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

# ÖĞRETMENLERİN FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARINA İLŞİKİN ALGILARI ile ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**DOKTORA TEZİ**

**Yaser ARSLAN**

**KOCAELİ 2018**

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

# ÖĞRETMENLERİN FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARINA İLŞİKİN ALGILARI ile ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**DOKTORA TEZİ**

**Yaser ARSLAN**

**Doç. Dr. Soner POLAT**

**KOCAELİ 2018**

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

# ÖĞRETMENLERİN FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ALGILARI ile ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**DOKTORA TEZİ**

**Tezi Hazırlayan: Yaser ARSLAN**
**Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:** 20.06.2018/16

**Jüri Başkanı: Prof. Dr. Yusuf CERİT**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Soner POLAT**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU**

**Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI**

**KOCAELİ 2018**

# ÖNSÖZ

Mutluluk, tarih boyunca insanlığın peşinden koştuğu üstün amaçlarından birisi olmuştur. Mutluluğu belirleyen faktörler farklılaşsa da mutluluğa erişme isteği neredeyse her birey ve kültür için geçerlidir. Mutlu olma hâli bireyler ve toplum için birçok olumlu çıktıyı beraberinde getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mutluluklarına eğilmeyi ve onların mutluluklarını arttırmayı daha da önemli kılmaktadır. Çünkü, mutlu öğretmenlerin mutlu öğrenciler yetiştirmelerinin toplumların mutluluğuna dolaylı olarak katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiye odaklanılmış, böylece öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini arttıracak ve azaltacak faktörlere ışık tutabilecek veriye dayalı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Doktora eğitimim, tez süreci ve akademik yaşamımdaki yol göstericiliği nedeniyle danışmanım Doç. Dr. Soner POLAT'a, izleme komitesinde yer alarak değerli görüşlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Yusuf CERİT'e, jürideki yapıcı eleştirileri nedeniyle Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE ve Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI'ya teşekkür ederim. Ayrıca, izleme komitemde yer alan, fakat 2017 yılında kaybettiğimiz çok değerli hocam Dr. Mevlüt TAŞTAN'a da sonsuz teşekkürlerimi sunarak kendisini anmak isterim. İş yaşamımdaki ve lisansüstü eğitim sürecimdeki tanıklıkları ve yardımları için Dr. Öğr. Üyesi Evren ŞUMUER'e, Arş. Gör. Gizem GÜNÇAVDI'ya ve Arş. Gör. Ufuk SARIDEDE'ye de teşekkür ederim. Bu çalışmanın TÜBİTAK 1002 Hızlı Destek Programı çerçevesinde 217K388 numaralı proje ile desteklenmesini sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Dairesi Başkanlığına da teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim yaşantım boyunca hep desteklerini hissettiğim annem Hacer ARSLAN, babam Aydın ARSLAN ve ablam Gülçin ATİK'e; ayrıca tez çalışmam nedeniyle birlikte geçireceğimiz zamanlardan çalmak zorunda kalmamı her zaman anlayışla karşılayan ve desteğini hep hissettiğim sevgili eşim Duygu SUNMAZ ARSLAN'a minnettarım. Sizlerin desteği olmasa bu süreç çok daha zor olurdu, hepinize ayrı ayrı teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

**ÖNSÖZ** ..... I
**İÇİNDEKİLER** ..... II
**ÖZET** ..... V
**ABSTRACT** ..... VI
**KISALTMALAR** ..... VII
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... VIII
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... IX
**GİRİŞ** ..... 1

**BİRİNCİ BÖLÜM**

**PROBLEM DURUMU**

**1.1. PROBLEM DURUMU** ..... 2
**1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI** ..... 13
**1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ** ..... 14
**1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI** ..... 16
**1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI** ..... 17
**1.6. TANIMLAR** ..... 17

**İKİNCİ BÖLÜM**

**KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

**2.1. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ** ..... 18
**2.1.1. Farklılık Kavramına ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Bazı Kuramlar** ..... 24
**2.1.1.1. Sosyal Kimlik Kuramı** ..... 25
**2.1.1.2. Benzerlik-Çekim Paradigması** ..... 27
**2.1.1.3. Örgütsel Demografi** ..... 29
**2.1.1.4. İlişkisel Demografi** ..... 31
**2.1.1.5. Gruplararası Temas Kuramı** ..... 33
**2.2. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI** ..... 37

**2.2.1. Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımı ..... 39**
**2.2.2. Renk Körlüğü Yaklaşımı ..... 39**
**2.2.3. Eşitlik Yaklaşımı ..... 40**
**2.2.4. Erişim Yaklaşımı ..... 41**
**2.2.5. Tümleştirme ve Öğrenme Yaklaşımı ..... 41**
**2.3. MUTLULUK ..... 44**
**2.3.1. Mutluluk Alanyazınının Psikolojik Temelleri: Pozitif Psikoloji ..... 48**
**2.3.2. Mutluluk Alanyazınının Felsefi Temelleri: Hedonizm (Hazcılık) ve Eudaimonia ..... 51**
**2.4. ÖRGÜTSEL MUTLULUK ..... 55**
**2.4.1. Olumlu Duygular ..... 59**
**2.4.2. Olumsuz Duygular ..... 59**
**2.4.3. Potansiyelin Gerçekleştirilmesi ..... 60**
**2.5. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 60**

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

**YÖNTEM**

**3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ ..... 63**
**3.2. EVREN-ÖRNEKLEM ..... 63**
**3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ..... 66**
**3.3.1. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği (FYÖ) ..... 66**
**3.3.2. Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) ..... 72**
**3.4. VERİLERİN TOPLANMASI ..... 77**
**3.5. VERİLERİN ANALİZİ ..... 78**
**3.5.1. Verilerin Analize Uygunluğu ..... 78**
**3.5.1.1. Uç Değerler ..... 78**
**3.5.1.2. Normallik ..... 79**
**3.5.1.3. Doğrusallık ve Varyansların Homojenliği ..... 80**
**3.5.1.4. Çoklu Bağlantılılık ..... 81**

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

**BULGULAR**


**4.1. BETİMSEL İSTATİSTİKLERE İLİŞKİN BULGULAR ..... 82**

**4.1.1. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları..... 82**

**4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri..... 83**

**4.2. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 84**

**4.2.1. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Örgütsel Mutluluğun Alt Boyutları Arasındaki İlişki..... 90**

**SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... 100**

**KAYNAKÇA ..... 114**

**EKLER..... 127**

**Ek 1. Araştırma İzni ..... 127**

**Ek 2. Etik Kurul Belgesi ..... 128**

**Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri ..... 130**

**Ek 4. Ölçek Formu ..... 131**

**Ek 5. Değişkenlere Ait Histogram Grafikleri..... 134**

**Ek 6. Değişkenlerin Doğrusallığı ve Varyanslarının Homojenliği..... 143**

**Ek 7. Yordayıcı Değişkenlere Ait Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri ..... 148**

**Ek 8. Tahmin Hatalarının Normal Dağılımı..... 149**

**ÖZGEÇMİŞ..... 150**

# ÖZET

Bu araştırmada, okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilinin ilçelerindeki 39 kamu ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 768 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Podsiadlowski vd. (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Farklılıklara Yaklaşım Ölçeği" ile Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmış, değişkenler arasındaki korelasyon için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, yordayıcı değişkenlerin yordama gücünü incelemek içinse önce regresyon analizi, daha sonra hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarının örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordadığını; ancak homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımlarının örgütsel mutluluğu yordamadığını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan diğer sonuçlara göre; tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutunu anlamlı biçimde yordamakta; homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımları olumlu duygular boyutunu yordamamaktadır. Olumsuz duygular boyutunu anlamlı biçimde yordayan değişkenler ise tümleştirme ve öğrenme ile renk körlüğü yaklaşımlarıyken; homojenliğin desteklenmesi, eşitlik ve erişim yaklaşımları olumsuz duyguları yordamamaktadır. Potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu anlamlı biçimde yordayan değişkenler tümleştirme ve öğrenme ile eşitlik yaklaşımı olarak bulunmuş; homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü ve erişim yaklaşımlarının potansiyelin gerçekleştirilmesini yordamadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Farklılık, farklılıkların yönetimi, farklılıkların yönetimi yaklaşımları, mutluluk, örgütsel mutluluk.

# ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between teachers' views about diversity management approaches that were adopted in schools and their organizational happiness levels. Sample composed of 768 teachers who worked in 39 public high schools of Kocaeli district in 2015-2016 school year, spring semester. Relational survey model was used in this study. The data were gathered via "Diversity Perspectives Questionnaire" which was developed by Podsiadlowski et al. (2013), and soon adopted by Arslan and Polat (2016) and "Well-Being at Work Scale" which was developed by Demo and Paschoal (2013) and soon adopted by Arslan and Polat (2017). Mean and standard deviation values were used for descriptive statistics and Pearson correlation coefficient was calculated for the interaction between the variables while regression analysis and hierarchical regression analysis were used for the variables' strength of association. Results revealed that organizational happiness was predicted by integration and learning, colour-blindness and fairness diversity management approaches. However, reinforcing homogeneity and access approaches did not predict organizational happiness. Positive affect, one of the sub-dimensions of organizational happiness, was predicted by integration and learning, colour-blindness and fairness approaches. But, reinforcing homogeneity and access approaches did not predict positive affect. On the other hand, the sub-dimension of negative affect was predicted by integration and learning, and colour-blindness approaches. Yet, reinforcing homogeneity, fairness, and access approaches did not predict negative affect. Fulfilment, the other sub-dimension of organizational happiness, was predicted by integration and learning and fairness approaches, but reinforcing homogeneity, colour-blindness and access approaches did not predict fulfilment.



**Keywords:** Diversity, diversity management, diversity management approaches, happiness, organizational happiness.

# KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği
ABD: Amerika Birleşik Devletleri
BM: Birleşmiş Milletler
CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ÇSY: Çekim-Seçim-Yıpranma
EĞİTİM-İŞ: Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası
ERS: Erişim Yaklaşımı
EST: Eşitlik Yaklaşımı
FYÖ: Farklılık Yaklaşımları Ölçeği
GFI: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
HD: Homojenliğin Desteklenmesi Yaklaşımı
LISREL: Linear Structural Relations (Doğrusal Yapısal İlişkiler)
M: Mean (Aritmetik Ortalama)
NNFI: Non-normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖM: Örgütsel Mutluluk
ÖMÖ: Örgütsel Mutluluk Ölçeği
PISA: Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı)
RK: Renk Körlüğü Yaklaşımı
RMSEA: Root-mean Square Error of Approximation (Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü)
SD: Serbestlik Derecesi
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
SRMR: Standardized Root Mean-square Residual (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)
SS: Standart Sapma
TDK: Türk Dil Kurumu
TÜRK EĞİTİM-SEN: Türkiye Egitim, Ögretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
TveO: Tümeştirme ve Öğrenme Yaklaşımı
VIF: Variance Inflation Factor (Varyans Şişme Faktörü)

# ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli ..... 14
Şekil 2. Farklılıklara İlişkin Yaklaşımların Farklılıkları Ele Alış Biçimleri ..... 43
Şekil 3. Örgütsel Mutluluğun Boyutları ..... 59
Şekil 4. FYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı ..... 71
Şekil 5. ÖMÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı ..... 77
Şekil 6. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki ..... 89
Şekil 7. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Olumlu Duygular Alt Boyutu Arasındaki İlişki ..... 92
Şekil 8. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Olumsuz Duygular Alt Boyutu Arasındaki İlişki ..... 95
Şekil 9. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutu Arasındaki İlişki ..... 98
Şekil 10. Örgütsel Mutluluk Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 134
Şekil 11. Olumlu Duygular Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 135
Şekil 12. Olumsuz Duygular Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 136
Şekil 13. Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 137
Şekil 14. Homojenliğin Desteklenmesi Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 138
Şekil 15. Renk Körlüğü Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 139
Şekil 16. Eşitlik Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 140
Şekil 17. Erişim Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 141
Şekil 18. Tümleştirme ve Öğrenme Değişkenine Ait Histogram Grafiği ..... 142
Şekil 19. Saçılma diyagramı (ÖM – HD) ..... 143
Şekil 20. Saçılma diyagramı (ÖM – RK) ..... 144
Şekil 21. Saçılma diyagramı (ÖM – EST) ..... 145
Şekil 22. Saçılma diyagramı (ÖM – ERS) ..... 146
Şekil 23. Saçılma diyagramı (ÖM – TveO) ..... 147
Şekil 24. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinde Tahmin Hatalarının Normal Dağılımı ..... 149

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ..... 38
Tablo 2. Çalışma Evreni ..... 64
Tablo 3. Örneklem Grubu ..... 64
Tablo 4. Çalışma Grubu ..... 65
Tablo 5. FYÖ'nün Türkçeye Uyarlanması Çalışma Grubu ..... 67
Tablo 6. Uyum İyiliği Ölçütleri ..... 69
Tablo 7. ÖMÖ'nün Türkçeye Uyarlanması Çalışma Grubu ..... 74
Tablo 8. Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları. 80
Tablo 9. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 83
Tablo 10. Örgütsel Mutluluk ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 83
Tablo 11. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları ..... 84
Tablo 12. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ..... 86
Tablo 13. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları ..... 88
Tablo 14. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumlu Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ..... 90
Tablo 15. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumlu Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları ..... 91
Tablo 16. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumsuz Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ..... 93
Tablo 17. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumsuz Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları ..... 94
Tablo 18. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ..... 96
Tablo 19. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları ..... 97

# GİRİŞ

Mutluluk, tarih boyunca insanlığın peşinden koştuğu üstün amaçlarından birisi olmuştur. Mutluluğu belirleyen faktörler farklılaşsa da mutluluğa erişme isteği neredeyse her birey ve kültür için geçerlidir. Mutlu olma hâli bireyler ve toplum için birçok olumlu çıktıyı beraberinde getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mutluluklarına eğilmeyi ve onların mutluluklarını arttırmayı daha da önemli kılmaktadır. Çünkü, mutlu öğretmenlerin mutlu öğrenciler yetiştirmelerinin toplumların mutluluğuna dolaylı olarak katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiye odaklanılmış, böylece öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini arttıracak ve azaltacak faktörlere ışık tutabilecek veriye dayalı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda birinci bölümde; araştırmanın problem durumu tanımlanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ortaya konulmuş ve araştırmadaki önemli kavramların tanımları yapılmıştır. İkinci bölümde ise farklılıkların yönetimi, farklılıkların yönetimi yaklaşımları, mutluluk, örgütsel mutluluk kavramlarına alanyazın ışığında değinilerek araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ortaya konulmuş, araştırmanın verilerinin nasıl toplandığına ve analiz edildiğine değinilmiştir. Araştırmanın son bölümü olan dördüncü bölümde ise ulaşılan bulgular sunulmuştur.

# BİRİNCİ BÖLÜM
# PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna; amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırmadaki temel kavramların tanımlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

## 1.1. PROBLEM DURUMU

İşgörenler, bir senenin sekiz ile 11 aylık kısmını işyerlerinde geçirmekte, işlerine gittikleri günlerin ise ortalama üçte birlik kısmını örgütlerinde çalışarak geçirmektedirler. Başka bir ifadeyle, işgörenler uyanık kaldıkları zamanın çoğunu evlerinden ziyade örgütlerine, ailelerinden daha çok zamanı ise çalışma arkadaşlarına ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Gavin ve Mason (2004: 381-387) da insanların büyük çoğunluğunun, hayatlarının dikkate değer bir kısmını işyerlerinde geçirdiğini ifade etmektedir. İşimize fazlasıyla zaman, enerji ve dikkat harcadığımız için de örgütler birçok kişisel, sosyal ve politik ilişkinin kaynağı durumundadır. Bu ilişkilerin niteliği, bireylerin mutluluk düzeylerine etki edebilir. İş hayatının tek başına bir insanı mutlu etmeye yetmeyeceği öne sürülebilir, fakat kişi iş hayatında mutsuzsa özel hayatında da gerçek bir mutluluk yaşayamayacağı konusunda bir görüş birliği söz konusudur. Ayrıca yüksek yaşam doyumuna erişmek için bireylerin iyi örgütlerde çalışmaları gerekliliğinin altı çizilmektedir.

Bireylerin çoğu mutlu olmayı önemser ve mutluluk birçok toplumda önem verilen bir amaç olarak ele alınmaktadır (Diener, 2000: 34). Fakat TÜİK (2017, 2018) verilerine göre Türkiye'de mutlu olduğunu söyleyen bireylerin oranı 2011'de %62.1 iken, 2012'de %61'e, 2013'te %59'a, 2014'te ise %56.3'e gerilemiştir. Bu oranın 2015'te %56.6'ya, 2016'da %61.3'e çıkarak tekrar 2011 yılı seviyelerine geldiği, 2017'de ise bu oranın %58'e düştüğü görülmektedir. Türkiye'deki

bireylerin mutluluk oranlarını diğer ülkelerdeki bireylerin mutluluk oranları ile karşılaştırırken Avrupa Birliği (AB) ve Birleşmiş Milletler (BM) gibi uluslararası kuruluşların mutluluğa ilişkin araştırmalarını incelemek faydalı olabilir. Örneğin AB'nin araştırma kuruluşu Eurobarometre'nin 2008 yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'deki bireylerin hayattan memnuniyet düzeyi %59 olarak bulunmuştur. Bu oran yüksek gibi görünse de AB ortalaması olan %77'nin altında kalmaktadır (Eurobarometre, 2008). BM Sürdürülebilir Kalkınma Ağı tarafından hazırlanan, ilki 2012 yılında yayınlanan Dünya Mutluluk Endeksi raporunda Türkiye'nin yeri incelendiğinde ise ülkemizin 2012 yılında 78., 2013'te 77., 2015'te 76., 2016'da 78. ve 2017'de 69. sırada olduğu görülmektedir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2012: 37, 2013: 23, 2015: 27, 2016: 21, 2017: 21). Ülkelerin 2015-2017 yılları arasındaki mutluluklarını inceleyen raporda ise söz konusu yıllardaki mutluluk ortalaması açısından ülkemiz 74. sırada yer almaktadır (Helliwell, Layard ve Sachs, 2018: 22). Bu veriler ışığında, ülkemizdeki bireylerin mutsuz oldukları ve bu mutsuzluk halinin işgörenlerin çalıştığı örgütlere de yansıyacağı düşünülebilir. Çünkü mutluluğun oluşumunda bireylerin çevrelerine ilişkin algıları, yorumları ve değerlendirmeleri de etkilidir (Fisher, 2010: 31).

Örgütler, işgörenleri için anlam yaratacak biçimde tasarlanır ve yönetilirse, işgörenler daha mutlu ve sağlıklı olmaktadırlar (Gavin ve Mason, 2004: 381). Mutlu ve sağlıklı işgörenler işlerinde daha başarılı olmakta, daha kolay iş bulmakta, kariyerlerinde daha hızlı ilerlemekte ve işbirliğine daha yatkın olmaktadırlar (Frey ve Stutzer, 2001: 13). Ayrıca mutlu işgörenler mutsuz işgörenlere göre daha etkin, enerjik, çevrelerine ilgili, sempati sahibi ve zorluklar karşısında ısrarcıdırlar (Warr, 2007: 409). Örgütünde mutlu olduğunu hisseden işgörenler uzun dönemde daha üretken olmakta, daha iyi ürünler ortaya koymakta ve potansiyellerini daha çok işe koşmaktadırlar. Bu üç unsur, yani; sağlık, mutluluk ve üretkenlik de iyi bir toplumun temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Gavin ve Mason, 2004: 381). Bu durum, işgörenlerin örgütlerinde geçirdikleri zamanın kalitesinin doğrudan hayatlarına, dolaylı olarak da topluma yansıyacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle işgörenlerin örgütlerinde mutlu olmalarının önemli olduğu öne sürülebilir. Dolayısıyla, örgütünün gelişmesini isteyen her yöneticinin insanları mutlu kılanın ne

olduğunu anlaması ve o bilgisini olabildiğince etkin biçimde hayata geçirmesi gerekir (Csikszentmihalyi, 2004: 37-38).

Örgütsel mutluluk; kişisel düzeydeki ruh hali, duygular ve tutumlardan birim düzeyindeki tutumlara kadar çok sayıda yapıyı içeren şemsiye bir kavramdır (Begum, Jabeen ve Awan, 2014: 323; Fisher, 2010: 48). Örgütsel mutlulukla ilişkili öğeler; iş doyumu, örgütsel bağlılık, işi benimseme, kuvvetli ve dinç olma, işteki duygular, işin akıcılığı ve motivasyon olarak sıralanmaktadır (Fisher, 2010: 11-18). Rodriguez-Munoz ve Sanz-Vergel'e (2013: 96) göre çalışan bağlılığı, iş doyumu, iş akıcılığı, işle ilgili olumlu duygular ve işten zevk almayı birbirinden ayıran kimi özellikler olsa da aynı zamanda bu konular arasında tanımsal, kavramsal ve bu kavramların ölçülmesi açısından binişiklikler bulunmaktadır. Warr (2007) ise örgütsel mutlulukla ilişkili kavramlar olarak; duygu, mod, tutum, yaşamın niteliği, stres ve zihinsel sağlık kavramlarına değinmektedir.

Filozoflar, politikacılar, şairler, yazarlar mutluluk kavramına artan bir ilgiyle yaklaşmaktadırlar. Aristo ve Epikuros'tan Mill ve James'e filozoflar mutlu bir yaşam için farklı reçeteler sunmuşlardır. Benzer biçimde, popüler psikoloji yazarları da bireylerin olumlu düşüncenin gücü, içindeki çocuğu bulma vb. sayısız yollarla mutluluğa erişebileceğini öne sürmüşlerdir (Lyubomirsky, 2001: 245).

Mutluluk kavramı gibi işgörenlerin örgütsel mutluluğuna da giderek artan bir önem verilmektedir. Bu önemle birlikte mutluluk, iyi-oluş ve olumlu tutumlara yönelik psikoloji alanında artan bir ilgi söz konusudur. Mutluluk kavramı hem örgütleri ele alan araştırmacıların (Easterlin, 2003) hem de politika yapıcılarının ilgisini çekmektedir (Stiglitz, Sen ve Fitoussi, 2009). Aynı zamanda, işgören ve yönetici performansı (Hosie, Willemyns ve Sevastos, 2012: 282; Page ve Vella-Brodrick, 2009: 454; What Works Centre for Wellbeing, 2017a: 1), işten ayrılma niyetiyle bağlantısı ve yatırımların geri dönüşünde değerli bir araç olması nedeniyle mutluluk kavramı akademik alanda da önemli görülmektedir (Page ve Vella-Brodrick, 2009: 454). Yanı sıra, mutluluğun uzun dönemde birçok olumlu çıktıya neden olduğu öne sürülmektedir (Diener ve Seligman, 2004: 2).

Günümüzde iş ilişkilerinin değiştiğine yönelik yaygın bir görüş birliği vardır. İşgörenler ve işverenler arasında daha gevşek bağlar söz konusudur. İş güvenliği, sadakat ve ortalama görev süresi geçmiştekinden daha düşüktür. İşgören-işveren ilişkilerinin geçmişe göre daha fazla şarta dayalı olduğu görülmektedir (Roehling, Cavanaugh, Moynihan ve Boswell, 2000: 2). Bu şartlar altında, örgütsel mutluluk geleceğin yüksek nitelikli işgörenlerini güdüleyen ve bir arada tutan bir yapı olarak ele alınmaktadır (Fisher, 2010: 49).

İnsanları neyin mutlu ettiği konusunda çeşitli disiplinlerin birbirlerinden farklı görüşleri bulunmaktadır. Ekonomistler insanları mutlu edenin yüksek gelir ve tüketim olduğunu iddia etmekte, sosyologlar sosyal sermayenin önemine vurgu yapmakta, psikologlar ise kişiliğin ve zihinsel sağlığın altını çizmektedir. Kimi filozoflar ve dinî liderler de mutluluğun anahtarının erdem olduğunu öne sürmektedirler (Helliwell vd., 2013: 81).

Frey ve Stutzer (2001: 10-11) ise mutluluğu belirleyen faktörleri;

a) Öz-saygı, kişisel kontrol, iyimserlik, dışa dönüklük ve nevrotizm gibi *kişisel faktörler*,

b) Yaş, cinsiyet, medenî durum ve eğitim gibi *sosyo-demografik faktörler*,

c) Bireysel gelir, toplam reel gelir, işsizlik ve enflasyon gibi *ekonomik faktörler*,

d) Çalışma koşulları, işyerindeki stres, kişinin meslektaşları, akrabaları, arkadaşları ve en önemlisi eşiyle olan ilişkileri, yaşam koşulları ve sağlık gibi *bağlamsal ve durumsal faktörler*,

e) Yerelleşmenin ve vatandaşların doğrudan politikaya katılımlarının düzeyi gibi *kurumsal faktörler* olarak sıralamaktadır.

Başka bir çalışmada dışsal özelliklerden gelir, çalışma hayatı, yönetim biçimi, değerler ve din; kişisel özelliklerden zihinsel sağlık, fiziksel sağlık, aile olan ilişkiler, eğitim, cinsiyet ve yaş mutluluğu etkileyen faktörler olarak sıralanmaktadır (Helliwell, Layard ve Sachs, 2012). Mutluluk; kişinin çeşitli yargıları, kalıtım,

kültürel, demokratik ve mesleki farklılıklar gibi unsurlardan da etkilenmektedir (Warr, 2007).

Ryan ve Deci (2000: 68-76), öz-belirleme kuramı ve mutluluk ilişkisini tartıştıkları çalışmalarında temel psikolojik gereksinimlerin mutluluğun belirleyicilerinden olduğunu öne sürmekte; yeterlilik gereksinimi, ilişkili olma ve özerkliğin kişisel mutluluğun optimum işleyişi için önemli olduğu ve bu üç faktördeki değişimin bireylerin mutluluklarındaki değişimi yordadığı ifade edilmektedir. Öz-belirleme kuramına göre, bireylerin mutluluklarına içsel motivasyonları önemli katkılar sağlamaktadır. Kişisel gelişimi amaçlama, yakın ilişkiler kurma gibi içsel isteklerle bireylerin mutlulukları arasında olumlu bir ilişki varken; servet sahibi olmayı, ünlenmeyi amaçlama gibi dışsal isteklerle bireylerin mutlulukları arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Mutluluk içsel amaçların gerçekleştirilmesiyle artarken dışsal amaçlarda başarı kazanmanın mutluluğa sınırlı bir katkısı vardır. Özetle, bireyler temel psikolojik gereksinimlerini doyurmayan amaçlar edinip bu amaçlarına ulaşmada üstün başarı gösterseler de bireylerin optimum mutluluk seviyesinin altında bir mutluluk yaşayabilecekleri öne sürülmektedir.

Dünya Değerler Anketi verilerini kullanarak Türkiye'deki insanların mutluluklarının incelendiği bir araştırmada yaş ve işsizliğin mutluluk üzerinde olumsuz etkisinin olduğu, sağlık durumu ile gelirin ise mutluluk üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Selim, 2008: 531). Bireysel mutluluğun belirlenmesinde mutlak gelir temel bir rol oynamaktadır. Bireylerin gelir düzeyleri yükseldikçe mutluluk düzeyleri de yükselmektedir. Bu durum; seçilen bir yılda herhangi bir ülkedeki insanlar incelendiğinde, ülkeler arası karşılaştırmalar yapıldığında veya seçilen bir ülkedeki ekonomik büyüme değişken olarak ele alındığında da geçerli olmaktadır. Söz konusu karşılaştırmalarla; zengin insanların yoksul insanlara göre mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu, zengin ülkelerdeki insanların yoksul ülkelerdeki insanlara göre mutluluk düzeylerinin ortalama olarak daha yüksek olduğu ve ekonomik büyüme ile mutluluk artışının ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri, herhangi bir doyma noktasından

sonra gelir ve mutluluk arasındaki ilişkinin sonlandığına dair hiçbir kanıt sunmamaktadır (Sacks, Stevenson ve Wolfers, 2012).

Türkiye'deki bireylerin mutluluğunu belirleyen ekonomik faktörlerin incelendiği bir başka araştırmada; bireyin diğerlerine göre gelir durumu, bireyin kendi geçmişine göre şu andaki gelir durumu ve gelecekteki gelir durumuyla ilgili beklentisi değişkenlerinin mutlulukla ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri seti, 18 yaş ve üzerindeki bireylerin 2003-2011 yılları arasında mutluluk araştırmasına verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Veri setinde her yıl için 6000-7000 civarında bireyin yanıtı yer almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; bireylerin değerlendirmeleri sonucunda diğerlerinden daha çok kazandıklarını düşünmeleri, kendi geçmişlerinden daha çok kazandıklarını düşünmeleri, gelecekte daha çok kazanacaklarını düşünmeleri ile mutluluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır (Caner, 2015: 1323). Peirô (2006: 348) ise çalışmasında, 15 ülkedeki bireylerin sosyo-ekonomik koşullarıyla mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yaş, sağlık ve medeni durumun mutlulukla yüksek ilişkisi, gelirin ise düşük ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Bir başka görüşe göre, gelir ve mutluluk arasındaki ilişkinin derecesi gelir düzeyine göre değişmektedir. Gelir düzeyinin, düşük gelirli bireylerin mutluluk düzeylerine etkisi daha güçlüdür. Gelir değişimi, düşük seviyelerdeki işlerde çalışan bireylerin mutluluğu üzerinde daha çok etki göstermektedir. Bu anlamda gelir düzeyinin, mutluluk seviyesine en az etkiyi yüksek kazançlı işlerde çalışan bireyler üzerinde göstereceği tahmin edilebilir (Warr, 2007: 117). Seligman (2003: 151) ise son 30 yılda Amerika'daki reel gelir %16 oranında artmasına rağmen kendisini çok mutlu olarak tanımlayan insanların oranının %36'dan %29'a düştüğünü, daha çok kazancın kişilerin mutluluğuna az katkı sağladığını veya hiç katkı sağlamadığını belirtmektedir. Görüldüğü üzere alanyazında, gelir düzeyi ile mutluluk arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu veya bir ilişki olmadığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır.

Mutluluk gibi, örgütsel mutluluk kavramı da çok boyutlu olarak ele alınmalıdır. Çünkü, örgütsel mutluluğu etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Hem çevresel hem

de kişisel değişkenler işgörenlerin mutluluk seviyelerine etki etmektedir. Başka bir ifadeyle, mutluluğun oluşumunda kişisel faktörler kadar çevresel faktörler de rol oynamaktadır (Fisher, 2010: 31).

Warr (2007: 96-97) çevresel özelliklerden kişisel denetim fırsatı, beceri kullanımı fırsatı, harici oluşturulan hedefler, çeşitlilik, çevresel açıklık ve başkalarıyla iletişim kurmanın belli bir noktaya kadar işgörenlerin örgütsel mutluluğuna katkı sağladığını, fakat bu eşik noktasından sonra işgörenlerin örgütsel mutluluk seviyelerinin düştüğünü ifade etmektedir. Uygun seviyenin üzerindeki durumlarda işgörenlerin örgütsel mutlulukları açısından sabit etkisi olduğu düşünülen özellikler ise; paraya erişilebilirlik, fiziksel güvenlik ve değer verilen statü olarak sıralanmaktadır. Wesarat, Sharif ve Majid (2015: 80) ise alanyazındaki ilgili araştırmalara atıfta bulunarak ortaya koydukları modellerinde; istihdam şekli *(tam zamanlı çalışma, kısmî zamanlı çalışma, gönüllü kısmî zamanlı çalışma)*, gelir *(gelir düzeyi, gelir eşitliği veya eşitsizliği)*, işyerindeki arkadaşlık ve işle ilgili etkinlikler ile işgörenlerin örgütsel mutlulukları arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Bir mesleği icra edenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörlerden bir başkası toplumun o mesleğe verdiği değerdir (Warr: 2007: 124). Yüksek gelir, iş / özel yaşam dengesi, iş çeşitliliği, yeni şeyler öğrenme gereksinimi, bireysel otonomi, sosyal sermaye örgütsel mutluluğu olumlu etkileyen faktörlerdendir. Geçim sıkıntısı yaşama, sağlık ve güvenlik açısından riskli bir işte çalışma (Helliwell, Layard ve Sachs, 2017: 171), düşük akademik özerklik, yüksek iş yükü ve düşük iş güvenliği (Zábrodská, Mudrák, Květoň, Blatný, Machovcová ve Šolcová, 2014: 125), örgütsel adaletsizlik algısı ise örgütsel mutluluğu olumsuz etkileyen faktörlerdendir (Warr, 2007: 139).

Özetle; bireylerin bilişsel, fiziksel ve kişisel özellikleri iş etkinliklerini ve işyerindeki mutluluğu etkilemekte (Warr, 2013: 105), diğer işgörenlerle ilişkileri (Fisher, 2010: 29) ve işten zevk alma / almama (Rodríguez-Muñoz ve Sanz-Vergel, 2013: 183-184) durumları da işyerindeki mutluluk seviyeleri açısından belirleyici olmaktadır. Ayrıca örgütsel uygulamalar ve bu uygulamaların örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığı da örgütsel mutlulukla ilişkili tutumların bir

yordayıcısıdır (Fisher, 2010: 27). Politika yapıcıların eğilmesi gereken temel unsur ise mutluluğu ya da örgütsel mutluluğu etkileyen çevresel faktörlerdir. Çünkü politika yapıcılar gerçekleştirecekleri eylemlerle çevresel faktörleri değiştirebilir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2012).

Örgüt bilimi araştırmaları, işgören mutluluğunun çalışma ortamından, bir başka deyişle çalışılan çevrenin özelliklerinden güçlü biçimde etkilendiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır. Burada çalışma ortamı kavramı ile liderlik uygulamaları, uygun işyükü ve iş arkadaşları ile ilişkilerin niteliği, yani örgütsel uygulamaların bir kısmı kastedilmektedir (Zábrodská vd., 2014: 124). Sirota, Mischkind ve Meltzer (2005) mutlu ve hevesli bir işgücü yaratılmasında üç faktörün önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu üç faktör; takım arkadaşlarıyla dostluk kurma, başarı *(örgütle gurur duyma, yetkilendirme, geribildirim)* ve eşitliktir *(saygılı muamele, adalet, güvenlik)*. Daha geniş bir bakış açısıyla düşünüldüğünde de toplumdaki eşitsizliklerin yüksek olması durumunda bireylerin kendilerini mutlu olarak ifade etme eğilimlerinin düştüğü görülmektedir (Alesina, Di Tella ve MacCulloch, 2004: 2009). Örgüt içi eşitlik ya da eşitsizlikle ilişkili olarak ele alınabilecek demokratik yönetim ile işgören mutluluğu arasında da yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Zábrodská vd., 2014: 124). Aynı zamanda, örgütün farklılıklara yaklaşımı işgörenlerin mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerden bir tanesidir (Henry, 2010: 184).

Örgütlerin farklılıkların yönetimine ilişkin yaklaşımları örgütle ilgili birçok çıktıyı yordayan değişkenler arasında yer almaktadır. İşgörenler, örgütün farklılıkları etkili bir biçimde yönettiğini ve farklılık iklimini desteklediğini algıladıklarında; kendilerini daha değerli hissetmekte, işlerine tüm performanslarını yansıtmakta, örgüte sadakat geliştirmekte ve iş arkadaşlarıyla daha etkili iletişim kurmaktadırlar (Wolfson, Kraiger ve Finkelstein, 2011: 163). Önde gelen danışmanlar, bilim insanları ve örgüt liderleri farklılıkların, farklılıkları destekleyen bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunmaktadırlar (Cox ve Blake, 1991: 45). Örgütler farklılıkları desteklemeye açık bir bağlılık gösterdiklerinde farklılıkların sorun değil birer fırsat olduğu düşüncesini desteklemekte, böyle örgütlerde işgörenler mutlu olmaktadırlar (Triana, Garcia ve Colella, 2010: 841).

Yönetim anlayışı yirminci yüzyılın sonlarında, bir tarafın karşı tarafı yönettiği bir ilişkiden, karşılıklı etkileşimlerin yaşandığı, katılımcılığı temel alan, tek sesliliği değil çokseslilliği önceleyen ilişkiler bütününe doğru bir dönüşüm yaşamıştır (Ricucci, 1997: 37). Öte yandan, nüfus ve işgücü piyasasına ilişkin geçmişteki projeksiyonların hem nüfusun hem de işgücü piyasasının giderek çeşitleneceğine ilişkin öngörüsü gerçekleşmiştir (Kramar, 1998: 136) ve bu çeşitliliğin artacağı ifade edilebilir. Buna bağlı olarak işgörenlerinin mutluluğunu sağlamak için örgütlerin; ırk, din, dil, etnisite, kültür, eğitim, yaş, cinsiyet, deneyim, değer yargıları ve algılama gibi birçok açıdan farklı özelliklere sahip insan sermayesinin birlikte uyum içinde çalışmasını sağlamak gibi bir misyonları doğmaktadır (McMahan, Bell ve Virick 1998: 198). Bu misyon, örgütlerde farklılıkların yönetimi, farklılıkların yönetimi yaklaşımları gibi kavramları doğurmuştur.

İşgörenler arasındaki farklılıkları yok sayarak, tüm işgörenleri tektipleştirmeye çalışan bir yönetim anlayışı, örgütte çatışma yaşanmasına zemin hazırlamakta ve örgütteki huzurun gölgelenmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan, fırsat eşitliğini savunarak işgörenleri için eşit hak ve olanaklar sunmaya çalışan örgütler ise her işgörenin farklı olduğunu kabullenmekte ve bu farklılıklara saygı duymaktadır. Çünkü "farklılıklar zenginliğimizdir" ilkesini benimseyen örgütlerin daha başarılı ve verimli olacakları düşünülmektedir (Tozkoparan ve Vatansever, 2011: 90). Görüldüğü üzere, ekonomik başarı ve rekabet için farklılıkların yönetimi önemli bir öğe olarak karşımıza çıkmaktadır (Maxwell, Blair ve McDougall, 2001: 470).

Farklılıkların yönetimi üniversite ve okullar gibi eğitim örgütleri için de önemli bir konudur (Lumby ve Coleman, 2007: 2-3). Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin de farklılıkları barındırdığı düşünüldüğünde, eğitim kurumlarında farklılıkların yönetiminin bir gereksinim olduğu görülmektedir (Kurtulmuş, 2014: 36). Bu gereksinim doğrultusunda farklılıkları zekice yöneten, kişilerarası farklılıkları destekleyen okullarda pozitif ayrımcılığa yer verilmekte, farklı ırklardan kişiler eğitim programına dahil edilmektedir (Davis, 2002: 137). Farklılıkları içselleştiren ve farklılıklara saygı duyan, okullarındaki göçmen öğrencileri sorun olarak değil bir değer olarak gören öğretmenlerin de farklılıklara yönelik

tükenmişliklerinin düşük olduğu, göçmenlerle ilgili öz-yeterliklerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur (Gutentag, Horenczyk ve Tatar, 2017: 1). Görüldüğü üzere öğretmenlerin farklılıkları içselleştirmeleri ve farklılıklara saygı duymaları onlara birçok olumlu çıktı sağlamaktadır. Bu noktada, farklılıkların, okullar tarafından farklılıklara değer verilen bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğinden bahsedilebilir.

Örgütün benimsediği farklılıkların yönetimi yaklaşımı, farklılığa yüklenen anlamı etkilediği gibi (Benschop, 2001), işgörenler ve örgütle ilgili çıktıları da etkilemektedir. Örneğin, Danimarka'da kamu örgütlerinde yürütülen bir araştırmada örgütlerin benimsediği farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile işle ilgili birçok çıktı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (De Ruijter ve Groeneveld, 2011: akt: Ashikali ve Groeneveld, 2015: 150). Öte yandan örgütlerin farklılıkları yönetmeye ilişkin yaklaşımı örgütlerdeki performans algısını (Benschop, 2001) ve örgütlerin kültürlerarası eğitime ilişkin yaklaşımlarını da etkilemektedir (Podsiadlowski, Gröschke, Kogler, Springer ve van der Zee, 2013). Farklılıkların yönetimini konu alan araştırmalarda, farklılıkların yönetiminin çıktıları olarak duygusal tepkiler ve sosyal süreçlerden ziyade performansla ilgili çıktıların çalışıldığı görülmektedir. Öte yandan, çalışmaların çoğunda, farklılıkların takımlar ve örgütler içerisindeki duygusal tepkiler ve sosyal süreçleri etkilediği varsayılmaktadır (Jackson, Joshi, Erhardt, 2003: 809). Benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımının eğitim örgütlerindeki işleyişi de etkilediği görülmektedir. Schofield (2010), ABD'deki bir ortaokulda yaptığı araştırmasında farklılıkların yönetiminde 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. Görüldüğü üzere, örgütlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile örgütsel ve bireysel düzeydeki birçok çıktı arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile ilişkisi olan faktörlerden birisi işgörenlerin örgütsel mutluluğudur. Örgütsel mutluluğun tesis edilmesi ile işgörenlerin üretkenlikleri arttırılabilir. Çeşitli araştırmalarda mutlu işgörenlerin aynı zamanda üretken işgörenler oldukları (Bryson, Forth ve Stokes, 2015; Oswald, Proto

ve Sgroi, 2015; Quick ve Quick, 2004), işyerindeki mutsuzluğun ise üretkenliği düşürdüğü ortaya konulmaktadır (Fereidouni, Najdi ve Amiri, 2013). Bireylerin yoğun olumlu duygulara sahip olması; olumsuz durumlarla karşılaştıklarında kendilerini geliştirmelerine, daha proaktif ve esnek olmalarına, stres semptomlarının azalmasına ve üretken sosyal bağlantılar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Tüm bunların sonucunda da örgüt iklimi gelişmekte ve üretkenlik artmaktadır (Rego ve Cunha, 2008: 742). Uygulayıcılar ve akademisyenler arasında, mutlu işgörenlerin mutsuz işgörenlere göre daha iyi performans göstereceğine dair yaygın bir kanı bulunmaktadır. Bu önerme, mutlu işgörenlerin üstün performans sergileyecekleri inancına dayanmaktadır. Bu görüşün destekçileri; "mutlu bir işgören, iyi bir işgörendir" (Katzell ve Thompson 1995: 111), "mutlu bir işgören, üretken bir işgörendir" görüşlerine inanmaktadırlar (Lucas ve Diener, 2003).

