması
Kişisel gelişim
Öğrenme

Ç
A
T
I
Ş
M
A

DÖNÜT

Kaynak: Wall, J.A. ve Callister, R.R. (1995). "Conflict and its management". Journal of Management, 21 (3), 515-558.

Şekil 3. Çatışmanın Nedenleri ve Sonuçları

Baykal ve Kovancı (2008: 24) çatışmanın nedenlerini örgütsel ve kişisel nedenler olarak ikiye ayırmıştır. Çatışmanın ortaya çıkmasına neden olan örgütsel nedenler örgütün büyüklüğü, kaynakların kıt ve değerli olması, iş bölümü, personelin birbirinden farklı olması, statü ve rol farklılıkları, bürokratik nitelikler, yönetim ile ilgili net olmayan süreçler ve yönetim biçimindeki farklılıklardır. Yönetim biçimindeki farklılıklar karar alma sürecindeki farklılıklar, denetleme sürecindeki

farklılıklar, ücretlendirme farklılıkları, performans değerlendirme ile ödül ve ceza sistemlerindeki farklı uygulamalar olarak ifade edilmektedir.

Baykal ve Kovancı (2008:24) çatışmaların ortaya çıkmasındaki kişisel nedenleri ise bireylerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, kişilikleri, amaçlarındaki farklılıkları, örgütteki çalışma süreleri ile hissettikleri güvensizlik duygusu, örgütte ayrımcılık yapıldığına dair sahip oldukları izlenimler, iş gören ve yönetici arasındaki ilişkilerde yaşanan kutuplaşmalar ve örgütün yöneticisinin yönetici özellikleri olarak sıralamışlardır.

Sözü edilen nedenlerle ortaya çıkan çatışmaların ortaya çıktıkları düzeye göre dörde ayırmak mümkündür. Bunlar birey içi çatışma, bireyler arası çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışmadır (Karip, 2015: 24). Birey içi çatışma; örgütte bireyin kendi ilgileri, çıkarları, amaçları ve uzmanlığı ile uyuşmayan görevler istendiğinde bireyin ne yapacağına karar veremediği, bu nedenle bireyin kendini rahatsız ve baskı altında hissettiğinden dolayı kızgın olmasına sebep olan çatışmalardır (Baykal ve Kovancı, 2008:23). İkinci düzeydeki çatışma bireyler arası çatışma yatay ya da dikey yönlü yaşanan çatışmalardır. Bireyler arası çatışma örgütteki kişilerin sahip olduğu bireysel tutum, davranış, değer ve amaçları açısından örgütteki başka bireylerle yaşadıkları anlaşmazlıkların neden olduğu çatışmalardır (Tevrüz, Artan ve Bozkurt, 1999). Grup içi çatışma bir grup ya da takım içinde görev alan üyeler arasında grubun amaçları ve görevleri ile ilgili yaşanan çatışmalardır. Bu tür çatışmaların, bireyin grup içindeki başka bir bireyle ya da grubun tamamıyla çatışmaları kapsadığını söylemek mümkündür. Gruplar bireylere kendi kurallarını zorla kabul ettirmeye çalıştığında ve birey bu kuralları kabul etmek istemediğinde yaşanan grup içi çatışmalar, grupların sinerjisini etkileyebilmektedir (Karip, 2015:25). Gruplar arası çatışmalar ise örgütte yer alan farklı gruplar arasında yaşanan ve planlama, uygulama ve düşünce açısından gruplar arasında ortaya çıkabilen çatışmalardır (Baykal ve Kovancı, 2008:24). March ve Simon (1958: 128) örgüt içerisindeki grupların arasında çıkan çatışmaların nedenlerini grupların yürüttüğü programların birbirlerine bağlılığı, örgütün kıt kaynaklarına karşı oluşan bağımlılık, ortak karar alma sürecinin gerçekleşiyor olması, örgütün ortak hedeflerine ulaşmak için grupların belirledikleri hedeflerdeki farklılıklar, algılamadaki farklılıklar olarak ifade etmiştir.

Wall ve Callister (1995: 534) ise çatışmanın üç düzeyden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar 1. düzeyde yer alan kişiler arası çatışmalar, 2. düzeyde yer alan gruplar arası çatışmalar ve 3. düzeyde yer alan örgütteki farklı departmanlar arasındaki çatışmalardır. Wall ve Callister (1995: 534) tüm bu çatışma türlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının birbirlerini etkilediğini, bu nedenle örgütlerde sözü edilen bu çatışmaların etkili biçimde yönetilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun çatışma yönetimi süreçlerinin önemini ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri

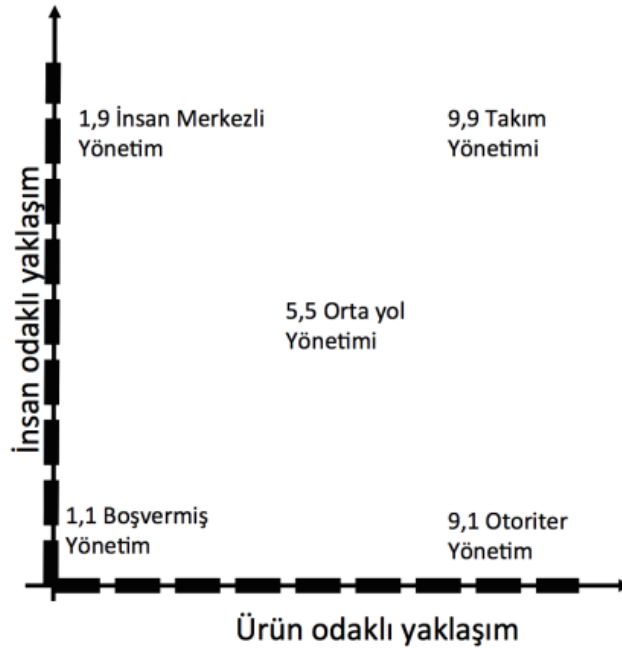
Çatışma ile ilgili alanyazında var olan çalışmalara bakıldığında bazı araştırmacıların çatışmaları olumsuz, kaçınılması ve çözülmesi gereken bir problem olarak gördüğünü (Renwick, 1975; Schrupf, Crawford ve Bodine, 1997), bazı araştırmacıların ise çatışmaların örgütsel verimliliğe katkı sağlayacağını, bu nedenle etkili biçimde yönetilmesi gereken süreçler olarak gördüğünü ortaya koymaktadır (Robbins, 1974: 20; Hill, 1974; Ayan ve Yavuz, 2018: 745). Karip (2015: 36-41) çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçlarından bahsetmiştir. Karip (2015: 36) iyi yönetilen bir çatışmanın daha iyi ilişkiler oluşturmaya, psikolojik olgunluk ve özsaygı geliştirmeye, bireysel gelişime katkı sağlamaya, etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesine, problemlerin fark edilmesini ve tanınmasını sağlamaya, daha iyi ve yaratıcı çözümler sağlayarak örgütsel değişime katkı sağlamaya bakımından olumlu sonuçları olduğunu vurgulamıştır. Olumsuz sonuçlar olarak ise stres, işten bıkkınlık, iletişimde azalmalar ve bozukluklar, güvensiz bir örgüt ortamı, düşük performans, düşük iş doyumu, düşük örgütsel adanmışlık ve düşük örgütsel bağlılık ile örgütteki çalışanların değişime karşı direncinin artmasını ifade etmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmalar çatışmaların her iki bakış açısına göre yönetilebilmesi için yöneticinin örgütsel çatışma yönetim stratejileri kullanması gerektiğini ortaya koymuştur (Follett, 1940; Blake ve Mouton, 1964; Thomas ve Killman, 1974; Rahim, 1983; Hall, 1996; DeDreu, Evers, Beersma, Kluwer ve Nauta, 2001).

Blake ve Mouton (1964), çatışma yönetimine ilişkin modellerini, yöneticilerin sergileyecekleri farklı davranışlara ve çatışmayı nasıl ele alacaklarına dayanarak geliştirmişlerdir. Bu modele göre çatışma davranışları, bireyler ve örgütler için

davranışlarının ve örgütlerin elde ettiği çıktılara ilişkin endişeden kaynaklanmaktadır. Blake ve Mouton (1964) ortaya çıkan çatışma yönetimi tarzlarının, yönetsel çatışmalara ek olarak yöneticiler dışındaki insanlarla ve sosyal çatışmalarla da ilgili olabileceğini ifade etmişlerdir. Blake ve Mouton (1964) bireyin hem kendisinin hem de rakibin sonuçları için endişelendiği problem çözme stratejisini kullanmayı sosyal hoşnutsuzluğu ele almanın en yapıcı yolu olarak ifade ederken, bireyin kendi çıkarları ile ilgilendiği ve karşı tarafın çıkarlarına önem vermediği hükmetme stratejisini kullanmayı yıkıcı bir yöntem olarak tanımlamışlardır.

Blake ve Mouton (1964) yukarıdaki anlatılan çatışma yönetimi modelini “Yönetsel Izgara Modeli” ile ele almışlardır. Yönetsel Izgara Modeli’ndeki dikey eksen insan odaklı yaklaşımı, yatay eksen ise ürün odaklı yaklaşımı temsil etmektedir ve toplamda dokuz farklı çatışma yönetimi stratejisinden söz edilmektedir (Şekil 4).



Kaynak: Şeker, S.E. (2014). Yönetimsel Gözenek Modeli (Managerial Grid Model), YBS Ansiklopedi, 1(1), 40-42.

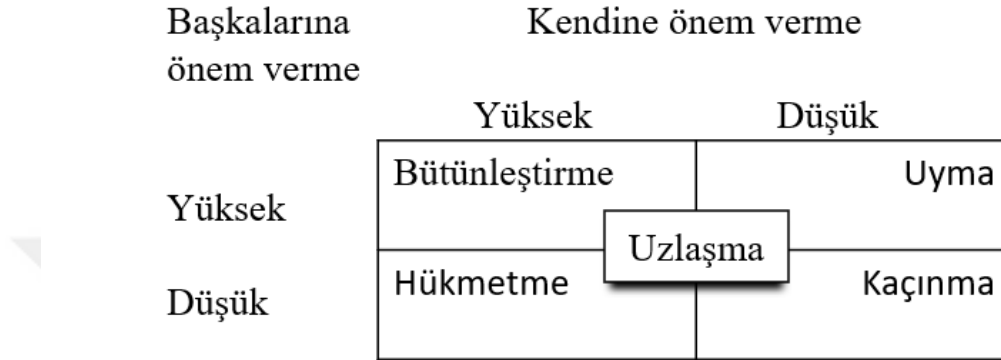
Şekil 4. Blake ve Mouton 'ın Yönetsel Izgara Modeli

Şekil 4'te yer alan modelin 1,1 koordinatlarında bulunan *boşvermiş yönetim* (*improvised style*) yaklaşımı, çatışma yönetiminde hem insan hem de ürüne ilişkin odağın en düşük düzeyde olduğu ve yönetimin yaşanan çatışmaya ilişkin bir kaygı göstermediği yaklaşım olarak ifade edilmektedir. 9,1 koordinatlarındaki *otoriter yönetim* (*produce-or-perish style*) çatışma süreci ile ilgilinen yöneticinin insana değer vermediği ancak ürüne odaklandığı bir yaklaşımdır. Yönetimin çatışma yönetimi sürecinde ürüne önem vermediği ancak insana çok önem verdiği yaklaşım ise modelin 1,9 koordinatlarında yer alan *insan merkezli yönetim* (*country club style*) yaklaşımıdır. Yaşanan çatışmaların çözümünde her iki boyuta da yüksek derecede odaklanan yaklaşım ise *takım yönetimi* (*team style*) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çatışmaların yönetiminde örgütün yararını gözetken, çalışanlar arasında saygı ve güvenin olduğu, ortak amaç doğrultusunda çalışmayı destekleyen bir yaklaşım olduğundan modeldeki en ideal yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür. Modele göre yöneticilerin hem insana hem de ürüne orta derecede önem verdiği çatışma yönetimi türü ise *orta yol yönetim* (*middle-of-the-road style*) şeklindedir. Şeker (2014) çatışmaların yönetimi sürecinde bu model kullanıldığında yönetimin her iki boyuta ilişkin kaygılarının dengeli olduğu, çatışmaların çözümü için orta bir yol izlenerek işin gerekliliklerinin belli bir boyutta yerine getirilmesi ve bireylerin moralinin kabul edilebilir düzeyde tutulmasının göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir.

Follett (1940), çatışmanın çeşitli yaklaşımlar kullanılarak ele alınabileceğini savunmuştur. Çatışmaya yönelik ortaya koyduğu model bir organizasyonun liderlik yönüne odaklanmıştır. Follett'e (1940) göre bir liderin sahip olması gereken önemli bir beceri, çatışmaları etkili biçimde yönetebilmeleridir. Follett (1940) liderlik niteliklerinin bir kısmının öğrenebileceği görüşünü öne sürmüştür ve söz ettiği nitelikler arasında çatışmayı yönetme stratejilerinden bahsetmiştir. Follett'in (1940) modeline göre çatışmayı ele almanın yolları hükmetme, uzlaşma ve bütünleşmedir. Sözü geçen modelde kaçınma ve sindirmeyi çatışmayı yönetmenin ikincil yolları olarak tanımlamıştır.

Rahim (1983) örgütsel çatışma yönetim stratejilerini bireyin diğerlerine yönelik ilgisi ve kendine yönelik ilgisini temel aldığı bir model geliştirmiştir (Şekil 5). Bu modelde bireyin diğerlerine ve kendisine yönelik ilgisi yüksekse *bütünleştirme*, kendisine yönelik ilgisi düşük ancak diğerlerine yönelik ilgisi yüksekse *uyuma*,

diğerlerine yönelik ilgisi düşük kendine yönelik ilgisi yüksekse *hükmetme*, her iki tarafa olan ilgisi de düşükse *kaçınma* ve her iki tarafa olan ilgisi orta düzeydeyse *uzlaşma* stratejilerini kullandığı öne sürülmektedir.



Şekil 5. Rahim'in Çatışma Yönetimi Modeli

Hall (1996) ise çatışma yönetim stratejilerini *Sinerjik*, *Uzlaşmacı*, *Kazan-Kaybet*, *Teslim ol-Kaybet* ve *Kaybet-Ayrıl* olmak üzere beş boyutta ele almıştır. *Sinerjik* boyutunda her iki tarafın amaçlarına ve ilişkilerine büyük önem verilirken *uzlaşmacı* çatışma yönetimi stratejisi ise her iki tarafın bazı konularda kazandığı bazı konularda ise kendinden ödün verdiği bir yöntemdir. *Kazan-kaybet* stratejisi ise bir çatışmanın yalnızca iki sonucu olabileceği, bir tarafın kazanıp diğer tarafın kaybedeceği anlayışına dayanır. Bu nedenle bu strateji işgörenler arasında gerginlik yaşanmasını olası hale getirmektedir. *Teslim ol-Kaybet* stratejisinde ise bireyin çatışmayı görmezden gelmesi, reddetmesi ve aksi halde kaçınmak suretiyle başkalarını rahatsız etmesini içermektedir. Bu stratejiye göre eğer çatışmaya sebep olan anlaşmazlıklar devam ederse bireyin kendi amaçlarından vazgeçmesi ve diğer kişilerin hedeflerine ulaşması ilişkiyi korumak için etkili bir yol olarak görülür. Hall'un (1996) modelinin son boyutu olan *kaybet-ayrıl* stratejisinde ise ümitsizlik duygusu hakimdir ve birey kaybedeceğinden emin olduğundan sonu ceza ile bitecek bir sürece girmek istemeyerek kendini geri çeker, uzaktan olayı gözlemlemeyi tercih etmektedir.

Bahsedilen çatışma yönetim stratejilerine benzer başka bir model ise DeDreu ve diğerleri (2001:48) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen modelde yer alan beş boyut *problem çözme (iş birliği)*, *uzlaşma*, *kaçınma*, *hükmetme* ve *uyma* stratejileridir.

2.3.2.1. Problem Çözme (İş Birliği /Bütünleştirme)

Problem çözme (iş birliği) stratejisi çatışma taraflarının hem kendi ihtiyaçlarına hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına yüksek düzeyde önem verdikleri durumlarda kullanılır (Karip, 2015). Rahim'in (1983) "bütünleştirme" olarak adlandırdığı bu stratejide bireyler farklılıkları tartışarak ortak bir memnuniyet yaratmayı hedeflerler ve süreç sonucunda elde edilen iş birliği her iki tarafın da kazanmasını sağlar. Bu süreçte her iki taraf da birlikte, uygun bir sonuca ulaşmak için çalışır ve süreç sonucunda her iki taraf da birlikte çalışmak için heyecanlıdır (Polat ve Metin, 2012). İş birliği stratejisi Türkiye'de yöneticiler tarafından kendileriyle yatay konumda olan diğer yöneticilerle yaşadıkları çatışma süreçlerinde kullanılmaktadır (Kozan, 1994).

Tjsuold (t.y.; akt: Baykal ve Kovancı, 2008:25) bütünleştirme stratejisinin üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu aşamaların ilkinde taraflar bir araya getirilerek çatışmanın nedenleri konuşulur. Bu aşamada çatışma tarafları birbirlerinden isteklerini ve beklentilerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Birinci aşama kapsamında çatışmanın nedenleri arasında görünenlerin dışında gizli nedenler olup olmadığına bakmanın önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bütünleştirme stratejisinin ikinci aşamasında ise çatışma tarafları birbirlerinin görüşlerini anlamaya çalışıp yorumlar. Bu yorumlamanın çatışma yönetimini başarıya ulaştıracağını söylemek mümkündür. Bütünleştirmenin son aşaması ise çatışma taraflarının tümünün beklentileri ve istekleri göz önüne alınarak her iki tarafın çıkarlarını gözetken bir çözüm yoluna ulaşma aşamasıdır.

2.3.2.2. Uzlaşma

Uzlaşma stratejisi kaynakların paylaşımını içerir. Bu stratejide herhangi bir kazanan yoktur ancak her birey kendi amaçlarını korumaya isteklidir. Bunun sonucunda da her iki taraf bir anlaşmaya varabilmek için birşeyler kazanmaya ve kaybetmeye hazırdır. Asıl amaç ortak bir memnuniyet yaratmaktır, bu nedenle her iki taraf da hem kazanır hem kaybeder (DeDreu vd., 2001; Polat ve Metin, 2012).

Baykal ve Kovancı (2008: 25) uzlaşma stratejisinin çatışmayı çözümlemede en çok kullanılan yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bumin (1990) uzlaşma sürecinde kullanılabilecek taktikler arasında tarafların iş birliği yapmasının istendiğini açıklamanın, karşı tarafı tebrik etmenin, çatışma taraflarının birbirlerini suçlayıcı ifadelerden kaçınmalarının, çatışmadaki tüm tarafların menfaatlerinin vurgulanmasının, değerler arasında farklılıkların konuşulmamasının olduğunu ifade etmiştir.

2.3.2.3. Kaçınma

Kaçınma stratejisi çatışmada yer almamak anlamına gelmektedir (DeDreu vd. 2001). Kaçınma stratejisi, çatışma yaşayan tarafların arasındaki gerilimin etkili bir iletişim kurulmasını engelleyecek düzeyde olduğu durumlarda kullanılır (Karip, 2015). Aynı şekilde yöneticilerin de çalışanlar arasında yaşanan çatışmaların kendiliğinden çözüleceğine olan inancı nedeniyle çatışmaları görmezden gelmeleri kaçınma stratejisini tercih ettikleri anlamını taşımaktadır (Baykal ve Kovancı, 2008:25). Bazı araştırmacılar bireyin hem kendi hem de karşı tarafın çıkarlarına yönelik ilgisinin düşük olduğunu gösterdiğinden kaçınma stratejisini olumsuz bir yöntem olarak algılamaktadır. Bu stratejiyi kullanan birey yaşanan sorunla ilgilenmektense çatışmadan uzak durmayı tercihe der. Birey; “Çatışmanın varlığını kabul etmiyorum, çünkü her iki tarafın da kaybetmesine neden olacak ve yapabileceğimiz hiçbir şey yok” düşüncesine sahiptir (Polat ve Metin, 2012).

2.3.2.4. Hükmetme (Zorlama)

Hükmetme stratejisine göre ise bir tarafın, karşı tarafın hisleri ve amaçları tehdit altında olsa bile kendi amaçlarına ulaşmak için en üst düzeyde çaba sarfetmesini içeren bir yöntemdir (DeDreu vd. 2001). Hükmetme stratejisi olumsuz bir yöntem olarak kabul edilse de kaynaklar sınırlıysa ve karşı taraf rekabetçiye kullanılması gereken, doğru bir stratejidir. Ortak bir kazanç yoktur ve yalnızca tek bir kazananla sonuçlanır (Polat ve Metin, 2012). Örgütlerde genellikle üstlerin, astlarla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları hükmetme stratejisi (Kozan, 1994) kısa dönemde sorunların çözülmesini sağlıyor gibi görünse de uzun dönemde örgütün verimliliğini ve etkililiğini olumsuz etkilemektedir.

2.3.2.5. Uyma

Modelin son stratejisi olan *uyma* stratejisi ise bireyin kendi amaçlarından diğerleri için vazgeçmesini içeren ve bu sayede diğer tarafın kazanması, kendisinin ise kaybetmesiyle sonuçlanan bir yöntemdir (DeDreu vd., 2001). Çatışma sürecinde uyma stratejisini tercih eden taraf, karşı tarafla arasındaki farklılıkları gözardı ederek benzerliklere odaklanır (Karip, 2015). Örgütlerde astların, üstlerine karşı tercih ettikleri bir stratejidir (Kozan, 1994). Uyma stratejisini tercih eden bireyler, karşı tarafla var olan ilişkilerinin bozulmaması için kendi hedeflerinden vazgeçmeyi tercih etmektedirler ve karşı tarafın istediklerini yaparak ilişkilerini sürdürmeyi amaçlamaktadırlar (Baykal ve Kovancı, 2008: 25).

2.3.3. Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi

Eğitim örgütleri, diğer örgütlerde olduğu gibi çeşitli nedenler ve sahip olunan bireysel farklılıklardan dolayı çatışmaların yaşanabileceği örgütlardır. Çatışmanın, kaynağı ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde kaçınılmaz bir durum olduğunu söylemek mümkündür (Nural, Ada ve Çolak, 2012: 198). Eğitim örgütlerinde yaşanan çatışmaların yalnızca çatışma yaşanan örgütü etkileyeceğini söylemek doğru olmayacaktır. Toplumsal sistemin önemli bir ögesi olan eğitim örgütleri, insan yetiştirmeye odaklı bir örgüt olduğundan dolayı bireysel olduğu kadar toplumsal açıdan da toplumda var olan bütün sistemleri etkileme olasılığı olan örgütlerdir (Aydın, 1984:5). Nikolaou (2018: 30) eğitim örgütlerinde yaşanan çatışmaların hem örgütün yapısal hem de tüm paydaşların bireysel farklılıklarıyla ilgili faktörler sebebiyle çıkabileceğini ifade etmiştir. Nikolaou (2018: 30) ayrıca çatışmaların örgütler için hem pozitif hem negatif etkileri olabileceğini ve eğitim örgütlerinde çalışan okul yöneticileri, öğretmenler, idari personeller ve diğer görevli personelleri daha etkili çalışmak ve daha çok çabalamak için teşvik edebileceğini ifade etmiştir.

Fraser ve Hertzal (1990: akt. Nikolaou, 2018: 32) okullarda yaşanan çatışmaların öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında yaşanabileceğini ve özellikle okul yöneticilerinin üçüncü tarafları sürece katmadan yaşanan çatışmaları başarılı bir şekilde ve uyum içerisinde çözebilmek için gerekli olan sosyal becerilere ve akademik bilgiye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Andreea-Mihaela (2014) eğitim örgütlerinde yaşanan çatışmaların öğretmenlerin görüşlerine göre en çok öğrencilerle,

ikinci sırada ise velilerle yaşandığını, öğrenci görüşlerine göre en çok sınıf arkadaşları ile ikinci sırada ise öğretmenlerle yaşandığını, okul yöneticilerine göre en çok öğrencilerle yaşandığını ifade etmiştir. Andreea-Mihaela (2014) bunların yanı sıra öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda en çok öğretmenlerden, ikinci sırada velilerinden üçüncü sırada ise okul yöneticilerinden yardım istediklerini, çatışmalarda ara bulucu rolü üstelenen kişilerin çoğunlukla öğretmenler olduğunu ifade ettiklerini vurgulamıştır. Nural ve diğerleri (2012) okul müdürlerinin çatışma yönetimi sürecindeki etkililiklerinin iletişim becerilerine ve oluşturdukları okul iklimine bağlı olarak arttığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle okul yöneticilerinin hem öğretmenlerle, hem öğrencilerle hem de velilerle yaşanan çatışmaları etkili biçimde yönetebilmesi, Andreea-Mihaela'nın (2014) çalışmasında ifade ettiği üzere öğretmenlerin yaşanan çatışmalarda ara bulucu rolü üstlenerek öğrencilere yardım eden kişiler olması durumunun değişmesinin sağlanması gerektiğini söylemek mümkündür. Olembo, Wanga ve Karagu (1992) bunun başarılabilmesi için okul yöneticilerinin yaşanan çatışmalara uygun ve yaratıcı çatışma yönetimi stratejileri kullanabilmelerinin, bireyler arasında güven duygusu geliştirebilmelerinin, okulun tüm paydaşları ile kişilerarası ilişkilerde etkin dinleme gibi iletişim stratejileri geliştirmelerinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Kapıcı ve Radmard (2016: 62-63) yaşanan çatışmaların nedenlerini bireylerden, amaçlardan, yönetimden ve örgütün yapısından kaynaklanan nedenler şeklinde sınıflandırmıştır. Yönetimden kaynaklanan nedenler arasında ise yöneticilerin görüş ve yönetim anlayışındaki farklılıkların, görev ve yetki alanındaki belirsizliklerin ve daha önce ortaya çıkan ancak çözüme ulaşmamış çatışmaların varlığını vurgulayan Kapıcı ve Radmard (2016: 63) okul yöneticilerinin sahip olduğu yeterliliklerin ve bilginin eğitim örgütlerindeki çatışmalar üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu nedenle okul yöneticilerin çatışma yönetimi konusunda yetkin olmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.4. ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK, FARKLILIK YAKLAŞIMLARI VE ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

2.4.1. Çok Kültürlü Kişilik ve Farklılık Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Çok kültürlü kişiliğin, en genel anlamda bireyin çok kültürlü ortamlarda başarılı bir etkileşim süreci kurmasını sağlayan bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca çok kültürlü kişiliğin kültürlerarasılık açısından da önemli olduğu bilinmektedir. Farklılıklar ve bireylerin farklılıklara ilişkin yaklaşımları da bireysel ve kültürel farklılıkları kapsamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde çok kültürlü kişiliğin bireylerin farklılıklara bakış açısını etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Yakunina ve diğerleri (2011) çok kültürlü kişiliğin tüm alt boyutlarının farklılıklara bütünleştirici bir tutumla yaklaşmayı sağladığını ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak çok kültürlülüğün ve çok kültürlü kişiliğin, bireyin kendiyle benzer kültürel ve bireysel özelliklere sahip olmasa da karşıdaki bireyle etkileşime geçmesini göstermek mümkündür. Çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından birisinin farklı kültürlere karşı anlayışlı ve saygılı olmayı içeren kültürel empati olmasının bu durumu desteklediği görülmektedir.

İnsan faktörünün bulunduğu tüm örgütlerde bireylerin kültürel ve bireysel farklılıklarının etkisinin görüldüğünü söylemek mümkündür. Özellikle eğitim örgütlerinde de çok kültürlü kişilik ile farklılık yaklaşımları arasında önemli ve örgütlerin verimliliği ile başarısını etkileyen bir ilişki olduğunu, bu nedenle sözü edilen bu ilişkinin tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de üzerinde durulması gereken bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

2.4.2. Çok Kültürlü Kişilik ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki

Çok kültürlü kişilik özelliklerinin, bireylerin çatışma yönetimi stratejilerini etkileyebilecek bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Çatışmaların ortaya çıkış nedenleri arasında bireylerin sahip olduğu kişisel farklılıklar olduğu bilinmektedir (Robbins, 1974; akt. Bercovitch, 1983: 107). Sözü edilen kişisel farklılıklar, bireylerin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmadığı durumlarda çatışmalara neden olabilecek farklılıklardır. Bu durumun eğitim örgütlerinde de gerçekleşebilecek

olduğu bilinmektedir. Vallone ve diğerleri (2022) kültürel empatisi daha az ve esneklik göstermeyi tercih etmeyen öğretmenlerin çatışmaları hükmetme stratejisi ile çözmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerini düşük düzeyde göstermelerinin çatışma yönetiminde tarafların yaşadıkları problemin çözülmesine yönelik olmayan bir çatışma yönetimi stratejisi olarak ifade edilebilecek hükmetmeyi tercih etmesi, çok kültürlü kişiliğin çatışma yönetimi üzerindeki etkisini ortaya koyar niteliktedir.

Eğitim örgütleri insan faktörünün etkili biçimde gözlemlendiği, örgütün tüm süreçlerinde insan faktörünün bazı örgütlerden daha fazla hissedildiğini söylemek mümkündür. İnsan faktörünün bulunduğu ortamlarda çok kültürlü kişiliğin, çatışmaların önüne geçebilmede ya da çatışmalar ortaya çıktığında onları etkili ve örgütün yararına olacak şekilde yönetebilmede etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle çok kültürlü kişilik ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin üzerinde durulması önem arz etmektedir.

2.4.3. Farklılık Yaklaşımları ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki

Yukarıda bahsedildiği üzere çatışmaların kişisel farklılıkların sebep olduğu nedenler sonucu ortaya çıktığı bilinmektedir. Bireylerin örgüt içerisine getirdikleri bireysel farklılıkları, etkili biçimde yönetilmediklerinde çatışmalara neden olmaktadır. Sözü edilen bu çatışmaların da zaman zaman örgüte zarar verdiği, örgüt içerisindeki insan ilişkilerini zedelediğini söylemek mümkündür.

Vaara, Sarala, Stahl ve Björkman (2012) örgüt içindeki kültürel farklılıkların işgörenler arasında çatışmaya neden olduğunu ve bu çatışmaların da bilgi transferi sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Pelled, Eisenhardt ve Xin (1999) de benzer şekilde farklılıkların çatışmaya neden olduğunu, çatışmanın ise performansı olumsuz etkilediğini öne sürmüşlerdir. Thatcher, Jehn ve Zanutto (2003) ise farklılıklar sonucunda oluşan heterojen grupların çatışma üzerinde etkisi olduğunu öne sürmüşlerdir. Tamamıyla homojen olan ya da çok fazla heterojen olan gruplarda yüksek düzeyde çatışmalar yaşandığını, işgörenlerin moral ve performanslarının ise düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Bahsedilen araştırmalar farklılıkların ve farklılıklara ilişkin yaklaşımların örgütlerdeki çatışma süreçleri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılıkların neden olduğu çatışmaların örgütlere zarar vermesini engelleyebilmek için hem iş görenlerin hem de yöneticilerin farklılıkları kabul eden, benimseyen, saygı duyan ve farklılıkları zenginlik olarak görerek farklılıklardan birşeyler öğrenmeyi isteyen bireyler olmaları önemlidir. Bu nedenle farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki önem taşımaktadır.

2.5. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

2.5.1. Çok Kültürlü Kişilik ile İlgili Çalışmalar

Çok kültürlülük ve çok kültürlü kişilik kavramları Türkiye’de ve uluslararası alanyazında eğitim örgütlerinde ele alınan ve araştırılan konular arasında olmuştur. Van Oudenhoven ve van der Zee (2002) Hollanda’daki uluslararası ilişkiler bölümünde okuyan yerli ve yabancı toplam 171 öğrencinin çok kültürlü kişilik düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında kendilerinin geliştirdiği Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile veri toplamışlardır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde yerli ve yabancı öğrencilerin çok kültürlü kişilik düzeyleri arasında yerli öğrencilerin lehine bir fark olduğu görölmektedir. Ayrıca her iki grubun da en yüksek puanının kültürel empati, en düşük puanının ise esneklik alt boyutlarına ait olduğu görölmektedir. Ayrıca van Oudenhoven ve van der Zee (2002) öğrencilerin duygusal denge boyutundan aldıkları puanlar arttığında akademik başarılarının da arttığını ifade etmişlerdir.

Ang, Van Dyne ve Koh (2006) çok kültürlü kişiliğin temellerinden olan Beş Büyük Kişilik Özelliği Modelinin boyutları ile Kültürel Zekâ Modeli’nin boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Beş Büyük Kişilik Özelliği Modeli’ndeki sorumluluk boyutunun metabilışsel kültürel zekâ boyutu ile, uyumluluk ve nevrotiklik boyutlarının davranışsal kültürel zekâ boyutu ile, dışa dönüklük boyutunun bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutlarla ilişkili olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca Ang, Van Dyne ve Koh (2006) yeni ve farklı deneyimlere açıklık boyutunun kültürel zekanın tüm boyutlarıyla ilişkili olduğunu bulmuş, bu nedenle bireyin yeni kültürlere açık olmasının farklı kültürel ortamlarda etkili biçimde etkileşime geçebilmesi ve uyum sağlayabilmesi için önemli ve gerekli olduğunu ifade

etmişlerdir. Benzer şekilde çok kültürlü kişilik özelliklerinin de farklılıklara açık olmayı ve uymayı etkilediği bilinmektedir.

Ponterotto, Costa-Wofford, Brobst, Spellicsy, Kacanski, Scheinholtz ve Martines (2007) ABD’de lisans ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin çok kültürlü kişilik düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile İyi Oluş Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında 270 öğrenciden toplanan veriler incelendiğinde öğrencilerin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarına ilişkin düzeyleri ile psikolojik iyi oluşun alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Polat (2009) eğitim fakültesi son sınıfında öğrenim gören 332 öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelediği çalışmada Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile veri toplamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde kültürel empati, açıklık, sosyal girişimcilik ve esneklik boyutunda öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde bir düzeyde oldukları görülmektedir. Ancak Polat’ın (2009) elde ettiği veriler, öğretmen adaylarının duygusal denge boyutundan aldıkları puanın diğer boyutlara göre düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çok kültürlü kişiliğe ilişkin puanları bölümleri açısından incelendiğinde en yüksek ortalamanın İngilizce Öğretmenliği’nde okuyan öğrencilere, en düşük ortalamanın ise Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Polat (2012) öğretmen adaylarından sonra okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmada 203 okul müdürü ile çalışmıştır. Polat (2012) çalışmasının verilerini Çok Kültürlülük Tutum Ölçeği ile toplamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara okul müdürlerinin çok kültürlülüğün bilgi ve davranış boyutuna kıyasla ilgi boyutuna ait tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Polat (2012) ayrıca okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını çeşitli demografik değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmanın bulguları okul müdürlerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları üzerinde anlamlı fark yaratmadığını, ancak kıdem değişkeninin anlamlı bir

fark oluşturduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularına göre kıdemi artan okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında düşüş gerçekleşmiştir.

Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac ve Elsayed (2012) yaptıkları çalışmada çok kültürlü kişiliğin öğrencilerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini ABD’de öğrenim gören 341 uluslararası öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal denge ve sosyal girişimden aldıkları yüksek puanların farklılıklara karşı daha ılımlı yaklaşımlarını sağladığını ortaya koymuştur. Çok kültürlü kişiliğin diğer alt boyutları olan açık fikirlilik, esneklik ve kültürel empatinin de öğrencilerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını dolaylı yoldan da olsa etkilediği elde edilen bir diğer bulgudur. Yakunina ve diğerleri (2012) öğrencilerin farklılıklara daha açık ve olumlu bakmalarının yeni ve farklı kültüre uyumu da kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Çok kültürlülüğe ve çok kültürlü kişiliğe ilişkin eğitim örgütlerinde yapılan bir diğer araştırma Gürel (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Gürel (2013) verilerini Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği ve Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu, çok kültürlü kişiliğe ilişkin tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Gürel (2013) çok kültürlü eğitime ilişkin tutumun öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Popescu, Borca ve Baesu (2014) Romanya’daki bir üniversitede mühendislik bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören toplamda 138 öğrenciden Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği aracılığıyla veri toplayarak öğrencilerin çok kültürlü kişilik düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma kapsamında yalnızca Romence ile eğitim gören kontrol grubu ile İngilizce ile öğrenim gören deney grubu bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla çok kültürlü kişilik düzeylerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çok kültürlü bakış açıları ile farklılık yaklaşımları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir başka çalışma Meeusen, Otten ve Phaet (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Meeusen ve diğerleri (2014) okullar içerisindeki çalışma gruplarının liderlerinin çok kültürlü bakış açıları ile farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımına sahip olmalarının okulları içindeki sinerjiyi ve okul içerisindeki grupların işlevselliği üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini kültürel farklılığa sahip 27 öğrenci grubu lideri ve 148 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini süreç içerisinde tekrarlayan ölçümlerle toplayan Meeusen ve diğerleri (2014) öğrencilerin kendilerinin farklılıklara yaklaşımları kontrol edildiğinde grup liderlerinin farklılıklara yaklaşımlarının çalışma grubunun işlevselliği üzerindeki etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Meeusen ve diğerleri (2014) liderlerin çok kültürlülüklerinin azınlık gruplarının kendilerini gruba ait hissetmelerini sağladığını, grup liderlerinin farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımını benimsemeleri halinde azınlık gruplarının kendilerini uzaklaşmış ve dışlanmış hissettikleri bulgusunu elde etmişlerdir.

Karadağ (2015) çok kültürlülük kavramını öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlilikleri ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ele almıştır. Araştırmada ele alınan çok kültürlülük yeterlilikleri alt boyutlarının çok kültürlü kişiliğin alt boyutları olan kültürel empati, açıklık (açık fikirlilik), sosyal girişimcilik, duygusal denge (duygusal istikrar) ve esneklik ile aynı olduğu görülmektedir. Karadağ (2015) araştırma kapsamında 62 okul yöneticisi ve 754 öğretmenden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'ni kullanan Karadağ (2015) araştırmasının sonucunda örnekleme yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin çok kültürlü yeterlilikleri ile ilgili olarak olumlu bir algıya sahip olduklarını, küçük okullarda çalışan okul müdürlerinin daha kalabalık okullarda çalışan okul müdürlerine kıyasla çok kültürlülük ile ilgili daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bulgular okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterlilikleri ile okul iklimini etkileyen davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sarıçam, Bulut ve Duran (2015) öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 3 farklı üniversitede öğrenim gören 300 öğretmen adayından Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve

Farklılıklara Saygı Ölçeği aracılığıyla veri toplamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik düzeyleri ve farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüme, üniversitelerin bulunduğu illere göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empatinin farklılıklara saygının en önemli yordayıcısı olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Benzer bir araştırma Şahin ve Kılınç (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada veriler eğitim fakültesinde farklı sınıflarda ve farklı bölümlerde öğrenim gören 356 öğretmen adayından, Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empatinin cinsiyete, öğrenim görülen bölüme ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, açıklık alt boyutunun ise öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Çok kültürlü kişilik kavramı eğitim örgütlerinin yanı sıra farklı alanlarda faaliyet gösteren örgütlerde de çalışılmıştır. Bu çalışmalardan birisi Çalışkan ve Işık (2016) tarafından uluslararası sektörde perakende satış yapan ve Türkiye’de 1991 yılından beri faaliyet gösteren bir firma çalışanlarının çok kültürlü kişilik özellikleri ile örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve Örgütsel Değişim Ölçeği aracılığıyla 250 iş görenden toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde uluslararası alanda çalışan gruplardaki iş görenlerin kendilerini yüksek düzeyde çok kültürlü kişilik özelliğine sahip olarak değerlendirdiklerini ve bu iş görenlerin örgütsel değişim süreci ile iklimi daha olumlu bir tutum ile yaklaştıklarını göstermektedir.

Konuya ilişkin Gawali ve Khattar (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışma çok kültürlü kişilik ile farklılıklara ilişkin yaklaşımları incelemek amacıyla yapılmıştır. Gawali ve Kahttar (2016) araştırmalarında farklılıklardan yalnızca dini farklılıklara ilişkin yaklaşımları incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Hindistan’da öğrenim gören 236 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Gawali ve Khattar (2016) öğrencilerin sahip olduğu çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin farklı grupların varlığını kabul edip onların kültürel farklılıkları ile değer

ve normlarını tanımak istediklerini, başka bir ifadeyle tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını benimsediklerini, bu sayede de çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin dini farklılıklara olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Toytok ve Yıldırım (2019) öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile okullardaki informal iletişim arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 619 öğretmenden, Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve İnfomel İletişim Ölçeği ile veri toplamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empati ve açıklık özelliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Toytok ve Yıldırım (2019) öğretmenlerin informal iletişimi kullanma sıklıklarına yönelik yüksek, bu iletişimin olumlu sonuçlarına yönelik algılarının orta, bu iletişim türünün kullanılma nedenlerine ilişkin algılarının ise düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular öğretmenlerin kıdemlerine göre kültürel empatiye yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu, öğretmenlerin konuşabildikleri dil değişkenine göre de açıklık ve kültürel empati alt boyutlarının kendi içlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Toytok ve Yıldırım'ın (2019) öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak için uyguladıkları korelasyon analizi sonucuna göre kültürel empati ile informal iletişimin kullanılma sıklığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, açıklık ve informal iletişimin kullanılma sıklığı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, açıklık ve informal iletişiminin olumlu sonuçları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

2.5.2. Farklılık Yaklaşımları ile İlgili Çalışmalar

Farklılıkların yönetimi ve farklılık yaklaşımları konuları son yıllarda Türkiye’de eğitim örgütlerinde sıklıkla çalışılan konular arasında yer almaktadır. Broome, DeTurk, Kristjansdottir, Kanata ve Ganesan (2002) yaptıkları çalışmalarında kültürel farklılıkların bulunduğu örgütlerde farklılıklara zenginlik olarak yaklaşıldığı “etkileşimli yönetim” adı verilen bir uygulama sayesinde farklı kültürel gruplara mensup bireyler arasındaki engellerin kaldırılarak örgüt içinde etkili iletişim sağlandığı bulgusunu elde etmişlerdir. Örgütlerdeki farklılıkların göz önüne alınarak

karar verme süreçlerinin yönetilmesinin çatışma yönetimi azalttığı da Broome ve diğerleri (2002) tarafından elde edilen önemli bir bulgudur.

Konuya ilişkin çalışmalardan bir diğeri Memduhoğlu (2007) tarafından kamu liselerinde farklılıklara ve farklılıkların yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarının incelendiği çalışmadır. Memduhoğlu (2007) araştırmasında veri toplama aracı olarak Farklılıkların Yönetimi Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 400 yönetici ve 450 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen ve yöneticilerin farklılıklara ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, okulların genellikle farklılıklarla ilgili olarak olumlu örgütsel değerlere sahip olduklarını ve yöneticilerle öğretmenlerin okullarda farklılıklara ilişkin ayrımcılık yapılmadığına yönelik algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Çetin ve Bostancı (2011) ilköğretim okullarındaki yöneticilerin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumunu öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 50 okul yöneticisi ile 357 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın veri toplama aracını Çetin ve Bostancı (2011) geliştirmiştir. Elde edilen bulgular ilköğretim okullarında farklılıkların yönetilme durumuna ilişkin algıların göreve göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Okul yöneticileri farklılıkları yönetme kapsamında en yüksek düzeyde “farklılıkları yönetme” boyutunu gösterdikleri algısına sahiptir. Öğretmenler ise “farklılıklardan yararlanma” boyutunun en yüksek düzeyde gerçekleştirildiği algısına sahiptir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise yöneticilerin farklılıkları yönetme durumuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre farklılık gösterdiği, bekar yöneticilerin evli yöneticilere göre farklılıkların yönetimine ilişkin alt boyutlarda daha yüksek düzeyde algıya sahip olduklarıdır.

Polat (2012) okul yöneticilerinin görüşlerine göre etkili bir farklılık yönetimi süreci için okullarda bulunması gereken örgütsel değerleri araştırdığı çalışmasını olgu bilim deseniinde tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 okul yöneticisi oluşturmuştur. Okul yöneticileri tüm okul paydaşlarının etkili bir farklılıkların yönetimi süreci için sahip olmaları gereken 27 örgütsel değerden söz etmişlerdir. Bunlar yeniliğe ve kişisel gelişime açıklık, demokratik tutum, adil olma, farklılıklara saygılı olma, insana değer verme, empati kurma, hoşgörü, dürüstlük, eşitlik, doğruluk,

tarafsızlık, güvenilirlik, sorumluluk sahibi olma, nezaket, üretkenlik, takım ruhuna sahip olma, eleştiriye açıklık, sabır, cesaret, katılımcı olma, çeşitlilik, paylaşma, bağımsızlık, iyimserlik, bütüncüllük ve dostluktur.

Podsiadlowski ve diğerleri (2013) örgütlerdeki farklılık yaklaşımlarına ilişkin yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında 29 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 29 kişi farklı alanlarda hizmet veren örgütlerin yöneticileri, karar vericileri ve uzmanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması kapsamında toplanan veriler ışığında geliştirilen Farklılık Yaklaşımları Ölçeği araştırmanın ikinci adımında 150 katılımcıdan toplanan veriler ışığında test edilmiştir. Elde edilen veriler homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının farklılıkların örgütlere maliyeti ile pozitif yönde, farklılıkların örgütlere yararları ile negatif yönde ilişkili olduğunu; tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının farklılıkların yararları ile pozitif yönde, maliyetleri ile negatif yönde ilişkili olduğunu; renk körlüğü yaklaşımının ise farklılıkların maliyeti ile negatif yönde, farklılıklara değer verme ve takdir etme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Memduhoğlu ve Ayyürek (2014) farklılıkların yönetiminin anaokullarında nasıl işlediğini anlamak için yaptıkları çalışma kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarını Farklılıkların Yönetimi Ölçeği'ni kullanarak araştırmıştır. Yapılan araştırmanın örneklemini 257 anaokulu öğretmeni ve yönetici oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin farklılıklara ilişkin anaokullarında olumlu bireysel tutum ve davranışlar gösterildiğini, anaokullarında farklılıklara ilişkin örgütsel değerler ve normların mevcut olduğunu, okulun yönetsel politika ve uygulamalarının çalışanların farklılıklarını dikkate alarak oluşturulduğunu göstermektedir.

