

Adaptation of Diversity Perspective Questionnaire (DPQ) to Turkish

Yaser ARSLAN

Kocaeli University Faculty of Education

Soner POLAT

Kocaeli University Faculty of Education

Abstract:

The purpose of this study is to adapt Diversity Perspectives Questionnaire (DPQ) developed by Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer, and van der Zee (2013) to Turkish. With this purpose, items were translated from English to Turkish first, from Turkish to English next. The consistency between original form and back-translation form was evaluated, then a pilot study was achieved with 18 teachers, and the final version of the scale was created in the light of the feedbacks. Data were gathered from 293 teachers via final version of the scale. Confirmatory factor analysis (CFA) results showed acceptable fit indices and five-factored model was confirmed. Besides, the internal consistency coefficients of the subscales were acceptable. Validity and reliability results showed that the Turkish version of DPQ has acceptable psychometric properties.

Keywords: Diversity, Diversity Perspective, Diversity Management



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 17, No 2, 2016
pp. 95-106
DOI: 10.17679/iuefd.17228960

Received : 20.05.2016
Revision1 : 09.06.2016
Accepted : 13.06.2016

Suggested Citation

Arslan, Y. & Polat, S. (2016). Adaptation of diversity perspective questionnaire (DPQ) to Turkish, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 95-106. DOI: 10.17679/iuefd.17228960

Footnote

This research is the extended version of the presented paper in 11th National Educational Administration Congress.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Organizations may adopt some diversity perspectives depending on the type of differences and managerial attitudes about differences for managing diversity. An organization's diversity perspective reveals how the organization defines differences (Lieberman, 2013). Much diversity perspectives were defined in the literature (Dass and Parker, 1999; Hansen, 2010; Lieberman, 2013; Langholz, 2014; Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer, and van der Zee, 2013; Thomas and Ely, 1996). Podsiadlowski et al. (2013) lists these perspectives as reinforcing homogeneity, color-blindness, fairness, access, and integration and learning. Diversity perspectives will be discussed in the light of Podsiadlowski et al.'s (2013) classification in this study.

It is seen that organizations' diversity perspectives are on a continuum from defensive to reactive to proactive. Reinforcing Homogeneity and Integration and Learning perspectives reveal the clearest and most contradictory patterns. With a Reinforcing Homogeneity perspective, diversity is associated with costs, is not appreciated or valued in the organization, and is perceived as a threat more than a benefit. However, with a Learning and Integration perspective, diversity is appreciated and associated with benefits more than risks (Podsiadlowski et al. 2013).

The diversity perspective of the organization affects both the process of meaning formation regarding diversity (Benschop, 2001) and many outputs associated with organization. Researchers came up with two valid and reliable instruments (Balay and Sağlam, 2004; Kurtuluş, 2014) in Turkish literature, but they didn't come up with any instrument that reveal the diversity perspective adopted by schools. Thus, adapting Diversity Perspective Questionnaire (DPQ) to Turkish was decided.

Purpose

The purpose of this study is adapting DPQ to Turkish, and analyzing the validity and reliability of the questionnaire. It is thought that the study will contribute to related literature, since the studies which examine the diversity perspectives in schools are limited. It is aimed to adapt DPQ developed by Podsiadlowski et al. (2013) to Turkish, and contribute the literature with this aspect.

Method

The research is a scale adaptation study. With this purpose, the data gathered from 293 teachers in Kocaeli/Turkey at 2015-2016 spring term. In the scale adaptation process, items were translated from English to Turkish first, from Turkish to English next. The consistency between original form and back-translation form was evaluated by two educational sciences specialists. After the confirmation of specialists, a pilot study was achieved with 18 teachers who are also Ma candidates in educational sciences, and in the light of the feedbacks from these teachers the final version of the scale was created. SPSS 15 was used for reliability analysis, and LISREL 8.7 was used for the validity analysis. Reliability was tested via internal consistency coefficient, construct validity of DPQ was analyzed via confirmatory factor analysis (CFA), and χ^2/df , RMSEA, GFI, NNFI, CFI, and SRMR fit indices were used for the compatibility of CFA model.

Findings

CFA results showed that chi-square (256.91, $p < .00$) value was significant. It is suggested when χ^2 value is significant, the result of χ^2/df should be analyzed (Şimşek, 2007). χ^2/df (256.91 / 109 = 2.35) value was under three. Thus, this is an indicator of excellent fit (Kline, 2005; Sümer, 2000). Other fit indices showed good (RMSEA = .068, GFI = .91, SRMR = .066) and excellent fit (NNFI = .96, CFI = .97). Hence, it was seen that all fit indices showed acceptable fit. Factor loadings of the items were between .52 and .89. These results revealed that five factored model of DPQ was confirmed.