Örgütsel mutluluğun yukarıda sıralanan olumlu çıktılarına rağmen Türkiye'deki öğretmenlerin mutsuz oldukları anlaşılmaktadır. Türk Eğitim Sendikasının 2011 yılında, Eğitim ve Bilim İşgörenleri sendikasının 2014 yılında yürüttükleri araştırmaların sonuçlarına göre, Türk Eğitim Sistemi içerisindeki öğretmenlerin genel olarak mutsuz oldukları görülmektedir (Eğitim-İŞ, 2014; Türk Eğitim-SEN, 2011). Eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin de mutlu olmadıkları OECD tarafından yapılan *Programme for International Student Assessment* (PISA) sınavının sonuçları incelendiğinde anlaşılmaktadır. PISA, katılan ülkelerde 15 yaş grubundaki öğrencilerin fen, okuma ve matematik alanlarındaki becerilerini ölçen bir sınavdır. PISA 2015'te ise, bu temel becerilerden farklı olarak öğrencilerin yaşam memnuniyetleri, okul kaynaklı kaygıları, başarı motivasyonları ve okul aidiyetleri gibi özellikler de ölçülmüştür. Öğrencilerin yaşam memnuniyeti düzeyleri incelendiğinde, Türkiye'nin yaşam memnuniyeti sıralamasında 10 üzerinden 6.12 puanla OECD ülkeleri içerisinde son sırada yer aldığı görülmektedir. Yine rapora göre, hayatından hiç memnun olmadığını belirten öğrencilerin oranı Türkiye'de %29 iken, OECD ortalamasında bu oran %12 düzeyindedir (OECD, 2017: 39-47).

Eğitim sendikalarının öğretmenlerle, OECD'nin öğrencilerle yaptıkları araştırmalar eğitim sistemimizde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin mutsuz olduklarını göstermektedir. Oysa ki okullardaki mutluluk ortamının, okul

toplumunun depresyonuna karşı bir panzehir ve onların yaşam doyumunu arttıran bir araç olması, daha iyi öğrenme ile daha yaratıcı düşünceye yarar sağlaması açısından oldukça önemli olduğu öne sürülmektedir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009: 295). Bunun yanı sıra, okulda olumlu duyguların hâkim olmasının öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğu ve bu durumun tam tersinin de geçerli olduğu (Whitley, Huebner, Hills ve Valois, 2012: 337), öğretmenlerin işe devam etmelerinde işyerindeki mutluluklarının anahtar bir etmen olduğu (De Stercke, Goyette, Robertson, 2015: 421) düşünüldüğünde öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu arttırmak için çeşitli araçların kullanılması gerektiği öne sürülebilir. Çünkü öğretmenler okulda mutlu olduğunda, öğretmenlerin bu mutluluğu dolaylı olarak öğrencilere de yansımaktadır (Bayram ve Aypay, 2012: 60). Yukarıda ifade edildiği üzere, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin artması ile okulların amaçlarına ulaşma olasılıklarının artacağı öne sürülebilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu arttıracak araçlardan biri ise farklılıkları güçlü ve açık biçimde desteklemektir (Triana vd., 2010: 841). Bu noktada farklılıklara ilişkin yönetsel uygulamaların öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyelerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Kuramsal çalışmalar, farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile işgörenlerin örgütsel mutluluğu arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ancak bu durumun ampirik araştırmalarla henüz sınanmadığı görülmektedir. Bu araştırmada da okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

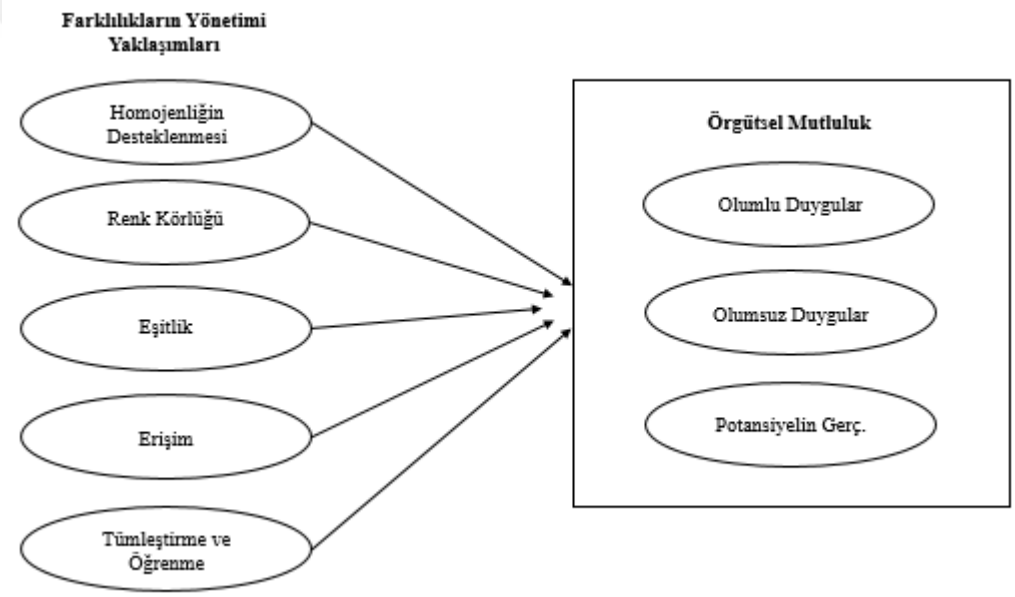
## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda;

a. "Öğretmenlerin okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?"
b. "Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?"

c. “Okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”
d. “Okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algıları örgütsel mutluluk algılarını yordamakta mıdır?” sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada cevap aranacak sorulara ilişkin olarak kurulan model Şekil 1’de şematize edilmektedir.




**Şekil 1.** Araştırmanın Modeli

## 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Vatandaşlarının mutlu olması dünya üzerindeki neredeyse tüm ülkelerin, hükümetlerin öncelikli amaçlarındandır. Örgüt boyutunda düşünüldüğünde ise yöneticilerin büyük çoğunluğunun örgütündeki üyelerin mutlu olmasını isteyeceği söylenebilir. Çünkü işgörenlerin mutlu olmasının, örgüt ve işgören açısından kimi olumlu çıktıları beraberinde getirdiği ve iş yaşamında duyguların örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Bu noktada hem işgörenin hem de örgütün çıkarını gözetmek adına işgörenlerin örgütsel mutluluğunu

arttıran ya da azaltan etmenlerin neler olduğunu bilmenin ve örgütsel mutluluğu yordayan faktörlerin ortaya çıkarılmasının önem taşıdığı öne sürülebilir. İşgörenlerin duygularının anlaşılması, sağlıklı örgütsel ortamların oluşturulmasına ve dolaylı olarak örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu bakımdan çalışmanın hem eğitim yönetimi hem de genel olarak örgütsel davranış alanyazınına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü binyılın ilk yıllarını yaşadığımız günümüzde, insanlar önceki iki binyılda olmadığı kadar birbirleriyle etkileşime geçmektedir. Farklı kıtalardaki kişiler iletişim teknolojileri marifetiyle anlık olarak birbirleriyle haberleşmekte, dünyanın herhangi bir noktasında gerçekleşen olaylar -şiddeti farklı olsa da- aynı anda tüm dünyayı etkileyebilmektedir. Böylesi bir ortamın, başka bir deyişle yeni binyılın geçmişte örneği olmayan dünya düzeninin olabildiğince farklı özelliklere sahip bireylerin etkileşmesini sağladığı, bu etkileşimin fırsatları ve tehditleri beraberinde sunduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan örgütlerdeki işgücünün yapısının da daha önce olmadığı kadar farklılaştığı, söz konusu çeşitliliği fırsata dönüştürebilme isteğinin örgütlerdeki farklılıkların zekice yönetilmesini gerekli kıldığı söylenebilir. Bu noktada kilit unsurlardan bir tanesi de farklılıkların nasıl yönetileceği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Farklılıkların nasıl yönetileceği sorusunun, diğer bir ifadeyle hangi örgütte hangi durumda hangi farklılıkların yönetimi yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin örgütsel ve bireysel çıktılar açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Genelde eğitim örgütleri, özelde ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim kurumları açısından da yukarıda sıralananların geçerli olduğu söylenebilir. Bu anlamda araştırmanın, hangi farklılıkların yönetimi yaklaşım(lar)ının öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile ilişkisi olduğunu ve öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu arttıran veya azaltan yaklaşım(lar)ın neler olduğunu ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türk EĞİTİM-SEN ve Eğitim-İŞ tarafından yürütülen araştırmaların bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak mutsuz olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin duygu durumlarının olumluya çevrilmesine yönelik uygulama

ve stratejilere rehberlik edecek bilgi birikimine bir gereksinimin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Devlet okullarında mutluluk ve farklılık konularının yeterince incelenmediği göz önüne alındığında, bu çalışmanın konusu ve araştırma kapsamında açıklanan boyutları itibariyle özgün değer taşıdığı düşünülmektedir. Diğer taraftan kuramsal çalışmalar farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile işgörenlerin örgütsel mutluluğu arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Bu noktada öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu hangi farklılıkların yönetimi yaklaşımının arttırdığını, hangi farklılıkların yönetimi yaklaşımının ise azalttığını ampirik olarak ortaya koymak da alanyazına bu yönüyle katkı sağlayabilir.

Yerli alanyazın incelendiğinde, eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimine ilişkin araştırmaların olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda farklılıkların yönetilme düzeyi ve farklılıkların yönetiminin diğer değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Çınar, 2013; Kurtulmuş, 2014; Memduhoğlu, 2007). Bu araştırmada ise farklılıkların nasıl yönetileceğine, başka bir deyişle farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına odaklanılmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle bir ilk olmasının araştırmayı önemli kılan etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Araştırmada örgütsel mutluluğun bir öncülü olarak farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının ele alınması da örgüt üyeleri ve örgütlerin mutluluk düzeylerine farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının doğrudan etkisini ortaya koyması açısından araştırmayı önemli kılmaktadır.

## 1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "Farklılık Yaklaşımları Ölçeği" ve "Örgütsel Mutluluk Ölçeği"ni içtenlikle yanıtladıkları; okullarda benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarını ve örgütsel mutluluk düzeylerini algılayabilmeleri için o okulda en az altı aydır çalışıyor olmalarının yeterli olduğu varsayılmıştır.

## 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilinin ilçelerindeki kamuya ait ortaöğretim kurumlarında en az altı aydır görev yapan öğretmenlerin "Farklılık Yaklaşımları Ölçeği" ve "Örgütsel Mutluluk Ölçeği"ne verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Mutluluk:** Kişinin hayatına ilişkin bilişsel bir değerlendirme ile olumlu duyguların sıklığı ve olumsuz duyguların seyrekliğini ifade etmektedir.

**Örgütsel mutluluk:** İşyerindeki olumlu ve olumsuz duygular ile gerçekleştirilen işin anlamlılığı ve bireyin potansiyelini işe koşma derecesini ifade etmektedir.

**Farklılıkların yönetimi:** Örgütteki işgücü farklılığının yönetilmesini ifade etmektedir.

**Farklılıkların yönetimi yaklaşımı:** Örgütteki işgücü farklılığının yönetilme biçimini ifade etmektedir.

# İKİNCİ BÖLÜM
# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmada incelenen değişkenler ve bu değişkenlerin kuramsal temelleri alanyazın ışığında tartışılarak değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ortaya konulmaktadır.

## 2.1. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ

Fark sözcüğü; "bir kimse veya nesnenin bir başkasıyla karıştırılmamasını sağlayan ayrılık, benzer şeyleri birbirinden ayıran özellik, başkalık, ayrım, nüans" şeklinde; farklılık sözcüğü ise "farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık; doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Farklılıkların bazıları doğuştan gelmekte (cinsiyet, ırk, ten rengi vb.), bazıları ise sonradan (ideoloji, dini inanç, çalışma biçimi vb.) kazanılmakta; bazıları görünür (cinsiyet, yaş vb.) nitelikteyken; bazıları ise görünmez nitelikte (iş deneyimi, hobiler, kişilik tipi vb.) olmaktadır (Polat, 2015: 135-137).

Doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan, görünür veya görünmez farklılıklara karşı örgütlerin ve bireylerin tutumları ve yaklaşımları farklı olabilmektedir. Kimi örgütler ve bireyler farklılıkları olumsuz olarak ele alıp onları birer risk ve maliyet unsuru olarak görürlerken; kimi örgütler ve bireyler farklılıklara olumlu yaklaşıp onları birer fırsat ve fayda unsuru olarak görmektedirler (Podsiadlowski vd., 2013). Örgütlerin ve bireylerin farklılıklara olumlu ya da olumsuz yaklaşması, farklılıklara müdahale edilmesinin, başka bir ifadeyle farklılıkların yönetiminin gerekliliğini ortaya koyan unsurlardan birisi olarak ele alınabilir.

Farklılıkların yönetiminin algılanan performans dahil işle ilgili birçok çıktıyı etkilediği bilinmektedir (Choi ve Rainey, 2010: 109; Milliken ve Martins, 1996: 425-433; Pitts, 2009: 328). Örneğin, Danimarka'da kamu sektöründeki örgütlerde yürütülen araştırmalarda farklılıklara ilişkin politikalar ile işle ilgili birçok çıktı arasında olumlu bir ilişki olduğu (De Ruijter ve Groeneveld, 2011: akt: Ashikali ve Groeneveld, 2015: 150), yine diğer araştırmalarda ise farklılıklara ilişkin eğitim programları ile duygusal bağlılık arasında olumlu (Celik, Ashikali ve Groeneveld, 2011), farklılıkların yönetimi ile işten ayrılma niyeti arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulunmuştur (Groeneveld, 2011: 594). Farklılıkların örgütleri ve bireyleri olumlu ya da olumsuz etkilemesi nedeniyle farklılıkların yönetiminin, günümüz örgütlerinin ve bu örgütlerin yöneticilerinin uğraşı alanlarından biri olması gerektiği öne sürülebilir.

Farklılıkların örgütleri ve bireyleri etkilemesinin yanı sıra işgücünün demografik yapısında son yıllardaki değişmelere bağlı olarak örgütlerdeki işgücünün çeşitliliği artmış, çeşitliliği yüksek ve karmaşık daha öncekilerden farklı bu yapı yeni bir anlayışı zorunlu kılmıştır. Çünkü işgören profilinin değişmesi, eskinin tektip insan gücünü yönetmeye yönelik yirminci yüzyıla ait tekniklerin de değişmesini gerekli kılmıştır (Tsui, Egan, O'Reilly, 1992). Yirminci yüzyılın sonlarında olgunlaşmaya başlayan bu fikir de farklılıkların zekice yönetilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir.

Farklılıkların yönetimi uygulamaları, 1980'lerin sonlarında ABD şirketlerinde başlamış, 1998'e kadar Fortune 500 listesindeki şirketlerin %75'i farklılıkların yönetimi programlarına yer vermişlerdir. 2000'li yıllara gelindiğinde Hollanda, Birleşik Krallık, İsveç ve diğer Avrupa ülkelerinde de farklılıkların yönetimi bilinci oluşmaya başlamıştır (Wrench, 2002: 3). İlk olarak uluslararası büyük örgütlerde uygulanan farklılıkların yönetimi anlayışı; daha sonraları ulusal düzeydeki örgütlerde, küçük ve orta ölçekli girişimlerde, kamu kurumlarında, üniversitelerde ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda da kendisine yer bulmuştur (Langholz, 2014: 211).

Günümüz dünyasında rekabet edebilmek, çeşitli kültürel ve etnik geçmişlerden gelen yüksek potansiyelli işgörenlere çekici gelmeyi, onları istihdam etmeyi,

güdülemeyi ve geliştirmeyi gerektirmektedir. Günümüzün liderleri farklılıklara değer veren ve tüm işgörenlerin potansiyellerini maksimize eden bir örgüt kültürü inşa etmenin zorluğuyla yüzleşmektedir. Başka bir ifadeyle, günümüz liderlerinin farklılıkları yönetmeyi öğrenmesi gerekmektedir (Taylor, 1995).

Farklılıkların yönetimi en basit şekliyle; örgütün insan sermayesinin farklılığından doğan sorunları dengelemek ve bu farklılıkları örgütün yararına kullanmayı amaçlamaktadır (Çakır, 2011: 34). Temel varsayımı; örgüt üyelerinin belli özellikler açısından farklılaşması, bu nedenle bu üyelerin farklı davranma hakkına sahip olması ve örgütlerin daha içermeci olmaları gerekliliği olan (Langholz, 2014: 209) farklılıkların yönetimine ilişkin alanyazında birçok tanım olduğu görülmektedir.

Farklılıkların yönetimi, örgüt ortamının artan çeşitliliğine ve rekabete olan gereksinime verilen örgütsel bir cevap ya da tepkidir (Seymen, 2006: 301). Bu tanımın ötesinde farklılıkların yönetimi, örgüt üyelerinin her birinin yeteneklerini kullanıp onlara gerekli desteği sağlayarak onların farklı özelliklere sahip bireyler olarak görülmesini ifade etmektedir (Hanappi-Egger, 2007: 126). Farklılıkların yönetimi süreci; bireylerin farklılıklarına ve benzerliklerine değer verilen bir iş ortamı oluşturmayı, bu ortamı sürdürülebilir kılmayı; böylece bireylerin potansiyellerine erişebilmelerini ve örgütün stratejik amaçlarına bireylerin maksimum düzeyde katkı sağlamalarını amaçlayan bir süreçtir (United States Government Accountability Office Araştırma Raporu, 2005: 1). Başka bir ifadeyle, farklılıkların yönetimi, farklılıkların potansiyel avantajlarını en üst düzeye çıkarmak için yapılan örgütsel uygulamaların özetidir ve farklı kültürel geçmişlerden gelen yetenekleri örgüte çekmek, onları örgütte tutmak için uygulanan politikalar olarak tanımlanmaktadır (Cox ve Blake, 1991: 48). Farklılıkların yönetimi, örgütsel süreçlerin yanı sıra sosyal çevre ve sistemlerin yönetilmesini de içermektedir (Von Bergen, Soper ve Foster, 2002: 239).

Farklılıkların yönetimi; farklılıkları görüp kabul etmeyi, bireysel farklılıkları taşıyan insanlara değer vermeyi ve onları onaylamayı; bireysel farklılıkları tanımayı, onlara açık olmayı ve onlardan yararlanmayı kapsamaktadır (Von Bergen, Soper ve

Foster, 2002: 239). Daha açık bir ifadeyle; ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, meslek, din ve cinsel yönelimlerden kaynaklanan farklılıkların, insanların farklı fiziksel özelliklerinin, deneyimlerinin, iletişim stillerinin, anlama ve öğrenme hızlarının kabul edilip anlayış ve saygıyla karşılanması ve bu farklılıklara yöneltilen olumsuz tepkilerin iyileştirilmesidir (Lorbiecki, 2001: 345).

Alanyazındaki farklılıkların yönetimi tanımlarını inceleyen Sürgevil (2010: 96) ise bu tanımlar ışığında farklılıkların yönetimini; "ayrım gözetmeksizin tüm insanlara istihdam ve örgüt içindeki çalışma koşullarında eşit fırsat olanağı sağlamayı öngören, örgüt içindeki tüm işgörenlerin sahip oldukları farklılıklara saygı duyulan, değer verilen ve bu farklılıklardan örgüt performansını arttıracak, örgüte rekabetçi üstünlük kazandıracak biçimde yararlanılan bir örgüt atmosferi yaratmayı amaçlayan yönetsel anlayış" olarak tanımlamıştır.

Bu noktada yukarıdaki tanımlara dayalı olarak farklılıkların yönetimi; örgütteki işgücünün doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı, görünür ya da görünmez, içsel, dışsal ya da örgütsel boyuttaki farklılıklara saygı duyulan ve bu farklılıkların örgüte yarar sağlayacak biçimde ele alınmasını önceleyen yönetsel bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Alanyazında yer alan ve bu araştırmada da yukarıda ortaya konulan farklılıkların yönetimi tanımları incelendiğinde tanımların neredeyse tamamında farklılıklara olumlu bir bakış açısıyla yaklaşıldığı, farklılıkların birer risk ve maliyet unsuru olarak görülmesi yerine onların birer fırsat ve fayda unsuru olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak, örgütlerde farklılıkların nasıl yönetildiğine odaklanan araştırmalarda (Dass ve Parker, 1999; Podsiadlowski vd., 2013; Thomas ve Ely, 1996), kimi zaman farklılıklara örgüt liderleri ya da üyeleri tarafından risk ve maliyet unsuru olarak yaklaşıldığı da görülmektedir. Bu noktada; farklılıkların yönetilmesinin gerekliliğinin yanında, farklılıkların nasıl yönetilmesine odaklanmanın oldukça önemli olduğundan söz edilebilir.

İşyeri çeşitliliğinin olumsuz çıktılarını en aza indirmek ve faydalarını en yüksek düzeye çıkarmak için, örgütlerin çeşitliliğe derinden değer vermesi

gerekmekte (Ely ve Thomas, 2001); önde gelen danışmanlar, bilim insanları ve örgüt liderleri tarafından farklılıkların "farklılıklara değer veren" bir perspektifte ele alınması gerektiği savunulmaktadır. Çünkü çeşitliliği yüksek olan ve farklılıkların iyi yönetildiği örgütler bir takım rekabetçi avantajlar elde etmektedirler (Cox ve Blake, 1991: 45).

Farklılıklara yaklaşım konusunda istenen dönüşüm örgütsel liderliğin tutum ve davranışlarında temel bir değişim gerektirmektedir (Thomas ve Ely, 1996: 79). Bu süreçte, farklılıkların oluşturabileceği örgütsel sinerjiden yararlanabilmek için farklılıklardan doğacak potansiyel risklerin yönetilmesinde ve yararların ön plana çıkartılmasında yöneticilere önemli görevler düşmekte; farklılıkların yönetilmesi konusunda strateji ve hedefler belirleme sorumluluğunu yöneticilerin üstlenmeleri beklenmektedir (Tozkoparan ve Vatansever, 2011: 95). Eğitim örgütlerinde farklılıkların iyi bir şekilde yönetilebilmesi için temel oluşturabilecek ilkeler ise şu şekilde sıralanmaktadır (Van Vuuren, Van Der Westhuizen ve Van Der Walt, 2012: 158):

- Farklılıkların gerçek bir olgu olduğu bilinmeli ve kabul edilmelidir.
- Farklılıklar sadece kabul edilmekle kalmamalı, farklılıklara değer de verilmelidir.
- Farklılıklar mümkün olduğunca çok yönlü biçimde ele alınmalıdır.
- Yöneticiler paylaşılan değerleri tanımlamalı ve inşa etmelidir.
- Yöneticiler her fırsatta, farklılıklara yaklaşım konusunda rol model olmalıdır.
- Yöneticiler, farklılıkların takdir edilmesini ödüllendirmeyi düşünmelidirler.
- Yöneticiler ve örgütte yer alan diğer tüm üyeler farklılıklara ilişkin deneyimlerden birşeyler öğrenmelidirler.
- Farklılıkların tanınması standartların düşürülmesi anlamına gelmemelidir. Verimlilik, bir örgütün eylemlerinin ve beklentilerinin önemli bir parçasıdır ve önemli bir parçası olarak kalmalıdır.
- Yönetim, güvenilir geribildirimi ısrarla aramalıdır. Bu nedenle, yöneticiler paydaşlarından olumlu olduğu kadar olumsuz geribildirim de istemelidirler.

Çalışma yaşamındaki farklılıklar etkili bir biçimde yönetilemezse verimlilik düşüşü, örgütte çatışma yaşanması, örgüt içi iletişim boşluklarının oluşması, adaletsiz işe alma, adaletsiz terfiler gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Hubbard, 2004: 38). Diğer taraftan örgütteki farklılıklar yukarıda ifade edildiği şekilde etkili bir biçimde ele alındığında, farklılıkların örgüte sunacağı birtakım yararlar olduğundan bahsedilebilir. Farklılıkların zeki ve akıllıca yönetilmesinin; birey / grup, örgüt ve toplum ölçeğinde yarar sağlayacağı öne sürülmektedir. Farklılıkların yönetimi, örgütlerin farklılıklardan elde edeceği potansiyel avantajları en üst düzeye çıkarmanın yanı sıra, farklılıkların doğuracağı potansiyel dezavantajları en az düzeye indirmeyi de kapsamaktadır (Mollica, 2003: 415).

Küreselleşme olgusu ve bilgiye dayalı ekonomiye geçişle birlikte örgütlerdeki farklılıklar birer avantaj olarak görülmeye başlanmıştır. Yaratıcılık, inovasyon, yeni fikirlerin değişimi ve girişimciliğin örgütlerdeki farklılıklardan beslendiği öne sürülmektedir (Wrench, 2002: 3). Farklılıkların yönetiminin yararları; yüksek itibar aracılığıyla daha nitelikli insan sermayesi elde edilmesi, yetenekli bireylerin örgüte çekilmesi ve inovasyon olarak sıralanabilir (European Commission, 2003: 13). Araştırmalar, örgütlerde farklılığın olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Cox ve Blake (1991), farklılıkların yönetimi etkinliklerinin başarılı olmasının maliyetleri azaltma, kaynak sağlama, pazarlama etkinliklerinin amacına ulaşması, yaratıcılığın arttırılması, sorunların çözülmesi ve esneklik açısından fayda sağlayacağını ifade etmektedir.

Çeşitliliği yüksek örgütlerin, aynı koşullar altındaki çeşitliliği düşük örgütlere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir. Bu örgütlerin özellikle yaratıcılıkları ve üyelerinin iş doyumları diğer örgütlere göre daha yüksektir (Fujimoto, Härtel ve Härtel, 2004: 5; Stahl, Maznevski, Voigt ve Jonsen, 2010: 690). Farklı geçmişlerden işgörenler, bir sorunun nasıl çözüleceğiyle ilgili farklı bir perspektif sunmakta, yaratıcılıklarını ve performanslarını arttıracak farklı kaynaklara erişme olanağına sahip olmaktadırlar. Bu durum da daha ilginç ve doyum sağlayıcı bir örgüt ortamına neden olmaktadır (Williams ve O'Reilly, 1998).

Yukarıda sıralanan yararlarla birlikte örgütlerin kârlılıklarının artmasının yanında finansal ölçümlerin de ötesinde örgütün öğrenme kapasitesi, yaratıcılığı, esnekliği, değişen pazar koşullarına hızlıca ve başarılı bir biçimde uyum sağlama yeteneği de gelişmektedir (Thomas ve Ely, 1996: 79). Farklılıkların etkili biçimde yönetimi, örgütlerin daha iyi yönetilebilmesinin yanı sıra farklı olanı ötekileştirmek yerine farklı olana saygıyı önceleyen demokrasi ve eşitlik anlayışını da yükseltecektir. Eğer farklılıklar bir sorun olarak görülmeyip çeşitliliğin getirdiği zenginlik ve farklı olanların üstün yanları yönetim sistemlerine katılabilirse, farklılıkların yönetimi yukarıda sayılanların ötesinde de örgütlere yarar sağlayacaktır (Memduhoğlu, 2007: 3). Bu noktada, bu başlık altında daha önce de ifade edildiği gibi tüm örgütler ya da bireylerin farklılıklara olumlu yaklaşmadığına değinilebilir. Yinelemek gerekirse, kimi örgütler ve bireyler farklılıklara olumsuz yaklaşıp onları birer risk ve maliyet unsuru olarak görürlerken; kimi örgütler ve bireyler farklılıklara olumlu yaklaşıp onları birer fırsat ve fayda unsuru olarak görmektedirler. Bu yaklaşım farklıklarının temelinde, çeşitli kuramların farklılıkları değişik biçimlerde ele almasının yattığı öne sürülebilir. Bu nedenle bir sonraki başlıkta farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan bazı kuramların farklılıkları ve farklılıkların yönetimini nasıl ele aldığına değinilmiştir.

### 2.1.1. Farklılık Kavramına ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Bazı Kuramlar

Farklılık kavramını ve farklılıkların yönetimini konu alan araştırmaların büyük kısmı işyerindeki farklılıkların etkilerini anlamak için sosyo-psikolojik bir yaklaşım benimsemektedir (Jackson vd., 2003: 807). Bu yaklaşımın yerli alanyazında da kendisine yer bulduğu görülmektedir (Sürgevil, 2008). Alanyazın incelendiğinde; farklılık kavramına ve farklılıklara temel oluşturan kuramlar arasında sıklıkla sosyal kimlik kuramı, benzerlik-çekim yaklaşımı ve ilişkisel demografi yaklaşımına yer verildiği (Wells ve Aicher, 2013); bu kuramsal perspektiflerin yanı sıra bilgi işleme ve problem çözme yaklaşımı, örgütsel demografi yaklaşımlarından da yararlanıldığı görülmektedir. Farklılık kavramına ilişkin anlayışın gelişmesinde ve farklılıklara bakış açısının ortaya konulmasında yeni yaklaşımlardan da yararlanılabilir (Jackson vd., 2003: 807). Bu araştırmada, farklılık ve farklılıkların yönetimi kavramları;

sosyal kimlik kuramı, benzerlik-çekim paradigması, örgütsel demografi, ilişkisel demografi ve gruplararası temas kuramlarına dayalı olarak açıklanmıştır.

#### 2.1.1.1. Sosyal Kimlik Kuramı

Sosyal kimlik kuramı, Tajfel ve Turner tarafından 1970'li yılların ortalarında geliştirilen; grup üyeliğini, grup süreçlerini ve gruplararası ilişkileri ele alan bir sosyal psikoloji kuramıdır. Kurama göre, bireyler üyesi oldukları grubu diğer gruplardan daha üstün görerek kendi gruplarını olumlu değerlendirme eğilimindedirler. Bu olumlu öz-değerlendirmenin nedeni bireyin kendisini grupla özdeşleştirerek sosyal kimliğini ön plana çıkarmasıdır. Bu noktada sosyal kimlik kavramından bahsedilebilir (Demirtaş, 2003: 123-124). Sosyal kimlik, bireyin kendisini sosyal bir çevreye göre tanımlaması ve konumlamasını ifade etmektedir (Bilgin, 1994: akt: Meşe, 1999: 1). Alanyazındaki diğer bir kavramsallaştırmada sosyal kimlik, çeşitli gruplara üyeliğin veya aidiyetin bireyi tanımlama derecesini gösteren bir kavram olarak ele alınmakta; "kişinin kim olduğuna ilişkin kavram ve tanımları ile ait olduğu gruplara ilişkin değerlendirmeleri" şeklinde tanımlanmaktadır (Meşe, 1999: 15).

Gruplararası ilişkilerin bireysel psikolojiye indirgenemeyeceğini öne süren kurama göre (Turner ve Haslam, 2001), bireyin grupla özdeşleşmesi, başka bir ifadeyle grup üyeliğinin birey için anlamlı olması, kişisel kimliğin yerini sosyal kimliğe bırakmasına yol açmaktadır (Meşe, 1999: 19). Sosyal kimlik kuramı, birbirleriyle yakından ilişkili beş kavram etrafında temellenmektedir. Bu kavramlar; i) sosyal kimlik, ii) sosyal sınıflandırma, iii) en küçük grup paradigması ve iç grup kayırmacılığı, iv) sosyal karşılaştırma, v) sosyal yapıdır (Demirtaş, 2003: 127). Sosyal kimlik kuramının temel varsayımlarını ise aşağıdaki gibi özetlemek olanaklıdır (Turner, 1975: 7; Turner, 1987: akt: Demirtaş, 2003: 129-130):

- Bireyler, kendilerini tanımlarken üyesi oldukları sosyal grubu referans almakta ve kendilerini sınıflandırmaktadırlar. Bu sınıflandırma sonucunda da kendisini grubuyla özdeşleştiren bireyin sosyal kimliği oluşmaktadır. Bir

başka ifadeyle, bireyler sosyal kategoriler sistemi içerisindeki konumlarına, özellikle de sosyal grup üyeliklerine göre kendilerini tanımlamaktadırlar.

- Bireyin ait olduğu gruba ilişkin değerlendirmesine sosyal çevredeki diğer gruplar temel oluşturmaktadır. Değerlendirmenin sonucunu benzer diğer gruplarla yapılan sosyal karşılaştırma etkilemektedir.

- Bireyler söz konusu sosyal karşılaştırmada kendi gruplarını daha olumlu, diğer grupları daha olumsuz değerlendirme eğilimindedir. Bireyin ait olduğu grubu kayırmasına iç grup kayırmacılığı adı verilmektedir.

- Bireyin ait olduğu grubun toplumsal statüsünün iyi olmadığı durumlarda dahi birey olumlu bir sosyal kimlik geliştirmektedir. Fakat kimi durumlarda birey, sosyal karşılaştırması sonucu ait olduğu grubun statüsünün görmezden gelinemeyecek kadar kötü olduğu sonucuna ulaşabilir. Bu durum olumsuz sosyal kimlik oluşumuna yol açmaktadır. Bu gibi durumlarda da birey, sosyal kimliğine grubunun bir katkı sağlamadığını düşünerek ait olduğu gruptan ayrılma eğilimi gösterebilir. Fakat kimi durumlarda, bireyin grubundan ayrılması olanaksız olabilir. Gruptan ayrılmak olanaksız olduğunda, kişi ya grubu hakkındaki yorumunu değiştirmeli ya da grubun statüsünü yükseltecek sosyal hareketlere katılmalıdır.

Sosyal kimlik, bireylerin kendilerini cinsiyet gibi görünür özelliklere dayalı olarak sınıflandırdıkları grup üyeliklerinden doğmakta ve kurama göre birey kendisini kısmen belirgin grup üyelikleri açısından tanımlamaktadır (Ashforth ve Mael, 1989: 20-34). Kişilerarası farklılıklar, sosyal kimlik kavramı çerçevesinde ele alınabilir. Çünkü bir grubun kimliği, o grubun bir başka gruptan farklı olduğu anlamı taşımaktadır (Meşe, 1999: 42). Sosyal kimlik kuramına göre, bireyin grup üyelikleri ya da ait olduğu sosyal kategoriler (din, ideoloji, ırk vb.) bireyin sosyal kimliğinin önemli bir unsurudur ve birey için önemli referans noktalarıdır. Bu referans noktaları, başka bir ifadeyle bireyin ait olduğu sosyal kategoriler, bireyi diğerlerinden ayırmakta ve toplum içerisindeki konumunu belirlemektedir. Farklılıkların oluşmasındaki etkenlerden biri olan sosyal sınıflama sürecinde birey,

kendi grubu ve diğer gruplar arasında kesin ayrımlar yaparak "biz" ve "onlar" kategorileri oluşturmaktadır. Ayrıca bu süreç, bireyin kalıpyargılarının oluşmasına da neden olmaktadır. Böylece, birey belli bir kategorideki her üyenin aynı nitelikleri taşıdığını ve bu üyelerin diğer sosyal kategorilerden farklı olduklarını düşünmektedir. Sürecin, bireyin kendisi ile diğerleri arasındaki farklılıkları algılama ve içerisinde bulunduğu grubu farklılaştırma gibi bir çıktısı da vardır (Meşe, 1999: 16-20).

Sosyal kimlik kuramı; farklılıkların, takım dinamiklerinin yanı sıra bireysel tutum ve davranışları nasıl etkilediğini tahmin etme ve anlamada kullanılmaktadır. Ayrıca kuram, bireylerin grup çıktılarına ilişkin algıları üzerinde ilişkisel demografinin etkisini açıklamada da kullanılmıştır. Bireyin görünmez ve nispeten değişmez niteliklerde diğer grup üyeleri ile benzerliğinin kimlik hissini etkilemesi farklılıkların bireysel çıktılar üzerindeki etkisinin açıklanmasındaki temel argümandır (Riordan ve Shore, 1997; Tsui, Egan ve O'Reilly, 1992). Bu noktada, yukarıda sıralanan nedenlerle, sosyal kimlik kuramının bireyler ve gruplararası farklılıklara ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan kuramlardan biri olduğunu öne sürmek olanaklıdır.

#### 2.1.1.2. Benzerlik-Çekim Paradigması

Benzerlik-çekim paradigması, benzer bireylerin birbirlerine çekici geldiğini öne sürmektedir. Yaklaşıma göre; bu çekicilik nedeniyle bireyler olumlu deneyimler yaşamakta, karşısındaki kişiyle ilgili daha olumlu değerlendirmeler yapmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, benzerlik-çekim paradigması bireyler arasındaki benzer kişisel özelliklerin kişilerarası çekicilikle doğrudan ilgili olduğunu ve geleceğe ilişkin olumlu beklentileri şekillendirdiğini öne sürmektedir. Söz konusu çekicilik yeni benzerlikler keşfedildiğinde artmakta, farklılıklar arttığında ise kişilerde nefret duygusu oluşmaktadır. Bu nedenlerle, benzer kişisel özellikleri paylaşan bireyler birbirlerini çekici bulmaktadır (Byrne, 1971).

Sosyal kimlik kuramı ile uyumlu savlar ortaya atan benzerlik-çekim paradigması, benzer bireysel özelliklere ve tutumlara sahip bireylerin birbirlerini

benzer olarak algılayacaklarını ve birbirlerine çekici geleceklerini öne sürmektedir (Jackson, Stone ve Alvarez, 1992). "Bireyler kendilerine benzer kişileri daha çekici bulmaktadırlar." önermesi için alanyazında hem kişilerarası ilişkileri hem de işyeri ilişkilerini konu alan kanıtlar bulunmaktadır (Kristof-Brown, Barrick, Stevens, 2005; Selfhout, Denissen, Branje ve Meeus, 2009; Strauss, Barrick ve Connerley, 2001).

Örgütler içerisindeki benzerliklerin çok sayıda olumlu etkisi, farklılıkların ise potansiyel olumsuz etkileri bulunmaktadır (Wells ve Aicher, 2013). Benzerliklerin olumlu etkilerine iş devri niyetinin azalması (Jackson, Brett, Sessa, Cooper, Julin ve Peyronnin, 1991), işgörenler arası iletişimin ve örgütsel bağlılığın artması örnek olarak gösterilebilir (Lincoln ve Miller, 1979; Tsui vd., 1992; Zenger ve Lawrence, 1989). Diğer taraftan benzerlik-çekim araştırmaları, herşey eşit olduğunda, bireylerin kendilerine benzemeyen kişilerden hoşlanmama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, farklılıkların doyum ve bağlılık gibi duygusal tepkiler için olumsuz çıktılar üretme olasılığını arttırdığı tartışılmakta (Jackson vd., 2003: 809) ve hatta farklılıkların, sosyal entegrasyona ve akran ilişkilerine engel olduğu ifade edilmektedir (O'Reilly, Caldwell ve Barnett, 1989).

Benzerlik-çekim paradigması ile uyumlu olarak örgütlerin sonunda homojen bir yapıya evrileceğini öne süren Schneider'in (1987) çekim-seçim-yıpranma (ÇSY) kuramında örgüt, onu oluşturan üyelerin kişiliklerinin bir fonksiyonu olarak ele alınmaktadır. ÇSY kuramı, farklı türlerdeki örgütlerin farklı türlerdeki insanları çekeceğini, seçeceğini ve elinde tutacağını öne sürmektedir. Kendileri ile benzer özelliklere sahip örgütlerin bireylere çekici gelmesi, bu bireylerin o örgütlerde istihdam edilmesi ve örgütün genel yapısından farklı olan bireylerin yıpranarak örgütten ayrılması benzerlik-çekim paradigması ile de uyumludur (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994). ÇSY kuramına göre, bireylerin kendi kişisel özelliklerine uyumlu kişilerden oluşan örgütler, iş başvuruları sırasında onlara çekici gelmekte (Schneider, Goldstiein ve Smith, 1995: 761; Schneider, Smith, Taylor, Fleenor, 1998; Van Hoye ve Turban, 2015); bu örgütler söz konusu bireyleri işgören olarak seçmekte ve örgütün genel yapısından farklı olan işgörenler yıpranarak örgütten ayrılmaktadırlar. Bu süreçler sonucunda ise örgüt giderek birbirlerine benzeyen işgörenlerden oluşmakta, başka bir ifadeyle ÇSY döngüsünün bir doğal çıktısı olarak örgüt onu

oluşturan bireyler tarafından tanımlanmaktadır. ÇSY, örgütteki insanların özelliklerini belirleyen, bunun sonucunda da örgütün doğasını, yapısını, süreçlerini ve kültürünü tanımlayan dinamik bir süreçtir (Schneider, 1987: 440; Schneider vd., 1995: 747-748).

ÇSY kuramını ortaya atan Schneider vd. (1995: 765-768) kuram için yeni görüşlerini sundukları çalışmalarında farklılıkların örgütler için olumlu mu yoksa olumsuz mu olarak ele alınacağı konusunda net bir görüş ortaya koymamaktadır. Onlara göre, örgütün kurulduğu ilk yıllarda homojenlik olumlu olarak görülebilir. Çünkü, işgörenlerin homojen yapısı eşgüdümü, iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırmaktadır. Örgütün ilerleyen yıllarında, örgüt giderek başarılı duruma geldiğinde ise aynı homojen yapı paradoksal bir biçimde esnek olmamaya, değişimlere uyum sağlayamamaya ve örgütün ömrünü tamamlamasına neden olabilir. Örgütün heterojen bir yapıda olması olaylara ilişkin farklı bakış açıları sağlayabileceği gibi, örgüt içi çatışmalardan örgüt yararına sonuçlar elde etmeyi, değişimlerle başa çıkabilmeyi ve yeniliklere uyumu da sağlayabilir. Örgütlerin kişilik tipleri açısından homojen olma eğilimi uzun dönemli örgütsel etkililik için de tehlike arz edebilir. ÇSY kuramı, örgütün ilk yıllarında bir fırsat olan homojenliğin, ilerleyen yıllarda örgüt için potansiyel bir tehlike olabileceğini öne sürmektedir. Yukarıda sıralanan görüşler; benzerlik-çekim paradigması ve ÇSY kuramının farklılıklara ve farklılıkların yönetimine temel olan yaklaşımlardan olduğunu destekler niteliktedir.

#### 2.1.1.3. Örgütsel Demografi

Örgütsel demografi genellikle, bir toplumsal birimin bileşimini üyelerinin nitelikleri açısından incelemek olarak tanımlanmaktadır (Pfeffer, 1983: 303). Bu tanımın bileşimsel unsuru, örgütsel demografiyi önceki birçok demografik yaklaşımdan ayırmaktadır. Örgütsel demografi, demografik özelliklere bireysel düzeydeki değişkenlerden ziyade tüm bireylerin toplamı olarak odaklanmakta ve demografik özelliklerin davranışı, bireysel düzeydeki özelliklerden bağımsız olarak etkilediğini öne sürmektedir (Lawrence, 1997: 2). Demografiyi gruba ait bir özellik

olarak ele alan örgütsel demografi çalışmalarında demografik özelliklerle birim / grup / örgüt çıktıları arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Tsui vd., 1992: 550).

Bir örgütün demografisi, örgüt üyelerini; işe başlama tarihi, yaş, cinsiyet gibi çeşitli boyutlar açısından tanımlamaktadır. Örgütsel demografi bireylerden toplanan verilere odaklansa da temelde kolektif veya birim düzeyinde bir özelliktir. Demografinin sosyal ilişkiler ve davranış üzerindeki etkisi örgütlerde gerçekleşen birçok olayı anlamada demografiyi önemli hale getirmektedir. Örgütleri anlama ve yönetmede demografik faktörler önemlidir, çünkü demografik faktörlerdeki benzerlik kişilerarası çekiciliğin en önemli temellerinden birisidir. Benzerlik, sosyal ilişkileri tanımlayan önemli bir özelliktir. Yaş, ırk ve cinsiyet gibi demografik özellikler hem benzerliğin belirlenmesine yardımcı olmakta hem de bu özellikleri paylaşanların benzer olma olasılığının daha yüksek olduğunun sinyalini vermektedir. Benzer deneyimleri ve tutumları paylaşan insanların birbirlerinden hoşlanma olasılıkları daha yüksektir, çünkü bu bireyler birbirlerini daha iyi anlamaktadır ve kendisine benzer birinden hoşlanmak kendi özelliğini onaylamak anlamına gelmektedir (Pfeffer, 1985: 68-70).