Saylık, Polatcan ve Saylık (2016) okullarda farklılıklara saygı ve farklılık yönetimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini 42 okul müdürü ve 278 öğretmen oluşturmaktadır. Farklılıkların Yönetimi Ölçeği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların bilgiye dayalı farklılığa ilişkin algılarının, farklılıklara saygı

kapsamında en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, farklılıkların yönetimi kapsamında ise bireysel tutum ve davranışlar boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların farklılıklara saygı ve farklılıkların yönetimine ilişkin tüm alt boyutlarda ortalamanın üzerinde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Farklılıklara saygı ve farklılıkların yönetimi arasında düşük pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Kurtulmuş (2016) farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Anadolu liselerinde görev yapan 464 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda farklılıkların yönetiminin örgütsel bağlılığın ve örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bakaç, Okçu ve Erdem (2019) ise farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini durum çalışması deseninde tasarladıkları araştırma ile incelemişlerdir. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 19 müdür ve 65 öğretmen ile yaptıkları araştırmada veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular farklılıkların yönetiminin üç boyutu altında incelenmiştir. Öğretmenler ve yöneticilerin bireysel tutum ve davranış boyutunda farklılıklara saygı duyan ve farklılıkları zenginlik olarak görerek farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları etkili iletişim yöntemleri ile çözmeyi amaçladıkları görülmüştür. Örgütsel değerler ve normlar boyutu kapsamında ise ayrımcılıktan kaçınma, farklı olanların da görüşüne değer verme ile farklılıklardan kaynaklanan eleştiri ve önerileri dikkate alma konuları vurgulanmıştır. Son boyut olan yönetsel uygulama ve politikalar boyutu kapsamında toplanan veriler incelendiğinde politikaların ve yönetsel uygulamaların olumlu olduğu, ancak yöneticilerin farklılıklara dikkat etmek yerine kendine yakın hissettiği öğretmenlerle çalışmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Ateş ve Ünal (2021) okullarda farklılıkların yönetimi, iş doyumu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde algılanan örgütsel desteğin aracı rolünü incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 675 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama

aracı olarak Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, algılanan örgütsel desteğin farklılıkların yönetimi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin kısmi aracı rolünün doğrulandığını göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bugularına göre farklılıkları yönetmek öğretmenlerin algılanan örgütsel desteğe ilişkin algılarını güçlendirmektedir. Bu bulguların yanı sıra öğretmenlerin güçlendirilmiş örgütsel destek algıları ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Farklılık yaklaşımları ile ilgili yapılan bir çalışma Arslan ve Polat (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Arslan ve Polat (2021) öğretmenlerin farklılık yaklaşımına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının örneklemini liselerde görev yapan 768 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen bulgular tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Örgütsel mutluluğun alt boyutlarından biri olan olumlu duygular tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları tarafından yordanırken, olumsuz duygular boyutu ise tümleştirme ve öğrenme ile renk körlüğü yaklaşımları tarafından yordanmıştır. Araştırmanın son bulgusu örgütsel mutluluğun son alt boyutu olan potansiyelin gerçekleştirilmesinin tümleştirme ve öğrenme ile eşitlik yaklaşımları tarafından yordandığını göstermektedir.

2.5.3. Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Çalışmalar

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında kişiliğin ve bağlantılı olarak çok kültürlü kişiliğin çatışma yönetim stratejileri üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Uluslararası alan yazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde çatışmaların etkili yönetilebilme yollarına odaklanan çalışmalar olduğunu görmek mümkündür. Henkin, Cistone ve Dee (2000) okul temelli yönetim anlayışını benimseyen okulların yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejilerini incelemişlerdir. Çalışmanın verileri Örgütsel İletişime Bağlı Çatışma Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan çalışmanın bulguları incelendiğinde okul müdürlerinin okullarını toplumun isteklerini karşılayabilmek için gerekli sinerji ile donatmaları gerektiği, bunu başarabilmek için

de okul yöneticilerinin çözüm odaklı çatışma yönetimi stratejilerini tercih ettikleri görülmektedir.

Vestal (2011) küçük okulların müdürlerinin tercih ettiği çatışma yönetimi stratejilerini araştırmıştır. Vestal (2011) araştırmasında cinsiyetin okul yöneticilerinin tercih ettiklerini çatışma yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını, kıdemin ise hükmetme ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğunu, uzlaşma ile ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çatışma yönetimi ile ilgili başka bir çalışma ise Iravo (2011) tarafından Kenya'daki liselerde yapılmıştır. Mevcut çatışma yönetimi stratejilerinin incelendiği araştırmada 43 liseden veri toplamıştır. Elde edilen veriler çatışma çözümü süreci etkili biçimde yönetildiğinde okulların başarısının arttığını, okullarda karşılaşılan devamsızlık ve memnuniyetsizlik gibi insan kaynakları sorunlarının azaldığını ortaya koymaktadır.

Salleh ve Adulpakdee (2012) Tayland'daki İslami liselerdedeki çatışmaların nedenleri ve çatışma yönetimi için kullanılan etkili yöntemleri araştırdıkları çalışmalarında 313 katılımcıdan veri toplamışlardır. Karma desende tasarlanan araştırmada okul yöneticilerinin çatışmaların temel nedeninin net biçimde belirlenmemiş görev dağılımları olduğunu vurgularken öğretmenler ise farklı bakış açılarının ve konuya ilişkin farklı algıların çatışmaların temel nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çatışmaların yönetilmesine ilişkin en etkili yolun çatışmaların nedenlerinin belirlenmesi ve çözüm için gerekli adımların atılması olduğu konusunda aynı fikri paylaşımlarıdır.

Tozkoparan (2013) özel sektör yöneticileri ile yaptığı araştırmasında beş faktörlü kişilik özelliği ile çatışma yönetim stratejilerini inceleyerek iki değişken arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Bütünleştirme stratejisi üzerinde kişilik özelliklerinden sorumluluğun; uyma stratejisi üzerinde kişilik özelliklerden dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal tutarsızlık ve gelişime açıklığın; hükmetme stratejisi üzerinde kişilik özelliklerinden uyumluluk ve sorumluluğun; kaçınma stratejisi üzerinde kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal tutarsızlık ve gelişime açıklığın; uzlaşma stratejisi üzerinde ise sorumluluğun anlamlı etkisi olduğu çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.

Tozkoparan'ın (2013) gerçekleştirdiği çalışmanın benzerinin eğitim örgütlerinde de yapılması önem taşımaktadır. Benzer bir çalışmayı okul yöneticileri ile gerçekleştiren Yıldızoğlu (2013) okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin çatışma yönetim stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yıldızoğlu (2013) okul yöneticilerinin uyumluluk, sorumluluk, gelişime açıklık ve dışadönüklük boyutlarından aldıkları puan arttıkça ve nevroitiklik boyutundan ise aldıkları puan azaldıkça bütünleştirme stratejisini kullanma derecelerinin arttığını; sorumluluk, gelişime açıklık ve uyumluluk kişilik boyutlarından aldıkları puan arttıkça uzlaşma stratejisini kullanma derecelerinin arttığını; gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk kişilik boyutlarından aldıkları puan arttıkça ödün verme stratejisini kullanma derecelerinin arttığını; okul yöneticilerinin uyumluluk boyutundan aldıkları puan arttıkça kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur.

Saiti (2015) okullardaki çatışmaların yönetimi ve okul yöneticilerinin çatışmalardaki rolünü incelediği çalışmasında 414 öğretmenden çalışma kapsamında geliştirilen anket aracılığıyla veri toplamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin insan kaynakları konusunda ve çatışma yönetimi konularında eğitim almalarının okullarda çatışmaların etkili biçimde yönetilmesini sağlayacağına ilişkin algının yüksek olduğu görülmektedir.

Kalaycı (2016) ise Tozkoparan (2013) ve Yıldızoğlu'ndan (2013) farklı olarak öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Karma yöntem deseninde tasarladığı çalışmasında Kalaycı (2016) araştırmanın nicel boyutunun örnekleminde 348, nitel boyutunun çalışma grubunda 24 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinden en çok dışa dönüklük, çatışma yönetimi stratejilerinden ise en çok problem çözme stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çatışma yönetimi stratejileri ile kişilik özellikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak Kalaycı'nın çalışmasında (2016) öğretmen adayları çatışma yönetimi stratejilerinden problem çözme (bütünleştirme) stratejisinin kişilik özelliklerinden sorumluluk ile, çatışma yönetimi stratejilerinden ödün verme (uyuma) stratejisinin çatışma yönetimi stratejilerinden açıklık ve uyumluluk ile, çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisinin kişilik özelliklerinden uyumluluk ile, çatışma yönetimi stratejilerinden

kaçınma stratejisinin kişilik özelliklerinden uyumluluk ile, çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme (zorlama) stratejisinin ise kişilik özelliklerinden sorumluluk, duygusal denge, açıklık ve uyumluluk ile ilişkisi olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bahsedilen araştırmaların bulgularından farklı bir bulgu Tosun ve Taşkiran (2017) yapılan araştırmada elde edilmiştir. Çatışma yönetimi stratejileri üzerinde Beş Faktör Kişilik Özellikleri'nin etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada akaryakıt sektöründe faaliyet gösteren uluslararası bir firmanın İstanbul'daki şubelerinde çalışan 160 kişiden veri toplayan Tosun ve Taşkiran (2017) kişilik özelliklerinin çatışma yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Diğer çalışmalardan farklı bir bulgu elde edilmesini, örneklemin ve faaliyet gösterilen sektörün farklı olmasıyla açıklamak mümkündür. Yukarıda bahsedilen çalışmalar eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim örgütleri insan faktörüyle ilgilenen, amacı insan yetiştirmek olan ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar olduğu için yapı olarak farklı olan akaryakıt firmasının çalışanlarının yaşadığı çatışmaları yönetme stratejileri üzerinde kişilik özelliklerinin etkisi olmasa da eğitim örgütlerinde sözü edilen etki açık biçimde görülmektedir.

Vallone ve diğerleri (2022) ise öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Vallone ve diğerlerinin (2022) Avusturya, Belçika, Almanya, İtalya ve İspanya'da görev yapan 539 lise öğretmeninden elde ettikleri bulgular incelendiğinde çok kültürlü kişilik özelliklerinden açıklık özelliğine sahip öğretmenlerin öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları yönetirken problem çözme ve uyma stratejilerini tercih ettikleri, kültürel empatisi daha az ve esneklik göstermeyi tercih etmeyen öğretmenlerin ise çatışmaları hükmetme stratejisi ile çözmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca Vallone ve diğerleri (2022) sosyal girişimcilik ve esneklik özellikleri düşük olan öğretmenlerin kaçınma stratejisini, duygusal denge özellikleri düşük olan öğretmenlerin ise uyma stratejisini tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın nicel boyutu ve nitel boyutundaki örneklem ve çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri analizi süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma; karma desen yönteminden açıklayıcı ardışıklı karma araştırma deseninde tasarlanmıştır. Karma desende tasarlanan araştırmaların amacını, kullandığı yöntemleri ve neden seçildiklerini daha iyi anlamak için karma desenin arkasında yatan felsefi görüşleri ve paradigmaları anlamak gerekmektedir. Tashakkori ve Teddlie (2009) birçok araştırmacının karma yöntemin arkasındaki paradigma ve felsefi görüşlere ilişkin fikirlerinin farklılaştığını ifade etmiştir. Tashakkori ve Teddlie (2009:89) bazı araştırmacıların yöntemlerin ve paradigmaların birbirlerinden bağımsız olduklarını, bu nedenle epistemolojik endişelerin olmaması gerektiğini ve karma yöntemin uygulanabileceğini savunduklarını, bir kısım araştırmacının ise nitel ve nicel araştırmanın kullandığı paradigmaların birbirlerinden farklı olmasından dolayı birlikte bir araştırmada kullanılamayacağını savunduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Tashakkori ve Teddlie (2009:89) bir kısım araştırmacıların nicel ve nitel bileşenlerin, her iki yöntemin güçlü yönleri etkili biçimde araştırmada kullanabilsin diye, birbirlerinden ayrı tutuldukları sürece karma yöntemin mümkün olduğunu ifade ettiklerini; bir kısım araştırmacının ise pragmatizm ya da dönüşümsel bakış açısı gibi yaklaşımlardan birinin karma yöntemin arkasındaki paradigma olarak kabul edilmesi gerektiğini savunduklarını vurgulamışlardır. Tashakkori ve Teddlie (2009:81) nicel araştırmanın pozitivist ve postpozitivist bakış açısını benimsediğini, nitel araştırmanın ise temelde yapılandırmacı yaklaşımı kullandığını; karma yöntemin ise pragmatizm ya da dönüşümsel bakış açısını benimsediğini ifade etmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Nicel, Nitel ve Karma Yöntem Desenlerinin Paradigmatik Farklılıkları

Farklılaşma Boyutları	Yapılandırımcılık	Dönüşümsel Yaklaşım	Pragmatizm	Postpozitivizm	Pozitivizm
Yöntemler	Nitel	Hem Nitel hem Nicel; araştırmada yer alan katılımcıların kullanılacak yönteme ilişkin kararları etkilemesi	Hem nitel hem nicel; araştırmacı en iyi yöntemleri kullanarak sorulara cevap verir	Öncelikle Nicel	Nicel
Çalışma mantığı	Tümevarım	Hem tümevarım hem hipotezci tümdengelim	Hem tümevarım hem hipotezci tümdengelim	Hipotezci tümdengelim	Hipotezci tümdengelim
Epistemoloji/Bilgi Felsefesi (araştırmacı-katılımcılar ilişkisi)	Öznel bakış açısı; gerçekliğin katılımcılarla yapılandırılması	Hem nesnellik hem de katılımcılarla etkileşimin araştırmacı tarafından önemli olması	Hem nesnel hem öznel bakış açısının, araştırma döngüsünün aşamasına göre kullanılması	Dualizm	Nesnel bakış açısı
Aksiyojoloji/Değerler Felsefesi (Değerlerin rolü)	Değerlere dayalı sorgulama	Araştırmanın tüm etkenlerinin sosyal adaletsizliğe göre şekillenmesi	Sonuçları yorumlamada değerlere önem verilmesi	Değerlerin etkisinin kontrol altında tutulması	Değerlere bağlı kalmadan, nesnel sorgulama yapılması
Ontoloji/Varlık felsefesi (Gerçeğin doğası)	Ontolojik gürecilik-birden çok yapılandırılmış gerçeklikler	Sosyal gerçeklikleri temel alan farklı bakış açıları; adaleti vurgulayan açıklamalar	Sosyal gerçeklikleri temel alan farklı bakış açıları; bireysel değer sistemlerini kullanarak yapılan açıklamalar	Eleştirel gerçekçilik	Saf gerçekçilik

**Tablo 1
(Devamı)**

Nedensel bağların ilişkisi	Nedenleri etkilerinden ayırt etmenin imkansızlığı; açıklamaların inanılabilirliğinin önemi	Sosyal adalet çerçevesinde anlaşılması gereken nedensel ilişkiler	Geçici olan ve betimlenmesi zor nedensel ilişkiler, iç geçerlilik ve inanılabilirliğin önemi	Olasılık boyutunda betimlenebilen ve zaman içerisinde değişen nedenler	Gerçek nedenlerin geçici olarak örneklendirilebilmesi
Genelleme olasılığı	Yalnızca ideolojik ifadelerin mümkün, aktarılabiliğinin önemli olması	İdeolojik görüşlerin vurgulanması; sonuçların sosyal eşitsizlik ve adaletle ilgili konularla ilişkilendirilmesi	İdeolojik görüşlerin vurgulanması; iç ve dış geçerlilik ile aktarılabiliğinin önemi	Değiştirilmiş soyut durumlar; dış geçerliliğin önemi	Soyut ifadelerin mümkünlüğü

Kaynak: Tashakkorie & Teddlie. (2009: 82).

Tashakkori ve Teddlie (2009:89) ayrıca bazı akademisyenlerin, karma yöntem deseninin bir paradigmayı diğerlerinden daha üstün olduğunu savunan bir yaklaşımın değil, birden çok paradigmayı ve bu paradigmaların varsayımlarını içerdiği görüşünü benimseyen bir yaklaşım olan diyalektik yaklaşımı benimsediğini ifade ettiklerini vurgulamışlardır (Greene, 2007; Greene & Caraceli, 1997).

Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson (2003) yukarıda sözü edilen görüşlerden farklı olarak sosyal bilimlerde birden çok paradigmanın araştırmaların temeli olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. Nitel araştırmalar için de Denzin ve Lincoln (2000) ve Schwandt (2000) gibi araştırmacılar tarafından savunulan bu görüşün karma desen yönteminde tasarlanan araştırmalar için de kullanılabileceği Tashakkori ve Teddlie (2009:89) tarafından ifade edilmiştir. Bu yaklaşıma göre herhangi bir paradigma karma desen ya da nitel desende tasarlanan bir araştırmada kullanılırken başka bir paradigma başka bir karma desen ya da nitel desende tasarlanan bir araştırmada kullanılabilmektedir.

Sözü edilen bu görüşleri özetleyen Nitel-Karma Desen-Nitel Araştırma Yöntemsel Farklılıkları tablosu aşağıda sunulmuştur.

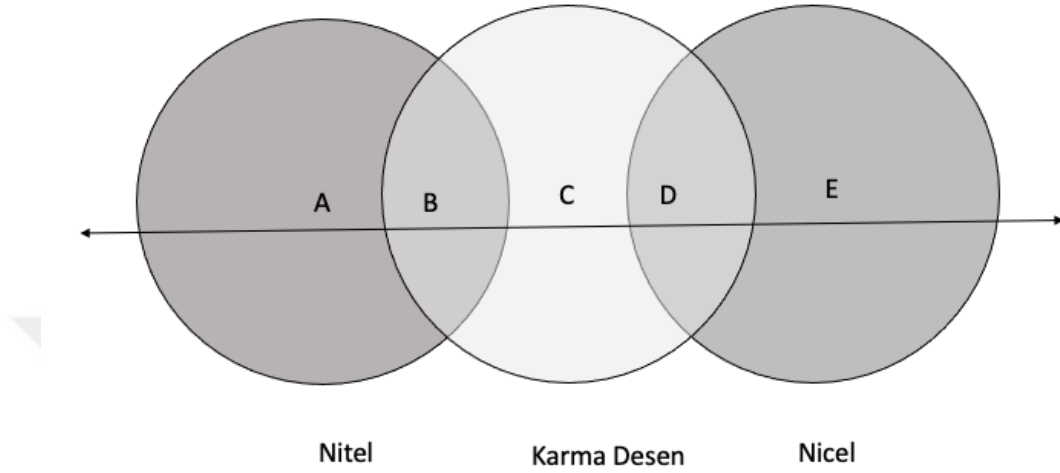
Tablo 2. Nitel-Karma Desen-Nicel Araştırma Yöntemsel Farklılıkları

Genel sorunlar	Nitel Araştırma	Karma Desen	Nicel Araştırma
Araştırmanın amacı	Çoğu nitel araştırma doğası gereği keşife dayalıdır; çoğu nitel araştırma araştırma soruları içerir	Karma desen araştırmaları araştırma soruları ve hipotezler içerebilmektedir	Çoğu nicel araştırma doğrulayıcıdır. Nicel araştırmalar araştırma hipotezleri ya da araştırma sorularını, ya da her ikisini de içerebilmektedir.
Araştırma deseni	Etnografi, gömülü teori, fenomenoloji, biyografi ve durum çalışması	Karma desene ait özel desenlerle birlikte diğer tüm desenleri içerebilmektedir.	Araştırmalar nedensel karşılaştırma, ilişkisel, yarı deneysel ve deneysel olabilmektedir.
Örneklem	Amaçlı örneklem yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca olasılık örnekleme yöntemi de kullanılabilir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca olasılık örnekleme yöntemi de kullanılabilir.	Karma desen hem amaçlı örneklem, hem olasılık örnekleme yöntemlerini kullanmaktadır.	Nicel araştırmada olasılık örnekleme daha yaygın olarak kullanılır da zaman zaman amaçlı örneklem de kullanılmaktadır.
Veri toplama yöntemleri	Nitel araştırmalarda yapılandırılmamış gözlemler, açık uçlu sorular içeren görüşmeler, odak grup çalışmaları ve göze batmayan ölçümler kullanılmaktadır.	Tüm veri toplama yöntemleri kullanılır.	Nicel araştırmalarda yapılandırılmış gözlemler, kısa cevaplı sorular, anketler, ölçekler ve testler kullanılmaktadır.
Veri analizi	Nitel araştırmalar tematik ve içerik analizini kullanmaktadır.	Karma desen araştırmaları hem tematik hem istatistiksel analizleri kullanırken ayrıca veri dönüştürme yöntemlerinden de yararlanmaktadır.	Betimsel ve çıkarımsal analiz kullanılmaktadır.
Geçerlilik ve güvenilirlik konuları	İnanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik, aktarılabilirlik gibi çeşitli özgünlük kriterleri vurgulanmaktadır.	Tüm geçerlilik ve güvenilirlik yaklaşımlarını, çıkarımsal doğruluk ve aktarılabilirlik kapsamında içermektedir.	İç geçerlilik, dış geçerlilik, yapı geçerliliği ve güvenilirliği vurgulanmaktadır.

Kaynak: Tashakkori ve Teddlie (2009:90)

Yukarıdaki verilen Tablo 1 ve Tablo 2’de yer alan bilgilerin nitel araştırma, nicel araştırma ve karma yöntem araştırmalarının hem birbirinden farklı hem de birbirine benzer yaklaşımları kullandığını; ancak bazı noktalarda birbirinden farklılaştığını

söylemek mümkündür. Tashakkori ve Teddlie (2009) bu üç araştırma deseni arasındaki ilişkiyi bir süreklilik şeması ile betimlemişlerdir (Şekil 6).



Şekil 6. Nitel, Karma Desen ve Nicel Araştırma Süremi (Tashakkori ve Teddlie, 2009: 33)

Şekil 6’da betimlenen sürem Tashakkori ve Teddlie (2009: 33) tarafından karma desenin, diğer iki araştırma yöntemleri ile hem birleştiği hem ayrıldığı alanların belirlendiği bir sürem olarak açıklanmıştır. A alanı yalnızca nitel araştırmayı içerirken E alanı yalnızca nicel araştırmayı kapsamaktadır. B ve D alanları karma desendeki araştırmalarda iki desenden birinin daha baskın şekilde kullanıldığı alanlar olarak betimlenirken (örn: B alanı temelde nitel araştırmanın kullanıldığı, nicel içerikle de desteklendiği araştırmaları temsil eder), merkezdeki C alanı araştırma ve örneklem yöntemlerinin büyük oranda birleştiği, karma yöntemin daha etkili biçimde kullanılmasını ifade eden alan olarak vurgulanmıştır. Sözü edilen bu bilgiler ışığında bu araştırma, açıklayıcı ardışık desende tasarlandığı için ağırlıklı olarak D alanında olacak şekilde, karma yöntem deseninin güçlü biçimde kullanıldığı bir araştırma olarak planlanmıştır.

Karma yöntem desenin açıklayıcı ardışık deseninde planlanan bu araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanıp ve çözümlenmiş, daha sonra nitel verilerle derinlemesine açıklanmıştır. Creswell (2013) açıklayıcı ardışık desende ilk olarak nicel verinin

toplanıp analiz edildikten sonra açıklandığını, ikinci olarak ise nitel verinin toplanıp analiz edildikten sonra nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğuna ilişkin çıkarımlara yer verildiğini ifade etmiştir. Açıklayıcı ardışık desende tasarlanan araştırmaların işlem adımları Tablo 3’te sunulmuştur.

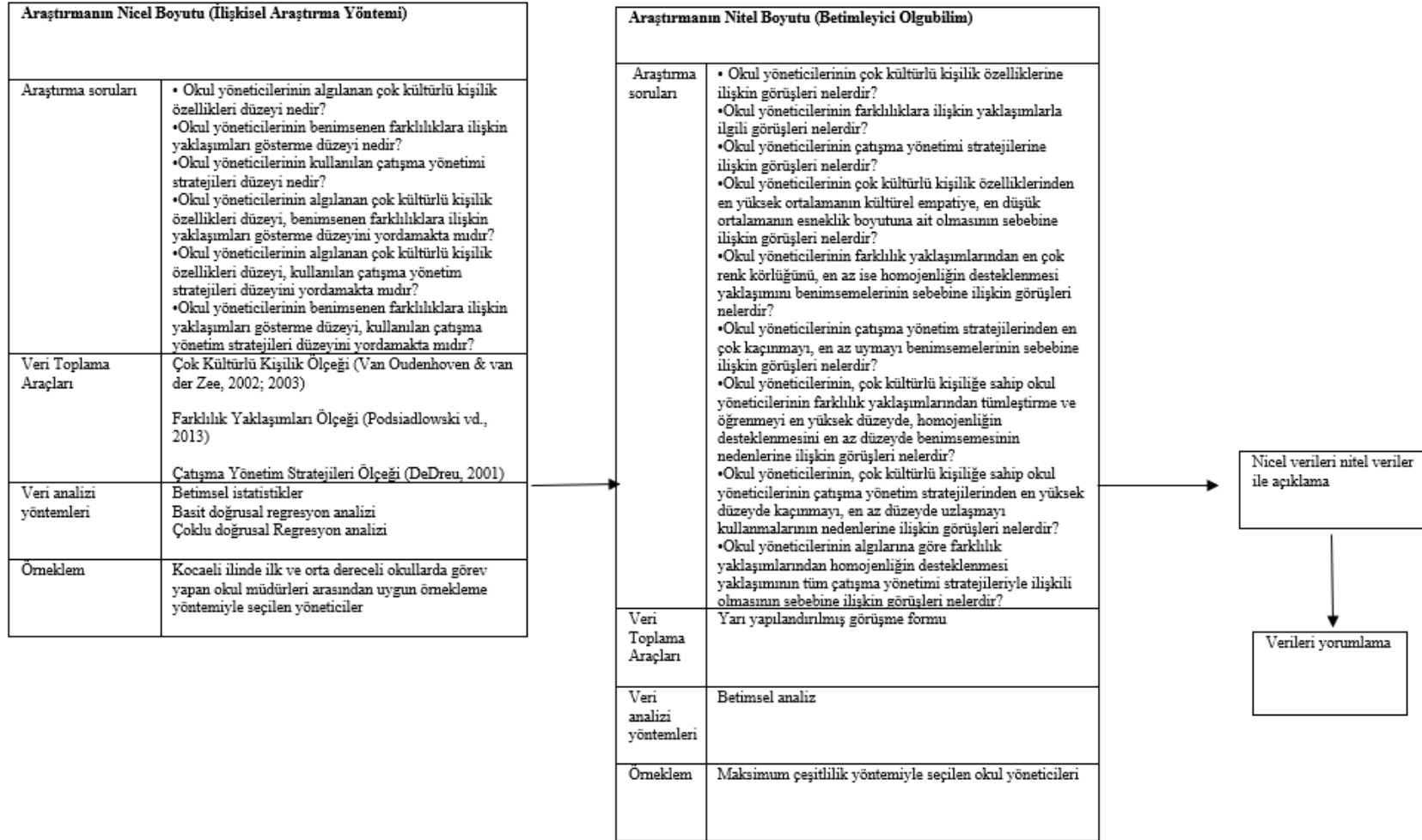
Tablo 3. Açıklayıcı Ardışık Desen Araştırmalarının İşlem Adımları

1. ADIM	Nicel araştırmanın planlanıp uygulanması - Nicel araştırma sorularının belirlenmesi ve hangi yaklaşımın kullanılacağına karar verilmesi - Gerekli izinlerin alınması - Nicel örneklemin belirlenmesi - Nicel verilerin, veri toplama araçları ile toplanması - Betimsel istatistikler, yorumlayıcı istatistikler ve etki büyüklüğü gibi yöntemler kullanılarak, nicel araştırma sorularına yanıt verilmesi ve araştırmanın 2. aşamasına dahil edilecek katılımcıların belirlenmesi için verilerin analiz edilmesi
2. ADIM	Nicel sonuçlara bağlı olarak hangi stratejinin izleneceğine karar verilmesi - Hangi sonuçların açıklanacağına karar verilmesi (Örneğin anlamlı sonuçlar, anlamlı çıkmayan sonuçlar, uç değerler ve beklenmeyen sonuçlar, grup farklılıkları) - Elde edilen nicel sonuçlar ile nitel ve karma yöntem kısımlarının araştırma sorularını, nitel örneklem için seçilecek katılımcıları ve nitel veri toplama yöntemlerini belirlemek
3. ADIM	Nitel araştırmanın planlanıp uygulanması Nicel verilerden elde edilen sonuçlara bağlı olarak nitel araştırma sorularının ve yaklaşımının belirlenmesi Gerekli izinlerin alınması Nicel sonuçları açıklamak amacıyla nitel aşama için örneklemin belirlenmesi Nicel veriler ışığında belirlenen ve hazırlanan yöntemler ile açık uçlu verilerin toplanması Nitel ve karma yöntem kısımlarının araştırma sorularını cevaplamak için nitel verilerin kategori ve tema oluşturacak şekilde analiz edilmesi
4. ADIM	Birbiriyle bağlantılı sonuçları analiz etme Nicel sonuçları özetleyip yorumlama Nitel sonuçları özetleyip yorumlama Nitel sonuçların, nicel sonuçları ne oranda ve hangi şekilde açıkladığını tartışma

Kaynak: Creswell ve Clark, 2011, 84.

Bu araştırmada daha geniş bir çalışma grubuna ulaşabilmek, genel durum hakkında fikir sahibi olabilmek ve elde edilen sonuçların nedenini derinlemesine anlayabilmek için açıklayıcı ardışık yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Creswell ve Clark (2011: 84) tarafından açıklanan açıklayıcı ardışık desenin işlem adımları ışığında araştırma kapsamında ilk olarak okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımlar ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için nicel veriler toplanmış, daha sonra okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerle elde edilen nitel veriler yorumlanarak nicel verileri ne oranda açıkladığı derinlemesine tartışılmaya çalışılmıştır. Araştırma deseni olarak karma yöntemin tercih edilmesi ile elde edilen verilerin çok boyutlu ele alınması, verilerin derinlemesine tartışılabilmesi, okul yöneticilerinin nicel kısımda verdikleri yanıtların nedenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi amaçlanmıştır.

Yukarıda anlatılan bilgiler ışığında yapılan bu araştırmanın metodolojisi aşağıdaki şekil 7’de belirtilmiştir.



Şekil 7. Araştırmanın Metodolojisi

Şekil 7’de belirlenen araştırma metodolojisi karma desenin doğasına uygun biçimde tasarlanmıştır. Açıklayıcı ardışık desende tasarlanan bu araştırmanın ilk adımında nicel araştırma uygulanmıştır. Şekil 7’de açıklanan nicel kısımda, alt problemlerin cevaplanabilmesi için belirtilen ölçekler aracılığıyla uygun örneklem yöntemiyle belirlenen okul yöneticilerinden toplanan veriler, basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen nicel veriler sonucunda beklenmeyen sonuçların derinlemesine incelenmesi amaçlanmış, bu doğrultuda araştırmanın nitel kısmına ait alt problem cümleleri belirlenmiştir. Belirlenen alt problem cümlelerinin yanıtlarının elde edilmesi için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen okul yöneticilerinden veri toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, araştırmanın birinci kısmında elde edilen nicel verilerin açıklanması ve tüm verilerin yorumlanarak tartışılması ile araştırma sona erdirilmiştir. Sözü edilen metodoloji, Creswell ve Clark (2011: 84) tarafından belirlenen açıklayıcı ardışık desen işlem adımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma kapsamında uygulanan açıklayıcı ardışık desene ait işlem adımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmanın İşlem Adımları

1. ADIM	Nicel araştırmanın planlanıp uygulanması • Nicel araştırma sorularının belirlenmesi korelasyonel araştırma deseninin kullanılmasına karar verilmesi • Gerekli izinlerin alınması • Nicel örneklemin uygun örneklem yöntemiyle 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde ilk ve orta dereceli kurumlarda görev yapan okul yöneticileri olarak belirlenmesi • Nicel verilerin, Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği ile toplanması • Betimsel istatistikler, basit doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak, nicel araştırma sorularına yanıt verilmesi
2. ADIM	Nicel sonuçlara bağlı olarak hangi stratejinin izleneceğine karar verilmesi • Beklenmeyen sonuçların açıklanmasına karar verilmesi • Elde edilen nicel sonuçlar ile nitel ve karma yöntem kısımlarının araştırma sorularını, nitel örneklem için seçilecek katılımcıları ve nitel veri toplama yöntemlerini belirlemek
3. ADIM	Nitel araştırmanın planlanıp uygulanması • Nicel verilerden elde edilen sonuçlara bağlı olarak nitel araştırma sorularının ve yaklaşımının belirlenmesi • Gerekli izinlerin alınması • Nicel sonuçları açıklamak amacıyla nitel aşama için örneklemin maksimum çeşitlilik yöntemiyle 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde ilk ve orta dereceli eğitim örgütlerinde yöneticilik yapan kişiler arasından belirlenmesi • Nicel veriler ışığında hazırlanan ve pilot uygulama ile son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel verilerin toplanması • Nitel ve karma yöntem kısımlarının araştırma sorularını cevaplamak için nitel verilerin kategori ve tema oluşturacak şekilde analiz edilmesi
4. ADIM	Araştırmanın sonuç ve tartışma kısmını hazırlama • Nicel sonuçları özetleyip yorumlama • Nitel sonuçları özetleyip yorumlama • Nitel sonuçların, nicel sonuçları ne oranda ve hangi şekilde açıkladığını tartışma

3.2. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU

Karma desen yönteminden açıklayıcı ardışık desende tasarlanan bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel boyutu okul müdürlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilere ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi amaçladığından deneysel olmayan nicel araştırma desenlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalarda amaç mevcut durumda değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmaktır (Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017: s.6).

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Evren-Örneklem Grubu

Çalışmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılında Kocaeli iline bağlı Başiskele, Çayirova, Darıca, Derince, Dilovası, Gebze, İzmit, Körfez, Gölcük, Kandıra, Karamürsel ve Kartepe ilçelerindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 820 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki veriye ulaşabilmek için evren içerisindeki en ulaşılabilir kişileri seçtiği bir yöntem (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 92) olan uygun örneklem yöntemiyle seçilen 475 okul yöneticisi oluşturmuştur. Erdoğan ve Yazıcıoğlu (2004) 750 kişiden oluşan bir evrenin 0.05 örnekleme hatası ile ele alındığında 254 kişi ile, 1000 kişilik bir evrenin 0.05 örnekleme hatası ile ele alındığında 278 kişi ile temsil edilebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle 820 kişilik evrenin 475 kişi ile temsil edildiğini söylemek mümkündür. Evrendeki okul yöneticileri sayılarının ilçelere göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmanın Evreni

İlçe	Okul Yöneticisi Sayısı	Evrendeki Oran
Başıskele	61	7,4
Çayırova	47	5,7
Darica	51	6,2
Derince	62	7,6
Dilovası	31	3,8
Gebze	129	15,7
Gölcük	76	9,3
İzmit	142	17,3
Kandıra	41	5,0
Karamürsel	33	4,1
Kartepe	78	9,5
Körfez	69	8,4
Toplam	820	%100

Araştırma kapsamında Kocaeli ilinin tüm ilçelerinde görev yapan 820 okul yöneticisine, dört merkezde uygulanan hizmetiçi eğitimi kapsamında ölçek formlarının dağıtılması amaçlanmıştır. Hizmet içi eğitime katılan 475 okul yöneticisinden veri toplanmış, Kandıra ilçesindeki okul yöneticilerinden hizmetiçi eğitime katılmadıkları için veri toplanamamıştır. Elde edilen verilere uygulanan kayıp değer ve uç değer analizleri sonuçlarına göre 129 veri analiz dışı bırakılmıştır. Analiz dışı bırakılan ölçeklerden sonra 347 okul yöneticisinin yanıtı veri analizi sürecinde kullanılmıştır. Sözü edilen 347 okul yöneticisine ilişkin demografik bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Örneklem İlişkin Demografik Veriler

Demografik Özellik	n	%
İlçe		
Başiskele	29	8,4
Çayırova	27	7,8
Darica	29	8,4
Derince	31	8,9
Dilova	21	6,1
Gebze	41	11,8
Gölcük	35	10,1
İzmit	41	11,8
Karamürsel	22	6,3
Kartepe	37	10,7
Körfez	34	9,8
Cinsiyet		
Kadın	53	15,3
Erkek	276	79,5
Kayıp veri	18	5,2
Okul düzeyi		
Anaokulu	31	8,9
İlkokul	124	35,7
Ortaokul	117	33,7
Lise	54	15,6
Kayıp veri	21	6,1
Yaş		
28-34	26	6,2
35-39	57	16,4
40-44	73	21,0
45-49	89	25,6
50 ve üzeri	94	27,1
Kayıp veri	13	3,7
Yöneticilik kıdemi		
2 yıl ve daha az	13	3,7
3-11 yıl	141	32,6
12-20 yıl	99	28,5
21-29 yıl	42	12,1
30 yıl ve üzeri	23	6,6
Kayıp veri	29	8,4

Tablo 6’da yer alan veriler örneklemin %15,3’ü kadın, %79,5’inin erkek olduğunu göstermektedir. Ayrıca sözü geçen okul yöneticilerinin %8,9’unun anaokulunda, %35,7’sinin ilkokulda, %33,7’sinin ortaokulda, %15,6’sının lisede yöneticilik yaptıkları; %6,2’sinin yaşlarının 28 ve 34 arasında, %16,4’ünün 35 ve 39 arasında, %21’inin 40 ve 44 arasında, %25,6’sının 45 ve 49 arasında, %27,1’inin ise 50 ve daha üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin %3,7’sinin yöneticilik kıdeminin 2 ve daha az yıl olduğunu, %32,6’sının kıdeminin 3 yıl ile 11 yıl arasında olduğunu, %28,5’inin kıdeminin 12 yıl ile 20 yıl arasında olduğunu, %12,1’inin kıdeminin 21 ile 29 yıl arasında olduğunu, %6,6’sının kıdeminin ise 30 yıl ve daha fazla olduğunu görmek mümkündür.

3.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak okul yöneticilerine cinsiyet, yaş ve yöneticilik kıdemlerinin sorulduğu demografik bilgilerle ilgili sorular, ayrıca Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın çok kültürlü kişilik boyutu için Van Oudenhoven ve Van der Zee (2002, 2003) tarafından geliştirilen ve Polat (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 33 maddelik 5li Likert türündeki (1: Tamamen katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Polat (2009) Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin alfa güvenilirlik katsayısını 0.82 olarak bulmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında toplanan verilere dayalı Cronbach's Alfa güvenilirlik kat sayısı 0.78'dir.

Polat (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği 5 altboyuttan oluşmaktadır. Bu altboyutlar *kültürel empati*, *açıklık*, *sosyal girişim*, *duygusal denge* ve *esneklik*dir. Polat (2009) ölçek altboyutlarının Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarını hesaplamış ve *kültürel empati* altboyutu için 0.87, *açıklık* altboyutu için 0.66, *sosyal girişim* altboyutu için 0.73, *duygusal denge* altboyutu için 0.65, *esneklik* altboyutu için ise 0.67 olarak bulmuştur. Bu katsayılar Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin güvenilir ve uygulanabilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği 5li likert türünde yapılandırılmıştır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlardan aldıkları ortalama puanlar doğrultusunda çok kültürlü kişiliğe ilişkin algı düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin soruları ve alt boyutları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve Alt Boyutlarında Yer Alan Maddeler

Boyutlar	Soru maddeleri
Kültürel empati	3. Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım. 4. İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım 15. Başkalarının duygularını anlarım. 16. Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim. 25. Birileri zor durumdaysa onu fark ederim 26. İnsanın doğasını anlamaya çalışırım. 29. Başkaları rahatsız olduğunda hissedirim. 30. Başkalarını anlar, rahatlatırım. 32. Diğerlerinin duygularına önem veririm 33. Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider. 21. Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım
Sosyal girişim	1. Kolaylıkla iletişime geçebilirim. 2. Başkaları ile iletişim kurmada zorluk çekerim. (T)* 7. İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm. (T) 8. Farklı gruplara rahatça girebilirim. 10. Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum. 12. Tanımadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim.
Duygusal denge	6. Şansızlıklarda sakinliğimi korurum. 9. Sakinliğim etrafıma huzur verir. 14. Kendimi baskı altında hissedirim. (T) 17. Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler. 23. Kolayca üzülebilen biriyim. (T) 24. Kaygılı biriyim. (T) 27. Kendimi yalnız hissedirim. (T)
Açıklık	18. Farklı yaklaşımları denerim. 19. Farklılıklar ilgimi çeker. 20. Yeni bir hayata kolayca başlarım. 22. Diğer kültürlere kolayca girebilirim. 28. Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.
Esneklik	5. Sürprizlerden kaçınırım. (T) 11. Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım. (T) 13. Plana göre çalışırım. (T) 31. Sıkı kurallara göre çalışırım. (T)

* Ters kodlanan madde

Araştırmada okul yöneticilerinin farklılıklara yaklaşımları Podsiadlowski ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Farklılık Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmuş ve 5li Likert türünde (1: Tamamen katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) tasarlanmıştır.

Farklılık Yaklaşımları Ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar *homojenliğin desteklenmesi*, *renkkörlüğü*, *eşitlik*, *erişim* ile *tümleştirme ve öğrenme* altboyutlarıdır. Arslan ve Polat (2016) yaptıkları çalışmada *homojenliğin desteklenmesi* alt boyutu için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını 0.68, *renkkörlüğü* altboyutu için 0.77, *eşitlik* altboyutu için 0.69, *erişim* altboyutu için 0.69,

tümleştirme ve öğrenme altboyutu için ise 0.87 olarak hesaplamışlardır. Bu katsayılara bakıldığında Farklılık Yaklaşım Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin bu çalışma kapsamında Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları homojenliğin desteklenmesi alt boyutu için 0.67, renkkörlüğü alt boyutu için 0.72 , eşitlik alt boyutu için 0.65, erişim alt boyutu için 0.68, tümleştirme ve öğrenme alt boyutu için ise 0.75 olarak bulunmuştur.

Farklılık Yaklaşımları Ölçeği 5li likert türünde yapılandırılmıştır. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'nde puanlar hesaplanırken her bir yaklaşım ayrı olarak ele alınmıştır, ölçekten genel olarak alınan ortalama bir puan yoktur. Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlardan aldıkları ortalama puanlar doğrultusunda farklılık yaklaşımlarının her birine ilişkin algı düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'nin soruları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği Maddeleri

Boyutlar	Soru maddeleri
Homojenliğin desteklenmesi	1. Okulumuzda homojen bir iş gücü oluşturmak için yoğun çaba gösterilmektedir. 5. Okulumuzda benzer kişilerle çalışmak insana kendisini iyi hissettirmektedir. 9. İnsanlar, var olan kişilere benzer olduklarında okulumuza uymaktadır.
Renk körlüğü	6. İnsanlar iş için gerekli olan nitelikleri karşıladıklarında okulumuza uymaktadır. 12. Okulumuzda kişilerin geçmişleri değil nitelikleri önemlidir. 13. Okulumuzdaki terfiler, çalışanların geçmişlerine değil performanslarına bağlıdır. 17. Gerekli koşulları karşıladıkça okulumuzda herkes hoş görülmektedir.
Eşitlik	3. Herkese eşit iş olanakları sağlamayı önemli bulduğumuz için okulumuzda kültürel çeşitlilik vardır. 7. İnsanlar, içinde bulunduğumuz toplumun demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, etnisite) taşıdıklarında okulumuza uymaktadır. 15. Dezavantajlı gruplardan gelen çalışanlarımızın gelişimi için özel destek vermek okulumuz için önemlidir.
Erişim	2. Öğrencilerin/velilerin farklılıklarıyla çalışanların farklılıkları eşleştğinde bireyler okulumuza uymaktadır. 14. Okulumuzda farklı kültürlerden gelenlerin özellikle çok nitelikli oldukları belli işler/görevler vardır. 16. Çalışanların kültürel geçmişleri ile öğrencilerin/velilerin kültürel geçmişlerinin uyumu okulumuzun niteliğini artırmaktadır.
Tümleştirme ve öğrenme	4. Örgütsel stratejilerimiz, farklı geçmişlere sahip çalışanların okula getirdikleri kaynaklarla uyması için güncellenmektedir. 8. Okulumuzdaki kültürel çeşitlilik daha yenilikçi olmamıza yardım etmektedir. 10. Okulumuzdaki kültürel çeşitlilik okulumuza, farklı bölümler/zümreler için yeni fikirler ve farklı bilgiler getirmektedir. 11. Okulumuzdaki kültürel çeşitlilik işe yönelik yeni beceriler ve yaklaşımlar geliştirmemize yardım etmektedir.

Çatışma yönetim stratejileri boyutu için DeDreu (2001) tarafından geliştirilen ve Polat ve Metin (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 19 maddelik 5li Likert türündeki (1: Tamamen katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach- Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.78 olarak hesaplanmıştır (Polat ve Metin, 2012).

Çatışma Yönetim Stratejileri 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar *problem çözme* (iş birliği), *uzlaşma*, *kaçınma*, *hükmetme* ve *uyma* boyutlarıdır. Polat ve Metin (2012) ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarını hesaplamış ve ölçeğin *problem çözme* (iş birliği) altboyutunun güvenilirlik katsayısını 0.81, *uzlaşma* altboyutunun güvenilirlik katsayısını 0.77, *kaçınma* altboyutunun güvenilirlik

katsayısını 0.74, *hükmetme* altboyutunun güvenilirlik katsayısını 0.75, *uyma* altboyutunun güvenilirlik katsayısını 0.71 olarak bulmuşlardır. Bu katsayılar Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği'nin güvenilir uygulanabilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları problem çözme alt boyutu için 0.79, uzlaşma alt boyutu için 0.80, kaçınma alt boyutu için 0.75, hükmetme alt boyutu için 0.78, uyma alt boyutu için ise 0.73 olarak bulunmuştur.

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği 5li likert türünde yapılandırılmıştır. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'nde olduğu gibi Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği'nde de puanlar hesaplanırken her bir strateji ayrı olarak ele alınmıştır, ölçekten genel olarak alınan ortalama bir puan yoktur. Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlardan aldıkları ortalama puanlar doğrultusunda çatışma yönetim stratejilerinin her birine ilişkin algı düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği soruları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Maddeleri

Boyutlar	Soru maddeleri
Problem çözme	1-Bir sorun çıktığında mümkün olduğunca kendim kadar başkalarının da görüşlerini alırım. 2- Arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımızı çözerken Kendiminki kadar diğerlerinin amaç ve ilgileri için de çaba gösteririm. 3- Okulda çıkan bir anlaşmazlığı çözümünde, her iki tarafa da uygun çözümler bulmak için fikirleri iki taraflı incelerim. 4- Okulda çıkan sorunları çözerken, gerçekten beni ve diğerlerini memnun edecek sonuçlar buluncaya kadar incelerim.
Uzlaşma	5-Okulda çıkan bir uyuşmazlık durumunda her iki tarafa da biraz kendilerinden ödün vermeleri konusunda ısrar ederim. 6-Anlaşmazlıkların çözüm sürecinde orta yollu bir çözüm yolu bulmaya çalışırım. 7-Arkadaşlarla okullarda yaşanan sorunların çözümünde uzlaşmacı bir çözüm bulmamız gerektiğine işaret ederim. 8-Okulda yaşanan sürtüşmelerde mümkün olduğunca yarı yarıya uzlaşmanın olduğu bir çözüm için uğraşırım.
Kaçınma	9- Okulda farklılıklarımızla yüzleşmekten kaçınırım. 10-Okulda bir sorunla karşılaştığım da mümkün olduğunca fikir ayrılıklarından kaçınırım. 11-Okulda bir kişi ya da grupla anlaşmazlık yaşadığımda, o kişi ya da grupla yüzleşmekten kaçınmaya çalışırım. 12- Okulda uyumsuzlukları gördüğüm de büyük farklılıkları küçültmeye çalışırım.
Hükmetme	13-Okulda bir sorunla karşılaştığım da kazanmak için her şeyi yaparım. 14- Okulda karşılaştığım anlaşmazlıklar da kendim için iyi bir sonuç elde etmek için savaşıyorum. 15-Okuldaki anlaşmazlık durumunda kazanmak için uğraşırım. 16-Okuldaki fikir ayrılıklarında kendi fikirlerimin kabul edilmesi için uğraşırım.
Uyma	17-Okulda bir kişi ya da grupla anlaşmazlık yaşadığımda diğer tarafın fikrini benimserim. 18-Okulda çıkan sorunlarda, kendi tarafımın memnun etmektense diğer tarafı memnun etmeye çalışırım. 19-Okulda doğan anlaşmazlıklarda, kendi tarafımın amaç ve ilgilerindense, karşı tarafına uymaya çalışırım.

3.2.3. Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplanması

Nicel veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilindeki görev yapmakta olan okul yöneticilerinden toplanmıştır. Nicel verileri toplamak için araştırma kapsamında kullanılan ölçekler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında okul yöneticilerine yönelik Kocaeli ilinde dört ayrı merkezde yapılan hizmet içi eğitimler esnasında elden dağıtılmıştır. Yapılan hizmet içi eğitimlere katılan toplamda 475 ölçek formu okul yöneticileri tarafından doldurulup araştırmacıya geri verilmiştir. Bu nedenle toplam 475 veri araştırma kapsamında analize dahil edilmiştir.