The reliability of sub-scales was tested via Cronbach's alpha coefficient. Cronbach's alpha coefficients were found 0.68 for reinforcing homogeneity subscale, 0.77 for color-blindness subscale, 0.69 for fairness and access subscales, and 0.87 for integration and learning subscale. Results showed that the reliability of the subscales were acceptable.

Discussion & Conclusion

CFA results showed that the five-factored model of the original version was confirmed with the data gathered from Turkish teachers. Moreover, the results regarding the reliability of the scale showed that internal consistency coefficients of subscales were acceptable.

In the light of validity and reliability analyses conducted, it is seen that a valid and reliable questionnaire composed of five subscales and 17 items was achieved. It is possible to suggest that the questionnaire is a valid and reliable data collection tool for examining the perception of the teachers in Turkey about the diversity perspectives in their schools. Hence, it is asserted that DPQ can be used for the studies about diversity and diversity management in schools.

Farklılıklara Yaklaşım Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Yaser ARSLAN

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Soner POLAT

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer ve van der Zee (2013) tarafından geliştirilen Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'ni (FYÖ) Türkçe'ye uyarlamaktır. Bu amaçla, ölçekte yer alan maddelerin önce Türkçe çevirisi sonra İngilizce geri çevirisi yapılmıştır. Bir sonraki aşamada geri çeviri versiyonu ve orijinal versiyon arasındaki tutarlılık incelenmiş, daha sonra 18 öğretmenle deneme uygulaması yapılmış ve alınan geribildirimlere göre ölçek formuna son hali verilmiştir. Elde edilen ölçek formu ile farklı kademelerde çalışan 293 öğretmenden veri toplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin uyum indeksleri yeterli bulunmuş ve beş faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ayrıca alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular FYÖ'nün Türkçe formunun yeterli psikometriközelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:Farklılık, Farklılıklara Yaklaşım, Farklılıkların Yönetimi.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 17, Sayı 2, 2016
ss. 95-106
DOI: 10.17679/iuefd.17228960

Gönderim Tarihi : 20.05.2016
1. Düzeltme : 09.06.2016
Kabul Tarihi : 13.06.2016

Önerilen Atıf

Arslan, Y. & Polat, S. (2016). Farklılıklara yaklaşım ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 95-106. DOI: 10.17679/iuefd.17228960

Dipnot

Bu çalışma 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Günümüzün yönetim anlayışı, bir tarafın karşı tarafı yönettiği bir ilişkiden, karşılıklı etkileşimlerin yaşandığı ilişkiler bütününe doğru bir dönüşüm yaşamaktadır. Yeni anlayışın getirdiği dönüşüm, katılımcılığı temel almakta ve tek sesliliği değil çoksesliliği öncelemektedir (Ricucci, 1997). Söz konusu dönüşüm; ırk, din, dil, etnisite, kültür, eğitim, yaş, cinsiyet, deneyim, değer yargıları ve algılama gibi birçok açıdan farklı özelliklere sahip işgörenlerin birlikte uyum içinde çalışmasını sağlamak gibi bir misyonu örgütler açısından gerekli kılmaktadır (McMahan, Bell ve Virick, 1998). Farklılıkların uyum içinde çalışmasını sağlama misyonunun gerekliliğine ek olarak hem nüfusun hem de işgücü piyasasının giderek çeşitleneceğini öngören geçmişteki tahminlerin de gerçekleşmesi dünyada ve ülkemizde farklılıkların yönetimine son yıllarda önem vermeye başlanmasına neden olmuştur (Kramar, 1998). Görüldüğü gibi farklılıkların yönetimi, tüm örgütler için önemli olduğu gibi üniversite ve okul gibi eğitim örgütleri için de önemli bir konudur (Lumby ve Coleman, 2007). Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin de farklılıkları barındırdığı düşünüldüğünde, eğitim kurumlarında farklılıkların yönetiminin bir gereksinim olduğu görülmektedir (Kurtulmuş, 2014).