Örgütlerde bireylerin tutumları, gereksinimleri ve demografik özellikleri ile ilgilenilmekte, örgüt için en iyi bireylerin bulunması ve işgörenlerin bireysel olarak ödüllendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımın yumuşak karnı, örgütün karakteristiği için gerekli, hatta tanımlayıcı olan karşılıklı bağımlılığın ve ilişkilerin ihmal edilmesidir. Örneğin, bireyin cinsiyetine dayalı olarak performansı ya da iş devrini kestirmek işe yarar değildir. Benzer biçimde, bireyin örgütteki kıdemi iş devrini açıklamaya yardımcı olabilir, fakat bu kestirim tüm örgütün kıdem açısından birleşiminin iş devrini kestirimi kadar değildir. Bir kişinin araştırma ve geliştirme takımında geçirdiği süre, takımın performansı hakkında, belirli bir projede çalışan takım üyelerinin projede geçirdikleri ortalama sürenin söylediğinden daha azını söylemektedir. Bireysel unsurlardan bileşimsel ve ilişkisel unsurlara uzanan bu değişim demografik analizlerin önemli bir özelliğidir (Pfeffer, 1985: 79).

Demografik açıdan benzer olan bireyler, diğer özellikler açısından da birbirlerine benzeyebileceklerinin sinyalini almaktadırlar. Bu tahmin, bireylerin

birbirlerinden hoşlanma olasılıklarını arttırmaktadır. Görüldüğü üzere örgütsel demografi yaklaşımı da kişilerarası benzerlikler üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır ve farklılıklardan ziyade benzerlikleri öncelemektedir. Örgütsel demografinin yanı sıra demografik özelliklerin birey düzeyindeki etkileri de incelenmektedir. Bu noktada, Tsui ve O'Reilly (1989) tarafından önerilen ve bireylerin kendi demografik özelliklerini birim / grup / örgütteki diğer üyelerle ya da üyelerin tümüyle kıyasladıkları ilişkisel demografi kavramına değinilebilir.

#### 2.1.1.4. İlişkisel Demografi

Bir önceki başlıkta değinilen örgütsel demografi kavramında; bir grup / birim / örgütün çeşitli demografik değişkenler açısından kompozisyonu incelenmektedir (Pfeffer, 1983). İlişkisel demografide ise ast-üst çifti gibi bir ikili karşılaştırma ya da bir üyenin kendisini birimin tamamıyla karşılaştırması söz konusudur. Bir grup içerisindeki bireylerin etkileşimlerini inceleyen ilişkisel demografi; düzenli etkileşime girme durumunda olan grup üyelerinin demografik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemektedir (Tsui ve O'Reilly, 1989: 403). İlişkisel demografinin merkezinde yer alan demografik benzerlik fikri bir grubun ve bir grubun üyelerinin demografik özellikleri paylaşma derecesi olarak ifade edilmektedir. İlişkisel demografi, demografik çeşitliliği birim veya grup düzeyinde ele almanın yanı sıra bireysel düzeyde de ele almanın gerekliliği üzerine önerilen bir kavramdır (Tsui vd., 1992).

Kavramsal temelleri; sosyal kimlik ve self-kategorizasyon kuramları ile benzerlik-çekim paradigmasına dayanan ilişkisel demografi yaklaşımı (Riordan ve Shore, 1997: 343), bireylerin içerisinde yer aldıkları sosyal birimin demografik kompozisyonu ile benzer ya da farklı olduklarını belirlemek için kendi demografik özellikleri ile söz konusu sosyal birimin demografik özelliklerini karşılaştırdığını öne sürmektedir. (Tsui vd., 1992). İlişkisel demografi kuramcıları, örgütlerdeki ya da çalışma birimlerindeki insanların kendi demografik özelliklerini (ırk, cinsiyet, etnisite gibi) diğer üyelerle ya da grubun tümüyle kıyasladıklarını ve bu kıyaslama sonucunda oluşan benzerlik ya da farklılık algısının işle ilgili tutumları ve davranışları etkilediğini öne sürmektedir (Hogg ve Terry, 2000: 127). Örneğin, bir

ast kendisini üstü ile karşılaştırabileceği ve bu karşılaştırma sonucunda bir benzerlik ya da farklılık algısına sahip olabileceği gibi, aynı birey kendisini grup / birim / örgütün tümüyle de karşılaştırıp bu karşılaştırma sonucunda da bir benzerlik ya da farklılık algısına sahip olabilir.

Birey, sosyal biriminin demografik kompozisyonu ile ne kadar benzerse, tutumları ve davranışlarının o derecede olumlu olacağı öne sürülmektedir. Bu nedenle aynı bireysel demografik özellik farklı sosyal bağlamlarda işle ilgili farklı tutumlara neden olabilmektedir. Başka bir ifadeyle, kişinin işle ilgili tutumlarını yordamada demografik özellikler mutlak değil görelidir (Riordan ve Shore, 1997: 342-352).

İlişkisel demografi, bireysel demografik özelliklerle sosyal bağlamın nasıl etkileşeceğinin kestirilmesine ilişkin bir temel sunmaktadır (Mowday ve Sutton, 1993). Bireylerin, diğerlerine ilişkin benzerlik ya da farklılık algılarından etkilenen özelliklerine odaklanan ilişkisel demografinin (Tsui vd., 1992: 553) temel savına göre, iş tutumlarını ve davranışlarını yalnızca bireyin demografik özelikleri etkilememektedir. İş tutumlarını ve davranışlarını, bireyin demografik özelliklerinden ziyade, diğer kişiler ve gruplarla ilişkilendirdiği demografik özellikleri de etkilemektedir. Kuram, birbirlerine benzeyen kişilerin, birbirlerine benzemeyen kişilere göre daha olumlu çıktılar deneyimleyeceğini (Goldberg, 2005: 598), grup üyeleri arasındaki farklılıkların ise grubun işleyişi üzerinde olumsuz etkisi olacağını öne sürmektedir (Harrison, Price ve Bell, 1998: 96). Çalışma gruplarında ilişkisel demografik özelliklerde farklılıklar gözlemlendiğinde bireylerin örgütsel bağlılıklarının düşmesi bu tezi doğrulamaktadır (Tsui vd., 1992: 549).

Bireylerin demografik özelliklerini bireyin çalıştığı birimin demografik kompozisyonunu ya da başka bir üyeyi referans alıp inceleyerek farklılıkların yönetimi alanyazını ve anlayışına katkı sunabilecek olan ilişkisel demografi yaklaşımının (Riordan ve Shore, 1997: 352) da benzerlikler üzerine kurulan yaklaşımlardan biri olduğu ve farklılıklardan daha çok benzerliklerin altını çizdiği ve onları öncelediği öne sürülebilir.

### 2.1.1.5. Gruplararası Temas Kuramı

Gruplararası temas kuramının bir hipotez olarak ortaya atılmasının ardında özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaşanan birtakım olaylar etkili olmuştur. ABD tarihinin en kötü ırk isyanlarından birisi olan 1943 yılındaki Detroit isyanı bu olaylardan bir tanesidir. Bu isyan sırasında siyahlar ve beyazlardan oluşan çetelerin sokaklardaki şiddet eylemlerine rağmen, birbirlerini tanıyan siyahlar ve beyazlar şiddetten kaçındıkları gibi birbirlerine yardım da etmişlerdir. Aileler, karşı ırktan olsa bile komşularını isyancılardan saklamışlar, özellikle yakın arkadaş olan siyahlar ve beyazlar birbirlerine karşı oldukça korumacı davranmışlardır. Bu gözlemlerin ardından araştırmacılar gruplararası değişimi gözler önüne seren araştırmalar yapmışlardır. İlgili araştırmalarda, daha elverişli koşullar altında siyah-beyaz teması araştırılmıştır. 1948'te denizcilikte ırk ayrımına son verilmesinden sonra, gemilerdeki siyah ve beyaz denizciler arasında gerçek bağlar kurulmuştur (Brophy, 1945). Sonuç olarak siyahlarla daha uzun süre deniz yolculuğu yapan beyazların daha olumlu ırksal tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Benzer biçimde, siyah meslektaşlarıyla çalışan Philadelphia'daki beyaz polislerin ırksal tutumlarının, diğer polislerden keskin biçimde ayrıldığı bulunmuştur (Kephart, 1957: akt: Pettigrew, Tropp, Wagner ve Christ, 2011: 272). Allport ve Kramer (1946) de Darmouth Koleji ve Harvard Üniversitesindeki beyaz öğrencilerin azınlıklara yönelik önyargı tutumlarının, azınlıklarla eşit statüde temas düzeylerine bağlı olarak azaldığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalar Allport tarafından ortaya atılan gruplararası temas kuramını doğuran araştırmalar olarak anılmaktadır.

Pettigrew'in (1998) ifade ettiği üzere, gruplararası temas kuramı 1954 yılında Allport tarafından ortaya atılmıştır. Allport, bazı koşullar sağlandığında grup dışından bir üyeyle temas kurmanın o gruba karşı önyargıyı azalttığını öne sürmektedir. Bu koşullardan birincisi grupların eşit statülü olmasıdır. Eşit statüye sosyal temas sırasında ihtiyaç duyulmaktadır. İkinci koşul ise amaçların paylaşılmasıdır. Amaç paylaşımına, etkili olmak için amaç yönelimli etkin çaba gösterilmesinde ihtiyaç duyulmaktadır. Üçüncü koşul gruplar arasında rekabetten

ziyade işbirliğinin olması, son olarak dördüncü koşul ise karşı grubun kabulüne ilişkin olarak otoriteden destek görmektir.

Allport, bir bireyin karşı gruptan bir üyeyle uzun süreli temasının o kişiye karşı olumlu deneyimler sağlayacağını, onun sosyal grubuyla ilgili kaygı düzeyini azaltacağını, bu nedenle zaman içerisinde bireyin o gruba karşı önyargılarının azalacağını vurgulamaktadır (Dural-Şenoğuz, 2016: 23). Dış grupla olumlu temas diğer grupla empati kurmayı ve diğer grubun bakış açısını benimsemeyi sağlamaktadır. Bu temas sayesinde kişi, diğer grup üyelerinin dünyayı nasıl hissettiklerini ve dünyaya nasıl baktıklarını anlamaktadır. Empatideki artış ve bakış açısı kazanma da önyargı düzeyini azaltmaktadır. Gruplararası temas, önyargı düzeyini azaltan diğer aracı değişkenleri de -olumlu gruplararası duygular gibi- arttırarak doğrudan etkisinin yanında dolaylı olarak da önyargı düzeyinin düşmesine katkı sağlamaktadır (Pettigrew vd., 2011: 277).

Allport'un ortaya attığı hipotezde yer verdiği ideal temas için gerekli dört koşula ek olarak daha sonraki araştırmalar ideal temasın sağlanması için arkadaşlık potansiyelinin varlığına da değinmiş (Pettigrew, 1998: 80); olumlu temas etkilerini sağlamada gruplararası arkadaşlığın özel önemine vurgu yapılmıştır (Pettigrew ve Tropp, 2006). Araştırmalar gruplararası arkadaşlık ilişkisinin önyargıyı azaltan bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Pettigrew, Christ, Wagner ve Stellmacher, 2007: 412). Örneğin Almanya'da yaşayan Almanların, Almanya'da yaşayan Türklerle temasını konu alan bir araştırmada, Almanya'da yaşayan Türklerle olumlu temas kuran Almanlar Türklere karşı olumlu tutumlar beslemekle kalmamış, Batı Hindistanlılara da olumlu tutumlar beslemişlerdir. Yani daha önceden önyargılı yaklaşılan bir ırkla olumlu temas etmek hiç temas edilmeyen başka bir ırka ya da ırklara karşı tutumu da olumlu yönde etkilemektedir (Pettigrew, 1997).

Türüne göre temasın önyargı üzerindeki etkisi incelendiğinde hem doğrudan temasın hem dolaylı temasın hem de hayali temasın önyargı düzeyini azalttığı görülmektedir. Fakat dolaylı ve hayali temasın tutumlarda yarattığı değişim doğrudan temasın yarattığı değişim kadar güçlü değildir, ayrıca dolaylı ve hayali

temas durumunda değişen tutumların eski haline dönmesi daha kolay olmaktadır (Küçükömürler, 2013: vii; Pettigrew vd., 2007: 411; Pettigrew, 2008: 189).

Gruplararası temas kuramının anahtar koşullarını sağlamadan yapılan kimi gruplararası temas kuramı araştırmalarında temasın olumsuz etkiler doğurduğu bulgulanmışken; birçok araştırmada ise anahtar koşullardan yoksunken bile gruplararası temasın olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Pettigrew, 1998: 68). Meta-analiz çalışmaları, Allport'un öne sürdüğü koşulların önyargıların azaltılmasına yarar sağladığını, fakat bu süreçte koşulların sağlanmasının ön koşul olmadığını ortaya atmaktadır. Bu koşulların gerekli olmalarından daha çok kolaylaştırıcı rolünde oldukları ifade edilmektedir (Pettigrew vd., 2007: 412).

Gruplararası temas kuramını doğuran araştırmalar olarak anılan ABD'deki ilk araştırmalarda kişilerin seçimine ilişkin potansiyel bir problem olduğu ortaya konulmaktadır. Diğer ırka karşı daha hoşgörülü olan denizcilerin gemilerde çalışmak için sözleşme imzalamış olabileceği, daha hoşgörülü polislerin diğer ırktan polislerle çalışmayı seçebileceği, diğer ırkla eşit statüde temas kuran öğrencilerin ırklararası temastan önce de hoşgörülü olabileceği ifade edilmektedir. Nedenselliğin yönüne ilişkin bu sorun, gruplararası temas kuramının sonuçlarını yorumlarken her zaman akılda tutulmalıdır (Pettigrew vd., 2011: 272). Temas mı önyargıyı azaltmakta, daha hoşgörülü olanlar mı temas kurmakta ya da her ikisi de mi gerçekleşmektedir? Son zamanlarda yürütülen boylamsal araştırmalar iki nedensel yönün de kabaca eşit kuvvette olduğunu ortaya koymaktadır (Binder vd., 2009). Diğer taraftan Pettigrew ve Tropp'un (2006) 516 çalışmayı inceledikleri meta-analiz araştırmasının sonuçları, çalışmaların %95'inde çeşitli türde önyargılar ile temas arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özetle, karşı gruba karşı önyargının azaltılmasında gruplararası temasın etkili olduğu görülmektedir.

Pettigrew ve Tropp (2008: 922) tarafından yapılan bir diğer meta-analiz çalışmasında en yaygın çalışılan üç aracı değişken (kaygı, empati, bilgi) üzerinden temasın önyargıyı nasıl azalttığına odaklanılmaktadır. Araştırmacılar, en yaygın çalışılan üç aracı değişkenin (kaygı, empati, bilgi) önyargının düşürülmesindeki aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları; diğer grupla ilgili bilginin artmasının,

gruplararası temas yoluyla kaygının azalmasının, empatinin artması ve bakış açısı kazanmanın önyargının düşürülmesinde aracı rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, söz konusu üç değişken içerisinde en düşük aracı etkiye diğer grupla ilgili bilginin artması sahiptir. Diğer bir ifadeyle, önyargı değişiminde duygusal değişkenler (kaygı ve empati) bilişsel değişkenlerden (bilgi) daha etkilidir.

Gruplararası temas kuramına; farklılıkların yönetimi, farklılıklar nedeniyle doğan ve grubu veya örgütü amaçlarından uzaklaştıracak türde çatışmaların yönetimi, karşı gruba ilişkin önyargının azaltılmasındaki rolü ve etkisi nedeniyle yoğun bir ilgi söz konusudur. Okullarda ırklar arasında bütünleşmeyi sağlamada gruplararası temasın yararlı olduğunun ortaya konulması bu savı destekleyen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Pettigrew, 1975: akt: Pettigrew, 1998: 66). Bu noktada gruplararası temasın, gruplararası çatışmayı ortadan kaldırmada gerekli olduğu, fakat çatışmanın çözümlenmesi için tek başına yeterli olmadığını ifade etmekte de yarar vardır (Pettigrew, 2008: 196). Fakat yine de gruplararası temas kuramı, farklılıkların yönetilmesi ve karşı gruba yönelik önyargının azaltılmasındaki yararları nedeniyle kültürlerarası ilişkiler alanındaki araştırmacılar ve uygulayıcılar için temel ilgi alanlarından birisi durumundadır (Pettigrew vd., 2011: 272) ve bu araştırmada da farklılıkların yönetimine temel oluşturan kuramlardan birisi olarak ele alınmaktadır.

Farklılıkların yönetimine temel oluşturan kuramlar incelendiğinde; sosyal kimlik kuramı, benzerlik-çekim paradigması, örgütsel demografi yaklaşımı ve ilişkisel demografi yaklaşımının farklılıkları birer risk ve maliyet unsuru, benzerlikleri ise fırsat ve fayda unsuru olarak ele aldıkları görülmektedir. ÇSY kuramı ise, örgütün ilk yıllarında benzerliklerin fırsat ve fayda getirebileceğini, fakat ilerleyen yıllarda benzerliklerin risk ve maliyetle, farklılıkların da fırsat ve fayda ile ilişkilenebileceğini öne sürmektedir. Benzer biçimde, gruplararası temas kuramı farklılıkların bütünleşmesini sağlamada temasın kullanılabileceğini ve farklılıkları fırsat olarak görüp onlardan yararlanılabileceğini öne sürmektedir. Farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlarda olduğu gibi farklılıkların yönetimi yaklaşımları da farklılıkları ele alış biçimleri bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bir sonraki başlık ve bu başlığın alt başlıklarında farklılıkların

yönetimi yaklaşımları, farklılıkları en olumsuz ele alan yaklaşımdan en olumlu ele alan yaklaşıma doğru bir sıra içerisinde irdelenmiştir.

## 2.2. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Farklılıkların yönetimi yaklaşımı, en basit haliyle, örgütteki işgücü farklılığının yönetilme biçimi olarak tanımlanabilir. Bir örgütün farklılıkların yönetimi yaklaşımı, o örgütün farklılıkları nasıl tanımladığını ortaya koymaktadır (Liberman, 2013: 467). Alanyazında farklılık yaklaşımı terimi yerine, aynı anlamı taşıyan farklılık perspektifi (Ely ve Thomas, 2001), farklılık ideolojisi (Wolsko, Park ve Judd, 2006), farklılık modeli (Plaut, 2002), farklılık paradigması (Thomas ve Ely, 1996), gibi terimlerin de kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise kavram birliği olması açısından Stevens, Plaut ve Sanchez-Burks (2008), Podsiadlowski vd. (2013), Jansen, Vos, Otten, Podsiadlowski ve van der Zee (2016) tarafından kullanılan farklılık yaklaşımı terimi kavramı kullanılmıştır.

Alanyazında, örgütlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından birini benimseyebilecekleri gibi; örgüt içerisinde yer alan farklı grup, birim, takım ya da bireylerin birbirlerinden farklı yaklaşımları benimseyebilecekleri de ifade edilmektedir (Vos, Çelik ve de Vries, 2016: 257). Bir başka ifadeyle; bir örgütteki tüm gruplar, birimler, takımlar ya da bireyler aynı farklılıkların yönetimi yaklaşımını benimsemeyebilmektedir. Farklılıkları yönetebilmek için farklılıkların türüne ve farklılıklara ilişkin yönetsel tutumlara göre "hiçbir şey yapmamak" ile "tamamen açık farklılıkların yönetimi stratejisine sahip olmak" arasındaki geniş bir yelpazede yer alan farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından bazıları benimsenebilir (Dass ve Parker, 1999; Podsiadlowski vd., 2013).

Alanyazında farklılıklara ilişkin birçok yaklaşım tanımlanmıştır (Dass ve Parker, 1999; Hansen, 2010; Langholz, 2014; Liberman, 2013; Podsiadlowski vd., 2013; Thomas ve Ely, 1996). Thomas ve Ely (1996) ile Hansen (2010) bu yaklaşımları; ayrımcılık-eşitlik yaklaşımı, erişim ve meşruluk yaklaşımı, öğrenme ve etkililik yaklaşımı olarak sıralarken; Dass ve Parker (1999) sözkonusu üç yaklaşımın

yanına direnç yaklaşımını da eklemektedir (Tablo 1). Podsiadlowski vd. (2013) ise Dass ve Parker'ın (1999) ortaya koyduğu modeli geliştirerek bu yaklaşımları homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı, renk körlüğü yaklaşımı, eşitlik yaklaşımı, erişim yaklaşımı, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı olarak sıralamakta; Langholz (2014) bu sınıflamadan farklı olarak kendi sınıflamasında renk körlüğü yaklaşımına yer vermeyerek stratejik sorumluluk ve duyarlılık yaklaşımına yer vermektedir.

**Tablo 1.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları

| **Farklılık Yaklaşımı** | **Problemin İfadesi** | **İç Tanım** | **Reçete** | **Beklenen Çıktı** |
|---|---|---|---|---|
| Direnç | Risk olarak farklılık | "biz" değil | Homojenliği arttır. | Statükonun korunması |
| Ayrımcılık ve Eşitlik | Sorun yaratan farklılıklar | Korunan gruplar | Bireyleri asimile et. | Oyun alanının korunan grupların üyeleri için düzeltilmesi |
| Erişim ve Meşruluk | Fırsat yaratan farklılıklar | Tüm farklılıklar | Farklılıkları öv. | İşgörenlere ve müşterilere erişilmesi |
| Öğrenme | Fırsat sunan ve maliyet yaratan farklılıklar ve benzerlikler | Önemli farklılıklar ve benzerlikler | Kültürleşme, çoğulculuk | Uzun erimli etkiler için bireysel ve örgütsel öğrenme |

(Dass ve Parker, 1999: 70'ten uyarlanmıştır)

Bu sınıflamalardan farklı olarak Liberman (2013) farklılıklara ilişkin genellikle iki baskın yaklaşım olduğunu, bu yaklaşımların ise çokkültürlülük ve renk körlüğü yaklaşımları olduğunu öne sürmektedir. Çınar (2013) ise farklılıklara ilişkin üç temel yaklaşım olduğunu ifade ederek bu yaklaşımları; farklılıkları doğal karşılama yaklaşımı, farklılıkları minimize etme ve benzeştirme yaklaşımı, farklılıkları arttırma ve derinleştirme yaklaşımı olarak sıralamaktadır. Bu çalışmada ise farklılık yaklaşımları, farklılıklara ilişkin beş yaklaşım sunan ve alanyazındaki en kapsamlı tanımlama olduğu düşünülen Podsiadlowski vd.'nin (2013) sınıflaması üzerinden tartışılacaktır.

### 2.2.1. 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: 170), ayrıca farklılıklar örgüt içerisindeki gruplar için birer risk unsuru olarak algılanır (Dass ve Parker, 1999: 78; Podsiadlowski vd. 2013: 170). 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).

### 2.2.2. Renk Körlüğü Yaklaşımı

Örgütlerde renk körlüğü yaklaşımı "hepimiz aynıyız" veya "hepimiz aynı olmaya hevesliyiz" varsayımına dayanmakta (Thomas ve Ely, 1996: 81), 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 (Liberman, 2013: 468). 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: 160). Bu yaklaşımda, 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: 81). 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 (Liberman, 2013: 468; Podsiadlowski vd., 2013: 161). Bu durumun nedeni, yaklaşımın odağında tüm işgörenlere eşit fırsat sunulması olmasına rağmen bireysel farklılıkların onaylanmaması olabilir.

### 2.2.3. Eşitlik Yaklaşımı

Sosyal eşitsizlikleri azaltarak ve azınlık gruplarına özel destek gereksinimine değinerek herkese eşit davranmayı garanti eden eşitlik yaklaşımında (Podsiadlowski vd., 2013: 161) tüm örgüt üyelerine eşit fırsatlar sunulmaktadır (Thomas ve Ely, 1996: 85). Fakat bu yaklaşım kendisini gerçek anlamda yeni düşünce ve eylemlere açmamaktadır. Eşitlik yaklaşımını benimseyen örgütler değerli öğrenme fırsatlarını boşa harcayarak değişimin potansiyel taşıyıcılarını kaybetmektedir. Bunlara 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: 365). 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 (Podsiadlowski vd., 2013). Başka bir deyişle, eşitlik yaklaşımı, işgörenlerin potansiyel farklılıklarını renk körlüğü yaklaşımına göre daha fazla dikkate almaktadır.

### 2.2.4. Erişim Yaklaşımı

Farklılıkların kabulüne ve takdir edilmesine dayanan erişim yaklaşımı (Thomas ve Ely, 1996: 82) farklılıkların yönetimini, örgütün dış çevresini örgüt içerisinde yansıtarak farklı müşteri kitlelerine ve uluslararası pazarlara erişmeyi sağlayan bir işletme stratejisi olarak görmektedir (Podsiadlowski vd., 2013: 161). 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: 83). Özetle, erişim yaklaşımında farklılıklar, farklı kitlelere erişmede birer araç olarak kullanılmakta ve geçici kaynaklar olarak ele alınmaktadır (Hansen, 2010: 367). 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 maskelemektedir (Dass ve Parker, 1999: 71).

### 2.2.5. Tümleştirme ve Öğrenme Yaklaşımı

Farklılıkları tümleştirme temasının etrafında şekillenen tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, eşitlik yaklaşımında olduğu gibi tüm bireylere eşit fırsatlar sunarken, aynı zamanda erişim yaklaşımında 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 benimsemekte (Thomas ve Ely, 1996: 85) ve örgütteki tüm üyeler farklılıklarının kucaklanmasını istemektedirler (Foldy, 2004: 535). 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: 72). 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: 84).

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: 210). Bu yaklaşımda farklılıkların yönetimi orta vadeli bir perspektifle ele alınmaktadır. Yaklaşımın odağında potansiyel kaynakların sadece kullanımı veya kullanılmadan istismar edilmesi değil, kaynakların arttırılması ve geliştirilmesi de yer almaktadır. Sistem kuramı perspektifiyle, yaklaşımın ilgisi stratejik düzeyde amaçların gerçekleşmesine dönük işlevlerde ve etkililiktedir. Aynı zamanda örgütsel değerleri ileriye taşıyacak uyumun yaratılması ve sürdürülmesi için işgörenlerin birbirlerine entegre edilmesi de yaklaşımın ilgilendiği konulardandır (Hansen, 2010: 368).

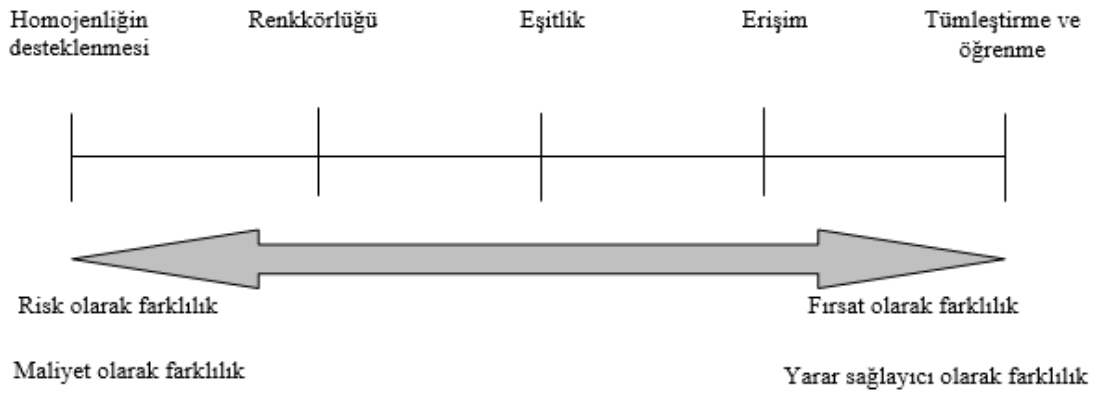
Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, çeşitliliği yüksek örgüt ortamından herkesin yararlanabileceğini öne sürmektedir. Böyle bir iklimde hem bir bütün olarak örgüt hem de işgörenler çeşitlilikten fayda sağlayabilmektedirler. Bu yaklaşıma göre farklılıklar, çeşitliliği yüksek örgüt ortamından herkesin yararlanabileceği bir öğrenme çevresi yaratmaktadır (Podsiadlowski vd., 2013). Ely ve Thomas (2001), örgüt kültürü farklılıkların tümleştirilmesi ve farklılıklardan öğrenmeye önem verdiğinde, farklılıkların olumlu çıktılara neden olma olasılığının artacağını öne sürmektedir.

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: 71-72).

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 kültürlerarası çatışmaya değinme), reaktiften proaktife (farklılığın ekonomik yararlarının farkında olunması ve tüm örgüt için bir öğrenme fırsatı olan farklılığın desteklenmesi) bir süreç üzerinde olduğu görülmektedir. Şekil 2 farklılıklara ilişkin yaklaşımların farklılıkları nasıl ele aldığını ortaya koymaktadır.




**Şekil 2.** Farklılıklara İlişkin Yaklaşımların Farklılıkları Ele Alış Biçimleri (Podsiadlowski vd., 2013'ten uyarlanmıştır)

Şekil 2'de görüldüğü gibi 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 yararla ilişkilendirilmektedir (Podsiadlowski vd., 2013: 169).

Podsiadlowski vd. (2013) tarafından ortaya konulan ve bu araştırmada da ele alınan farklılıklara ilişkin yaklaşımları özetlemek gerekirse; homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı homojen bir örgüt yaratmak adına kültürel farklılıkları reddetmeye, renk körlüğü yaklaşımı potansiyel farkları kabul etmeden örgüt üyelerine eşit fırsatlar sunmaya, eşitlik yaklaşımı azınlık gruplarına özel destek aracılığıyla eşit muamelenin sağlanmasına, erişim yaklaşımı farklı uluslararası pazarlara girişi sağlamak için farklılıkların kullanılmasına, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı farklılıklardan örgütün ve işgörenlerin yararlanacağı bir öğrenme ortamı oluşturmaya odaklanmaktadır (Gutentag vd., 2017: 1-2).

Örgütlerde çeşitliliğin olmaması, diğer bir ifadeyle örgütlerin homojen bir yapıda olması kısa dönemde olumlu çıktılara neden olabilir. Fakat uzun dönemde örgüt içi çeşitliliğin daha faydalı olduğu öne sürülmektedir (Earley ve Mosakowski, 2000). Örgüt içi çeşitliliğin yüksek olmasının, örgütün farklılıklara olumlu yaklaşmasının birçok olumlu çıktısı olduğu bilinmektedir. Daha önce değinildiği gibi, bu olumlu çıktılardan bir tanesi de işgörenlerin mutluluk düzeylerinin artmasıdır (Ely ve Thomas, 2001: 254; Henry, 2010: 184; Triana vd., 2010, 841).

## 2.3. MUTLULUK

Kaynakları farklılaşsa da mutluluk neredeyse her kültürde ulaşılmak istenen üstün bir amaç olarak algılanmaktır (Lyubomirsky, 2001). Frey ve Stutzer (2001: vii) herkesin mutlu olmak istediğini, dünyada insanların böylesine uzlaştıkları başka bir amaç olmadığını vurgulamaktadır. Alanyazında, mutluluğun hem bireyler hem de örgütler için önemine ilişkin bir görüş birliği varken mutluluğun tanımına ilişkin bir görüş birliği yoktur (Warr, 2007; Waterman, Schwartz ve Conti, 2008). Tanımlar genel olarak incelendiğinde, kimi tanımlarda mutluluğun sadece duygusal yönüne vurgu yapıldığı, kimi tanımlarda ise mutluluğun hem duygusal hem duyuşsal hem de

bilişsel yönlerine değinildiği görülmektedir. Ayrıca mutluluğu duygusal açıdan ele alan bazı kavramsallaştırmalar yalnızca olumlu duygulara atıfta bulunurken diğer kavramsallaştırmalarda hem olumlu hem de olumsuz duygulara atıfta bulunulmaktadır.

Aşağıda mutluluğun sadece duygusal yönüne vurgu yapan tanımlara yer verilmektedir. Bu tanımlamaların mutluluğa ilişkin hedonik yaklaşım benimsenerek yapıldığı söylenebilir. Çünkü hedonik mutlulukla ilgili unsurlar; bireyin yüksek seviyede olumlu duygular, düşük seviyede olumsuz duygular yaşaması ve yaşama ilişkin değerlendirmesinin doyum verici olması olarak sıralanmaktadır (Kashdan, Biswas-Diener ve King, 2008: 219).

Mutluluk, bireylerin yaşamlarındaki olumlu, olumsuz olay ve deneyimlerin oluşturduğu duygusal durumdur (Gitmez ve Morçöl, 1994: 78). Mutlu olmak, olumlu duyguların olumsuz duygulara baskın olmasıdır (Warr, 2007: 9). Grinde (2002: 331) ise mutluluğu, yaşamın tümüne ilişkin öznel bir değerlendirme olarak tanımlamaktadır.

Mutluluk, duyuşsal ve bilişsel unsurları içerisinde barındıran bir kavram olarak da ele alınmaktadır. Duyuşsal açıdan ele alındığında mutluluk temel olarak duygularla ilişkiliyken, bilişsel açıdan ele alındığında mutluluğun doyum gibi yansıtıcı yargılar içerdiği görülmektedir (Warr, 2007: 14). Alanyazında, mutluluğa ilişkin bu yaklaşımı temel alan, başka bir ifadeyle mutluluğun hem duyuşsal hem de bilişsel yönlerine değinen tanımlar olduğu da görülmektedir. Bu tanımların mutluluğa ilişkin eudaimonik yaklaşım kullanılarak yapıldığı söylenebilir. Çünkü eudaimonik yaklaşım, mutlulukla ilişkili unsurlar olarak; anlam ve amaç, bireyin becerilerini ve potansiyelini yansıtabileceği etkinliklerde yer alması bileşenlerini sıralamaktadır (Kashdan vd. 2008: 219). Söz konusu tanımlar aşağıda yer almaktadır.

Mutluluk, bireylerin kendi hayatlarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal yönden değerlendirmeleridir (Diener, 2000: 34). Mutluluk, kişinin hayatının doğru yönde ilerleyip ilerlemediğine ilişkin bilişsel bir değerlendirmeyi, hayatın anlamı ve

amacını bulmaya yönelik sürekli bir araştırmayı ve olumlu duyguların sıklığı ile olumsuz duyguların seyrekliğini ifade etmektedir (Seligman, 2011).

Tanımlarda görüldüğü gibi mutluluk çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenler; Diener (2000: 34) tarafından yaşam doyumu, iş doyumu, olumlu duyuş *(memnuniyet verici duygular yaşama ve olumlu modlarda olma)* ve düşük seviyede olumsuz duyuş *(memnuniyetsizlik veren duyguları sık yaşamama ve sıkça olumsuz modlarda olmama)* olarak sıralanmakta; Waterman (1993) ise mutluluğun, yüksek seviyede olumlu duygu, düşük seviyede olumsuz duygu ve bireyin yaşamının tamamına ilişkin bilişsel değerlendirmesi olmak üzere üç çekirdek bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir.

Mutluluğu duygusal yönden, duyuşsal ve bilişsel yönden tanımlayan; hem olumlu hem de olumsuz duygu ve durumlardan oluştuğunu ortaya koyan tanımlara değindikten ve mutluluğun bileşenlerini kısaca ortaya koyduktan sonra mutluluk ve mutsuzluk kavramlarını bir arada tartışmak faydalı olabilir. Mutluluk, mutsuzluğun tam karşıtı değildir. Örneğin, sağlıksız olmak mutsuzluğa neden olurken, sağlıklı olmak aynı oranda mutluluğa neden olmamaktadır. Bireylerin özel yaşamlarında ya da iş yaşamlarında olumsuzluğun bulunmayışı olumluluğa yol açmayabilir. Fakat olumlu etmenlerin varlığının, bireylerin yaşamdan aldıkları doyumun derecesini arttırdığı öne sürülmektedir (Selim, 2012: 2-5).

Psikoloji alanında çalışan akademisyenlerin bir kısmı mesleki yaşamlarında mutluluk ve mutsuzluk kavramlarını kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Söz konusu kişiler bu kavramların yerine mutluluğa benzer fakat daha az yaygın olan duygu veya iyi-oluş gibi kavramları kullanmaktadırlar (Warr, 2007: 7). Öte yandan bir kısım bilim insanı ise bu kavramları birbirlerinin yerlerine kullanmaktadırlar. Örneğin; mutluluk araştırmalarının öncü akademisyenlerinden Easterlin (2003: 11176); mutluluk, yararlılık, iyi-oluş, yaşam doyumu ve refah terimlerini birbirlerinin yerlerine kullanmaktadır. Frey ve Stutzer (2001: 25) de mutluluk, öznel iyi-oluş ve doyum kavramlarını birbirlerinin yerlerine kullanmaktadırlar. Seligman (2003: 241), Wesarat vd. (2015), Cropanzano ve Wright (1999) ile Lyubomirsky (2001) ve Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Ağı tarafından yayınlanan Dünya

Mutluluk Endeksi raporlarını hazırlayan Helliwell vd.'nin (2017: 146) de mutluluk ve iyi-oluş kavramlarını birbirlerinin yerlerine kullandıkları görülmektedir. Bu araştırmada da mutluluk ve iyi-oluş kavramları birbirlerinin yerlerine kullanılmaktadır.

Duygu, iyi-oluş ya da benzer kavramlar yerine mutluluk kavramını kullanmanın dört temel üstünlüğü bulunmaktadır (Warr, 2007: 7-8). Birincisi, mutluluğun varlığı ya da yokluğu insanların ilgisini çok çekmektedir. Bireyler tarafından mutluluğa yoğun bir kişisel ilgi ve bireylerin mutluluk deneyimini daha iyi anlama arzusu söz konusudur. Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon ve Diener (2005) 47 ülkedeki üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında, ezici bir çoğunlukla öğrencilerin en çok önem verdikleri kişisel değerin mutluluk olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler; servet, sağlık, aşk ve benzer değerlerden daha fazla mutluluğa önem vermektedirler.

Bireylerin mutluluğu aramalarının vazgeçilemez bir hak olduğu 1776'da yayınlanan Bağımsızlık Bildirgesi ile birlikte politik belgelerle teyit edilmiştir. Kişisel ve politik bu kalıcı ilgi, örgütlerdeki ve diğer topluluklardaki araştırmalar mutluluk veya mutsuzluk kavramları odağında yürütüldüğünde, bu araştırmaların daha teknik kavramlar kullanılarak yapılan araştırmalardakilerden daha geniş bir kitleyi etkileyeceği anlamına gelmektedir. İkincisi, birbirine zıt gibi görünen fakat birbirinin tam karşıtı olmayan mutluluk ve mutsuzluk kavramları aynı düzlemde ele alınabilir. Mutluluk ve mutsuzluk, aynı kavramsal yapının üyeleri olarak ele alındığında daha iyi tanımlanabilecek ve analiz edilebilecek pek çok alt kavramdan oluşmaktadır. Üçüncüsü, mutluluğun felsefi olarak incelenmesi, kavramın, psikologların araştırmaları ve kavramsallaştırmalarının dışında kalmış temalara işaret etmesine neden olmuştur. Bu nedenle, şimdiye kadar çok dar biçimde ele alınan kavramın iyi anlaşılması için daha kapsamlı bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Bilimsel araştırmalarda mutluluk terimini kullanmanın dördüncü üstünlüğü, terimin düz anlamı yerine çağrımsal anlamıyla ilişkilidir. Mutluluk teriminin düz anlamı kısa bir süre ele alınıp incelenirken terimin çağrımsal anlamı ise kişisel ve sosyo-kültürel yorumları da içerisinde barındıracak biçimde boylamsal olarak incelenmektedir (Warr, 2007: 7-8).

Mutluluk kavramı, hem araştırmacıların hem de politika yapıcıların ilgisini çekmekte (Rodriguez-Munoz ve Sanz-Vergel, 2013) ve pozitif psikoloji alanının ana konuları arasında yer almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Mutlulukla ilişkili konular pozitif psikolojinin yanında ilahiyat, sosyoloji, ekonomi ve felsefe gibi farklı disiplinlerde de genişçe tartışılmaktadır (Aydın, 2012). Yazılı tarihten bu yana filozofların dikkatini çeken mutluluk kavramı (Diener, 2000: 34) yüzlerce yıldan bugüne birçok farklı alanda ele alınan temel konulardan biri olmuş, birçok felsefi ve psikolojik yaklaşım mutluluğu yaşamda ulaşılması gereken en üst iyilik hali olarak kabul etmiştir (Demirci, Ekşi, Kardaş ve Dinçer, 2016: 2058). Kavramın psikoloji araştırmalarında kendine yer bulması ise son yıllara denk gelmektedir (Fisher, 2010: 384). İki binli yıllarda pozitif psikolojinin yükselişinin (Seligman ve Csikszentmihalyi 2000: 13) akademinin mutluluğa olan ilgisini bir anlamda meşrulaştırdığı kabul edilmektedir (Fisher, 2010: 384). Görüldüğü üzere, felsefe ve pozitif psikoloji, mutluluk kavramıyla yakından ilişkili disiplinlerdir. Mutluluk kavramını konu edinmesi ve kavrama temel oluşturması nedenleriyle, sonraki başlıklarda mutluluğun psikolojik ve felsefi temelleri ele alınmıştır.

### 2.3.1. Mutluluk Alanyazınının Psikolojik Temelleri: Pozitif Psikoloji

Öznel iyi-oluş, mutluluk, yaşam kalitesi ve olumlu duygular gibi kavramlar hem bilimsel hem de popüler alanyazında giderek artan bir biçimde yer almaya başlamıştır. Bu kavramlara olan ilginin artmasının nedenlerinden biri 2000'li yılların başında pozitif psikoloji alanının ortaya çıkıp kurumsallaşmasıdır. Martin Seligman tarafından temelleri atılan pozitif psikoloji alanı, psikoloji araştırmacılarını patolojileri çalışmaktan uzaklaştırmayı ve daha çok olumlu özelliklere değinmeyi amaçlamaktadır (Chafouleas ve Bray, 2004: 1). Pozitif psikoloji, hayattaki en kötü şeyleri onarmaktan iyi şeyler inşa etmeye kadar olan tüm psikolojik değişimlerde katalizör görevi görmektedir (Seligman, 2002: 3).

Pozitif psikoloji, yaşamın stres ve memnuniyetsizlik yaratan yanlarını ya da olumsuz yönlerini inkâr etmemektedir. Pozitif psikoloji alanında çalışan araştırmacılar da insanların acı çektiğinin, bencilliklerin, bozuk aile yapıları ve

etkisiz kurumların farkındadır. Fakat pozitif psikolojinin amacı, madalyonun diğer yüzünü -insanların kendilerini mutlu hissetme yöntemleri, özgecilik, sağlıklı aileler ve kurumlar yaratma vb.- çalışarak insan deneyiminin tüm yönlerine dikkat çekmektir (Gable ve Haidt, 2005: 105).