3.2.4. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik teknikler, basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Veri setine ilişkin betimsel istatistikler değişkenlerle ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini kapsamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi bir yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni yordama derecesini ortaya koyarken, çoklu doğrusal regresyon analizinde ise yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenleri yordama derecesi analiz edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi toplam puanı alınabilen Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği'ni yordama dereceleri incelenirken kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi ise toplam puanları alınmayan Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ile Çatışma Yönetimi Ölçeği'nin birbirini yordama derecesi incelenirken kullanılmıştır. Yapılan tüm analiz işlemlerinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır.

3.2.4.1. Verilerin Analize Uygunluğu

Regresyon analizinin uygulanabilmesi için var olan varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlardan bazıları şunlardır (Kirk, 2008: 172; Venter ve Maxwell, 2000: 159):

- x ve y arasında doğrusal bir ilişki vardır.
- Tahmin hataları tesadüfidir ve normal dağılım göstermelidir.
- Bağımsız değişkenlerin farklı değerleri için elde edilen bağımlı değişken değerlerinin alt setlerinin hata varyansları birbirine eşittir (eş varyanslılık, homoscedasticity).

Araştırma kapsamında elde edilen veri setinin yukarıda sözü edilen varsayımları karşılayıp karşılamadığını incelemek için kayıp veri analizi yapılmış, uç değerler, normallik, çoklu bağlantılı sorunu ile doğrusallık ve eş varyanslılık incelenmiştir.

3.2.4.1.1. Kayıp veri analizi

Bu araştırmanın veri analizine başlanmadan önce uygulanan tüm regresyon analizleri için kayıp veri tespiti yapılmış, bu analiz için Little's MCAR testi ile verinin tamamıyla tesadüfi dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Garson (2015: 12)'a göre

Little's MCAR testinin manidar bir sonucunun olmaması, tamamlanmamış verinin herhangi bir örüntü oluşturmadığını göstermektedir. MCAR özelliğine sahip veri setine kayıp veri değerinin atanması da mümkündür. Alan yazında en çok kullanılan tekniklerden biri çoklu değer atama (multiple imputation) yöntemidir (Demir ve Parlak, 2012). Bu yöntem ile farklı ölçek türlerindeki (kategorik ve sürekli) değişkenler kullanılarak veri setindeki kayıp değerler yerine veri ataması yapılabilmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007: 75) ölçekteki toplam madde sayısının %5'i ve fazlasını boş bırakan katılımcıların kritik sayılması gerektiğini ifade ederek kayıp veri analizine dahil edilmemesi, veri setinden çıkarılmasını önermektedir.

Bu araştırmada kayıp veri birçok değişkene yayıldığı için veri silmek yerine çoklu değer atama yöntemi ile kayıp veri kestirimi yapılmıştır. Çoklu değer atama işleminde MPLUS 7.4 programı kullanılmış ve parametre kestirim yöntemi olarak WLSMV seçilmiştir. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği 17 sorudan, Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği 19 sorudan oluştuğundan, bu iki ölçekte bir ve daha fazla soruyu boş bırakan toplam 71 kişi analiz dışı bırakılmıştır. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği kapsamında bir ve daha fazla soruyu boş bırakan kişi sayısı 31, Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği kapsamında ise bir ve daha fazla soruyu boş bırakan kişi sayısı 62, her iki ölçekte de boş yanıtları olan kişi sayısı ise 22'dir.

Ayrıca 33 maddeden oluşan Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'ne kayıp veri analizi uygulanmadan önce 2 ve üzeri boşu olan 31 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Mevcut veri setinde kayıp verinin örüntü oluşturma durumu Little's MCAR testi ile incelendiğinde %0,56 kayıp veri olduğu ve sonucun manidar olmadığı ($p=0,07 > 0,05$) görülmüştür.

3.2.4.1.2. Uç Değerler

Yapılan araştırma kapsamında uç değerler box plot ve Mahalanobis uzaklığı değeri temel alınarak belirlenmiştir. Mahalanobis uzaklığı her bir durumun yordayıcı değişkenlerin ortalamasından uzaklaşma düzeyini ifade etmektedir (Field, 2013: 386). Bu kapsamda box plot incelemesi sonucunda özellikle aşırı uç değerlere sahip 30 okul yöneticisi analiz dışı bırakılmıştır.

Sözü edilen Mahalanobis uzaklığını hesaplamak için çalışma kapsamındaki değişkenlerin sayısı ve örneklem büyüklüğü dikkate alınmaktadır. Yapılan çalışmada örneklem büyüklüğü kayıp veri analizi ve box plot incelemesi sonucunda 374 katılımcı olduğu ve yordayıcı değişken sayısı 10 olduğu için 18.307 ve üzeri büyüklükteki durumlar uç değer olarak kabul edilmiştir (Barnett ve Lewis, 1978: akt. Field, 2013: 386). Bu kapsamda da 27 yönetici analiz dışı bırakılmış, 347 veri analiz sürecinde kullanılmıştır.

3.2.4.1.3. Normallik

Araştırmanın veri setinin normalliği değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek karar verilmiştir. Çarpıklık katsayısı analize sokulan veri setindeki dağılımın simetrisine ilişkin fikir verirken basıklık katsayısı ise veri setindeki dağılımın zirvesi ile ilgilidir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfıra yakın olması, diğer bir deyişle -1 ile +1 arasında olması veri setinin normal dağılıma yakın olduğunu belirtmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007: 80). Değişkenlerin merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık-basıklık katsayıları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

	N	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Std. sapma	Çarpıklık	Çarpıklığın standart hatası	Basıklık	Basıklığın standart hatası
Çok Kültürlü Kişilik	347	3,60	3,58	3,58	0,28	0,00	0,13	-0,19	0,26
Problem Çözme Stratejisi	347	3,60	3,50	3,50	0,49	-0,11	0,13	-0,04	0,26
Uzlaşma Stratejisi	347	3,09	3,00	3,25	0,55	0,22	0,13	0,75	0,26
Kaçınma Stratejisi	347	3,63	3,50	3,50	0,52	0,21	0,13	-0,22	0,26
Hükmetme Stratejisi	347	3,04	3,00	2,50	0,63	0,18	0,13	-0,28	0,26
Uyma Stratejisi	347	2,79	2,67	2,33	0,71	0,35	0,13	0,09	0,26
Homojenliğin Desteklenmesi	347	3,43	3,33	3,67	0,72	-0,21	0,13	0,02	0,26
Renk Körlüğü	347	4,19	4,25	4,50	0,57	-0,77	0,13	0,94	0,26
Eşitlik	347	3,86	4,00	4,00	0,59	-0,06	0,13	-0,05	0,26
Erişim	347	3,82	4,00	4,00	0,62	-0,35	0,13	0,12	0,26
Tümleştirme ve Öğrenme	347	4,10	4,00	4,00	0,53	-0,36	0,13	-0,01	0,26

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, veri setinin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

3.2.4.1.4. Çoklu Bağlantı Sorunu

Yapılan çalışmada uygulanan basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi kapsamındaki çoklu bağlantı problemi için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmıştır. Bunun nedeni regresyon analizinden doğru sonuçlar alınabilmesi için herhangi iki yordayıcı değişken arasında yüksek düzeyde ilişki olmamasının gerekliliğidir (Field, 2013: 390-391). Uygulanan korelasyon işlemlerine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Çok Kültürlü Kişilik	1	0.23*	0.24*	0.35*	0.15*	0.05	0.19*	0.39*	0.43*	0.34*	0.45*
2.Problem Çözme Stratejisi		1	0.43*	0.30*	0.39*	0.21*	0.29*	0.21*	0.23*	0.28*	0.04
3.Uzlaşma Stratejisi			1	0.39*	0.46*	0.33*	0.30*	0.22*	0.33*	0.32*	0.14*
4.Kaçınma Stratejisi				1	0.45*	0.37*	0.27*	0.23*	0.27*	0.28*	0.20*
5.Hükmetme Stratejisi					1	0.48*	0.30*	0.12*	0.20*	0.19*	0.02
6.Uyma Stratejisi						1	0.25*	0.07	0.08	0.09	-0.05
7.Homojenliğin Desteklenmesi							1	0.29*	0.46*	0.43*	0.17*
8.Renk Körlüğü								1	0.49*	0.47*	0.42*
9.Eşitlik									1	0.59*	0.52*
10.Erişim										1	0.36*
11.Tümleştirme ve Öğrenme											1

*p< 0.01

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde herhangi iki bağımsız değişken arasındaki korelasyonun 0,59’un üstünde olmadığı görülmüştür. Değişkenler arası korelasyonun 0,80’in üzerinde olmaması veri setinde çoklu bağlantılılık sorunu olmadığını göstermektedir. Çoklu bağlantılılık sorununu test etmek için VIF değerleri de incelenmiştir. Sözü edilen VIF değerlerinin yaklaşık 1.321-1.998 arasında olduğu

belirlenmiştir. VIF değerlerinin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorunu olmadığını destekler niteliktedir (Stevens, 2009: 75).

3.2.4.1.5. Doğrusallık ve Eş varyanslılık

Çoklu doğrusal regresyon analizindeki doğrusallık değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Venter ve Maxwel, 2000: 158). Eş varyanslılık ise yordanan değişkenlerin varyansının, yordayıcı değişkenlerin tümü üzerinde sabit olması gerekliliğine ilişkin bir varsayımdır (Field, 2013: 234). Doğrusallık ve eş varyanslılığın incelenmesi için saçılım grafiklerinin incelenmesi gerekmektedir (Chatterjee ve Hadi, 2006: 97). Yapılan bu çalışmada uygulanan tüm çoklu doğrusal regresyon analizlerine ilişkin saçılım grafikleri Ek 4'te sunulmuştur. Söz konusu grafikler incelendiğinde değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve varyansların normal dağıldığı görülmektedir.

3.3. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU

Araştırmanın ikinci basamağı olan nitel boyut okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejilerine, ayrıca bu üç olgunun birbiriyle ilişkisine ve nicel veriler kapsamında bu olgular ile ilgili elde edilen bulgulara ilişkin yaşantılarını ve görüşlerini derinlemesine algılamaya odaklanmıştır. Bu nedenle araştırma olgubilim (fenomenolojik) araştırma desenlerinden biri olan betimleyici olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Betimleyici olgubilim deseninde amaç bireylerin bir olguya ilişkin görüşlerini ve yaşantılarını açıklamaya çalışmaktır (Ersoy, 2016: s. 62). Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları, çatışma yönetimi stratejileri ve bu olguların birbiri ile ilişkisine ilişkin görüşlerini ve yaşantılarını anlamak amaçlandığından araştırmanın nitel boyutunun deseni betimleyici olgubilim olarak belirlenmiştir.

3.3.1 Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda araştırmanın amacına bağlı olarak belirlendiği örneklem seçme yöntemleridir (Marcyzk, DeMatteo ve Festinger, 2005: s. 28). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum

çeşitlilik yöntemi ise araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, kendi içinde benzeşik ancak bazı noktalarda farklılaşan katılımcıların araştırmaya katıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2012: 90). Bu araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu belirlerken maksimum çeşitliliğin sağlanması amaçlandığından katılımcıların okul müdürü ya da müdür yardımcılarının arasından Kocaeli ilindeki ilk ve orta kademeli eğitim örgütlerinde görev yapan, farklı yöneticilik kıdemlerine sahip olan, farklı uzunlukta görev sürelerine sahip olan ve farklı yaş gruplarına mensup okul yöneticileri arasından seçilen katılımcılar oluşturmuştur.

Araştırmaların nitel boyutu kapsamında araştırma amaçlarına ulaşabilmek için görüşme yapılacak kişi sayısının görüşmelerde alınan cevaplarda doygunluk (doğgunluk) noktasına ulaşıldığında yeterli olacağı bilinmektedir (Lincoln ve Guba, 1958: s.202). Bu çalışma kapsamında 8. kişi ile yapılan görüşmeden sonra gerçekleştirilen görüşmelerde yeni bir cevap gelmediği fark edilmiştir. Bu nedenle araştırma amaçları kapsamında toplanacak verilerde en üst doygunluk seviyesine ulaşıldığı düşünülmüştür. Araştırma sürecinde sözü edilen doygunluk seviyesine ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilebilmesi için veri toplama ve veri analizi süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Sonraki katılımcılardan yeni bilgiler gelmediği için 13. katılımcı sonrası görüşmeler bitirilmiştir.

Araştırmada yer alan okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler ile okul yöneticilerine araştırma kapsamında verilen kodlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Okul Yöneticisinin Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Görev süresi	Yöneticilikteki Görev süresi	Görevi	Görev yaptığı öğretim kademesi
M1	Erkek	36	13	5	Müdür	İlkokul
M2	Erkek	36	14	9	Müdür	İlkokul
M3	Erkek	36	13	3	Müdür	İlkokul
M4	Erkek	40	16	14	Müdür	Ortaokul
M5	Erkek	39	15	10	Müdür	Ortaokul
M6	Erkek	41	21	20	Müdür	Lise
M7	Erkek	38	15	3	Müdür	İlkokul
M8	Erkek	48	25	20	Müdür	Ortaokul
M9	Kadın	49	25	12	Müdür	İlkokul
M10	Erkek	43	21	18	Müdür	Lise
M11	Erkek	44	23	14	Müdür	Lise
MY1	Erkek	34	13	5	Müdür	Lise
MY2	Erkek	46	21	5	yardımcısı Müdür yardımcısı	Ortaokul

Tablo 12’de yer alan bilgiler incelendiğinde katılımcıların 11’inin müdür, 2’sinin müdür yardımcısı olduğu; 12’sinin erkek, 1’inin kadın olduğu; yaşlarının 34 ile 49 arasında dağıldığı; görev sürelerinin 13 ile 25 yıl arasında değiştiği; yöneticilikteki kıdemlerinin ise 3 ile 20 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin 5’i ilkokulda, 4’ü ortaokulda, 4’ü ise lisede görev yapmaktadır.

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmındaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları, ayrıca görüşmenin akışına göre daha derinlemesine bilgi alabilmek için yan sorular (sondaj soruları) sormasını içeren bir görüşme tekniğidir (Türnüklü, 2000: s. 547).

Bu araştırma kapsamında kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çok kültürlü kişilik (van der Zee ve van Oudenhoven, 2000), farklılık yaklaşımları (Podsiadlowski ve diğerleri, 2013) ve çatışma yönetimi stratejileri (DeDreu ve diğerleri, 2001) ile ilgili alan yazın ile araştırmanın nicel boyutunda elde

edilen sonuçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda araştırma soruları ile görüşme sorularının eşleştirildiği Tablo 13'e aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 13. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

Araştırma Sorusu	Araştırma Sorusu Doğrultusunda Hazırlanan Görüşme Soruları
Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Çok kültürlülük kavramı ile ilgili görüşleriniz nelerdir? 2. Çok kültürlü bir kişiliğe sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? • Düşünüyorsanız bununla ilgili yaşantılarınızdan örnek verebilir misiniz?
Okul yöneticilerinin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarla ilgili görüşleri nelerdir?	1. Farklılığı nasıl tanımlarsınız? Farklılıklara ilişkin görüşleriniz nelerdir? 2. Okulunuzda var olan farklılıklara ilişkin yaklaşımınız nasıldır? • Farklılıklara ilişkin yaklaşımlarınızla ilgili olarak örnekler verebilir misiniz?
Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Okul içinde yaşanan çatışmalara ilişkin düşünceleriniz nelerdir? 2. Okul içerisinde yaşanan çatışmaları nasıl yönetiyorsunuz? • Çatışma yönetimi stratejilerinizle ilgili olarak örnekler verebilir misiniz?
Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın esneklik boyutuna ait olmasının sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamalarının kültürel empatiye ait olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? 2. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en düşük ortalamalarının esneklik boyutuna ait olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en çok renk körlüğünü, en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en çok renk körlüğünü yaklaşımını benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 2. Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en az homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

(Tablo 13-devamı)	
Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az uymayı benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 2. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en az uymayı benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
Okul yöneticilerinin algılarına göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenmeyi, en az ise homojenliğin desteklenmesini etkileme sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılıklara yaklaşımı nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? 2. Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenmeyi etkilemesine ilişkin bulgular ile ilgili görüşleriniz nelerdir? 3. Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en az homojenliğin desteklenmesini etkilemesine ilişkin bulgular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
Okul yöneticilerinin algılarına göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az uzlaşmayı etkileme sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler çatışmaları nasıl yönetmelidir? 2. Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı etkileme sebebine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 3. Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın çatışma yönetim stratejilerinden en az uzlaşmayı etkileme sebebine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
Okul yöneticilerinin algılarına göre farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tüm çatışma yönetimi stratejileriyle ilişkili olmasının sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?	1. Bir okul yöneticisinin kurumda var olan farklılıklara bakış açısı çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkiler? 2. Okul yöneticilerinin algılarına göre farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tüm çatışma yönetimi stratejileriyle ilişkili olduğuna ilişkin bulgular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

3.3.3. Pilot Uygulama

Araştırmanın nitel verileri toplanması için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışma grubuna uygulanmadan önce 2 okul yöneticisiyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan yöneticilerin biri 5 yıl 2 aydır okul yöneticiliği yapan bir kadın, diğeri ise 6 yıldır okul yöneticiliği yapan erkek bir yöneticidir. Her ikisi de Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimlerine devam etmektedir. Alana ilişkin bilgisi olan bu iki yöneticinin seçilmesinin nedeni yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların istenilen veriyi elde edip edemeyeceğini gözlemlerken herhangi bir soruda sorun olup olmadığı, varsa sorunun

nasıl giderilebileceği konularında etkili bir geri dönüt almaktır. Yapılan pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında araştırmanın nitel boyutu için tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile genel anlamda araştırmanın amaçları doğrultusunda cevap aranan araştırma sorularına yanıt alındığı görülmüştür (Ek 5). Pilot uygulama kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların araştırma amacına daha uygun şekilde hizmet edebilmesi için ufak değişiklikler yapılması gerektiği gözlenmiş, bu doğrultuda görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.3.4. Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplanması

Araştırmanın ikinci boyutu olan nitel kısım için veriler pandemi sebebiyle okulların uzaktan eğitime geçmesi ve bu sebeple okul yöneticilerin program yoğunluklarından dolayı 2020-2021 öğretim yılında toplanabilmiştir. Nitel verileri toplamak için sorulacak soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular alan yazın ile araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucu elde edilen veriler ışığında hazırlanmış, böylece araştırma deseni kapsamında nicel verilerin derinlemesine araştırılması ve anlaşılması amaçlanmıştır.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi platformda bire bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çevrimiçi yapılan görüşmelerin farklı bölgelerde ya da koşullarda bulunan katılımcıların araştırmalarda yer alabilmesini sağladığı, bu sayede de araştırma verilerini zenginleştirdiği bilinmektedir (Merriam ve Tisdell, 2013: s. 115). Bu bağlamda Google Meet aracılığıyla yapılan görüşmelerin en kısısı 24, en uzun 51 dakika sürmüştür. Görüşmelerin başlangıcında araştırmacı okul yöneticilerinden araştırma kapsamında verileri analiz edebilmek için ses ve görüntü kaydı almak istediğini, bu kayıtları yalnızca kendisinin göreceğini ve katılımcıların kişisel ya da kurumsal bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağını ifade etmiş, tüm katılımcılar da kayıtların alınmasını gönüllülük esası ile kabul etmişlerdir. Görüşmeler sırasında okul yöneticilerine ilk olarak araştırmada kullanılan ve sorular ile derinlemesine anlaşılmaya çalışılan çok kültürlü kişilik ve boyutları, farklılık yaklaşımları ile çatışma yönetim stratejileri kısaca açıklanmıştır. “Bu konuyla ilgili olumlu ya da olumsuz yaşadığınız bir örnek var mı?”, “Bu olayda nasıl bir yol izlediniz?” gibi sondaj sorularıyla görüşme formu desteklenmiş, daha ayrıntılı nitel

veriye ulaşılması planlanmıştır. Veri toplama süreci sonunda da tüm görüşmeler metne dökülerek analize hazır hale getirilmiştir.

3.3.5. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki ayrıntılı biçimde açıklanmaya ve incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerden alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde, araştırma amacı ile ilgili tüm detayları içerek şekilde metne dönüştürülerek analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği kapsamında veriler, mevcut olan bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak sınıflandırılır, düzenlenir ve yorumlanır (Altunışık, Çoşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010: s.322; Yıldırım ve Şimşek, 2008: s.224). Yıldırım ve Şimşek'e (2010: s.224) göre betimsel analizin dört aşamadan oluşmaktadır. Bunların betimsel analizin tematik çerçevesini oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlamadır. İlk aşama olan tematik çerçevenin oluşturulması sürecinde amaç, araştırma sorularında ya da araştırmanın kuramsal temelinde yer alan verilere bağlı olarak bir çerçeve oluşturmak ve bu çerçevede hangi temaların altında nelerin sunulacağını belirlemesidir. İkinci aşama kapsamında ise önceden belirlenen temalar kapsamında veriler analiz edilerek düzenlenir ve hangi doğrudan alıntılar rapor sunumunda kullanılacağı seçilir. Betimsel analizin üçüncü aşaması olan bulguların tanımlanması sürecinde ise ilk iki aşamada belirlenen temalar kapsamında veriler tanımlanır ve doğrudan alıntılar da kullanılarak sunulur. Son aşama olan bulguların yorumlanması kapsamında ise araştırma kapsamında belirlenen bulgular açıklanır ve ilişkilendirilir. Bu araştırma kapsamında araştırma amacı doğrultusunda incelenen çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejilerinin kavramsal çerçeve bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan kuramsal alt yapısı ile nicel verilere ilişkin bulgular betimsel analiz kapsamında ana tema ve temaların oluşturulması sürecinde dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel veri analizi kapsamında betimsel analizin işlem adımları da göz önünde bulundurularak ilk olarak okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ne anlama gelebileceğine ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra

ilgili kodlardan birbiriyle bağlantılı olacağı düşünülenler bir araya getirilmiş ve bu sayede kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin betimlenmesinde ve adlandırılmasında, ayrıca hangi tema ve ana tema kapsamında değerlendirilebileceği araştırma olgularının teorik alt yapısı ile nicel verilere ilişkin bulgular çerçeve olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırmaların geçerliği ve güvenilirliğini sağlayabilmek için yararlanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda geçerlilik-güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık (trustworthiness) kavramı üzerinde durmuştur. Nitel bir araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için dört faktörden söz eden Lincoln ve Guba (1985) bu faktörleri inanılrlık, onaylanabilirlik, aktarılabirlik ve güvenilebilirlik olarak sıralamışlardır (Tablo 14).

Tablo 14. Lincoln ve Guba'ya Göre İnandırıcılığın Sağlanmasına İlişkin Boyutlar

Boyutlar	Sağlanması için gereken etkenler
İnanılrlık	• Uzun süreli etkileşim • Sürekli gözlem • Çeşitleme (Üçgenleme) • Uzman incelemesi • Zıt/Farklı durum analizi • Veri Yeterliliği • Katılımcı teyidi
Onaylanabilirlik	• Denetim izleri • Dış denetimler • Üçgenleme • Düşünümsellik
Aktarılabirlik	• Elde edilen verilen ayrıntılı biçimde betimlenmesi • Sonuçların başka zamanlara, ortamlara, durumlara ve insanlara ne ölçüde aktarılabileceğini değerlendirilmesi • Araştırmacının kültürel ve sosyal ilişkilerin örüntülerini açıklığa kavuşturması
Güvenilebilirlik	• Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı biçimde betimlenmesi • Veri çeşitlemesi • Uzman incelemesi ya da dış denetim • Denetim izlerinin kayıt olarak tutulması • Alan yazında yer alan diğer araştırmalarla karşılaştırmalar yapılması

Tablo 14'te yer alan veriler incelendiğinde Lincoln ve Guba (1985: 305) inanılırlığın sağlanması için kullanılan bir yöntemin çeşitleme olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Çeşitleme, birden çok veri kaynağının kullanılarak elde edilen verinin derinlemesine anlaşılmasını ifade etmektedir. Denzin (1978) ve Patton (1999) dört farklı çeşit çeşitleme olduğundan söz etmektedir. Bunlardan ilki yöntem çeşitlemesidir. Farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak verinin toplanmasını ifade eder. Yöntem çeşitlemesinin genel özelliklerinden biri araştırmada nitel ve nicel verinin kullanılmasıdır. Karma yöntem deseninde tasarlanan bu çalışma kapsamında yöntem çeşitlemesinin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Lincoln ve Guba'ya (1985: 308) göre inanılırlığın sağlanmasında etkili diğer bir yöntem ise uzman incelemesidir. Uzman incelemesi, araştırmada yer almayan ancak araştırma alanında ya da nitel araştırma alanında uzman başka bir kişi tarafından verilerin analiz edilmesini içerir ve bu yöntem ile alan uzmanı, araştırmacı tarafından kabul edilen önyargıları, bakış açılarını ve varsayımları ortaya çıkarmaya yardımcı olabilmektedir. Yapılan bu çalışmada da verilerin analizi sürecine alan uzmanı olan bir başka araştırmacıyı katma yöntemine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmacının nitel verileri ve veri analizine ilişkin bulguları eğitim yönetimi alanındaki doktora yeterlilik sınavını başarıyla tamamlamış olan bir alan uzmanına ve bir eğitim yönetimi doktoruna sunulmuştur. Eğitim yönetimi alan uzmanı üç kategori ve ait oldukları temaya ilişkin düzeltme önerisinde bulunmuştur. Eğitim yönetimi doktoru ise araştırmacı ile tüm kodlar, kategoriler, temalar ve temalar anlamında görüş birliği sağlamıştır. Miles ve Huberman (1994: s.64) verilere ilişkin görüş birliği oranının hesaplanmasında
$$\left[\frac{\text{uzlaşılan kodlar}}{(\text{uzlaşılan kodlar} + \text{uzlaşılmayan kodlar})} \right] \times 100$$
 formülünün kullanılmasını, araştırmacının güvenilir sayılabilmesi için bu formül sonucunun %80'in üzerinde olmasını önermiştir. Bu formüle göre araştırmacı ve diğer iki inceleyci arasındaki görüş birliği %88 olarak hesaplanmıştır.

Lincoln ve Guba'nın (1985: 314) nitel bir araştırmada verinin inanılırlığını sağlamada kullandığı son yöntem ise katılımcı teyididir. Bu yöntem görüşmeler ya da gözlemler sonucu elde edilen verilerin ve zaman zaman verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların, görüşme ve gözlemlerin yazılı metne dönüştürülmesinden sonra katılımcılara teyit için gönderildiği bir yöntemdir. Bu sayede katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları araştırmada yer alan verilerinin nasıl yorumlandığı ve

gözlemlendiği konusunda bilgisi ve onayı olması sağlanır ve bu durum da elde edilen verilerin inanılabilirliğini arttırmaktadır. Yapılan bu çalışma kapsamında görüşmelere katılan okul yöneticilerine, görüşme kayıtları yazıya döküldükten sonra elde edilen metinler gönderilmiş ve onayları alınmıştır.

Lincoln ve Guba'ya (1985:316) göre nitel bir araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için gerekli olan ikinci faktör onaylanabilirliktir. Lincoln ve Guba (1985) nitel bir araştırmanın onaylanabilir olması için gerekli olan faktörleri denetim izleri, dış denetimler, üçgenleme ve düşünümsellik olarak sınıflandırmışlardır. Lincoln ve Guba'ya (1985:316) göre denetim izleri bir araştırma projesinin başlangıcından bulguların geliştirilmesi ve raporlanmasına kadar atılan araştırma adımlarının şeffaf bir şekilde açıklanmasıdır. Halpern'e göre (1983: akt. Lincoln ve Guba ,1985: 319-320) bir denetim izi geliştirirken bilgi raporlamak için 6 adım bulunmaktadır. Bunlar elde edilen ham verilere ilişkin tüm kayıtlar ve notlar; özet notları içeren veri azaltma ve analiz ürünleri; kategoriler, temalar, araştırmanın bulguları ve sonuçları ile mevcut araştırmalarla bağlantılarının yer aldığı nihai raporu da içeren veri yeniden yapılandırma ve sentez ürünleri; süreç notları ve yöntemsel notlar; güvenilirlik ve teyit edilebilirlikle ilgili notlar; araştırma önerisi, araştırmacının kişisel notları ve beklentileri içeren niyetler ve eğilimlerle ilgili materyaller; veri toplama aracı geliştirmeye ait pilot uygulama formları ve analizleri ile gözlem formatları dahil bilgileri içeren kayıtlardır. Yapılan bu çalışmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin hem metine dökülmüş halleri hem de kayıtları saklanmıştır. Ayrıca araştırmacının veri analizini gerçekleştirme sürecinde metinlerin üzerine aldığı notlar, ilk oluşturulan kodlar ve kategoriler de saklanmaktadır. Bu yöntemle araştırmanın denetim izlerinin korunduğunu söylemek mümkündür.

Onaylanabilirliğin son faktörü olan düşünümsellik ise araştırma sürecinin her adımında araştırmacının araştırdığı konuya ilişkin geçmiş yaşantısının ve tecrübelerinin araştırma konusunu, amacını, yöntemini, elde ettiği bulguların analiz edilmesini şekillendirmesini ifade etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 320). Bu durumun araştırma sürecinde bir önyargı oluşturmasını engellemek için birden çok araştırmacının yer aldığı çalışmalar tasarlamak, düşüncelerini yansıtan bir günlük tutmak, araştırmacının konumunu yapılan çalışmada açık biçimde ifade etmek yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 320).

Araştırmacıların, üzerinde çalıştıkları konuya ilişkin sahip oldukları önyargılarını ve varsayımlarını, özellikle nitel araştırmaların veri toplama sürecine ve verilerin analiz edilmesi sürecine katmaktan kaçınmalarının, yorumlama kısmında sahip oldukları bu önyargı ve varsayımlarını dahil edebilecekleri vurgulanmıştır (Milligan, 2016). Bu nedenle araştırmacının konuya ilişkin sahip oldukları önyargı ve varsayımlarının farkında olması beklenmektedir (Berger, 2015: 2). Nitel araştırma kapsamında araştırmacının konumsallığıyla ilgili olarak üç ayrı rolü olduğu ifade edilmektedir. Bunlar içerden araştırmacılar, dışardan araştırmacılar ve arada alanda bulunan araştırmacılarıdır (Dwyer ve Bucker, 2009: 60). Araştırmacının rolü, araştırmacının kimliğine ve ideolojik duruşuna bağlı olarak değişmektedir (Kaçar-Tunç, 2020: 249). Nitel araştırmalarda araştırma probleminin belirlendiği aşamadan araştırma raporunun yazıldığı ana kadar araştırmacının konuya ilişkin bakış açısı ve konumsallığının önemli olduğu bilinmektedir (Nahya ve Harmanşah, 2018: 22). Breen (2007: 163) buna ek olarak araştırmacının içerden veya dışarıdan olmasının topladığı verilerin derinliği ve kapsamını etkilediğini ifade etmiştir.

Merton (1972: 171) içerden olan araştırmacıların, araştırılan konuya ilişkin sahip olduğu ve cinsiyet, yaş, etnik köken, din, mezhep gibi farklılıkları içeren kimliklerine ilişkin yaşantıları sayesinde tanıdıklığı olacağını, dışardan olan araştırmacıların ise söz konusu yaşantılara ve çalışma yapılan gruba ilişkin herhangi bir yaşantısının olmadığını belirtmiştir. Nitel araştırmalarda söz konusu konumsallıkların çeşitli olumlu ve olumsuz yanları olduğuna inanılmaktadır. Ergun ve Erdemir (2010: 18) ile Greene (2014: 4) tamamen içerden bir araştırmacının yürüttüğü çalışmalarda araştırmacının bazı önemli deneyimleri dışarıdan bir göz olarak değerlendirememesi, ön yargılı şekilde elde ettiği verileri yorumlaması ya da katılımcıların araştırmacıyı tanıyor olmalarından dolayı kendileri hakkında yargılarda bulunabileceğinden çekindikleri için görüşmelerdeki sorulara içtenlikle cevap verememesi gibi olumsuz durumların oluşabileceğini vurgulamışlardır. Ancak bunların aksine içerden bir araştırmacının katılımcılara daha rahat erişebilecek olması, katılımcılara daha yakın olduğu için araştırılan konuya ilişkin güvenilir bilgiler elde edebilecek olması, ayrıca araştırılan olguyla ilgili olarak grupla benzer tecrübelerle sahip olduğu için yaşananları daha doğru biçimde aktarabilecek olması gibi avantajları da bulunmaktadır (Breen, 2007: 163).

Dışardan olan araştırmacıların ise içerden olan araştırmacılar için normal olan durumları daha objektif bir gözle değerlendirerek çalışma kapsamında inceleyebilmek, çalışma grubunun ilgisini çekecek bilgiler üreterek katılımcıların kendisine destek olmaya gönüllü ve istekli olmasını sağlamak, yukarıda sözü edilen önyargı ve varsayımlarını veri toplama ve veri analizi süreçlerine katmaktan kaçınma sürecinde içerden olan araştırmacıya göre daha az sıkıntı yaşayacak olmak gibi avantajlara sahip oldukları ifade edilmektedir (Kerstetter, 2012: 103).

Dwyer ve Buckle (2009: 60) araştırmacının konumsallığına ilişkin “arada alan” kavramını savunmuşlardır. Arada alan yaklaşımına göre tamamen içerden ya da tamamen dışardan bir araştırmacı olmak ve bu iki yöntemden herhangi birisinin diğerine göre daha üstün ve kapsamlı bilgi sağlayacağını düşünmek doğru değildir. Her iki yaklaşımın iç içe olduğunu kabul etmek ve nitel araştırmalarda araştırmacının bazı konularda içerden, bazı konularda dışardan olmasının veri toplama, analizi ve yorumlama süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayacağını, düşünömselliğın bu şekilde gerçekleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir.

Lincoln ve Guba’nın (1985) nitel araştırmanın inandırıcılığı arttıracak etkenlerden biri olan onaylanabilirliğin sağlanabilmesi için bu çalışmayı yürüten araştırmacının konumsallığı göz önüne alındığında araştırmacının arada alan konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacı 2012 yılı eylöl ayında Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi alanında lisansüstü eğitime başlamıştır. 2013 yılı şubat ayından itibaren iki ayrı devlet üniversitesinde eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümü eğitim yönetimi anabilim dallarında tam zamanlı araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans ve doktora eğitimleri kapsamında almış olduğu dersler ve yapmış olduğu akademik çalışmalarda çok költürlölük, költürlerarasılık, farklılıkların yönetimi ve çatışma yönetimi konuları hakkında deneyim ve bilgi sahibi olmuştur. Bu noktada okul yöneticileri ile ortak noktalara sahip olduğu ve içerden bir araştırmacı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak araştırmacı daha önce milli eğitime bağılı özel ya da devlet okullarında çalışmamış ve yöneticilik yapmamıştır. Bu nedenle katılımcı okul yöneticilerinin alanda sahip oldukları deneyim ve bilgi birikimlerine sahip değildir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ise araştırmacının dışardan bir araştırmacı konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Her iki konumsallığa sahip olduğu düşünölen

araştırmacının Dwyer ve Buckle (2008:60) tarafından “arada alan” konumuna sahip olduğu, bu sayede veri toplama, analizi ve yorumlaması süreçlerini mümkün olan en etkili biçimde yapmaya çalıştığını söylemek mümkündür.

Lincoln ve Guba’ya (1985) göre bir araştırmanın inandırıcı olabilmesi için gerekli olan üçüncü etken aktarılabiliirliktir. Bu çalışma kapsamında ayrıntılı kategorinin sağlanabilmesi için mümkün olduğunca katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmaya çalışılmıştır. Bu sayede araştırılan kavramın en üst düzeyde objektif ifadelerle ve mevcut ilişkilerin ortaya sunulabileceği biçimde betimlenmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: s.262). Ayrıca görüşmeler esnasında ilgili kavramlar katılımcılara ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu sayede katılımcılardan ayrıntılı veriler toplanması amaçlanmıştır.

Yukarıda ayrıntılı biçimde açıklandığı üzere, bu araştırma kapsamında Lincoln ve Guba’nın (1985) öne sürdüğü inanılırlık yöntemlerine uygun veri toplama ve analiz süreçleri yürütölmeye çalışılarak araştırmanın nitel boyutunun geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler ve araştırmanın problemlerine ait bulgular ile nitel boyuta ilişkin içerik analizi sonuçları bulunmaktadır.

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerini, farklılık yaklaşımlarını ve çatışma yönetim stratejilerini kategorik amacıyla sözü edilen değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla çok kültürlü kişilik ve çok kültürlü kişiliğin alt boyutları olan empati, sosyal girişimcilik, duygusal denge, açıklık ve esnekliğe ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir (Tablo 15).

Tablo 15. Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	M	SS
Çok kültürlü kişilik	3.60	0.28
Kültürel Empati	3.88	0.36
Sosyal Girişimcilik	3.85	0.48
Duygusal Denge	3.33	0.42
Açıklık	3.48	0.46
Esneklik	3.11	0.42

Tablo 15'te yer alan veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin (M= 3.60, SS= 0.28) ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin çok kültürlülüğün alt boyutlarına ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama değerleri sırasıyla kültürel empati ($M= 3.88$, $SS= 0.36$), sosyal girişimcilik ($M= 3.85$, $SS= 0.48$), açıklık ($M=3.48$, $SS= 0.46$) duygusal denge ($M= 3.33$, $SS=0.42$) ile esneklik ($M= 3.11$, $SS=0.42$) olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Algıları

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. Farklılık Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Farklılık Yaklaşımları	M	SS
Homojenliğin desteklenmesi	3.43	0.72
Renk körlüğü	4.19	0.57
Eşitlik	3.86	0.59
Erişim	3.82	0.62
Tümleştirme ve öğrenme	4.10	0.53

Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algıları sırasıyla renk körlüğü ($M= 4.19$, $SS=0.57$), tümleştirme ve öğrenme ($M=4.10$, $SS= 0.53$), eşitlik ($M= 3.86$, $SS= 0.59$), erişim ($M= 3.82$, $SS= 0.62$) ve homojenliğin desteklenmesi ($M= 3.43$, $SS= 0.72$) olduğu görülmektedir.

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Algıları

Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla problem çözme, uzlaşma, kaçınma, hükmetme, uyma stratejilerine ilişkin ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çatışma Yönetim Stratejileri	M	SS
Problem çözme	3.56	0.49
Uzlaşma	3.09	0.55
Kaçınma	3.63	0.52
Hükmetme	3.04	0.63
Uyma	2.79	0.71

Tablo 17’de yer alan veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algılarının sırasıyla kaçınma (M= 3.63, SS=0.52), problem çözme (M=3.56, SS= 0.49), uzlaşma (M= 3.09, SS= 0.55), hükmetme (M= 3.04, SS= 0.63) ve uyma (M= 2.79, SS=0.71) şeklinde olduğu görülmektedir.

4.1.4. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik, Farklılık Yaklaşımları ve Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla sırasıyla basit doğrusal regresyon ile çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Verilerin analize uygunluğu başlığında ayrıntılı olarak açıklandığı üzere veri seti regresyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır.

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri ile farklılık yaklaşımlarına ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 18).

Tablo 18. Çok Kültürlü Kişiliğin Farklılıklara Yaklaşımlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t
Model 1				
Sabit	1,714	0,50		
Homojenliğin Desteklenmesi	0,477	0,14	0,182	3,447
Model 2				
Sabit	1,377	0,38		
Renk Körlüğü	0,780	0,10	0,375	7,506
Model 3				
Sabit	0,568	0,38	0,425	8,721
Eşitlik	0,913	0,11		
Model 4				
Sabit	1,171	0,42	0,324	6,371
Erişim	0,736	0,12		
Model 5				
Sabit	1,004	0,34		
Tümleştirme ve Öğrenme	0,858	0,09	0,443	9,169

Not: Model 1 için; $R^2 = 0,033$, $F = 11,880$, $p < 0,001$

Model 2 için; $R^2 = 0,140$, $F = 56,333$, $p < 0,001$

Model 3 için; $R^2 = 0,181$, $F = 76,056$, $p < 0,001$

Model 4 için; $R^2 = 0,105$, $F = 40,596$, $p < 0,001$

Model 5 için; $R^2 = 0,196$, $F = 84,076$, $p < 0,001$

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde çok kültürlü kişilik ile homojenliğin desteklenmesi arasındaki ilişkinin incelendiği Model 1’in anlamlı olduğu ($F = 11,880$, $p < 0,001$), çok kültürlü kişilik ile homojenliğin desteklenmesi arasında pozitif ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunduğu ($\beta = 0,182$, $R^2 = 0,033$, $t = 3,447$, $p = 0,001$) bulgusuna ulaşılmıştır. Model 2’nin anlamlı olduğu ($F = 56,333$, $p = 0,000$), çok kültürlü kişilik ile renk körlüğü arasında da pozitif ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunduğu ($\beta = 0,375$, $R^2 = 0,140$, $t = 7,506$, $p < 0,001$) elde edilen diğer bir bulgudur.

Çok kültürlü kişilik ve eşitlik arasındaki ilişkinin incelendiği Model 3’ün de diğer ilk iki model gibi anlamlı olduğu ($F = 76,056$, $p = 0,000$), çok kültürlü kişilik ve eşitlik arasında pozitif ve anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu ($\beta = 0,425$, $R^2 = 0,181$, $t = 8,721$, $p < 0,001$) görülmektedir. Diğer bir regresyon modeli olan Model 4’ün de anlamlı olduğu ($F = 40,596$, $p = 0,000$), çok kültürlü kişilik ve erişim arasında pozitif ve anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu ($\beta = 0,324$, $R^2 = 0,105$, $t = 6,371$, $p < 0,001$)

görülmüştür. Çok kültürlü kişilik ile farklılık yaklaşımlarının arasındaki ilişkiyi inceleyen son model olan Model 5'in de diğer modeller gibi anlamlı olduğu ($F=84,076$, $p=0,000$), çok kültürlü kişilik ile tümleştirme ve öğrenme arasında pozitif ve anlamlı bir doğrusal ilişki ($\beta =0,443$, $R^2 = 0,196$, $t=9,169$, $p<0,001$) bulunduğu görülmektedir.

Benzer şekilde okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri ile çatışma yönetim stratejilerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 19).

Tablo 19. Çok Kültürlü Kişiliğin Çatışma Yönetim Stratejilerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t
Model 1				
Sabit	2,231	0,34	0,221	4,015
Problem çözme	0,379	0,09		
Model 2				
Sabit	1,515	0,38	0,220	4,198
Uzlaşma	0,438	0,10		
Model 3				
Sabit	1,369	0,35	0,331	6,507
Kaçınma	0,626	0,10		
Model 4				
Sabit	1,907	0,44	0,138	2,586
Hükmetme	0,315	0,12		
Model 5				
Sabit	2,224	0,50	0,061	1,132
Uyma	0,157	0,14		

Not: Model 1 için; $R^2 = 0,045$, $F=16,118$, $p<0,001$
Model 2 için; $R^2 = 0,049$, $F=17,622$, $p<0,001$
Model 3 için; $R^2 = 0,109$, $F=42,342$, $p<0,001$
Model 4 için; $R^2 = 0,019$, $F=6,686$, $p=0,010> 0,001$
Model 5 için; $R^2 = 0,004$, $F=1,280$, $p=0,259>0,001$

Tablo 19'da yer alan veriler incelendiğinde çok kültürlü kişilik ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği ilk model olan Model 1'in anlamlı olduğu ($F=16,118$, $p=0,000$), çok kültürlü kişilik ile problem çözme arasında ($\beta =0,221$, $R^2 = 0,045$, $t= 4,015$, $p<0,001$) pozitif ve anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. İkinci model olan Model 2'nin de ilk modele benzer şekilde anlamlı olduğu ($F=17,622$, $p=0,000$), çok kültürlü kişilik ile uzlaşma arasında pozitif ve

anlamli doğrusal bir ilişki olduğu ($\beta = 0,220$, $R^2 = 0,049$, $t=4,198$, $p<0,001$) bulgusuna ulaşılmıştır. Çok kültürlü kişilik ve kaçınma arasındaki ilişkinin incelendiği Model 3'ün de anlamli olduğu ($F=42,342$, $p=0,000$), söz konusu iki değişken arasında pozitif ve anlamli doğrusal bir ilişki olduğu ($\beta = 0,331$, $R^2 = 0,109$, $t= 6,507$, $p<0,001$) görülmüştür. Ancak çok kültürlü kişilik ve hükmetme arasındaki ilişkinin incelendiği Model 4'ün ($F=6,686$, $p=0,010>0,05$) ve çok kültürlü kişilik ile uyma arasındaki ilişkinin incelendiği Model 5'in ($F=1,280$, $p= 0,259> 0,05$) anlamli olmadığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri ile farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişki incelendikten sonra farklılık yaklaşımları ile her bir çatışma yönetimi stratejisinin arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Farklılık yaklaşımları ile problem çözme stratejisi arasındaki ilişkiye ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Farklılık Yaklaşımlarının Problem Çözme Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0,24		10,30	0,00		
Homojenliğin Desteklenmesi	0,04	0,19	3,23	0,00	0,29	0,17
Renk Körlüğü	0,06	0,10	1,56	0,12	0,23	0,09
Eşitlik	0,06	0,04	0,48	0,63	0,23	0,03
Erişim	0,05	0,18	2,64	0,01	0,29	0,14
Tümleştirme ve Öğrenme	0,06	-0,10	-1,59	0,11	0,06	-0,09
R=0,365	R ² =0,133					
F=10.282	p=0.000					

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarının çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan problem çözme boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları problem çözme alt boyutu arasındaki ilişkiyi inceleyen çoklu regresyon analizi modelinin anlamli olduğu ($F= 10,282$, $p<0,01$), farklılık yaklaşımlarının problem çözme stratejisini yordama derecesinin de anlamli olduğu ($R= 0,365$, $R^2= 0,133$) görülmüştür. Beş değişken birlikte, okul yöneticilerinin çatışma yönetim

stratejilerinin alt boyutlarından olan problem çözmede stratejisindeki değişimin %13'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin problem çözme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; homojenliğin desteklenmesi ($\beta=0,19$), erişim ($\beta=0,18$), renk körlüğü ($\beta=0,10$), eşitlik ($\beta=0,04$), tümleştirme ve öğrenme ($\beta=-0,10$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; homojenliğin desteklenmesi ($t=3,23$, $p<0,01$) ve erişim ($t=2,64$, $p<0,01$) değişkenlerinin problem çözme alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle problem çözme alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; homojenliğin desteklenmesi ile ($r=0,29$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,17$)], erişim ile ($r=0,29$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,14$)], renk körlüğü ile ($r=0,23$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,09$)], eşitlik ile ($r=0,23$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,03$)], tümleştirme ve öğrenme ile ($r=0,06$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,09$)] düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

Farklılık yaklaşımları ile problem çözme stratejisi arasındaki ilişkiden sonra farklılık yaklaşımları ile uzlaşma stratejisi arasındaki ilişki incelenmiş, çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Farklılık yaklaşımlarının uzlaşma stratejisini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0,27		6,43	0,00		
Homojenliğin Desteklenmesi	0,04	0,14	2,49	0,01	0,30	0,14
Renk Körlüğü	0,06	-0,03	-0,48	0,66	0,20	-0,02
Eşitlik	0,07	0,22	3,06	0,00	0,34	0,17
Erişim	0,06	0,17	2,58	0,01	0,32	0,14
Tümleştirme ve Öğrenme	0,06	-0,06	-1,054	0,29	0,13	-0,06
R=0,40	R ² =0,16					
F=12,723	p=0.000					

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarının çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan uzlaşma boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi

yaklaşımları uzlaşma alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,40$, $R^2 = 0,16$) sergilemişlerdir ($F = 12,723$, $p < 0,01$). Beş değişken birlikte, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan problem çözmede stratejisindeki değişimin %16'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin problem çözme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; eşitlik ($\beta = 0,22$), erişim ($\beta = 0,17$), homojenliğin desteklenmesi ($\beta = 0,14$), renk körlüğü ($\beta = -0,03$), tümleştirme ve öğrenme ($\beta = -0,06$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; homojenliğin desteklenmesi ($t = 2,49$, $p < 0,01$), eşitlik ($t = 3,06$, $p < 0,01$) ve erişim ($t = 2,58$, $p < 0,01$) değişkenlerinin uzlaşma alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle uzlaşma alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; eşitlik ile ($r = 0,34$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,17$)], erişim ile ($r = 0,32$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,14$)], homojenliğin desteklenmesi ile ($r = 0,30$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,14$)], renk körlüğü ile ($r = 0,20$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,02$)], tümleştirme ve öğrenme ile ($r = 0,13$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,06$)] düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

Farklılık yaklaşımları ile uzlaşma stratejisi arasındaki ilişkiden sonra farklılık yaklaşımları ile kaçınma stratejisi arasındaki ilişki incelenmiş, çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Farklılık Yaklaşımlarının Kaçınma Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0,26		7,99	0,00		
Homojenliğin Desteklenmesi	0,04	0,21	3,56	0,00	0,29	0,19
Renk Körlüğü	0,06	0,13	2,01	0,05	0,25	0,11
Eşitlik	0,07	0,01	0,08	0,94	0,24	0,01
Erişim	0,06	0,04	0,61	0,54	0,23	0,03
Tümleştirme ve Öğrenme	0,06	0,09	1,45	0,15	0,19	0,08
R=0,35	R ² =0,12					
F=9,150	p=0.000					

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarının çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan kaçınma boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları kaçınma alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,35$, $R^2 = 0,12$) sergilemişlerdir ($F = 9,150$, $p < 0,01$). Beş değişken birlikte, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan kaçınma stratejisindeki değişimin %12'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin problem çözme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; homojenliğin desteklenmesi ($\beta = 0,21$), renk körlüğü ($\beta = 0,13$), tümleştirme ve öğrenme ($\beta = 0,09$), erişim ($\beta = 0,04$) ve eşitlik ($\beta = 0,01$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; homojenliğin desteklenmesi ($t = 3,56$, $p < 0,01$) ve renk körlüğü ($t = 2,01$, $p = 0,05$) değişkenlerinin kaçınma alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle kaçınma alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; homojenliğin desteklenmesi ile ($r = 0,29$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,19$)], renk körlüğü ile ($r = 0,25$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,11$)], eşitlik ile ($r = 0,24$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,01$)], erişim ile ($r = 0,23$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,03$)], tümleştirme ve öğrenme ile ($r = 0,19$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,08$)] düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

Farklılık yaklaşımları ile kaçınma stratejisi arasındaki ilişkiden sonra farklılık yaklaşımları ile hükmetme stratejisi arasındaki ilişki çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 23).