Örgütler farklılıkları yönetebilmek için farklılıkların türüne ve farklılıklara ilişkin yönetsel tutumlara göre "hiçbir şey yapmamak" ile "tamamen açık farklılık stratejisine sahip olmak" arasındaki geniş bir spektrumda yer alan farklılık yaklaşımlarından bazılarını benimseyebilir (Dass ve Parker, 1999; Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer ve van der Zee, 2013). Bir örgütün farklılıklara yaklaşımı, o örgütün farklılıkları nasıl tanımladığını ortaya koymaktadır (Lieberman, 2013). Literatürde farklılıklara ilişkin birçok yaklaşım tanımlanmıştır (Dass ve Parker, 1999; Hansen, 2010; Lieberman, 2013; Langholz, 2014; Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer ve van der Zee, 2013; Thomas ve Ely, 1996). Thomas ve Ely (1996) ile Hansen (2010) farklılıklara ilişkin yaklaşımları; ayrımcılık-eşitlik yaklaşımı, erişim ve meşruluk yaklaşımı, öğrenme ve etkililik yaklaşımı olarak sıralarken; Dass ve Parker (1999) söz konusu üç yaklaşımın yanına direnç yaklaşımını da eklemektedir. Podsiadlowski vd. (2013) ise bu yaklaşımları homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı, renk körlüğü yaklaşımı, eşitlik yaklaşımı, erişim yaklaşımı, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı olarak sıralamakta; Langholz (2014) ise bu sınıflamadan farklı olarak kendi sınıflamasında renk körlüğü yaklaşımına yer vermeyerek stratejik sorumluluk ve duyarlılık yaklaşımına yer vermektedir. Bu sınıflamalardan farklı olarak Lieberman (2013) farklılıklara ilişkin genellikle iki baskın yaklaşım olduğunu, bu yaklaşımların ise çokkültürlülük ve renkkörlüğü yaklaşımları olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışmada ise farklılık yaklaşımları, farklılıklara ilişkin beş yaklaşım sunan ve literatürdeki en kapsamlı tanımlama olduğu düşünülen Podsiadlowski vd.'nin (2013) sınıflaması üzerinden tartışılacaktır.

Farklılık Yaklaşımları

Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımı

Homojenliğin desteklenmesi; farklılıkların, çeşitliliğin olduğu örgüt ortamının önlenmesi hatta reddedilmesi anlamına gelmektedir. Kuramsal temelleri algılanan benzerlik ilkesine dayanan homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimseyen örgütler potansiyel kültürel farklılıkları yok saymakla kalmaz, aynı zamanda homojen bir çalışma ortamı için kültürel çeşitliliği reddederler. Bu yaklaşımda farklılıklar maliyetlerle ilişkilendirilir, örgütteki farklılıklar desteklenmez ve farklılıklara değer verilmez (Podsiadlowski vd. 2013), ayrıca farklılıklar örgüt içerisindeki gruplar için birer risk unsuru olarak algılanır (Dass ve Parker, 1999; Podsiadlowski vd. 2013). Bu yaklaşımı benimseyen örgütler kurumsal çeşitliliği inkâr ederler ve bireylere homojen bir grubun üyeleriymiş gibi davranırlar. Bu örgütler, örgütteki farklılıkları azaltır veya bastırırlar. Bu yaklaşım farklılıkların azalmasına, hatta yok sayılmasına neden olmaktadır (Warmuth, 2012: akt: Langholz, 2014).

Renkkörlüğü Yaklaşımı

Örgütlerde renkkörlüğü yaklaşımı "hepimiz aynıyız" veya "hepimiz aynı olmaya hevesliyiz" varsayımına dayanmakta (Thomas ve Ely, 1996), bireysel farklılıkların yok sayılmasını ve bireylerin temelde aynı oldukları kabulünü savunmaktadır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkların ve grup kimliklerinin azaltılması etrafında şekillenmekte, insanların evrensel olarak benzer oldukları düşüncesine önem vermektedir (Lieberman, 2013). Renk körlüğü yaklaşımına göre insanlara nereden olduklarına bakılmaksızın eşit davranılmalıdır. Yaklaşım, personel yönetiminde kültürel geçmişin önemli olmadığını öne sürmektedir. Renk körlüğü, işgörenlerin eşit istihdam olanaklarına odaklanmakta, fakat işgörenlerin farklı kültürel geçmişleri sebebiyle oluşan potansiyel farklılıkları onaylamamaktadır (Podsiadlowski vd., 2013). Bu paradigmada, örgüt kültürünü etkilemek için işgücünün çeşitlendirilmesi istenen bir durum değildir. Farklılıkları bu yaklaşımla yöneten liderlerin, bireylerin farklılıklarının etkili çalışma, liderlik, pazara bakış açısı, insanların yönetilmesi ve öğrenme konularında oluşturduğu potansiyeli keşfetme olasılıkları düşüktür (Thomas ve Ely, 1996). Renk körlüğü

yaklaşımı işgörenlere eşit davranmayı ve ayrımcı uygulamaları önlemeyi garanti etmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen örgütlerin niyeti işgörenlere eşit iş fırsatları sunmak ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak olsa da ironik biçimde bu yaklaşımı benimseyen örgütler ayrımcılığı beslemektedirler (Lieberman, 2013; Podsiadlowski vd., 2013).