İnsanların, grupların, kurumların gelişmesine veya işlevlerini optimum seviyede yürütmelerine katkı sağlayan koşullar ve süreçlerin çalışılması olarak tanımlanan pozitif psikoloji (Gable ve Haidt, 2005: 104), sıradan insanın güçlü yönlerinin ve erdemlerinin bilimsel olarak çalışılmasından başka bir şey değildir. Pozitif psikoloji; psikologların insan potansiyeli, motivasyonu ve kapasitesine ilişkin daha açık bir bakış açısı benimsemelerini teşvik etmek için ortaya çıkan bir girişim olarak da ele alınabilir (Sheldon ve King, 2001: 216).

İkinci Dünya Savaşı'ndan önce psikolojinin; zihinsel hastalıkları tedavi etme, insanların yaşamlarını daha üretken kılma ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlama, üstün yeteneği tanımlama ve besleme gibi üç belirgin misyonu vardı. İkinci Dünya Savaşından sonra neredeyse sadece patolojilere ve davranış bozukluklarına odaklanıldı. Yaşanan gelişmeler, araştırmacıların, araştırmaları ve projelerine fon bulabilmeleri için araştırmalarında herhangi bir patolojiye yer vermeleri gerektiğini düşünmelerine neden oldu. Bu gelişme, birçok önemli faydayı da beraberinde getirdi. Örneğin, zihinsel hastalıkların anlaşılması ve tedavisinde büyük ilerlemeler yaşandı. Fakat diğer taraftan psikolojinin diğer iki temel misyonu olan tüm insanların hayatlarını daha iyi yapma ve dehayı besleme unutulmuştu (Seligman, 2002: 4).

Patolojilere ve davranış bozukluklarına odaklanma eğilimi, psikoloji alanındaki ampirik araştırmaların odağına bireysel acıların saptanması ve tedavi edilmesini oturtmuş; psikolojik bozuklukları ve ebeveynlerin boşanması, ölmesi, fiziksel ve cinsel taciz gibi çevresel stres faktörlerinin olumsuz etkilerini konu alan araştırmaların sayısında büyük bir artış olmuştur (Seligman, 2002: 4). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında psikoloji araştırmaları daha çok depresyon, ırkçılık, şiddet, özsaygı yönetimi, irrasyonelite gibi kavramlara odaklanmış; kişiliğin güçlü yanları, erdem ve yüksek seviyede sivil katılımı ya da mutluluğa neden olan koşullar gibi konulara daha az odaklanılmıştır (Gable ve Haidt, 2005: 103). Bu noktada ise pozitif

psikolojinin amacı, alana deforme olduğunu ve misyonlarının bazılarından uzaklaştığını hatırlatmaktır. Psikolojinin odağında sadece hastalıklar, zayıflıklar ve zarar değil, aynı zamanda güçlü yönler ve erdem de yer almaktadır. Tedavi yalnızca yanlış olanı onarmak değil, aynı zamanda doğru olanı inşa etmektir. Yanı sıra, psikoloji sadece hastalık ya da sağlıkla değil; iş, eğitim, içgörü, aşk, büyüme ve oyunla da ilgilidir. Temelde bu düşüncelere dikkat çeken pozitif psikoloji, hayallere ve kendini aldatmaya dayanmak yerine, insan davranışının tüm karmaşıklığıyla kendisini gösteren benzersiz sorunları bilimsel yöntemle ele almayı benimsemektedir (Seligman, 2002: 4). Pozitif psikoloji alanı doğmadan önce, psikoloji araştırmaları "eksik olan ne?", "ne işlemiyor / çalışmıyor?", "neyin düzeltilmesi gerekiyor?", "bunu nasıl düzeltebiliriz?" gibi sorulara odaklanmaktaydı. Pozitif psikoloji araştırmalarını şekillendiren sorular ise "ne işliyor / çalışıyor?", "doğru olan ne?", "ne gelişiyor?" gibi sorulardan oluşmaktadır (Sheldon ve King, 2001: 216).

Özet olarak; pozitif psikoloji patolojilere, davranış bozukluklarına odaklanmak yerine güçlü yönlere, erdeme odaklanan bir yaklaşım sunmaktadır. Örneğin pozitif psikoloji yaklaşımını benimseyen bir rehber öğretmen "Neden bazı öğrenciler diğerlerinden daha fazla zorluk yaşamaktadırlar" sorusu yerine "Zorluklarına rağmen neden bazı öğrenciler başarılı olmaktadırlar" sorusunu sormaktadır (Terjesen, Jacofsky, Froh ve Digiuseppe, 2004: 171). Pozitif psikoloji alanı incelediği kavramlar açısından öznel, bireysel ve grup düzeyi olmak üzere üç düzeyde ele alınabilir. Öznel düzey, olumlu öznel deneyimleri ele almaktadır: iyi-oluş ve doyum (geçmiş); akış, eğlence, memnuniyet, mutluluk (şimdi); iyimserlik, umut, inanç (geleceğe ilişkin yapıcı biliş). Bireysel düzey; sevgi ve meslek kapasitesi, cesaret, kişilerarası beceri, estetik duyarlılık, azim, bağışlayıcılık, orijinallik, geleceğe duyarlılık, üstün yetenekli olma ve bilgelik gibi olumlu kişisel özelliklerle ilgilidir. Pozitif psikoloji grup düzeyinde ise daha çok sorumluluk, bakım, özgecilik, şefkat, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı gibi örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarıyla ilgilidir (Gillham ve Seligman, 1999; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Görüldüğü üzere, pozitif psikolojinin öznel düzeyi mutluluk kavramını konu edinmektedir. Benzer biçimde örgütsel mutluluk kavramının da pozitif psikolojinin grup düzeyinde konu edindiği kavramlardan biri olduğu öne sürülebilir.

### 2.3.2. Mutluluk Alanyazınının Felsefi Temelleri: Hedonizm (Hazcılık) ve Eudaimonia

Mutluluk kavramı, iki geleneksel felsefi bakış açısı olan hedonizm ve eudaimonia yaklaşımlarıyla ele alınmaktadır (Selim, 2012: 1). Hedonizm sözcüğü Türkçeye hazcılık olarak çevrilmektedir. Cambridge sözlüğüne göre kavram; yaşamdaki en önemli şeyin eğlenmek olduğu inancıyla, mümkün olduğunca yaşamdan zevk alarak yaşanılması ve buna uygun davranılması şeklinde tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2018). Eudaimonia sözcüğü ise TDK Büyük Türkçe Sözlüğünde; "ruhun iyi bir durumda olması, dış dünyanın yaşama koşullarına göre mutlu olma, insanın ruhunda yaşayan bir şey" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

Hedonizm anlık günlük hazlarla ilgiliyken, eudaimonia mutluluğun daha aşkın bir yönüdür. Hedonik yaklaşım mutluluğu, memnuniyet sağlama ve acıdan kaçınma açısından tanımlamakta; anlam ve kendini gerçekleştirmeye odaklanan eudaimonik yaklaşım ise mutluluğu, kişinin potansiyelini kullanma derecesi açısından tanımlamaktadır (Ryan ve Deci, 2001: 141). Çağdaş kullanımında, mutluluk terimi ile genellikle hedonik mutluluğun kast edildiği ifade edilse de antik çağ filozoflarından Aristo, mutluluğa ilişkin hedonik yaklaşımı açık bir biçimde reddederek; bu yaklaşıma karşı erdem yansıtma aktivitesi olan eudaimonia yaklaşımını önermektedir. Eudaimonia yaklaşımında; kişinin becerilerini geliştirip, hayatındaki anlamı sağlamlaştırıp potansiyelinin tamamını işe koşarak kendini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Waterman, 1993: 678-679). Aristo ekolünde mutluluğa neden olanlar; erdemli olma, tam kapasiteye erişmek için bireyin güçlü yönlerini kullanma, yaşamın anlamlı olduğunu hissetme ve potansiyelin tamamını işe koşma olarak sıralanmaktadır (Kashdan vd., 2008: 224).

Aristo'nun mutluluğa ilişkin eudaimonia adını verdiği bakış açısı, en iyi yaşamın, potansiyelin tamamı kullanıldığında ya da kişinin potansiyelinin erdemiyle uyumlu olması durumunda ortaya çıkacağını öne sürmektedir. Aristo'nun eudaimonik mutluluğu, mutluluğa ilişkin objektivist kuramların temelini oluşturmaktadır. Çünkü eudaimonik mutluluk, sübjektif psikolojik duygulardan daha

çok objektif sosyal değerleri yansıtmaktadır. Objektivist görüş, memnuniyetten başka; bilgi, arkadaşlık ve etik gibi kişinin yaşamını iyileştiren objektif değerler olduğunu öne sürmektedir (Kashdan vd., 2008: 220). McMahon (2006) bu yaklaşımı, "mutluluk, hislerin ve erdemin bir fonksiyonudur" diyerek özetlemektedir.

Yaklaşıma göre, mutluluk doğru eylemler aracılığıyla elde edilmektedir. Aristo'ya göre, böyle olsa bile olumlu duygular eudaimonianın içsel kısmıdır. Felsefe tarihinin tanınan, bilinen sübjektivistleri (Epikuros, Bentham, Hobbes, Locke) ise insanların temelde memnuniyet duygusunu arzuladıklarını ve acıyı önlemek ya da minimize etmek doğrultusunda çaba sarf ettiklerini öne sürmektedir. Bu yaklaşımın temsilcilerine göre mutluluğun duygusal yönü göz ardı edilmemelidir. Örneğin Epikuros, memnuniyet ve acının, iyi ve kötü hayatın işe yarar göstergeleri olduğunu düşünmektedir. Benzer biçimde Bentham ve Hobbes de memnuniyetin güçlü bir güdüleyici olduğunu ve mutluluk için hayati önemde olduğunu ifade etmektedirler. Locke de memnuniyeti güçlü bir güdüleyici olarak tanımlamakta ve erdemin içerisinde memnuniyet duygusu olduğunu ifade etmektedir (Kashdan vd., 2008: 220). Eudaimonia ve kendini gerçekleştirme arasındaki bağdan farklı olarak, hedonik mutluluğun herhangi bir etkinlik sınıfıyla bağlantılı olması gibi bir kavramsal kısıtlama bulunmamaktadır. Hedonik mutluluğun; fiziksel, entelektüel veya sosyal temelli gereksinimlerin doyurulmasına eşlik eden memnuniyet duygusu ile hissedilmesi beklenmektedir (Waterman, 1993: 679).

Mutluluğa ilişkin hedonik bakış açısıyla eudaimonik bakış açısı arasındaki en geniş ayrım neyin erdemli, ahlaki açıdan ve benlik açısından doğru, anlamlı olarak tanımlandığı ve / veya ilerleme sağlayıcı olduğu noktalarındadır (Ryan ve Deci 2001; Ryff ve Singer 2008). Olumlu duygular ve yargıları içeren hedonik bakış açısının aksine eudaimonik mutluluk, kendi mutluluğunu onaylama, kendini gerçekleştirme ve ilişkili kavramlar; mutlu ya da iyi hayatın, neyin doğru ve erdemli, geliştirici, hangi hedeflerin önemli olduğunu, bireyin herhangi bir anda ne hissedebileceğine bakmaksızın, bireyin becerilerini kullanmayı ve geliştirmeyi içermektedir (Warr, 2007).

Kahneman vd. (1999: ix: akt: Ryan ve Deci, 2001: 144) hedonik psikolojiyi, "insanları memnun ve memnuniyetsiz eden deneyimlerin" alanı olarak tanımlamakta, hedonizm ve mutluluk kavramlarının esasen eşdeğer kavramlar olduğunu öne sürmektedirler. Waterman (1993: 678) eudaimonik mutluluğun, insanlara benlikleri ile uyum içerisinde yaşama çağrısı yaptığını ifade etmektedir. Ona göre, eudaimonia, insanların yaşamdaki etkinlikleri değerleriyle en uyumlu hale geldiğinde gerçekleşmektedir. Bu gibi durumlarda, insanlar yaşadıklarını ve otantikliklerini yoğun biçimde hissetmekte ve gerçekten kim olduklarının farkına varmaktadırlar.

Hedonik bakış açısı, olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha çok olması olarak tanımlanan mutluluğa odaklanmaktadır. Eudaimonik kuramcılar "İyi Yaşam"ı tanımlamada hedonik kuramların yetersiz olduğunu öne sürmekte ve daha çok kişinin potansiyelinin tamamını kullanmasına odaklanmaktadırlar. Eudaimonik yaklaşım hedonik yaklaşımdan farklı olarak, mutluluğun yanında anlamlılığı (McGregor ve Little, 1998), kendini gerçekleştirme ve zindeliği de mutlulukla ilişkili kavramlar olarak ele almaktadır (Ryan ve Deci, 2000, 2001).

Hedonik yaklaşım; memnuniyeti maksimize etmeyi ve acıyı önlemeyi amaçlamakta, sığ değerler, açgözlülük ve insanları sömürme üzerine kurulu bir hayatı içerebilmektedir (Vella-Brodrick, Park ve Peterson, 2009). Eudaimonik yaklaşım ise bireylerin hayatlarına ve iyi yaşama süreçlerine odaklanmaktadır (Ryan, Huta ve Deci, 2008). Bu yaklaşımda mutluluk, rasyonel ruhun tam bir yaşamdaki erdemi olarak tanımlanmaktadır (Broadie, 2007: 166). İlgili alanyazın incelendiğinde hedonizmin kişinin istediklerini elde etmesiyle ilgiliyken, eudaimonianın kendini gerçekleştirme ve erdem gösterilmesiyle ilişkili etkinliklerle ilgili olduğu görülmektedir.

Mutluluğa ilişkin objektivist (eudaimonia) ve sübjektivist (hedonizm) yaklaşımlar karşılaştırıldığında çok açık bir fark göze çarpmaktadır. Objektivist gelenek ruhsal durumlara kuşkuyla yaklaşmak gerektiğini savunmaktadır. Çünkü bireylerin hisleri gerçek durumlarını yansıtabilir veya yansıtamayabilir. Diğer taraftan, psikoloji temelde psikolojik durumla ilgilidir ve kişinin mutluluğuna ilişkin öz değerlendirmesi eleştirilse de öz değerlendirme yöntemi mutluluk araştırmalarının

temelini oluşturmaktadır. Bireylerin olumlu duygularını, yaşam doyumlarını ölçmek söz konusu olduğunda, bunu onlara sormaktan daha iyi bir yöntem yoktur. Örneğin, bireyin mutluluğunu başkaları değerlendirdiğinde, o kişi ya da kişiler bireyin fenomenolojik dünyasına tam bir erişim sağlayamaz. Zamansal ve bağlamsal değerlendirmelerde ise hangi davranışsal gözlemlerin mutluluğu örneklediği net değildir. Yüz ifadelerinin kodlanması yöntemi de özdeğerlendirmenin yerini almaktan ziyade özdeğerlendirme yöntemine tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Kashdan vd. 2008: 220). Bu noktada bireylerin mutluluk seviyelerinin belirlenmesinde en işevuruk yöntemin özdeğerlendirme yöntemi olduğundan bahsedilebilir.

Mutluluğa ilişkin sübjektif yaklaşımı temsil eden hedonizm ve objektif yaklaşımı temsil eden eudaimonia birbirinden bağımsız kavramlar değildir. Bireyler, kişisel potansiyellerinin gelişimini önemli gördüğünde ve bu potansiyellerini gerçekleştirirken başarıya ulaştıklarında hedonik ve eudaimonik mutluluk birlikte deneyimlenir. Bireyler, kişisel potansiyellerinin gelişimi ile ilgili olmayan amaçları gerçekleştirirken başarı elde ettiklerindeyse hedonik mutluluğun deneyimleneceği fakat eudaimonik mutluluğun deneyimlenemeyeceği beklenmektedir. Sonuç olarak, mutlulukla ilgili üç etkinlik kategorisinden bahsedilebilir. Bunlar hem hedonik hem de eudaimonik mutlulukla ilgili etkinlikler, hedonik mutlulukla ilişkili olup eudaimonik mutlulukla ilişkili olmayan etkinlikler, ne hedonik mutluluğa ne de eudaimonik mutluluğa neden olmayan etkinlikler olarak sıralanmaktadır. Eudaimonik bakış açısına göre, eudaimonik mutluluğu sağlayıp hedonik mutluluğu sağlamayan bir etkinliğin olması ise kuramsal açıdan olanaksızdır (Waterman vd., 2008: 42-43).

Mutluluğun hedonik ve eudaimonik yönleri birlikte ölçüldüğünde mutluluğun bu iki yönü arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir ve kimi bilim insanları ampirik çalışmalarda böyle bir ayrımın yararlılığını sorgulamaktadır (Kashdan vd. 2008: 219; Waterman vd., 2008: 41). Diğer bir görüşe göre, hedonik mutluluk ve eudaimonik mutluluk arasında yüksek bir korelasyon bulunsa da bunlar birbirlerinden farklı deneyimlerdir. Örneğin hem eudaimonia hem de hedonizm ile tatmin arasında ilişki söz konusudur. Fakat eudaimonia ile çaba sarf etme arasında

daha yüksek ilişki bulunurken; hedonik mutluluk ile rahatlama ve problemlerden kaçma arasında daha yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Compton, Smith, Cornish ve Qualls (1996) da hedonik ve eudaimonik yaklaşımların hem örtüştüğü hem de farklılaştığı noktalar olduğunu öne sürmektedir. Sonuç olarak, mutluluğun hedonik ve eudaimonik yönü belli bir dereceye kadar örtüşmelerine rağmen, mutluluğa ilişkin bu iki yaklaşımın kavramsal ve felsefi konularda kimi farklılıklar içerdikleri görülmektedir (Ryan ve Deci, 2001: 161). Bu çalışmada mutluluk hem duygusal hem de bilişsel açılardan ele alınmış, tamamlayıcı olması açısından mutluluğa ilişkin hedonik ve eudaimonik yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, mutluluk ve örgütsel mutluluk kavramları hem duygusal hem de bilişsel öğeleri içerecek biçimde tanımlanmış ve araştırmada kullanılan ölçme aracının seçiminde bu durum göz önünde bulundurulmuştur.

## 2.4. ÖRGÜTSEL MUTLULUK

Mutluluk öznel bir deneyim ve bireysel bir fenomendir. Ancak diğer yönüyle mutluluk; genellikle kişilerarası, sosyal ve kurumsal bağlamın bir parçasıdır. Mutluluk söz konusu olduğunda bağlama dayalı değerlendirmeler oldukça önemlidir. Çünkü, bireylerin değişik bağlamlardaki öznel deneyimlerinin farklılaştığı görülmektedir (Rego ve Cunha, 2008: 740; Tian, Wang ve Huebner, 2015: 616). Bireylerin mutluluk seviyelerinin incelendiği bağlamlardan birisi de iş hayatıdır. İş hayatı tek başına bir insanı mutlu etmeyebilir, fakat kişi iş hayatında mutsuzsa özel hayatında da gerçek bir mutluluk yaşayamayacağı muhtemeldir. Ayrıca iyi bir yaşama erişmede bireylerin iyi örgütlerde çalışmaları onlara katkı sağlayacaktır (Gavin ve Mason, 2004: 381-387).

Anlaşılacağı üzere örgütsel mutluluk, bireyin toplam mutluluğunu etkileyen önemli değişkenlerden birisidir (Frey ve Stutzer, 2001: 29). İşgörenler, örgütlerinde kimi yoğun kimi daha az yoğun, bazıları olumlu bazıları olumsuz birçok duygu yaşamaktadırlar. Örgütsel mutluluk alanyazını incelendiğinde de örgüt ortamındaki bireylerin çeşitli duyguları deneyimlediği, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeyi ve mutlu olmayı amaçladıkları noktasında bir görüş birliği olduğu görülmektedir (Warr, 2007).

İşimize fazlasıyla zaman, enerji ve dikkat harcadığımız için örgütler birçok kişisel, sosyal ve politik ilişkinin kaynağı durumundadır (Gavin ve Mason, 2004: 387). Bu noktada dünya genelindeki insanların ve toplumların mutluluğunu şekillendirmede işin ve işyerinin önemini anlamanın gerekliliğinin altı çizilmektedir. Çünkü, insanların çoğunluğu hayatlarının büyük bir kısmını işyerlerinde geçirmektedir (Helliwell vd., 2017: 145).

Yukarıda değinilen noktalara rağmen çoğu örgüt çalışanlarını mutlu etmek üzere tasarlanmamıştır (Csikszentmihalyi, 2004: 29). Yine de kimi örgütlerin temel ilgi alanlarından birisi işgörenlerin örgütlerinde nasıl mutlu olabileceklerini bilmektir. Bu ilginin temelinde mutlu işgörenlerin daha iyi performans gösterip daha etkili olacakları, bu durumun da örgütün amaçlarına ulaşmasına yardım edeceği yatmaktadır (Eby, Mahar ve Butts, 2010; Härtel ve Page, 2009: 249; Nelson ve Knight, 2010: 732). İşgörenlerin mutluluk düzeyleri arttırılarak örgütsel etkililiği arttırmanın olanaklı olduğu araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Staw, Sutton ve Pelled, 1994; Wright, Bonett ve Sweeney, 1993). Fakat, ilgili araştırmaların işgörenlerin mutluluğunun nasıl arttırılacağına ilişkin sınırlı bir rehberlik hizmeti sunduğu ifade edilmektedir (Cropanzona ve Wright, 1999: 252).

Örgütsel mutluluk, örgütlerin üretkenliklerini arttırmada hayatî bir öneme sahiptir. Mutlu insanlar üretken insanlardır ve insanlar mutsuz olduklarında herhangi bir göreve tüm dikkatlerini veremezler. Kimi bilim insanları, işyerinde uzun dönemli mutluluğu tesis edebilen örgütlerin, üretkenliği arttırabileceğine ve sürdürülebilir kılacağına inanmaktadırlar. Bu nedenle örgütler, örgütsel mutluluğu etkili bir biçimde arttırabilmek için hangi faktörlerin işgören mutluluğunu etkilediğini bilmelidir (Wesarat vd., 2015: 78). Herhangi bir örgütün sürdürülebilir gelişimi için liderler; işgörenlerinin hislerini, algılarını ve tutumlarını yok saymamalıdırlar. Bu nedenle, çalışanlar açısından örgütsel mutluluk önemli bir konu olarak ele alınmaktadır (Saenghiran, 2013: 22).

Örgütsel mutluluk kavramının hem bireyler hem de örgütler açısından önemli çıktıları olmasına rağmen alanyazında örgütsel mutluluğa odaklanan sınırlı sayıda

araştırma vardır ve geçmişteki araştırmalarda örgütsel mutluluğa gereken önemin verilmediği görülmektedir (Fisher, 2010: 384). Diğer taraftan rekabetçi örgütsel işleyiş için gerekli bir olgu olan örgütsel mutluluk (Demo ve Paschoal, 2013), performans ve işten ayrılma niyetiyle bağlantısı ve yatırımların geri dönüşünde değerli bir araç olması nedeniyle akademik alanda ve uygulama alanında önemli görülmektedir (Page ve Vella-Brodrick, 2009; What Works Centre for Wellbeing, 2017a: 1).

Örgüt bilimi alanyazını, örgütsel mutluluğu; duygusal, bilişsel ve potansiyeli gerçekleştirme terimleri ile tanımlamaktadır. Duygusal yaklaşımı benimseyen yazarlar, örgütsel mutluluğu işyerindeki duyguların bir toplamı olarak ele alıp, olguyu çalışanın duyguları ve modları açısından ele almaktadırlar (Daniels, 2000). Waterman (1993), Waterman vd. (2008) ise işyerindeki duygularla beraber kişinin potansiyelini gerçekleştirdiğine ve yansıttığına dair algısının da örgütsel mutluluğa neden olabileceğini belirtmektedirler.

Mutluluk tanımlamalarında olduğu gibi örgütsel mutluluğu kavramsallaştıran araştırmacılar da kavramın duygusal ve bilişsel bileşenlerine değinmişlerdir. Tanımlar incelendiğinde; örgütsel mutluluk kavramının duygu, anlam ve potansiyelin gerçekleştirilmesi öğelerinden oluştuğu görülmektedir. Ülkemizdeki ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluğunu inceleyen Bulut (2015) ise örgütsel mutluluğun beş boyuttan oluştuğunu öne sürmekte ve bu boyutları; yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullar olarak sıralamaktadır. Bu araştırmada ise örgütsel mutluluk kavramı örgüt bilimi alanyazınında sıklıkla yer bulduğu biçimiyle; başka bir ifadeyle içerisinde duygusal, bilişsel ve potansiyeli gerçekleştirmeyle ilgili unsurları barındıracak biçimde tanımlanmıştır. Bu nedenle, ilk olarak aşağıda örgütsel mutluluğun duygusal yönüne vurgu yapan tanımlara değinilmiştir.

Örgütsel mutluluk, bireylerin işleri ve yaşamlarından ne kadar doyum sağladıklarını ifade etmektedir (Wesarat vd., 2015: 78). Örgütsel mutluluk, olumlu duyguların daha sık ve yoğun olduğu, işgörenin olumlu duygularının olumsuz duygularından üstün geldiği bir durumu ifade etmektedir (Brief ve Weiss, 2002).

Diener, Sandvik ve Pavot'un (1991) tanımına dayalı olarak Bakker ve Oerlemans (2011) tarafından yapılan tanıma göre örgütsel mutluluk; işgörenin işinden doyum elde etmesi, sıklıkla mutluluk gibi olumlu duygular yaşaması ve nadiren mutsuzluk, öfke gibi olumsuz duygular yaşaması şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Diener vd., 1991).

Bakker ve Oerlemans'ın (2011) tanımına oldukça benzer bir başka tanımlamaya göre örgütsel mutluluk; işgörenin işinden doyum elde etme derecesini, işiyle ilgili olumlu duygular yaşamasını ve olumsuz duyguların görece azlığını ifade etmektedir (What Works Centre for Wellbeing, 2017b: 6).

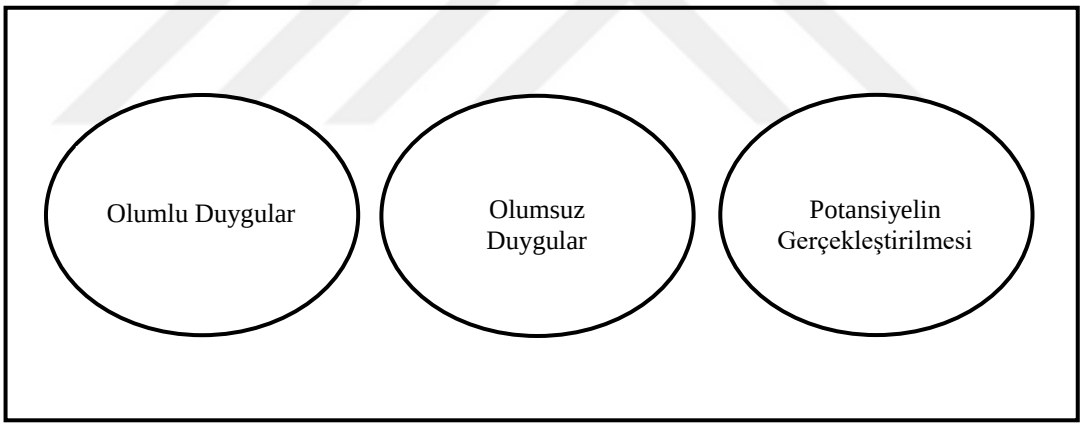
Alanyazındaki örgütsel mutluluk kavramsallaştırmalarının kiminde yer alan tanımlarda yaşamın ve işin anlamıyla ilişkili öğelerin, kiminde ise yaşamın ve işin anlamıyla ilişkili öğelerin yanı sıra potansiyelin gerçekleştirilmesi ile ilişkili öğelerin de yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bu tanımlar sıralanmaktadır.

Örgütsel mutluluğun tanımı; sadece memnuniyet duygusu, olumlu duygusal deneyim, iyi duygular ve eğlence duygusuna sahip olmayı değil; aynı zamanda bireyin yaşamının anlamının olmasını da içermektedir. Özetle örgütsel mutluluk kavramı, olumlu duygularla birlikte işin anlamını da kapsamaktadır (Saenghiran, 2013: 23).

Örgütsel mutluluk; işyerindeki duygulardan ve mizahtan, yapılan işin anlamlılığına ve bireyin potansiyelinin ne kadarını gerçekleştirdiğine dair algısından oluşmaktadır (Paschoal ve Tamayo, 2008). Warr'ın (2007) mutluluk tanımında da kavramın; olumlu ve olumsuz duygular ile kişisel niteliklerin geliştirilmesi, potansiyelin keşfi ve gerçekleştirilmesi, kişinin kendini yansıtması gibi unsurlardan meydana geldiği görülmektedir. Bu araştırmada uyarlanan ölçek de mutluluğa ilişkin Warr'ın (2007) yaklaşımını temel almakta (Şekil 3), örgütsel mutluluğun; olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu öne sürmektedir.

### 2.4.1. Olumlu Duygular

Olumlu duygular; sevinç, zevk, memnuniyet ve hoşnutluk yaşama (Begum vd., 2014); neşeli, sevinçli, keyfi yerinde, mutlu, huzurlu, memnun, hayat dolu, gururlu ve sevgi dolu olma olarak sıralanmaktadır (Begum vd., 2014; Çakıcı, 2015: 1; Frey ve Stutzer, 2001: 28). Olumlu duygular boyutu, memnuniyet verici duygular yaşamayı ve olumlu modlarda olmayı içermektedir. Memnuniyet duygusu, heyecan ve konforun olumlu duyguların temsilcileri ve yüksek mutluluğun göstergeleri olduğu ifade edilmektedir (Warr, 2007). Bu araştırmada olumlu duygular boyutu kapsamına işyerinde mutlu, heyecanlı, neşeli, hevesli, gururlu, istekli, memnun, huzurlu ve aktif olma girmektedir. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde; öğretmenlerin okullarında kendilerini mutlu, heyecanlı, neşeli, hevesli, gururlu, istekli, memnun, huzurlu ve aktif hissetmeleri olumlu duygular boyutu kapsamına girmektedir.




**Şekil 3.** Örgütsel Mutluluğun Boyutları

### 2.4.2. Olumsuz Duygular

Olumsuz duygular; üzgün, endişeli, huzursuz, umutsuz ve stresli olma; utanma, endişelenme, öfkelenme ve işe yaramaz hissetme olarak sıralanmaktadır (Frey ve Stutzer, 2001: 27-28). Olumsuz duygular boyutu, memnuniyetsizlik veren duyguları yaşama ve olumsuz modlarda olmayı içermektedir (Diener, 2000: 34). Memnuniyetsizlik, kaygı ve depresyon olumsuz duyguların temsilcileri ve düşük mutluluğun göstergeleridir (Warr, 2007). Bu araştırmada olumsuz duygular boyutu; işyerinde huzursuz, gergin, sinirli, sabırsız, sıkılmış, endişeli, stresli, depresif,

sıkıntılı ve üzgün olma ile canını sıkkın ve boşa çabalamış hissetme duygularını kapsamaktadır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde; öğretmenlerin okullarında kendilerini huzursuz, gergin, sinirli, sabırsız, sıkılmış, endişeli, stresli, depresif, sıkıntılı, üzgün, canı sıkılmış ve boşa çabalamış hissetmeleri olumsuz duygular boyutu kapsamına girmektedir.

### 2.4.3. Potansiyelin Gerçekleştirilmesi

Potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu, olumlu ve olumsuz duygular boyutlarından farklı olarak örgütsel mutluluğun bilişsel yönünü yansıtmaktadır. Bu boyut; kişisel niteliklerin geliştirilmesi, potansiyelin keşfi ve gerçekleştirilmesi, kişinin kendini yansıtması gibi unsurlardan oluşmaktadır (Warr, 2007). Bireyin becerilerini ve potansiyelini yansıtabileceği etkinliklerde yer alması (Kashdan vd. 2008: 219), işinde yeni beceriler elde etme fırsatı (Warr, 2007: 154), yaptığı işten zevk alması (Bakker ve Demerouti, 2013) ve daha iyi performans göstermesi (Golparvar ve Abedini, 2014: 255) potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutuyla ilişkili öğeler olarak sıralanabilir. Bu araştırmada ise potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu kapsamına işyerinde potansiyeli ve becerileri kullanma, üstün yönlerini gösterebilme, yetenekleri geliştirme, zorlukların üstesinden gelme, hoşlanılan işleri yapma ve amaçlara ulaşma öğeleri girmektedir. Boyut, okullar ve öğretmenler açısından ele alındığında ise; öğretmenin sahip olduğu becerileri okulda ve / veya sınıfta sergileyebilecek olanaklara sahip olması, bir öğretmenin alan bilgisini öğrencilerine aktarabilmesi, okulda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirebilecekleri bir ortam olması gibi öğeler sıralanabilir.

## 2.5. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ

İşgörenlerin örgütsel mutluluğu birçok faktörden etkilenmektedir (Warr, 2007). Bu faktörlerden bazıları örgüt dışı unsurlarla, bazıları ise örgüt içi unsurlarla ilgilidir. Alanyazın, işgören mutluluğunun çalışma ortamından güçlü biçimde etkilendiğine dair bulgular sunmaktadır. Çalışma ortamı kavramı ile örgütsel uygulamaların bir kısmı kastedilmektedir (Zábrodská vd., 2014: 124). Fisher (2010: 27) da örgütsel

uygulamalar ve bu uygulamaların örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığının örgütsel mutluluğun yordayıcısı olduğunu öne sürmektedir. Alanyazın, yönetim uygulamaları ile örgütsel mutluluk arasında bir ilişki olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır (What Works Centre for Wellbeing, 2017b: 16). Yanı sıra, çevresel özellikler, özellikle bir birey için dikkat çekici olduklarında, mutsuzluk veya mutluluk üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Warr, 2007: 17).

Örgütsel uygulamalardan biri olan ve örgüt içi çevresel özellikler arasında sayılabilecek örgütteki işgücü farklılıklarının yönetilme biçimi işgörenlerin örgütsel mutlulukları açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgütün ırk ve cinsiyet gibi farklılıklara bakışı, başka bir ifadeyle örgütün farklılıklara yaklaşımı işgörenlerin mutluluk düzeylerini etkilemektedir (Henry, 2010: 184). Yanı sıra, tamamen homojen bir örgütte çalışan işgörenler, çeşitliliği yüksek bir örgüt ortamının daha yaşanılır olduğunu ifade etmektedir. Örgütteki farklılıklara, etkin yönetsel politikalar ve yönetim anlayışı eşlik ettiğinde de işgörenler birbirlerini daha iyi anlamakta ve moralleri yükselmektedir (Esty, Griffin ve Hirsch, 1995: 11-12: akt: Sürgevil, 2010: 113). Aşağıda, her bir farklılıkların yönetimi yaklaşımı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki alanyazın ışığında tartışılmaktadır.

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının bazıları işgörenlerin örgütsel mutluluklarına olumlu katkı sağlarken kimi farklılıkların yönetimi yaklaşımları ise işgörenlerin örgütsel mutluluklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde homojenliğin desteklenmesi ve renk körlüğü yaklaşımlarının işgörenlerin örgütsel mutluluklarını olumsuz olarak etkileyen (Schofield, 2010; Sleeter, 1991); eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımlarının ise işgörenlerin örgütsel mutluluğunu olumlu olarak etkileyen yaklaşımlardan olduğu görülmektedir (Daniels, Watson ve Gedikli, 2017).

Etnik grup farklılıklarının yok sayılması, yani işgücü farklılıklarının yönetilmesinde homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının benimsenmesi, örneğin beyaz olmayan bireylerin kültürel mirasının yok sayılması örgütteki etnik azınlıkların mutluluklarına zarar vermektedir (Sleeter, 1991). Diğer taraftan Schofield (2010) ABD'deki bir ortaokulda yaptığı araştırmasında farklılıkların yönetimi yaklaşımı

olarak renk körlüğü yaklaşımını kullanmanın ayrımcılığı arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrımcılığın artmasının da öğretmenlerin mutluluk seviyelerini azaltacak bir etki yaratması beklenebilir.

Eşitlik yaklaşımı, mutluluğu çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Birincisi, eşitliğin mutluluğa doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Düşük düzeyde eşitsizlik, mutsuzluk yaratabilir (Warr, 2007: 140), çünkü adaletsiz sonuçlar veya işlemler işgörenlere olumsuz deneyimler yaşatmaktadır. Tersine, örgüt üyelerinin örgütteki uygulamaların adil olduğuna ilişkin algısı ise işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini yükseltmektedir (Daniels, Watson ve Gedikli, 2017: 14; Ely ve Thomas, 2001; Triana vd., 2010). İkincisi, eşitlik mutluluk üzerinde etkisi olan diğer çevresel özelliklerle ilişkilidir. Örneğin, örgütteki eşitlik düzeyi ile aşağılayıcı denetimin varlığı arasında olumsuz bir ilişki (r: -0.44) bulunmaktadır (Tepper, 2000). Ayrıca hem aşağılayıcı denetim hem de eşitsizlik mutluluğu anlamlı biçimde yordamaktadır. Üçüncüsü, eşitlik ya da eşitsizlik ilişkili diğer iş özelliklerini etkileyebilir. Örneğin eşitsizlik, kişisel denetimin farklı işgörenlere dağıtılmasında, beceri gelişiminde, iş yükünde, ödemelerde veya terfi olanaklarında kendisini gösterebilir (Warr, 2007: 137). Eşitlik yaklaşımının bir yansıması olan demokratik yönetim ile işgören mutluluğu arasında da yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Zábrodská vd., 2014: 124).

Erişim yaklaşımının uygulandığı örgütlerde işgörenlerin birbirlerine saygı duydukları ve işgörenlerin genel olarak kendilerini mutlu hissettikleri görülmektedir (Ely ve Thomas: 2001: 254). Örgütler farklılıkları desteklemeye açık bir bağlılık gösterip farklılıkların sorun değil birer fırsat olduğu düşüncesini desteklediklerinde, başka bir deyişle tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının benimsendiği örgütlerde ise işgörenlerin daha mutlu oldukları ifade edilmektedir (Triana vd., 2010: 841). Görüldüğü üzere, örgütteki farklılıkların yönetilme biçimi, diğer bir ifadeyle örgütün benimsediği farklılıkların yönetimi yaklaşımı ile işgörenlerin örgütsel mutlulukları arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evreni ve örneklemine, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin nasıl toplandığına ve analiz edildiğine, verilerin analize uygunluğuna ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

## 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama araştırmalarında, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 23). Bu araştırmada da okullardaki farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## 3.2. EVREN-ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli iline bağlı tüm ilçelerdeki (Başiskele, Çayırova, Darıca, Derince, Dilovası, Gebze, İzmit, Körfez, Gölcük, Kandıra, Karamürsel ve Kartepe) 145 lisede görev yapan 5966 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmektedir.

Çalışmanın örneklem grubu ise söz konusu evren içerisinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yapılırken ölçüt olarak ilçedeki öğretmen sayısı alınmıştır. Baş'ın (2001) örneklem hesaplama yöntemine göre araştırma evrenini %95 güven aralığında temsil edecek minimum örneklem büyüklüğü 905 olarak bulunmuştur. Veri kaybı da düşünülerek ilçelerin evrendeki

temsilleri oranında öğretmenlere 1000 veri toplama aracı dağıtılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulmayan, eksik veya yanlış doldurulan ve bulunduğu okulda altı ayı tamamlamamış öğretmenlerin doldurduğu veri toplama araçları çıkartıldıktan sonra 768 öğretmenden toplanılan veri işlenmiştir.

**Tablo 2.** Çalışma Evreni

| İlçe | Öğretmen Sayısı | Evrendeki oranı |
|---|---|---|
| Başiskele | 297 | %4.98 |
| Çayırova | 343 | %5.75 |
| Darıca | 533 | %8.93 |
| Derince | 327 | %5.48 |
| Dilovası | 164 | %2.75 |
| Gebze | 860 | %14.41 |
| Gölcük | 622 | %10.42 |
| İzmit | 1592 | %26.69 |
| Kandıra | 122 | %2.04 |
| Karamürsel | 254 | %4.26 |
| Kartepe | 366 | %6.14 |
| Körfez | 486 | %8.15 |
| **Toplam** | **5966** | **%100** |

Örneklem grubunun ilçelere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır. Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte incelendiğinde ilçelerin evrendeki temsil oranları ile örneklemdeki temsil oranlarının birbirlerine paralel olduğu görülmektedir. Özetle, çalışmada ulaşılan örneklemin evreni temsil ettiği söylenebilir.

**Tablo 3.** Örneklem Grubu

| İlçe | Dağıtılan | İşlenen | Örneklemdeki Oranı |
|---|---|---|---|
| Başiskele | 50 | 37 | %4.82 |
| Çayırova | 55 | 43 | %5.6 |
| Darıca | 110 | 104 | %13.54 |
| Derince | 55 | 49 | %6.38 |
| Dilovası | 30 | 17 | %2.21 |
| Gebze | 130 | 108 | %14.06 |
| Gölcük | 95 | 78 | %10.16 |
| İzmit | 260 | 166 | %21.62 |
| Kandıra | 25 | 20 | %2.6 |
| Karamürsel | 45 | 25 | %3.26 |
| Kartepe | 65 | 57 | %7.42 |
| Körfez | 80 | 64 | %8.33 |
| **Toplam** | **1000** | **768** | **%100** |

Araştırmanın verileri; Kocaeli ilinin 12 ilçesindeki 39 farklı okulda 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında görev yapan, mesleki kıdemleri bir ile 40 yıl arasında değişen 768 öğretmenden toplanmıştır. Söz konusu öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri ise bir ile 35 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Çalışma Grubu

| **Demografik Özellik** | **n** | **%** |
|---|---|---|
| İlçe | | |
| Başiskele | 37 | 4.82 |
| Çayırova | 43 | 5.60 |
| Darıca | 104 | 13.54 |
| Derince | 49 | 6.38 |
| Dilovası | 17 | 2.22 |
| Gebze | 108 | 14.06 |
| Gölcük | 78 | 10.16 |
| İzmit | 166 | 21.61 |
| Kandıra | 20 | 2.60 |
| Karamürsel | 25 | 3.26 |
| Kartepe | 57 | 7.42 |
| Körfez | 64 | 8.33 |
| Mezuniyet | | |
| Ön lisans | 7 | 0.91 |
| Lisans | 578 | 75.26 |
| Lisansüstü | 162 | 21.09 |
| Kayıp veri | 21 | 2.74 |
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 396 | 51.56 |
| Erkek | 362 | 47.14 |
| Kayıp veri | 10 | 1.30 |

Tablo 4 incelendiğinde; 396'sı kadın, 362'si erkek olan öğretmenlerin yedisinin ön lisans, 578'inin lisans, 162'sinin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 166'sı İzmit'te, 108'i Gebze'de, 104'ü Darıca'da, 78'i Gölcük'te, 64'ü Körfez'de, 57'si Kartepe'de, 49'u Derince'de, 43'ü Çayırova'da, 37'si Başiskele'de, 25'i Karamürsel'de, 20'si Kandıra'da, 17'si ise Dilovası'nda görev yapmaktadır.