Tablo 23. Farklılık Yaklaşımlarının Hükmetme Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0,32		6,74	0,00		
Homojenliğin Desteklenmesi	0,05	0,25	4,26	0,00	0,31	0,28
Renk Körlüğü	0,08	-0,02	-0,26	0,80	0,12	-0,01
Eşitlik	0,08	0,06	0,80	0,14	0,20	0,08
Erişim	0,07	0,06	0,80	0,42	0,19	0,04
Tümleştirme ve Öğrenme	0,07	0,09	-1,51	0,13	0,02	-0,08
R=0,33 F=7,961	R ² =0,11 p=0.000					

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarının çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan hükmetme boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile hükmetme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki ($R = 0,33$, $R^2 = 0,11$) bulunduğu görülmüştür ($F = 7,961$, $p < 0,01$). Beş değişken birlikte, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan problem çözmede stratejisindeki değişimin %11'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin problem çözme alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; homojenliğin desteklenmesi ($\beta = 0,25$), tümleştirme ve öğrenme ($\beta = 0,09$), erişim ($\beta = 0,06$), eşitlik ($\beta = 0,06$) ve renk körlüğü ($\beta = -0,02$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; homojenliğin desteklenmesi ($t = 4,26$, $p < 0,01$) değişkeninin hükmetme alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle problem çözme alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; homojenliğin desteklenmesi ile ($r = 0,31$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,28$)], erişim ile ($r = 0,19$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,04$)], eşitlik ile ($r = 0,20$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,08$)], renk körlüğü ile ($r = 0,12$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,01$)], tümleştirme ve öğrenme ile ($r = 0,02$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,08$)] düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

Farklılık yaklaşımları ile kaçınma stratejisi arasındaki ilişkiden sonra farklılık yaklaşımları ile hükmetme stratejisi arasındaki ilişki çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 23).

Tablo 24. Farklılık Yaklaşımlarının Uyma Stratejisini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0,36		6,28	0,00		
Homojenliğin Desteklenmesi	0,06	0,25	4,14	0,00	0,25	0,22
Renk Körlüğü	0,09	-0,01	-0,07	0,95	0,06	-0,00
Eşitlik	0,09	-0,01	-0,14	0,89	0,08	-0,01
Erişim	0,08	0,04	0,50	0,62	0,11	0,03
Tümleştirme ve Öğrenme	0,09	-0,07	-1,17	0,24	-0,03	-0,06
R=0,26 F=4,783	R ² =0,07 p=0.000					

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarının çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan uyma boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları problem çözme alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ($R= 0,26$, $R^2= 0,07$) sergilemişlerdir ($F= 4,783$, $p<0,01$). Beş değişken birlikte, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarından olan problem çözmede stratejisindeki değişimin %7'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin problem çözme alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; homojenliğin desteklenmesi ($\beta= 0,25$), erişim ($\beta= 0,07$), renk körlüğü ($\beta= -0,01$), eşitlik ($\beta= -0,01$), tümleştirme ve öğrenme ($\beta= -0,10$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; homojenliğin desteklenmesi ($t= 4,14$, $p<0,01$) değişkeninin problem çözme alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle problem çözme alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; homojenliğin desteklenmesi ile ($r = 0,25$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,22$)], erişim ile ($r = 0,11$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,03$)], renk körlüğü ile ($r = 0,06$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,00$)], eşitlik ile ($r = 0,08$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,01$)],

tümleştirme ve öğrenme ile ($r = -0,03$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0,06$)] düzeyinde korelasyon olduğu görölmektedir.

4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler kapsamında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyle ilgili yaşantıları ve görüşlerine ilişkin toplanan verilerin analizi sunulmuştur.

4.2.1. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun ilk problem cümlesi “Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine ilk olarak çok kültürlülük kavramıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinin vermiş olduğu cevaplardan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bireylerin cinsiyetlerinin bile çok kültürlülük kavramına girdiğini düşünüyorum. Doğdukları yer, aldıkları eğitim. Uyrukları, hangi ülkeye ait oldukları. Tümünün çok kültürlülüğün içerisinde yer aldığını düşünüyorum.” (M3) *“Yani çok kültürlülük dediğimizde farklı kültürel yapılar içerisinde yetişip her kültürden bazı kültürel değerleri alıp farklı kültürler hakkında bilgiye sahip olmayı anlıyorum.”* (MY2) *“Dünyayı küre olarak düşünüyorum. Küre içinde yaşayan insanların yaşam şekli. Bunu aslında biz çevremizde ve okulumuzda da çok yaşıyoruz. Cinsiyet, din, ırk, eğitim koşulları ve şartları... Bunların hepsi çok kültürlülüğü ifade ediyor. Öğrencilerin toplum içerisinde yaşadıkları gelenekler görenekler, bunların hepsi.”* (M8) *“Aslında çok kültürlülük kavramı birçok dilden, dinden veya farklı etnik gruplardan oluşan topluluklar diye yorumlayabilirim. Bu tüm okulların içinde de var olan kişiler olarak söyleyebilirim.”* (M9) *“Bir okulun, her yönüyle, sadece kültürden kasıt farklı bölgelerden farklı insanların olması değil de hizmetlisiyle, öğretmenisiyle, öğrencisiyle top yekûn yanında çeşitli özellikleriyle bir araya gelmesi, birlikte hareket etmesi diyebiliriz.”* (M7)

Okul yöneticilerinin çok kültürlülüğe ilişkin yaptıkları tanımlara bakıldığında bireylerin doğdukları yer, aldıkları eğitim, uyruk, din, ırk, gelenek ve görenekler, farklı

dil bilmek açısından farklılaşabileceğini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri farklı kültürlere sahip bireylerin çalıştıkları örgütlere getirdikleri hayat birikimlerini çok kültürlülük kavramı içerisinde saydıkları görülmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin çok kültürlülük kavramına ilişkin genel bir bilgi sahibi olduklarını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerine çok kültürlülük kavramına ilişkin görüşlerinden sonra çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplarda çok kültürlü kişiliğin tüm alt boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin vermiş olduğu cevaplardan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Çok kültürlü kişiliğe sahip olmak sizden farklı da olsa herkese saygı duymayı gerektirir. Veli, öğrenci, öğretmen, diğer personel hiç farketmez. Çok kültürlüyseniz onları anlamaya çalışmak zorundasınız. Ancak bu sayede kurumunuzu başarıya götürebilirsiniz.” (M10) “Çok kültürlü bir yöneticinin her bireyi anlamaya çalışması gerektiğini düşünüyorum. Kendisinden farklı diye o bireylerle iletişimi koparmamalı. Tavrı almamalı. Farklı fikirde de olsa onlarla sinirlenip sesini yükselterek bastırmaya çalışmamalı. Bunlar hiçbir kurumun başarısına katkı sağlamaz.” (M11) “Çok kültürlü kişiliğe sahibim diyorsanız sizden farklı olana açık olmalısınız. Onu anlamalı, onun kendini kurumda var olarak hissetmesini sağlamalısınız.” (M4)

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olan her bir yöneticinin farklı bireylere karşı açık olması ve empati kurması gerektiğini, farklı kültürden bireylerle etkileşime girmek için girişimci davranması ve duygusal dalgalanmalar yaşanmadan sorunların kontrol edilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Okul yöneticileri ayrıca kendi zihninde geçmiş yaşantılarından dolayı karşıdaki kişiye ilişkin önyargılar olsa bile çok kültürlülük kapsamında ön yargıları göz ardı ederek davranması gerektiklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak okul yöneticileri sorun çözmeye yönelik kişilerarası iletişimi güçlendirmek için bir yöneticinin çok kültürlü kişilik özelliklerini geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4.2.2. Okul Yöneticilerinin Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlarla İlgili Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci problem cümlesi “Okul yöneticilerinin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarla ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine ilk olarak farklılık kavramıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinin vermiş olduğu cevaplardan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Farklılık çok boyutlu bir sözcük. 60 öğretmenle çalışıyorum. Her insan bir alemdir, bir dünyadır. Bende 60 dünya var. Desem ki 2 öğretmenimin dünyası aynı kendimi yanıltmış olurum. Her insan bir dünya. Her dünyanın içine girmek lazım.” (M2) *“Benim 45 personelim, 650 öğrencim, 450 de velim var. 1150 kişi demek bu. 1150 tane farklı dünya var yani. İşte farklılık budur. Her birini ayrı dünya olarak görmek lazım. Biz bu düşünceyle hareket ediyoruz. Çünkü herkesin yaşanan olaya bakış açısı farklı.”* (M5) *“Bu anlamda insanların kültürel, ekonomik, demografik farklılıklar, geçmiş yaşantılarından getirdikleri farklılıklar, sosyal düzenlerindeki farklılıklar diyebiliriz. Benimsediğimiz anlayış insan biriciktir. Eğitimde de biz onu temel alıyoruz. Herkes birbirinden farklıdır, öğrenme hızları farklıdır. İşin içinde çok fazla değişken var, zaten güzelliği de buradan kaynaklanıyor diye düşünüyorum.”* (M3) *“Farklı kültürlerin, farklı aile yapılarının, farklı insanların bir arada ortak bir hedefe yöneltebilme, onları bir çatı altında farklılıklarını kabul ederek yönetmeye farklılıkların yönetimi diyebilirim.”* (M7) *“Yani insanlar duygu düşünce ve olayları yorumlama açısından farklılık gösterebilir. İnsanlar mevcut bir olayı sahip oldukları dini duyguları siyasi görüşleri, hayat görüşleri, dünyayı yorumlama bakış açılarına göre farklı değerlendirebilirler. Farklı olmak mevcut olan, yaygın olanın dışında bazı değerleri sahip olmaktır.”* (MY2) *“Aslında farklılık genelden daha başka olan denebilir belki de. Genel kabul görmüşten renk ya da düzen açısından farklı olan ya da benzemeyen diyebilirim. İnsanlar birbirinden dil olarak, görgü olarak, ten rengi olarak farklılaşabilir. Görüş ayrılıkları açısından, aldıkları eğitim açısından farklılaşabilir. Eğer toplumsal olarak bakarsak maddi gelirlerimiz açısından da farklılaşabiliriz. Birçok konuda birbirimizden farklı olabiliriz.”* (M9)

Okul yöneticilerinin farklılık kavramına ilişkin yaptıkları tanımlara bakıldığında bireyleri diğerinden farklı hale getiren kültürel, yaşamsal değerler olarak

tanımladıkları görülmektedir. Katılımcı okul yöneticilerinden bazıları her bir bireyi kendine özgü birçok özelliği olan “bir dünya” olarak tanımlamış, bireylerin sahip oldukları tüm farklılıkları göz önüne alarak okullarını yönetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri bireylerin kültürel, ekonomik, demografik açıdan sahip oldukları farklılıkları, geçmiş yaşantılarından getirdikleri ve sosyal yaşamlarında var olan farklılıkları vurguladıklarını söylemek mümkündür. Ancak katılımcı okul yöneticilerinden bir kısmı farklılıklara yeteri kadar önem verilmediğini ifade etmişlerdir.

“Bence okullarda da sınıflarda da öğrenciye yaklaşımda da en zayıf tarafımızın farklılara yeterince zaman ayırmadığımızı veya onları çok iyi anladığımızı, başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. Diğer çalıştığım okullarda da şu anki okulumda gözlemlediğim bu. Farklılıkları çok iyi beslediğimizi, değerlendirdiğimizi düşünmüyorum açıkçası. Okul yapısı da derslerin yapısı da daha genele hitap ediyor. Derslerin kuruluşu, ders saatlerinden tutun da içeriklerinin de farklılıkları ön plana çıkardığını düşünmüyorum. Öğrenciyi değerlendirirken girdiği sınavlarını karne notlarını düşününün, farklılıkları ön plana çıkaran bir durum yok. Başarıyı belirlerken ne yapıyoruz? Matematikten, fenden, Türkçeden aldığı puanlara bakıyoruz(...) Birçok öğrencinin farklı ilgi alanları var, merakları farklı, dikkati farklı, kendi iç dünyasından veya çevresinden ailesinden farklı ihtiyaçları var aslında biz çoğu zaman hepsine tek tip davranıyoruz.” (M1)

M1 kodlu okul yöneticisi eğitim örgütlerinde mevcut eğitim sisteminin öğrencilerden beklentileri nedeniyle öğrencilerin farklılıklarının yeteri kadar dikkate alınamadığını ifade etmiştir. M1 kodlu okul yöneticisi ders saatleri ve eğitim programlarının çıktılara ulaşma amacıyla hazırlanan planların etkisiyle verilen karne notlarında öğrencilerin sözü edilen farklılıklarına yer verilmediğini, öğrencilere genellikle tek tip davranmak zorunda kaldıklarını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin farklılıklara nasıl yaklaştıklarını derinlemesine anlamak için sorulan görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan örnek yönetici ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler açısından baktığımda öğrencilere göre daha iyi durumdayız. (...) Tutarlı olmak gerekiyor, adil olmak gerekiyor. Eşit, adaletli, tutarlı, açık

davranırsanız ben haklılığı olan öğretmenlerin ya da personelin sizi anladığı zaman her şeyin yolunda gideceğini düşünüyorum açıkçası. Bunun için gerektiğinde öğretmenimin özel durumu varsa ona yardımcı olmaya, esneklik sağlamaya çalışıyorum. Yani sizin onun farklılığını görmeyiz veya ona göre davranmanız da etkilidir.” (M1) “Ben kendi okulumda erişim ilkesini benimsiyorum. Suriyeli öğrencilerim için talep ettim ve Suriyeli öğretmen aldım okuluma. En azından iletişim noktasında bu öğretmenimiz Türkçe bildiği için bu öğrencilerle olan iletişimimizi sağlıyor. Erişime de yakınız. Ayrıca okulumda Arapçası iyi olan Din Kültürü öğretmenim var, yüksek lisans yapan öğretmenim var Arapça ile ilgili. Bu öğretmenlerimi de zaman zaman sürece alıyorum. Bu öğrencilerle ve aileleriyle iletişimi bu öğretmenlerim sağlıyor. Buna gayret ediyorum bu çocukların mağdur olmaması adına. Nasıl bir sıkıntı yaşadıklarını, sorunlarını öğrenmeye çalışıyorum.” (MY2) “Birçok sorun ve çözüm yaşıyoruz farklılıkları zenginlik olarak görüp çözüm de oluşturuyoruz. Örneğin kuşak farklılıklarını zenginlik olarak görüyorum. Özellikle pandemi döneminde fazlaca ön plana çıktı. Daha eski kuşaktaki öğretmen arkadaşlarım dijital okur-yazarlıkta iyi değildi. Biz ne yaptık, tersine mentorluk oldu mesela. Genç, dijital okur-yazarlığı yüksek öğretmenlerimizden Zoom kullanarak ters mentorlukla diğer öğretmenlere yardımcı olmalarını bekledik. Bu durum her zaman böyle olacak diye bir şey yok tabi. Ama pandemide bu şekilde çözdük.” (M3) “Mehmet Akif’in çok güzel bir sözü var bu konuda. ‘Toplu çarptıkça sineler onu top sindiremez’. Yürekerin beraber çarpması beraber hareket etmesi lazım. Bunun için de tüm farklılıkları okula katkı sağlayacak etkenler olarak görebilmek önemli. Böyle olunca okulda, örgütte kötü etkenler ne olursa olsun bizi alt edemeyecektir. Beraber olmak, birlikte olmak önemli diye düşünüyorum.” (M4) “Farklıklar her okul için her kurum için bir zenginlik kaynağıdır. İnsanların kaynaşmasını, etkileşimde olmasını sağlar (...) Mesela şu anda benim okulumda Suriyeli öğrencilerim var. Bu öğrencilerin varlığı benim okuluma zenginlik kattı. Bizim Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerimizin geçmişini tanıdılar, nereden geldiklerini biliyorlar. Nasıl bir yaşam tarzına sahip olduğunu biliyorlar. Bunların geleneksel yapılarını tanıdılar. Kişisel özelliklerini biliyorlar, nasıl yapıda olduklarını da...Bunlar güzel, olumlu tarafları. İcabında yardıma ihtiyaç duyduğu alanlarda, zamanlarda yardım edebiliyor bizim öğrencilerimiz. Bu anlamda olumlu etkilerini gördük.” (M6)

Okul yöneticilerinin farklılıkları daha çok benimsemeye, gerekirse pozitif ayrımcılığa başvurarak dezavantajlı grupların eşitliğe sahip olmasını sağlamaya, farklılıkları zenginlik olarak görerek kurumlarının başarısını arttırmaya önem verdikleri görülmektedir. Okul yöneticileri yaşantılarından verdikleri örneklerde Suriyeli öğrencilerin sahip oldukları dil farklılığı açısından yaşadıkları sıkıntıları ya da yaşlı kuşağa mensup öğretmenlerin dijital okur yazarlık konusunda yaşadıkları sorunları çözmek için bu farklılıkların farkında olarak stratejiler uyguladıklarını ve çözüme ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Yukarıda bahsedilen olumlu yaklaşımların dışında okul yöneticileri zaman zaman farklılıkları göz ardı etmek zorunda kaldıklarını da ifade etmişlerdir. Aşağıda okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

“Ben kendim şöyle düşünüyorum. Çok da fazla bunları ayırtıramıyorsunuz. Sınıfın içinde çocukları ayırtıramıyorsunuz ister istemez. Sizin için hem öğretmen olarak hem yönetici olarak, benim 800 öğrencimin hepsi benim için bir öğrenci gibi görüyorum. Sınıfta da öyle görüyordum. Benim için a ilinden gelmiş, b ilinden gelmiş ya da şu mezhebe ait olması benim çok da sorguladığım bir şey değildi. Yönetici olarak ne yapmak lazım? Hayatın içinde var olduklarını kabul etmek lazım. Çoğu zaman en fazla bunu yapabiliyoruz.” (M9) “Farklılıkları her zaman okuldaki eğitim öğretim sürecine katmak istiyoruz evet ama mümkün olmadığı durumlar olduğunu da kabul ediyoruz. Böyle durumlarda farklı grupları birbirine küstürmeden ortak amaçlar doğrultusunda ilerlemeye çalışıyoruz.” (M10) “(Farklılıkların) Olumsuz yönleri de var mı? Vardır. Bazen çatışmalar olabiliyor farklılıklar arası. Belli bir yaşam tarzına sahip insanların kişilikleri belli insanların yaşam tarzıyla uyumlayabiliyor. Kültürde çatışmalara neden olabiliyor. Birinin hoş karşıladığı bir durumu başka bir kültürdeki insan hoş karşılayamayabiliyor. Hoşgörüsü farklı olabiliyor, empati kuramayabiliyor. Başkasının düşüncesine saygı duymayan kesimler olabiliyor. Kendi düşüncesini, fikrini, kültürünü, yaşamını başkasına empoze eden kişiler farklılıklara karşı geliyor ve bunları görmek istemiyor. Bu sıkıntılı bir durum. Böyle zamanlarda farklılıklardan kaçınabiliyoruz.” (M6)

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde öğretmen kimlikleriyle düşündüklerinde sınıf içerisinde ders anlatırken öğrencilerin kültürel kökenlerini göz önüne almak zorunda hissetmediklerini, zaman zaman farklılıkların yalnızca hayatta

var olduklarını kabul etmenin bir yöneticinin yapabileceği en iyi çözüm olabileceğini, çatışmaya sebep olan farklılıklarla karşılaştıklarında ise bu farklılıklardan kaçınmaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

4.2.3. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun üçüncü problem cümlesi “Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileriyle ilgili görüşleri ve yaşantılarına ait bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin çatışma kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Çatışma olumsuz bir durum bence. Kurumda yaşanmasını isteyeceğim son şey. Ancak insanla çalıştığımız için çatışmalarla, anlaşmazlıklarla hep karşılaşıyoruz.” (M10) *“Çatışma fikir ayrılığı bence. Başa çıkması zor fikir ayrılıkları.” (M6)* *“Çatışma diyince aklıma olumsuz duygular geliyor. Yönetici olarak bizi zorlayan durumlar demek sanırım çatışma benim için.” (M5)* *“Çatışma kurumu besleyen fikir ayrılıkları diye düşünüyorum. En azından bizim okulumuzda çatışmalardan faydalanmaya çalışıyoruz. Kişilerin ortak dili konuşup yeni fikirler ortaya çıkarabildiği süreçler olabiliyor bazen çatışmalar.” (M3)* *“Aslında çatışma nedir diye tartışmak lazım, asıl sorun bu. Bu tanım sizin çatışmaya yaklaşımınızı belirliyor. Çatışma gereklidir, yoksa çıkarılmalıdır ama çatışma yönetimini profesyonelce yapabilen bir idare için gereklidir, yararlıdır.” (MY2)*

Okul yöneticilerinin çatışmanın tanımı ile ilgili görüşleri incelendiğinde büyük bir kısmının çatışmaları kişiler arasında yaşanan görüş ayrılıkları sonucu yaşanan, olumsuz duygular hissettiren ve yöneticileri zorlayan, istenmeyen durumlar olarak tanımlamıştır. Okul yöneticilerinin bir kısmı ise çatışmaların kurumları başarıya götürebilecek, zaman zaman ortak bir dile varıp yeni fikirler çıkaran görüş ayrılıkları olarak ifade etmişlerdir ve çatışmaların gerekli olduğunu, çatışma yönetimini profesyonelce yapabilecek idareciler tarafından bilerek çıkartılmasının örgüte yararı olacağını vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetme süreçlerine ilişkin görüşlerine ilişkin örnekler ise aşağıda yer almaktadır.

“Kazan-kazan ilkesi doğrultusunda her iki tarafında kazancı olacak bir işte. Ben okulumun da birçok şeyini kısılabiliyorum, zarar görmesin istiyorum ama bazen okulun itibari sarsılıyor diye görmezden gelip sonradan kaçınmaya gitmemesi ve için öğrencimi kazanmak adına okulumun itibarı zarar görebilir yani. Kazan- kazan olursa okulum da kazanacaktır.” (M6) “Farklı fikirlerin konuşulması da çatışmadır bence. Ortak bir değer bulup çıkıyoruz işin içinden. Önemli olan sen kazandın, ben haklıydım gibi noktalara takılmak değil. Her iki tarafı dinleyip, onları anlayıp ortak bir noktada buluşabilmek.” (M5) “Profesyonel bir yönetici, lider bir yönetici bence çatışmayı başarıyı arttırmanın ögesi olarak kullanabilmeli. Bunu yaparken de tarafları iyice dinleyip, anlayıp, ortak bir noktada buluşturabilmeli.” (MY2) “Çatışma yaşandığında öncelikle grupları karşı karşıya getirmemeye çalışıyoruz. Önce bir dinliyoruz hepsini. Bakıyoruz tamamen iletişimsizlikten kaynaklı. Sonra tek tek alıp konuşuyoruz. Gerekli görürsek karşılıklı oturtuyoruz. Koçluk uygulaması gibi de yaklaştığımız oldu. Veliye de yaptık bunu. ‘Nasıl davransaydın çatışma çıkmazdı’ gibi sorularla tekrar alıyoruz olayı baştan. Sonunda çay kahve güler yüzle bitiriyoruz (...) Uzlaştırmayı tercih ediyoruz yani.” (M8) “Bir kere çatışmalarda öncelikle sakin olmak gerekiyor. Olayı kapatıp hemen o anda çözmeye çalışmamak gerekiyor. Önce olayı soğutup, bir süre sonra konuşma teklifi yaparım ilgili kişilerle. Konuşurum, benim olayı nasıl gördüğümü anlatırım. Bu olay nasıl oldu konuşuruz. Nasıl olması gerektiğini söylerim. Benimle ilgili konuya da açıkça söylerim. Gelin konuşalım ben bunu böyle anladım, yanlış anladım derim. Burada bir sıkıntı var, konuşmamız ve birbirimizi anlamamız lazım derim mesela. Öncelikle ben çatışmayı çözmenin en önemli yolunun kendini ifade etme ve onu da anlama olarak görüyorum. Empati de var içinde. Uzlaşarak çözmeye odaklanırım.” (M1)

Okul yöneticilerinin konuya ilişkin ifadeleri incelendiğinde büyük bir kısmının çatışmaların çözümünde yaşanan problemleri, her iki tarafın çıkarlarını gözeterek çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri çatışma yaşayan tarafları dinleyerek, onları anlamaya çalıştıklarını, zaman zaman çatışma taraflarından kendi isteklerini ve çıkarlarını biraz da olsa geri plana iterek uzlaşmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Ancak okul yöneticileri her çatışmanın problem çözme ya da uzlaşma ile çözülemeyeceğini, zaman zaman kaçınma ve hükmetme stratejilerine de

başvurduklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Bir örnek anlatmak istiyorum bu konuyla ilgili. İki öğretmen arasında çok ciddi bir problem vardı bir süre önce. Daha önceleri çözmeye çalıştım ama olmadı. Artık sürece bırakmıştım. Kendi kendilerine çözerler diye. Sonra bir gün birinci teneffüsü biri geldi odama, birçok şey anlattı. ‘Ben haklıyım, bir sürü hakaretler etti, sınıfı pis bıraktı’ dedi. Dinledim sadece. Baktım çok mutlu oldu. İçini dökmek istedi. İkinci teneffüs diğeri geldi. Haklıyım diye anlattı. Ben onu da dinledim. Sonra baktım diğeri teneffüste konuşmuşlar, konu sınıfa gelmiş, biri ‘müdür bana hak verdi’ demiş, diğeri de ‘bana da hak verdi’ demiş. Beraber geldiler sonra yanıma. ‘Hocam orta yolu buldunuz mu?’ dedim. ‘Bulduk’ dediler. Çözdüler yani sorunu. Ama ben sürece dahil olsaydım başka boyutlara girebilirdi olay. O yüzden bazen en iyisi dahil olmamak diyorsun yönetici olarak. Çabalarının sonuç vermediğini hissedince dahil olmamak, kaçmak zorunda kalıyorsun.” (M2)

“Okulda öğrenciler arasında çatışma olduğunda genelde önce müdür yardımcılara gidiyor. O sınıftan sorumlu olana. Müdür yardımcısı gerekli ne yapması gerekiyorsa o eylemleri yapıyor. Çözülemeyecek ya da ceza alması gereken bir durumsa disiplin kuruluna sevk ediliyor. Bir de karşılaştığımız sorunu ilk olarak rehber öğretmene göndeririz. Diyelim ki bir sorun oldu geldi öğrenciler, önce müdür yardımcısına, sonra hemen rehber öğretmene. Rehber öğretmen gerekli görürse disiplin kuruluna. Ama öncelikle biz aslında korkutmak için öğrencileri azarlıyoruz. Fiili bir ceza vermeden önce ‘niye öyle yaptın’ diye. Ceza vererseniz sicil puanına da işliyor çünkü. O aşamaya çok getirmemeye çalışıyoruz.” (M9)

Okul yöneticilerinin konuya ilişkin yaşantılarından verdikleri örnekler incelendiğinde, yöneticilerin problemin çözülmesine dahil olduğunda olayın büyüyeceğini hissettiklerinde dahil olmak istemedikleri, öğrenciler arasında sorunlar yaşandığında ise zaman zaman öğrencileri korkutmak için hükmederek, azarlayarak yaşanan çatışmayı çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri tek bir stratejinin her zaman işe yaramayacağını vurguladıkları da görülmüştür. Aşağıda okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Her zaman kaçınma olmuyor çatışmalardan. Tüm yöntemleri kullanıyoruz. Bazen uzlaşma yoluna, bazen hükmetme, bazen problem çözme yoluna gidiyoruz. Bazen kendimizden ödün veriyoruz. Benim kullandığım çatışma yönetimi stratejisinin temelinde çocuğun yüksek yararını gözetiyorum. Gerekirse ben ödün veriyorum, ya da karşı tarafın kurallara, sisteme ya da bana yaklaşması gerekiyorsa ona göre beklentim oluyor (...) Bu anlamda da çatışma yönetiminde de çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundurarak sorunu çözmeye çalışıyorum. Durumsallık yine işte. Bir insanın hep hükmederim ya da kaçınırım diyebileceğini sanmıyorum.” (M3) “Çatışmalar her zaman zararlı değil. Ama başıma gelmiş olaylarda kötü örnekler de oldu. Elimden geldiğince demokratik bir lider olmaya çalışıyorum ama bazı zamanlar öyle çatışmalar oluyor ki sizi otokrasiye itiyor yani. Kesin, net kararlar almanız gerekiyor. Hoşunuza gitmese de o kararlar almanız gerektiği zamanlar oldu. Benim de böyle aldığım kararlar oldu. Olmadı değil. Ama genel anlamda çatışmayı avantaja dönüştürmeye çalışıyoruz.” (M7) “Çatışma yönetimi konusunda çok mu başarılıyız, çok mu hakimiz dersiniz bunda çok iyiyiz diyemem. Mümkün olduğu kadar çatışmanın çeşidi ve boyutuna göre çizeceğimiz yöntemi belirlemeye çalışıyoruz. Bazen o anlık bir çözüm üretiyoruz bazen çatışmanın büyüklüğüne göre konunun derinlerine inip asıl sebebi bulup çözmeye çalışıyoruz. Bazen o kişileri bir araya getirip çözmeye çalışıyoruz. Çatışmaya göre değişiyor aslında.” (MY1)

Okul yöneticileri çatışma yönetim süreçlerinde zaman zaman adil çözüm yollarını benimseyerek problem çözme ya da uzlaşma stratejisini benimserken zaman zaman otokrasiye yönelmek zorunda kaldıkları olaylar da yaşadıklarını, bunu etkileyen faktörler arasında çatışmanın taraflarının sosyal iletişim becerileri ve psikolojik durumlarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca hangi stratejinin kullanılacağını etkileyen bir diğer faktör okul yöneticileri tarafından çatışmanın çeşidi ve boyutu olarak betimlenmiştir.

Okul yöneticilerinin bir kısmı ise çatışmalara yönelik önleyici bir yaklaşımı benimsediklerini, çatışmaları çıkmadan önce durumu analiz ederek engellemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Aşağıda okul yöneticilerinin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Sınırları belirliyorum. Mesela benim idareci arkadaşlarımla sınırlarım bellidir. Benim tek başıma aldığım kararlar vardır. Birlikte aldığımız kararlar vardır. Onların aldığı, onların sorumluluğunda olan kararlar vardır. Bu alanlarda eğer bir kere öğretmenleri personeli ilgilendiren konularda çoğu konuda birlikte karar veririz. Herkesin kendi alanında işini yapmasını isterim. Bu sayede görev dağılıma ilişkin ya da yetkilere ilişkin bir çatışmanın önüne geçebiliyoruz.” (M1) “Bir idarecinin okuldaki çatışmaların önceden farkına varması lazım. Okulunun potansiyelini bilmesi lazım. Benim okulunda A kültüründen, B özelliğinden insanlar var. Yeri geldiğinde ‘Bu insanlarla ilgili iç tehditler nelerdir? A kültürüyle B kültürü birbiriyle çatışır mı? B kültürüyle C kültürüyle birbiriyle farkındalık oluşturunca bir sıkıntı meydana getirir mi? Bunların dışarıdaki müdahaleleri neler olabilir? Dışarıdan yardım alabilir miyim?’ Ya da ‘Öğrenci aileleri dışarıdan müdahale edip okul iklimini etkileyebilir mi?’ Bunları düşünüp önceden analizini yapmak lazım. Buna göre bir plan düzenlemek lazım.” (M11) “Aslında daha proaktifim, daha önleyici yaklaşıyorum biliyor musunuz? Genellikle benimsediğim şey şu. Ben çatışma çıkmadan önlem almaya çalışıyorum(.) Çünkü çatışmaları çözmek konusunda başarılı olmak her zaman mümkün olmuyor ve bu da kurumunuzu zedeleyebiliyor.” (M9)

Okul yöneticilerinin ifade ettiği üzere bir kısım okul yöneticisi kendi okullarında var olan durumları analiz etmeye çabaladıklarını, bu analiz sonucunda nasıl bir sorun yaşanabileceğini öngörerek gerekli önlemleri aldıklarını ve çatışmanın yaşanmasının önüne geçmeye çalıştıklarını vurguladıkları görülmektedir. Bunun sebebi olarak ise çatışmaları her zaman etkili biçimde yönetemediklerini ve bu durumun örgütlerine zarar verecek sonuçlar doğurabildiğini ifade etmişlerdir.

4.2.4. Nitel verilerin nicel verileri açıklamasına ilişkin bulgular

Bu kısımda, karma desende tasarlanan araştırmanın amacı doğrultusunda nicel kısımda elde edilen verilerin nedenlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi için okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilere yer verilmiştir.

4.2.4.1. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın esneklik boyutuna ait olmasının sebebine ilişkin görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun dördüncü problem cümlesi “Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın esneklik boyutuna ait olmasının sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe ilişkin algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde ($M= 3.60$) olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutun kültürel empatiye ilişkin algı düzeyleri olduğu ($M=3.88$), en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise esneklik ($M= 3.11$) boyutuna ait olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun sebeplerinin derinlemesine anlaşılması için okul yöneticilerine konuyla ilgili görüşleri sorulmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri **çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye** ait olmasını sebebini, çok kültürlü kişilik özelliğine sahip bireylerin öncelikle farklı özellikteki bireyleri anlaması ve onlara karşı önyargısız davranması gerektiği şeklinde betimlemişlerdir. Çok kültürlü kişiliğin ilk adımı olarak gördüklerini ifade ettikleri farklı bireyleri anlama ve önyargısız davranmanın, kültürel empati boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olmasının nedeni olabileceğini ifade eden okul yöneticilerinin ifadelerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“1000 öğrenci, 50 öğretmenle birlikte çalışıyorum. 1000 öğrenci de 2000 veli demek. Böyle bir sistem içerisinde kaldığınızda eğer bilinç düzeyin yüksekse ister istemez kültürel empatiyi yapmak zorunda kalıyorsunuz. Bu empatiyi yapmadığınızda karşı tarafla bağınız tamamen kopuyor, çünkü karşınızdaki bireyler çocuk da olsa sizin onu anlayıp anlamadığınızı hissediyor ve anlamınızı bekliyor. Kendinizi çok kültürlü olarak tanımlıyorsanız bunu yapmak zorundasınız. Farklı kültürleri anlamalısınız. Bu yüzden de çok kültürlü kişiliğin en önemli kısmı farklı kültürlerle karşı empatik olmak bence.” (M3) *“Farklı kültürel yapılaraya sahip insanların değerlerinden bir şeyler alıyorsanız ve onları anlıyorsanız, ya da en azından anlamaya çalışıyorsanız, çok kültürlülük açısından yönetici olarak sorunların çözümünde çok çok avantajlı*

oluyorsunuz. Mesela problemlı bir aile olduğu zaman m¼d¼r direkt bana g¼nderiyor. Ben aslında baskı kurmadan yaparım ve sorunları ç¼zerim. Onları anlamaya çalışırım. Önyargılı davranmam. Bu sayede çok k¼lt¼rl¼ kişiliğe uygun davranmış olur bir yönetici zaten.” (MY2) “Çok k¼lt¼rl¼ kişiliğe sahip bir yönetici b¼t¼n farklı k¼lt¼rlere açık olmalı. Yaşam tarzına, k¼lt¼re karşı önyargım ön kabulüm yok (...) Kendim bir yönetici olarak onların okulda farklı kendilerini hissededeğe sendika farklılıkları olabilir, mezhepsel farklılıklar olabilir, dini farklılıklar olabilir, kılık kıyafet olabilir bunlarla ilgili ayrı d¼řmeleri, kendilerini örg¼t k¼lt¼r¼nden farklı hissetmelerini sağlayacak bir ortam oluşmasına izin vermem. Bu da k¼lt¼rel empati dediğiniz boyutun içerisinde olmalı. En önemli ve en yüksek ortalımaya sahip boyut olmasının sebebi bu bence.” (M4) “Çok k¼lt¼rl¼ yönetici farklı k¼lt¼rlere açık olmalı. Biz okulda öyle olmaya çalışıyoruz. Beyin fırtınasıyla öyle fikirler çıkıyor ki. Bunu da neye bağlıyorum, her şeyi açık olarak ifade etmemize, hiç kimseye herhangi bir sebeple önyargılı yaklaşmamamıza, yani k¼lt¼rel açıdan empatik olabilmeye bağlıyorum.” (M5)

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde okul yöneticilerinin, çok k¼lt¼rl¼ kişiliğın bir gerekliliği olarak örg¼tleri bünyesinde yer alan tüm kişilere önyargısız yaklaşmaya çalıştıklarını, bunun mesleklerinin bir gerekliliği olduğunu, farklı yaş grupları da dahil olmak üzere tüm k¼lt¼rlere karşı açık olduklarını, bu sayede okulun başarıya ulaşabileceğini ve bunu yapacak olan kişinin okulun m¼d¼r¼ olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri, açıkladıkları bu sebepleri okul yöneticilerin çok k¼lt¼rl¼ kişilik özelliklerinden en yüksek düzeyde sahip oldukları alt boyutun k¼lt¼rel empati olmasının nedeni olabileceğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri **çok k¼lt¼rl¼ kişiliğın alt boyutlarından esnekliğin en d¼ř¼k ortalımaya sahip olmasının** nedeni olarak yeni k¼lt¼rlere karşı esnek davranmayı çok k¼lt¼rl¼ kişiliğın bir gerekliliği olarak görseler de farklı geçmişler ve yaşantılar nedeniyle bunu başarmanın her zaman kolay olmamasını belirtmişlerdir. Aşağıda okul yöneticilerinin konuya ilişkin ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

“Farklı k¼lt¼rden insanlarla çalışıyorum. Onları anlamaya çalışıyorum. Sorun yaşadıklarında bunlara ç¼z¼m bulmaya çalışıyorum. Ancak her zaman anlamakta başarılı olamıyorum. Hepimizin geçmişi, yaşantıları farklı. Her zaman kendimi

onların yerine koyup onlar gibi düşünemiyorum. Evet esnek olmak, yeni kültürleri anlamaya çalışmak önemli. Ama çok kültürlü kişilik kapsamında bunu başarmak her zaman kolay değil. O nedenle en düşük ortalamayı esneklik almıştır diye düşünüyorum.” (M10) “Kendimden örnek verecek olursam esnek olabileceğim konular sınırlı diye düşünüyorum. Benim de kendi çizgilerim var. Farklı kişilere saygı duyacağım ve çok kültürlü davranacağım diye her zaman her davranışlarına uymak zor oluyor. Bence genel anlamda yöneticilerin esneklik boyutuna en düşük ortalamayı vermelerinin sebebi de bu.” (M11)

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde farklı kültürden kişilerle tecrübe ettikleri yaşantılarında sahip oldukları çizgilerinin ve konuya ilişkin geçmiş tecrübelerinin etkisiyle esnek davranmanın her zaman kolay olmadığını ifade etmiş, esneklik boyutunun en düşük ortalamayı almasının sebebini bu şekilde açıklamışlardır.

4.2.4.2. Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en çok renk körlüğünü, en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun beşinci problem cümlesi “Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en çok renk körlüğünü, en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerde okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğünü (M= 4.19), en az ise homojenliğin desteklenmesini (M= 3.43) tercih ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğünü tercih etmiş olmalarının nedenleri, elde edilen bu veri ilgi çekici olduğu için derinlemesine anlaşılmaya çalışılmıştır.

13 okul yöneticisinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğünü tercih etme sebeplerine ilişkin tema ve kategoriler Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Renk Körlüğü Yaklaşımını En Yüksek Düzeyde Tercih Etme Nedenleri

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Yöneticiyle ilgili nedenler	Bilgi eksikliği Sorumluluktan kaçma İtibar kaybı korkusu Kendine yakın hissettiğini desteklemeye olan yatkınlık Yöneticinin kişilik özellikleri	(M2), (M8), (M9), (M10) (M6), (M11) (M6), (MY1) (M5) (M7)
Eğitim sistemiyle ilgili nedenler	Eğitim sisteminin etkisiyle farklılıkları görememe Okul düzeninin devamlılığını sağlama Planlama eksikliği İş yükü	(M1), (M3), (M8) (MY1), (M10) (M8), (M9) (M8), (M9)

Tablo 25'teki veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin renk körlüğünü en yüksek düzeyde tercih etme nedenlerine ilişkin elde edilen temalar *bilgi eksikliği, sorumluluktan kaçma, itibar kaybı korkusu, kendine yakın hissettiğini desteklemeye olan yatkınlık* ve *yöneticinin kişilik özellikleri* kategorilerinden oluşan **yöneticiyle ilgili nedenler**; *sistemin etkisiyle farklılıkları görememe, okul düzeninin devamlılığını sağlama, planlama eksikliği* ve *iş yükü* kategorilerinden oluşan **eğitim sistemiyle ilgili nedenler** temasıdır.

Tablo 25 incelendiğinde okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından renk körlüğünün tercih edilme sebebine ilişkin görüşlerinin yöneticiyle ilgili nedenler temasında en çok betimlenen görüş *bilgi eksikliği* görüşü olmuştur. *Sorumluluktan kaçma* ve *itibar kaybı korkusu* daha az betimlenen görüşler olurken ise okul yöneticileri tarafından en az betimlenen görüşler *kendine yakın hissettiğini destekleme* ve *yöneticinin kişilik özellikleridir*.

Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından renk körlüğünün tercih edilme sebebine ilişkin görüşlerinin yöneticiyle ilgili nedenler temasında *bilgi eksikliği* görüşüne ilişkin olarak M8 kodlu okul yöneticisi “Çünkü bu profesyonellik gerektiren bir şey. İdarecilerin, rehber öğretmenlerin, gerekirse öğretmenlerin eğitime de alınması gerekiyor. Bir alt yapı oluşturulması şart ki göz ardı edilmesin. Bunları bilmeyince, ne yapacağını bilmeyince ister istemez insanlar ‘Ya bir de bununla uğraşmayayım’ şeklinde bir yaklaşımla zorlanmak istemiyorlar.” ifadesiyle okul

yöneticilerinin farklılıklara ilişkin bilgileri olmadığında farklılıkları görmezden gelmeyi tercih ettiklerini vurgulamıştır.

Sorumluluktan kaçma kategorisi ile ilgili olarak M11 kodlu okul yöneticisi “*Bazen idarecilerimiz sorumluluk almaktan çekinebilir. Veya sorunu görmezden gelerek çözüleceğini zannederler. Olayı zamana bırakırlar. Ama bu durum da renk körlüğüne sebep olabiliyor dediğiniz gibi. Olmamış gibi farz ediyor.*” şeklinde görüşlerini ifade ederek okul yöneticilerinin sorumluluktan kaçmak istemelerinin renk körlüğünü tercih etmelerinin nedeni olabileceğini vurgulamışlardır. *İtibar kaybı korkusu* kategorisine ilişkin ise MY1 kodlu okul yöneticisi “*Var olan çarklar bir şekilde işliyor, okul tanınmış bir okul ya da başarılı bir okul neyse artık o kriter. Böyle işleyen bir sisteme farklı bir şey geldiğinde, sistemi yavaşlatacağını, bazen engelleyeceğini düşündükleri için kabul etmiyorlar, istemiyorlar. Okullarının ve kendilerinin itibarı sarsılacak diye düşünüyorlar.*” ifadesiyle okul yöneticilerinin, farklılıkların okullarının ya da kendilerinin itibarını olumsuz etkileyeceğini düşündüklerinde farklılıkları görmezden gelebileceklerini vurgulamıştır.