Eşitlik Yaklaşımı

Sosyal eşitsizlikleri azaltarak ve azınlık gruplarına özel destek gereksinimine değinerek herkese eşit davranmayı garanti eden eşitlik paradigmasında (Podsiadlowski vd., 2013) tüm örgüt üyelerine eşit fırsatlar sunulmaktadır (Thomas ve Ely, 1996). Fakat bu yaklaşım kendisini gerçek anlamda yeni düşünce ve eylemlere açmamaktadır. Eşitlik yaklaşımını benimseyen örgütler değerli öğrenme fırsatlarını boşa harcayarak değişimin potansiyel taşıyıcılarını kaybetmektedir. Sıralanan olumsuz yönlerine rağmen, her gruptan üyenin örgüt içerisindeki makamlara gelebilmesi, dış çevrede uygun programların ve politik açıdan doğru eylemlerin uygulanması gibi eylemler yaklaşımın olumlu yönleri olarak görülmektedir (Hansen, 2010). Eşitlik ve renk körlüğü yaklaşımları karşılaştırıldığında, hem renk körlüğü hem de eşitlik yaklaşımlarının işgörenlere eşit davranmayı ve ayrımcı uygulamaları önlemeyi garanti ettiği görülmektedir. Fakat bu iki yaklaşım işgörenlere eşit istihdam olanakları sunma nedenleri açısından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Renk körlüğü yaklaşımı, işgörenlerin eşit istihdam olanaklarına odaklanmakta, fakat işgörenlerin farklı kültürel geçmişleri sebebiyle oluşan potansiyel farklılıkları onaylamamaktadır. Eşitlik yaklaşımı ise sosyal eşitsizlikleri azaltarak ve azınlık gruplarına özel destek gereksinimine değinerek onlara eşit davranmayı garanti etmektedir.

Erişim Yaklaşımı

Farklılıkların kabulüne ve takdir edilmesine dayanan erişim yaklaşımı (Thomas ve Ely, 1996) farklılıkların yönetimini, örgütün dış çevresini örgüt içerisinde yansıtarak farklı müşteri kitlelerine ve uluslararası pazarlara erişmeyi sağlayan bir işletme stratejisi olarak görmektedir (Podsiadlowski vd., 2013). Yaklaşımın pazar odaklı motivasyonu ve rekabetçi potansiyeli üstünlükleri arasındadır. Fakat erişim yaklaşımının olduğu örgütler, farklılıkların işi gerçekte nasıl etkilediğini analiz etmeden kültürel farklılıkların rolüne önem verme eğilimindedirler (Thomas ve Ely, 1996). Özetle, erişim yaklaşımında farklılıklar, farklı kitlelere erişimde birer araç olarak kullanılmakta ve geçici kaynaklar olarak ele alınmaktadır (Hansen, 2010). Ayrıca bu yaklaşım yasal olarak korunup korunmamasına bakmaksızın örgütteki farklılıkları onaylamakta ve farklılıklara geniş bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Farklılıklara ilişkin bu bakış açısı ise farklılıkları normalleştirmekte, homojen değerleri ve uygulamaları maskeleymektedir (Dass ve Parker, 1999).

Tümleştirme ve Öğrenme Yaklaşımı

Farklılıkları tümleştirme temasının etrafında şekillenen tümleştirme ve öğrenme paradigması, eşitlik paradigmasında olduğu gibi tüm bireylere eşit fırsatlar sunarken, aynı zamanda erişim paradigmasında olduğu gibi bireyler arasındaki kültürel farklılıkları kabul etmekte ve bu farklılıkların önemine vurgu yapmaktadır. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, örgütün işgörenler arasındaki farklılıkları içselleştirmesine izin vermektedir. Çünkü örgüt bu sayede öğrenmekte ve gelişmektedir. Böyle bir örgütün üyeleri farklılıklarımıza rağmen değil, farklılıklarımızla birlikte aynı takımdayız düşüncesini benimsemektedir (Thomas ve Ely, 1996). Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı yasal uyumu teşvik ederken aynı zamanda daha iyi, hızlı ve etkili öğrenme yollarının bulunması için etkin katılımı da teşvik etmektedir. Bu yaklaşımda, işgörenlerin farklı bakış açılarından öğrenebilmek amacıyla yeni işgörenlere ve müşterilere erişim isteği de söz konusudur. Yaklaşımın odağında örgütteki önemli benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi, bu benzerlik ve farklılıkların uzun erimli öğrenme etkinlikleri için yönetilmesi yer almaktadır (Dass ve Parker, 1999). Bu yaklaşımı benimseyen örgütler, farklılıklara ilişkin olarak işgörenlerinin perspektiflerini örgütün ana işine katmalarına ve ana görevleri yeniden düşünüp pazarı, ürünleri, stratejileri, misyonları, örgüt uygulamalarını ve kültürleri yeniden tanımlayarak işin geliştirilmesine olanak sağlayan bir bakış açısına sahiptirler (Thomas ve Ely, 1996).