## 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Okullardaki farklılıkların yönetimi yaklaşımları Podsiadlowski vd. (2013) tarafından geliştirilen, daha sonra Arslan ve Polat (2016) Türkçe'ye uyarlanan "Farklılık Yaklaşımları Ölçeği", öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ise Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen, daha sonra Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır.

### 3.3.1. Farklılık Yaklaşımları Ölçeği (FYÖ)

FYÖ, Podsiadlowski vd. (2013) tarafından örgütlerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. FYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde; önce, alanyazındaki farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına değinen çeşitli ölçme araçları incelenmiş; daha sonra farklılıkların 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 sınanmıştır. 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, renk körlüğü 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, renk körlüğü, 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 (Podsiadlowski vd., 2013).

FYÖ'nün İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanması çalışması kapsamında (Arslan ve Polat, 2016) 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilindeki devlet okullarında çalışan 293 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçek, okullarda 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. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** FYÖ'nün Türkçeye Uyarlanması Çalışma Grubu

| **Demografik Özellik** | **n** | **%** |
|---|---|---|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 172 | 58.70 |
| Erkek | 120 | 40.96 |
| Kayıp veri | 1 | 0.34 |
| Mezuniyet | | |
| Ön lisans | 9 | 3.07 |
| Lisans | 251 | 85.67 |
| Lisansüstü | 27 | 9.21 |
| Kayıp veri | 6 | 2.05 |
| Çalışılan kademe | | |
| Okul öncesi | 10 | 3.41 |
| İlkokul | 103 | 35.15 |
| Ortaokul | 108 | 36.86 |
| Lise | 70 | 23.89 |
| Kayıp veri | 2 | 0.69 |

Çalışma grubunda öğretmenlik deneyimleri bir ile 41 yıl, okullarındaki görev süreleri bir ile 26 yıl arasında değişen 30 farklı branştan 172 kadın ve 120 erkek öğretmen yer almaktadır. 10'u okul öncesi, 103'ü ilkokul, 108'i ortaokul, 70'i lise kademesinde görev yapan 293 öğretmenin dokuzu ön lisans, 251'i lisans, 27'si lisansüstü mezunudur (Arslan ve Polat, 2016).

FYÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması çalışmasının ilk aşaması olarak ölçeği geliştiren ekipte yer alan Podsiadlowski ve Gröschke'den izin istenmiştir (Ek 3). 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 işlemden 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 yapılmış, bu öğretmenlerden ve alan uzmanlarından maddelerin anlaşılırlığı ve ölçek formunun kullanışlılığı açısından alınan geribildirimlere göre ölçek formuna son hali verilmiştir (Arslan ve Polat, 2016).

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 edilmiştir. DFA, daha önceden keşfedilmiş olan orijinal yapıya veri setinin uygunluğunun test edildiği durumlarda kullanılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011). Modelin değerlendirilmesinde $x^2/sd$, RMSEA, GFI, NNFI, CFI ve SRMR değerleri kullanılmıştır. Tablo 6'da kullanılan uyum iyiliği ölçütleri gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Uyum İyiliği Ölçütleri

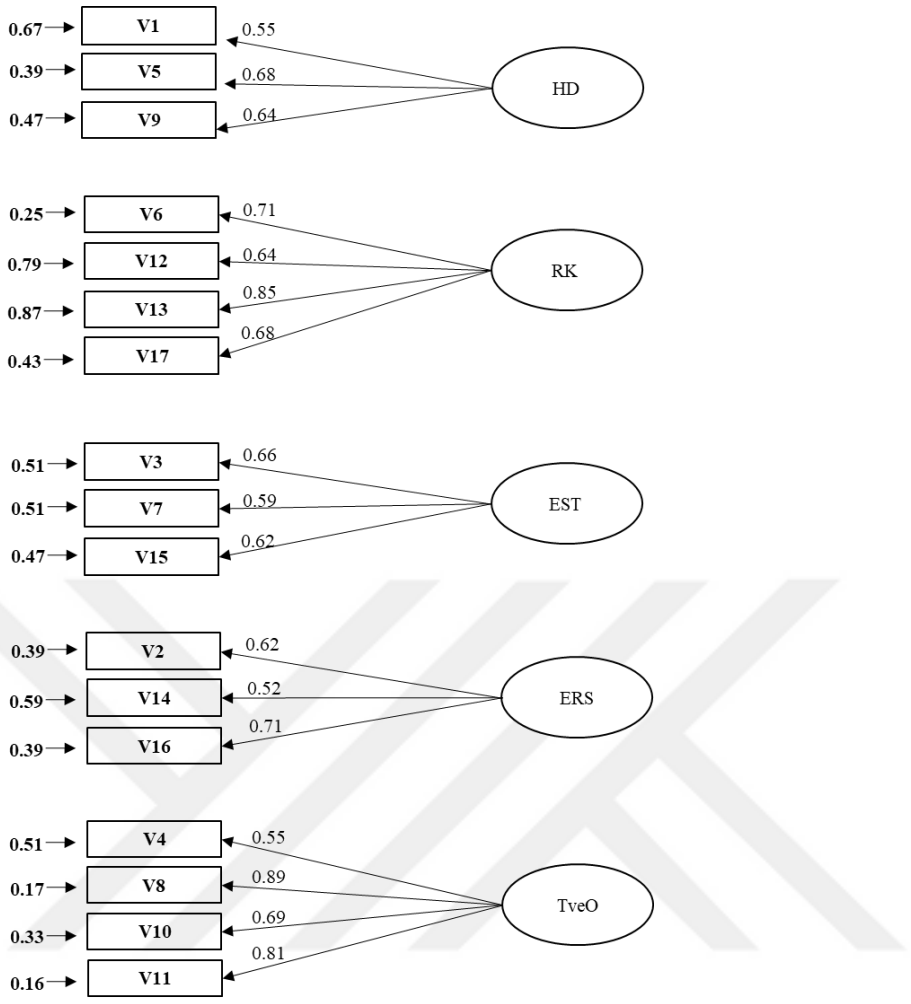
| Uyum Ölçüsü | Mükemmel Uyum | İyi Uyum | Kaynak |
|---|---|---|---|
| $\chi^2$ / *sd* | $0 \leq \chi^2 / sd \leq 3$ | $3 < \chi^2 / sd \leq 5$ | Kline, 2005; Sümer, 2000 |
| RMSEA | $0 \leq$ RMSEA $\leq 0.05$ | $0.05 <$ RMSEA $\leq 0.08$ | Jöreskog ve Sörbom, 1993 |
| SRMR | $0 \leq$ SRMR $\leq 0.05$ | $0.05 <$ SRMR $\leq 0.08$ | Brown, 2006 |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000 |
| GFI | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq GFI < 0.95$ | Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000 |

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yorumlanırken ki-kare değerinin 0'a yakın olması ve istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > .05$) istenen bir durumdur. Fakat büyük örneklemlerde ki-kare değerinin anlamlı düzeyde çıkmasına sıklıkla rastlanabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Şimşek, 2007). Bu gibi durumlarda örneklem büyüklüğünden daha az etkilenen $x^2/sd$ oranının dikkate alınması önerilmektedir (Kline, 2005). $x^2/sd$ oranının büyük örneklemlerde 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).

Doğrulayıcı 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. $x^2$ değerinin anlamlı çıktığı durumlarda $x^2/sd$ değerine bakılması önerilmektedir (Şimşek, 2007). $x^2/sd$ 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 orijinal ölçekteki şekliyle doğrulandığını göstermektedir. FYÖ'nün Türkçe formu da İngilizce formdaki gibi beş alt ölçek ve 17 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerdeki madde sayıları incelendiğinde de homojenliğin desteklenmesi alt ölçeğinde üç, renk körlüğü alt ölçeğinde dört, eşitlik alt ölçeğinde üç, erişim alt ölçeğinde üç ve tümleştirme ve öğrenme alt ölçeğinde dört madde yer aldığı görülmektedir (Arslan ve Polat, 2016). FYÖ'nün son hali Ek 4'te sunulmaktadır.

FYÖ'nün Güvenilirlik çalışması için alt ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ($\alpha$) aracılığıyla test edilmiştir. Buna göre Cronbach alfa katsayıları ($\alpha$); homojenliğin desteklenmesi alt ölçeği için 0.68, renk körlüğü 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 (Arslan ve Polat, 2016).




**Şekil 4.** FYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Ki-kare=256.91, sd=109, p<0.00000, RMSEA= 0.068

Gizil değişkenler: homojenliğin desteklenmesi (HD), renk körlüğü (RK), eşitlik (EST), erişim (ERS), tümleştirme ve öğrenme (TveO).

Beşli Likert tipindeki maddelerden oluşan FYÖ'ye verilen yanıtlar, Tamamen Katılmıyorum (1)'dan Tamamen Katılıyorum (5)'a doğru sıralanmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere katılım düzeyleri ile ilgili ortalamaların yorumlanmasında; 4.20-5.00 "Tamamen Katılıyorum", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 2.60-3.39 "Kısmen Katılıyorum", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 1.00-1.79 "Tamamen Katılmıyorum" puan aralıkları kullanılmıştır.

### 3.3.2. Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ)

ÖMÖ, Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından Brezilya'daki işgörenlerin örgütsel mutluluğunu ölçmek için Portekizce form olarak geliştirilmiştir. Ölçek, örgütsel mutluluğa ilişkin Warr'ın (2007) yaklaşımını temel almaktadır. Bu anlamda ölçek, örgütsel mutluluğu hem duygusal (duygular ve modlar) hem de bilişsel (algılanan potansiyelin gerçekleştirilmesi) açılardan ele almakta, ölçekte mutluluğun bilişsel ve duygusal yönlerine ilişkin maddeler yer almaktadır (Demo ve Paschoal, 2013).

Ölçeğin temel varsayımına göre, örgütsel mutluluk; işyerindeki duygulardan ve mizahtan, yapılan işin anlamlılığına ve bireyin potansiyelinin ne kadarını gerçekleştirdiğine dair algısından oluşmaktadır. Dolayısıyla ölçekte hem işyerindeki duygulara hem de bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Mizah ve olumlu-olumsuz duygulara ilişkin maddeler Albuquerque ve Troccoli'nin (2004: akt: Demo ve Paschoal, 2013) Öznel İyi-oluş Ölçeğinden, PANAS'tan (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) elde edilmiştir. Böylece işyerindeki duygulara ilişkin 38 ifade madde havuzunda yer almıştır. Yapılan analizlerden sonra olumlu duygulara ilişkin dokuz, olumsuz duygulara ilişkin 13 madde ölçek taslağında yer almıştır. Bireylerin işyerinde potansiyellerini gerçekleştirmelerine yönelik maddeler ise alanyazından, özellikle Waterman'ın (1993) çalışmasından, işgörenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Ölçek taslağında, potansiyeli gerçekleştirme boyutuna yönelik ise dokuz madde yer almıştır.

Araştırmacılar tarafından ölçek için üç faktörlü bir yapı öngörülmüştür. Bu yapı Brezilya'daki 317 işgörenden elde edilen verilerle faktör analizi ve eğik döndürme teknikleri kullanılarak sınanmıştır. Analizler sonucunda; 30 maddelik ÖMÖ'nün olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutlarından oluştuğu görülmüştür. Boyutlarda sırasıyla dokuz, 12 ve dokuz madde yer almaktadır. Bu üç faktörlü yapı toplam varyansın %57.30'unu açıklamakta ve boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları 0.88 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçekte

olumsuz duygular boyutunda yer alan maddelerin tamamı ters puanlanmaktadır (Paschoal ve Tamayo, 2008).

ÖMÖ'nün İngilizce formu ise Demo ve Paschoal (2013) tarafından Portekizceden İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçekte beşli likert tipinde 29 madde yer almaktadır. Uyarlanan ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliği ABD'de çeşitli sektörlerde çalışan 809 katılımcıdan elde edilen verilerle test edilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında ilk olarak, 409 katılımcıdan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, olumsuz duygular boyutundaki faktör yükü düşük olan bir madde ölçekten çıkarılmış, toplam varyansın %63'ünü açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 29 maddelik ölçeğin *olumlu duygular* boyutunda madde faktör yükleri 0.60 ve 0.91 arasında değişen dokuz, *olumsuz duygular* boyutunda madde faktör yükleri 0.61 ve 0.85 arasında değişen 12, *potansiyelin gerçekleştirilmesi* boyutunda madde faktör yükleri 0.51 ve 0.88 arasında değişen sekiz madde yer almaktadır. Olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutlarının açıkladıkları varyans oranları sırasıyla; %37, %19.92 ve %6.04; özdeğerleri 11.1, 5.98 ve 1.77 olarak bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları ise 0.92, 0.94 ve 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek uyarlama sürecinde açımlayıcı faktör analizinin ortaya koyduğu üç faktörlü yapı, 400 katılımcıdan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre $x^2$=985.99, $p < 0.001$; $x^2/df$=2.63; CFI=0.92; RMSEA=0.06 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0.51 ile 0.85 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ÖMÖ'ye yönelik üç faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. ÖMÖ'nün nomolojik geçerliği için ise örgütsel mutluluk ile insan kaynakları politikaları ve uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiş; öngörüldüğü gibi iki değişken arasında yüksek düzeyde ve olumlu ilişki ($r = 0.87$) bulunmuştur (Demo ve Paschoal, 2013).

Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin (ÖMÖ) İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanması çalışması kapsamında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilindeki devlet okullarında çalışan 342 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçek,

okullarda ölçeği doldurmaya gönüllü olan 379 öğretmene dağıtılmış, fakat 27 katılımcının verileri eksik ve yanlış doldurması, 10 katılımcının ise bulunduğu okulda altı aydan daha kısa süre çalışması nedeniyle 37 katılımcıdan elde edilen veriler veri setine dahil edilmemiştir. Çalışmadaki analizler 342 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmıştır (Arslan ve Polat, 2017). Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 7'de sunulmaktadır.

Çalışma grubunda öğretmenlik deneyimleri bir ile 42 yıl, okullarındaki görev süreleri bir ile 26 yıl arasında değişen 30 farklı branştan 207 kadın ve 134 erkek öğretmen yer almaktadır. 14'ü okul öncesi, 127'si ilkokul, 127'si ortaokul, 72'si lise kademesinde görev yapan 342 öğretmenin 12'si ön lisans, 296'sı lisans, 28'i lisansüstü mezunudur (Arslan ve Polat, 2017).

**Tablo 7.** ÖMÖ'nün Türkçeye Uyarlanması Çalışma Grubu

| **Demografik Özellik** | **n** | **%** |
|---|---|---|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 207 | 60.53 |
| Erkek | 134 | 39.18 |
| Kayıp veri | 1 | 0.29 |
| Mezuniyet | | |
| Ön lisans | 12 | 3.51 |
| Lisans | 296 | 86.55 |
| Lisansüstü | 28 | 8.19 |
| Kayıp veri | 6 | 1.75 |
| Çalışılan kademe | | |
| Okul öncesi | 14 | 4.09 |
| İlkokul | 127 | 37.14 |
| Ortaokul | 127 | 37.14 |
| Lise | 72 | 21.05 |
| Kayıp veri | 2 | 0.58 |

ÖMÖ'nün dilimize uyarlanması çalışmasının ilk aşaması olarak ölçeği geliştiren Demo ve Paschoal'dan (2013) izin istenmiştir (Ek 3). 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 işlemden 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 yapılmış, bu öğretmenlerden ve alan uzmanlarından maddelerin anlaşılırlığı ve ölçek formunun kullanışlılığı açısından alınan geribildirimlere göre ölçek formuna son hali verilmiştir (Arslan ve Polat, 2017).

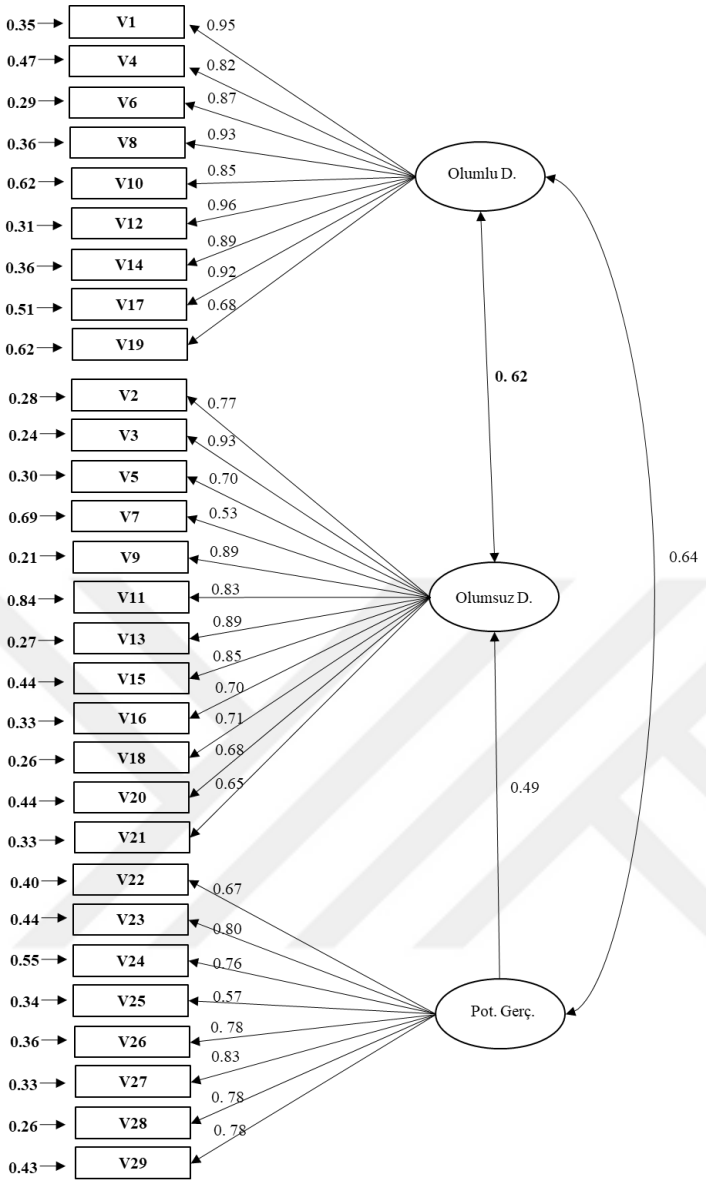
Verilerin analizinde güvenilirlik çalışması için SPSS 15 programı, geçerlilik çalışması için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla, FYÖ'nün yapı geçerliği ise DFA yapılarak test edilmiş ve modelin değerlendirilmesinde $x^2/sd$, RMSEA, GFI, NNFI, CFI ve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

Doğrulayıcı 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 (1479.26, $p < .00$) anlamlı olduğu görülmüştür. $x^2$ değerinin anlamlı çıktığı durumlarda $x^2/sd$ değerine bakılması önerilmektedir (Şimşek, 2007). $x^2/sd$ oranının (1479.26 / 374 = 3.95) 3 ile 5 arasında olduğu ve iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Elde edilen diğer uyum indekslerinin de iyi (SRMR = .061) ve mükemmel uyuma (NNFI = .97, CFI = .97) sahip olduğu görülmektedir. RMSEA ve GFI uyum indekslerinin (RMSEA = .09, GFI = .77) ise kabul edilebilir uyumun biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Tüm indeksler birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen uyum iyiliği indeksleri yeterli düzeyde uyuma işaret etmektedir. Analiz sonucunda alt boyutlara ait madde faktör yüklerinin de .53 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu bulgular ÖMÖ'ye ilişkin üç faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. ÖMÖ'nün Türkçe formu İngilizce formda olduğu gibi üç boyut ve 29 maddeden

oluşmaktadır. Alt boyutlardaki madde sayıları incelendiğinde de olumlu duygular boyutunda dokuz, olumsuz duygular boyutunda 12 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda sekiz madde yer aldığı görülmektedir (Arslan ve Polat, 2017). ÖMÖ'nün son hali Ek 4'te sunulmaktadır.

Güvenilirlik çalışması için alt ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ( $\alpha$ ) aracılığıyla test edilmiştir. Buna göre Cronbach alfa katsayıları ( $\alpha$ ); ölçeğin tamamı için 0.96, olumlu duygular alt boyutu için 0.94, olumsuz duygular alt boyutu için 0.95 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutu için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bulgular alt boyutların iç tutarlılık güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Arslan ve Polat, 2017).

Beşli Likert tipindeki maddelerden oluşan ÖMÖ'ye verilen yanıtlar; olumlu duygular ve olumsuz boyutlarında Hiç (1)'ten Tamamen (5)'e, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda ise Tamamen Katılmıyorum (1)'dan Tamamen Katılıyorum (5)'a doğru sıralanmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere katılım düzeyleri ile ilgili ortalamaların yorumlanmasında; 4.20-5.00 "Tamamen Katılıyorum", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 2.60-3.39 "Kısmen Katılıyorum", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 1.00-1.79 "Tamamen Katılmıyorum"; 4.20-5.00 "Tamamen", 3.40-4.19 "Sıklıkla", 2.60-3.39 "Oldukça", 1.80-2.59 "Biraz", 1.00-1.79 "Hiç" puan aralıkları kullanılmıştır.




**Şekil 5.** ÖMÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Ki-kare=1479.26, sd=374, p<0.001, RMSEA= 0.09

Gizil değişkenler: olumlu duygular (Olumlu D.), olumsuz duygular (Olumsuz D.), potansiyeli gerçekleştirme (Pot. Gerç.)

## 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacı 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Kocaeli ilinin 12 ilçesindeki 39 farklı ortaöğretim kurumuna giderek veri toplama araçlarını öğretmenlere kendisi dağıtmıştır. Araştırmacı, öğretmenler odasında kendisini öğretmenlere tanıttıktan sonra araştırmasının ana

hatlarından bahsetmiş, daha sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçekler kapalı zarf içerisinde verilmiş, öğretmenlerden de kapalı zarf içerisinde teslim alınmıştır. Dağıtılan 1000 ölçeğin 847 tanesi öğretmenler tarafından doldurulmuş, 79 ölçek çeşitli nedenlerle analize alınmamış, kalan 768 ölçek analize tabi tutulmuştur.

## 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler; betimsel istatistiki teknikler, korelasyon, çoklu doğrusal regresyon ve hiyerarşik regresyon analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin ortaya konulmasında, değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Korelasyon analizi tekniğinde tüm değişkenler arasındaki ilişkiler, çoklu doğrusal regresyon analizi tekniğinde yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkeni yordama derecesi, hiyerarşik regresyon analizi tekniğinde ise diğer yordayıcı değişkenler kontrol edildiğinde her bir yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni yordama derecesi ortaya konulmuştur. Araştırmadaki tüm veri analizi işlemlerinde SPSS 18 paket programından yararlanılmıştır.

### 3.5.1. Verilerin Analize Uygunluğu

Verilerin analize uygunluğunun ve regresyon varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığının test edilmesi için birtakım işlemler yapılmıştır. İlk olarak olumsuz ifade edilen maddeler ters puanlanmış, daha sonra kayıp verilere ortalama değer atanmıştır. Bu işlemleri; uç değerlerin analizi, normallik testi, doğrusallık, varyansların homojenliği ve çoklu bağlantılılığın incelenmesi aşamaları izlemiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012: 122-128).

#### 3.5.1.1. Uç Değerler

Veri setinde uç değerler olup olmadığını incelemek için ölçüt olarak Mahalanobis uzaklığı kullanılmıştır. Mahalanobis uzaklığı, her gözlemin (*case*),

yordayıcı değişken(ler)in ortalamasından / ortalamalarından uzaklaşma derecesini ifade etmektedir (Field, 2013: 386). Mahalanobis uzaklığını yorumlarken yordayıcı değişkenlerin sayısı ve örneklem büyüklüğünün bir arada incelenmesi önerilmektedir. Örneklem büyüklüğünün 30, yordayıcı değişken sayısının iki olduğu durumlarda 11'in üzerindeki değerlerin; örneklem büyüklüğünün 100, yordayıcı değişken sayısının üç olduğu durumlarda 15 ve üzerindeki değerlerin; örneklem büyüklüğünün 500, yordayıcı değişken sayısının beş olduğu durumlarda 25 ve üzerindeki değerlerin uç değer sayılabileceği ifade edilmektedir (Barnett ve Lewis, 1978: akt: Field, 2013: 386). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü 768, yordayıcı değişken sayısı beş olduğu için 25 ve üzerindeki değerler uç değer olarak kabul edilmiştir. Veri setindeki katılımcılara ait Mahalanobis uzaklığı değerleri incelendiğinde, yalnızca üç katılımcıya (*katılımcı 336, katılımcı 449, katılımcı 703*) ait Mahalanobis uzaklığı değerinin, kritik değerin ($D^2$=25) üzerinde olduğu görülmektedir. Uç değerler veri setine dahil edildiğinde ve veri setinden çıkartıldığında yapılan analizlerin sonuçları arasında fark olmadığından söz konusu katılımcılara ait veriler veri setinden çıkartılmadan analizlere devam edilmiştir.

#### 3.5.1.2. Normallik

Araştırmacının, veri setinin analize uygun olup olmadığına karar vermesini sağlamada kullanılan ölçütlerden birisi olan çok değişkenli normallik, her değişkenin ve değişkenlere ait tüm doğrusal kombinasyonların normal dağıldığı varsayımına dayanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012: 78).

Araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğine; değişkenlere ait çarpıklık-basıklık katsayıları ve histogram grafikleri incelenerek karar verilmiştir. Çarpıklık katsayısı, dağılımın simetrisiyle; basıklık katsayısı ise dağılımın zirvesiyle ilgili bilgi vermektedir. Çarpık bir değişkenin ortalama değeri, normal dağılım tablosunda dağılımın merkezinde yer almazken; basık bir değişken de tepeli ya da düz bir eğriye sahiptir. Aynı zamanda, basıklık ve çarpıklık katsayılarının sıfıra yakın olması veri setinin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012: 79). Çarpıklık katsayısının -1, +1 arasında bir değer alması da normal

dağılımın ölçüsü olarak kabul edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner, Barret, 2004: 49). Değişkenlerin merkezi eğilim ölçüleri ile basıklık-çarpıklık katsayıları Tablo 8'de, değişkenlere ait histogram grafikleri ise Ek 5'te görülmektedir.

Tablo 8 ve Ek 5'te yer alan değişkenlere ait histogram grafikleri incelendiğinde; değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı, değişkenlere ait normal dağılım eğrilerinin ise simetrik ve çan eğrisi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, değişkenlerin normal dağıldığı ve veri analizine uygun olduğu söylenebilir.

**Tablo 8.** Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

| | **Aritmetik Ortalama** | **Medyan** | **Mod** | **Çarpıklık Katsayısı** | **Çarpıklığın Standart Hatası** | **Basıklık Katsayısı** | **Basıklığın Standart Hatası** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Örgütsel Mutluluk | 3.44 | 3.45 | 3.45 | -.30 | .09 | -.39 | .18 |
| Olumlu Duygular | 2.95 | 2.89 | 2.00 | .13 | .09 | -.92 | .18 |
| Olumsuz Duygular | 3.80 | 4.00 | 4.67 | -.86 | .09 | .16 | .18 |
| Potansiyelin Gerç. | 3.46 | 3.50 | 4.00 | -.22 | .09 | -.39 | .18 |
| Homojenliğin Desteklenmesi | 3.21 | 3.33 | 3.33 | -.18 | .09 | -.22 | .18 |
| Renk Körlüğü | 3.44 | 3.50 | 4.00 | -.34 | .09 | -.21 | .18 |
| Eşitlik | 3.20 | 3.33 | 3.33 | -.17 | .09 | .12 | .18 |
| Erişim | 3.10 | 3.00 | 3.00 | -.19 | .09 | .19 | .18 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | 3.25 | 3.25 | 3.00 | -.28 | .09 | -.32 | .18 |

### 3.5.1.3. Doğrusallık ve Varyansların Homojenliği

Doğrusallık, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi ifade ederken; varyansların homojenliği, yordanan değişken(ler)in varyansının, yordayıcı değişkenlerin tüm düzeylerinde stabil olması gerektiği varsayımını ifade etmektedir (Field, 2013: 234; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması değişkenler arasındaki ilişkilerin eşvaryanslılık gösterdiği anlamına gelmektedir. Doğrusallık ve varyansların homojenliği, saçılma diyagramlarının incelenmesiyle değerlendirilebilen çok değişkenli normallik unsurlarıdır (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2012: 85). Bu çalışmada elde edilen

saçılma diyagramları da değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğunu ve varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir (Ek 6).

#### 3.5.1.4. Çoklu Bağlantılılık

Araştırmada kurulan model, birden fazla yordayıcı değişken içeriyorsa iki ya da daha fazla yordayıcı değişken arasında yüksek düzeyde doğrusal ilişki bulunmamalıdır (Field, 2013: 390-391). Başka bir ifadeyle regresyon işleminin doğru sonuçlar verebilmesi için yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek düzeyde ilişki olmamalıdır. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde (bkz. Tablo 11) en yüksek ilişkinin eşitlik ve renk körlüğü farklılık yaklaşımları arasında olduğu ($r = .70$, $p < .01$) ve bu değerin de .90'dan küçük olduğu görülmektedir. Ek 7'deki değişkenlere ait VIF ve Tolerans değerleri de; VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin 0.2'den büyük olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerle yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olmadığı, başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin birbirlerinden bağımsız olduğu ifade edilebilir (Field, 2013: 431; Tabachnick ve Fidell, 2012: 88).

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
# BULGULAR

Bu bölümde, betimleyici istatistiklere, değişkenler arası korelasyona, araştırmanın problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara değinilmektedir.

## 4.1. BETİMSEL İSTATİSTİKLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, katılımcıların farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algılarını ve örgütsel mutluluk düzeylerini betimlemek amacıyla araştırma değişkenlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

### 4.1.1. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları

Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla ilgili değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. FYÖ'nün alt ölçeklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (Tablo 9); öğretmenlerin okullardaki farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından dördünü "kısmen katılıyorum" düzeyinde, birini ise "katılıyorum" düzeyinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin; renk körlüğü (M= 3.45, SS= 0.76) yaklaşımına yönelik algılarının "katılıyorum" düzeyinde; tümleştirme ve öğrenme (M= 3.25, SS= 0.85), homojenliğin desteklenmesi (M= 3.21, SS= 0.79), eşitlik (M= 3.2, SS= 0.72) ve erişim (M= 3.1, SS= 0.72) yaklaşımlarına yönelik algılarının ise "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları | M | SS |
|---|---|---|
| Renk Körlüğü | 3.45 | 0.76 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | 3.25 | 0.85 |
| Homojenliğin Desteklenmesi | 3.21 | 0.79 |
| Eşitlik | 3.20 | 0.72 |
| Erişim | 3.10 | 0.72 |

### 4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini ortaya koymak amacıyla örgütsel mutluluk ve örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular, olumsuz duygular, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının (M= 3.44, SS= 0.76) "sıklıkla" düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ait aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenlerin olumlu duyguları (M= 2.95, SS= 1.00) "oldukça" düzeyinde, olumsuz duyguları (M= 3.80, SS= 0.84) "biraz" düzeyinde yaşadıklarını *(olumsuz duygular boyutuna ait maddeler ters puanlandığı için 3.80 değeri "biraz" düzeyine denk gelmektedir.)* ve potansiyellerini de "katılıyorum" düzeyinde gerçekleştirdiklerini (M= 3.46, SS= 0.84) ortaya koymaktadır.

**Tablo 10.** Örgütsel Mutluluk ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | M | SS |
|---|---|---|
| ÖRGÜTSEL MUTLULUK | 3.44 | 0.76 |
| Olumsuz Duygular* | 3.80 | 0.84 |
| Potansiyelin Gerçekleştirilmesi | 3.46 | 0.84 |
| Olumlu Duygular | 2.95 | 1.01 |

*Olumsuz duygular boyutuna ait maddeler ters puanlanmıştır.

## 4.2. FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu amaçla; örgütsel mutluluk, olumlu duygular, olumsuz duygular, potansiyelin gerçekleştirilmesi, homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Korelasyon katsayısının $.10 \leq r < .30$ olması düşük ilişkiyi, $.30 \leq r < 50$ olması orta derece ilişkiyi, $r \geq .50$ olması yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Field, 2013: 133). Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri Tablo 11'de sunulmaktadır.

**Tablo 11.** Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Örgütsel Mutluluk | 1 | .90** | .85** | .80** | **.30**** | **.46**** | **.49**** | **.45**** | **.54**** |
| 2. Olumlu Duygular | | 1 | .62** | .70** | **.35**** | **.45**** | **.49**** | **.43**** | **.53**** |
| 3. Olumsuz Duygular* | | | 1 | .46** | **.17**** | **.34**** | **.34**** | **.32**** | **.38**** |
| 4. Potansiyelin Gerçekleştirilmesi | | | | 1 | **.27**** | **.40**** | **.45**** | **.41**** | **.49**** |
| 5. Homojenliğin Desteklenmesi | | | | | 1 | .58** | .59** | .53** | .45** |
| 6. Renk körlüğü | | | | | | 1 | .70** | .65** | .61** |
| 7. Eşitlik | | | | | | | 1 | .69** | .69** |
| 8. Erişim | | | | | | | | 1 | .65** |
| 9. Tümleştirme ve Öğrenme | | | | | | | | | 1 |

**p < .01

*Olumsuz duygular boyutuna ait maddeler ters puanlanmıştır.

Örgütsel mutluluk ile tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı (r= .54, p < .01) ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olumlu duygular boyutu ile tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı (r= .53, p < .01) arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, örgütsel mutluluk ile eşitlik yaklaşımı (r= .49, p < .01), renk körlüğü yaklaşımı (r= .46, p < .01), erişim yaklaşımı (r= .45, p < .01) ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı (r= .30, p < .01) arasında orta düzeyde ve

anlamlı ilişki bulunmaktadır. Benzer biçimde örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutu ile eşitlik yaklaşımı (r= .49, p < .01), renk körlüğü yaklaşımı (r= .45, p < .01), erişim yaklaşımı (r= .43, p < .01) ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı (r= .35, p < .01) arasında da orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Örgütsel mutluluğun diğer alt boyutları ile farklılıkların yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu ile tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı (r= .49, p < .01), eşitlik yaklaşımı (r= .45, p < .01), erişim yaklaşımı (r= .41, p < .01) ve renk körlüğü yaklaşımı (r= .40, p < .01) arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu ifade edilebilir. Olumsuz duygular boyutu ile tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı (r= .38, p < .01), renk körlüğü yaklaşımı (r= .34, p < .01), eşitlik yaklaşımı (r= .34, p < .01) ve erişim yaklaşımı (r= .32, p < .01) arasında da orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Aralarında düşük düzeyde ilişki olan değişkenler incelendiğinde, homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı ile potansiyelin gerçekleştirilmesi (r= .27, p < .01) ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı ile olumsuz duygular (r= .17, p < .01) alt boyutları arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini yordama derecesi ise, çoklu doğrusal regresyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi teknikleri ile sınanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinde bir yordanan değişken ile bu değişkenle ilişkisi olan yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için (Can, 2013: 247-249; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014: 177-182);

- Değişkenler normal dağılım sergilemelidir.
- Yordayıcı değişkenlerin her birinin yordanan değişkenle arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır.
- Yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmamalıdır.

- Tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farklar, başka bir ifadeyle tahmin hataları normal dağılım sergilemelidir.

Verilerin analize uygunluğu başlığında; değişkenlerin normal dağılım sergilediğine, yordayıcı değişkenlerin her birinin yordanan değişkenle arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğuna ve yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmadığına değinildiğinden söz konusu bulgulara bu başlık altında tekrar değinilmemiştir. Tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farkların normal dağılıp dağılmadığını yorumlamak içinse Ek 8'de yer alan tahmin hatalarının normal dağılımına ilişkin şekil 24 incelendiğinde, grafikteki noktaların rastgele saçılmak yerine düzgün bir şekil aldıkları görülmektedir. Field'e (2013: 431) göre, noktalar rastgele saçılmak yerine düzgün bir şekil aldıklarında tahmin hataları normal dağılım sergilemektedir. Bu nedenle, tahmin hatalarının normal dağılım sergilediği ifade edilebilir.

Varsayımlar sağlandıktan sonra, örgütsel mutluluk yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Örgütsel mutluluk yordanan değişkeni ile homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme yordayıcı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 12'de görülmektedir.

**Tablo 12.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| **Değişken** | **B** | **Standart Hata** | **ß** | **t** | **p** | **İkili r** | **Kısmi r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 1.441 | .117 | | 12.336 | .000 | | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.047 | .037 | -.049 | -1.278 | .202 | .304 | -.046 |
| Renk Körlüğü | .142 | .045 | .146 | 3.177 | **.002** | .464 | .114 |
| Eşitlik | .155 | .054 | .147 | 2.895 | **.004** | .493 | .104 |
| Erişim | .071 | .048 | .067 | 1.47 | .142 | .448 | .053 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .292 | .039 | .327 | 7.435 | **.000** | .539 | .260 |
| R= 0.575 | $R^2$= 0.331 | | | | | | |
| $F_{(5-762)}$= 75.43 | p= 0.000 | | | | | | |

Okuldaki farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları örgütsel mutluluk ile anlamlı bir ilişki ($R= 0.575$, $R^2= 0.331$) sergilemişlerdir ($F_{(5\text{-}762)}= 75.43$, $p < 0.01$). Söz konusu beş değişken, birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarındaki değişimin %33'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel mutluluk üzerindeki göreli önem sırası; tümleştirme ve öğrenme (ß= 0.327), eşitlik (ß= 0.147), renk körlüğü (ß= 0.146), erişim (ß= 0.067) ve homojenliğin desteklenmesidir (ß= -0.049). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında; renk körlüğü ($p < 0.05$), eşitlik ($p < 0.05$), tümleştirme ve öğrenme ($p < 0.01$) değişkenlerinin örgütsel mutluluk üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle örgütsel mutluluk arasındaki ilişkilere bakıldığında; tümleştirme ve öğrenme ile ($r = 0.539$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.260$)], eşitlik ile ($r = 0.493$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.104$)], renk körlüğü ile ($r = 0.464$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.114$)], erişim ile ($r = 0.448$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.053$)] ve homojenliğin desteklenmesi ile ($r = 0.304$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0.046$)], düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde yordayıcı değişkenler bir arada analize alınmaktadır. Daha önce analize alınan yordayıcı değişkenleri kontrol ederek diğer yordayıcı değişkenlerin teker teker ya da blok halinde analize alınması için hiyerarşik regresyon analizine başvurulmaktadır. Hiyerarşik regresyon analizinde, yordayıcı değişkenlerin modele dahil edilme sırasına araştırmacı tarafından geçmiş araştırmalara dayalı olarak karar verilmektedir. Genel bir kural olarak, geçmiş araştırmalardaki değişken(ler)in yordanan değişkeni yordamadaki önemleri bilindiğinden bu değişken(ler) ilk olarak modele dahil edilmelidir. Bu değişken(ler)in modele dahil edilmesinden sonra, araştırmacı modele yeni yordayıcı değişken(ler) ekleyebilir. Yeni değişkenlerin tümü bir arada modele dahil edilebileceği gibi yine hiyerarşik olarak da dahil edilebilir (Field, 2013: 401). Hair vd. (2014: 205) ise, korelasyon analizi sonucunda yordanan değişkenle aralarında en yüksek ilişki olan yordayıcı değişkenin modele ilk olarak dahil edilmesini önermektedir.

Hiyerarşik regresyon analizinde amaç, araştırmacının belirlediği değişkenlerin (diğer değişkenlerin kontrol değişkeni olarak ele alınmasıyla) yordanan değişken üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Başka bir ifadeyle, bu regresyon analizi türünde, daha önceki adımlarda analize giren yordayıcı değişkenler daha sonra analize girecek yordayıcı değişkenler için kontrol değişkeni durumundadır (Büyüköztürk, 2018: 100; Can, 2013: 248). Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

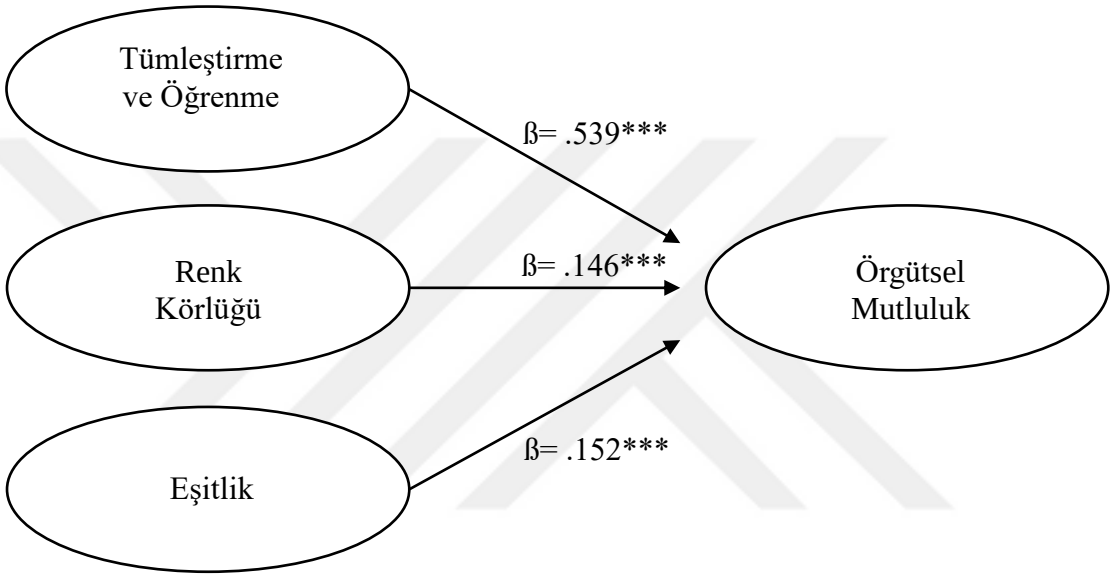
**Tablo 13.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| | **B** | **Standart Hata** | **ß** | **t** | **p** | **$\Delta R^2$** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Adım 1** | | | | | | **.290**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .482 | .027 | .539 | 17.707 | **.000** | |
| **Adım 2** | | | | | | **.038**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .307 | .038 | .344 | 8.098 | **.000** | |
| Renk Körlüğü | .142 | .042 | .146 | 3.400 | **.001** | |
| Eşitlik | .160 | .050 | .152 | 3.235 | **.001** | |
| **Adım 3** | | | | | | .003 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .292 | .039 | .327 | 7.435 | **.000** | |
| Renk Körlüğü | .142 | .045 | .146 | 3.177 | **.002** | |
| Eşitlik | .155 | .054 | .147 | 2.895 | **.004** | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.047 | .037 | -.049 | -1.278 | .202 | |
| Erişim | .071 | .048 | .067 | 1.470 | .142 | |

$^{***}$ $p < 0.001$

Analize birinci adımda sadece tümleştirme ve öğrenme değişkeni alınmıştır. Çünkü, değişkenler arasındaki en yüksek ilişki (r= .54) örgütsel mutluluk yordanan değişkeni ile tümleştirme ve öğrenme yordayıcı değişkeni arasındadır (Tablo 11). Tümleştirme ve öğrenme değişkeni örgütsel mutluluk değişkenine ilişkin varyansın %29'unu açıklamaktadır. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı ve örgütsel mutluluk arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Analize ikinci adımda renk körlüğü ve eşitlik değişkenleri dahil edilmiştir. Tümleştirme ve öğrenme değişkeni kontrol edildiğinde renk körlüğü ve eşitlik değişkenlerinin örgütsel mutluluk değişkeninde

daha önce açıklanan varyansa %3.8 katkı sağladığı görülmektedir. Renk körlüğü yaklaşımı ve örgütsel mutluluk, eşitlik yaklaşımı ve örgütsel mutluluk arasında pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik değişkenleri kontrol edildiğinde ise, üçüncü adımda analize dahil edilen homojenliğin desteklenmesi ve erişim değişkenlerinin açıklanan varyansa anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Örgütsel mutluluk değişkenini anlamlı biçimde yordayan değişkenlerle örgütsel mutluluk arasındaki ilişki Şekil 6'da sunulmaktadır.