Okul yöneticileri tarafından farklılık yaklaşımlarından en fazla renk körlüğünün tercih edilmesine ilişkin yöneticiyle ilgili nedenlerden *kendine yakın hissettiğini destekleme* kategorisiyle ilgili olarak M5 kodlu okul yöneticisi “*İdareci kendi bildiğini doğru görüyordur. Kendisine yakın olmayana dikkat etmiyordur. Kendime yakın olanla devam ediyorum diyordur. Benden olanla yola devam etmek demek bence bu.*” görüşünü ifade ederek okul yöneticilerinin görüş ya da fikir açısından kendine yakın hissetmediği farklı bireylere karşı okul yöneticilerinin renk körlüğünü tercih etmiş olabileceklerini vurgulamıştır. *Yöneticinin kişilik özellikleri* kategorisi ile ilgili olarak ise M7 kodlu okul yöneticisi “*Ben olaya kişisel bakıyorum. İnisiyatif alma meselesi, liderlik yapabilme meselesi, dertlenebilme meselesi. Biraz öyle görüyorum (...) Ben biraz işin yaradılış meselesi olduğunu da düşünüyorum*” sözleriyle okul yöneticisinin farklılıklara renk körlüğü ile yaklaşmasında liderlik becerilerini ve kişilik özelliklerini etkili faktörler olarak betimlemiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin lider bir yöneticinin sahip olması gereken özellikler ve farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmamalarını renk körlüğünün tercih edilme nedeni olarak gördüklerini söylemek

mümkündür. Ayrıca okul yöneticilerinin sorumluluk almaktan kaçmayı tercih ettiklerinden dolayı da farklılıkları göz önüne almamayı tercih edebileceklerini vurguladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin farklılıkları, mevcut konumlarını kaybetmeye ya da örgütlerine yönelik bir tehdit olarak görebilme potansiyellerinin var olduğu da okul yöneticilerinin ifadelerinde yer almaktadır. Bunların yanı sıra okul yöneticileri tarafından daha az betimlense de bazı okul yöneticilerinin yalnızca kendine yakın gördüklerini dikkate alarak örgütü yönetmeleri ve okul yöneticisinin liderlik yapabilme yeteneğine sahip olmamasının farklılık yaklaşımlarından renk körlüğünün tercih edilmesinin nedeni olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin renk körlüğünün yüksek düzeyde tercih edilmesine ilişkin ikinci tema olan eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasında en çok betimlenen görüş *eğitim sisteminin etkisiyle farklılıkları görememedir. Okul düzeninin devamlılığını sağlama* daha az betimlenen görüş iken en az betimlenen görüşler *planlama eksikliği ve iş yüküdür.*

Okul yöneticilerinin renk körlüğünün yüksek düzeyde tercih etmesine ilişkin ikinci tema olan eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasında *eğitim sisteminin etkisiyle farklılıkları görememe* ile ilgili olarak M8 kodlu okul yöneticisi “*Bir strateji benimsenmemiş milli eğitimde, hatta mili eğitimde bırakın ülke politikası olması gerekiyor bununla ilgili. Politika olmadığı için zorlanıyor, ne yapacağını bilmiyor, kara düzen işliyor açıkçası.*” ifadesiyle ülke politikası ve eğitim sisteminin farklılıkları benimseyen bir stratejisi olmamasının renk körlüğünün tercih edilmesine neden olabileceğini vurgulamıştır. *Okul düzeninin devamlılığını sağlama* kategorisi ile ilgili olarak MY1 kodlu okul yöneticisi “*Bunu siz açıklarken yine kafamda beliren bir şey oldu, benim tahminim biraz etraftaki örnekleri de düşününce -teorik olarak görüştüğünüzde farklılıkları zenginlik olarak gördüğünü süslü cümlelerle açıklayacaktır ama pratikte bunun karşılığı çok fazla olmuyor- okulun var olan bir sistemi var ve bunun bozulmasını istemiyor yöneticiler. Farklılıklar da bu sisteme biraz çomak oluyor onların gözünde.*” ifadesiyle farklılıkların okulun devam eden mevcut düzenini bozacak etkenler olarak görülebileceğini vurgulamıştır. Okullarda ve eğitim sistemindeki mevcut *planlama eksikliği* ise M8 kodlu okul yöneticisi tarafından “*(...) Ama öncelikle standart, her okulun kendine özgü planı olması gerekiyor. Genel bir çerçeve planı olacak ülkenin, okul da o planı kendine*

uygulayacak. Ve bu ciddiye alınıp okullarda bir planlama dahilinde olması gerekiyor. Ancak böyle bir plan yok. Olmadığı için de farklılıkları bilsek de sürece katamıyoruz ki.” ifadesiyle vurgulanmış, ülkenin ve bununla bağlantılı olarak okulların farklılıklara ilişkin bir planının olmamasının renk körlüğü yaklaşımının tercih edilmesine neden olabileceğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin renk körlüğünün yüksek düzeyde tercih edilmesine ilişkin ikinci tema olan eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasında betimlenen son kategori iş yüküdür. M9 kodlu okul yöneticisi *“Daha çok aslında yöneticiler o kadar çok yoğun çalışıyorlar ki farklılıkları fark etmiyor olabilirler. Gerçekten ‘hangisinin ne yeteneği var, ne kadar onunla beraber vakit geçirdim, bundan ne kadar yararlanabilirim’i çok fazla irdeleyip de zaman harcayamıyoruz.”* sözleriyle okul yöneticilerinin üzerlerindeki iş yükünün farklılıkları görmezden gelmelerine neden olabildiğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde mevcut eğitim sisteminin okul yöneticilerini farklılıkları göz önüne almamaya itmesini, bu konuya ilişkin bir eğitim politikasına sahip olunmamasını renk körlüğü yaklaşımının benimsenmesinin eğitim sistemiyle ilgili nedenleri arasında en önemli sebep olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Okul yöneticileri ayrıca bazı yöneticilerin okulun bir şekilde işleyen mevcut düzenini korumaya çalıştıklarını, mevcut eğitim sisteminde farklılıklara ilişkin bir planlama yapılmamasını ve başta bürokratik işler olmak üzere ilgilenmeleri gereken birçok önemli konu olması sebebiyle okul yöneticilerinin üzerlerindeki yoğun orandaki iş yükünü renk körlüğü yaklaşımının benimsenmesinin eğitim sistemiyle ilgili nedenleri arasında betimledikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin **farklılık yaklaşımlarından en düşük düzeyde ise homojenliğin desteklenmesi** yaklaşımının benimsenmesine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

“Bir yönetici olarak kurumunuzdaki farklı bireyleri görmezden gelemezsiniz, gelmemelisiniz. Onların birer zenginlik olduğunu bilmek gerekir okulunuzu başarılı yapmak istiyorsanız. Bu nedenle en düşük ortalamanın homojenliğin desteklenmesi yaklaşımına ait olması normal. Ancak en düşük ortalama bile olsa genel ortalamanın üzerinde bir puana sahip olması da düşündürücü. Demek ki okul yöneticilerimizin bazı

konularda homojenliği desteklediğini söylemek mümkün. Başarılı olmak için bu yaklaşımdan uzaklaşmak gerek ama.” (M10) “Homojen olmak okula zenginlik ve başarı getirmez. İnsanla uğraştığımız eğitim kurumlarında herkesi aynı görmek doğru değil. Aynı değil herkes çünkü. Bu yüzden farklılıkların bilincinde olmak ve faydalanmak gerek. Bu noktada homojenliğin desteklenmesi boyutunun en az ortalamaya sahip olduğuna sevindim açıkçası.” (M11)

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde bir okul yöneticisinin okulunda var olan farklılıkları tamamen yok saymasının ve ürünü insan olan bir örgütte herkesin aynı olduğunu düşünmenin doğru olmadığını, ayrıca okulu başarıya ulaştırmak isteyen bir yöneticinin ancak bu farklılıkları kabul ederek başarıya giden yolda ilerleyebilecek olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

4.2.4.3. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az uyma stratejisini benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun altıncı sorusu “Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az uyma benimsemelerinin sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın nicel kısmında elde edilen verilere göre okul yöneticileri çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı (M=3.63), en az ise uymayı (M=2.79) tercih etmektedirler.

Araştırmanın ilgi çekici bulgularından biri olan kaçınma stratejisinin en yüksek oranda tercih edilmesinin sebeplerine ilişkin elde edilen tema ve kategoriler Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden En Çok Kaçınma Stratejisinin Tercih Edilmesinin Sebepleri

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Yöneticinin çatışmalara yaklaşımı	Çatışmaların örgüte zarar vereceğine inanma Çatışma yaratabilecek konulardan uzak durmaya önem verme	(M1), (M8), (M10), (M11) (M4), (MY2)
Çatışma taraflarının özellikleri	Çatışma yaşanan kişinin çözüm bulmaya kapalı olması Çatışma sürecini yönetecek bilgi ve birikime sahip olmama	(M1, M3, M6, M9) (MY2, M4, M5)

Tablo 26’da yer alan temalar ve kategoriler incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerine göre *çatışmaların örgüte zarar vereceğine inanma* ve *çatışma yaratabilecek konulardan uzak durmaya önem verme* kategorilerinden oluşan **yöneticinin çatışmalara yaklaşımı** teması ile *çatışma yaşanan kişinin çözüm bulmaya kapalı olması* ve *çatışma sürecini yönetecek bilgi ve birikime sahip olmama* kategorilerinden oluşan **çatışma taraflarının özellikleri** temasının oluştuğu görülmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etme sebeplerine ilişkin görüşlerinin yöneticinin çatışmalara yaklaşımı temasında en çok betimlenen görüş *çatışmaların örgüte zarar vereceğine inanma* görüşü olmuştur. *Çatışma yaratabilecek konulardan uzak durmaya önem verme* kategorisi, birinci kategoriye göre daha az betimlenmiştir. Örneğin M1 kodlu okul yöneticisi “*Ben üçüncü sıraya kaçınmayı koyardım. Dediğim gibi zaman zaman zorunda kalıyoruz. Yaşıyoruz bunu. Bir yerden sonra kurumunuza zarar verici hale gelmeye başlıyor çünkü. Başarılı bir kurumun yöneticisi olduğunuzu düşünün. Yaşanan çatışmalar başarınızı baltalamaya, kurum içi sinerjinizi olumsuz etkilemeye başladığında ne yaptınız? Kaçınırdınız tabi ki.*” ifadesiyle çatışmaların örgüte zarar vereceğine inanıldığında okul yöneticilerinin çatışmalardan kaçınacaklarını vurgulamıştır. *Çatışma yaratabilecek konulardan uzak durmaya önem verme* kategorisine ilişkin ise M10 kodlu okul yöneticisi “*Ben daha önce de belirttiğim gibi okulumda çatışma yaratacak konuları önceden anlamaya çalışarak bu konulardan uzak duruyorum. Çünkü dinamikler o kadar farklı ki, çatışmayı çözmek hiç kolay olmuyor ve sonra da kaçınmak zorunda kalıyorsunuz.*” ifadesiyle çatışmaya neden olabilecek konulardan kendisini uzak tuttuğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde çatışmaya sebep olabilecek konuları önceden anlamaya çalışarak bu süreçleri yaşamaktan uzak durmaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri, yaşanan çatışmaların örgüte zarar vereceğine inandığından örgütlerinin başarısını baltalayacağına inandıklarını, bu nedenle çatışma yaşanan konunun içeriğine göre kaçınma stratejisini tercih etmeye yönlendiklerini betimledikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin çatışma taraflarının kişilik özellikleri teması kapsamında, *çatışma yaşanan kişinin çözüm bulmaya kapalı olması* kategorisi ile ilgili olarak M8 kodlu okul yöneticisi çatışmadaki tarafın çözüm bulmaya kapalı olmasının kaçınma stratejisini kullanmaya mecbur bıraktığını “(...) *Bazı sorunlar da kaçınmak zorunda kalıyorsunuz. Öyle bir kişi geliyor ki karşınıza, ne yaparsanız yapın çözüme yanaşmıyor. Çok zor. Kaçmak tek çare olarak elinizde kalıyor. Ya da zaman zaman hükmetmeye başvurarak, emrederek, mevzuatı öne sürerek sorunu çözmek, çözmek denirse, zorunda kalıyorsunuz.*” sözleriyle ifade etmiştir. *Çatışma sürecini yürütecek bilgi ve birikime sahip olmama* kategorisine ilişkin olarak ise M10 kodlu okul yöneticisi “*Çatışma yaşandığında, yönetici olarak sizin çözmenizi bekliyorlar. Bu süreç karşılıklı bence. Ama her iki taraf da bu konuya ilişkin bilgiye sahip mi? Tecrübesi var mı? Geçmişte yaşadıkları çatışmaları nasıl çözmüşler? Tüm bu faktörler yöneticileri kaçınmaya da yöneltiyor olabilir.*” sözleriyle okul yöneticilerinin çatışmayı yönetmek için gerekli bilgi ve birikime sahip olmamalarının onları kaçınma stratejisini kullanmaya yönlendirdiğini betimlemiştir. Okul yöneticilerinin genel olarak konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde çatışma taraflarının geçmiş yaşantılarını, çatışma süreçlerinde çözüm bulmayı tercih etmemeleri, sürece dahil olan tarafların çatışmaya yönelik bakış açısının olumsuz olmasını okul yöneticilerini kaçınma stratejisine yönlendiren nedenler olarak betimledikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin **çatışma yönetimi stratejilerinden en az uymanın** tercih edilmesinin sebebine ilişkin örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“(...) *Uymada durum biraz daha karışık aslında siz açıklarken düşündüm de. Bir kişi üst yöneticisinden gelen emire diyelim uymak zorunda kalıyor. Ama okulda en üst idari amir biz olduğumuz için kimseye karşı uymak zorunda kalmıyoruz.*” (M10) “*Ölçekleri dolduran okul yöneticilerinin çoğu okul müdürü olduğu için sanırım böyle bir ortalama ortaya çıkmıştır. Çünkü okullarda durum bu. Yaşanan okul içi çatışmalarda müdürler uymak zorunda kalmıyor. Ancak il ve ilçe milli eğitimden yöneticilere karşı böyle bir durum yaşanabilir. Ancak o kişilerle de çatışma çoğunlukla yaşanmıyor. Yaşandığında çoğunlukla uyum sağlıyoruz tabi ki.*” (M11) “*Şikâyet konusunda da unutmayacağım bir olay yaşadım. Trabzon’dan biri beni şikâyet etmiş ben Kocaeli’deyim. Konu sınıfa yazıcı almak için baskı uyguluyor diye. Benim alakam yok. Ayrıca Trabzon’dan ne alaka bilemedim. Cimer’e yazmışlar. O yazı ilçeye geldi.*”

İlçe de bana yazdı. Bir görse keşke ilçe şikâyet edeni. Başka bir müdüre söyledim. Normal karşıla hocam dedi. Bütün eğitim camiası sıkıldı bundan. E böyle olunca ben nasıl gidip karşı geleyim bu şikâyeti bana ileten ilçe milli eğitime? Uymaksa bu evet nadir de olsa uyum sağlıyoruz bu durumlarda.” (M2)

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde uyma stratejisinin en az tercih edilme sebebi olarak okul içi yaşanan çatışmalarda üst idari amirin okul yöneticisinin kendisi olması şeklinde betimlemişlerdir. Ayrıca il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle de mümkün olduğunca çatışmalardan kaçındıklarından uyma stratejisini kullanmak zorunda kalmadıklarını vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri uymaya ilişkin yaklaşımlarını yukarıdaki örneklerde olduğu gibi ifade etseler de okul müdür yardımcıları okul müdürlerine karşı uyma stratejisini kullanmak zorunda kaldıkları zamanlar olduğunu ifade etmişlerdir. MY1 ve MY2 kodlu müdür yardımcılarının ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Müdürler çok tercih etmese de biz müdür yardımcıları zaman zaman müdürlerimizle yaşadığımız anlaşmazlıklarda aynı dili konuşamadığımızı hissettiğimizde uymayı tercih ediyoruz.” (MY1) “Müdür yardımcılığında durum biraz daha farklı. İdari amirimiz birlikte mesai yaptığımız müdür olduğu için sanırım uymayı tercih etmek zorunda kaldığımız zamanlar oluyor.” (MY2)

MY1 ve MY2 kodlu okul yöneticisinin ifadeleri incelendiğinde okul müdürüyle anlaşmazlık yaşandığı konularda, müdürlerinin aynı örgütte birlikte çalıştıkları idari amirleri olduğu için en az oranda da olsa uyma stratejisinin kullanılmasının gerekli olduğu zamanlar olduğunu betimledikleri görülmektedir.

4.2.4.4. Okul yöneticilerinin algılarına göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenmeyi, en az ise homojenliğin desteklenmesini etkileme sebebine ilişkin görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunun yedinci sorusu “Okul yöneticilerinin algılarına göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenmeyi, en az ise homojenliğin desteklenmesini etkileme sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgulara

göre çok kültürlü kişilik özelliği ortalamanın üzerinde olan okul yöneticileri farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını benimsemektedir ($\beta = 0,443$, $R^2 = 0,196$, $p < 0,001$).

Okul yöneticilerinin, çok kültürlü kişiliğe sahip bir okul yöneticisinin **farklılıklara en çok tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını** kullanarak yaklaşmasına ilişkin örnek görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir yönetici çok kültürlüyse farklılıkları okulunun yararı için kullanmalı. Başarısını arttıracacağına inanmalı. Ben de bunu yapıyorum. Farklılıkları, fırsata çevirmeye çalışıyorum. Mesela Roman öğrencilerle ufak bir ritim grubu kuruyoruz. Onları törenlerde ritim grubu yapıyoruz. Suriyeli öğrencilerle farklı etkinlikler yapıyorduk. Bu etkinlikler bir zenginlik katıyordu. Ayrıca farklılıkları öğrenme konusunda etkili oluyordu.” (MY1) *“Tümleştirme ve öğrenme önemli tabi ki. Farklı kültürlerin kurumunuzda değer gördüklerini ancak bu şekilde sağlayabilirsiniz.”* (M10) *“Tümleştirme yaklaşımını sağlayabilmek önemli. Bunu yapmak için birçok etkinlik düzenlemeye çalışıyorum. (...) Velilere yönelik de yapıyoruz. Mesela şu an kahvaltı günleri düzenlemiştik, örnek veriyorum. Bugünlerde velilerin kaynaşmasını sağladık, hatta birbirleriyle görüşmeye başlayanlar olmuş. Bu doğal olarak çocuklarına da yansıyor. Birbirlerini tanımaları ve farklılıklarını benimsemelerinin başarımıza katkı sağladığını düşünüyorum açıkçası.”* (M8) *“Geldikleri yer, büyüdüikleri aile, yaşları, cinsiyetleri açısından öğrenciler çok farklılaşıyor. Bu açıdan mümkün olduğunca farklı öğrencilerin birbirini anlayabilecekleri etkinlikler yapıyoruz pansiyon kısmında. Bazen bir doğum günü. Bazen bir sessiz sinema oyunu. Bu sayede çocuklar kendilerini anlatarak, kaynaşarak birbirlerini tanıyorlar. Keyifli oluyor hepimiz için. Ve de birbirleri hakkında bir şeyler öğreniyorlar. Bu sayede farklılıklara saygılı olmayı, çok kültürlü olmayı öğreniyorlar. Çok kültürlülüğün gerekliliği olan tümleştirmeyi ve birbirlerinden birşeyler öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum. Bu da okulun başarısını arttırıyor.”* (M1)

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde çok kültürlü bir okul yöneticisinin yaş, cinsiyet, ailevi farklılıklar, yaşadıkları ve büyüdüikleri yerler açısından farklılaşan öğrencilere ve ailelerine karşı birbirlerini tanıyabilecekleri ve ön yargılarını ortadan

kaldırarak tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının gerçekleştirilmesini sağlayacak etkinlikleri uygulamaya çalışmasının önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin **farklılık yaklaşımlarından en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını** tercih ettiklerini göstermiştir ($\beta = 0,182$, $R^2 = 0,033$, $p < 0,001$). Okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerinden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Homojenliğin desteklenmesi istenen bir yaklaşım değil tabi ki. Farklılıkları yok saymak yöneticiye bir şey kazandırmaz. Aksine kaybettirir. Hele ki çok kültürlü kişiliğe sahip bir yönetici farklı kültürleri benimsemeyi amaçlamalı. Herkesi tek tip görürse karşısındaki kişilerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olacaktır diye düşünüyorum.” (M10) *“Homojenlik hayatın hiçbir yerinde iyi bir şey değil. Hele ki insanla çalışılan eğitim kurumlarında. Birey kendini var edemez ki. Çok kültürlü kişiliğe sahibim diyen bir yönetici de herkesi tek tip görerek okul yönetemez. O yüzden homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı en az değil, hiç tercih edilmemeliydi diye düşünüyorum.”* (M11)

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip bir okul yöneticisinin farklılıkları tamamen yok sayan homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını en az düzeyde tercih etmesinin beklenen bir sonuç olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının benimsendiği bir okul kültürünün içerisinde bireylerin kendilerini gösteremeyeceklerini düşünen okul yöneticileri, homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının hiç tercih edilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır.

4.2.4.5. Çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınmayı en yüksek, uzlaşmayı en düşük düzeyde tercih etme nedenleri

Araştırmanın nitel boyutunun sekizinci araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin algılarına göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı, en az problem çözmeyi etkileme sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın nicel verilerinde bu sorunun oluşturulmasına sebep olan bulgular dikkat çekicidir. Nicel veriler, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik

düzeyleri yüksek çıkmış olmasına rağmen çatışma yönetimi stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etmiş olduğunu göstermektedir ($\beta = 0,331$, $R^2 = 0,109$, $p < 0,001$).

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinde en çok kaçınmayı tercih etme sebeplerine ilişkin elde edilen tema ve kategoriler Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Çok Kültürlü Kişiliğe Sahip Okul Yöneticilerinin Kaçınma Stratejisini En Yüksek Düzeyde Tercih Etme Nedenleri

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Yöneticiyle ilgili nedenler	Sorumluluktan kaçma İtibar kaybı korkusu Eski yaşantıların etkisi Yöneticinin kişilik özellikleri Bilgi eksikliği	(M5), (M6), (M10), (M11) (M6), (M7) (MY1), (M10) (M3), (M8) (M3), (M11), (MY2)
Eğitim sistemiyle ilgili nedenler	Yasal düzenlemeler Liyakatsız atama etkisi Güvende hissetmeme Eğitim sisteminin genel etkisi İş yükü	(M2), (MY1) (M7) (M2), (M10) (M3), (MY1), (M8) (MY1), (M9)
Okulla ilgili nedenler	Okul türü Okulun paydaşları Okul iklimini muhafaza eğilimi	(M1), (M9) (M5), (M8) (M3)
Çatışmanın doğasıyla ilgili nedenler	Çatışma taraflarının kişilik özellikleri	(M1, M3, M6, M9)

Tablo 27 incelendiğinde okul yöneticilerinin görüşlerine göre en çok kaçınma stratejisinin kullanılmasına ilişkin 4 temanın elde edildiği görülmektedir. Birinci tema *sorumluluktan kaçma, itibar kaybı korkusu, eski yaşantıların etkisi ve yöneticinin kişilik özellikleri* kategorilerinden oluşan **yöneticiyle ilgili nedenler**dir. Elde edilen ikinci tema *yasal düzenlemeler, liyakatsız atama etkisi, güvende hissetmeme, eğitim sisteminin genel etkisi ve iş yükü* kategorilerinden oluşan **eğitim sistemiyle ilgili nedenler** temasıdır. Bulgular sonucu ortaya çıkan üçüncü tema *okul türü, okulun paydaşları ve okul iklimini muhafaza eğilimi* kategorilerinden oluşan **okulla ilgili nedenler**dir. Dördüncü ve son tema ise *çatışma taraflarının kişilik özellikleri* kategorisini içeren **çatışmanın doğasıyla ilgili nedenler** temasıdır.

Tablo 27 incelendiğinde okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etme sebebine ilişkin görüşlerinin yöneticiyle ilgili nedenler temasında en çok betimlenen görüş

sorumluluktan kaçma görüşü olmuştur. *Bilgi eksikliği* ve *eski yaşantıların* etkisi daha az betimlenen nedenler olurken *itibar kaybı korkusu* ve *yöneticinin kişilik özellikleri* kategorileri ise okul yöneticileri tarafından en az betimlenen görüşler olmuştur

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etme sebebine ilişkin görüşlerinin yöneticiyle ilgili nedenler temasında en çok betimlenen görüş *sorumluluktan kaçma* görüşüne ilişkin olarak M5 kodlu okul yöneticisi “*İdarecilerin sorumluluk almak istemediklerini, aman benden uzak olsunlar ne halleri varsa görsünler kendi aralarında çözsünler şeklinde bir yaklaşım yüzünden böyle bir karar verdiklerini düşünüyorum.*” sözleriyle çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin yaşanan çatışmaların yönetimi sürecinde sorumluluk almak istememelerinin kaçınmaya neden olduğunu vurgulamıştır.

Bilgi eksikliği kategorisi ile ilgili olarak M11 kodlu okul yöneticisi “*Okul yöneticilerinin bilgi eksikliği de olabilir. Çatışmaları nasıl yöneteceklerini bilmediklerinden de kaynaklanabilir.*” konusunu vurgularken *eski yaşantıların* etkisi ile ilgili olarak MY1 kodlu okul yöneticisi “*Eski, klasik yöntemler vardır. Yıllardır öyle gelir ve gider. Bence çatışmaların çözümünde de yıllardır kullanılan strateji kaçınmadır ve çözüm verdiği düşünülür. Belki verir de kısa vadede. Ama o tablonun bütününe göremiyoruz her zaman. Bu sorun böyle çözülür diye bilindiğindendir. Derinine inilmemiştir.*” sözleriyle okul yöneticilerinin mevcut tecrübeleri nedeniyle çatışmalardan kaçınmanın işe yarar bir yöntem olduğuna inandıklarını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etme sebebine ilişkin görüşlerinin yöneticiyle ilgili nedenler temasındaki en az betimlenen iki kategoriden biri olan *itibar kaybı korkusu* ile ilgili olarak M7 kodlu okul yöneticisi görüşlerini “*İnsanların kaçmasının en büyük nedeni, olduğu makam ve mevkiyle ilgili problemler. Onu kaybetmemek, benim elimden alınabilir ya da başıma daha büyük işler açılabilir korkusu.*” şeklinde betimlemiştir. Konuya ilişkin son kategori olan *yöneticinin kişilik özellikleri* kategorileri ise okul yöneticileri tarafından en az betimlenen görüş olmuştur. M8 kodlu okul yöneticisi “*(Çatışmayı) Hissedebilmek de bir liderlik vasfı meselesi. Kişilikle de ilgili. Bazı insanlar böyle şeylere cesaret edemiyor ya da o gücü*

kendine bulamıyor. Özgüveni olmayabiliyor. O yüzden konunun üzerine gitmektense kaçınmayı tercih ediyor ya da başkasına devrediyor.” sözleriyle okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip oldukları zamanlarda bile çatışmaya ilişkin yaklaşımının kaçınma stratejisi kişilik özellikleriyle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde çatışma sürecinde kaçınmayı tercih eden okul yöneticilerinin sorumluluk almaktan kaçtıklarını, bu nedenle mevcut problemi görmezden gelmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca renk körlüğü yaklaşımında olduğu gibi yöneticilerinin örgütlerinin ve kendilerinin itibarlarını kaybetme olasılıklarına ilişkin duydukları çekincenin ve etkili bir liderde olması gereken özelliklerden biri olan çatışmayı yönetebilme bilgi ve becerisine sahip olmayan okul yöneticilerinin kaçınmayı tercih edeceklerini vurguladıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra okul yöneticileri, çatışma sürecinde kaçınmanın tercih edilmesinin sebebi olarak okul yöneticilerinin geçmiş yıllardaki tecrübelerinin etkisini ve okul yöneticilerinin karakterlerinin kaçınma stratejisine yatkın olmasını vurgulamışlardır.

Tablo 27 incelendiğinde Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etmesinin sebebine ilişkin görüşlerinin eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasında en çok betimlenen görüşün *eğitim sisteminin genel etkisi* görüşü olmuştur. *Yasal düzenlemeler, güvende hissetmeme* ve *iş yükü* daha az betimlenen nedenlerken en az betimlenen görüş ise *liyakatsız atama etkisidir*.

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etmesinin sebebine ilişkin görüşlerinin eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasındaki *eğitim sisteminin genel etkisi* kategorisi ile ilgili olarak M8 görüşlerini “*Sistemin etkisi de var. Sorumluluklar var çok fazla. Ama yaptırım gücün yok. Bunlar da insanı geriye çekebiliyor.*” sözleriyle betimlerken MY1 kodlu okul yöneticisi “*Sistemsel de olabilir kaçınmanın sebebi. Eğitim sisteminin genel yapısı çok destekleyici değil çünkü çatışmalara girme konusunda.*” sözleriyle eğitim sisteminin okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olsalar dahi kaçınmayı tercih etmelerine neden olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasının bir diğer kategorisi olan *yasal düzenlemeler* ile ilgili olarak M1 kodlu okul yöneticisi “Çok sorun yaşıyoruz sistemden dolayı. Basit bir örnek vereyim. Herhangi bir olumsuz durum oluyor. Okul müdürü müdahil olduğunda emniyet geldiğinde okul yönetimi yalnız (...) Bunların hepsi sistemden dolayı. Bizim 657 kanunu olsun, eğitim sistemi baştan oluşturulmalı. Kişi kendini güvende hissedebilsin ki kaçınmaya çalışmasın.” sözleriyle görüşünü belirterek mevcut kanun, yönetmelik ve mevzuatların okul yöneticilerini çatışmaların yönetilmesi sürecinde kaçınmayı tercih etmeye yönelttiğini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinden M2 kodlu yönetici *güvende hissetmeme* kategorisine ilişkin olarak “Okul kapısı 24 saat açık. Herkese. Kişi geliyor rahat rahat kapını çalıyor. Pompalı tüfekte vurulan müdürü unutmadık. Güvenli bir ortam olmadığından çatışmadan uzak durmak isterler. Çünkü kişi ‘ailem var’ diyor.” sözleriyle görüşlerini bildirmiş, can güvenliğinin tehlikede olabileceğinden çekinen okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olsalar dahi kaçınmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

M9 kodlu okul yöneticisi *iş yükü* kategorisine ilişkin görüşlerini “(...) Yöneticiyi de yoran bir şey. Zaten yöneticilerin iş yükü var, bir de bunlarla herhalde biz kafamızı yormak istemiyoruz, enerjimizi tüketmek istemiyoruz. Bu yüzden de görmezden geliyoruz bazı şeyleri. Kendiliğinden çözülüyor diyoruz. Çözüldüğünüz zannediyoruz. Ama başka şekilde başka yerde patlak verebiliyor bu sorunlar. O yüzden çoğumuz kaçınıyor olabilirler.” şeklinde açıklayarak çatışmaların yöneticileri yordüğünü, yoğun iş yükü arasında okul yöneticilerinin bu nedenle çatışmalardan kaçınmayı tercih edebileceklerini ifade etmiştir. Eğitim sistemiyle ilgili nedenler temasında en az betimlenen görüş olan *liyakatsız atama etkisi* ile ilgili olarak M7 kodlu okul yöneticisi “Milli Eğitim’de 2015 süreci hatta biraz daha öncesinde büyük bir kıyım oldu. O süreçte birçok yönetici değişti. Biz yönetici kıyımı dedik ona. Birçok yönetici hiçbir sınava ya da mülakata girmeden belli kademelere getirildi. Buralarda, bu çatışma noktalarında bu kişiler ‘Ya buraya kendim gelmedim, birileri getirdi. O yüzden her an da başım belaya girebilir’ problemiyle karşı karşıya kaldılar ve kaçındılar çatışmadan.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim sistemiyle ilgili nedenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde mevcut yasalarda okul yöneticilerinin yaşanacak herhangi bir sorunda yalnız kaldıklarını, yasaların ve eğitim sisteminin okul yöneticisinden beklentisinin

neredeyse yalnızca evrak işleri ile ilgili olduğunu ve bunların değişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca belli bir dönemde yapılan atamaların herhangi bir sınav ya da mülakat uygulanmadan yapıldığını, bu nedenle bu dönemde atanan okul yöneticilerinin mevcut konumlarını kolayca kaybedeceklerine inandıklarından yaşanan çatışmalardan kaçınmaya çalıştıklarını, okul güvenliğinin yetersiz olmasından dolayı herkesin kolaylıkla okula girip müdüre ya müdür yardımcılarına ulaşabileceğini bilen okul yöneticisinin bu nedenle çatışmalar yaşamaktan çekindiklerini ifade eden okul yöneticileri eğitim sisteminde mevzuat ve süreçlerin okul yöneticisine yüksek oranda iş yükü getirdiğinden kaçınma çözümü için zihinlerini yormak istemediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 27’de yer alan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etme sebebine ilişkin görüşlerinin okulla ilgili nedenler temasında *okul türü* ve *okulun paydaşları* eşit oranda betimlendiği, *okul iklimini muhafaza eğiliminin* ise daha az betimlendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin *okul türü* ile ilgili görüşleri incelendiğinde M1 kodlu okul yöneticisinin “Çeşit çeşit okullar var. Belki bazı okullarda bu şekilde çözmek zorunda kalmış idarecilerimiz olabilirler. Her çeşit okulda çalışmadım ama benim çalıştığım okulda şansıma kaçınma kullanmak zorunda kalmadım. Hiçbir şeye çözüm olmaz.” sözleriyle farklı okullarda kaçınma stratejisinin kullanılmasının kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. M9 kodlu okul yöneticisi ise *okulun paydaşları* kategorisi ile ilgili olarak “Çözmek çok daha zor bir şey. İnsanla çalışıyoruz. Hem öğrenci hem veli. Herkesin çok farklı bakış açıları var. Öğrencinizin velisini düşünün. Birinin farklı bir görüşü var, hayata bakışı var, algısı var. Diğerinin bambaşka. Onları bir araya getirmek o kadar da kolay olmuyor.” sözleriyle çatışma yaşanan ya da çatışma yaşayan tarafların hayata ilişkin görüşleri ve geçmiş yaşantılarının farklı olmasından dolayı çatışmayı çözme sürecine destek olmadıklarından okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olsalar dahi kaçınmayı tercih etmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. M3 kodlu okul yöneticisi ise *okul iklimini muhafaza eğilimi* kategorisine ilişkin görüşlerini “Bence olumlu bir örgüt iklimi, görece olumlu, mevcut iklimini muhafaza etmek için kaçındıklarını düşünüyorum açıkçası.” sözleriyle vurgulamıştır.

Okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde farklı okul türlerinin farklı dinamiklere sahip olduklarını, bu nedenle bazı okulların yöneticilerinin okulda yaşanan çatışmalardan kaçmayı tercih edebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri okulun birçok paydaşı olduğunu, her birinin çatışmaya ilişkin farklı yaklaşımları olacağından okul yöneticilerinin kaçınmayı tercih edebileceğini ve okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre olumlu olan okul iklimini korumak için çatışmalardan kaçınabileceklerini vurguladıkları görülmektedir.

Tablo 27’de yer alan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih etme sebebine ilişkin görüşlerinin çatışmanın doğasıyla ilgili nedenler teması kapsamında yöneticilerin, *çatışma taraflarının kişilik özellikleri* görüşünü vurguladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinden M9 “*Aslında teknik anlamda şöyle düşünüyorum: Çatışma iyi bir şeydir. Ama karşılıklı iki grubun olgunlukları çok önemli. Sonuca nasıl varacakları çok önemli. Bu okul için çok faydalı hale de gelebiliyor, tam tersine bir kavgaya da dönüşebiliyor.*” sözleriyle çatışma yaşayan iki tarafın da olgun olmaları gerektiğini ifade ederken M1 kodlu okul yöneticisi konuya ilişkin yaşadığı tecrübelerinden bir örneği “*Karşınızda sorun yaşadığınız kişinin ne kadar problem çözmeye açık olması da etkileyecektir. Öğretmen olabilir, veli olabilir. Aklıma örnek bir yaşadığım olay geldi. Bir velim var. Onlardan kaçındığım oldu. Mesela ilk çalıştığım zaman bir çocuğu vardı. İstekleri vardı, olmayacak şeyler... Ne yapıyordum? Uzak duruyordum. Küsüyor bana, oraya buraya şikâyet ediyor. (...) Ben hiç üstüne gitmedim. Ama hep çizgimi korudum. Kaçındım. Çünkü konuşarak çözemedim. Ne yapayım? Kaçındım sonra.*” (M1) sözleriyle ifade ederek sorun yaşadığı öğrenci velisinin çatışmanın çözümü konusunda kendisine yardımcı olmadığından kaçınma stratejisini tercih ettiğini vurgulamıştır. M3 kodlu okul yöneticisi ise çatışma yaşanan tarafların psikolojik açıdan sağlıklı olması gerektiğini “*Bence dikkat edilmesi gereken şeylerden biri de tüm bunlar sağlıklı psikolojiye sahip kişilerle geçerli bu arada. Karşıdaki öğretmenin sağlıklı bir psikolojide olması önemli. Dalgalanmaları, çıkışları bundan mı kaynaklanıyor bilemiyoruz*” sözleriyle ifade ederek çatışma taraflarının kişilik özelliklerinin çatışma sürecinde okul yöneticilerini kaçınma stratejisini kullanmaya yönlendirmiş olabileceğini vurgulamıştır.

Okul yöneticileri çatışma taraflarının kişilik özellikleri kategorisi ile ilgili olarak genel anlamda çatışma yaşanan tarafların problem çözmeye, karşısındaki kişiyi anlamaya ve farklılıklara saygı duymaya yatkın olmamalarının, psikolojik açıdan çatışma çıkarmaya eğilimli insanlarla karşılaşmanın çok kültürlü kişilik özelliği yüksek olan okul yöneticilerinin çatışma yönetimi süreçlerinde en çok kaçınma stratejisini tercih etmelerine sebep olabileceğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın nicel verileri, okul yöneticilerinin **çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşmayı en düşük düzeyde** tercih ettiklerini göstermektedir ($\beta = 0,220$, $R^2 = 0,049$, $p < 0,001$). Okul yöneticilerinin bu durumun nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Uzlaşmadansa sorunları her iki taraf için çözmeyi tercih etmeli bence çok kültürlü bir okul yöneticisi. Uzlaşmada çatışan tarafların kendilerinden ödün verdikleri noktalar olabilir. Çok kültürlülüğün doğasıyla zıt düşer bence bu durum. O nedenle müdürler en az uzlaşmayla ilişkili olduğunu düşünmüş olabilirler.” (M1)

“Uzlaşma hassas bir konu. Biz bunu olumlu görebiliriz yönetici olarak. Ancak çatışma yaşayan kişiler ‘müdürün zoruyla’ bir şeyleri kabul etmiş gibi hissedebilirler. Bu da bir çeşit baskı aslında. Psikolojik açıdan. O nedenle çok kültürlü bir okul yöneticisi bu konuda hassas olmalı. Bence bu açıdan düşünüldüğünde uzlaşmanın en düşük çıkması çok doğru.” (M6)

Okul yöneticilerinin ifadeleri incelendiğinde uzlaşma stratejisinde çatışma taraflarının kendilerinin değerlerinden, karşı tarafla ortak bir noktada buluşabilmek için vazgeçecek olmalarının hassas bir konu olduğu ve bu nedenle çok kültürlülüğü benimseyen bir okul yöneticisinin çatışma taraflarını yöneticinin baskısıyla bir çözüm yoluna gitmiş gibi hissetmelerinin doğru olmayacağını belirttikleri görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri çok kültürlülüğü benimseyen bir yöneticinin çatışma yönetiminde en az uzlaşmayı tercih etmesinin doğru olduğu görüşünü paylaştıkları görülmektedir.

4.2.4.6. Çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetimi stratejilerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesini belli bir oranda tercih etme nedenleri

Araştırmanın nicel verilerinde elde edilen bulguları derinlemesine anlamak için oluşturulmuş, nitel boyutun dokuzuncu ve son sorusu “Okul yöneticilerinin algılarına göre farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tüm çatışma yönetimi stratejileriyle ilişkili olmasının sebebine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik düzeyleri yüksek çıkmış olmasına rağmen tüm çatışma yönetimi stratejilerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesini belli bir oranda tercih ettiklerini göstermiştir.

Çalışmaya katılan 13 okul yöneticisinin görüşüne göre çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetim stratejilerinde farklılık yaklaşımlarından en çok homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını belli bir oranda tercih etme sebeplerine ilişkin yapılan görüşmeler sonucu elde edilen tema ve kategoriler Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Çok Kültürlü Kişiliğe Sahip Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Sürecinde Farklılık Yaklaşımlarından Homojenliğin Desteklenmesini Belli Bir Oranda Tercih Etme Nedenleri

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Yöneticiyle ilgili nedenler	Diğer müdürlerden görüş alma İtibar kaybı korkusu Eski yaşantıların etkisi Yöneticinin kişilik özellikleri Bilgi eksikliği Yaşlı kuşak etkisi	(M3), (M10) (M2), (M6) (M4), (MY1) (M2), (MY2), (M9), (M11) (M4), (M9) (M2), (M11)
Eğitim sistemiyle ilgili nedenler	Eğitim sisteminin genel etkisi İş yükü	(M3) (M7), (MY1)

Tablo 28’de yer alan bilgiler incelendiğinde çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetimi sürecinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesini belli bir oranda tercih etmelerinin nedenlerine ilişkin *diğer müdürlerden görüş alma, itibar kaybı korkusu, eski yaşantıların etkisi, yöneticinin kişilik özellikleri, bilgi eksikliği ve yaşlı kuşak etkisi* kategorilerinden oluşan

yöneticiyle ilgili nedenler teması ile *eğitim sisteminin genel etkisi* ve *iş yükü* kategorilerinden oluşan **eğitim sistemiyle ilgili nedenler** teması elde edilmiştir.

Tablo 28’de yer alan bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetimi süreçlerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını belli bir oranda benimsemelerinin yöneticiyle ilgili nedenleri kapsamında en çok *yöneticinin kişilik özellikleri* görüşünü betimledikleri görülmektedir. *Diğer müdürlerden görüş alma, itibar kaybı korkusu, eski yaşantıların etkisi, bilgi eksikliği* ve *yaşlı kuşak etkisi* görüşleri ise eşit oranda betimlenmişlerdir.

Okul yöneticilerinden M3 “*Bu çatışma çözme işi farklılıkları yönetme çok kültürlülükten öte okul müdürlerinin sisteme girer girmez kronik bir sorun olabilir mi? Gen aktarımı gibi. Müdür olunca böyledir. Bütün müdürler birbiriyle konuşur. Sistemin sana getirdikleri. Üst kademendeki kişilerin sana telkinleri, şube müdürleri olabilir ilçe müdürleri olabilir.*” sözleriyle diğer müdürlerden ya da yöneticilerden çatışmaların yönetimine ilişkin görüş almanın homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tercih edilmesine neden olmuş olabileceğini ifade etmiştir. M11 ise homojenliğin desteklenmesinin çatışma yönetimi süreçlerinde belli bir oranda etkili olmasının nedenini “*(...) Bir de bazı konumlarda inatla kalmaya takmışız, müthiş şekilde baskı yapıyoruz ki. Bu koltuğu bırakırsan bitersin gibi bir anlayışımız var. Bu da tek tipliliğe daha çok itiyor bizi, herkesi aynı görmeye.*” sözleriyle ifade ederek itibar kaybı korkusunu vurgulamıştır.

M4 kodlu okul yöneticisi homojenliğin desteklenmesinin diğer müdürlerden alınan görüşler nedeniyle tercih edilebildiğini “*Ben birçok okul yöneticisinin çatışmaları nasıl yaklaşacağı konusunda çok bilgi ve birikim sahibi olduklarını düşünmüyorum açıkçası. Nasıl çözüyorlar? Geçmişten gelen yöneticiler nasıl yapıyorsa, kendi yöneticilerinden nasıl öğrendilerse öyle çözüyorlar. Tabiri caizse olaya paldır küldür dalıyorlar.*” sözleriyle ifade ederken M9 kodlu okul yöneticisi farklılıklara ve çatışmaların yönetimine ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tercih edildiğini “*Fark etmemiş olabilirler. Ya da fark etseler de bu sorunu nasıl çözeceğini bilemiyor olabilirler genel olarak. Karşılaştığımızda bu yüzden nasıl çözeceğimizi bilmiyor olabiliriz. Kendimiz de bence çok iyi tanımıyoruz her iki durumu da.*” sözleriyle betimlemiştir. Homojenliğin

desteklenmesini mevcut dönemde halen görev yapmakta olan yaşlı kuşak okul yöneticilerinin etkisiyle açıklayan M2 kodlu okul yöneticisi “*Yöneticilik çağa ayak uydurmayı da içeren çok boyutlu bir kavram. Bir yöneticinin olmazsa olmazı bu. Okuldaki farklılıkları zenginlik olarak gören kişi misyon ve vizyon sahibidir. Bu kişi reddetmez. Ama öte yandan 25-26 yıllık müdür belli bir yaşa gelmiş bu yaştan sona bununla mı uğraşacağım diyor.*” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcı okul yöneticilerinin müdürlerin ve müdür yardımcılarının yalnızca resmi görevlerini yapmaya odaklanmalarını, sahip oldukları hayat görüşlerini, empati eksikliğini ve görmezden gelmeye yatkın olmalarını bu durumun nedeni olarak vurguladığı görülmektedir. Ayrıca çoğu okul yöneticisinin karşılaştıkları bir sorunla ilgili diğer meslektaşlarına görüş sorduklarını, görüş aldıkları okul yöneticilerinin çoğunun homojenliğe yatkın olmasından dolayı kendilerinin de aynı yolu izlemeyi tercih ettiklerini betimlemişlerdir. Bunların yanı sıra bulundukları konumu kaybetmek istemeyen okul yöneticilerinin farklılıklara gereken önemi vermeyeceğini ifade eden okul yöneticileri, bu durumda eski yaşantılarının, tecrübelerinin ve kendi yöneticilerinden gördüklerinin etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Okul yöneticileri tarafından betimlenen bir diğer nokta ise mevcut durumdaki okul yöneticilerinin konuyla ilgili, farklılıkların ve çatışmaların nasıl yönetilmesi gerektiğiyle ilgili bilgilerinin yetersiz olması ve yöneticilerinin bu konular hakkında hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği durumudur. Son olarak okul yöneticileri aktif olarak okul müdürlüğü yapan eski kuşaktan olan okul yöneticilerinin çağın gerekliliği olan farklılıklara uzak kalmalarını çatışma yönetimi süreçlerinde homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının belli bir oranda tercih edilmesinin sebepleri arasında betimlemişlerdir.

Tablo 28’deki veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetimi süreçlerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını belli bir oranda benimsemelerinin eğitim sistemiyle ilgili nedenleri kapsamında *iş yükü* görüşünü, *eğitim sisteminin genel etkisi* görüşüne göre daha çok betimledikleri görülmektedir. Örneğin M3 kodlu okul yöneticisi sistemin etkisini “*(...) Birilerine karşı gebe olma durumu var ya. Okul müdürleri bundan dolayı mı sıklıkla kaçınıyorlar. Farklılıkları bile görmezden geliyor. Öyle bir yerdeki sistemin dışına çekemiyor kendini. Okulun bir sorununu çözeceksin ama veliye hükmedemiyorsun.*

Böyle bir organik bağın olduğu için bu yüzden dolayı mı kaçınıyor diye düşünüyorum. Sisteme giriyorsun, boşver boşver diyorlar. Ya da höt höt.” ifade ederken MY1 kodlu okul yöneticisi, okul yöneticilerinin farklılıkları ve çatışmaların etkili biçimde yönetilmesini kendisine iş yükü olarak gördükleri için farklılıkları yok saydıklarını “İş yükü olarak görüldüğü için olabilir, ekstra bir iş bu. ‘Kim onunla uğraşacak? Kim onlarla oturup konuşacak? Kim enerjisini ve zamanını verecek?’ diye düşünüp. Bunlarla ilgilenmek, çözmek ciddi anlamda emek ve zaman istiyor.” sözleriyle ifade etmektedir. M7 kodlu okul yöneticisi de “Okul idarecisinin üstünde çok fazla yük var çünkü (...) Ama büyük bir yoğunluğun üzerinde çok ciddi bir yük var. İş güvenliği başlı başına bir yük. Yazışmalar öyle. Okul sorumluluğu. Günümüzde bilgisayar işleri kolaylaştıracak zannettik ama şimdi her gün çok fazla yazı geliyor. Bürokrasi yani.” sözleriyle okul yöneticilerinin yoğun iş yükü nedeniyle farklılıkları yok saydıklarını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetimi süreçlerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını belli bir oranda benimsemelerinin eğitim sistemiyle ilgili nedenlerle ilgili görüşleri incelendiğinde yöneticilerin bağlı oldukları ve okulu yönetebilmek için onlardan bağımsız hareket edemedikleri paydaşların varlığını, ayrıca okul yöneticilerinin üzerlerindeki bürokratik iş yoğunluğunun fazla olmasının okul yöneticilerini farklılıkları görmezden gelmeye itmiş olabileceğini betimledikleri görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği, açıklayıcı ardışık desende tasarlanan bu çalışma nicel ve nitel olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejilerini anlamak amacıyla ölçekler aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise elde edilen verilerin derinlemesine anlaşılması amacıyla onüç okul yöneticisiyle çevrimiçi görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır.