Proaktif bir yaklaşım olan tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, yasal gerekliliklerin ötesinde uyumun daha iyi ve daha etkili yollarını bulmayı amaçlamakta, karşılıklı eğitim ve öğrenmeye bağlılık duymaya dayanmaktadır. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı iş süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Örgütler bu yaklaşımı; ana görevleri hakkında yeniden düşünürken, hedef kitlelerini yeniden tanımlarken, stratejilerini belirlerken uygulayabilirler (Langholz, 2014). Bu yaklaşımda farklılıkların yönetimi orta vadeli bir perspektifle ele alınmaktadır. Yaklaşımın odağında potansiyel kaynakların sadece kullanımı veya kullanılmadan istismar edilmesi değil, kaynakların artırılması ve geliştirilmesi de yer almaktadır. Sistem teorisi perspektifiyle, yaklaşımın ilgisi stratejik düzeyde amaçların gerçekleşmesine dönük işlevlerde ve etkililiktir. Aynı

zamanda örgütsel değerleri ileriye taşıyacak uyumun yaratılması ve sürdürülmesi için işgörenlerin birbirlerine entegre edilmesi de yaklaşımın ilgilendiği konulardandır (Hansen, 2010).

Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, çeşitliliği yüksek örgüt ortamından herkesin yararlanabileceğini öne sürmektedir. Böyle bir iklimde hem bir bütün olarak örgüt, hem de işgörenler çeşitlilikten fayda sağlayabilmektedirler. Bu yaklaşıma göre farklılıklar, çeşitliliği yüksek örgüt ortamından herkesin yararlanabileceği bir öğrenme çevresi yaratmaktadır. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, beş yaklaşım içerisinde en stratejik olanı olarak ele alınmaktadır. Yaklaşımda değişim, birbirine benzeyen azınlık ve çoğunluk grupların ortak uyumu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yaklaşım, örgüt ortamındaki farklılıkların bilincinde olup, onları kabul ederek ve örgütsel amaçlara erişmede farklı yeteneklerin kullanıldığı üretici çalışma çevreleri yaratarak farklılıklardan yarar sağlamayı vurgulamaktadır (Podsiadlowski vd., 2013).

Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımını farklılıklara ilişkin diğer yaklaşımlardan ayıran üç özellik vardır: (1) Bu yaklaşım, benzerlikleri ve farklılıkları işyeri çeşitliliğinin iki yönü olarak görmektedir. (2) Yaklaşım, farklılıklarla; etkililik, inovasyon, müşteri doyumu, işgören geliştirme, sosyal sorumluluk gibi birçok hedefi başarmayı amaçlamaktadır. (3) Yaklaşımda, farklılıkların kısa ve uzun erimli sonuçları olduğu görüşü hakimdir (Dass ve Parker, 1999).

Örgütlerin farklılıklara ilişkin yaklaşımları genel olarak incelendiğinde, farklılıklara ilişkin bu beş yaklaşımın; savunmacıdan (özel olarak bir şey yapmama, hatta farklılıklara direnme) reaktife (yasal sorumlulukları belirleme veya kültürler arası çatışmaya değinme), reaktiften proaktife (farklılığın ekonomik yararlarının farkında olunması ve tüm örgüt için bir öğrenme fırsatı olan farklılığın desteklenmesi) bir süreç üzerinde olduğu görülmektedir. Farklılıklara ilişkin yaklaşımların iki ayrı kutbu olan homojenliğin desteklenmesi ile tümleştirme ve öğrenme yaklaşımları en açık ve en zıt modelleri ortaya koymaktadır. Homojenliğin desteklenmesi yaklaşımında farklılıklar maliyetlerle ilişkilendirilmekte, örgütteki farklılıklar desteklenmeyerek farklılıklara değer verilmemekte, ayrıca bu yaklaşımda örgüt içerisindeki gruplar için farklılıklar birer risk unsuru olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan tümleştirme ve öğrenme yaklaşımında farklılıklar desteklenmekte, farklılıklar maliyetten ve riskten ziyade yararlar ilişkilendirilmektedir (Podsiadlowski vd., 2013).

Örgütün benimsediği farklılık yaklaşımı farklılığa yüklenen anlamı etkilediği gibi (Benschop, 2001), işgörenler ve örgüt ile ilgili birçok çıktıya da etkilemektedir. Örneğin, Danimarka'da kamu örgütlerinde yürütülen bir araştırmada örgütlerin benimsediği farklılık yaklaşımları ile işle ilgili birçok çıktı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (De Ruijter & Groeneveld, 2011; akt: Ashkali ve Groeneveld, 2015). Öte yandan örgütlerin farklılıkları yönetmeye ilişkin yaklaşımları örgütlerdeki performans algısını (Benschop, 2001) ve örgütlerin kültürlerarası eğitime ilişkin yaklaşımlarını da etkilemektedir (Podsiadlowski vd. 2013). Benimsenen farklılık yaklaşımının eğitim örgütlerindeki işleyişi de etkilediği görülmektedir. Schofield (2010) ABD'deki bir ortaokulda yaptığı araştırmasında farklılıkların yönetimde renk-körlüğü yaklaşımının kullanılmasının ayrımcılığı arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Nieto ve Bode (2010) ise öğrencilerin öğrenme seviyelerini arttırmak için okullarda uygulanacak reformların çokkültürlülük yaklaşımıyla ele alınması gerektiğini öne sürmektedir.