***P < 0.001

**Şekil 6.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki

Sonuç olarak, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı tek başına öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin %29'unu açıklamaktadır. İkinci adımda analize dahil edilen renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları da öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta, daha önce açıklanan varyansa %3.8'lik bir katkı sağlamaktadır. Üçüncü adımda analize dahil edilen homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımları ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordamamaktadır.

### 4.2.1. Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Örgütsel Mutluluğun Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutu ile homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumlu Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata | ß | t | p | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | .295 | .155 | | 1.897 | .058 | | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | .042 | .049 | .033 | .847 | .397 | .347 | .031 |
| Renk Körlüğü | .136 | .059 | .106 | 2.290 | **.022** | .452 | .083 |
| Eşitlik | .218 | .071 | .157 | 3.058 | **.002** | .494 | .110 |
| Erişim | .046 | .064 | .033 | .729 | .466 | .433 | .026 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .374 | .052 | .317 | 7.158 | **.000** | .528 | .251 |
| R= 0.565 | $R^2$= 0.319 | | | | | | |
| $F_{(5-762)}$= 71.31 | p= 0.000 | | | | | | |

Okuldaki farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları olumlu duygular alt boyutu ile anlamlı bir ilişki (R= 0.565, $R^2$= 0.319) sergilemişlerdir ($F_{(5-762)}$= 71.31, $p < 0.01$). Beş değişken birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutundaki değişimin %32'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin olumlu duygular boyutu üzerindeki göreli önem sırası; tümleştirme ve öğrenme (ß= 0.317), eşitlik (ß= 0.157), renk körlüğü (ß= 0.106), erişim (ß= 0.033) ve homojenliğin desteklenmesi (ß= 0.033) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; renk körlüğü ($p < 0.05$), eşitlik ($p < 0.05$), tümleştirme ve öğrenme ($p < 0.01$) değişkenlerinin olumlu duygular alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle olumlu duygular alt boyutu arasındaki ilişkiler

incelendiğinde ise; tümleştirme ve öğrenme ile (r = 0.528), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.251)], eşitlik ile (r = 0.494), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.110)], renk körlüğü ile (r = 0.452), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.083)], erişim ile (r = 0.433), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.026)] ve homojenliğin desteklenmesi ile (r = 0.347), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.031)] düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

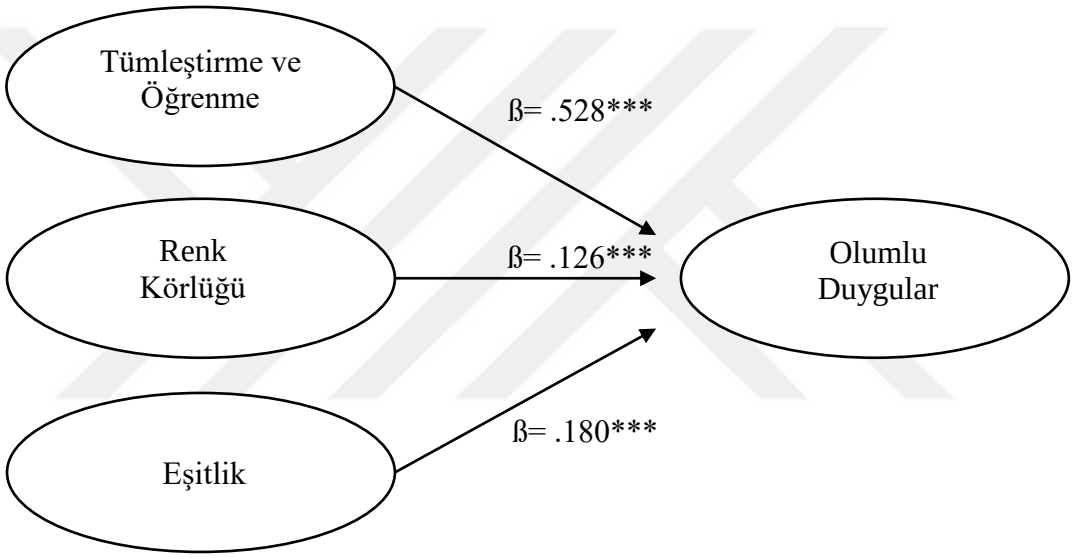
**Tablo 15.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumlu Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| | **B** | **Standart Hata** | **ß** | **t** | **p** | **$\Delta R^2$** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Adım 1** | | | | | | **.278**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .621 | .036 | .528 | 17.188 | **.000** | |
| **Adım 2** | | | | | | **.039**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .384 | .050 | .326 | 7.617 | **.000** | |
| Renk Körlüğü | .161 | .056 | .126 | 2.899 | **.004** | |
| Eşitlik | .250 | .066 | .180 | 3.792 | **.000** | |
| **Adım 3** | | | | | | .001 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .374 | .052 | .317 | 7.158 | **.000** | |
| Renk Körlüğü | .136 | .059 | .106 | 2.290 | **.022** | |
| Eşitlik | .218 | .071 | .157 | 3.058 | **.002** | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | .042 | .049 | .033 | .847 | .397 | |
| Erişim | .046 | .064 | .033 | .729 | .466 | |

$^{***}$ $p < 0.001$

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarını ortaya koyan Tablo 15 incelendiğinde, birinci adımda tek başına analize alınan tümleştirme ve öğrenme değişkeninin olumlu duygular boyutu değişkenine ilişkin varyansın %28'ini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda tümleştirme ve öğrenme değişkeninin tek başına modele alınmasının nedeni, değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin (r= .53) olumlu duygular yordanan değişkeni ile tümleştirme ve öğrenme yordayıcı değişkeni arasında olmasıdır (Tablo 11). Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı ve olumlu duygular arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Tümleştirme ve öğrenme değişkeni kontrol edildiğinde ise, ikinci

adımda analize dahil edilen renk körlüğü ve eşitlik değişkenlerinin olumlu duygular boyutu değişkeninde daha önce açıklanan varyansa %3.9 katkı sağladığı görülmektedir. Renk körlüğü yaklaşımı ve olumlu duygular, eşitlik yaklaşımı ve olumlu duygular arasında pozitif anlamlı ilişki vardır. Analize üçüncü adımda homojenliğin desteklenmesi ve erişim değişkenleri alınmıştır. Tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik değişkenleri kontrol edildiğinde homojenliğin desteklenmesi ve erişim değişkenleri açıklanan varyansa anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Olumlu duygular değişkenini anlamlı biçimde yordayan değişkenlerle olumlu duygular alt boyutu arasındaki ilişki Şekil 7'de sunulmaktadır.




***P < 0.001

**Şekil 7.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Olumlu Duygular Alt Boyutu Arasındaki İlişki

Özetle; farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının, örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı tek başına öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumlu duygular boyutunun %28'ini açıklamaktadır. İkinci adımda analize dahil edilen renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları da öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumlu duygular boyutunu anlamlı biçimde yordamakta, daha önce açıklanan varyansa %3.9'luk bir katkı sağlamaktadır. Üçüncü adımda analize dahil edilen homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımları ise öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumlu duygular boyutunu anlamlı biçimde yordamamaktadır.

Örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutu ile homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

**Tablo 16.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumsuz Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata | ß | t | P | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 2.275 | .143 | | 15.876 | .000 | | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.115 | .046 | -.108 | -2.515 | **.012** | .174 | -.091 |
| Renk Körlüğü | .175 | .055 | .163 | 3.200 | **.001** | .342 | .115 |
| Eşitlik | .093 | .066 | .080 | 1.414 | .158 | .338 | .051 |
| Erişim | .078 | .059 | .067 | 1.323 | .186 | .321 | .048 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .230 | .048 | .233 | 4.773 | **.000** | .383 | .170 |
| R= 0.418 | $R^2$= 0.175 | | | | | | |
| $F_{(5-762)}$= 32.25 | p= 0.000 | | | | | | |

^Olumsuz duygular boyutuna ait maddeler ters puanlanmıştır.

Okuldaki farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları; farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının olumsuz duygular alt boyutu ile anlamlı bir ilişki (R= 0.418, $R^2$= 0.175) sergilediğini ortaya koymaktadır ($F_{(5-762)}$= 32.25, $p < 0.01$). Beş değişken birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutundaki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yordayıcı değişkenlerin olumsuz duygular boyutu üzerindeki göreli önem sırasının; tümleştirme ve öğrenme (ß= 0.233), renk körlüğü (ß= 0.163), homojenliğin desteklenmesi (ß= 0.-108), eşitlik (ß= 0.080) ve erişim (ß= 0.067) şeklinde olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre; homojenliğin desteklenmesi ($p < 0.05$), renk körlüğü ($p < 0.01$), tümleştirme ve öğrenme ($p < 0.01$) değişkenlerinin olumsuz duygular alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle olumsuz duygular alt boyutu arasındaki ilişkiler ise; tümleştirme ve öğrenme ile (r = 0.383), [diğer

yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.170)], renk körlüğü ile (r = 0.342), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.115)], eşitlik ile (r = 0.338), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.051)], erişim ile (r = 0.321), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = 0.048)] ve homojenliğin desteklenmesi ile (r = 0.174), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r = -0.091)], düzeyinde korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır.

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

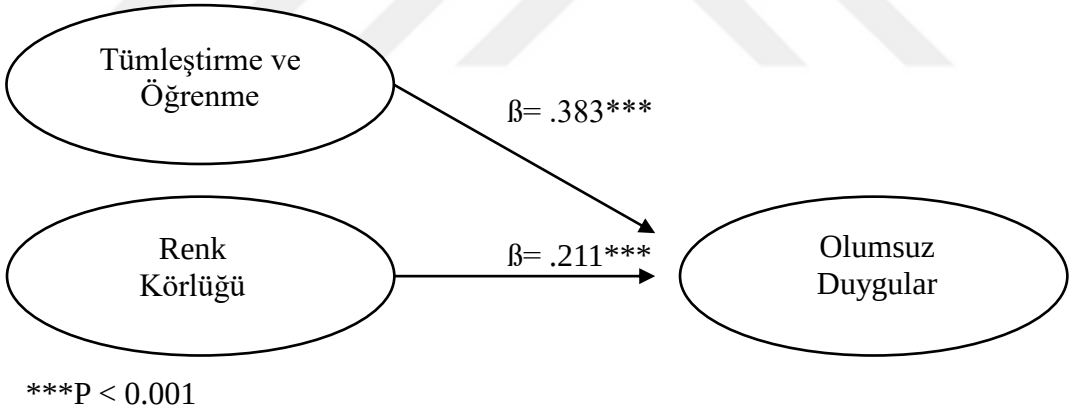
**Tablo 17.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Olumsuz Duygular Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| | **B** | **Standart Hata** | **ß** | **t** | **p** | **$\Delta R^2$** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Adım 1** | | | | | | **.147**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .378 | .033 | .383 | 11.469 | **.000** | |
| **Adım 2** | | | | | | **.023**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .285 | .042 | .289 | 6.839 | **.000** | |
| Renk Körlüğü | .227 | .050 | .211 | 4.554 | **.000** | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.084 | .043 | -.079 | -1.927 | .054 | |
| **Adım 3** | | | | | | .006 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .230 | .048 | .233 | 4.773 | **.000** | |
| Renk Körlüğü | .175 | .055 | .163 | 3.200 | **.001** | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.115 | .046 | -.108 | -2.515 | **.012** | |
| Erişim | .078 | .059 | .067 | 1.323 | .186 | |
| Eşitlik | .093 | .066 | .080 | 1.414 | .158 | |

$^{***}$ $p < 0.001$

Analize birinci adımda sadece tümleştirme ve öğrenme değişkeninin alındığı görülmektedir. Çünkü, değişkenler arasındaki en yüksek ilişki (r= .38) olumsuz duygular yordanan değişkeni ile tümleştirme ve öğrenme yordayıcı değişkeni arasındadır (Tablo 11). Tümleştirme ve öğrenme değişkeni olumsuz duygular değişkenine ilişkin varyansın %15'ini açıklamaktadır. Tümleştirme ve öğrenme

yaklaşımı ve olumsuz duygular arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Olumsuz duygular boyutunda yer alan maddeler ters puanlanmaktadır. Bu nedenle tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı puanları arttıkça olumsuz duygular yaşamanın azalmakta olduğu söylenebilir. Tümleştirme ve öğrenme değişkeni kontrol edildiğinde ise, ikinci adımda analize dahil edilen renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi değişkenlerinin olumsuz duygular boyutu değişkeninde daha önce açıklanan varyansa %2.3 katkı sağladığı görülmektedir. Olumsuz duygular ile renk körlüğü arasında pozitif, olumsuz duygular ile homojenliğin desteklenmesi arasında negatif ilişki vardır. Renk körlüğü manidar iken homojenliğin desteklenmesi manidar değildir. Analize üçüncü adımda eşitlik ve erişim değişkenleri alınmıştır. Tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi değişkenleri kontrol edildiğinde eşitlik ve erişim değişkenlerinin açıklanan varyansa anlamlı bir katkı sağlamadıkları görülmektedir. Olumsuz duygular değişkenini anlamlı biçimde yordayan değişkenlerle olumsuz duygular alt boyutu arasındaki ilişki Şekil 8'de sunulmaktadır.




**Şekil 8.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Olumsuz Duygular Alt Boyutu Arasındaki İlişki

Sonuç olarak; farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının, örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı tek başına öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumsuz duygular boyutunun %15'ini açıklamaktadır. İkinci adımda analize dahil edilen renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımları, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumsuz duygular boyutuna ilişkin daha önce açıklanan varyansa %2.3'lük bir katkı

sağlamaktadır. Bu adımda analize dahil edilen değişkenlerden renk körlüğü ile olumsuz duygular boyutu arasındaki ilişki anlamlıyken, homojenliğin desteklenmesi ile olumsuz duygular boyutu arasındaki ilişki anlamlı değildir. Üçüncü adımda analize dahil edilen erişim ve eşitlik yaklaşımları ise öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumsuz duygular boyutunu anlamlı biçimde yordamamaktadır.

Örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu ile homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü, eşitlik, erişim, tümleştirme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan regresyon analizi sonuçları Tablo 18'de görülmektedir.

**Tablo 18.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata | ß | t | p | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 1.481 | .135 | | 10.996 | .000 | | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.047 | .043 | -.045 | -1.103 | .271 | .272 | -.040 |
| Renk Körlüğü | .098 | .051 | .092 | 1.910 | .056 | .404 | .069 |
| Eşitlik | .178 | .062 | .153 | 2.877 | **.004** | .449 | .104 |
| Erişim | .087 | .055 | .074 | 1.566 | .118 | .408 | .057 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .293 | .045 | .297 | 6.473 | **.000** | .487 | .228 |
| R= 0.518 | $R^2$= 0.269 | | | | | | |
| $F_{(5-762)}$= 56.00 | p= 0.000 | | | | | | |

Okuldaki farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunun ne kadarını yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; farklılıkların yönetimi yaklaşımları potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutu ile anlamlı bir ilişki (R= 0.518, $R^2$= 0.269) sergilemişlerdir ($F_{(5-762)}$= 56.00, $p < 0.01$). Söz konusu beş değişken, birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutundaki değişimin %27'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin olumsuz duygular boyutu üzerindeki göreli önem sırası; tümleştirme ve öğrenme (ß= 0.297), eşitlik (ß= 0.153), renk körlüğü (ß= 0.092), erişim (ß= 0.074) ve homojenliğin desteklenmesidir (ß= -0.045). Regresyon katsayılarının anlamlılık

testleri göz önüne alındığında; eşitlik ($p < 0.05$) ve tümleştirme ve öğrenme ($p < 0.01$) değişkenlerinin potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutu arasındaki ilişkilere bakıldığında; tümleştirme ve öğrenme ile ($r = 0.487$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.228$)], eşitlik ile ($r = 0.449$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.104$)], erişim ile ($r = 0.408$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.057$)], renk körlüğü ile ($r = 0.404$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.069$)] ve homojenliğin desteklenmesi ile ($r = 0.272$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = -0.040$)], düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

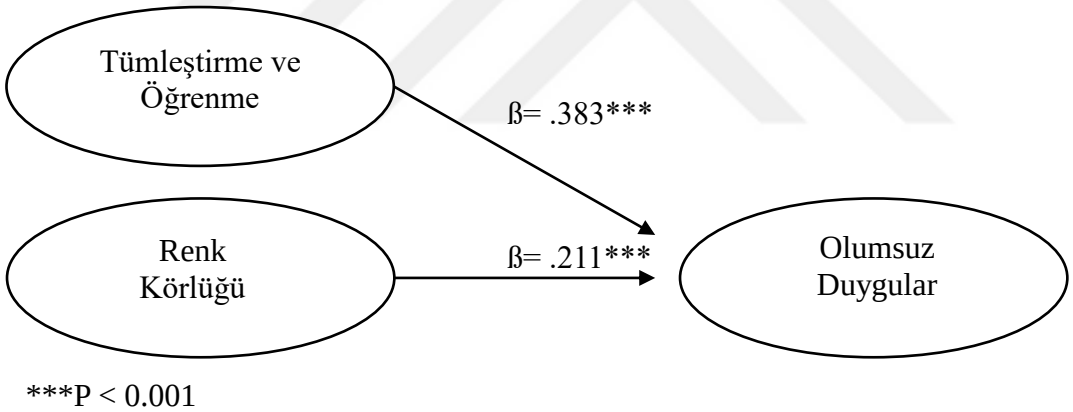
**Tablo 19.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarının Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| | **B** | **Standart Hata** | **ß** | **t** | **p** | **$\Delta R^2$** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Adım 1** | | | | | | **.238**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .480 | .031 | .487 | 15.450 | **.000** | |
| **Adım 2** | | | | | | **.024**$^{***}$ |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .335 | .042 | .340 | 7.884 | **.000** | |
| Eşitlik | .248 | .050 | .213 | 4.947 | **.000** | |
| **Adım 3** | | | | | | .007 |
| Tümleştirme ve Öğrenme | .293 | .045 | .297 | 6.473 | **.000** | |
| Eşitlik | .178 | .062 | .153 | 2.877 | **.004** | |
| Homojenliğin Desteklenmesi | -.047 | .043 | -.045 | -1.103 | .271 | |
| Renk Körlüğü | .098 | .051 | .092 | 1.910 | .056 | |
| Erişim | .087 | .055 | .074 | 1.566 | .118 | |

$^{***}$ $p < 0.001$

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarını ortaya koyan Tablo 19'da, birinci adımda tek başına analize alınan tümleştirme ve öğrenme değişkeninin potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu değişkenine ilişkin varyansın %24'ünü açıkladığı

görülmektedir. İlk adımda tümleştirme ve öğrenme değişkeninin tek başına modele alınmasının nedeni, değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin (r= .49) potansiyelin gerçekleştirilmesi yordanan değişkeni ile tümleştirme ve öğrenme yordayıcı değişkeni arasında olmasıdır (Tablo 11). Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı ile potansiyelin gerçekleştirilmesi arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Analize ikinci adımda eşitlik değişkeni dahil edilmiştir. Tümleştirme ve öğrenme değişkeni kontrol edildiğinde eşitlik değişkeninin potansiyelin gerçekleştirilmesi değişkeninde daha önce açıklanan varyansa %2.4 katkı sağladığı görülmektedir. Eşitlik yaklaşımı ve potansiyelin gerçekleştirilmesi arasında pozitif anlamlı ilişki vardır. Tümleştirme ve öğrenme ile eşitlik değişkenleri kontrol edildiğinde ise, üçüncü adımda analize dahil edilen homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü ve erişim değişkenleri açıklanan varyansa anlamlı bir katkı sağlamamaktadır. Potansiyelin gerçekleştirilmesi değişkenini anlamlı biçimde yordayan değişkenlerle potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutu arasındaki ilişki Şekil 9'da sunulmaktadır.




**Şekil 9.** Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ile Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutu Arasındaki İlişki

Özetle; farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının, örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı tek başına öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunun %24'ünü açıklamaktadır. İkinci adımda analize dahil edilen eşitlik yaklaşımı da öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu anlamlı biçimde yordamakta, daha önce açıklanan varyansa %2.4'lük bir katkı sağlamaktadır. Üçüncü adımda analize dahil edilen

homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü ve erişim yaklaşımları ise öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu anlamlı biçimde yordamamaktadır.

# SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilinin ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında benimsenen farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlayan araştırmanın sonuçları sunularak alanyazın ışığında tartışılmakta, uygulayıcı ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından dördünü "kısmen katılıyorum" düzeyinde, birini ise "katılıyorum" düzeyinde algıladıklarını göstermektedir. Betimsel istatistiklere ilişkin analiz sonuçlarına göre öğretmenler; *homojenliğin desteklenmesi, eşitlik, erişim ve tümleştirme-öğrenme farklılıkların yönetimi yaklaşımlarını "kısmen katılıyorum" düzeyinde, renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımını ise "katılıyorum" düzeyinde algılamaktadır.* Görüldüğü üzere öğretmenler, okullarda en baskın farklılıkların yönetimi yaklaşımının renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımı olduğunu düşünmektedirler. Bireylerin kültürel geçmişleri nedeniyle oluşan kişisel farklılıkları önemsemeyen (Podsiadlowski vd., 2013: 160), bireysel farklılıkların yok sayılmasını, insanların temelde aynı oldukları kabulünü savunan ve insanların evrensel olarak benzer oldukları düşüncesine önem veren (Liberman, 2013: 468) renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımının okullardaki en baskın farklılıkların yönetimi yaklaşımı olarak algılanması, okul toplumunun farklılıkların potansiyelinden yararlanamadığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan Jansen vd. (2016) renk körlüğü yaklaşımının, toplum-örgüt içerisinde çoğunluk durumunda olan işgörenler açısından olumlu çıktıları beraberinde getirebileceğini, bu nedenle örgütün renk körlüğü yaklaşımını benimseyebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da en baskın farklılıkların yönetimi yaklaşımının renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımı olmasının nedeni, okul toplumunun genellikle toplumda kendisini çoğunluk olarak hisseden bireylerden oluşması olabilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre, *öğretmenlerin örgütsel mutlulukları "sıklıkla" düzeyindedir.* Bu sonuç, eğitim sendikaları tarafından yapılan ve Türk Eğitim Sistemi içerisindeki öğretmenlerin genel olarak mutsuz olduklarını ortaya koyan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir (Eğitim-İŞ, 2014; Türk Eğitim-SEN). Bu durumun nedeni, eğitim sendikalarının araştırmaları ülke genelinde yapılmışken bu araştırmanın sadece Kocaeli ilinin ilçelerinde yürütülmesi olabilir. Örgütsel mutluluğun alt boyutlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise; öğretmenlerin örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan *olumlu duyguları "oldukça", olumsuz duyguları "biraz" düzeyinde yaşadıkları, potansiyellerini ise "katılıyorum" düzeyinde gerçekleştirdikleri* görülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından olan *tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordamaktadır*. Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algıları örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin varyansın %29'unu tek başına açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, yordanan değişken durumundaki örgütsel mutluluğa ait varyansın üçte birine yakını tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının üçte birine yakınının tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı değişkenine bağlı olarak şekillenmesinden hareketle, söz konusu farklılıkların yönetimi yaklaşımının okullarda hakim kılınmasının, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına olumlu etki edeceği öne sürülebilir.

Tümleştirme ve öğrenme farklılıkların yönetimi yaklaşımının örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordaması sonucunun alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı; bireyler arasındaki farklılıkları kabul eden ve bu farklılıkların önemine vurgu yapan, örgütün farklılıklar sayesinde öğrendiğini ve geliştiğini öne süren bir farklılıkların yönetimi yaklaşımıdır (Thomas ve Ely, 1996: 85). Yaklaşımda işgörenlerin farklılıkları desteklenmekte, bu farklılıklar örgüt için bir maliyet olarak ele alınmak yerine bir yarar olarak

algılanmaktadır (Podsiadlowski vd., 2013: 169). Ampirik araştırmalar da bu görüşü desteklemekte ve farklılıkların örgütler açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Aynı koşullar altında; çeşitliliği daha yüksek olan takımlardaki üyelerin iş doyumları, çeşitliliği daha düşük olan takımlardaki üyelerin iş doyumlarından daha yüksek olmaktadır. Farklı özellikteki bireyler örgüte yeni bir perspektif kazandırmakta, örgütün yaratıcılığını ve performansını arttırmakta; bu durum da işgörenlerin daha fazla doyum sağladıkları bir örgüt iklimi oluşmasını sağlamaktadır (Fujimoto, Härtel ve Härtel, 2004; Stahl, Maznevski, Voigt ve Jonsen, 2010). Örgütün farklılıklara olumlu yaklaşmasının olumlu çıktılarından bir tanesi de işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin artmasıdır (Ely ve Thomas, 2001: 254; Henry, 2010: 184; Triana vd., 2010: 841). Farklılıklara olumlu yaklaşan tümleştirme ve öğrenme farklılıkların yönetimi yaklaşımının hakim olduğu örgütlerdeki işgörenler sosyal olarak dışlanmadıklarını algılamakta ve bu işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri artmaktadır (Jansen vd., 2016: 83).

Gruplararası temas kuramı; farklı özellikteki bireylerin etkileşmesinin, kişinin diğer grupla temasının; empati yeteneğini arttırdığını, diğer grubun bakış açısını benimsemeyi sağladığını, bunun sonucunda da önyargıların azaldığını ortaya koymaktadır (Pettigrew vd., 2011: 277). Önyargı düzeyinin azalmasıyla farklılıkların bireyler tarafından risk olarak algılanmayacağı, olumsuz duygulara neden olmayacağı, hatta bireylerin karşı gruba karşı olumlu duygular beslemesine neden olacağı öne sürülebilir. Bu araştırmada, farklılıkları risk olarak görmeyen tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına katkı sağlamasının bir başka nedeni de öğretmenlerin okulda birbirleriyle sürekli temas halinde olmaları olabilir.

Hiyerarşik regresyon analizinden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme değişkenine ilişkin algıları kontrol edildiğinde *renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarının birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını* ortaya koymaktadır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, örgütsel mutluluk ile renk körlüğü (ß= .146) ve örgütsel mutluluk ile eşitlik yaklaşımı (ß= .152) arasındaki ilişkilerin düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, renk körlüğü ve eşitlik

yaklaşımlarının birbirlerinden farklı yaklaşımlar olmasına rağmen kuramsal olarak birbirlerine benzer yaklaşımlar olmaları olabilir. Hem renk körlüğü hem de eşitlik yaklaşımı işgörenlere eşit davranmayı ve ayrımcı uygulamaları önlemeyi garanti etmektedir. 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 (Podsiadlowski vd., 2013). Bu araştırmada, eşitlik yaklaşımı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin, renk körlüğü yaklaşımı ile örgütsel mutluluk yaklaşımı arasındaki ilişkiden yüksek çıkmasının nedeni, eşitlik yaklaşımının işgörenlerin potansiyel farklılıklarını renk körlüğü yaklaşımına göre daha fazla dikkate alması olabilir.

Renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin varyansa %3.8'lik bir katkı sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımı değişkenlerinin ikisi birlikte, yordanan değişken olan örgütsel mutluluğa ait varyansın küçük bir kısmını açıklamaktadır. Bu sonuçtan hareketle, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını olumlu yönde etkileyeceği öne sürülebilir.

Renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımı, bireylerin temelde aynı oldukları düşüncesini ve bireysel farklılıkların yok sayılması gerektiğini öne sürmektedir (Liberman, 2013: 468). Bu yaklaşımda işgörenlerin farklı kültürel geçmişleri sebebiyle oluşan kültürel farklılıklar onaylanmamaktadır. 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 (Liberman, 2013: 468; Podsiadlowski vd., 2013: 161). ABD'deki bir ortaokulda yapılan araştırmada farklılıkların yönetiminde renk körlüğü yaklaşımının kullanılmasının ayrımcılığı arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Schofield, 2010). Ayrımcılığın artmasının da öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyelerini azaltacak bir etki yaratması

beklenebilir. Fakat bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, renk körlüğü yaklaşımının örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni, kimi araştırmalarda (Podsiadlowski vd., 2013: 169-170) renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımı ve tümleştirme-öğrenme farklılıkların yönetimi yaklaşımı ile maliyet, fayda ve kültürlerarası eğitim gibi değişkenler arasında aynı yönlü ilişki olması, özetle; renk körlüğü yaklaşımının, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı ile aynı ilişki örüntüsünü sergilemesi olabilir. Her iki farklılıkların yönetimi yaklaşımı da birey merkezli olmalarına rağmen odak noktaları birbirlerinden farklıdır. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı spesifik bir demografik özelliği ele alarak örgütün bu değişkenden nasıl yararlanabileceğini sorgulamaktadır. Renk körlüğü yaklaşımı ise söz konusu bu demografik özelliği görmezden gelerek gereklilikler ve yeterliliklere odaklanmaktadır. Kültürel farklılıkların görmezden gelinmesi, yetenekler ve yeterliliklere odaklanılmasının da herhangi bir sorun doğmamasını ve istenen sonuçlara ulaşılmasını sağladığı ifade edilmektedir. Bu araştırmada da renk körlüğü yaklaşımı ile tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı yukarıda sıralanan nedenlerle aynı ilişki örüntüsünü sergilemiş olabilir.

Azınlıktaki veya çoğunluktaki bireylerin etnik kimlikleri ya da kültürel geçmişleriyle kendilerini tanımlama düzeyleri, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına verdikleri tepkide önemli bir rol oynamaktadır. Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının örgüt içerisindeki azınlıkları ve çoğunlukları nasıl etkilediğini inceleyen araştırma sonuçları, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı ile azınlık durumunda olan işgörenlerin iş doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, renk körlüğü yaklaşımı ile çoğunluk durumunda olan işgörenlerin iş doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (Jansen vd., 2016: 81-90). Benzer biçimde, bu araştırmada da renk körlüğü yaklaşımının örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordamasının nedeni, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kendilerini çoğunluğun bir temsilcisi olarak görmeleri olabilir.

Sosyal kimlik kuramına göre birey, üyesi olduğu grubu diğer gruplardan üstün görerek kendi grubunu olumlu değerlendirme eğilimindedir (Demirtaş, 2003: 124). Benzerlik-çekim paradigmasına göre ise; birbirlerine benzeyen, başka bir ifadeyle benzer kişisel özellikleri paylaşan bireyler birbirlerini çekici bulmaktadır (Byrne,

1971). Pfeffer'e (1985: 69-70) göre benzerlik, sosyal ilişkileri tanımlayan önemli bir özelliktir ve benzer insanların birbirlerinden hoşlanma olasılıkları daha yüksektir. Bu araştırmada renk körlüğü yaklaşımının öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna katkı sağlamasının bir başka nedeni, öğretmenlerin üyesi oldukları grubu üstün görmeleri ve / veya grubun geneliyle benzer kişisel özellikleri paylaşmaları olabilir. Öğretmenlerin birbirlerinden hoşlanmaları, birbirlerini çekici bulmaları örgütsel mutluluklarına katkı sağlamış olabilir.

Renk körlüğü yaklaşımına göre işgörenlerin potansiyel farklılıklarını daha fazla dikkate alan eşitlik farklılıkların yönetimi yaklaşımı örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerden birisi olarak ele alınmaktadır. Örgüt içerisindeki adaletsiz sonuçlar veya işlemler işgörenlere olumsuz deneyimler yaşatabilmekte, bunun sonucunda oluşan eşitsizliğin düşük düzeyde olduğu algısı da mutsuzluk yaratabilmektedir (Daniels, Watson ve Gedikli, 2017: 14; Warr, 2007: 140). Tersine, örgüt üyelerinin örgütteki uygulamaların adil olduğuna ilişkin algısı ise işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini yükseltmektedir (Daniels, Watson ve Gedikli, 2017: 14). Bu araştırmada da öğretmenlerin eşitlik yaklaşımına ilişkin algılarının örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı ve bu sonucun alanyazınla örtüşür nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarına ilişkin algıları kontrol edildiğinde ise *homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordamamaktadır*. Bu sonuçtan hareketle, homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etki etmediği öne sürülebilir.

Homojenliğin desteklenmesi farklılıkların yönetimi yaklaşımı, örgüt üyelerinin potansiyel kültürel farklılıklarını yok saymakta ve homojen bir çalışma ortamına erişebilmek için kültürel çeşitliliği reddetmektedir. Bu farklılıkların yönetimi yaklaşımında farklılıklar birer maliyet unsuru olarak ele alınmakta, örgüt içerisindeki farklılıklar desteklenmemekte ve farklılıklara değer verilmemektedir (Podsiadlowski vd. 2013: 170). İşgücü farklılıklarının yönetiminde homojenliğin desteklenmesi yaklaşımının benimsenmesi farklılıkların yok sayılmasına neden olmakta, bu durum

da özellikle örgüt içerisindeki etnik azınlıkların mutluluklarına zarar vermektedir (Sleeter, 1991). Bu araştırmada ise öğretmenlerin homojenliğin desteklenmesi yaklaşımına ilişkin algıları örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordamamıştır. Görüldüğü üzere, araştırmada ulaşılan sonuç alanyazınla paralellik göstermemektedir. Bu durumun nedeni, çalışma grubunda yer alan katılımcıların çoğunluğunun kendilerini örgüt içerisinde azınlık olarak görmemeleri olabilir.

Erişim farklılıkların yönetimi yaklaşımı temelde farklılıkların kabulüne dayanmakta (Thomas ve Ely, 1996: 82), örgüt içerisindeki farklılıkları onaylamakta ve farklılıklara geniş bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Dass ve Parker, 1999: 71). Bu yaklaşım, farklılıkların yönetimini örgütün dış çevresini örgüt içerisinde yansıtarak farklı müşteri kitlelerine ve uluslararası pazarlara erişmeyi sağlayan bir işletme stratejisi olarak görmekte ve yaklaşımda farklılıklar bir yarar olarak algılanmaktadır (Podsiadlowski vd., 2013: 161-169). Erişim yaklaşımının hakim olduğu örgütlerde, işgörenler birbirlerine saygı duymakta ve genel olarak kendilerini mutlu hissetmektedir (Ely ve Thomas, 2001: 254). Bu araştırmada ise öğretmenlerin erişim yaklaşımına ilişkin algıları örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordamamıştır. Araştırmada ulaşılan sonucun alanyazınla paralellik göstermemesinin nedeni, kimi yönleriyle pazar odaklı olan yaklaşımın kamu ortaöğretim kurumlarının yapısıyla uyuşmaması olabilir. Bu noktada, araştırmanın özel öğretim kurumlarında yürütülmesinin farklı sonuçları beraberinde getirebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, *tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin alt boyutlarından olan olumlu duygular boyutunu anlamlı biçimde yordamaktadır*. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algı olumlu duygular boyutuna ilişkin varyansın %28'ini açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, yordanan değişken durumundaki olumlu duygular boyutuna ait varyansın dörtte birinden fazlası tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, olumlu duygular boyutunun dörtte birinden fazlasının tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı değişkenine

bağlı olarak şekillendiği, söz konusu farklılıkların yönetimi yaklaşımının okullarda hakim kılınmasının, öğretmenlerin okullarında olumlu duygular yaşamalarına pozitif yönde etki edeceği öne sürülebilir.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme değişkenine ilişkin algıları kontrol edildiğinde, *renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımları birlikte, öğretmenlerin olumlu duygular yaşama düzeyini anlamlı biçimde yordamakta* ve olumlu duygular düzeyine ilişkin varyansa %3.9'luk bir katkı sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımı değişkenlerinin ikisi birlikte, yordanan değişken olan olumlu duygular boyutuna ait varyansın küçük bir kısmını açıklamaktadır. Bu sonuçlar, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarının öğretmenlerin okullarında olumlu duygular yaşamalarını pozitif yönde etkileyeceğini göstermiştir.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve eşitlik yaklaşımlarına ilişkin algıları kontrol edildiğinde ise *homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımlarının olumlu duygular alt boyutunu anlamlı biçimde yordamadığı* görülmektedir. Bu sonuç, homojenliğin desteklenmesi ve erişim yaklaşımlarının öğretmenlerin olumlu duygular yaşamalarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutunun anlamlı bir ilişki sergilediğini göstermektedir. Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından olan *tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutunu anlamlı biçimde yordamaktadır*. Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algıları olumsuz duygular boyutuna ilişkin varyansın %15'ini açıklamaktadır. Olumsuz duygular boyutuna ilişkin sonuçları tartışırken bu boyuttaki maddelerin ters puanlandığının hatırlanması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin olumsuz duygular yaşamamaları için okullarda farklılıkların yönetimi yaklaşımı olarak tümleştirme ve öğrenme yaklaşımından yararlanılmasının gerekliliği öne sürülebilir.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme değişkenine ilişkin algıları kontrol edildiğinde *renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımlarının birlikte, örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumsuz duygular boyutunu anlamlı biçimde yordadığı* ve olumsuz duygulara ilişkin varyansa %2.3'lük bir katkı sağladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımı değişkenlerinin ikisi birlikte, yordanan değişken olan olumsuz duygular boyutuna ait varyansın küçük bir kısmını açıklamaktadır. Renk körlüğü ve olumsuz duygular boyutu arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıyken, homojenliğin desteklenmesi ve olumsuz duygular boyutu arasındaki ilişki negatiftir ve anlamlı değildir. Bu sonuç, okullarda farklılıkların yönetimi yaklaşımı olarak renk körlüğü yaklaşımının kullanılmasının öğretmenlerin olumsuz duygular yaşamamalarına neden olacağını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme, renk körlüğü ve homojenliğin desteklenmesi yaklaşımlarına ilişkin algıları kontrol edildiğinde ise *eşitlik ve erişim yaklaşımları, olumsuz duygular alt boyutunu anlamlı biçimde yordamamaktadır*. Bu sonuçtan hareketle, eşitlik ve erişim yaklaşımlarının örgütsel mutluluğun olumsuz duygular boyutuna etki etmediği öne sürülebilir.

Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunun anlamlı bir ilişki sergilediğini göstermektedir. *Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin alt boyutlarından olan potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunu anlamlı biçimde yordamaktadır*. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımına ilişkin algı potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutuna ilişkin varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunun dörtte birine yakını tümleştirme ve öğrenme farklılıkların yönetimi yaklaşımı değişkeni tarafından şekillenmektedir. Buradan hareketle, farklılıkların yönetimi yaklaşımı olarak okullarda tümleştirme ve öğrenme

yaklaşımının hakim kılınmasının, öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirebilme düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı öne sürülebilir.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme değişkenine ilişkin algıları kontrol edildiğinde, *eşitlik yaklaşımı öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirme düzeyini anlamlı biçimde yordamakta* ve potansiyelin gerçekleştirilmesi düzeyine ilişkin varyansa %2.4'lük bir katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük bir miktarının eşitlik yaklaşımına bağlı olarak şekillendiğini; farklılıkların yönetimi yaklaşımı olarak okullarda eşitlik yaklaşımının kullanılmasının, öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirebilme düzeylerine olumlu katkı sağlayacağını göstermektedir.

Öğretmenlerin tümleştirme ve öğrenme ile eşitlik yaklaşımlarına ilişkin algıları kontrol edildiğinde ise *homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü ve erişim yaklaşımlarının potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunu anlamlı biçimde yordamadığı* görülmektedir. Bu sonuç, homojenliğin desteklenmesi, renk körlüğü ve erişim yaklaşımlarının öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel mutluluk düzeyi; işgörenlerin bilişsel, fiziksel ve kişisel özellikleri (Frey ve Stutzer, 2001: 10-11; Warr, 2013: 105), sosyo-demografik faktörler, bağlamsal ve durumsal faktörler, ekonomik faktörler (Frey ve Stutzer, 2001: 10-11), bireylerin psikolojik gereksinimlerinin doyurulması (Ryan ve Deci, 2000: 76), diğer işgörenlerle ilişkileri (Fisher, 2010: 29), işten zevk alma / almama durumları (Rodríguez-Muñoz ve Sanz-Vergel, 2013: 183-184) gibi birçok faktörden etkilenmektedir. İşgörenlerin örgütsel mutluluğu birçok faktörden etkilenmesine rağmen (Warr, 2007) genelde tüm işgörenlerin, özelde öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu arttırmanın en kestirme yolu olarak işgörenlerin maaşlarının, başka bir ifadeyle işgörenlerin gelirlerinin arttırılması düşünülebilir. Ancak alanyazında gelir ve mutluluk düzeyi arasında ilişki olduğu ortaya konulduğu gibi (Caner, 2015: 1323; Helliwell vd., 2017: 171; Peirô, 2006: 348; Sack, Stevenson ve Wolfers, 2012; Selim, 2008: 531; Warr, 2007: 117) gelir ve mutluluk düzeyi arasında bir ilişki olmadığına da değinilmektedir (Easterlin, 2003; Seligman, 2003: 151).

Gelir düzeyinin yanı sıra örgütsel uygulamalar, bu uygulamaların örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığı (Fisher, 2010: 27), yönetim uygulamaları (What Works Centre for Wellbeing, 2017b: 16) ve çevresel özellikler (Warr, 2007: 96-97) örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Politika yapıcıların eğilmesi gereken temel unsur ise mutluluğu ya da örgütsel mutluluğu etkileyen çevresel faktörlerdir. Çünkü politika yapıcıların gerçekleştirecekleri eylemlerle çevresel faktörleri değiştirebilme fırsatına sahip oldukları düşünülmektedir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2012). Bu noktada okul yöneticilerinin de öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen çevresel faktörlere ve yönetim uygulamalarına eğilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü, yönetim uygulamalarından biri olan örgütteki işgücü farklılıklarının yönetilme biçimi işgörenlerin örgütsel mutlulukları açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgütün ırk ve cinsiyet gibi farklılıklara bakışı, başka bir ifadeyle örgütün farklılıkların yönetimi yaklaşımı işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkilemektedir (Henry, 2010: 184). Farklılıkların yönetimi yaklaşımları, üretken iş çıktılarını arttırmak için bir katalizör görevi görmekte ve işgörenlerin örgütsel mutlulukları için bir koruyucu olmayı amaçlamaktadır (Jansen vd., 2016: 81).