Bu bölüm kapsamında nicel ve nitel kısımdan elde edilen veriler ilgili alanyazın bağlamında tartışılarak çalışmanın sonuçlarıyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Yapılan çalışma kapsamında ilk olarak okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin nasıl olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleriyle ilgili algılarının ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bir diğer bulgu okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empatinin en yüksek ortalamaya sahip olduğudur. Bu boyutu sırasıyla sosyal girişimcilik, açıklık, duygusal denge ve esneklik alt boyutları izlemiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ilk olarak okul yöneticilerinin çok kültürlülüğe ilişkin görüşleri alınmıştır. Okul yöneticilerinin çok kültürlülüğü bireylerin doğdukları yer, aldıkları eğitim, uyruk, din, ırk, gelenek ve görenekler, farklı dil bilmek açısından farklılaşabilen, farklı kültürlere sahip bireylerin çalıştıkları örgütlere getirdikleri hayat birikimlerini kapsayan bir olgu olarak tanımlamıştır. Okul yöneticileri çok kültürlü kişilik kavramını ise farklı bireylere karşı açık olarak ve empati kurarak yaklaşmak, farklı kültürden bireylerle etkileşime geçebilmek için girişimci olabilmek, karşılaşılan sorunları duygusal dalgalanmalar yaşamadan kontrol altına alabilmek, bireyin zihninde geçmiş yaşantılarından dolayı karşıdaki kişiye ilişkin önyargılar olsa bile bu ön yargıları göz ardı ederek davranması şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel kısmında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın

esneklik boyutuna ait olmasına ilişkin görüşleri de toplanmıştır. Okul yöneticileri çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamanın kültürel empatiye ait olmasını bireylerin öncelikle farklı özellikteki bireyleri anlayarak bu bireylere karşı önyargısız davranması gerektiği şeklinde betimlemişlerdir. Bu görüşün, okul yöneticilerinin farklı kültürden bireylerle etkileşime geçebilmek için girişimci olabilmeyi ve karşıdaki kişiyle ilgili geçmiş yaşantılarından dolayı sahip olduğu ön yargıları göz ardı etmesini çok kültürlü kişiliğin genel tanımı kapsamında ifade etmesiyle örtüştüğü söylenebilir. Okul yöneticilerin çok kültürlü kişiliği genel olarak tanımlarken kullandıkları bu ifadeler ile kültürel empatiyi vurguladığını söylemek mümkündür. Okul yöneticileri çok kültürlü kişilik özelliklerinden en düşük ortalamanın esneklik boyutunda çıkmasını, yeni kültürlere karşı esnek davranmak çok kültürlü kişiliğin bir gerekliliği olsa da sahip olunan farklı geçmişlerin etkisiyle bunu başarmanın her zaman kolay olmaması ile ilişkilendirmişlerdir.

Van Oudenhoven ve van der Zee (2002) öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında bu araştırmanın nicel boyutuyla benzer bulgular elde etmiştir. Van Oudenhoven ve van der Zee'in (2002) çalışmasında öğrencilerin en yüksek ortalamlarının kültürel empatiye, en düşük ortalamlarının ise esneklik alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Çalışkan ve Işık (2016) yurtdışı bağlantısı bulunan bir perakende satış şirketinde görev yapan iş görenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında benzer şekilde iş görenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çalışkan ve Işık (2016) çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından en yüksek ortalamanın kültürel esneklik boyutuna, en düşük ortalamanın ise duygusal denge boyutuna ait olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Alt boyutlara ilişkin ortalamların farklılık göstermesini, verinin toplandığı örneklemin çalıştığı iş sahasının eğitim sektöründen farklı olması ile açıklamak mümkündür.

Popescu ve diğerlerinin (2014) mühendislik fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri üzerinde yaptıkları çalışmadaki bulgular bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Popescu ve diğerlerinin (2014) öğrencilerin çok kültürlü kişilik özelliğinin alt boyutlarından en yüksek ortalamanın kültürel empatiye, en düşük ortalamanın ise esneklik boyutuna ait olduğu görülmektedir. Popescu ve diğerlerinin (2014) çalışmasında elde edilen bulguların bu çalışma kapsamında elde edilen bulgularla aynı olmasının sebebinin her iki örneklemin de eğitim örgütlerinden kişileri

kapsaması olduğunu söylemek mümkündür. Gürel'in (2013) ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleriyle ilgili yaptığı çalışmasının sonuçları da bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Gürel (2013) ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ayrıca Gürel (2013) benzer şekilde ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empatinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Gürel'in (2013) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en düşük ortalamaya sahip alt boyutun bu çalışmadan farklı olarak açıklık boyutuna ait olduğu görülmektedir. Supadi ve diğerlerinin (2020) Endonezya'da liselerde görev yapan okul müdürleri üzerinde yaptıkları çalışmanın bulgularının da bu çalışmayla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Supadi ve diğerlerinin (2020) araştırmasına katılan 36 okul yöneticisinin 20'sinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yüksek, 16'sinin ise çok kültürlü kişilik özelliklerinin düşük olduğu görülmektedir. Katılımcı okul yöneticilerinin yarısından çoğunun çok kültürlü kişilik özelliklerinin yüksek olmasının bu araştırma bulgusuyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. 16 okul yöneticisinin ortalamasının düşük olmasını ise araştırmanın yapıldığı örneklemin sosyo-ekonomik düzeyiyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin araştırmanın nitel kısmında çok kültürlülük ile ilgili yaptıkları tanımların alan yazındaki tanımlarla örtüştüğü görülmektedir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) çok kültürlülük kavramını, okul yöneticileriyle benzer şekilde farklı dini, ahlaki, kültürel ve sosyal gruplardan gelen kişilerin birlikte yaşaması sonucu oluşan bir durum olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik kavramına ilişkin tanımlamaları, van der Zee ve van Oudenhoven (2000) tarafından çok kültürlü kişiliğin bireyin kültürlerarası etkileşim süreçlerinde etkin olarak rol alabilmesi ve mesleki olarak çok kültürlü bir ortamda çalışırken başarılı olabilmesini etkileyen bir kavram olarak vurgulanması ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik kavramlarına ilişkin sahip oldukları geçmiş deneyimler sayesinde çok kültürlü kişilik özelliklerinin ortalamasının üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulguların, araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinden toplanan veriler ile desteklendiğini söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en düşük ortalamanın esneklik boyutunda çıkmasını, yeni kültürlere karşı esnek davranmak çok kültürlü kişiliğin bir gerekliliği olsa da sahip olunan farklı geçmişlerin etkisiyle bunu başarmanın her zaman kolay olmaması ile ilişkilendirmeleri Karadağ'ın (2015) elde ettiği bulgularla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Karadağ (2015) okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik kapsamında sahip olmaları gereken esneklik boyutunu karşılaştıkları olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşarak davranışlarını düzenlemelerinin gerekliliği açısından önemli olduğunu, okul yöneticilerinin esnek olmaları gereken sorunlarla karşılaştıklarında kullandıkları eski yöntemleri kullanma konusunda ısrarcı olmalarının başarısızlığa ve duygusal sorunlara neden olacağını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olmalarına rağmen başarısızlıklara neden olabilecek esneklik boyutunda kendilerini, geçmiş yaşantılar ya da benzer faktörler nedeniyle yeterli göremediklerini söylemek mümkündür.

Yapılan araştırma kapsamında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin algıları ve görüşleri incelendikten sonra farklılıklara nasıl yaklaştıkları derinlemesine anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algıları incelendiğinde en yüksek ortalamanın renk körlüğü yaklaşımına ait olduğu görülmüştür. Renk körlüğü yaklaşımını sırasıyla tümleştirme ve öğrenme, eşitlik, erişim ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımları izlemiştir. Araştırmanın nitel kısmında okul yöneticilerinden farklılık kavramını tanımlamaları istenmiş, kendilerinin okullarında farklılıklara nasıl yaklaştıklarını anlatmaları istenmiştir. Okul yöneticileri farklılıkları bireyleri diğerinden farklı hale getiren kültürel, yaşamsal değerler olarak tanımlamışlardır. Okul yöneticileri kendi okullarındaki farklılıkları benimsemeye, gerekirse pozitif ayrımcılığa başvurarak dezavantajlı grupların eşitliğe sahip olmasını sağlamaya, farklılıkları zenginlik olarak görerek örgütlerinin başarısını arttırmaya önem verdiklerini vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin örgütlerinde karşılaştıkları farklılıklara büyük oranda tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını benimseyerek yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Ancak bazı katılımcı okul yöneticileri zaman zaman farklılıkların yalnızca hayatta var olduklarını kabul etmenin bir yöneticinin yapabileceği en iyi çözüm olabileceğini, çatışmaya sebep olan farklılıklarla

karşılaştıklarında ise bu farklılıklardan kaçınmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin ifade ettikleri bu durum onların da farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımını zaman zaman kullandıklarını ortaya koyar niteliktedir. Bu açıdan araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulguların, araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinden toplanan veriler ile desteklendiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen ilgi çekici bir bulgu olan okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımı tercih etmelerine ilişkin görüşleri araştırmanın nitel boyutunda sorulan okul yöneticileri bu durumu yöneticiyle ilgili ve eğitim sistemiyle ilgili nedenler olarak ikiye ayırmıştır. Yöneticilerin bilgi eksikliği, itibar kaybı korkusu, sorumluluk almak istememeleri, kendine yakın hissettiği kişileri desteklemeye olan yatkınlıkları ve kişilik özelliklerini yöneticiyle ilgili nedenler altında toplayan okul yöneticileri eğitim sisteminin etkisiyle farklılıkları görememeyi, okuldaki mevcut düzeninin devamlılığını sağlamayı, farklılıklara yönelik bir planlamanın olmayışını ve yöneticilerin üzerindeki iş yükünün fazla olmasını eğitim sistemiyle ilgili nedenler olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, araştırmanın nitel kısmında yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en az homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerini doğru bulduklarını, bir okul yöneticisinin okulunda var olan farklılıkları tamamen yok saymasının başarısızlık getireceğini, okulunun başarıya ulaşmasını isteyen bir yöneticinin ancak bu farklılıkları kabul ederek başarıya giden yolda ilerleyebilecek olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerinin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını birinci sırada tercih eden örgütlerin yöneticilerinden farklı olmasının nedeninin örgütlerin var olma amaçları, girdileri ve çıktılarının farklılaşması olduğunu söylemek mümkündür. Kâr amacı güden, ticari amaçlarla kurulmuş ve üreteceği ürünün çok olmasına insan ilişkilerinden daha fazla önem vermek durumunda kalan örgütlerin yöneticileri farklılıkların örgütlerine maliyeti olduğunu vurgularken, ürünü insan olan ve amacı insan yetiştirmek olan eğitim örgütlerinin yöneticilerinin farklılıkları göz önüne alarak yöneticilik yapmak durumunda oldukları görüşünü paylaşmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğünü tercih ettikleri bulgusu ilgili alan yazında yer

alan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğın okullardaki farklılık yaklaşımları ile öğretmenlerin mutluluğu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Arslan ve Polat (2021) öğretmenlerin de bu çalışmada yer alan okul yöneticilerine benzer şekilde farklılık yaklaşımlarından en çok renk körlüğünü yaklaşımını tercih ettikleri görölmüştür. Arslan ve Polat'ın (2021) ilgili çalışmasında renk körlüğü yaklaşımını sırasıyla tümleştirme ve öğrenme, homojenliğin desteklenmesi, eşitlik ve erişim yaklaşımları izlemektedir.

Okul yöneticilerinin araştırmanın nitel boyutunda yapmış oldukları farklılık tanımlarının ilgili alan yazınla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Memduhoğlu ve Ayyürek (2014) farklılık kavramını her bireyi eşsiz, birbirinden bağımsız ve kendilerini biricik yapan özellikler olarak tanımlarken Çetin ve Bostancı (2011) da farklılıkların insanları görüş, duygu ve davranışlar açısından birbirinden ayıran özellikler olarak ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde edilen ilgi çekici bir bulgu olan okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımı tercih etmelerinin yöneticiyle ilgili nedenlerinden kendine yakın hissettiğı kişileri desteklemeye olan yatkınlıkları Bakan, Okçu ve Erdem (2019) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bakan ve diğerkleri (2019) okul yöneticilerinin kendilerine yakın hissettikleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Jansen, Wos, Otten, Podsiadlowski ve van der Zee (2016) azınlık gruplarından iş görenlerin çalıştığı bir firmada yaptıkları araştırmada çoğunluk grubu oluşturan iş görenlerde renk körlüğü yaklaşımının iş doyumunu sağladığını, ancak azınlık grubun çok kültürlü bir yaklaşımın benimsendiğı durumlarda iş doyumunu ve kendilerini sosyal açıdan grubun bir parçası olarak hissedebildiğı bulgusunu elde etmişlerdir. Jansen ve diğerkleri (2016) renk körlüğü yaklaşımını benimseyen yöneticilerin bu yaklaşımı çoğunluk grubun örgüt içerisinde sahip olduğı baskınlığı devam ettirebilmelerini sağlamak, bu sayede çoğunluğu oluşturan grubun iş doyumunu ve motivasyonunu devam ettirmek amacıyla tercih ettiklerini ifade etmiştir. Jansen ve diğerklerinin (2016) elde ettiğı bu bulgunun, bu araştırmada yer alan okul yöneticilerinin okuldaki mevcut düzeni devam ettirmeyi istemeleri ve kendine yakın olan kişileri desteklemeye yatkınlıkları nedenleri ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırma nicel boyutunda okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en az homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını kullandıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgu alan yazındaki ilgili çalışmalardan farklılık göstermektedir. Örneğin Arslan ve Polat (2021) öğretmenlerin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını 5 yaklaşım arasından üçüncü sırada tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Arslan ve Polat'ın (2021) çalışmasındaki öğretmenlerin farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını üçüncü sırada tercih etmelerinin nedeninin okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaştıkları ve bireylerin farklılıklarından kaynaklanan sorunların tür ve içerik bakımından birbirinden farklılaşmaları olduğunu söylemek mümkündür. Podsiadlowski ve diğerleri (2013) ise bazı örgütlerin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını ilk sırada tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Podsiadlowski ve diğerleri (2013) bu örgütlerin farklılıkları bir tehdit olarak gördüklerini, farklılıkların zaman zaman örgütlere bedeller ödetmesinden dolayı bazı yöneticilerin farklılıklara karşı homojenlik yaklaşımını benimseyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Podsiadlowski ve diğerleri (2013) farklılıklara yaklaşımın örgütün içinde bulunduğu ülkelere göre değişebildiğini, Amerika ve Avusturya'da faaliyet gösteren bir firmanın Amerika'daki şubesinde eşitlik yaklaşımı benimsenirken Avusturya'daki şubesinde bulunan yöneticilerin farklılıklara önem vermediklerini ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını tercih ettiklerini betimlemişlerdir. Bu durumun sebebinin örgütlerin bulundukları ülkelerin kültürel yapısı ile örgüt yöneticilerinin farklılıklara olan bireysel bakış açılarını göstermek mümkündür.

Yapılan araştırmanın bir diğer değişkeni okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileridir. Araştırmanın nicel kısmında okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok tercih ettikleri stratejinin kaçınma olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Kaçınma stratejisini sırasıyla problem çözme, uzlaşma, hükmetme ve uyma stratejileri izlemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise okul yöneticilerinin çatışma yönetiminin daha iyi anlaşılabilmesi için okul yöneticilerinden ilk olarak çatışma kavramını tanımlamaları ve okullarında tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejilerini açıklamaları beklenmiştir. Okul yöneticileri çatışmaları kişiler arasında yaşanan görüş ayrılıkları sonucu yaşanan, olumsuz duygular hissettiren ve yöneticileri zorlayan, istenmeyen durumlar olarak tanımlamıştır. Okul yöneticilerinin bir kısmı ise çatışmaların örgütleri başarıya götürebilecek, zaman zaman ortak bir dile

varıp yeni fikirler çıkaran görüş ayrılıkları olarak ifade etmişlerdir ve çatışmaların gerekli olduğunu, çatışma yönetimini profesyonelce yapabilecek idareciler tarafından bilerek çıkartılmasının örgüte yararı olacağını vurgulamışlardır. Yeni yönetim yaklaşımlarında da çatışmalar örgütsel dinamizmin bir parçası olarak görülmekte, kaçınılması ya da önlenmesindenense doğru şekilde yönetilerek örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak dinamikler olduğu vurgulanmaktadır (Özkara ve Tunç, 2020; Özmen ve Aküzüm, 2010). Araştırmadaki katılımcı okul yöneticilerinin çatışmaya yönelik yaptıkları tanımlamalar incelendiğinde büyük bir kısmının güncel yönetim yaklaşımlarını benimsedikleri ve çatışmalardan kaçınmanın doğru olmadığını düşündüklerini söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen okul yöneticilerinin çatışma yönetimi süreçlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise büyük bir kısmının çatışmaların çözümünde yaşanan problemleri her iki tarafın çıkarlarını gözetenek çözmeye çalıştıkları, ayrıca okul yöneticilerinin çatışma yaşayan tarafları dinleyerek onları uzlaştırmaya çalıştıkları görülmüştür. Bazı okul yöneticileri ise zaman zaman çatışma yönetiminde kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullanmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin bazılarının zaman zaman kaçınma stratejisini tercih ettiklerini belirtmeleri araştırmanın nicel bulgularıyla örtüşmektedir. Yaşanan bazı çatışmalarda hükmetme stratejisini tercih ettiğini ifade eden okul yöneticilerinin bunu tercih etme sebebini Gündüz, Tunç ve İnandı (2013) okul yöneticilerinin çatışmalarda karşılaştıkları stresle duygu odaklı olarak başa çıkma eğiliminde olmaları ile açıklamıştır. Tüm bu görüşlerden farklı olarak bazı katılımcı okul yöneticileri ise çatışmaları ortaya çıkmadan önce fark edip engellemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özdemir ve Özdemir (2007) Psenicka ve Rahim'in geliştirdiği modeldeki çatışma yönetimi stratejilerinden birinin sorunları ertelemeye neden olan önleme stratejisi olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle çatışmaları ortaya çıkmadan engellemek isteyen okul yöneticilerinin çatışmalardan kaçınmak istedikleri, bu nedenle oluşmasının önüne geçmeyi tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutunda, okul yöneticilerinden araştırmanın nicel boyutunda elde edilen ve dikkat çekici bir bulgu olan okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok kaçınmayı tercih ediyor olmaları ile ilgili görüşleri toplanmıştır. Okul yöneticileri bu durumu yöneticinin çatışmalara yaklaşımının

farklılaşması ve çatışma taraflarının özellikleri ile açıkladığı görülmüştür. Okul yöneticileri bazı yöneticilerin çatışmaları örgüte zarar verecek bir etken olarak gördüğünden uzak durduğunu ifade etmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ise okul yöneticilerinin çatışmanın çıkmasına neden olabilecek konulardan uzak durmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çatışma taraflarının çözüm bulmaya kapalı olmasını ya da okul yöneticilerinin çatışma sürecini yönetecek bilgiye sahip olmamasını da çatışma taraflarının özelliklerine bağlı nedenler arasında ifade eden okul yöneticilerinin bu görüşlerinin dikkat çekici olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin en az düzeyde uyma stratejisini tercih etmesinin nedenini okul içi yaşanan çatışmalarda üst idari amirin kendisi olması şeklinde açıklayan okul yöneticileri il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle de mümkün olduğunca çatışma yaşamaktan uzak durduklarını, kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Ancak çalışmaya katılan müdür yardımcıları ise uyma stratejisini okul müdürleriyle yaşadıkları çatışmalarda zaman zaman kullanmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Aradaki bu farkın yöneticilerin görev tanımlamaları ve eğitim sistemindeki hiyerarşik düzen ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok kaçınma stratejisini tercih ettiklerini göstermiştir. Elde edilen bu bulgu alan yazınla benzerlik göstermektedir. Özkara ve Tunç (2020) öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok kaçınma stratejisini kullandıklarını ve bu stratejiyi sırasıyla problem çözme, uzlaşma, hükmetme ve uyma stratejilerinin izlediğini ifade etmişlerdir. Koçak ve Başkan (2013) ise bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaların yönetiminde en çok uzlaşma stratejisini tercih ettiklerini, bu stratejiyi sırasıyla problem çözme, kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerinin izlediğini belirtmişlerdir. Koçak ve Başkan'ın (2013) aynı çalışmalarında elde ettiği bulgular arasında okul yöneticilerinin kendilerinin öğretmenler ile yaşadıkları çatışmaları yönetme sürecinde ise en çok problem çözme stratejisini tercih ettiklerini ve bu stratejiyi sırasıyla uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullandıkları yer almaktadır. Düzyol ve Ada (2021) ise öğretmenlerin politik becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin en çok problem çözme, en az ise kaçınma

stratejisini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Koçak ve Başkan (2013) ile Düzyol ve Ada'nın (2021) çalışmalarının bulgularının bu araştırmanın bulgularından farklılık göstermesinin nedeninin, veri toplanan örneklemin öğretmenlerden oluşmasından dolayı öğretmenlerin okul yöneticilerini ve kendilerini, okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirmelerinden farklı biçimde gözlemleyip değerlendirmeleri olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinin çatışma ile ilgili yaptıkları tanımlamaların da ilgili alan yazınla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Can, Aşan-Azizoğlu ve Miski-Aydın (2006) çatışmaları iki veya daha fazla bireyler ya da gruplar arasında yaşanan duygu, düşünce, ihtiyaç ve görüşler arasındaki zıtlasmalar sonucu yaşanan anlaşmazlıklar olarak tanımlamıştır. Karip (2015) ise bireylerin çevreleriyle etkileşime girdiklerinde psikolojik fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını engelleyen durumların çatışma olduğunu ifade etmiştir. Kazak (2021) da benzer şekilde okul müdürlerinin etkililiğini sınırlayan örgütsel etmenler arasında yaşanan çatışmaların yer aldığını belirtmiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ilk olarak çok kültürlü kişiliğe sahip olan bir okul yöneticisinin tercih ettiği farklılık yaklaşımları analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını, en az ise homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını tercih ettiklerini göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticileri bu konuya ilişkin görüşlerini çok kültürlü bir okul yöneticisinin yaş, cinsiyet, ailevi farklılıklar, yaşadıkları ve büyüdükleri yerler açısından farklılaşan öğrencilerin ve ailelerinin birbirlerini tanıyabilecekleri verimli bir okul iklimi oluşturabilmesi için tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin önemli olduğunu belirterek açıklamışlardır. Yakunina ve diğerleri (2011) çok kültürlü kişiliğin farklılıklara açık olabilmeyi sağladığını ortaya çıkardıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin belirttiği verimli bir okul iklimi geliştirebilmek için farklılıklara tümleştirme ve öğrenme bakış açısı ile bakabilmenin önemini ortaya koymuşlardır. Van Woerkom ve de Reuver (2009) de benzer şekilde farklılıkların baskın olarak hissedildiği çok kültürlü çalışma ortamlarında çok kültürlü

kişiliğe sahip yöneticilerin dönüşümsel liderlik becerilerinin daha yüksek olduğunu, bu örgütlerin yöneticilerinin farklılıklara yaklaşımlarında özellikle çok kültürlü kişiliğin kültürel empati, açıklık ve sosyal girişimcilik boyutlarının yöneticilerin daha başarılı olmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Vos, Çelik ve de Vries ise (2016) üniversitelerde farklılıklara yaklaşımı inceledikleri çalışmalarında uluslararası alanda faaliyet gösteren iş kollarında çalışacak öğrenciler için tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının kazandırılmasının önemli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Pagon, Banutai ve Bizjak (2009) kamu yönetimi alanında farklılıkların baskın olduğu çok kültürlü örgütlerin yöneticilerinin farklılıkları benimsemeleri ve örgütlerinde çok kültürlü bakış açısını uygulamaları halinde örgütün açıklık ve şeffaflık, paydaşların memnuniyeti ve desteği, üretimin artması gibi daha başarılı örgütsel çıktılara ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle katılımcı okul yöneticilerinin ifade ettiği üzere başarılı olmak isteyen çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin farklılıklara tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını benimseyen bir bakış açısıyla yaklaşımlarının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından en az homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını kullandıkları bulgusuna ilişkin görüşleri sorulan katılımcı okul yöneticileri, okul iklimine zarar vermesi muhtemel olan homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının çok kültürlü kişiliğe sahip bir okul yöneticisi tarafından en az düzeyde benimsenmesinin beklenen bir sonuç olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına elde edilen verilerin bu açıdan örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamında çok kültürlü kişilik özellikleri ile farklılık yaklaşımları arasındaki ilişki incelendikten sonra okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında elde edilen diğer bir ilgi çekici bulgu olan çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticileri tarafından çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınmanın en yüksek düzeyde tercih edilmesini okul yöneticileri yöneticiyle, eğitim sistemiyle, okulla ve çatışmanın doğasıyla ilgili nedenler ile açıklamışlardır. Okul yöneticileri sorumluluktan kaçan, itibarını kaybetmek istemeyen okul yöneticilerinin geçmişte çatışmalarla ilgili sahip olduğu tecrübelerinin, kişilik özelliklerinin ve bilgi eksikliğinin etkisiyle çatışmalardan kaçınıyor olabileceğini ifade

etmişlerdir. Okul yöneticileri kendilerini güvende hissetmeyen ve iş yükü fazla okul yöneticilerinin de çok kültürlü kişiliğe sahip olsalar da yaşanan çatışmalardan kaçınacaklarını vurgulamışlardır. Ayrıca mevcut yasal düzenlemelerin yöneticiyi evrak işleriyle uğraşmak zorunda bıraktığını ifade eden okul yöneticileri bu durumun da çatışmalardan kaçınmanın nedenlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Çatışmanın yaşandığı okulun türünün ve paydaşlarının da çok kültürlü kişiliğe sahip olsalar bile okul yöneticilerini çatışmalardan kaçınmaya yönelteceğini ifade eden okul yöneticileri çatışma taraflarının kişilik özelliklerinin kaçınma stratejisinin tercih edilmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Vallone ve diğerleri (2022) öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile kültürlerarası çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sosyal girişimciliği ve esnekliği düşük olan öğretmenlerin kaçınma stratejisini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinin, kaçınma stratejisinin tercih edilmesinin nedenleri arasında belirttikleri itibarını kaybetmek istememek ve sorumluluktan kaçmak gerekçeleri Vallone ve diğerlerinin (2022) belirttikleri sosyal girişimciliğe sahip olmamak ve esneklik özelliklerini göstermemekle örtüşmektedir. İtibarını kaybetmekten çekindiği için çatışma süreçlerine girmek istemeyen okul yöneticilerinin farklı kültürlerle etkileşime girmekten kaçındıkları ve etkileşime girmeleri durumunda oluşacak yeni durumlara karşı sorumluluk almak istemediklerinden farklılıklara bağlı yeni bakış açılarına karşı kapalı olduklarını söylemek mümkündür.

Yıldızoğlu (2013) okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul yöneticilerinin kaçınma stratejisini kullanmalarının sebebini açıklarken okul yöneticilerinin insanlara fazla merhamet gösterdiklerini, insanlara gereğinden fazla güvendiklerini, çatışma taraflarıyla ilişkilerinin bozulmaması adına karşı tarafın göstermiş olduğu olumsuz davranışları görmezden geldiklerini vurgulamıştır. Çok kültürlü kişilik özelliği kuramının temelini oluşturan kuramlardan biri olan Beş Faktör Kişilik Özellikleri Kuramı'nın yumuşakbaşlılık/geçimlilik boyutuna yönelik davranışlar gösteren okul yöneticilerinin zaman zaman kaçınma davranışını bahsedilen nedenlerden dolayı tercih ettiklerini ifade eden Yıldızoğlu'nun (2013) bu bulgusu, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olan okul yöneticilerinin kaçınma davranışını tercih etme nedenleri arasında bahsettikleri

yöneticilerin kişilik özellikleri ile örtüşen bir bulgudur. Tekin, Turan, Özmen, Turhan ve Kökçü (2012) otel işletmelerinde çalışanların beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerini inceledikleri çalışmalarında otel çalışanlarının açıklık ve dışa dönüklülük kişilik özelliklerine yüksek oranda sahip olmalarına rağmen çatışma yönetimi süreçlerinde en fazla kaçınma ve uyma stratejilerini kullanmalarını yaşanan şiddetli örgütsel çatışmaların örgüte zarar vereceğine inanan ve geçmişten itibaren bu ilkeyi benimseyen bir örgüt ikliminde çalışan iş görenlerin kaçınma stratejisini tercih etmeleri ile açıklamıştır. Tekin ve diğerlerinin (2012) elde ettiği bu bulgunun, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişiliğe sahip olan okul yöneticilerinin geçmiş tecrübelerinin etkisiyle çatışmalardan kaçınmayı tercih ettiklerine ilişkin görüşleri ile benzer nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerine araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgulardan çok kültürlü kişilik özelliğine sahip okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en düşük düzeyde uyma stratejisini tercih etmiş olmalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda okul yöneticileri, kendilerinin okul içerisinde en üst idari amir olmalarından dolayı uyma stratejisinin en düşük düzeyde tercih edilmiş olabileceği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri yasal düzenlemelerden dolayı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle de mümkün olduğunca çatışmalardan kaçındıklarından uyma stratejisini kullanmak zorunda kalmadıklarını vurgulamışlardır. Okul müdürlerinin uymaya ilişkin görüşleri bahsedildiği şekilde olsa da okul müdür yardımcıları okul müdürlerine karşı uyma stratejisini kullanmak zorunda kaldıkları zamanlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu, ikinci düzey yönetici olan müdür yardımcılarının aynı kurum içerisinde yakın olarak çalıştıkları birinci düzey yöneticiler olan müdürlerle yaşanan çatışmalarda çok kültürlü kişiliğe sahip olsalar bile sahip oldukları sorumluluklar nedeniyle uyma stratejisini kullanmak zorunda kalmalarıyla açıklamak mümkündür. Kalaycı (2016) bu durumu beş faktör kişilik özelliği ile açıklamış, uyma stratejisini tercih eden bireylerin dışadönük, uyumlu, sorumluluk sahibi, duygusal dengesini korumaya çalışan bireyler olduklarını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin uyma stratejisini zaman zaman tercih etmelerinin nedeninin okul müdürleri ile iletişimlerinin bozulmaması adına, sorumluluklarını yerine getirebilmesi için uyumlu davranmayı amaçlamaları olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nicel boyutunda yapılan analizlerin sonuncusu çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algılarının çatışma yönetimi stratejilerine yönelik tercihlerini yordama düzeyinin incelenmesidir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinden problem çözme stratejisini tercih eden yöneticilerin farklılık yaklaşımlarından erişimi, uzlaşma stratejisini tercih eden yöneticilerin farklılık yaklaşımlarından eşitlik ve erişimi tercih ettiklerini göstermektedir. Kaçınma stratejisini tercih eden okul yöneticileri ise farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemektedir. Ayrıca hükmetme ve uyma stratejilerini tercih eden okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından yalnızca homojenliğin desteklenmesini benimsedikleri elde edilen bulgular arasındadır. Problem çözme ve uzlaşma stratejisini benimseyen okul yöneticilerinin farklılıklara yönelik erişim ve eşitlik yaklaşımını benimsemelerinin çatışma süreçlerinin yönetiminde farklı bireylere adil biçimde yaklaşımlarına, herhangi bir ayrımcılık yapmadan ve çatışma taraflarının haklarını gözeterek çatışma çözüm sürecini yönetmelerine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Desivilya ve Yagil (2005) yaptıkları çalışmalarında çatışma yönetimi süreçlerinde duyguların rolünü anlamaya çalışmış ve problem çözme stratejisinde olumlu duyguların etkisinin olduğunu, kaçınma stratejisinin tercih edilmesinde ise yalnızca olumsuz duyguların etkili olduğunu vurgulamıştır. Desivilya ve Yagil (2005) hükmetme stratejisinde ise zaman zaman olumlu, zaman zaman olumsuz duyguların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların sözü edilen çalışmayla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Çatışma yönetimi süreçlerinden çatışma taraflarının duygu, düşünce ve çıkarlarını benimseyen problem çözme ve uzlaşma stratejilerini tercih eden okul yöneticilerinin bireylerin sahip olduğu farklılıklara olumlu bakış açısıyla yaklaşan erişim ve eşitlik yaklaşımını benimseyerek Desivilya ve Yagil'in (2005) sözünü ettiği olumlu duygularla çatışmaları çözmeyi tercih ettiklerini; kaçınma, uyma ve hükmetme stratejilerini kullanan okul yöneticilerinin bireylerin sahip olduğu farklılıkları yok sayan ya da görmezden gelen homojenliğin desteklenmesi ile renk körlüğü yaklaşımlarını benimseyerek Desivilya ve Yagil'in (2005) sözünü ettiği olumsuz duygularla çatışmaları çözme yolunu tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Çok kültürlü kişiliğe sahip okul yöneticilerinin tüm çatışma yönetimi stratejilerinde belli oranda farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi benimsemeleri araştırmanın nicel boyutu kapsamında elde edilen ilgi çekici bir bulgudur. Araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticileri, bu durumu yöneticiyle ilgili ve eğitim sistemiyle ilgili nedenler ile açıklamışlardır. Okul yöneticilerinin görüş aldıkları meslektaşlarının da homojenliğin desteklenmesine yatkın olmaları ve halen yöneticilik yapmakta olan yaşlı kuşağın etkisiyle çatışma yönetimi süreçlerinde farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesinin benimsendiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ayrıca farklılık yaklaşımlarından renk körlüğünün ve çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınmanın tercih edilme nedenleri arasında saydıkları okul yöneticilerinin itibar kaybı korkuları, bilgi eksiklikleri ve kişilik özelliklerinin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının belli bir oranda tercih edilmesi üzerinde de etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca iş yükünün ve eğitim sisteminin genel etkisinin de homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının belli bir oranda benimsenmesi üzerinde etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimseyen bazı örgütler olduğunu ifade eden Podsiadlowski ve diğerleri (2013), farklılıkların bu örgütler için tehdit oluşturabildiklerini ve farklılıkların göz önünde bulundurulmasının örgütlere zarar verebildiğini, bu nedenle bu örgütlerin yöneticilerinin farklılıklara karşı homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimseyebildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışmaları yönetme süreçlerinde belli bir oranda homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını tercih etmelerinin nedenlerinden itibar kaybı korkusu, iş yükü ve eğitim sisteminin genel etkisinin Podsiadlowski ve diğerlerinin (2013) bulgularıyla belli bir oranda örtüştüğü görülmektedir. Okul yöneticilerinin farklılıkları dikkate alarak çatışmaları yönetmeyi tercih etmelerinin kendilerini zor duruma ve sıkıntıya sokabileceğine olan inançları, yoğun iş yükleri nedeniyle farklılıklara vakit ayıracak olmalarının da kendilerinin yapmakla sorumlu oldukları bürokratik işleri engelleyebileceği ve eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı nedeniyle sorumlu oldukları üst makamlar karşısında zor duruma düşebileceklerine ilişkin görüşleri nedeniyle çatışma çözümü süreçlerinde zaman zaman homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmanın nicel ve nitel kısmında elde edilen veriler okul yöneticilerinin genel anlamda çok kültürlü kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü ile zaman zaman homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını, çatışma yönetimi süreçlerinde ise en yüksek oranda kaçınma stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Yöneticilerin genel olarak kişisel özellikleri, bilgi eksiklikleri, eğitim sisteminin genel yapısı, iş yükü, karşı tarafın çatışmalara bakış açısı ile kendini güvende hissetmemeleri nedeniyle çok kültürlü kişiliğe sahip olmalarına rağmen renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı ile kaçınma stratejisini tercih ettiklerini ifade eden okul yöneticilerinin farklılıklara, farklılıklardan dolayı yaşanan çatışmaların yönetimine ilişkin desteklenmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, tercih ettikleri farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği ve nedenlerinin derinlemesine analiz edildiği bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alana kuramsal ve uygulamaya yönelik katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Bu araştırma kapsamında elde edilen, sonuç ve tartışma kısmında ayrıntılı biçimde tartışılan bulgulara yönelik uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma kapsamında okul yöneticileri, farklılık yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımını benimsemelerinin nedenlerinden biri olarak farklılık kavramını bilmeyen yöneticilerin olduğunu, başka bir ifadeyle yöneticilerin farklılık ve farklılık yaklaşımlarına ilişkin bilgi eksiklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yöneticilerine hizmet içi eğitim programları planlanarak farklılık ve farklılık yaklaşımları kavramları konusunda bilgilendirilebilir.
2. Farklılık yaklaşımlarında olduğu gibi çatışma yönetimi konusunda da okul yöneticileri kaçınma stratejisinin tercih edilme nedenleri arasında bilgi eksikliğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine çatışma yönetimi konusunda da bir hizmet içi eğitim planlanıp gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.
3. Okul yöneticileri çatışma yönetimi süreçlerinden kaçınmalarının sebepleri arasında kendilerini güvende hissetmemelerini ifade etmişlerdir. Okul

yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümünde kendilerini güvende hissetmeleri, böylece çatışmaları daha etkili biçimde yönetebilmeleri için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun diğer tüm paydaşlarının güvenliğini sağlamak üzere gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir.

4. Okul yöneticileri yapılan araştırmayı inceleyerek çatışma yönetimi stratejilerinden hangisini tercih etmelerinin çok kültürlü ortamlarda, farklılıklara yaklaşımlarında etkili olabileceği konusunda fikir sahibi olabilir.

5. Okul yöneticileri, okul içerisinde çok kültürlülüğü benimseyen, farklılıklara değer veren, çatışmalardan kaçınmadan çatışmalara modern yaklaşımla bakan bir okul iklimi oluşturabilmek için farklılıklara sahip bireyleri mümkün olduğunca etkinlikler düzenleyerek bir araya getirebilir. Bu sayede okulun tüm paydaşları mevcut farklılıkları benimseyebilir.

6. Okul yöneticileri okullarında görev yapan öğretmenlerin de çok kültürlülük, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri konusunda hizmet içi eğitim almalarını teşvik edebilir.

7. Okul yöneticileri çatışma yönetiminde ve farklılık yaklaşımlarının tercihinde eski kuşağın ve kuşaklararası öğrenmenin etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada okul yöneticilerinin kendi okullarındaki farklı kuşaklardan öğretmenler arasında çatışmaların azalması, yaşanan çatışmalardan kaçınılmaması, öğretmenlerin birbirlerinin farklılıklarına yönelik olumlu yaklaşımın benimsenmesi için çeşitli geziler, akşam yemekleri gibi uygun etkinlikler ile kuşaklararası öğrenme ortamları oluşmasını sağlayabilir.

8. Tüm eğitim kademelerindeki okul yöneticileri okullarındaki öğrencilerinin modern toplumun gerekliliği olarak farklılıklara saygılı, çok kültürlülüğü benimseyen, çatışmaların çözümünde problem çözmeyi ve uzlaşmayı benimseyen birer birey olmalarını sağlamak için çeşitli etkinlikler, seminerler, eğitimler düzenleyebilir. Bu konuda dışarıdan alan uzmanlarını okullarına çağırarak onlardan destek alabilir.

9. Yapılan araştırma ilgili örneklem ile sınırlıdır. Araştırma, Türkiye genelinde başka illerde de yapılarak araştırmada daha genel bulgulara ulaşılabilir.

10. Araştırma konuya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri toplanarak yapılmıştır. Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık

yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak da incelenebilir.

11. Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımları üzerine veri üçgenlemesi yöntemi kullanılarak yeni bir araştırma uygulanabilir.



KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. (2008). "Development and validation of the CQs: The cultural intelligence scale". In S. Ang L. Van Dyne (Eds.), Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. Amonk, NY: M.E. Sharpe, 3-15.
- Aydın, M. (1984). Örgütlerde çatışma. Ankara: Bas- Yay Matbaası.
- Aziz, A. (2010). İletişime Giriş (3. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Banks, J., A. & Banks, C.A. M. (2004). "Multicultural education: Historical development, dimensions and practice". Handbook of Research on Multicultural Education (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass, 3-30.
- Bennett, M. J. (1993). "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Bennett, M., J. (1998). "Intercultural communication: A current perspective". In Milton J. Bennett (Ed.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Benschop, Y., Holgersson, C., Van den Brink, M., Wahl, A. (2015). Future challenges for practices of diversity management in organizations. In Handbook for Diversity in Organizations. Oxford: Oxford University Press, 553-574.
- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1964). The managerial grid. Houston, TX: Gulf.
- Bumin, B. (1990). İşletmelerde organizasyon geliştirme ve çatışmanın yönetimi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). "Örnekleme yöntemleri". Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi, 79-100.
- Can, H. (2005). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Aşan-Azizoğlu, Ö., Miski-Aydın, E. (2006). Örgütsel davranış. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chatterjee, S., Hadi, A. S. (2006). Regression analysis by example. New Jersey: Wiley.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V., Gutmann, M., Hanson, W. (2003). "Advanced mixed methods research designs". In A. Tashakkori C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 209-240.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P. (2011). "Choosing a mixed method design". In *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 53-107.
- Dalton, M., Ernst, C., Deal, J., Leslie, J. (2002). *Success for the new global manager: How to work across distances, countries, and culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dana, D. (2001). *Conflict resolution: Mediation tools for everyday worklife*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, NK. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Earley, P. C., Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Earley, P. C., Ang, S. Tan, J. (2006). *CQ: Developing cultural intelligence at work*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Esty, K. C., Griffin, R., Hirsch, M. S. (1995). *Workplace diversity: A manager's guide to solving problems and turning diversity into a competitive advantage*. Massachusetts: Adams Media Corporation.
- Erdoğan, S., Yazıcıoğlu, Y. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji (pp. 51-109). Saban, A. Ersoy, A. (Eds.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fantini, A. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Washington University, USA.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications, Inc.
- Fisher-Yoshida, B., & Geller, K. D. (2009). *Transnational leadership development: Preparing the next generation for the borderless business world*. New York, NY: Amacom.
- Follett, Mary Parker. (1940). *Dynamic Administration*, Henry Metcalf and L. urwick (eds.). New York: Harper & Brothers.

- Garson, G. D. (2015). Missing Value Analysis and Data Imputation. Ashebora: Statistical
- Greene, J. C. (2007). Mixing methods in social inquiry. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. (1997). "Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation". In J. C. Greene V. J. Caracelli (Eds.), New directions for evaluation: Number 74: Advances in mixed- method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerrero. L. (2007). "Culture and leadership". In W. G. Rowe (Ed.), Case in leadership. Los Angeles, CA: Sage, 359-393.
- Hall, J. (1996). Conflict management survey: A self-assessment of your management of the dynamics of conflict. The Woodlands, TX: Telometrics International.
- Hubbard, E. (2004). The manager's pocket guide to diversity management. Massachussetts: Human Resource Development Press, Inc.
- Jandt. F. E. (2016). An introduction to intercultural communication identities in a global community. Eighth Edition. SAGE Publications, Inc.
- Kartarı, A. (2014). Kültür, farklılık ve iletişim: Kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Karip, E. (2015). Çatışma yönetimi. 6. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kirk, R. E. (2008). Statistics an introduction (5. Edition). Belmont, CA: ThomsonWadsworth.
- Kozan, M.K. (1994). "Turkey". In M. Aflazur Rahim, A.A. Blum (Eds.). Global perspectives on organizational conflict. Connecticut: Praeger.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. California: SAGE, Publications.
- Louw, L. L. (1995). No potential lost: The valuing diversity journeyan integrated approach to systemic change. In L. B. Griggs, L. L. Louw (Eds.), Valuing diversity: New tools for a new reality (pp. 15-58). New York: Mc Graw- Hill.
- March J. G., Simon H.A. (1958). Organizations. New York: John Wiley and Sons Inc.,
- Marczyk, G., DeMatteo, D., Festinger, D. (2005). Essentials of research design and methodology. New York: John Wiley Sons Inc.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E.J. (2013). Qualitative research a guide to design and implementation. (4. edition). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.

- Moore, C. W. (1996). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nahya, Z. N., Harmanşah, R. (2018). “Kendini ve ötekini yazmak: Alan araştırması ve deneyim”. R. Harmanşah ve Z. N. Nahya (Editörler), *Etnografik hikayeler: Türkiye’de alan araştırması deneyimleri içinde*. İstanbul: Metis Yayınları, 17-34.
- Olembo J., Wanga, P., Karagu, N. (1992). *Management in education*. Nairobi. Homa Bay Road Education Research and Publication (ERAP).
- Plueddemann, J. E. (2009). *Leading across cultures: Effective ministry and mission in the global church*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press Academic.
- Ponterotto, J. G., Utsey, S. O., Pedersen, P. B. (2006). *Preventing prejudice: A guide for counselors, educators, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rahim, M.A. (2011). *Managing conflicts in organizations*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Schein, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide* (Vol. 158). John Wiley Sons.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., Bodine, R. J. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide*. Research Press.
- Schwandt, T. (2000). “Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism”. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage, 189-214.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (5. Edition). New York: Routledge.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage publications.
- Tevrüz, S., Artan, İ., Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan Seçmeler, Örgütsel Yaklaşım*, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Thomas, K. W & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. New York: Xicom.
- Venter, A., Maxwell, S. E. (2000). “Issues in the use and application of multiple regression analysis”. In H. E. A. Tinsley and S. D. Brown (Eds.), *Handbook of*

applied multivariate statistics and mathematical modeling. Elsevier Science Technology Books.

Wankel, C. (Ed.). (2008). 21st century management: A reference handbook. Los Angeles, CA: Sage.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Abyad, A. A. (2011). "Intercultural leadership and communication in global business." Middle East Journal of Business, 6(2), 8-12.

Andreea-Mihaela, N. (2014). "Education organizations and conflict management: A sociological analysis of the pre-university system." Revista de Ştiinţe Politice. Revue des Sciences Politiques, (44), 170-183.

Arslan, Y., Polat, S. (2016). "Farklılık Yaklaşım Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması." İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2), 95-106.

Arslan, Y., Polat, S. (2021). "Do diversity perspectives affect happiness at work? A study of teachers in Turkey". International Journal of Educational Management, 35(3), 621-639.

Ateş, A., Ünal, A. (2021). "The relationship between diversity management, job satisfaction and organizational commitment in teachers: A mediating role of perceived organizational support". Educational Sciences: Theory & Practice, 21(1), 18-32.

Bakaç, N., Okçu, V., Erdem M. (2018). "Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri". AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 7(2), 19-56.

Banks, J. A. (1993). "Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice". Review of Research in Education, 19, 3-49.

Başkale, H. (2016). "Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi". DEUHFED,9 (1), 23-28.

Baykal, K., Kovancı, A. (2008). "Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma". Journal of Aeronautics and Space Technologies, 3(3), 21-38.

Bercovitch, J. (1983). "Conflict and conflict management in organizations: A framework for analysis". Hong Kong Journal of Public Administration, 5(2), 104-123.