Örgütlerin farklılık yaklaşımları ile örgütsel ve bireysel düzeydeki birçok çıktı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Yerli alanyazın incelendiğinde, okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin geçerli ve güvenilir iki ölçeğe rastlanmıştır (Balay ve Sağlam, 2004; Ergül ve Kurtulmuş, 2014); fakat okulların benimsediği farklılık yaklaşımının ne olduğunu ortaya koyacak bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu nedenle Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'nin (FYÖ) dilimize uyarlaması yapılarak alanyazına kazandırılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, FYÖ'nün dilimize uyarlamasının yapılması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların incelenmesidir. Ülkemizde okullardaki farklılık yaklaşımlarını değerlendirmeye ilişkin çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile Podsiadlowski vd. (2013) tarafından geliştirilen "farklılık yaklaşımları ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlaması yapılarak alana bu yönüyle bir katkı sağlanması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilindeki devlet okullarında çalışan 293 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçek, farklı kademelerdeki 14 okulda ölçeği doldurmaya

gönüllü olan 324 öğretmene dağıtılmış, fakat 21 katılımcının verileri eksik ve yanlış doldurması, 10 katılımcının ise bulunduğu okulda altı aydan daha kısa süre çalışması nedeniyle 31 katılımcıdan elde edilen veriler veri setine dahil edilmemiştir. Çalışmadaki analizler 293 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmıştır.

Çalışma grubunda öğretmenlik deneyimleri 1 ile 41 yıl, okullarındaki görev süreleri 1-26 yıl arasında değişen 30 farklı branştan 172 kadın ve 120 erkek öğretmen yer almaktadır. 10'u okul öncesi, 103'ü ilkököl, 108'i ortaokul, 70'i lise kademesinde görev yapan 293 öğretmenin dokuzu ön lisans, 251'i lisans, 27'si lisansüstü mezundur.

Veri Toplama Aracı

Farklılıklara Yaklaşım Ölçeği (FYÖ)

FYÖ, Podsiadlowski vd. (2013) tarafından örgütlerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. FYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde; önce, alanyazındaki farklılık yaklaşımlarına değinen çeşitli ölçme araçları incelenmiş; daha sonra farklılık yönetimi alanında çalışan uzmanlarla birinci yazar tarafından bir çalıştay yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda beşli likert tipi (1: *tamamen katılmıyorum*, 2: *katılmıyorum*, 3: *kısmen katılıyorum*, 4: *katılıyorum*, 5: *tamamen katılıyorum*) 27 maddeden oluşan bir ölçme aracı tasarlanmıştır.

Ölçekte yer alan maddeler çift dilli (İngilizce, Almanca) olarak yazılmıştır. Tasarlanan ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliği Avusturya'daki çeşitli büyüklük ve sektörlerdeki 113 çokuluslu örgütte çalışan; cinsiyeti, yaşı, ırkı, eğitim düzeyi ve pozisyonu farklı 150 katılımcıdan toplanan veriler ile test edilmiştir. 27 maddelik ölçek formunun beş boyutlu yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek amacıyla varimax rotasyon tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü düşük olan 10 madde ölçekten çıkarılmış, toplam varyansın %76'sını açıklayan beş alt ölçek elde edilmiştir. 17 maddelik ölçeğin homojenliğin desteklenmesi alt ölçeğinde madde faktör yükleri 0.55 ve 0.81 arasında değişen üç, renkkörlüğü alt ölçeğinde madde faktör yükleri 0.81 ve 0.97 arasında değişen dört, eşitlik alt ölçeğinde madde faktör yükleri 0.78 ve 0.86 arasında değişen üç, erişim alt ölçeğinde madde faktör yükleri 0.58 ve 0.90 arasında değişen üç, tümleştirme ve öğrenme alt ölçeğinde ise madde faktör yükleri 0.85 ve 0.92 arasında değişen dört madde bulunmaktadır. Homojenliğin desteklenmesi, renkkörlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme alt ölçeklerinden alınacak en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla; 3-15, 4-20, 3-15, 3-15 ve 4-20'dir. Alt ölçeklerden alınacak yüksek puanlar örgütte söz konusu yaklaşımın yoğun olarak tercih edildiğine işaret etmektedir. Alt ölçeklerin açıkladıkları varyans oranları sırasıyla; %11.11, %16.37, %14, %13.22 ve %20.06; özdeğerleri 1.13, 5.16, 2.67, 1.89 ve 5.58 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise 0.80, 0.85, 0.81, 0.85 ve 0.93 olarak hesaplanmıştır.