Yukarıda sıralanan nedenlerle, işgörenlerin örgütsel mutluluklarının arttırılması için farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından yararlanılabilir. Ancak örgütlerin, farklılıkları tüm işgörenlerin doyum sağlayacağı biçimde yönetmeleri giderek zorlaşmaktadır. Örneğin farklılıkların değerine önem veren politikalar kendilerini örgüt içerisinde azınlık olarak gören işgörenler tarafından olumlu algılanırken, aynı politikalar kendilerini örgüt içerisinde çoğunluk olarak gören işgörenler tarafından düşük düzeyde bir kabul görebilir. Örgütler tek bir farklılıkların yönetimi yaklaşımına odaklandığında, örgüt içerisindeki bazı gruplarda dışlandıkları algısı oluşabilir ve bu işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri düşebilir. Bu nedenle örgütler, tüm üyelerin kapsandıklarını hissetmeleri için iki kutuplu farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının (renk körlüğü / çokkültürlülük gibi) ötesinde herkesi kapsayacak yeni farklılıkların yönetimi yaklaşımları geliştirerek işgörenlerinin örgütsel mutluluklarına katkı sağlayabilir (Jansen vd., 2016: 81-90).

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının sağlanması; öğretmenlerin ve ailelerinin, yöneticilerin ve ailelerinin, öğrencilerin ve ailelerinin, özetle tüm toplumun yaşamlarını etkilemiştir ve etkilemeye devam edecektir (Farber, 1991: 313). Bu nedenle öğretmen mutluluğunun sağlanmasının; öğretmenler, okul toplumu ve toplum açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara aşağıdakiler önerilmektedir:

1. Araştırmada, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından tümleştirme ve öğrenme yaklaşımına yönelik algının hem örgütsel mutluluk düzeyini hem de örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutlarını yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına olumlu etki edebilmek; olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları seyrek yaşamalarını sağlamak ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilmek için söz konusu farklılıkların yönetimi yaklaşımının okullarda sıklıkla kullanılması önerilebilir. Tümleştirme ve öğrenme yaklaşımı aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını arttırabilmek için; öğretmenlerin farklılıklarını özgürce yansıtabilecekleri, farklılıkların birer öğrenme fırsatı olarak görüldüğü bir iklimin okul toplumu tarafından yaratılması önerilebilir. Bunun sağlanması için iş başında eğitim, iş dışında eğitim, teknoloji destekli eğitim gibi yöntemler kullanılarak okul toplumu fark, farklılık, farklılıkların yönetimi, farklılıkların yönetimi yaklaşımı gibi kavramlardan haberdar edilebilir. Farklılıklara değer verilen bir okul toplumu yaratılmasına fayda sağlaması için, okul yöneticisinin herhangi bir kurula, gruba öğretmenler arasından üye seçerken farklılıkların değerine ve farklılıkların öğrenme fırsatı olarak görülebileceğine vurgu yaparak farklı özellikleri olan işgörenlerden oluşan kurullar / gruplar oluşturması önerilebilir.

2. Araştırmada, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından renk körlüğü yaklaşımına yönelik algının hem örgütsel mutluluk düzeyini hem de örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular ve olumsuz duygular boyutlarını yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına

olumlu etki edebilmek; olumlu duyguları sık ve olumsuz duyguları seyrek yaşamalarını sağlamak için okullarda söz konusu farklılıkların yönetimi yaklaşımından yararlanılması önerilebilir. Fakat renk körlüğü yaklaşımı aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını arttırabilmek için; öncelikle bu yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenip benimsenmediğinin geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile araştırılması, -eğer yaklaşım benimseniyorsa- daha sonra da farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğretmenlere eşit davranılması önerilebilir. Bu yaklaşımın kullanılması durumunda örgütte kendisini çoğunluğun temsilcisi olarak görmeyen öğretmenlerin ayrımcılık duygusuna kapılarak örgütsel mutluluk düzeylerinin düşebileceği ve renk körlüğü farklılıkların yönetimi yaklaşımının farklılıklardan öğrenmeye olanak tanımadığı da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, hem örgütsel çıktılar hem de öğretmenlerin tamamı için daha olumlu sonuçlar vereceği düşünülen yaklaşımların okul toplumu tarafından benimsenmesine yönelik çalışmaların yapılması tekrar önerilebilir.

3. Araştırmada, farklılıkların yönetimi yaklaşımlarından eşitlik yaklaşımına yönelik algının hem örgütsel mutluluk düzeyini hem de örgütsel mutluluğun alt boyutları olan olumlu duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutlarını yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına olumlu etki edebilmek; olumlu duyguları sık yaşamalarını sağlamak ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilmek için okullarda söz konusu farklılıkların yönetimi yaklaşımından yararlanılması önerilebilir. Eşitlik yaklaşımı aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını arttırabilmek için; renk körlüğü yaklaşımında olduğu gibi tüm öğretmenlere eşit davranılması gerekmektedir. Fakat bu yaklaşım kullanılırken, -renk körlüğü yaklaşımından farklı olarak- öğretmenlerin farklılıkları okul toplumu tarafından onaylanmalıdır. Okul müdürü, bireysel farklılıkları onayladığını yönetsel uygulamalar ve kişisel eylemlerle okul toplumuna göstermelidir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ise aşağıdakiler önerilmektedir:

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kocaeli ilinin ilçelerindeki 39 kamu ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 768 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği örneklemin alındığı ilgili evrenle sınırlıdır. Sonuçların başka evren / örneklemlerde de sınanması için benzer araştırmalar; başka illerde, bölge veya ülke genelinde, farklı kademelerde, özel okullarda da yapılabilir.

2. Araştırma, ilişkisel tarama deseni kullanılarak yürütülen nicel bir araştırmadır. Veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi adına nitel veri toplama tekniklerinin de kullanıldığı karma desende benzer araştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca durum çalışması deseni kullanılarak bir ya da birkaç okulu odağına alan benzer nitel araştırmaların tasarlanması da önerilebilir.

3. Bu araştırmada, okullarda farklılıkların yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiye odaklanılmış, örgütsel mutluluğu yordayan bir faktör olarak farklılıkların yönetimi yaklaşımları incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yordayacağı düşünülen diğer değişkenlerin örgütsel mutluluk üzerindeki etkisinin sınanması için bu değişkenlerle örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar yürütülebilir.

4. Farklılıkların yönetimi yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini yordamasında bireyin kendisini örgüt içerisinde azınlığın ya da çoğunluğun temsilcisi olarak tanımlamasının etkili olup olmadığının Türk kültüründe ve eğitim örgütlerinde de sınanması için azınlık / çoğunluk olma durumunun kontrol değişkeni olarak ele alındığı araştırmalar tasarlanabilir.

# KAYNAKÇA

## 1. Kitaplar


Bakker, A. B. ve Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron ve G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 178-189). New York: Oxford University Press.

Baş, T. (2001). *Anket: Anket nasıl hazırlanır, nasıl uygulanır, nasıl değerlendirilir*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Broadie, S. (2007). *Aristotle and beyond: Essays on metaphysics and ethics*. Cambridge University Press.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* NY: guilford Publications, Inc.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Csikszentmihalyi, M. (2004). İyi iş: Liderlik, mutluluk ve anlam oluşturma. *Çev. Ahmet Kardam.* İstanbul: Acar Matbaacılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Diener, E., Sandvik, E. ve Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle ve N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. New York: Pergamon.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.

Fisher, C. D. (2010). *Happiness at work.* Faculty of Business Publications.

Frey, B. ve Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. New Jersey: Princeton University Press.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5. baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (6. baskı), *Pearson new international edition*. London: Pearson.

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.

Helliwell, J. F., Layard, R. ve Sachs, J. (ed). (2012). *World Happiness Report 2012*. New York: UN Sustainable Development Solutions Network.

Helliwell, J. F., Layard, R. ve Sachs, J. (ed). (2013). *World Happiness Report 2013*. New York: UN Sustainable Development Solutions Network.

Helliwell, J. F., Layard, R. ve Sachs, J. (ed). (2015). *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
Helliwell, J., Layard, R. ve Sachs, J. (ed). (2016). *World Happiness Report 2016, Update* (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network.
Helliwell, J., Layard, R. ve Sachs, J. (ed). (2017). *World Happiness Report 2017,* New York: Sustainable Development Solutions Network.
Helliwell, J., Layard, R. ve Sachs, J. (ed). (2018). *World Happiness Report 2018,* New York: Sustainable Development Solutions Network.
Henry, A. (2010). Race and gender in classrooms: Implications for teachers. In Banks, J. A. & Banks, J. A. M. (Eds). *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* John Wiley & Sons: USA.
Hubbard, E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. Human Resource Development.
Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
Katzell, R. A. ve Thompson, D. E. (1995). Work motivation: Theory and practice. In Kolb, Osland ve Rubin. *The organizational behavior reader*, 110–114. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. baskı). New York: Guilford Press.
Lucas, R. E. ve Diener, E. (2003). The happy worker hypothesis about the role of positive affect in worker productivity. In Barrick ve Ryan (eds). *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations*, 30–59. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. New York: Grove Press.
Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamalari*. Ankara: Detay Yayıncılık.
Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
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.
Pfeffer, J. (1983). Organizational Demography, in Cummings ve Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior,* Vol. 5, Greenwich. CT: JAI Press, 299-357.
Plaut, V. C. (2002). Cultural models of diversity in America: The psychology of difference and inclusion (ss. 365–395). R. A. Shweder, M. Minow, H. R. Markus, R. A. Shweder, M. Minow ve H. R. Markus (Ed), *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies*. New York: Russell Sage Foundation.
Polat, S. (2015). Ötekine bakış bağlamında barış eğitimi ve empati (ss. 135-153). Kabapınar, Y. (Ed.). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati.* Pegem Akademi.
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.
Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic Happiness*, London: Nicholas Brealey.
Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. London, UK: Nicholas Brealey.

Selim, S. (2012). *Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de bireysel yaşam tatmini ve mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin karşılaştırmalı analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Sirota, D., Mischkind, L. A. ve Meltzer, M. I., (2005). *The Enthusiastic Employee*. Upper Saddle River: Wharton School Publishing.

Sleeter, C. E. (Ed.). (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany: SUNY Press.

Sürgevil, O. (2010). *Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.

Turner, J. C. ve Haslam, S. A. (2001). Social identity, organizations, and leadership. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research*: 25–65. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Williams, K. ve O'Reilly, C. (1998). Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research. In B. W. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 77–140). Greenwich: JAI Press.

**2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar**

Alesina, A., Di Tella, R. ve MacCulloch, R. (2004). Inequality and happiness: are Europeans and Americans different?. *Journal of Public Economics*, *88*(9-10), 2009-2042.

Allport, G. W. ve Kramer, B. M. (1946). Some roots of prejudice. *The Journal of Psychology*, *22*(1), 9-39.

Arslan, Y. ve Polat, S. (2016). Farklılık yaklaşımları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 95-106.

Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *23*(4), 603-622.

Ashforth, B. E. ve Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review, 14*, 20–39.

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.

Aydin, N. (2012). A grand theory of human nature and happiness. *Humanomics*, *28*(1), 42-63.

Bakker, A. B. ve Demerouti, E. (2013). Job demands-resources model. *Revista de Psicologa del Trabajo y de las Organizaciones*, *29*(3), 107-115.

Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*. *1*(1), 49-63.

Begum, S., Jabeen, S. ve Awan, A. B. (2014). Happiness: A psycho-philosophical appraisal. *Dialogue*, *9*(3), 313-325.

Benschop, Y. (2001). Pride, prejudice, and performance: Relations between HRM, diversity and performance. *International Journal of Human Resource Management, 12*, 1166–1181.

Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., Maquil, A., Demoulin, S. ve Leyens, J. P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(4), 843.

Brief, A. P. ve Weiss, H. M (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology, 53*, 279-307.

Brophy, I. N. (1945). The luxury of anti-Negro prejudice. *Public Opinion Quarterly*, *9*(4), 456-466.

Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Caner, A. (2015). Happiness, comparison effects, and expectations in Turkey. *Journal of Happiness Studies, 16*(5), 1323-1345.

Celik, S., Ashikali, T. ve Groeneveld, S. (2011). The binding effect of diversity management on employees in the Dutch public sector. The role of transformational leadership. *Tijdschrift voor HRM*, *14*(4), 32-53.

Chafouleas, S. M. ve Bray, M. A. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools*, *41*(1), 1-5.

Choi, S. ve Rainey, H. G. (2010). Managing diversity in US federal agencies: Effects of diversity and diversity management on employee perceptions of organizational performance. *Public Administration Review*, *70*(1), 109-121.

Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A. ve Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *J. Pers. Soc. Psychol*, *71*, 406–413.

Cox, T. H. ve Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Executive, 5*, 45–56.

Cropanzano, R. ve Wright, T. A. (1999). A 5-year study of change in the relationship between well-being and job performance. *Consulting Psychology Journal*, *51*, 252–265.

Çakıcı, S. (2015). *Kutadgu Bilig'de Mutluluk ile Ahlak İlişkisi (Psikososyal Bir Analiz).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çakır, E. (2011). *Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Karaman Valiliğinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Çınar, K. (2013). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerine Yöneticilerin Farklılıklarla Yönetim Davranışlarının Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations, 53*(2), 275-294.

Daniels, K., Watson, D. ve Gedikli, C. (2017). Well-being and the social environment of work: A systematic review of intervention studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(8), 918.

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.

Davis, L. R. (2002). Racial diversity in higher education ingredients for success and failure. *The Journal of Applied Behavioral Science, 38*(2), 137-155.

Demirci, İ., Ekşi, H., Kardaş, S. ve Dinçer, D. (2016). Mutluluk Korkusu Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 2057-2072.

Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal kimlik kuramı, temel kavram ve varsayımlar. *İletişim Araştırmaları, 1*(1), 123-144.

Demo, G., ve Paschoal, T. (2013). Well-Being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. *Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro.

De Stercke, J., Goyette, N. ve Robertson, J. E. (2015). Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development. *Prospects, 45*(4), 421-427.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist, 55*, 34-43.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Diener, E. ve Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*(1), 1-31.

Dural-Şenoğuz, U. (2016). *Understanding the Malleability of Implicit Stereotyping and Implicit Prejudice Toward Female Leadership: A Longitudinal Field Study on Municipality Employees in Turkey,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dutton, J. E., Dukerich, J. M. ve Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly, 39*, 239–263.

Earley, P. C. ve Mosakowski, E. M. (2000). Creating hybrid team cultures: An empirical test of international team functioning. *Academy of Management Journal*, *43*, 26–49.

Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *PNAS, 100*(19), 11176–11183.

Eby, L. T., Mahar, C. P. ve Butts, M. M. (2010). The intersection of work and family life: the role of affect. *Annual Review of Psychology*, *61*, 599-622.

Ely, R. J. ve Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, *46*, 229–273.

Fereidouni, H. G., Najdi, Y. ve Amiri, R. E. (2013). Do governance factors matter for happiness in the MENA region? *International Journal of Social Economics, 40*(12), 1028-1040.

Foldy, E. G. (2004). Learning from diversity: A theoretical exploration. *Public Administration Review, 64*(5), 529–38.

Fujimoto, Y., Härtel, C. E. ve Härtel, G. F. (2004). A field test of the diversity-openness moderator model in newly formed groups: Openness to diversity affects group decision effectiveness and interaction patterns. *Cross Cultural Management: An International Journal*, *11*(4), 4-16.

Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*, 103–110.

Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). *Organizational Dynamics, 33*(4), 379–392.

Gillham, J. E. ve Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behaviour Research and Therapy, 37*, 163–173.

Gitmez, A. S. ve Morçöl, G. (1994). Socio-economic status and life satisfaction in Turkey. *Social Indicators Research, 31,* 77-98.

Goldberg, C. B. (2005). Relational demography and similarity-attraction in interview assessments and subsequent offer decisions. *Group & Organization Management, 30*(6), 597-624.

Golparvar, M. ve Abedini, H. (2014). Relationship between meaning and spirituality at work with job happiness positive affect and job satisfaction. *Management Science Letters, 4,* 255–268.

Grinde, B. (2002). Happiness in the perspective of evolutionary psychology. *Journal of Happiness Studies, 3,* 331-354.

Groeneveld, S. (2011). Diversity and employee turnover in the Dutch public sector: Does diversity management make a difference?. *International Journal of Public Sector Management, 24*(6), 594-612.

Gutentag, T., Horenczyk, G. ve Tatar, M. (2017). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 1-12.

Hanappi-Egger, E. (2007). Gender and diversity from a management perspective: Synonyms or complements?. *Journal of Organisational Transformation & Social Change, 3*(2), 121-134.

Harrison, D. A., Price, K. H. ve Bell, M. P. (1998). Beyond relational demography: Time and the effects of surface-and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal, 41*(1), 96-107.

Härtel, C. E. ve Page, K. M. (2009). Discrete emotional crossover in the workplace: The role of affect intensity. *Journal of Managerial Psychology, 24*(3), 237-253.

Hogg, M. A. ve Terry, D. I. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review, 25*(1), 121-140.

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.

Hosie, P., Willemyns, M. ve Sevastos, P. (2012). The impact of happiness on managers' contextual and task performance. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 50*, 268–287.

Jackson, S. E., Brett, J. F., Sessa, V. I., Cooper, D. M., Julin, J. A. ve Peyronnin, K. (1991). Some differences make a difference: Individual dissimilarity and group heterogeneity as correlates of recruitment, promotions, and turnover. *Journal of Applied Psychology, 76*, 675–689.

Jackson, S. E., Joshi, A. ve Erhardt, N. L. (2003). Recent research on team and organizational diversity: SWOT analysis and implications. *Journal of Management, 29*(6), 801-830.

Jackson, S. E., Stone, V. K. ve Alvarez, E. B. (1992). Socialization amidst diversity: The impact of demographics on work team oldtimers and newcomers. *Research in Organizational Behavior, 15,* 45-109.

Jansen, W. S., Vos, M. W., Otten, S., Podsiadlowski, A. ve 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.

Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. ve King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology, 3*, 219-233.

Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. ve Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 6,* 261–300.

Kramar, R. (1998). Managing diversity: Beyond affirmative action in Australia, *Women in Management Review, 13*(4), 133–142.

Kristof-Brown, A., Barrick, M. R. ve Stevens, C. K. (2005).When opposites attract: A multi-sample demonstration of complementary person–team fit on extraversion. *Journal of Personality, 73*, 935–957.

Kurtulmuş, M. (2014). *Farklılıkların Yönetiminin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına ve Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Küçükömürler, S. (2013). *Reducing Prejudice Through Imagined Social Contact*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Langholz, M. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education, *Management Revue, 25*(3), 207-226.

Lawrence, B. S. (1997). Perspective - The black box of organizational demography. *Organization Science, 8*(1), 1-22.

Liberman, B. E. (2013). Eliminating discrimination in organizations: The role of organizational strategy for diversity management. *Industrial and Organizational Psychology, 6*(4), 466-471.

Lincoln, J. R. ve Miller, J. (1979). Work and friendship ties in organization: A comparative analysis of relational networks. *Administrative Science Quarterly, 24*, 181–199.

Lorbiecki, A. (2001). Changing views on diversity management: The rise of the learning perspective and the need to recognize social and political contradictions. *Management Learning, 32*(3), 345-361.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist, 56,* 239-249.

Maxwell, G. A., Blair, S. ve McDougall, M. (2001). Edging towards managing diversity in practice, *Employee Relations, 23*(5), 468–482.

McGregor, I. ve Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *J. Pers. Soc. Psychol. 74*, 494–512.

McMahan, G. C., Bell, M. P. ve Virick, M. (1998). Strategic human resource management: Employee involvement, diversity, and international issues. *Human Resource Management Review, 8*(3), 193-214.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye'de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Meşe, G. (1999). *Sosyal Kimlik ve Yaşam Stilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Milliken, F. J. ve Martins, L. L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review, 21*(2), 402-433.

Mollica, K. A. (2003). The influence of diversity context on white men's and racial minorities' reactions to disproportionate group harm. *The Journal of Social Psychology, 143*(4), 415-431.

Mowday, R. T. ve Sutton, R. I. (1993). Organizational behavior: Linking individuals and groups to organizational contexts. *Annual Review of Psychology, 44,* 195-229.

Nelson, D. W. ve Knight, A. E. (2010). The power of positive recollections: Reducing test anxiety and enhancing college student efficacy and performance. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(3), 732–745.

O'Reilly, C. A., Caldwell, D. ve Barnett, W. (1989). Workgroup demography, social integration, and turnover. *Administrative Science Quarterly, 34*, 21–37.

Oswald, A. J., Proto, E. ve Sgroi, D. (2015). Happiness and productivity. *Journal of Labor Economics, 33*(4), 789-822.

Page, K. M. ve Vella-Brodrick, D. A. (2009). The 'what', 'why' and 'how' of employee well-being: a new model. *Social Indicators Research, 90,* 441–458.

Paschoal, T. ve Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica, 7*(1), 11-22.

Peirô, A. (2006). Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence, *The Journal of Socio-Economics, 35,* 348–365.

Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(2), 173-185.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 65-85.

Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations, 32*(3), 187-199.

Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U. ve Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations, 31*(4), 411-425.

Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783.

Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*(6), 922-934.

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. ve Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(3), 271-280.

Pfeffer, J. (1985). Organizational demography: Implications for management. *California Management Review, 28*(1), 67-81.

Pitts, D. (2009). Diversity management, job satisfaction, and performance: Evidence from US federal agencies. *Public Administration Review, 69*(2), 328-338.

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

Quick, J. C. ve Quick, J. D. (2004). Health, happy, productive work: A leadership challenge. *Organizational Dynamics, 33*(4), 329-337.

Rego, A. ve Cunha, M. P. (2008). Authentizotic climates and employee happiness: Pathways to individual performance? *Journal of Business Research, 61,* 739-752.

Ricucci, N. M. (1997). Cultural diversity programs to prepare for workforce 2000: What is gone wrong? *Public Personel Management.* 26, 35-42.

Riordan, C. M. ve Shore, L. M. (1997). Demographic diversity and employee attitudes: An empirical examination of relational demography within work units. *Journal of Applied Psychology*, *82*(3), 342-358.

Rodríguez-Muñoz, A. ve Sanz-Vergel, A. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *29*, 95-97.

Roehling, M.V., Cavanaugh, M. A., Moynihan, L. M. ve Boswell, W. R. (2000). The nature of the new employment relationship: A content analysis of the practitioner and academic literatures. *Human Resource Management*, *39*, 305-320.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166.

Ryan, R. M., Huta, V. ve Deci, E. D. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 139-170.

Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13-39.

Sacks, D. W., Stevenson, B. ve Wolfers, J. (2012). The new stylized facts about income and subjective well-being. Discussion Paper No. 7105.

Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: a case study. *Social Research Reports*, *25*, 21-33.

Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437–453.

Schneider, B., Goldstiein, H. W. ve Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, *48*(4), 747-773.

Schneider, B., Smith, D. B., Taylor, S. ve Fleenor, J. (1998). Personality and organizations: A test of the homogeneity of personality hypothesis. *Journal of Applied Psychology*, 83, 462–470.

Selfhout, M., Denissen, J., Branje, S. ve Meeus, W. (2009). In the eye of the beholder: Perceived, actual, and peer-rated similarity in personality, communication, and friendship intensity during the acquaintanceship process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*, 1152–1165.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, *2*(2002), 3-12.

Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293-311.

Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey, *Social Indicators Research*, *88*, 531-562.

Seymen, O. A. (2006). The cultural diversity phenomenon in organizations and different approaches for effective cultural diversity management: A literary review. *Cross Cultural Management: An International Journal*, *13*, 296–315.

Sheldon, K. M. ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*, 216–217.

Stahl, G. K., Maznevski, M. L., Voigt, A. ve Jonsen, K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, *41*(4), 690-709.

Staw, B. M., Sutton, R. I. ve Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science, 5*(1), 51-71.

Stevens, F. G., Plaut, V. C. ve Sanchez-Burks, J. (2008). Unlocking the benefits of diversity: All-inclusive multiculturalism and positive organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, *44*(1), 116–133.

Strauss, J. P., Barrick, M. R. ve Connerley, M. L. (2001). An investigation of personality similarity effects (relational and perceived) on peer and supervisor ratings and the role of familiarity and liking. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *74*, 637–658.

Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlar ve yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(20), 111-124.

Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, *43*(2), 178-190.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. ve Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, *41*(1), 163-172.

Thomas, D. ve Ely, R. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, September/October, 79–90.

Tian, L., Wang, D. ve Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*(2), 615-634.

Tozkoparan, G. ve Vatansever, Ç. (2011). Farklılıkların yönetimi: İnsan kaynakları yöneticilerinin farklılık algısı üzerine bir odak grup çalışması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, *21*, 89-109.

Triana, M. D., Garcia, M. F. ve Colella, A. (2010). Managing diversity: How organizational efforts to support diversity moderate the effects of perceived racial discrimination on affective commitment. *Personnel Psychology, 63*, 817–843.

Tsui, A. S., Egan, T. D. ve O'Reilly, C. A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly*, *37*, 549–579.

Tsui, A. S. ve O'Reilly, C. A. (1989). Beyond simple demographic effects: The importance of relational demography in superior-subordinate dyads. *Academy of Management Journal*, *32*, 402–423.

Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *5*(1), 1-34.

Van Hoye, G. ve Turban, D. B. (2015). Applicant–Employee fit in personality: Testing predictions from similarity-attraction theory and trait activation theory. *International Journal of Selection and Assessment*, *23*(3), 210-223.

Van Vuuren, H. J., Van der Westhuizen, P. C. ve Van Der Walt, J. L. (2012). The management of diversity in schools—A balancing act. *International Journal of Educational Development*, *32*(1), 155-162.

Vella-Brodrick, D. A., Park, N. ve Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning: Findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research, 90*, 165-179.

Von Bergen, C. W., Soper, B. ve Foster, T. (2002). Unintended negative effects of diversity management. *Public Personnel Management, 31*(2), 239-251.

Vos, M., Çelik, G. ve De Vries, S. (2016). Making cultural differences matter? Diversity perspectives in higher education, *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, *35*(4), 254-266.

Warr, P. (2013). Sources of happiness and unhappiness in the workplace: A Combined Perspective. *Journal of Work and Organizational Psychology, 29,* 99-106.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678-691.

Waterman, A. S., Schwartz, S. J. ve Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies, 9,* 41-79.

Watson, D., Clark, L. A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.

Wells, J. E. ve Aicher, T. J. (2013). Follow the leader: A relational demography, similarity attraction, and social identity theory of leadership approach of a team's performance. *Gender Issues*, *30*(1-4), 1-14.

Wesarat, P., Sharif, M. Y. ve Majid, A. H. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, *11*(2), 78-88.

Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. ve Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, *7*(4), 337-350.

Wolfson, N., Kraiger, K. ve Finkelstein, L. (2011). The relationship between diversity climate perceptions and workplace attitudes. *The Psychologist-Manager Journal*, *14*, 161–176.

Wolsko, C., Park, B. ve Judd, C. M. (2006). Considering the tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research, 19*(3), 277–306.

Wrench, J. (2002). Diversity management in different EU countries: The new way of combating ethnic discrimination? In *conference Labor Supply and diversity: locally to globally. Göteborg, Sweden*.

Wright, T. A., Bonett, D. G. ve Sweeney, D. A. (1993). Mental health and work performance: Results of a longitudinal field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*(4), 277-284.

Zábrodská, K., Mudrák, J., Květoň, P., Blatný, M. Machovcová, K. ve Šolcová, I. (2014). Work environment and well-being of academic faculty in Czech Universities: A pilot study. *Studia Paedagogica*, *19*(4), 121-144.

Zenger, T. R. ve Lawrence, B. S. (1989). Organizational demography: The differential effects of age and tenure distribution on technical communication. *The Academy of Management Journal*, *32*, 353–376.

**3. Elektronik Kaynaklar**


Bryson, A., Forth, J. ve Stokes, L. (2015). *Does Worker Well-being Affect Workplace Performance?* Department of Business Innovation and Skills, Discussion Paper No. 9096 http://ftp.iza.org/dp9096.pdf adresinden 15.01.2018 tarihinde elde edilmiştir.

CAMBRIDGE (2018). Cambridge Dictionary. https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/ adresinden 11.05.2018 tarihinde elde edilmiştir.

Eğitim-İŞ, (2014). Öğretmenler Mutsuz, Borçlu ve Öğretmenlik İtibarsızlaştırılıyor. http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/ogretmenler-mutsuz-borclu-ve-ogretmenlik-itibarsizlastiriliyor-1458/#.WS8zh2jyjIU adresinden 13.11.2016 tarihinde elde edilmiştir.

Eurobarometre, (2008). Türkiye ulusal raporu. https://www.avrupa.info.tr/Files/EUBarameter71-tr.doc adresinden 02.11.2016 tarihinde elde edilmiştir.

European Commission. (2003). The costs and benefits of diversity. European Commission. http://www.diversityatwork.net/NL/Docs/CostsBenefExSum.pdf adresinden 01.12.2015 tarihinde elde edilmiştir.

Lumby, J. ve Coleman, M. (2007). Introduction: Diversity, leadership and education http://www.sagepub.com/upm-data/14398_Lumby_Chapter_1.pdf adresinden 13.12.2017 tarihinde elde edilmiştir.

OECD (2017). *PISA 2015 results* (Volume III): *Students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

Stiglitz, J. E., Sen, A. ve Fitoussi, J. P. (2009). *Report by the commission on the Measurement of economic performance and social progress*. Paris. http://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report adresinden 23.02.2017 tarihinde elde edilmiştir.

Taylor, C. (1995). Building a business case for diversity. *Canadian Business Review, 22*(1). http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=39038327-a31d-4c93-955a-770889c33510%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbmc9dHI%3d#db=f6h&AN=9504250819 adresinden 13.03.2018 tarihinde elde edilmiştir.

TDK (2018). Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts adresinden 09.04.2018 tarihinde elde edilmiştir.

TÜİK (2017). Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2016. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24641 adresinden 23.03.2017 tarihinde elde edilmiştir.

TÜİK (2018). Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2017. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27590 adresinden 26.02.2018 tarihinde elde edilmiştir.

Türk Eğitim-SEN (2011). Öğretmenler mutsuz ve borçlu çıktı. http://www.haberturk.com/polemik/haber/690452-ogretmenler-mutsuz-ve-borclu-cikti adresinden 13.11.2016 tarihinde elde edilmiştir.

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.

https://www.gao.gov/assets/250/245069.pdf adresinden 14.03.2018 tarihinde elde edilmiştir.
What Works Centre for Wellbeing. (2017a). What difference do shared activities and wellbeing interventions make to the social atmosphere at work? https://www.whatworkswellbeing.org/product/team-working/ adresinden 11.10.2017 tarihinde elde edilmiştir.
What Works Centre for Wellbeing. (2017b). Good work, wellbeing and performance. https://www.whatworkswellbeing.org/product/good-work-wellbeing-and-changes-in-performance-outcomes/ adresinden 14.01.2018 tarihinde elde edilmiştir.

# EKLER

**Ek 1.** Araştırma İzni

**T.C.**
**KOCAELİ VALİLİĞİ**
**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 99332089/605/4786637 29/04/2016
**Konu: Araştırma İzni**
**(Yaser ARSLAN)**

**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**
**(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi :11/04/2016 tarihli ve 6985 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi doktora öğrencisi Yaser ASLAN 'ın " Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımları ve Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını İlimiz orta öğretim kurumlarında uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin, 27/04/2016 tarih ve 4694789 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

**Derviş Ahmet SET**
**Vali a.**
**Vali Yardımcısı**

Ek:Valilik Makam Oluru

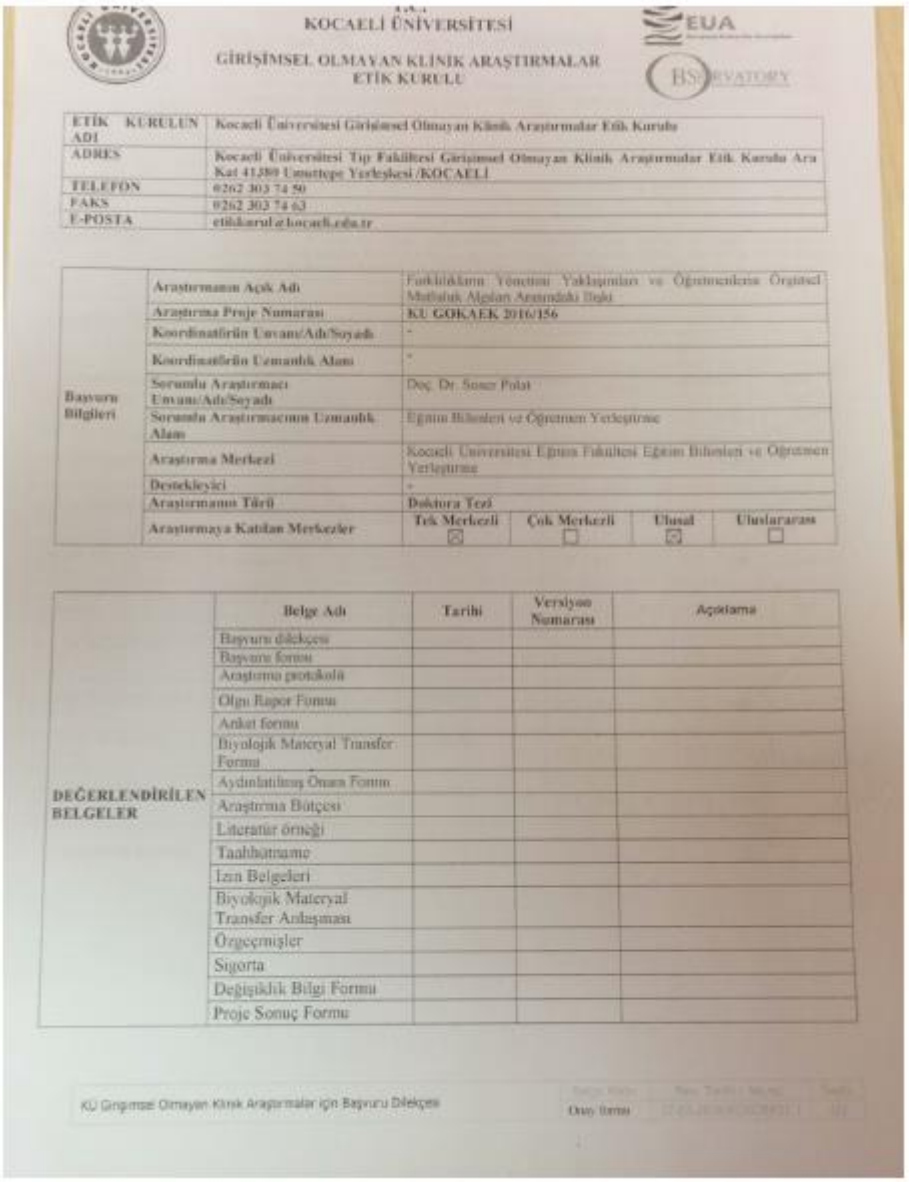
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
29/04/2016
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E.SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0 262) 3005871
Faks: (0262) 32115 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b755-d980-3eb3-975a-2286 kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 2.** Etik Kurul Belgesi



KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

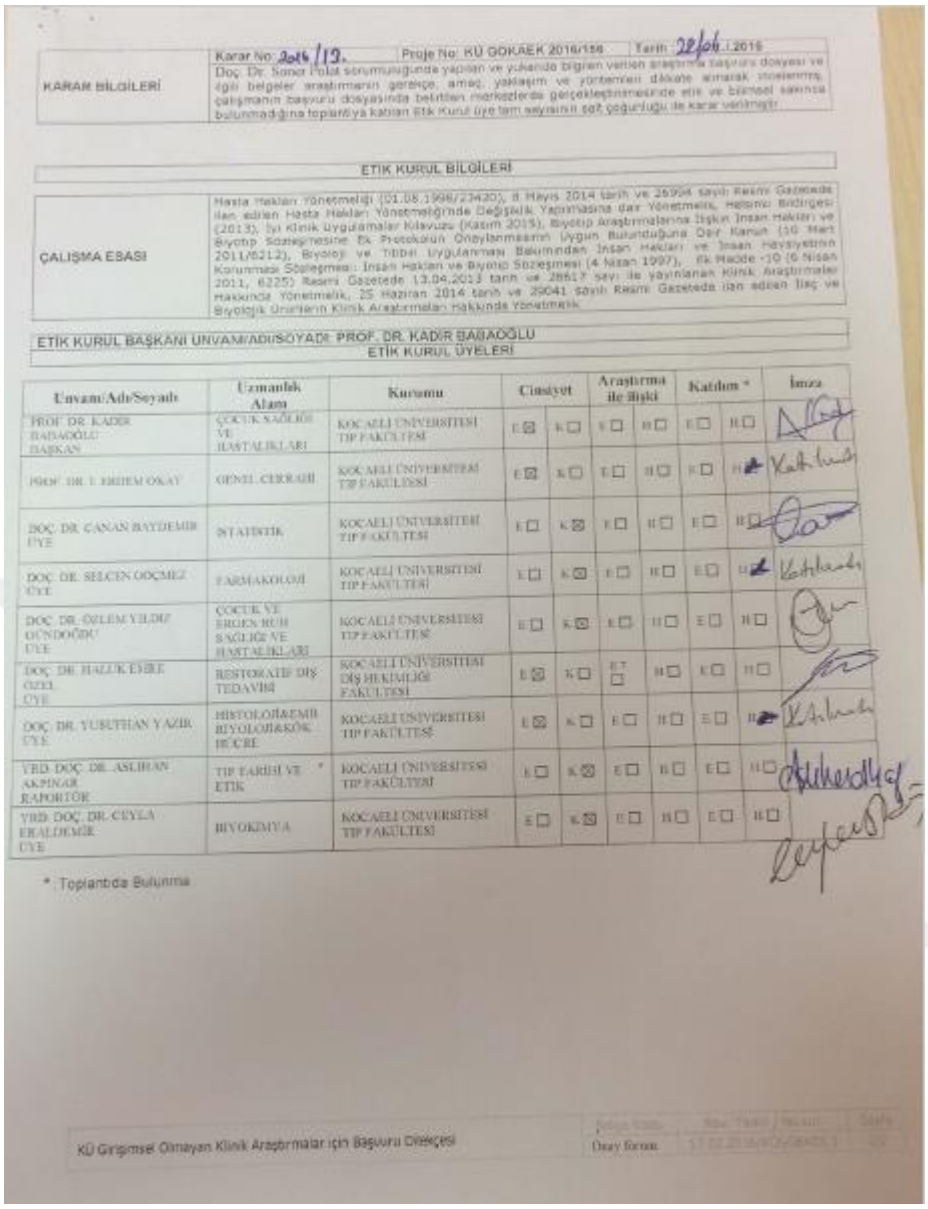
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

| | |
|---|---|
| ETİK KURULUN ADI | Kocaeli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu |
| ADRES | Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Ara Kat 41380 Umuttepe Yerleşkesi /KOCAELİ |
| TELEFON | 0262 303 74 50 |
| FAKS | 0262 303 74 63 |
| E-POSTA | etikkurul@kocaeli.edu.tr |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Başvuru Bilgileri | Araştırmanın Açık Adı | Farklılıklara Yönetimi Yaklaşımları ve Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki | | | |
| | Araştırma Proje Numarası | KÜ GOKAEK 2016/156 | | | |
| | Koordinatörün Unvanı/Adı/Soyadı | - | | | |
| | Koordinatörün Uzmanlık Alanı | - | | | |
| | Sorumlu Araştırmacı Unvanı/Adı/Soyadı | Doç. Dr. Soner Polat | | | |
| | Sorumlu Araştırmacının Uzmanlık Alanı | Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme | | | |
| | Araştırma Merkezi | Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme | | | |
| | Destekleyici | - | | | |
| | Araştırmanın Türü | Doktora Tezi | | | |
| | Araştırmaya Katılan Merkezler | Tek Merkezli ☒ | Çok Merkezli ☐ | Ulusal ☒ | Uluslararası ☐ |

| | Belge Adı | Tarihi | Versiyon Numarası | Açıklama |
|---|---|---|---|---|
| DEĞERLENDİRİLEN BELGELER | Başvuru dilekçesi | | | |
| | Başvuru formu | | | |
| | Araştırma protokolü | | | |
| | Olgu Rapor Formu | | | |
| | Anket formu | | | |
| | Biyolojik Materyal Transfer Formu | | | |
| | Aydınlatılmış Onam Formu | | | |
| | Araştırma Bütçesi | | | |
| | Literatür örneği | | | |
| | Taahhütname | | | |
| | İzin Belgeleri | | | |
| | Biyolojik Materyal Transfer Anlaşması | | | |
| | Özgeçmişler | | | |
| | Sigorta | | | |
| | Değişiklik Bilgi Formu | | | |
| | Proje Sonuç Formu | | | |

KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar için Başvuru Dilekçesi



| KARAR BİLGİLERİ | Karar No: 2016/13. Proje No: KÜ GOKAEK 2016/156 Tarih: 22/06/2016<br>Doç. Dr. Soner Polat sorumluluğunda yapılan ve yukarıda bilgileri verilen araştırma başvuru dosyası ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş, çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan Etik Kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. |
|---|---|

ETİK KURUL BİLGİLERİ

| ÇALIŞMA ESASI | Hasta Hakları Yönetmeliği (01.08.1998/23430), 8 Mayıs 2014 tarih ve 28994 sayılı Resmi Gazetede ilan edilen Hasta Hakları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına dair Yönetmelik, Helsinki Bildirgesi (2013), İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu (Kasım 2015), Biyotıp Araştırmalarına İlişkin İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesine Ek Protokolün Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun (10 Mart 2011/6212), Biyoloji ve Tıbbi Uygulamaları Bakımından İnsan Hakları ve İnsan Haysiyetinin Korunması Sözleşmesi: İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi (4 Nisan 1997), Ek Madde -10 (6 Nisan 2011, 6225) Resmi Gazetede (3.04.2013 tarih ve 28617 sayı ile yayınlanan Klinik Araştırmalar Hakkında Yönetmelik, 25 Haziran 2014 tarih ve 29041 sayılı Resmi Gazetede ilan edilen İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik |
|---|---|