- Berger, R. (2015). "Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research." *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Bettmann, E. H., Moore, P. (1994). "Conflict resolution programs and social justice." *Education Urban Society*, 27 (1), 11-22.
- Breen, L. J. (2007). "The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy." *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 163-174.
- Broome, B. J., DeTurk, S., Kristjansdottir, E. S., Kanata, T., Ganesan, P. (2002). "Giving voice to diversity: An interactive approach to conflict management and decision-making in culturally diverse work environments". *Journal of Business and Management*, 8(3), 239-264.
- Caligiuri, P (2013). "Developing culturally agile global business leaders." *Global Leadership, Organizational Dynamics*, 42(3), 175-182 doi: 10.1016/j.orgdyn.2013.06.002
- Clapp-Smith, R. (2009). *Global mindset development during cultural transitions*. (Doctoral dissertation). Lincoln: University of Nebraska.
- Cox, T. H. ve Blake, S. (1991). "Managing cultural diversity: İmplications for organizational competitiveness". *Academy of Management The Executive*, 5(3), 45-56.
- Çako, G. (2012). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Farklılıkları Yönetimi Becerileri ile Değişime Dirençleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çalışkan, S., Işık, İ. (2016) "Are you ready for the global change? Multicultural personality and readiness for organizational change", *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 404 – 423.
- Çetin, N., Bostancı, A. B. (2011). "İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu". *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 6-15.
- De Dreu, C. K. W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., Nauta, A. (2001). "A theory-based measure of conflict management strategies in the work place." *Journal of Organizational Behavior*, 22, 645-668.
- De Dreu, C. K., Weingart, L. R. (2003). "Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis". *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Deardorff, D.K. (2010). "Intercultural Competence in the Classroom." EAIE Conference, Nantes/ Fransa.

- Demirel, Y., Özbezek, B. D. (2016). “Örgütlerde zenginliğin kaynağı olarak farklılıkların yönetimi: Kavramsal bir inceleme”. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 1-28.
- Desivilya, H. S., Yagil, D. (2005). “The role of emotions in conflict management: The case of work teams”. International Journal of conflict management, 16(1), 55-69.
- Donec, P. N. (1991). “Landeskunde und linguolandeskunde in der interkulturellen kommunikation: 720.” Deutsch als Fremdsprache, 28(4), 222-226.
- Düzyol, S., Ada, Ş. (2021).” Öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanımları arasındaki ilişki”. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (28), 452-469.
- Dwyer, C., Buckle, J. L. (2009). “The space between: On being an insider-outsider in qualitative research.” International Journal of Qualitative Methods, 8(1), 54-63.
- Ely, R. J., Thomas, David A. (2001), “Cultural diversity at work: the effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes”, Administrative Science Quarterly, 46(2), 229-273.
- Ergun, A., Erdemir, A. (2010). “Negotiating insider and outsider identities in the field: ‘Insider’ in a foreign land; ‘outsider’ in one’s own land.” Field Methods, 22(1), 16-38.
- Gardiner, M. E., Enomoto, E. K. (2006). “Urban school principals and their role as multicultural leaders”. Urban Education, 41(6), 560-584.
- Gardiner, M.E., Canfield-Davis, K. Anderson, K.L. (2009). “Urban school principals and the ‘No Child Left Behind’ act.” Urban Rev, 41, 141–160.
- Gawali, G., Khattar, T. (2016). “The influence of multicultural personality on attitude towards religious diversity among youth”. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 42(1), 114.
- Gilbert, J.A.; Stead, B.A., Ivancevich, J.M. (1999). “Diversity management: Anew organization paradigm”. Journal of Business Ethics, 21 (1): 61-76.
- Greene, M. J. (2014). “On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research.” The Qualitative Report, 19(29), 1-13.
- Gül, İ., Türkmen, F. (2018). “Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesi”45. Turkish Studies (Elektronik), 13(4), 649-668.

- Günçavdı, G., Polat, S. (2018). “Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının farklılıklara yaklaşımları”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1494-1513.
- Gündüz, B., Tunç, B., İnandı, Y. (2013). “The relationship between the school administrators’ anger control and stress coping methods and their conflict management style- Okul yöneticilerinin öfke ve stresle başa çıkma yaklaşımları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki”. Journal of Human Sciences, 10(1), 641-660.
- Gürel, D. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R. (2003). “Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory.” International Journal of Intercultural Relations, 27(4), 421-443.
- Hammer, M. R. (2005). “The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches.” International Journal of Intercultural Relations, 29(6), 675-695.
- Hanappi-Egger, E. (2006), “Gender and diversity from a management perspective: synonyms or complements?”, Journal of Organisational Transformation & Social Change, 3(2), 121-134.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J., Dee, J. R. (2000). “Conflict management strategies of principals in site-based managed schools”. Journal of Educational Administration, 43(4), 582-609.
- Hong, E. S. (2014). A Grounded Theory of Leadership and Followership in Multicultural Teams in SIL. Unpublished PhD dissertation, Biola University, CA.
- Inceoglu, I., Bartram, D. (2012). “Global leadership: the myth of multicultural competency.” Industrial Organizational Psychology, 5(2), 216-218.
- Iravo, M. A. (2011). “Conflict management in Kenyan secondary schools”. KCA Journal of Business Management, 3(1), 48-56.
- Jansen, W. S., Vos, M. W., Otten, S., Podsiadlowski, A., van der Zee, K. I. (2016). “Colorblind or colorful? How diversity approaches affect cultural majority and minority employees”. Journal of Applied Social Psychology, 46(2), 81-93.
- Kalaycı, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetim Yaklaşımları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kapıcı, S., Radmard, S. (2016). “Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği”. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 55-79.
- Kara- Tunç, G. (2020). “Nitel araştırmalarda konumsallık ve düşünümsellik: yakınlık ve mesafe arası müzakere.” Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 8(16), 249-266.
- Karadağ, A. C. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mardin-Van-Bitlis örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kazak, E. (2021). “Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri”. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4 (2), 79-96.
- Kerstetter, K. (2012). “Insider, outsider, or somewhere in between: The impact of researchers’ identities on the community-based research process.” Journal of Rural Social Sciences, 27(2), 99-117.
- Khairutdinova, M. R., Lebedeva, O. V. (2016). “Developing the multicultural personality of a senior high school student in the process of foreign language learning”. International Journal of Environmental and Science Education, 11(13), 6014-6024.
- Kirchmeyer, C., Cohen, A. (1992). “Multicultural groups: Their performance and reactions with constructive conflict.” Group Organization Management, 17(2), 153-170.
- Koçak, S., Baskan, G. A. (2013). “Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(44), 212-224.
- Kurtulmuş, M. (2016). “The effect of diversity management on teachers’ organizational commitment and organizational citizenship behavior”. Pegem Journal of Education and Instruction, 6(3), 277-302.
- Logie, N. N. (2004). “Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut.” Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 173-180.
- Lumby, J. (2005). “Leadership, development and diversity: In the learning and skills sector in England”. Management in Education, 19(3), 33-38.
- Mazlum, M. M., Atalay Mazlum, A. (2017). “Determination of research method in social sciences”. Route Educational and Social Science Journal, 4(4), 1–21.

- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1989). "The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model." *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 586-595.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B., Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre anaokullarında farklılıkların yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 175-188.
- Merton, R. K. (1972). "Insiders and outsiders: A chapter in the sociology of knowledge." *American Journal of Sociology*, 78(1), 9-47.
- Meeussen, L., Otten, S., Phaet, K. (2014). "Managing diversity: How leaders' multiculturalism and colorblindness affect work group functioning". *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(5), 629-644.
- Milligan, L. (2016) "Insider-outsider-inbetweener? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (2), 235-250.
- Misra, S., Srivastava, K. B. L. (2012). "Decision-making: Path to effectiveness." *Human Resource Management Research*, 2(4), 46-52.
- Moon, D. (2012). "Multicultural Teams: Where culture, leadership, decision making, and communication connect." *William Carey International Development Journal*, 1(3), 1-9.
- Morrison, M., Lumby, J. and Sood, K. (2006). "Diversity and diversity management: messages from recent research". *Educational Management Administration and Leadership*, 34(3), 277-295.
- Nikolaou, P. (2018). "Effective strategies for human resource management in educational organizations". *Conflict management case studies. Journal of Contemporary Education, Theory and Research*, 2(2), 30-34.
- Nural, E., Ada, Ş., Çolak, A. (2012). "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.
- Okçu, V. (2014). "Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel ve işlemsel liderlik stilleri ile okuldaki farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki". *Kurum ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (6), 2147-2174.
- Özdemir, A. Y., Özdemir, A. (2007). "Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari

personel üzerine uygulama.” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18), 393-410.

Özkara, E., Tunç, B. (2020). “Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi”. Journal of Faculty of Educational Sciences, 53(3), 1023-1050.

Özmen, F., Aküzüm, C. (2010). “Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları.” Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 2(2), 65-75.

Pagon, M., Banutai, E., Bizjak, U. (2009, April). “Multicultural skills in the EU public administration”. (Ed.) Vinko Kandzija, Andrej Kumar, Economic integration, competition and cooperation: research monograph, Rijeka: Faculty of Economics Editors, 683-693.

Patton, MQ. (1999). “Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis”. HSR: Health Services Research. 34 (5) Part II, 1189-1208.

Podsiadlowski, A., Gröschke, D., Kogler, M., Springer, C., van der Zee, K. (2013). “Managing a culturally diverse workforce: Diversity Perspectives in Organizations.” International Journal of Intercultural Research, 37(2), 159–175.

Polat, S. (2009). “Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri.” International Journal of Educational Sciences, 1 (1), 154-164.

Polat, S. (2012). “Organizational values needed for diversity management”. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(2), 1409-1418.

Polat, S. (2012). “Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42), 334-343.

Polat, S., Metin, M. A. (2012). “The relationship between the teachers’ intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts.” Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46, 1961-1968.

Ponterotto, J. G. (2010). Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. The Counseling Psychologist, 38(5), 714-758.

Ponterotto, J. G., Costa-Wofford, C. I., Brobst, K. E., Spelliscy, D., Kacanski, J. M., Scheinholtz, J., Martines, D. (2007). “Multicultural personality dispositions and psychological well-being”. The Journal of social psychology, 147(2), 119-135.

Popescu, A. D., Borca, C., Baesu, V. (2014). “A study on multicultural personality”. Cross-Cultural Management Journal, 16(1), 147-156.

- Plaister-Ten, J. (2013). "Raising culturally-derived awareness and building culturally appropriate responsibility: the development of the cross-cultural kaleidoscope." *International Journal of Evidence Based Coaching Mentoring*, 11(2), 53-69.
- Rahim, M. A. (1983). "A measure of styles of handling interpersonal conflict." *Academy of Management journal*, 26(2), 368-376.
- Ramirez, M. III. (1995). Historical development of the concept of the multicultural personality: A mixed ethnic heritage perspective. ERIC Document Service. ED 395 252; CG 027 067, pp. 1-32.
- Renwick, P.A. (1975). "Impact of topic and source of disagreement on conflict management." *Organizational Behavior and Human Performance*, 416-425.
- Repečkienė, A., Kvedaraitė, N., Janėuskienė, V. (2011). "Intercultural competence as precondition for cultural diversity management." *Economics and Management*, 16, 882-891.
- Robbins, S. P. (1978). "'Conflict management' and 'conflict resolution' are not synonymous terms." *California Management Review*, 21(2), 67-75.
- Salleh, M. J., Adulpakdee, A. (2012). "Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand". *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15-22.
- Sarı, E. (2004). "Kültürlerarası iletişim: Temeller, gelişmeler, yaklaşımlar". *Folklor/Edebiyat*, 39, 49-74.
- Sarıçam, H., Bulut, M., Duran, A. (2015). "Çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişkinin incelenmesi". II. Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu, 4-5.
- Saylık, A., Polatcan, M., Saylık, N. (2016). "Diversity management and respect for diversity at schools". *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 51-63.
- Schmidt Steven W. (2009), "employee demographics and job training satisfaction: the relationship between dimensions of diversity and satisfaction with job training", *Human Resource Development International*, 12(3), 297-312.
- Sleeter, C., & Grant, C. (1987). "An analysis of multicultural education in the United States". *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.
- Supadi, Listyasari, W. D., Soraya, E., Rochanah, S. (2020). "Multicultural personality of principals of public elementary schools in East Jakarta". *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 511, 222-226.
- Şahin, A. (2016). İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetmelik İlişkilerinde Kullandıkları Mizah İlişkin Görüşler ile Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah

Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Şahin, M. H., Kılınç, E. (2016). “Eğitim fakultesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin belirlenmesi”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET), 5(1), 126-136.

Şeker, S.E. (2014). “Yönetimsel Gözenek Modeli (Managerial Grid Model)”, YBS Ansiklopedi, 1(1), 40-42.

Tekin, Ö. A., Turan, S. N., Özmen, M., Turhan, A. A., Kökçü, A. (2012). “Beş faktör kişilik özellikleri ve örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler: Ankara’da beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama”. Journal of Yasar University, 27(7), 4611-4641.

Tellegen, A. (1982). Brief manual for the Differential Personality Questionnaire. Unpublished manuscript, University of Minnesota, Minneapolis.

Tosun, O., Taşkıran, E. (2017). “Çatışma yönetimi tarzları tercihinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü”. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 287-307.

Toytok, E. H., Yıldırım, M. B. (2019). “Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve informel iletişim”. Ekev Akademi Dergisi, 23(77), 105-120.

Tozkoparan, G. (2013). “Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma.” AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (2), 189-231.

Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24(24), 543-559.

Türnüklü, A. (2007). “Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 49(49), 129-166.

United States Government Accountability Office. (2005). “Diversity management: expert-identified leading practices and agency examples”. Report to the ranking minority member, committee on homeland security and governmental affairs. U.S. Senate. Gao- 05-90. Retrieved May 23, 2022 from <http://www.gao.gov/new.items/d0590.pdf>.

Wall, J.A., Callister, R.R. (1995). “Conflict and its management”. Journal of Management, 21 (3), 515-558.

Vallone, F., Dell’Aquila, E., Dolce, P., Marocco, D., Zurlo, M. C. (2022). “Teachers’ multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries”. International Journal of Intercultural Relations, 87, 51-64.

- Van Oudenhoven, J. P., Van der Zee, K. I. (2002). "Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire." *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Van Oudenhoven, J. P., Mol, S., van der Zee, K. I. (2003). "Study of the adjustment of Western expatriates in Taiwan ROC with the Multicultural Personality Questionnaire." *Asian Journal of Social Psychology*, 6, 159-170.
- Van Woerkom, M., De Reuver, R. S. (2009). "Predicting excellent management performance in an intercultural context: A study of the influence of multicultural personality on transformational leadership and performance". *The International Journal of Human Resource Management*, 20(10), 2013-2029.
- Vervaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2018). "Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils". *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.
- Vestal, B. D. (2011). *An Investigation of Preferred Conflict-Management Behaviors in Small-School Principal*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A and M University.
- Okçu, V., Bakaç, N., Erdem, M. (2018). "Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri". *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 7(2), 19-56.
- Vos, M., Çelik, G., de Vries, S. (2016). "Making cultural differences matter? Diversity perspectives in higher education". *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35 (4), 254-266.
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., Elsayed, N. (2012). "The multicultural personality: Does it predict international students' openness to diversity and adjustment?". *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 533-540.
- Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). "Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yılmaz, F. (2016). "Multiculturalism and multicultural education: A Case Study of Teacher Candidates' Perceptions", *Cogent Education* vol. 3: 1172394, 1-13.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.26002826
Konu: Araştırma İzni
(Gizem GÜNÇAVDI)

27/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kocaeli Üniversitesinin 03/12/2019 tarih ve 24239 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora program öğrencisi Gizem GÜNÇAVDI'nın "Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri, Farkındalıkları Yaklaşımları ve Çalışma Yönetim Stratejilerine Yönelik Algıları ve Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması" konulu araştırma çalışmasını ilimiz okullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı ilimiz okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/12/2019

Dursun BALABAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Körfez Mah. Ankara Kanyonu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Adı: www.kocaelimemn.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistiren041@memn.gov.tr

Bilgi için: Emel SAGLAM YAVUZ Şef
Tel: (0262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu e-imza güvencesi elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.kocaeli.gov.tr/elektronik-imza> 8096-b00e-3d47-a12a-96cd kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 87078259-605.01-E.26110509
Konu : Araştırma İzni
(Gizem GÜNÇAVDI)

30.12.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 30.12.2019 tarih ve 26084075 sayılı yazısı

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora program öğrencisi Gizem GÜNÇAVDI'nın "Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri, Farkındalıklara Yaklaşımları ve Çalışma Yönetim Stratejilerine Yönelik Algıları ve Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması" konulu araştırma çalışmasını ilimiz okullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 27/12/2019 tarih ve 26002826 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup;

Gereğini rica ederim.

Yakup YAMAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: 1 Adet Üst Yazı
Valilik Onayı

Dağıtım :
Tüm Resmi ve Özel Okul Müdürlüklerine/Kurumlarına

Adres: İstasyon Cad. Sırmaz Sok. No.1 İzmir / Kocaeli
Elektronik Adı: <http://izmit.meb.gov.tr/>
e-posta: izmit41@meb.gov.tr

Bilgi için: M. ÖREN/Memur
Tel: 0 262 324 59 50
Faks: 0 262 331 66 63

Bu evrak güncel elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://veri.kocaeli.meb.gov.tr/adresimiz> ac96-ca7b-377a-8253-b30e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: ÖLÇEK FORMU

Değerli okul yöneticileri;

Prof. Dr. Soner Polat danışmanlığında yürütmekte olduğum doktora tezim kapsamında okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi anlamak üzere veri toplamak için oluşturduğumuz bu formda sırasıyla Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte sorulara içtenlikle yanıt vermenizi rica ediyor, değerli katkılarınız için teşekkür ediyoruz.

Arş. Gör. Gizem Günçavdı

ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan ölçekte çok kültürlü kişilik özelliklerinizi belirlemek üzere 33 adet sorudan oluşan Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin alınıza daha uygunsa o seçeneği yuvarlak içerisine alınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Kolaylıkla iletişime geçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Başkaları ile iletişim kurmada zorluk çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Sürprizlerden kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Şansızlıklarda sakinliğimi korurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Farklı gruplara rahatça girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Sakinliğim etrafıma huzur verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Tanımadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Plana göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Kendimi baskı altında hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Başkalarının duygularını anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Farklı yaklaşımları denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Farklılıklar ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Yeni bir hayata kolayca başlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Diğer kültürlere kolayca girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Kolayca üzülebilen biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Kaygılı biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Birileri zor durumdaysa onu fark ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Kendimi yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Başkaları rahatsız olduğunda hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Başkalarını anlar, rahatlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Sıkı kurallara göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Diğerlerinin duygularına önem veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

FARKLILIK YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda, okulunuzun farklılık perspektifine ilişkin algınızı yansıtabileceğiniz 17 ifade bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin algınıza daha uygunsa o seçeneği yuvarlak içerisine alınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

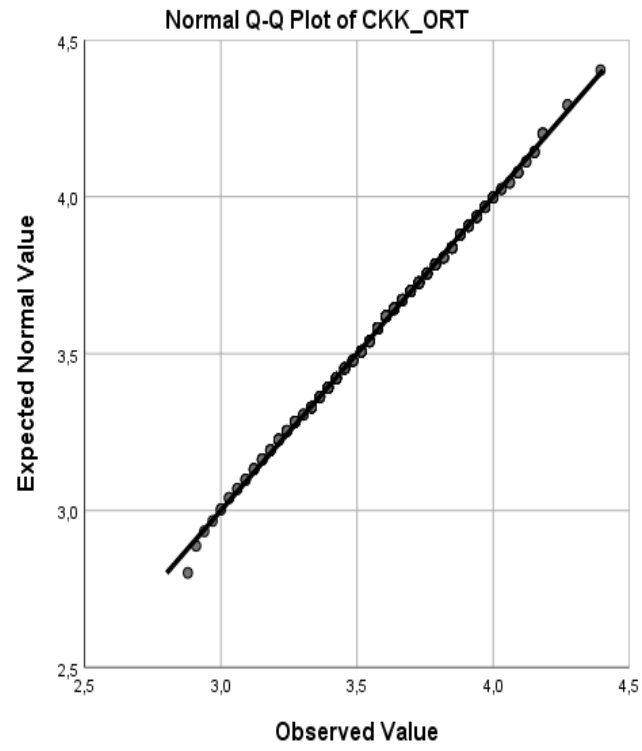
Madde No		1: Tamamen Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen Katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Tamamen Katılıyorum
1.	Okulumuzda homojen bir iş gücü oluşturmak için yoğun çaba gösterilmektedir.	1	2	3	4	5
2.	Öğrencilerin/velilerin farklılıklarıyla çalışanların farklılıkları eşleştiğinde bireyler okulumuza uymaktadır.	1	2	3	4	5
3.	Herkese eşit iş olanakları sağlamayı önemli bulduğumuz için okulumuzda kültürel çeşitlilik vardır.	1	2	3	4	5
4.	Örgütsel stratejilerimiz, farklı geçmişlere sahip çalışanların okula getirdikleri kaynaklarla uyması için güncellenmektedir.	1	2	3	4	5
5.	Okulumuzda benzer kişilerle çalışmak insana kendisini iyi hissettirmektedir.	1	2	3	4	5
6.	İnsanlar iş için gerekli olan nitelikleri karşıladıklarında okulumuza uymaktadır.	1	2	3	4	5
7.	İnsanlar, içinde bulunduğumuz toplumun demografik özelliklerini (<i>cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, etnisite</i>) taşıdıklarında okulumuza uymaktadır.	1	2	3	4	5
8.	Okulumuzdaki kültürel çeşitlilik daha yenilikçi olmamıza yardım etmektedir.	1	2	3	4	5
9.	İnsanlar, var olan kişilere benzer olduklarında okulumuza uymaktadır.	1	2	3	4	5
10.	Okulumuzdaki kültürel çeşitlilik okulumuza, farklı bölümler/zümreler için yeni fikirler ve farklı bilgiler getirmektedir.	1	2	3	4	5
11.	Okulumuzdaki kültürel çeşitlilik işe yönelik yeni beceriler ve yaklaşımlar geliştirmemize yardım etmektedir.	1	2	3	4	5
12.	Okulumuzda kişilerin geçmişleri değil nitelikleri önemlidir.	1	2	3	4	5
13.	Okulumuzdaki terfiler, çalışanların geçmişlerine değil performanslarına bağlıdır.	1	2	3	4	5
14.	Okulumuzda farklı kültürlerden gelenlerin özellikle çok nitelikli oldukları belli işler/görevler vardır.	1	2	3	4	5
15.	Dezavantajlı gruplardan gelen çalışanlarımızın gelişimi için özel destek vermek okulumuz için önemlidir.	1	2	3	4	5
16.	Çalışanların kültürel geçmişleri ile öğrencilerin/velilerin kültürel geçmişlerinin uyuşması okulumuzun niteliğini artırmaktadır.	1	2	3	4	5
17.	Gerekli koşulları karşıladıkça okulumuzda herkes hoş görülmektedir.	1	2	3	4	5

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

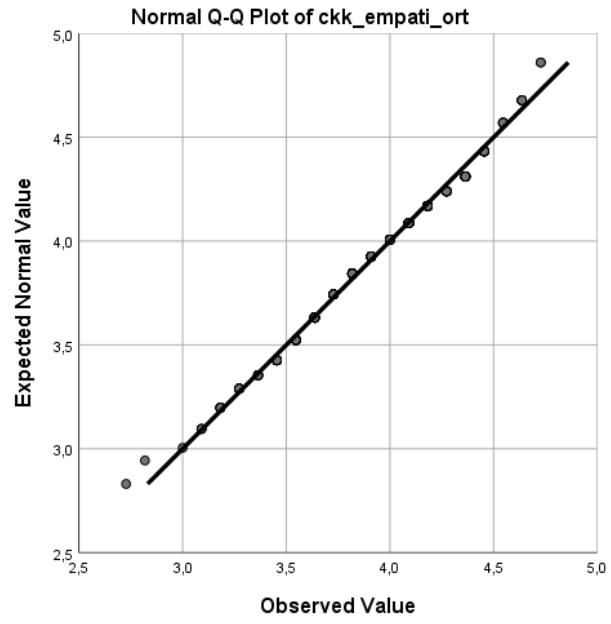
Aşağıda bulunan ölçekte çok kültürlü kişilik özelliklerinizi belirlemek üzere 19 adet sorudan oluşan Çatışma Yönetimi Stratejileri. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin alınıza daha uygunsa o seçeneği yuvarlak içerisinde alınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

SORULAR	1: Tamamen Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kısmen Katılıyorum	4: Katılıyorum	5: Tamamen Katılıyorum
1-Bir sorun çıktığında mümkün olduğunca kendim kadar başkalarının da görüşlerini alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımızı çözerken Kendiminki kadar diğerlerinin amaç ve ilgileri için de çaba gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Okulda çıkan bir anlaşmazlığı çözümünde, her iki tarafa da uygun çözümler bulmak için fikirleri iki taraflı incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4- Okulda çıkan sorunları çözerken, gerçekten beni ve diğerlerini memnun edecek sonuçlar buluncaya kadar incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5-Okulda çıkan bir uyuşmazlık durumunda her iki tarafa da biraz kendilerinden ödün vermeleri konusunda ısrar ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6-Anlaşmazlıkların çözüm sürecinde orta yollu bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7-Arkadaşlarla okullarda yaşanan sorunların çözümünde uzlaşmacı bir çözüm bulmamız gerektiğine işaret ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8-Okulda yaşanan sürtüşmelerde mümkün olduğunca yarı yarıya uzlaşmanın olduğu bir çözüm için uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9- Okulda farklılıklarımızla yüzleşmekten kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10-Okulda bir sorunla karşılaştığım da mümkün olduğunca fikir ayrılıklarından kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11-Okulda bir kişi ya da grupla anlaşmazlık yaşadığımda, o kişi ya da grupla yüzleşmekten kaçınmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12- Okulda uyumsuzlukları gördüğüm de büyük farklılıkları küçültmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13-Okulda bir sorunla karşılaştığım da kazanmak için her şeyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14- Okul da karşılaştığım anlaşmazlıklar da kendim için iyi bir sonuç elde etmek için savaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15-Okulda ki anlaşmazlık durumunda kazanmak için uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16-Okulda ki fikir ayrılıklarında kendi fikirlerimin kabul edilmesi için uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17-Okulda bir kişi ya da grupla anlaşmazlık yaşadığım da diğer tarafın fikrini benimserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18-Okulda çıkan sorunlarda, kendi tarafımın memnun etmektense diğer tarafı memnun etmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19-Okulda doğan anlaşmazlıklarda, kendi tarafımın amaç ve ilgilerindense, karşı tarafinkine uymaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

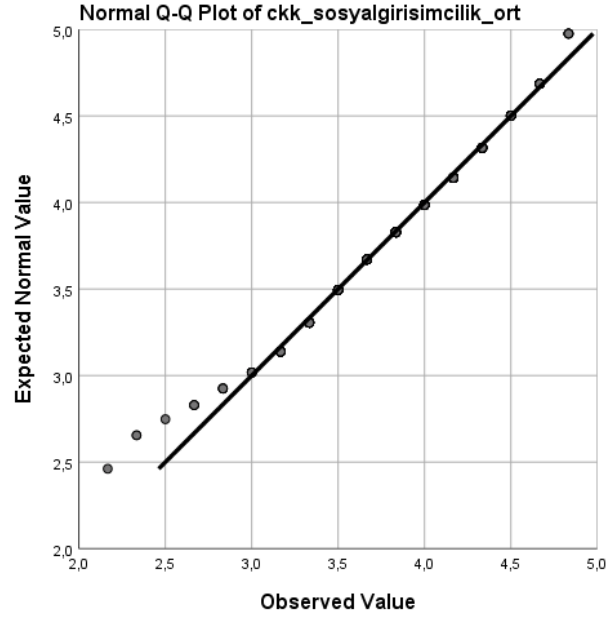
EK 3: DEĞİŞKENLERE AİT NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ



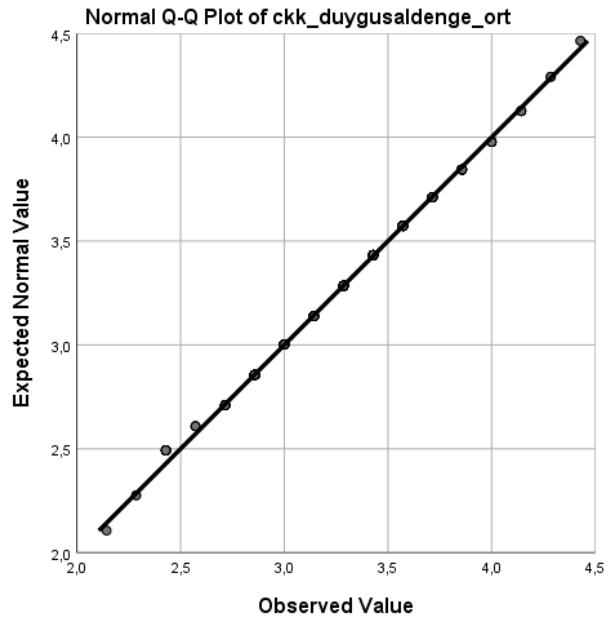
Şekil 8. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Ortalamasına Ait Normal Q-Q Grafiği



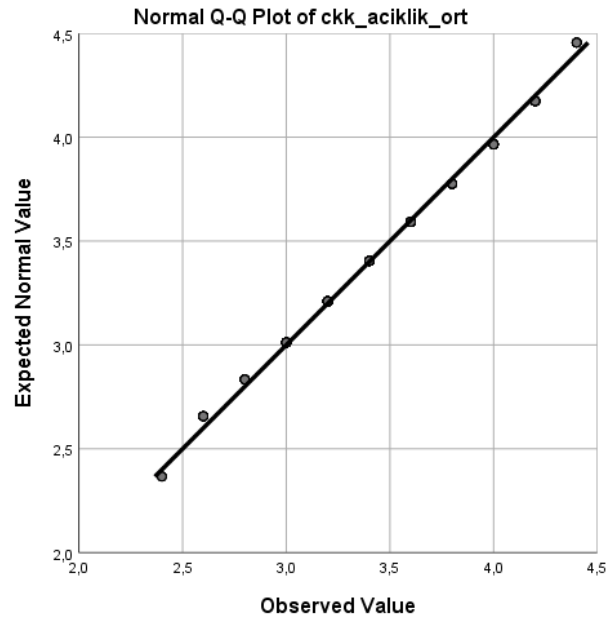
Şekil 9. Çok Kültürlü Kişiliğin Kültürel Empati Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği



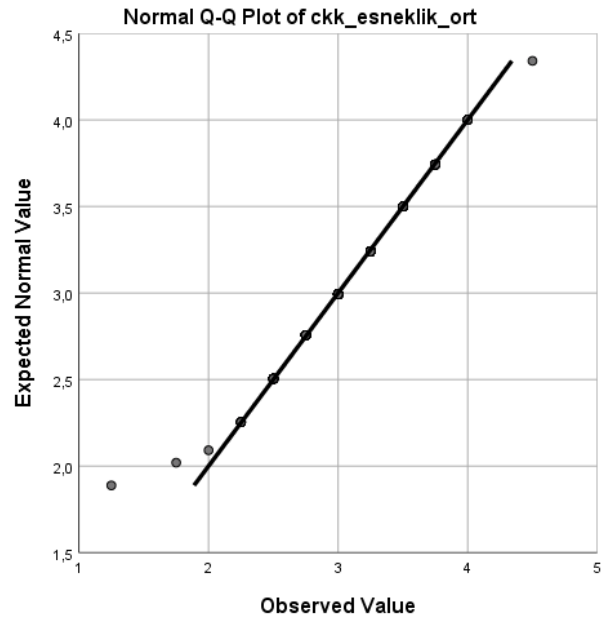
Şekil 10. Çok Kültürlü Kişiliğin Sosyal Girişimcilik Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği



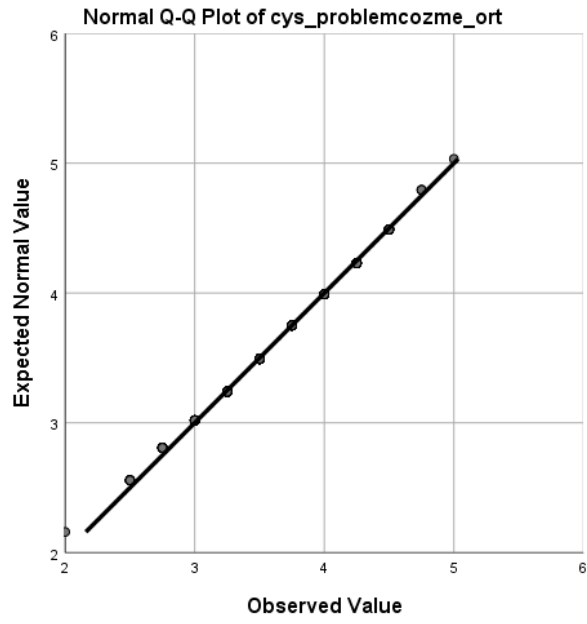
Şekil 11. Çok Kültürlü Kişiliğin Duygusal Denge Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği



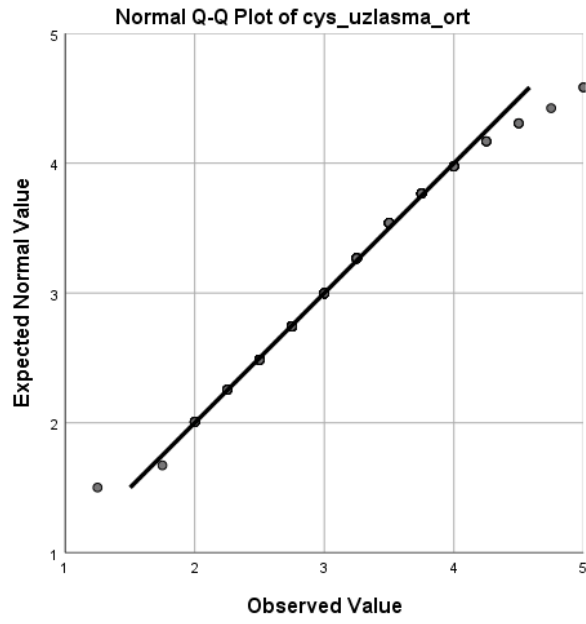
Şekil 12. Çok Kültürlü Kişiliğin Açıklık Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği



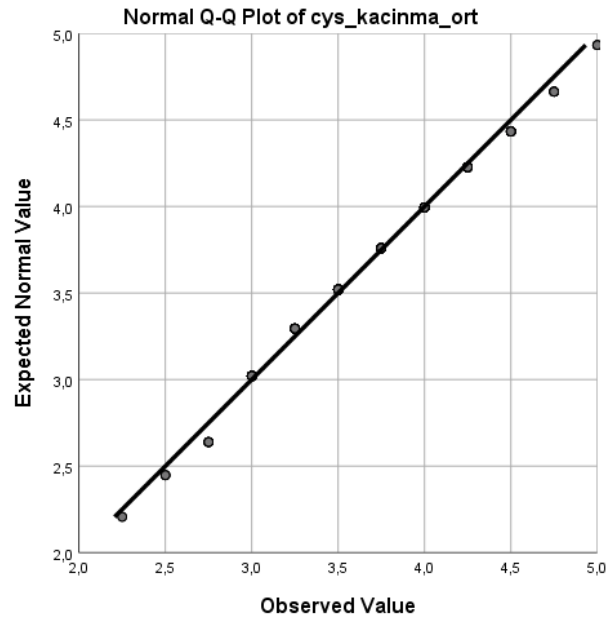
Şekil 13. Çok Kültürlü Kişiliğin Esneklik Alt Boyutuna Ait Normal Q-Q Grafiği



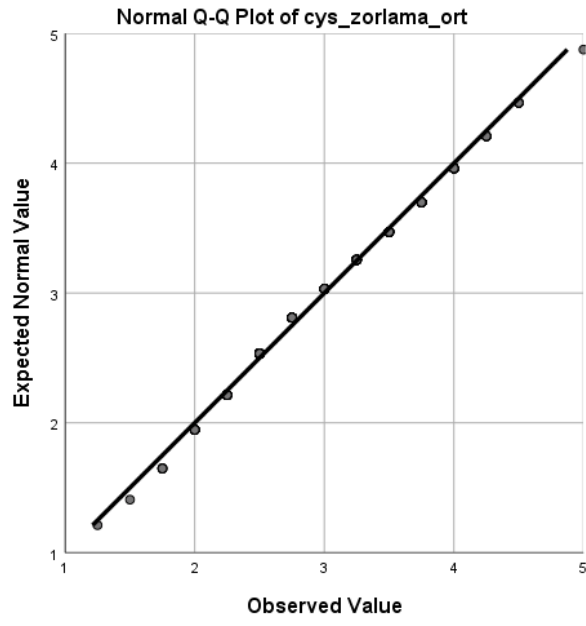
Şekil 14. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Problem Çözme Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği



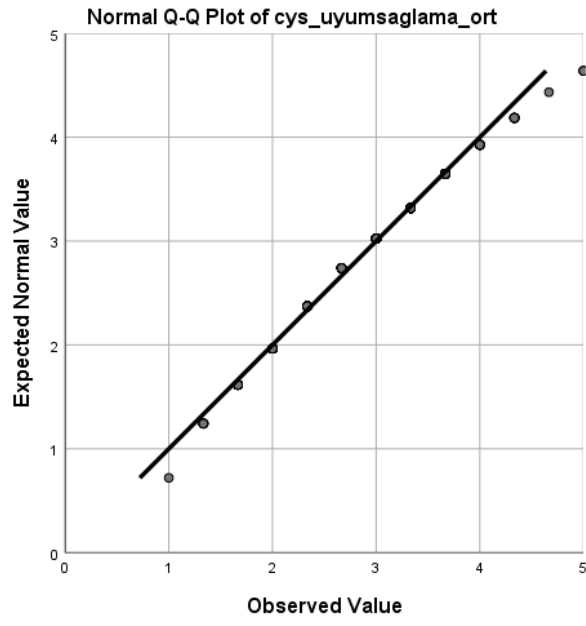
Şekil 15. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Uzlaşma Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği



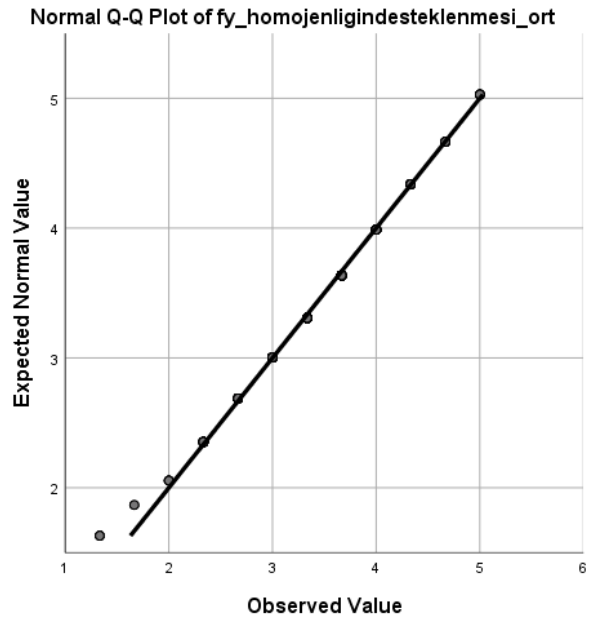
Şekil 16. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Kaçınma Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği



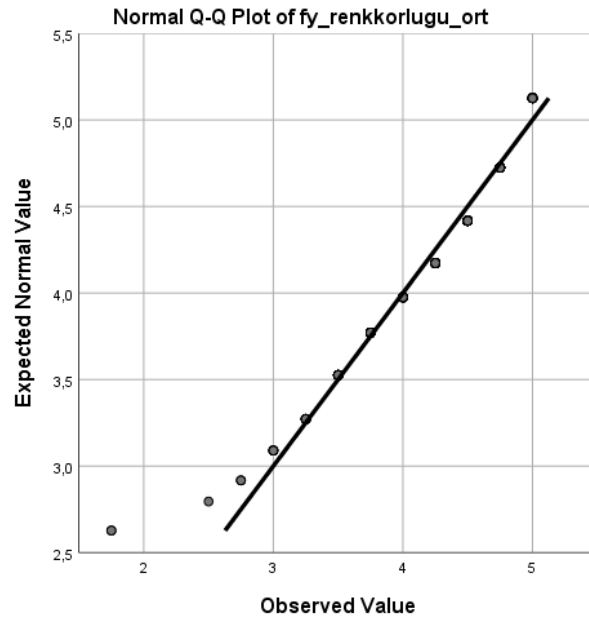
Şekil 17. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Hükmetme Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği



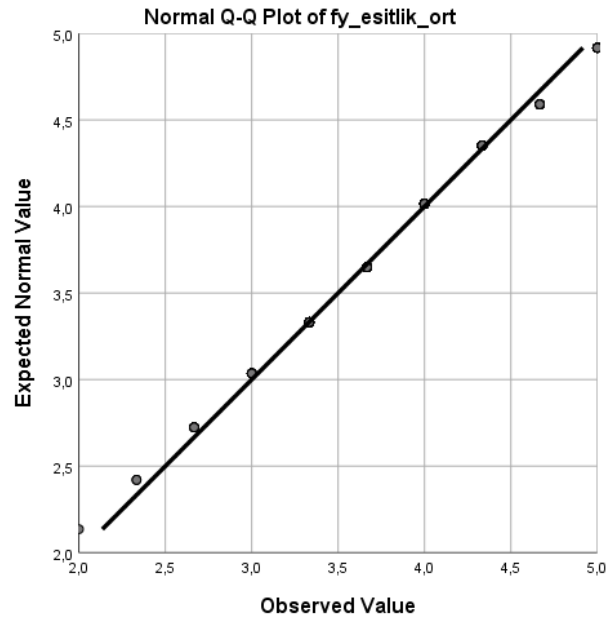
Şekil 18. Çatışma Yönetimi Stratejilerinden Uyma Stratejisine Ait Normal Q-Q Grafiği



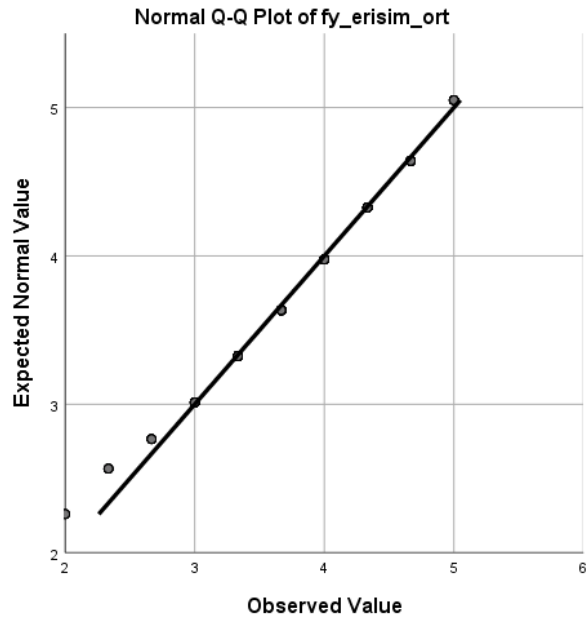
Şekil 19. Farklılık Yaklaşımlarından Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği



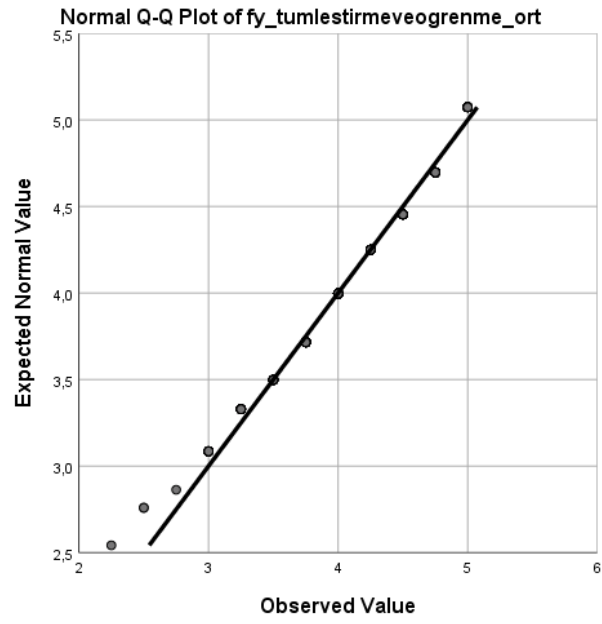
Şekil 20. Farklılık Yaklaşımlarından Renk Körlüğü Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği



Şekil 21. Farklılık Yaklaşımlarından Eşitlik Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği

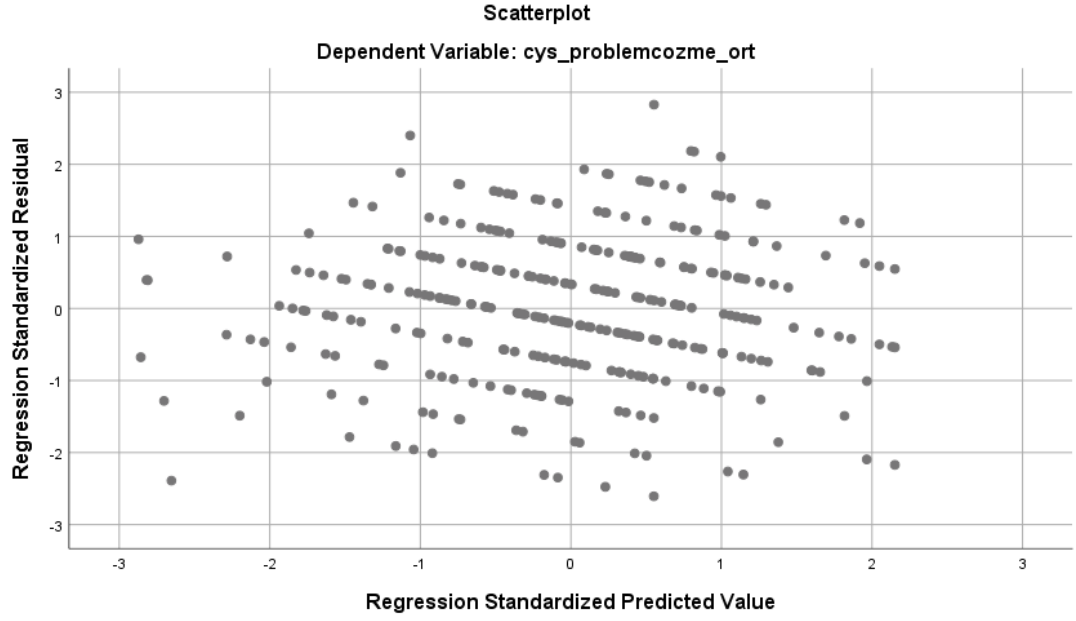


Şekil 22. Farklılık Yaklaşımlarından Erişim Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği

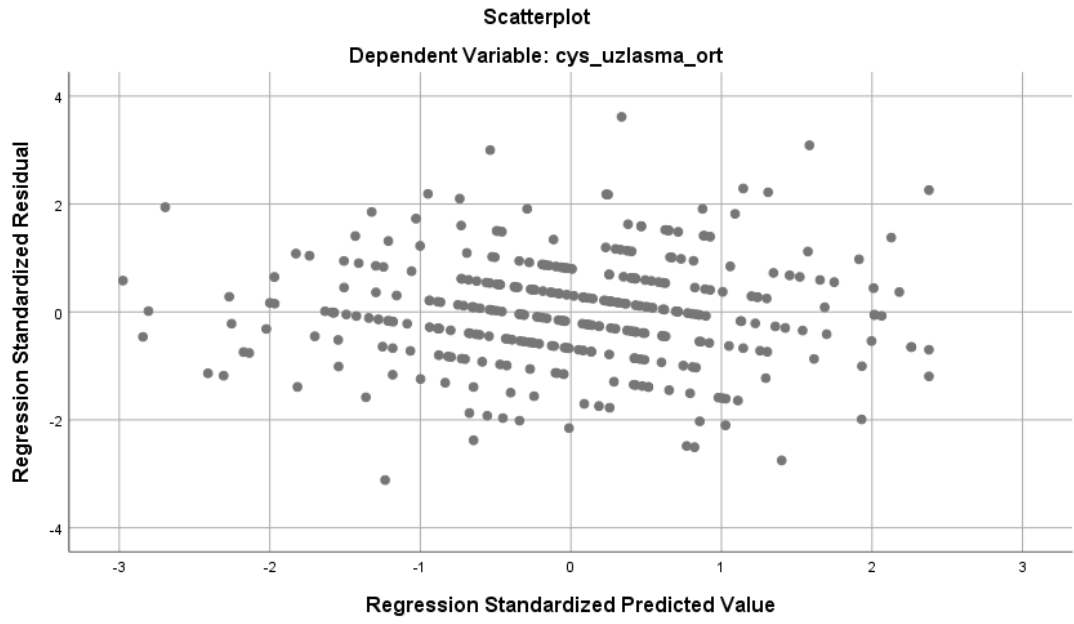


Şekil 23. Farklılık Yaklaşımlarından Tümleştirme ve Öğrenme Yaklaşımına Ait Normal Q-Q Grafiği