FYÖ'nün Çeviri Çalışması

FYÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması çalışmasının ilk aşaması olarak ölçeği geliştiren ekipte yer alan Podsiadlowski ve Gröschke'den izin istenmiştir. Alınan iznin ardından ölçek maddelerinin İngilizce'den Türkçe'ye çeviri süreci başlamış ve çeviriler eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olan beş İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Bu işlemde sonra, ölçek maddelerinin Türkçe'ye çevirileri araştırmacılar tarafından incelenip en uygun seçeneğe karar verilerek ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra, formdaki maddelerin geri çevirisi ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi sürecinde yer almayan eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi bir İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Geri çeviri ile oluşturulan formdaki maddeler ile ölçeğin orijinal versiyonundaki maddeler arasındaki tutarlılık ise ana dili İngilizce olan iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve herhangi bir anlam kaybı ya da değişikliği olmadığı görülmüştür. Uzmanların onayı sonrasında ölçek formu oluşturularak eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans öğrencisi olan 18 öğretmenle deneme uygulaması yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçek formunun kullanılabilirliği açısından alınan geribildirimlere göre ölçek formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde güvenilirlik çalışması için SPSS 15 programı, geçerlilik çalışması için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla, FYÖ'nün yapı geçerliği ise DFA yapılarak test edilmiş ve modelin değerlendirilmesinde χ^2 / sd , RMSEA, GFI, NNFI, CFI ve SRMR değerleri kullanılmıştır.

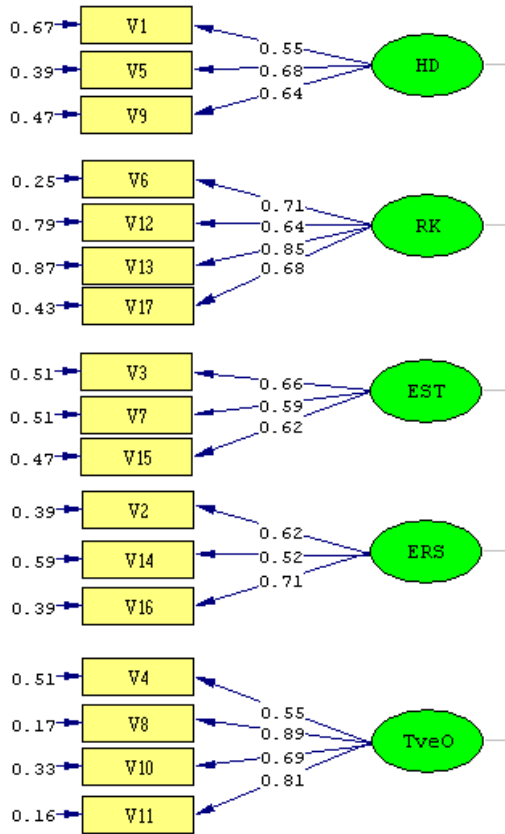
Doğrulamalı faktör analizi sonuçları yorumlanırken ki-kare değerinin 0'a yakın olması ve istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > .05$) istenen bir durumdur. Fakat büyük örneklerde ki-kare değerinin anlamlı düzeyde çıkmasına sıklıkla rastlanabilmektedir (Şimşek, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu gibi durumlarda örneklem büyüklüğünden daha az etkilenen χ^2 / sd oranının dikkate alınması

önerilmektedir (Kline, 2005). χ^2 / sd oranının büyük örneklerde 3'ten küçük olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise iyi düzeyde uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). RMSEA değeri içinse .05 ve daha küçük değerler mükemmel uyumu, .08'den küçük değerler iyi uyumu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Kurulan modelin değerlendirilmesinde kullanılan diğer uyum indekslerinden olan GFI, NNFI ve CFI değerlerinin .95'ten büyük olması mükemmel uyumun, .90'dan büyük olması da iyi uyumun göstergesidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000). SRMR değerinin .08'in altında olması iyi uyuma, .05'in altında olması ise mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006).

BULGULAR

FYÖ'nün Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin t değerlerinin ait olduğu faktörlerde uyumsuzluk göstermemesi nedeniyle herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Çünkü yapılan analizlerde maddelerin manidar olmayan t değeri görülmemiştir. Maddelere ilişkin diğer göstergelere ve uyum indekslerine bakıldığında DFA sonucunda ki-kare değerinin (256.91, $p < .00$) anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2 değerinin anlamlı çıktığı durumlarda χ^2 / sd değerine bakılması önerilmektedir (Şimşek, 2007). χ^2 / sd oranının ($256.91 / 109 = 2.35$) 3'ten küçük olduğu ve mükemmel uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Elde edilen diğer uyum indekslerinin de iyi (RMSEA = .068, GFI = .91, SRMR = .066) ve mükemmel uyuma (NNFI = .96, CFI = .97) sahip olduğu görülmektedir. Tüm indeksler birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen uyum iyiliği indeksleri yeterli düzeyde uyuma işaret etmektedir. Analiz sonucunda alt ölçeklere ait madde faktör yüklerinin de .52 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu bulgular FYÖ'ye ilişkin beş faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.