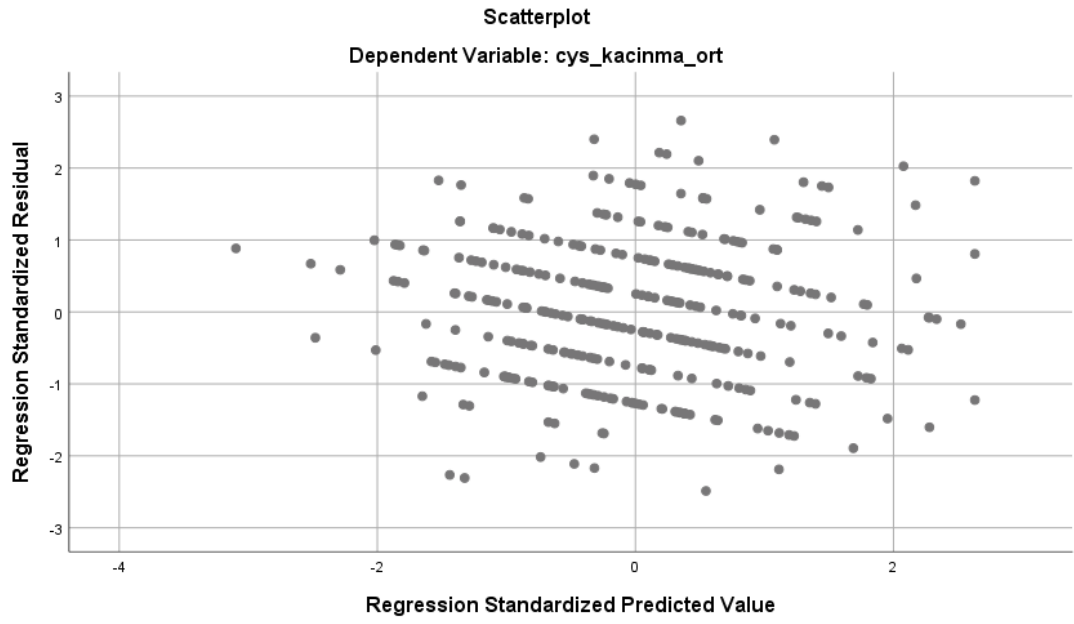
EK 4: ÇOKLU DOĞRUSAL REGRESYON ANALİZİ İÇİN DEĞİŞKENLERİN DOĞRUSALLIĞI VE EŞ VARYANSLILIĞA İLİŞKİN SAÇILIM GRAFİKLERİ



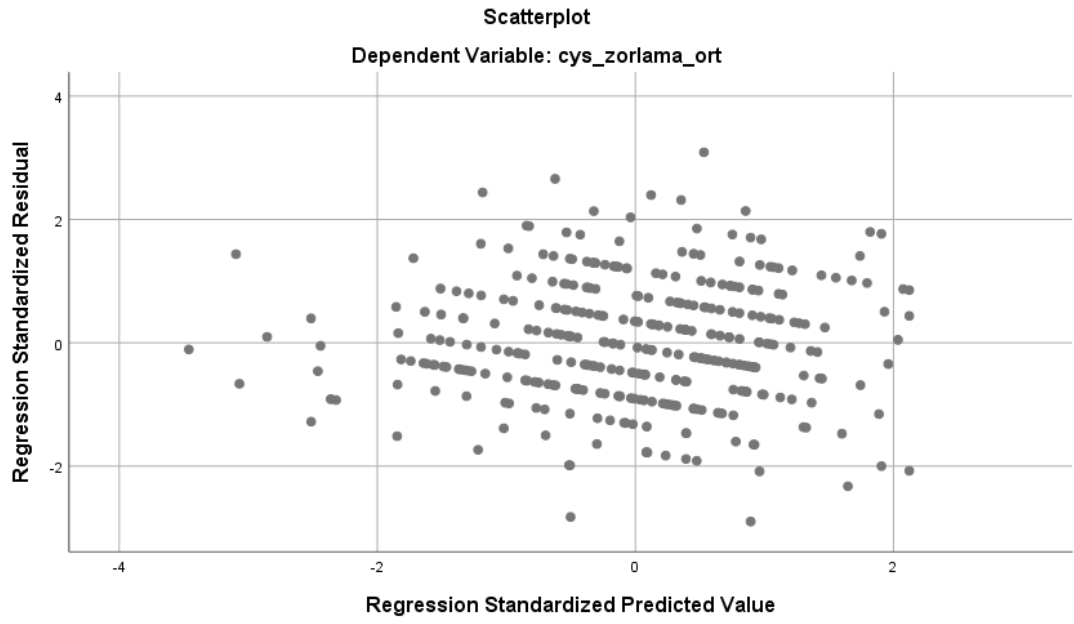
Şekil 24. Farklılık Yaklaşımlarının Problem Çözme Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği



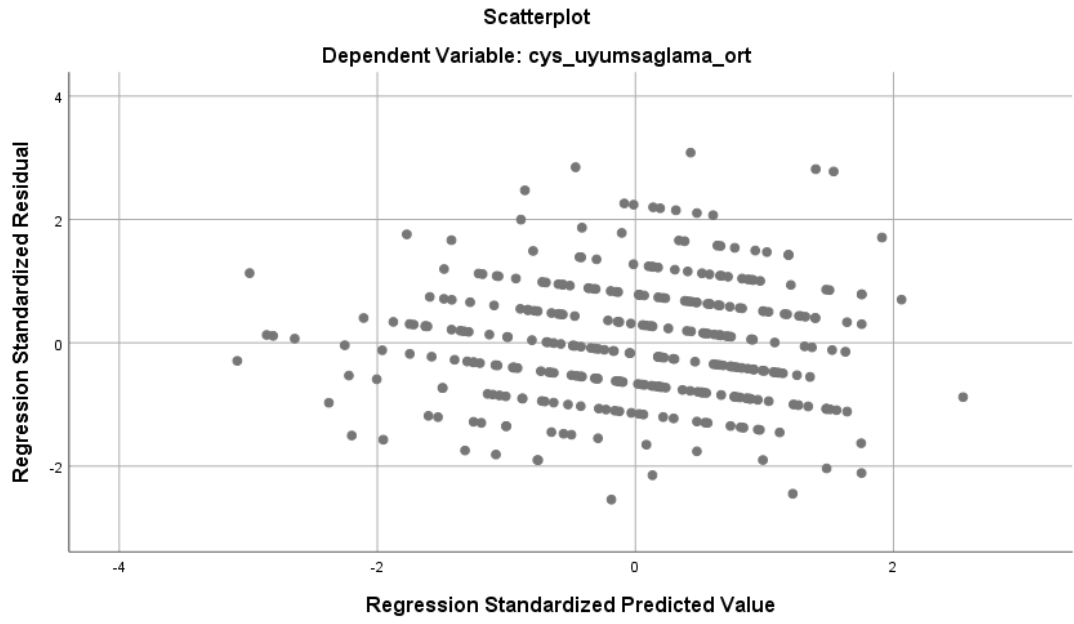
Şekil 25. Farklılık Yaklaşımlarının Uzlaşma Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği



Şekil 26. Farklılık Yaklaşımlarının Kaçınma Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği



Şekil 27. Farklılık Yaklaşımlarının Hükmetme Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği



Şekil 28. Farklılık Yaklaşımlarının Uyma Stratejisini Yordamasına İlişkin Uygulanan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Saçılım Grafiği

EK 5: PİLOT UYGULAMA

Araştırmanın nitel boyutunun pilot çalışmasına katılan yöneticilerden elde edilen veriler, bireylerin gizliliğinin korunması amacıyla kodlar verilerek sunulmuştur. Kodlar K5 (Kadın yönetici, 5 yıllık yöneticilik tecrübesi) ve E6 (Erkek yönetici, 6 yıllık yöneticilik tecrübesi) olarak belirlenmiştir.

Yapılan pilot uygulamaya katılan katılımcılardan öncelikle çok kültürlülük kavramını tanımlamaları istenmiştir. K5 bu kavramı *“bir kültüre sahip çevre şartları ve aile yapısı ile büyümüş bireyin ilk farklı bir kültürün içinde yer alması olarak düşünülebilir”* şeklinde tanımlarken E6 ise *“Toplum farklı yapı ve kişilikteki bireylerden oluşmaktadır. Her birey kendine ve yaşadığı gruba ilişkin bir kültüre sahiptir. Farklı kültürlerin ve kültürel temaların iç içe olduğu bireysel ve toplumsal bazda bir mozaiktir çok kültürlülük”* olarak ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin vermiş olduğu bu yanıtlar çok kültürlülük kavramına ilişkin bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu durum, araştırmanın nicel verilerini destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinden elde edilen nicel veriler, genel olarak çok kültürlü kişiliğe ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından empati, sosyal girişimcilik ve açıklık boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

K5, çok kültürlülüğün örgütler için yararlı olduğunu ve farklı görüşler sayesinde diğer örgütlerle rekabette avantaj getireceğini *“Bence çok kültürlülük kültürel zenginliğin en önemli yapıtaşdır. Örgütlerde çok kültürlü bir yapı rekabette avantaj sağlayıcı unsurlardan biri olabilir. Çünkü farklı kültürler farklı görüşleri, farklı görüşler ise yaratıcı düşünmeyi tetikleyecektir”* cümleleriyle ifade etmiştir.

E6, çok kültürlü bir kişiliğe sahip olan okul yöneticisinin herkese eşit davranması gerektiğinin altını çizmiştir. *“Hiçbir zaman farklı kurum ve kültürden gelen arkadaşlara onlar ön yargılı olsa da ön yargılı davranmadım. Yönetimsel anlamda çözüm gerektiren durumlarda genelde çekinik davranmadım. Psikolojik baskı olsa da yine bildiğimi yaptım”* diyen E6, farklı kişiliklere ve farklı kültürlere saygılı olmanın çok kültürlü bir kişiliğin gerekliliği olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılardan, çok kültürlü kişilik kavramında olduğu gibi farklılıklara ilişkin yaklaşımlarla ilgili görüşleri alınmadan önce farklılık kavramını tanımlamaları istenmiştir. K5 farklılık kavramını “*Bireyi diğer bireylerden ayıran özellikler olarak tanımlanabilir. Bence farklılık bireyi özel kılan her şeydir. Bu görüşleri olabilir, ten rengi, yaşı veya cinsiyeti olabilir. Birey her şeyi ile bir bütündür ve farklı özellikleri onu kısıtlayan engeller olarak görülmemelidir*” olarak ifade etmiştir. E6 ise bu kavramı “*Farklılık, farklı görüş ve özelliklere sahip olmaktır. Bireysel ve toplumsal anlamda tekdüzelik değil farklı bileşenlerin bir arada olmasıdır. Toplumlari toplum yapan özelliklerle de problem çözümlerinin daha rahat yapılması ve üretimin ortaya konması farklılıkla ilgilidir*” olarak tanımlamıştır.

Farklılıklara ilişkin yaklaşımlara gelindiğinde ise katılımcılardan E6 kendi yaklaşımını “*Öncelikle bir ön değerlendirme yaparım. Farklılığı okulun lehinde nasıl kullanırım onun yollarına bakarım. Şayet kullanamıyorsam ve bu farklılık kurum yapısına zarar veriyorsa onu izole etmeye çalışırım*” şeklinde tanımlamıştır. E6’nın farklılıklara yaklaşımının örgütün amaçlarına olan etkisine göre değiştiğini, eğer örgütün amaçlarına ve yapısına zarar veriyorsa renk körlüğü yaklaşımını, zarar vermiyorsa tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını benimsediğini söylemek mümkündür.

K5 ise “*Birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımın her biri farklı özelliklere sahip. Örneğin bazı öğretmenler sessiz ve yalnız çalışmayı tercih ederken, bazı öğretmenler iş birlikçi yaklaşımlarla disiplinler arası çalışmayı benimsiyor. Bu durumda farklı görüşleri en verimli şekilde okulun amaçlarına yöneltebilmek için bireysel çalışmalar yapmak isteyen öğretmenleri proje yarışmalarına yönlendiriyorum. İşbirlikçi çalışmaya istekli öğretmenleri ise ekip çalışması gerektiren ortaklık proje çalışmalarına dahil ediyorum. Böylece hem herkes mutlu oluyor hem de hem de örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışmalar gerçekleşmiş oluyor*” diyerek farklı özelliklere sahip öğretmenlere yönelik farklı tutumla yaklaştığını ve her öğretmeni kendi özellikleri doğrultusunda çalışmalara kattığını ifade etmiştir. Bu yanıt ışığında, K5’in farklılık yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını benimsediğini söylemek mümkündür. Her iki okul yöneticisinin verdiği yanıtlardan elde edilen nitel verileri, araştırmanın nicel verilerini destekler niteliktedir. Nicel veriler, okul yöneticilerinin homojenliğin desteklenmesi, renk

körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin çatılma yönetim stratejilerine ilişkin görüşlerinden önce çatışmaya ilişkin görüşlerinin anlaşılması amaçlanmıştır. K5 yaşanan çatışmalara ilişkin görüşünü “*Bizim kurumda yaşanan anlaşmazlıklar bireysel çıkarlar ile örgüt çıkarlarının çatıştığı noktada oluşuyor (...) Geçmiş tecrübelerim gösteriyor ki yaşanan anlaşmazlıklar bazı zamanlarda kurum olarak bir şeyler öğrenmemizi sağlayabiliyor. Göreve ilk başladığım zaman bir sorun çıkacak, anlaşmazlık olacak diye çok korkardım. Ama şimdi ne öğrenebilirim diye bakıyorum sürece. Önemli olan süreci iyi şekilde yönetebilmek*” şeklinde ifade etmiştir. E6 da benzer şekilde “*Her kurumda anlaşmazlıklar olur. Anlaşmazlıklar olmalı ki ortaya yeni fikir ve düşünceler çıksın bu da tartışmayı nasıl yönettiğimizle alakalı*” sözleriyle yaşanan çatışmalardan yarar sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir.

Katılımcı okul yöneticileri çatışma yönetim sürecinde uzlaşma, ancak gerektiğinde hükmetme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. K5 duruma ilişkin görüşlerini “*Öğretmenler ile anlaşmazlıklar yaşandığında denge oluşturmaya çaba gösteriyorum. Farklılıklara saygı duyup onları mümkün olduğu kadar örgütün içine dahil etmek bence başarıyı ve amaçlara ulaşmayı olumlu yönde etkilemekte. Mesela yeni yaşadığım bir olayda öğretmen 4 öğrenci ile ders yapmak istedi ancak olması gereken on öğrenciyle ders yapmasıydı. Öğretmeni de küstürmemek adına öğrenci sayısını altı olarak belirleyip öğretmenin yeni bir ders atölyesi açmasını istedim. Ancak bazı durumlarda anlaşmazlıklar devam ettiği süreçte maalesef yasal yolları zorlamak durumunda kaldım*” şeklinde ifade etmiş, yaşanan çatışmalarda öncelikle uzlaşma stratejisini kullandığı, bu şekilde çözemediği sorunlar için ise hükmetme stratejisini kullandığını söylemek mümkündür.

E6 da K5 ile benzer şekilde yaşanan çatışmaları yönetmek için uzlaşma stratejisini kullandığını “*Anlaşmazlıkları uzlaşma yoluyla çözmeye özen gösteriyorum. Uzlaşmacı çözüm yapıcılık getireceğinden farklılıklara saygı olacaktır. Bu anlamda farklılıklara saygı çözüm üretecektir*” sözleriyle vurgulamıştır. Her iki yöneticinin konuya ilişkin yanıtları araştırmanın nicel verilerini destekler niteliktedir. Nicel veriler okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma, hükmetme ve uyma

stratejilerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde, problem çözme ve kaçınma stratejilerine ilişkin görüşlerinin ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın pilot uygulamasına katılan okul yöneticileri çok kültürlü kişilik ve farklılık yaklaşımları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak çok kültürlü kişiliğe sahip bir okul yöneticisinin farklılık yaklaşımlarından en çok erişim ve eşitlik yaklaşımlarını benimsemesi gerektiğini vurgulamışlardır. K5 bu durumu “*Çok kültürlülük beraberinde bireysel farklılıklara saygı ve empatiyi de getirir. Bu da farklılıklara yaklaşımı olumlu yönde etkileyecektir. Çok kültürlü bir kişiliğe sahip bir okul müdürü bireysel farklılıklara saygı duymalı, tüm bu farklılıklardan örgütün amaçları doğrultusunda yararlanmalıdır. Hatta zaman zaman pozitif ayrımcılık uygulaması gerektiği bile söylenebilir. Geçmişte böyle bir durum yaşadık. Bir öğretmenimiz hamileydi. Doğumdan sonra da çocuğu küçükken ders programını ona göre revize ettiğimiz zamanlar oldu. Yapmasaydık öğretmenimi okuldan soğutabilirdim. Sonra okula yalnızca görevi olduğu için gidip gelecek, ekstra bir katkı sağlamak ya da okulun başarısı için ekstra bir emek vermek için uğraşmayacaktı. Pozitif ayrımcılığın bu anlamda işe yaradığını düşünüyorum*” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde E6 da “*Okullar insan üretir. İnsan üzerine çalışmalar yapar. Farklı kültürleri yordayarak yeni üretimler ortaya koyar. Farklılıkları görmezden gelmek hiçe saymak yerine eşit şartlarda ve eksik yanların tamamlanarak bir yaklaşım sergilenmesi önemlidir. Hiçbir personele düşüncesinden dolayı kayırmacılık ya da dışlama yapmadım. Hatta içlerinden yakın arkadaşlarıma bile kıyak geçmedim. Özel durumu olanlara pozitif yardımlarda bulundum. Böylece okulum için iyi bir şey yaptığıma inanıyorum*” diyerek farklılıkları görmezden gelerek değil, kabul edip erişim ve eşitlik yaklaşımlarını kullanarak yöneticisi olduğu örgütün amaçlarına hizmet edebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar araştırmanın nicel verilerini büyük ölçüde desteklemektedir. Nicel analizler, çok kültürlü kişiliğe sahip bireylerin sırasıyla tümleştirme ve öğrenme, eşitlik, renk körlüğü, erişim ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımlarını benimsediğini göstermiştir. K5 ve E6 da eşitlik ve erişim yaklaşımlarını destekler yanıtlar vermiştir.

Araştırmanın konuya ilişkin nicel verilerinden elde edilen çok kültürlü kişilik ile homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu

dikkat çekici bir sonuç olduğundan katılımcılara konuya ilişkin görüşleri sorulmuştur. K5 bu durumu yaşantıları da göz önüne alarak değerlendirmek gerektiğini vurgulamıştır. K5, “Çok kültürlü kişiliğe sahip bireylerin farklılıklara yaklaşımı bence durumsal olduğu için böyle bir durumun ortaya çıkmasının normal olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçek hayatta olaylar bağlamı ile birlikte ele alınmalı ve olayları etkileyen birçok faktör de bu sürece dahil edilmelidir. Örneğin şahit olduğum bir olayda yönetici ile öğretmen arasında ek ders ücretinin kesilmesi yüzünden bir tartışma yaşandı ve öğretmen –ki normalde çok sakin ve uyumlu bir yapıya sahip olmasına rağmen- yöneticinin üzerine yürüdü ve hakaret etti. Yönetici bu durumu okulda huzursuzluk yaşanmaması için önce resmi olarak tutanak altına almadı. Fakat daha sonra öğretmen bu uygunsuz davranışı devam ettirdiği için tutanak altına alıp soruşturma açtı. Herkese aynı koşullarda eşit sayıda ek ders verildiğini, kesintiyi hakkettiğini ve kendisine herhangi bir ayrımcılık yapılmayacağını vurguladı. Hatta sert bir şekilde ifade etti. Aslında öğretmenin aile yapısı ve maddi durumu sıkıntılı olduğu için ek ders kaygısı yaşıyordu. Bu süreçte öğretmene destekleyici davranılarak daha fazla atölye açılması sağlansaydı bu durum yaşanmamış olacaktı” örneğinde vurguladığı gibi homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının da olayların çözümü için kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Pilot uygulamada yer alan okul yöneticileri genel olarak çok kültürlü kişiliğe sahip bir yöneticinin uzlaşmacı ya da problemi çözmeye yönelik bir tutumla çatışmaları yönetmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Konuya ilişkin görüşünü K5 “Çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler çatışmaları dışlayıcı bir tavır takınmadan uzlaşmacı ve problemin ortadan kaldırılmasına yönelik adımları içeren bir anlayışla yönetmelidir” şeklinde ifade ederken, E6 “Bu zamana kadar yaşadığım anlaşmazlıklarda uzlaşma yaklaşımını özellikle problemin büyümemesi için kullandım. Karşılaştığım sorunların çoğunu problem çözme stratejileriyle halletmeye çalıştım. Sonuç olarak aynı kurumda yüz yüze çalışıyorsunuz. İnsanı kaybetmek değil kazanmak gerekir. Her okul yöneticisinin de, hele çok kültürlü bir kişiliğe sahipse, bu şekilde davranması gerektiğini düşünüyorum” sözleriyle vurgulamıştır.

Araştırmanın nicel verileri katılımcıların verdikleri yanıtlarla benzer şekilde çok kültürlü kişiliğe sahip yöneticilerin en çok kaçınma, uzlaşma ve problem çözme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Hükmetme ve uyma stratejilerinin ise tercih

edilmediğini ortaya çıkarmıştır. Bu duruma ilişkin görüşleri sorulan okul yöneticilerinden K5 “Kaçınma probleme dahil olmadan akışında çözülmesine bel bağlamak bence. Kaçınma davranışından sonra anlaşmazlığın devam etmesi, büyümesi ve daha büyük olumsuzluklara neden olması da beklenebilir. Ben çok kullanmayı düşünmesem de risk almadan yapılabilecek en uygun strateji buymuş gibi görünüyor. Fakat yönetici pasifleştiren bir yönü de var. Bunun yanında en küçük anlaşmazlıklara dahi yöneticinin müdahale etmesi de öz denetimden yoksun bir örgütün varlığına neden olacaktır muhtemelen. Bu nedenle yine durumsal bir yaklaşım ile bu stratejinin kullanıldığını söylemek mümkün. Uzlaşma ve problem çözme aktif olarak çözüm sürecine dahil olmayı gerektirir. Bu nedenle bence yöneticinin gerçek yönetim becerisini sergileyeceği stratejilerdir” sözleriyle duruma ilişkin görüşlerini açıklamıştır.

Katılımcılar farklılık yaklaşımları ile çatışma yönetim stratejilerinin arasında önemli bir ilişki olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. K5, “Bir okul yöneticisinin kurumda var olan farklılıklara bakış açısı kullanacağı stratejiyi yakından etkileyecektir. Örneğin, homojenliği destekleyen bir yönetici zorlama veya renk körlüğü gibi farklılıkları yok sayan bir yaklaşım sergileyebilir” sözleriyle görüşünü ifade ederken E6 “Bence farklılıklara nasıl bakarsanız onlar nedeniyle yaşanan anlaşmazlıkları ona göre yönetmeye çalışırsınız. Ben farklılıkları yok sayarsam onları bastırmak, hatta etkisini yok etmek için hükmetmeye başvururum. Ama farklılıkları benimsersem yaşanan anlaşmazlıklar için uzlaşma yoluna gitmeye çalışırım” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Araştırmanın nicel verileri, farklılık yaklaşımlarından farklılıkların yok sayılmasını içeren homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tüm stratejileri anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Bu duruma ilişkin görüşleri sorulduğunda K5 “Her ne kadar farklılıkların yönetimi konusunda hoşgörülü, empatik ve saygılı olursa olsun, homojen gruplar yönetimi kolaylaştıran gruplardır. Bu nedenle yöneticinin minimum çaba ile yönetimi gerçekleştirebilmesi için homojenliğin desteklenmesi çatışma yönetim stratejilerini de etkilemiş olabilir” sözleriyle, E6 ise “Homojenlik desteklenerek ancak zorlama ve uyum sağlattırarak düşünülebilir. Ben böyle bir şey yaşamadım yönetici olmadan önce yaşadılar. Kurum yöneticileri istiyor ki tek düze homojen bir yapı olsun ki direktifler kolayca yerine getirilsin kimse sözümüzden dışarı

ıkmasın ki biz sorun yaşamayalım kurum tıkr tıkr işlesin” diyerek homojen bir grupta çalışmanın yöneticiler için daha tercih edilebilir bir durum olabilme ihtimalinin bu durumun sebebi olabileceğini vurgulamıştır.



EK 6: NİTEL VERİLERİ KODLAMA ÖRNEĞİ

[illegible]

Gizem
Öğrencilerle etkinlikler yapma

Gizem
Kontrolü dışında olaylarda duygusal denge zayıf

	duygusal olarak etkilenirim. Kendi içimde 2-3 gün etkiler beni bu olay. Ama durumun gerekliliği neyse ona göre davranmaya çalışırım. (Sosyal girişim) Okul yöneticisinin pozisyonunu düşündüğümüzde bence en önemli özelliklerden birisi kendini geliştirmeye açık olması olmalı. Hem de bir faaliyette, okul çapında düşündüğünüzde, müdür ne kadar içinde olursa o işin içindeki insanlar da daha motive oluyolar, örneğin bir sivil toplum kuruluşuyla çalışıyorsanız onlar da mutlu oluyolar. Ya da bir öğretmeni görevlendirdiyseniz siz de o işin bir ucundan tutuyorsanız aktif bir katılımcıysanız o da çok önemli oluyor. Bunu yapabilmek için de birlikte çalıştığımız kişi kim olursa olsun onunla rahatça iletişim kurabilmelisiniz. Müdür de işin içindeyse o işin daha kaliteli olduğunu gördüm.
Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en yüksek ortalamalarının kültürel empatiye ait olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Çok kültürlü kişiliğe sahip bir yönetici bütün farklı kültürlerle açık olmalı. Karşısındaki birey, taraf kendisinden farklı diye iletişimi kesemez, ayrımcılık yapamaz. Bu nedenle en yüksek ortalamanın kültürel empatiye ait olması normal sanırım.
Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden en düşük ortalamalarının esneklik boyutuna ait olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Esneklik başka bir zorluk. Kendimizi geçmiş yaşantımızdan, tecrübelerimizden soyutlayıp karşılaştığımız farklı kişilere sıfır önyargı ile yaklaşmamız çok kolay değil sanırım. Bu nedenle meslektaşlarımızın en düşük ortalamayı esnekliğe verdiğini düşünüyorum.
Farklılığı nasıl tanımlarsınız? Farklılıklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Bence okullarda da sınıflarda da öğrenciye yaklaşımda da en zayıf tarafımızın farklılıklara yeterince zaman ayırmadığımızı veya onları çok iyi anladığımızı, başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. Diğer çalıştığım okullarda da şu anki okuluma gözlemediğim bu. Farklılıkları çok iyi beslediğimizi, değerlendirdiğimizi düşünmüyorum açıkçası. Okul yapısı da derslerin yapısı da daha genele hitap ediyor. Derslerin kuruluşu, ders saatlerinden tutun da içeriklerinin de farklılıkları ön plana çıkardığını düşünmüyorum. Öğrenciyi değerlendirirken girdiği sınavlarını karne notlarını düşününün, farklılıkları ön plana çıkaran bir durum yok. Başarıyı belirlerken ne yapıyoruz? Matematikten, fenden, Türkçeden aldığı puanlara bakıyoruz. Bazen çocuk kendi farklılığını şöyle öne çıkarabiliyor. Sporda çok başarılı olabilir. Resimde çok başarılı olabilir. Çok uç noktalarda farklılığını ön plana çıkarabiliyorsa onu görüyoruz ama büyük ölçüde başarılı olarak yönetebildiğimizi düşünmüyorum. Ama böyle olmamalı. Farklılıkların her birine hitap edebilmeli, eğitim programımızı da ona göre şekillendirmeliyiz diye düşünüyorum. Ama müdür olarak farklılık deyince aklıma şu geliyor benim. Birçok öğrencinin farklı ilgi

Gizem
Yöneticinin gelişime açıklığı

Gizem
Farklılıklar açısından homojenlik

	alanları var, merakları farklı, dikkati farklı, kendi iç dünyasından veya çevresinden ailesinden farklı ihtiyaçları var aslında biz çoğu zaman hepsine tek tip davranıyoruz. Bence bu bizim şu ana kadar çözemediğimiz veya belki de en eksik tarafımız diye düşünüyorum.
Okulunuzda var olan farklılıklara ilişkin yaklaşımınız nasıldır?	Öğretmenler açısından baktığımda öğrencilere göre daha iyi durumdayız. Öğrenciler daha fazla çünkü. Aslında onların farklılıklarını tanımak kısmını daha önemli görüyorum belki de ama öğretmenlerde ben farklılıkları yönetebildiğimi şöyle düşünüyorum. Tutarlı olmak gerekiyor, adil olmak gerekiyor. Eşit, adaletli, tutarlı, açık davranırsanız ben haklılığı olan öğretmenlerin ya da personelin sizi anladığı zaman her şeyin yolunda gideceğini düşünüyorum açıkçası. Bunun için gerektiğinde öğretmenimin özel durumu varsa ona yardımcı olmaya, esneklik sağlamaya çalışıyorum. Yani sizin onun farklılığını gördüğünüz veya ona göre davranmanız da etkilidir ama bence bir yöneticinin açık, adaletli, tutarlı ve adil davrandığında farklılıkların büyük bir sorun olduğunu düşünmüyorum açıkçası farklılığı olan öğretmen açısından. Çünkü yönetici tutarlı olduğu zaman, eşit davranmaya çalışıyorsa sorun olduğunu düşünmüyorum açıkçası.
Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en çok renk körlüğünü yaklaşımı benimsmelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Çıkar. Ama doğru bir şey mi? Sistem bizi buna itiyor diye yüksek çıkmış olabilir. İstenen bir şey değil aslında. Renk körlüğü belirli konularda ve yeteri kadar olmalı bence. İşin doğrusu milli eğitim okullarında tümleştirme ve öğrenmenin de yüksek olduğunu düşünüyorum. Uygulanıyor aslında. Farkında olmadan insanların temel özellikleri buna doğru aslında. İnsana hem öğrenmeye açık hem de farklılıkları kendi içinde belki eritme belki öğrenme karşılıklı sosyal ilişkide bir yere oturuyor. Okullar bunu sağlıyor açıkçası. Aslında ben erişimin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Mesela kendi okulunda veli ve öğrencinin ilk bulabilecekleri benim. Müdür yardımcısından bile önce bana ulaşır. Velim beni arar. Tanımadığım bir numaraysa da geri dönerim. Çok önemli olduğunu düşünüyorum açıkçası içinde bulunduğumuz dönemde. Çok önemserim. Bazen gerçekten benimle ilgili olmayan ya da beni meşgul eden aramalar oluyor. Bazen müdür yardımcılarla ya da öğretmenlerle çözün diyorum. Bunu demem bile etkili oluyor. Ben o telefonu açmasam ya da geri dönmeysem soğuk yüz gibi oluyor bence güzel olmuyor.
Okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlardan en az	Homojenlik bireylerin var olmasını yok saymak demek. Bu da farklı bireylerin okullarda kendilerini ifade

Gizem
Yöneticinin eşit, adil, tutarlı davranması

Gizem
Sistemin etkisi

Gizem
Farklılıkları eritme, renk körlüğü gibi

homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	edemeyip dışlanmış hissetmelerine neden olacaktır. Bu yüzden homojenliğin desteklenmesinin en az düzeyde çıkmasının doğru olduğunu düşünüyorum.
Okul içinde yaşanan çatışmalara ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Bu çatışma sürecini nasıl yönetiyorsunuz?	Sınırları belirliyorum. Mesela benim idareci arkadaşlarımla sınırlarım bellidir. Benim tek başıma aldığım kararlar vardır. Birlikte aldığımız kararlar vardır. Onların aldığı, onların sorumluluğunda olan kararlar vardır. Bu alanlarda eğer bir kere öğretmenleri personeli ilgilendiren konularda çoğu konuda birlikte karar veririm. Herkesin kendi alanında işini yapmasını isterim. O kişinin elinden o işi alıp başkasına vermem. O işin sahibini kendini kötü hisseder benim niye haberim olmadı diye. Bu sayede görev dağılıma ilişkin ya da yetkilere ilişkin bir çatışmanın önüne geçebiliyoruz. Mesela pansiyon müdür yardımcım var. Orda onunla istişare ederim. Öğrenciyle ilgili konuda ondan sorumlu müdür yardımcımınla çözerim. Bir kere çatışmalarda öncelikle sakin olmak gerekiyor. Olayı kapatıp hemen o anda çözmeye çalışmamak gerekiyor. Önce olayı soğutup, bir süre sonra konuşma teklifi yaparım ilgili kişilerle. Konuşurum, benim olayı nasıl gördüğümü anlatırım. Bu olay nasıl oldu konuşuruz. Nasıl olması gerektiğini söylerim. Benimle ilgili konuşsa da açıkça söylerim. Gelin konuşalım ben bunu böyle anladım, yanlış anladım derim. Burada bir sıkıntı var, konuşmamız ve birbirimizi anlamamız lazım derim mesela. Öncelikle ben çatışmayı çözmenin en önemli yolunun kendini ifade etme ve onu da anlama olarak görüyorum. Empati de var içinde. Uzlaşarak çözmeye odaklanırım. Ama aynı zamanda hatalı, yanlış bir şey görüyorsa da açıkça söylerim. Neden yanlış olduğunu da ifade ederek. Neden çözülmesi gerektiğini de söyleyerek.
Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Kaçınmanın yüksek olmasına şaşırmadım. Ama bütün idareciler açısından yüksek olduğunu düşünüyorum. Ne yazık ki... Ama kaçınma ile hiçbir sorun çözülmez. Kaçınan bir yöneticinin o kurumda ne mutlu olabileceğini ne de uzun vadede orada yöneticilik yapabileceğini düşünmüyorum. Benim de kaçındığım veya uyum sağladığım olaylar olmuştur. Bir olayda, iki olayda kaçınma davranışıyla çözdüğüm olmuştur. Ama o süreçle ilgilidir. Ama sonrasında onu da çözmeye çalışırım. İleride bir daha böyle bir duruma düşmemek için farklı bir stratejiyle bunu çözmeye çalışırım. Çünkü kaçınma, uyum, hükmetmeyle mutlu bir okul da çalışma ortamı da oluşturamazsınız. Kariyeriniz açısından da olumlu olmaz. O iş uzun süre gitmez. Bir yerde biter. Bazen benim çalıştığım okullarla da ilgilidir. Çeşit çeşit okullar var. Belki bazı okullarda bu şekilde çözmek zorunda kalmış

Gizem
Önleyicilik- sınırları belirleme

Gizem
iş bölümü

Gizem
uzlaşma

Gizem
(kaçınmanın olumsuz etkisi) yöneticiliğin ömrünü kısaltma

Gizem
(kaçınmanın olumsuz etkisi) yöneticiliğin ömrünü kısaltma

Gizem
Okul türü- kaçınma sebebi

	İdarecilerimiz olabilirler. Her çeşit okulda çalışmadım ama benim çalıştığım okulda şansa kaçınma kullanmak zorunda kalmadım. Hiçbir şeye çözüm olmaz. Görmemi, kapatma sorunların daha fazla birikmesini ve çok daha büyük olarak karşınıza çıkmasına sebep olur. Arada olur ama her olayda ya da bir kişiye karşı yapılırsa olmaz. Onları görmezden gelerseniz bunu diğer personel görürse bunun geçerliliği ve sürekliliği olmaz. Mutlu olmaz kimse, herkes rahatsız olur kendisiyle alakalı olmasa bile. Bir ayrımcılık gibi, haksızlık gibi görür. Bunu sürdürmek de kolay değil.
Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerinden en az uyum sağlamayı benimsemelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Uyum sağlama müdürlerin çok tercih ettiği bir şey değil sizin uyum sağlama stratejisi için yaptığımız açıklamayı düşündüğümde. En üst idari amir okulda biziz. Öğretmenler, öğrenciler ve hatta müdür yardımcılara bu soruyu sorduğunuzda daha farklı bir istatistik çıkar bence ortaya. Onlar uyum sağlamayı kullanıyor diyebilir. Ancak bizim için durumlar farklı. Hiç kullanmıyor değiliz tabi ki. Bizim de üstlerimiz var. Ama bizim onlarla çatışma yaşama olasılığımız daha çok bürokratik işler yürüttüğümüz ve yönetmeliklerle mevzuatlara uymak zorunda kaldığımız için çok daha düşük.
Çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılıklara yaklaşımı nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?	Bir kişi çok kültürlü ise homojenliği desteklememeli. Açıkçası çok kültürlü bir yöneticinin erişim, tümleştirme ölçeğinde olmalı. Renk körlüğünü de benimsememeli. Bu şekilde düşünmeli. Şunu da belirteyim. Bence ilk üç erişim bir, tümleştirme iki eşitlik üç olmalı. Erişime açıkçası diğer konuları daha iyi çözebilirsiniz diye düşünüyorum. Aynı zamanda öğrenmeniz de kolay olur. Bunu yapabilmemiz için de okulunuzda farklı bireylerin var olmasına izin vermelisiniz. Herkesin okuldaki süreçlerde söz hakkı sahibi olmasını, fikrini söylemesini sağlamalısınız. Bu sayede başarı artar ancak.
Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en çok tümleştirme ve öğrenmeyi etkilemesine ilişkin bulgular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	Geldikleri yer, büyüdükları aile, yaşları, cinsiyetleri açısından öğrenciler çok farklılaşıyor. Bu açıdan mümkün olduğunca farklı öğrencilerin birbirini anlayabilecekleri etkinlikler yapıyoruz pansiyon kısmında. Bazen bir doğum günü. Bazen bir sessiz sinema oyunu. Bu sayede çocuklar kendilerini anlatarak, kaynaşarak birbirlerini tanıyorlar. Keyifli oluyor hepimiz için. Ve de birbirleri hakkında bir şeyler öğreniyorlar. Bu sayede farklılıklara saygılı olmayı, çok kültürlü olmayı öğreniyorlar. Çok kültürlülüğün gerekliliği olan tümleştirmeyi ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum. Bu da okulun başarısını artırıyor.
Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılık yaklaşımlarından en az homojenliğin desteklenmesini	Daha önce de belirttiğim gibi homojenlik çok kültürlülüğün doğasına aykırı bence. Bir kişi hem çok kültürlüyüm deyip hem de aslında ben okulumun homojen olmasını istiyorum diyemez bence.

Helix
Okulun bürokratik yapısı

Helix
Kendi üstleriyle çatışma yaşamalarının olasılığının düşük olması

Gizem
erisim

etkilemesine ilişkin bulgular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
Çok kültürlü kişiliğe sahip bireyler çatışmaları nasıl yönetmelidir?	Bence çok kültürlü bir okul yöneticisi iseniz çatışma çözerken problem çözmeye odaklanmanız önemli ve bunu yaparken de farklılıkları kabul etmeli. Ancak bu sayede her iki tarafın mutlu olduğu şekilde çözülebilir. Okulun bulunduğu yer, kültürü, personeli. Her şey çok değişken. Bütün okullar aynı değil, homojen değil yani. Yalnızca okul müdürünün düşünce tarzıyla yaptıkları aynı olamayabiliyor. Bu kadar büyük bir organizasyonu çekip çevirmek kolay değil, kimseye haksızlık etmek istemem yani.
Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın çatışma yönetim stratejilerinden en çok kaçınmayı etkileme sebebine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Ben üçüncü sraya kaçınmayı koyardım. Dedğim gibi zaman zaman zorunda kalıyoruz. Yaşıyoruz bunu. Bir yerden sonra kurumunuza zarar verici hale gelmeye başlıyor çünkü. Başarılı bir kurumun yöneticisi olduğunuzu düşünün. Yaşanan çatışmalar başarınızı baltalamaya, kurum içi sinerjinizi olumsuz etkilemeye başladığında ne yapardınız? Kaçınırdınız tabi ki. Ama kaçınarak devam etme şansı yok. Sorunların daha fazla büyümesine sebep olabilirsiniz. Kaçındığınız olayı da farklı bir şekilde, farklı bir zamanda yetkiniz çerçevesinde o sorunun yaşanmamasına yönelik önleyici davranmalısınız. Kaçınırken biraz problem de çözmelisiniz aslında. Farklı okul yapılarında çok farklı kişilerle çalışmış olabilirler. Bu yüzden kaçınmayı tercih etmiş olabilirler. Okul kültürü, okulun bulunduğu yer, çalışma ortamı, personel... Personelin de çok kültürlülüğü, uzlaşmacılığı, hükmetmeye mi alışmış daha önceleri... Bunlarda önemli. Kaçındığım olaylarda sabrederek, gerekli önlemleri alarak önleyici davranış sergilerim. Çünkü bazen zorunda kalıyorsunuz. Anlık olaylarda bir şey yaparsanız daha da kötü bir şeyle sonuçlanabilir tutarlılık çizgisi açısından. Karşınızdaki sorun yaşadığınız kişinin ne kadar problem çözmeye açık olması da etkileyecektir. Öğretmen olabilir, veli olabilir. Aklıma örnek bir yaşadığım olay geldi. Bir velim var. Onlardan kaçındığım oldu. Mesela ilk çalıştığım zaman bir çocuğu vardı. İstekleri vardı, olmayacak şeyler... Ne yapıyordum? Uzak duruyordum. Ondan sonra başka bir zaman başka bir şeyle geliyor, kabul etmiyorum ya da önünü kesiyorum. Ne diyor mesela, benim çocuğumu şu sınıfa al. Velilerin genel isteğidir. Diyorum ki "bize kurslarda MEB sıralama hakkı vermiş, seviye sınıfı yapabilirsin demiş. Senin çocuğun da sıralamaya girsin alayım. Liste önümde, istersen sen bak" diyorum. Küsüyor bana, oraya buraya şikayet ediyor. Sonra diğer çocuğu geldi, aynı çizgimi koruduğum için, aynı şekilde başkalarına yapmadığım için, diğer velilere de

Gizem
okul türü ve okulun paydaşları

MO Microsoft Office User
Çatışmaların örgüte zarar vereceğine inanma

Gizem
önleyiciliğin önemi

Gizem
okul türü ve okulun paydaşları (sebe)

Gizem
çatışma taraflarının kişilik özelliği

Gizem
örnek olay

	yapmadığını görüyor. Bir kere geldiğinde bana şunu dedi. "Sen şu çocuğu almışsın". Çıkardım listeyi, koydum, "bak çocuğun adına kaçınıcı olmuş? Bu çocuğu alırım. Senin çocuğun da bu sıralamayı yapsın onu da alırım. Hepsi benim çocuğum" Sonra baktım ki işi aile şeyine götürüyor. Eşi bizde çalışıyordu, İskur'dan. Eşi böyle burada farklı istekleri var, çalışmada sorun çıkarıyor. Aynı çizgide devam ettim. Şimdi geldiğimiz son süreçte beni gördüğü çok sıcak selam veriyor. Ekstra bir şey yapmadım. Kaçındım bazen. Müdür yardımcılarım diyor ki "geliyor bağırıyor çağırıyor sana da bir şeyler söylüyor". Ben hiç üstüne gitmedim. Ama hep çizgimi korudum. Kaçındım. Çünkü konuşarak çözemedim. Ne yapayım? Kaçındım sonra. Bir şey duyduğumda sen bana nasıl böyle bir şey dersin diyerek adamın karşısına çıkmadım yani. Tutarlı olmaya, adil olmaya çalıştım. Çocuğuna, eşine adil hissettirmemeye çalıştım. Küçük bir yerde yaşıyoruz. Görünce bana selam vermiyordu. Şimdi kendisi selam vermeye başladım.
Okul yöneticilerine göre çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın çatışma yönetim stratejilerinden en az uzlaşmayı etkileme sebebine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Uzlaşmadansa sorunları her iki taraf için çözme tercih etmeli bence çok kültürlü bir okul yöneticisi. Uzlaşmada çatışan tarafların kendilerinden ödün verdikleri noktalar olabilir. Çok kültürlülüğün doğasıyla zıt düşer bence bu durum. O nedenle müdürler en az uzlaşmayla ilişkili olduğunu düşünmüş olabilirler.
Bir okul yöneticisinin kurumda var olan farklılıklara bakış açısı çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkiler?	(Homojenliğin desteklenmesi-problem çözme ilişkisi) Ben homojenliği açıkçası çok iyi anladığımı düşünüyorum. Uygulamada bunun çok olduğunu söylemiştim. İsteyerek ya da istemeyerek kullanmak zorunda kaldığımızı ifade ettim. Ama olmaması gereken bir şey olduğunu yeniden söylüyorum. Farklılıklar üzerinden çatışmayı düşünecek olursak iletişimin çok önemli olduğunu, erişilebilirliğin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bir öğretmen ya da öğrenci farklılığından dolayı bir sıkıntı yaşıyorsa size bunu rahatça söylemeli diye düşünüyorum. Kurumunuza erişebileceğini, okulda onu anlayacak birilerinin olduğunu bilmeli. Ayrıca sizin kişiliğinize, çok kültürlü bakış açınıza güvenmesi gerektiğine inanıyorum açıkçası. Böyle olduğu zaman da inanım ortak bir yerde buluşulabileceğini düşünüyorum. Sizin düşüncenizi tamamen kabul etmese de anlayacaktır. Ya da kabul etmese de bu olayın böyle olmak zorunda olduğunu anlayacaktır. Farklılıklarla mücadele ederken uzlaşmanın en önemlisi olduğunu düşünüyorum. Öğrenci kendini ifade edemiyorsa, edecek yer bulamıyorsa hiçbir şey çözülmez. Kaçınarak hiçbir şey çözülmez çünkü. Zaten kaçınıyorsanız bir yönetici olarak farklılıkları görmezden geliyorsunuz demektir.



Helix

Çok kültürlülüğe aykırı olması



Gizem

erisim

Okul yöneticilerinin algılarına göre farklılık yaklaşımlarından homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının tüm çatışma yönetimi stratejileriyle ilişkili olduğuna ilişkin bulgular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	Şunu gördüm, kişi bunu kendine iş yükü olarak gördüğünden kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Okul idarecisinin üstünde çok fazla yük var çünkü. Eskiden şöyle düşünürdük biz, okul idaresi akşama kadar sohbet edebileceğiniz, çay içeceğiniz bir makam. Okul müdürü hiçbir iş yapmaz, hep odada oturur şekilde görürdük. Günümüzde belki böyle tipler hala vardır. Her şeyi boş vermiş, hiçbir şey umurunda olmayan, tamam ben bu makama bu yüzden geldim diyen. Ama büyük bir çoğunluğun üzerinde çok ciddi bir yük var. İş güvenliği başlı başına bir yük. Yazışmalar öyle. Okul sorumluluğu. Günümüzde bilgisayar işleri kolaylaştıracak zannettik ama şimdi her gün çok fazla yazı geliyor. Bürokrasi yani.
---	---

 **Helix**
iş yükü olarak görme