ki-kare=256.91, sd=109, P=0.00000, RMSEA=0.068
Şekil 1 Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Diyagramı

FYÖ'nün Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Güvenilirlik çalışması için alt ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı (α) aracılığıyla test edilmiştir. Buna göre Cronbach alfa katsayıları (α); homojenliğin desteklenmesi alt ölçeği için 0.68, renkkörlüğü alt ölçeği için 0.77, eşitlik alt ölçeği için 0.69, erişim alt ölçeği için 0.69, tümleştirme ve öğrenme alt ölçeği için

0.87 olarak hesaplanmıştır. Bulgular alt ölçeklerin iç tutarlılık güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Podsiadlowski vd. (2013) tarafından geliştirilen Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve orijinal ölçekteki beş faktörlü yapının anadili Türkçe olan öğretmenlerden elde edilen veri seti üzerinde test edilmesidir. Bu amaca yönelik olarak ölçeğin geçerliği dil geçerliği ve yapı geçerliği ile, güvenilirliği ise iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında katılımcılardan elde edilen veri seti ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal versiyondaki beş faktörlü yapının anadili Türkçe olan öğretmenlerle de doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik bulgular da alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (homojenliğin desteklemesi = .68, renkkörlüğü = .77, eşitlik = .69, erişim = .69, tümeleştirme ve öğrenme = .87). Orijinal ölçekteki iç tutarlılık katsayılarının daha yüksek olduğu (homojenliğin desteklemesi = .80, renkkörlüğü = .85, eşitlik = .81, erişim = .85, tümeleştirme ve öğrenme = .93) görülmektedir (Podsiadlowski vd. 2013). Bu duruma, orijinal ölçeğin geliştirilmesi sürecinde kullanılan veri setinin çok uluslu örgütlerden elde edilmesi neden olmuş olabilir.

FYÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu ve ölçeğin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki farklılık yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği'nin okullarda farklılıklara ve farklılıkların yönetimine ilişkin araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Bu araştırma, her araştırma gibi birtakım sınırlılıkları bünyesinde barındırmaktadır. Araştırmacılar tarafından her ne kadar katılımcıların farklı branş, kademe ve kıdemlerdeki öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilse de çalışma grubu seçiminde ulaşılabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılması sonuçların genellenebilirliği noktasında yararlı olabilir. Ayrıca ölçeğin psikometrik özelliklerinin daha büyük ve farklı çalışma gruplarıyla sınanması da ölçeğin kullanılmasının artırılması açısından önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ashikali, T. ve Groeneveld, S. (2015). Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment: The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 31-46.
- Benschop, Y. (2001). Pride, prejudice, and performance: Relations between HRM, diversity and performance. *International Journal of Human Resource Management*, 12, 1166-1181.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dass, P. ve Parker, B. (1999). Strategies for managing human resource diversity: from resistance to learning. *The Academy of Management Executive*, 13(2), 68-80.
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetimi ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 298-312.
- Hansen, K. (2010). *Diversity politics and diversity management in organizations*. In Riegraf, B. (Ed). *Gender Change in Academia: Re-mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective*. VS VERLAG: Germany.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kurtulmuş, M. (2014). *Farklılıkların Yönetiminin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına ve Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kramar, R. (1998). Managing diversity: Beyond affirmative action in Australia, *Women in Management Review*, 13(4), 133–142.
- Langholz, M. (2014). The management of diversity in U.S. and German Higher Education, *Management Revue*, 25(3), 207-226.
- Liberman, B. E. (2013). Eliminating discrimination in organizations: The role of organizational strategy for diversity management. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(4), 466-471.
- Lumby, J. & Coleman, M. (2007). Introduction: Diversity, leadership and education http://www.sagepub.com/upm-data/14398_Lumby_Chapter_1.pdf
- McMahan, G. C., Bell, M. P., & Virick, M. (1998). Strategic human resource management: Employee involvement, diversity, and international issues. *Human Resource Management Review* (8)3, 193-214.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2010). *School reform and student learning: A multicultural perspective*. In Banks, J. A. & Banks, J. A. M. (Eds). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons: USA.
- 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.
- Ricucci, N. M. (1997). Cultural diversity programs to prepare for workforce 2000: What is gone wrong? *Public Personnel Management*. 26, 35-42.
- Schofield, J. W. (2010). *The colorblind perspective in school: causes and consequences*. In Banks, J. A. & Banks, J. A. M. (Eds). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons: USA.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Thomas, D. ve Ely, R. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, September/October, 79–90.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Yaser ARSLAN
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı
yaser.arslan@kocaeli.edu.tr

Doç. Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı
spolat@kocaeli.edu.tr