ETİK KURUL BAŞKANI UNVANI/ADI/SOYADI: PROF. DR. KADİR BAĞDAĞLI

ETİK KURUL ÜYELERİ

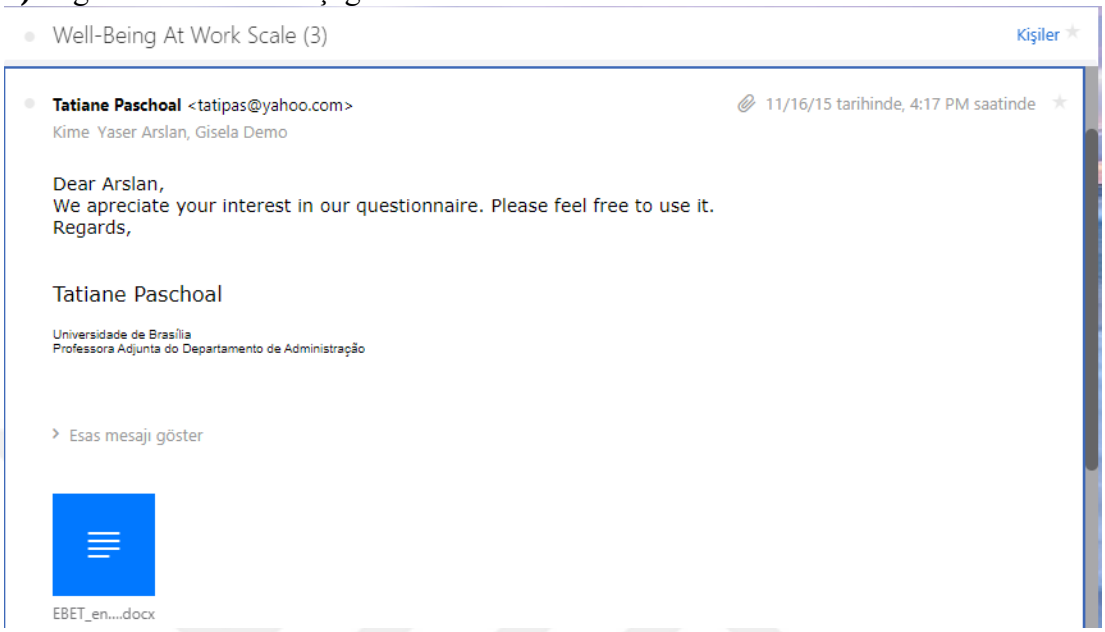
| Unvanı/Adı/Soyadı | Uzmanlık Alanı | Kurumu | Cinsiyet | | Araştırma ile İlişki | | Katılım * | | İmza |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PROF. DR. KADİR BAĞDAĞLI BAŞKAN | ÇOCUK SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☒ | K ☐ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| PROF. DR. İ. ERDEM OKAY | GENEL CERRAHİ | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☒ | K ☐ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| DOÇ. DR. CANAN BAYDEMİR ÜYE | İSTATİSTİK | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☐ | K ☒ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| DOÇ. DR. SELCEN ODÇMEZ ÜYE | FARMAKOLOJİ | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☐ | K ☒ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| DOÇ. DR. ÖZLEM YILDIZ GÜNDOĞDU ÜYE | ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☐ | K ☒ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| DOÇ. DR. HALUK EYİBİL ÖZEL ÜYE | RESTORATİF DİŞ TEDAVİSİ | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ DİŞ HEKİMLİĞİ FAKÜLTESİ | E ☒ | K ☐ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| DOÇ. DR. YUSUFHAN YAZIR ÜYE | HİSTOLOJİ&EMBRİYOLOJİ&KÖK HÜCRE | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☒ | K ☐ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| YRD. DOÇ. DR. ASLIHAN AKPINAR RAPORTÖR | TIP TARİHİ VE ETİK | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☐ | K ☒ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |
| YRD. DOÇ. DR. CEYLA ERALDEMİR ÜYE | BİYOKİMYA | KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ | E ☐ | K ☒ | E ☐ | H ☐ | E ☐ | H ☐ | |

* Toplantıda Bulunma

KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar için Başvuru Dilekçesi

**Ek 3.** Ölçek Kullanım İzinleri

**a)** Örgütsel Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni



Well-Being At Work Scale (3) Kişiler

**Tatiane Paschoal** <tatipas@yahoo.com> 11/16/15 tarihinde, 4:17 PM saatinde

Kime Yaser Arslan, Gisela Demo

Dear Arslan,
We apreciate your interest in our questionnaire. Please feel free to use it.
Regards,

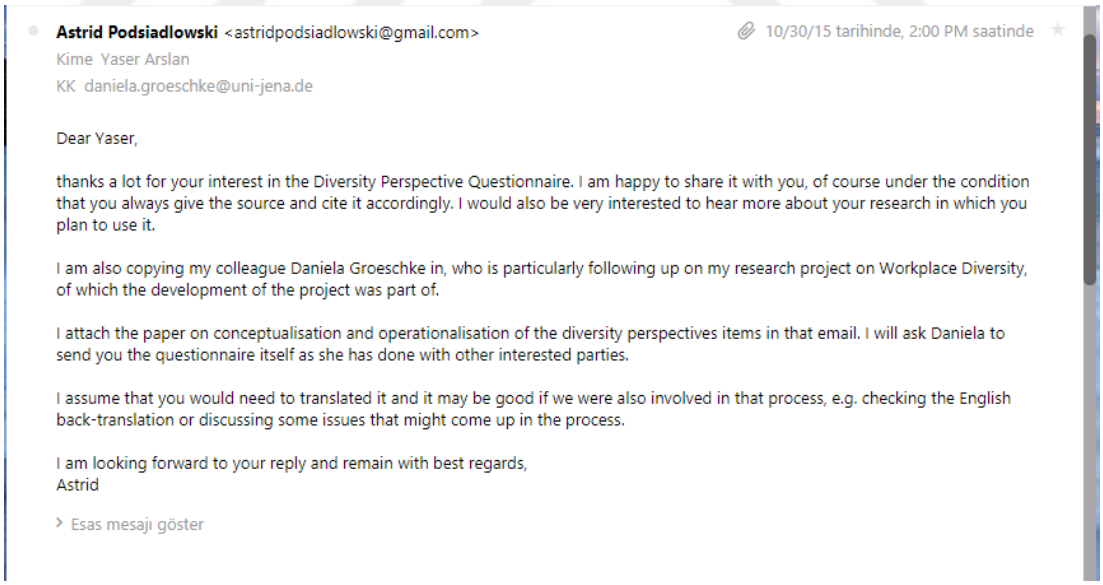
Tatiane Paschoal

Universidade de Brasília
Professora Adjunta do Departamento de Administração

› Esas mesajı göster

EBET_en....docx

**b)** Farklılık Yaklaşımları Ölçeği Kullanım İzni



**Astrid Podsiadlowski** <astridpodsiadlowski@gmail.com> 10/30/15 tarihinde, 2:00 PM saatinde

Kime Yaser Arslan

KK daniela.groeschke@uni-jena.de

Dear Yaser,

thanks a lot for your interest in the Diversity Perspective Questionnaire. I am happy to share it with you, of course under the condition that you always give the source and cite it accordingly. I would also be very interested to hear more about your research in which you plan to use it.

I am also copying my colleague Daniela Groeschke in, who is particularly following up on my research project on Workplace Diversity, of which the development of the project was part of.

I attach the paper on conceptualisation and operationalisation of the diversity perspectives items in that email. I will ask Daniela to send you the questionnaire itself as she has done with other interested parties.

I assume that you would need to translated it and it may be good if we were also involved in that process, e.g. checking the English back-translation or discussing some issues that might come up in the process.

I am looking forward to your reply and remain with best regards,
Astrid

› Esas mesajı göster

**Ek 4.** Ölçek Formu

**Değerli Öğretmenim,**
Biraz sonra cevaplayacağınız anket, işinize ve çalıştığınız okulun farklılık perspektifine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Ölçeklerdeki maddelere vereceğiniz **SAMİMİ** ve **DOĞRU** cevaplar çalışmanın güvenilirliği açısından çok önemlidir. Çalışmada kullanılan ölçek maddeleri kişisel rahatsızlık verecek bir öğe içermemektedir. Hiçbir ölçek maddesinin **doğru** ya da **yanlış** cevabı yoktur. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Anket 2 kısımdan oluşmaktadır ve anketi tamamlamanız yaklaşık 10 dakika sürecektir. Çalışmaya yapacağınız değerli katkı için teşekkür ederiz.
**Lütfen yanıtlanmamış soru bırakmayınız ve her soru için tek bir yanıt veriniz.**
**SORULARI CEVAPLARKEN İYİ BİR İMAJ YARATMA ENDİŞESİ TAŞIMAYINIZ.**

**I. KISIM**

**Cinsiyetiniz:** ( )Kadın ( )Erkek
**Branşınız:…….……**
**Çalıştığınız kademe:** ( )Okul öncesi ( )İlkokul ( )Ortaokul ( )Lise
**Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? ……..**
**Şu an görev yaptığınız okulda kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız? ……**
*(Eğer şu an görev yaptığınız okulda bir yıldan az süredir çalışıyorsanız görev yaptığınız süreyi "ay" olarak yazınız.)*
**En son hangi diplomayı aldınız?** ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

**II. KISIM**
Bu kısım iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde işinize, ikinci bölümde ise okulunuzun farklılık perspektifine ilişkin algılarınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

**Bölüm 1**
Aşağıda, işinize ilişkin algınızı yansıtabileceğiniz 29 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: HİÇ** | **2: BİRAZ** | **3: OLDUKÇA** | **4: SIKLIKLA** | **5: TAMAMEN** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** | Son altı aydır işimde kendimi **mutlu** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2.** | Son altı aydır işimde kendimi **huzursuz** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3.** | Son altı aydır işimde kendimi **gergin** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4.** | Son altı aydır işimde kendimi **heyecanlı** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5.** | Son altı aydır işimde kendimi **sinirli** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6.** | Son altı aydır işimde kendimi **neşeli** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7.** | Son altı aydır işimde kendimi **sabırsız** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8.** | Son altı aydır işimde kendimi **hevesli** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9.** | Son altı aydır işimde **canımı sıkkın** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10.** | Son altı aydır işimde kendimi **gururlu** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11.** | Son altı aydır işimde kendimi **boşa çabalamış** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12.** | Son altı aydır işimde kendimi **istekli** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **13.** | Son altı aydır işimde kendimi **sıkılmış** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14.** | Son altı aydır işimde kendimi **memnun** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **15.** | Son altı aydır işimde kendimi **endişeli** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16.** | Son altı aydır işimde kendimi **stresli** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17.** | Son altı aydır işimde kendimi **huzurlu** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18.** | Son altı aydır işimde kendimi **depresif** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19.** | Son altı aydır işimde kendimi **aktif** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20.** | Son altı aydır işimde kendimi **sıkıntılı** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **21.** | Son altı aydır işimde kendimi **üzgün** hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | **1: Tamamen Katılmıyorum** | **2: Katılmıyorum** | **3: Kısmen Katılıyorum** | **4: Katılıyorum** | **5: Tamamen Katılıyorum** |
| **22.** | İşimde potansiyelimi kullanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **23.** | İşimde önemli olduğunu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **24.** | İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **25.** | İşimde zorlukların üstesinden geliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **26.** | İşimde değerli olduğunu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **27.** | İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **28.** | İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **29.** | İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

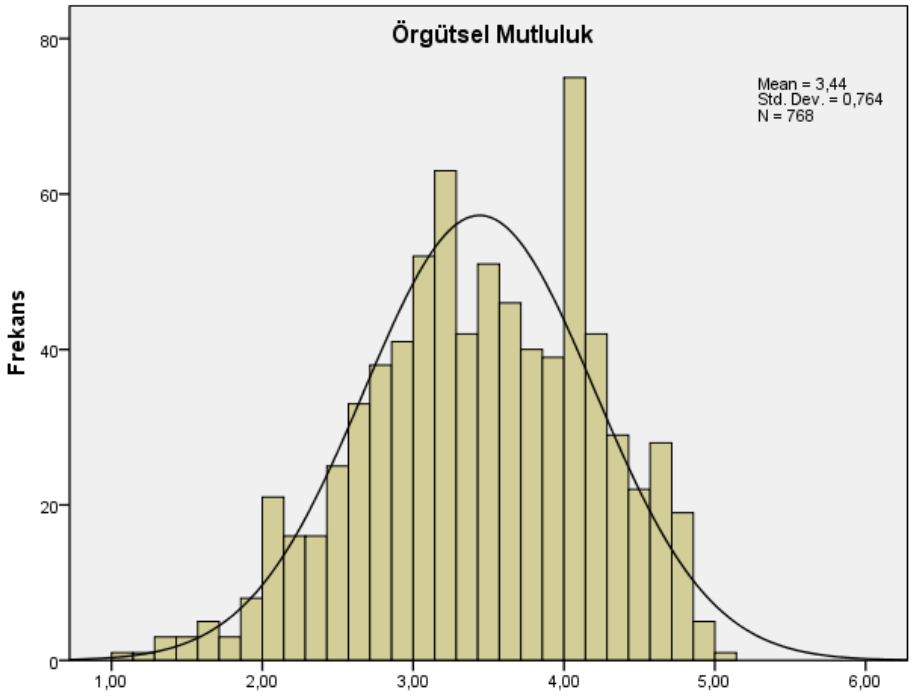
**Bölüm 2**

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.

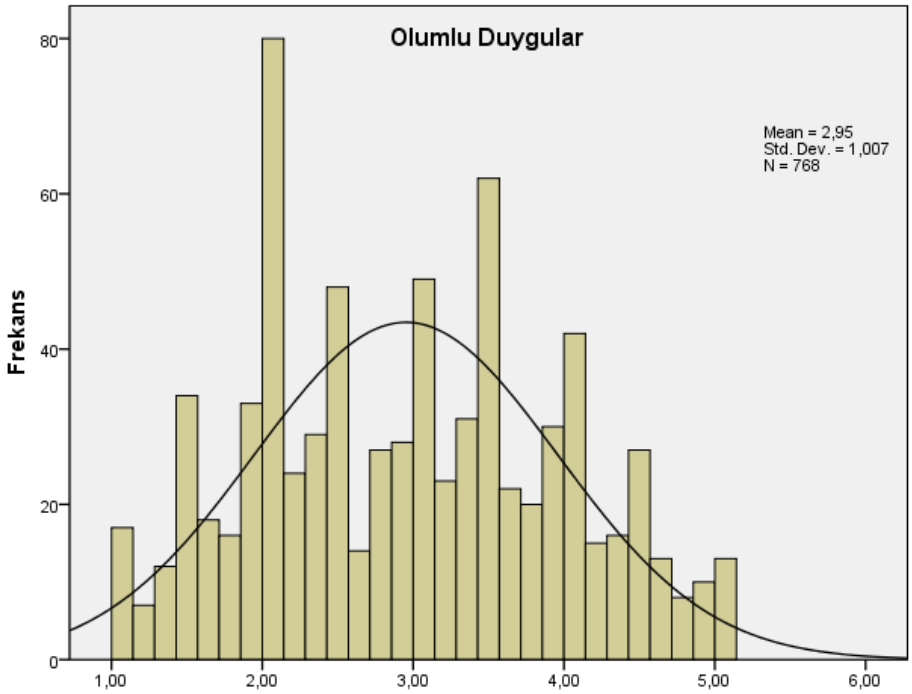
| Madde No | | **1: Tamamen Katılmıyorum** | **2:Katılmıyorum** | **3: Kısmen Katılıyorum** | **4: Katılıyorum** | **5: Tamamen Katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** | Okulumuzda homojen bir iş gücü oluşturmak için yoğun çaba gösterilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2.** | Öğrencilerin/velilerin farklılıklarıyla çalışanların farklılıkları eşleştiğinde bireyler okulumuza uyum sağlamaktadır. | 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 uyum sağlaması 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 uyum sağlamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7.** | İnsanlar, içinde bulunduğumuz toplumun demografik özelliklerini *(cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, etnisite)* taşıdıklarında okulumuza uyum sağlamaktadır. | 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 uyum sağlamaktadır. | 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 |

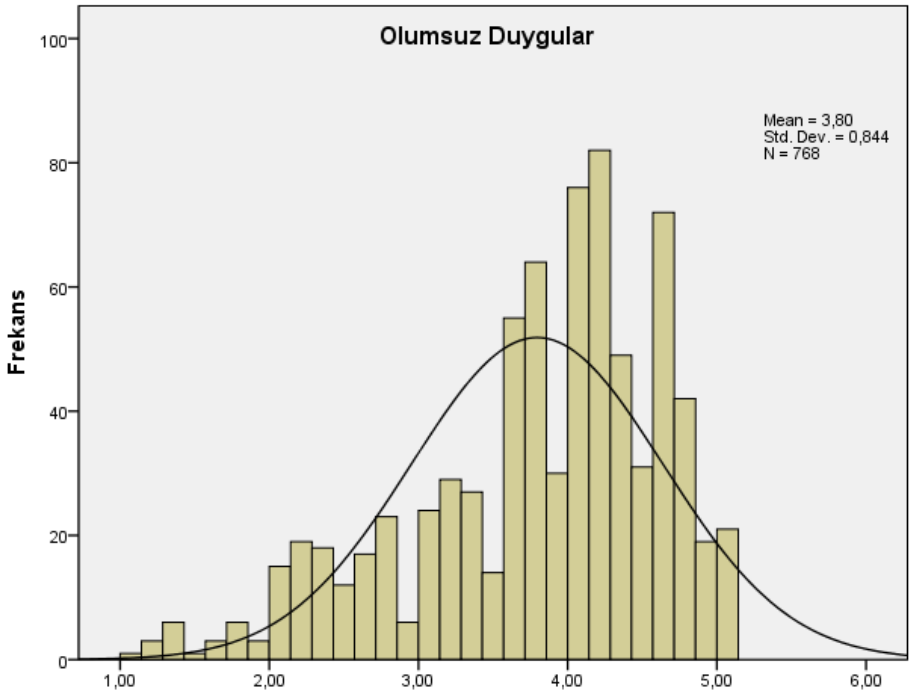
**Ek 5.** Değişkenlere Ait Histogram Grafikleri



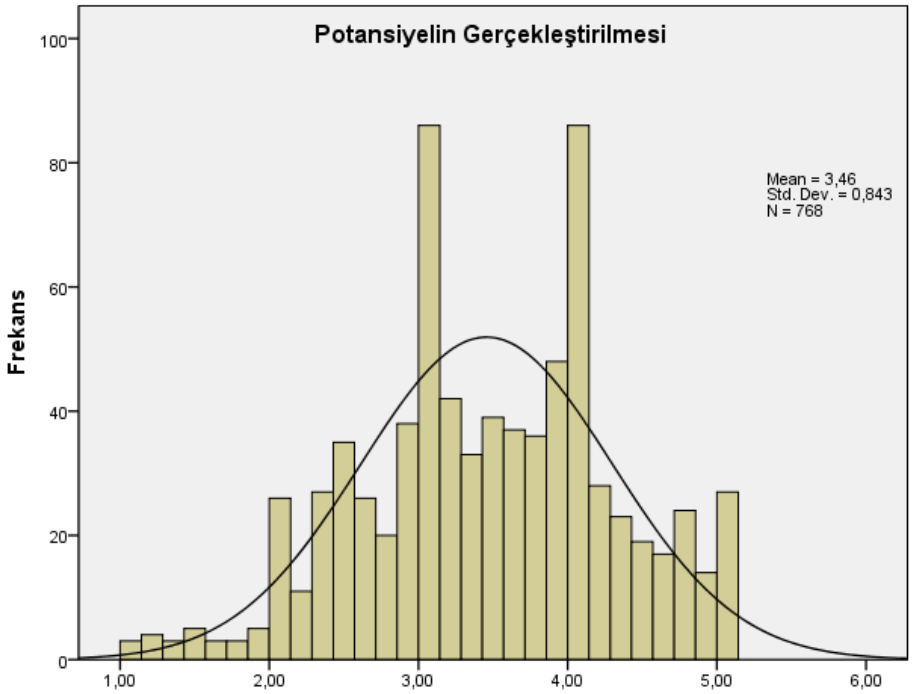

**Şekil 10.** Örgütsel Mutluluk Değişkenine Ait Histogram Grafiği



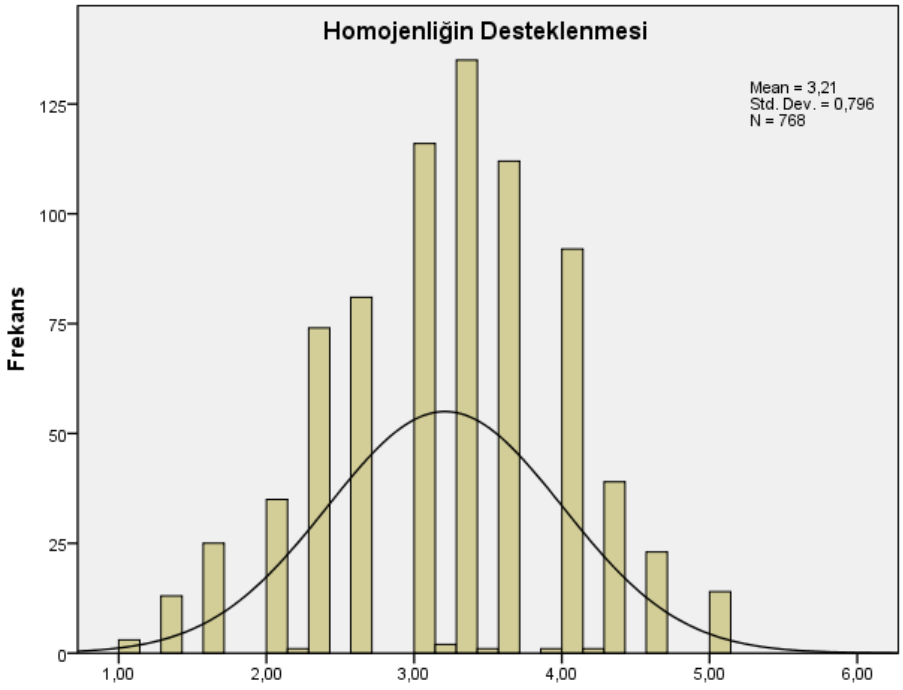

**Şekil 11.** Olumlu Duygular Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği



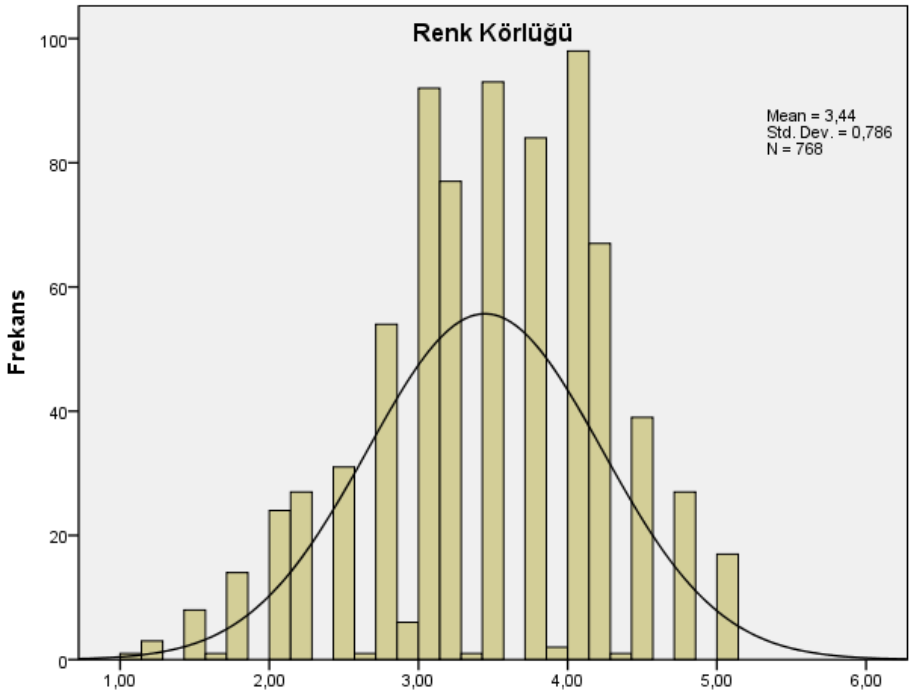

**Şekil 12.** Olumsuz Duygular Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği



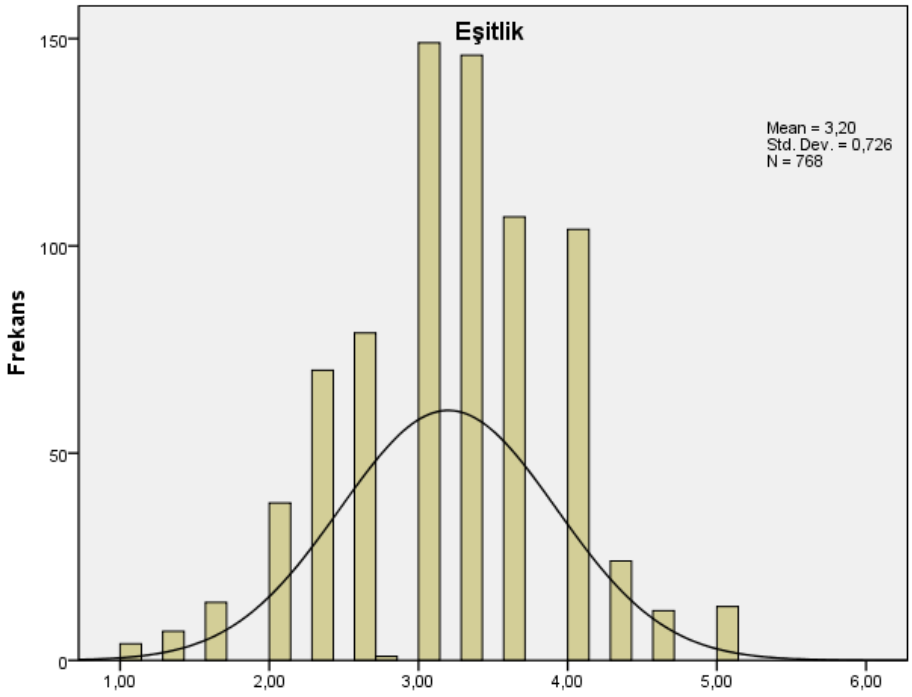

**Şekil 13.** Potansiyelin Gerçekleştirilmesi Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği



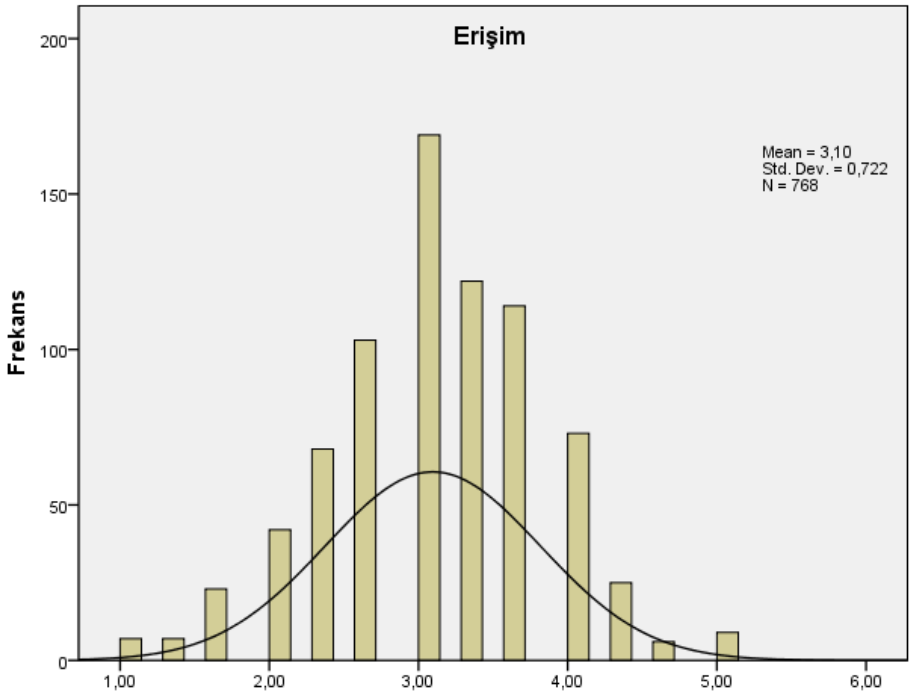

**Şekil 14.** Homojenliğin Desteklenmesi Değişkenine Ait Histogram Grafiği



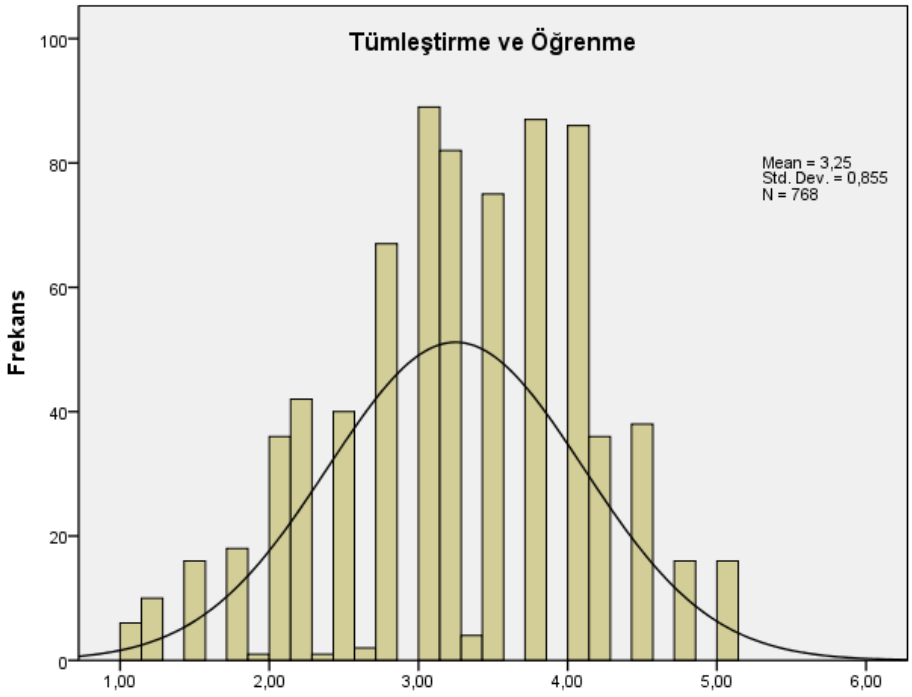

**Şekil 15.** Renk Körlüğü Değişkenine Ait Histogram Grafiği




**Şekil 16.** Eşitlik Değişkenine Ait Histogram Grafiği

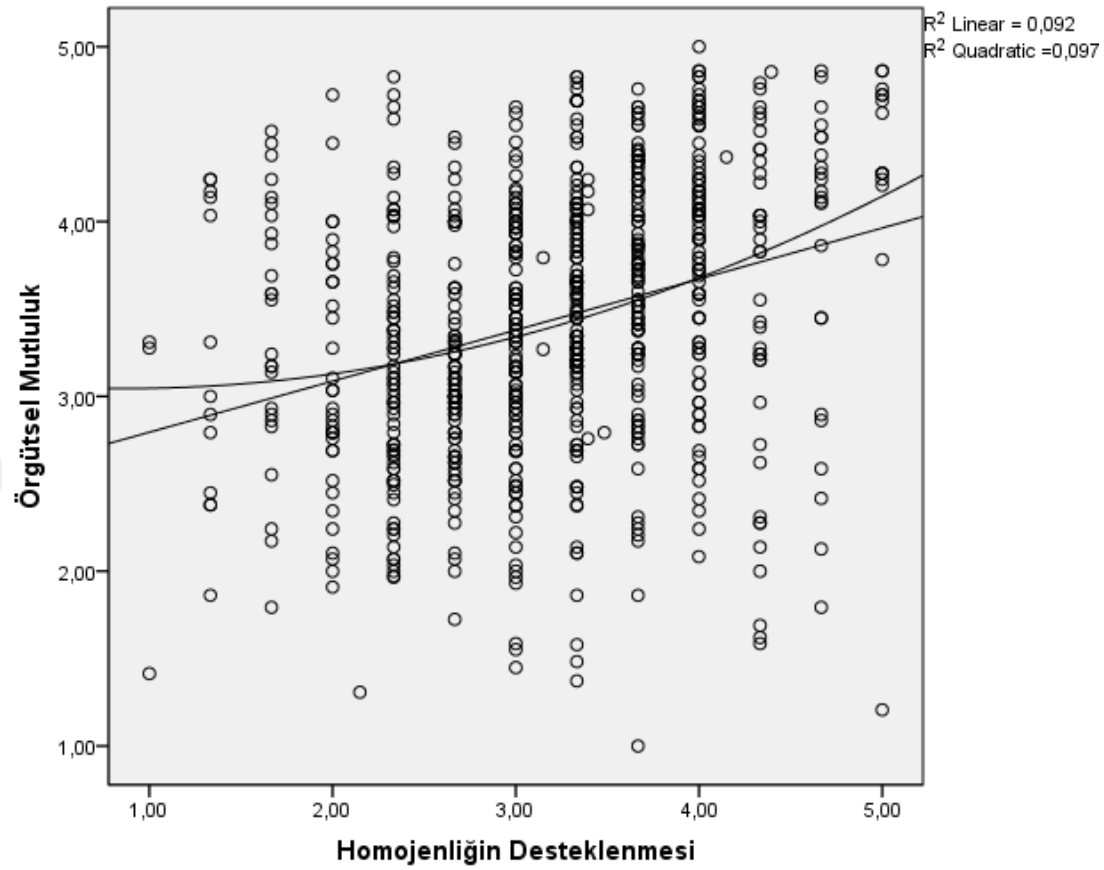



**Şekil 17.** Erişim Değişkenine Ait Histogram Grafiği

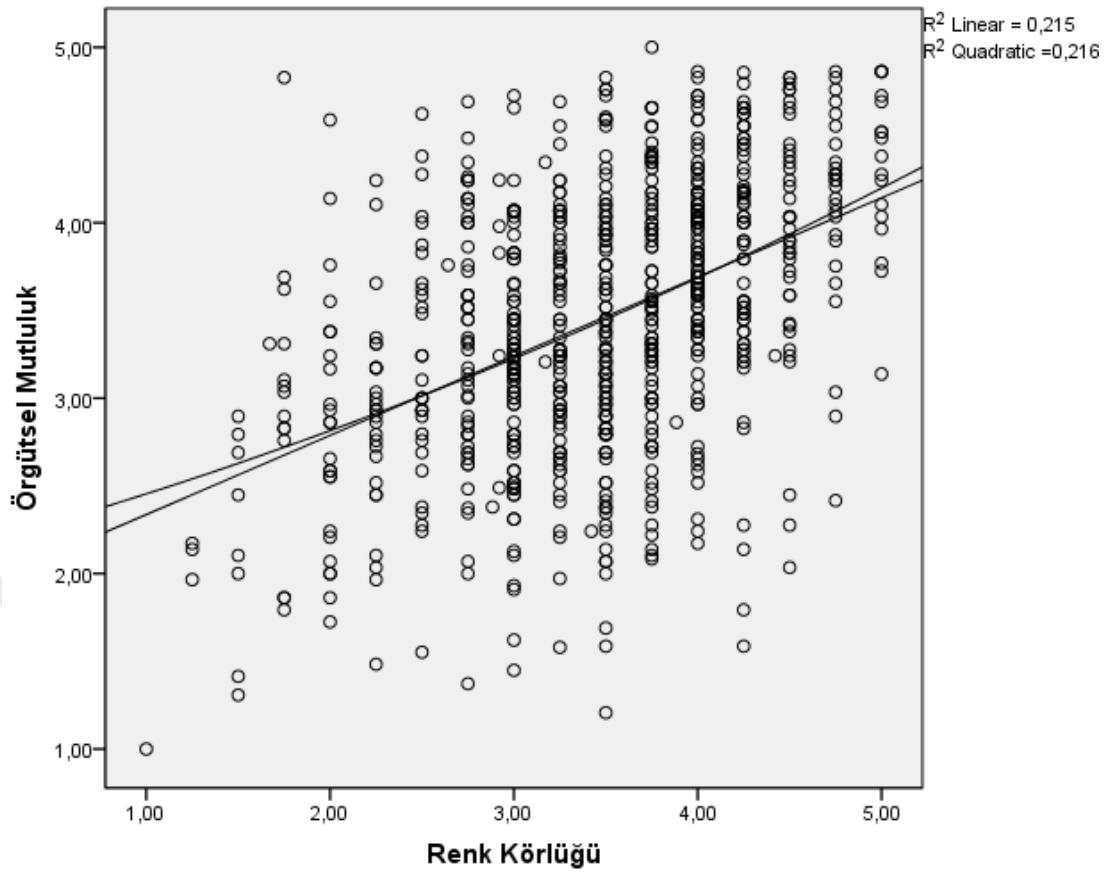



**Şekil 18.** Tümleştirme ve Öğrenme Değişkenine Ait Histogram Grafiği

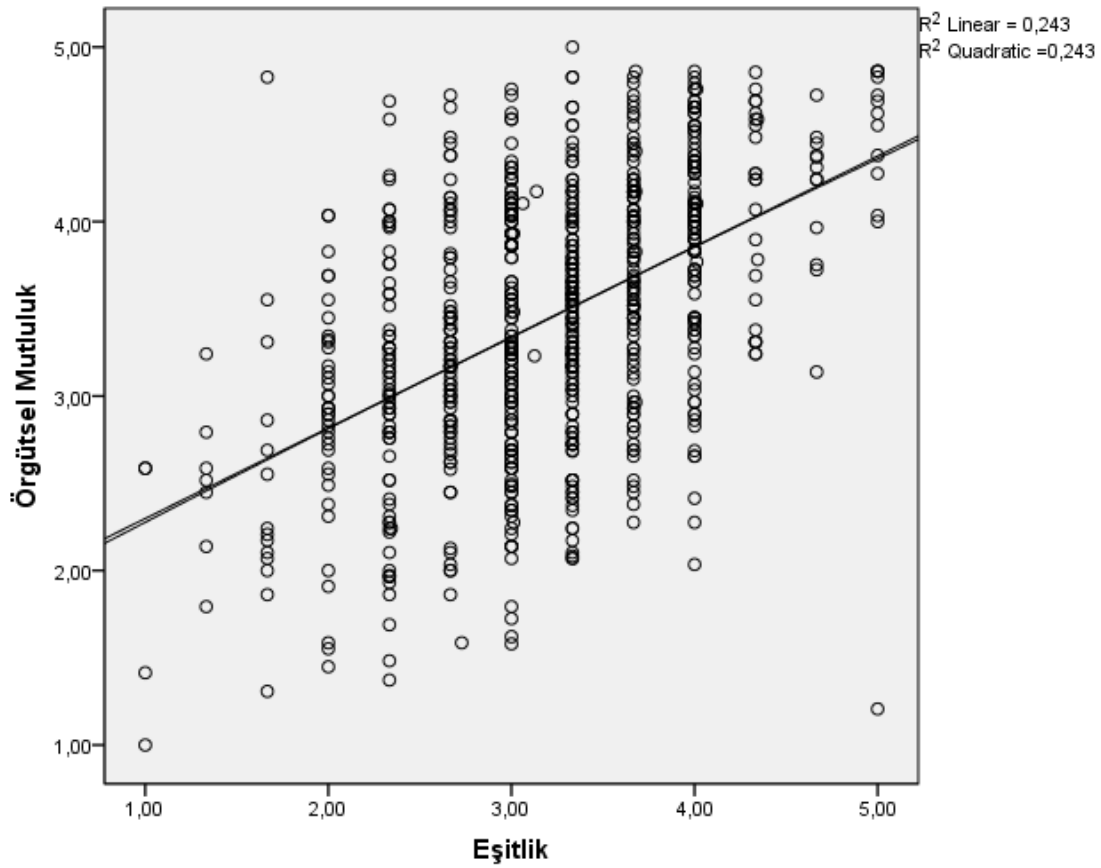
**Ek 6.** Değişkenlerin Doğrusallığı ve Varyanslarının Homojenliği



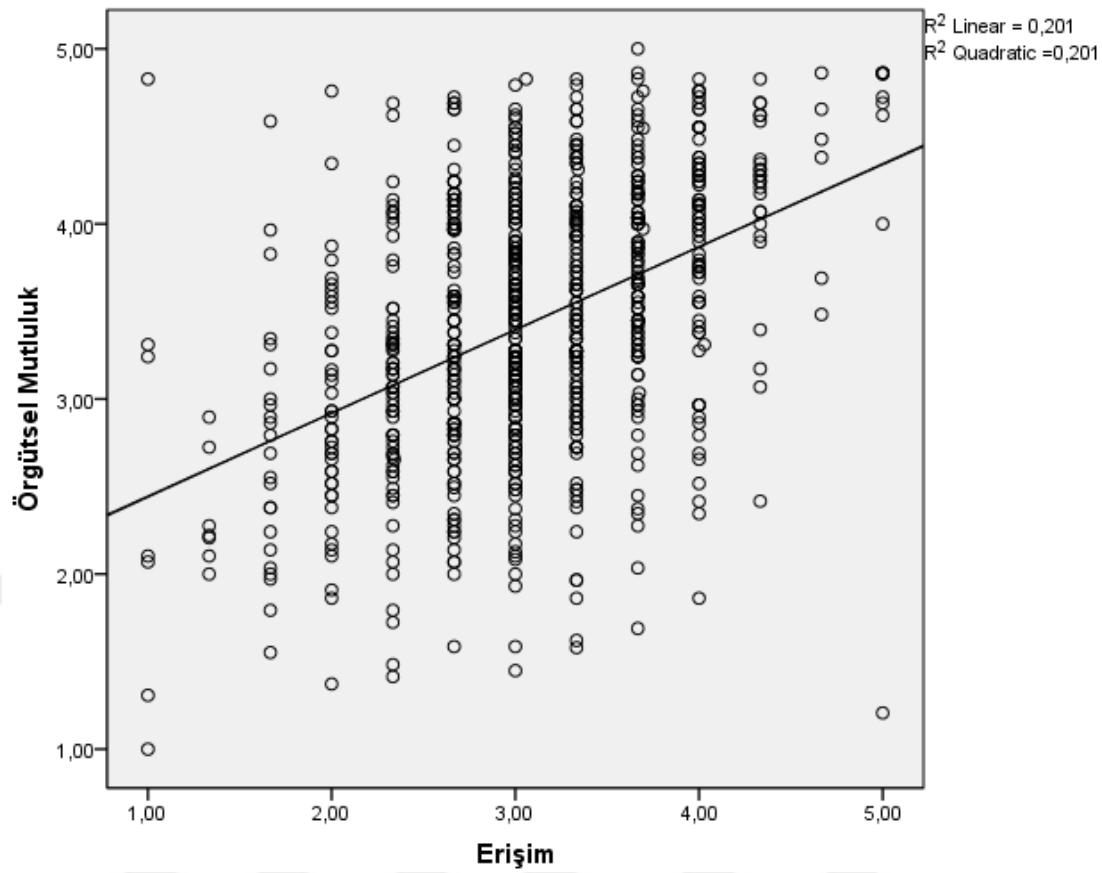

**Şekil 19.** Saçılma diyagramı (ÖM – HD)



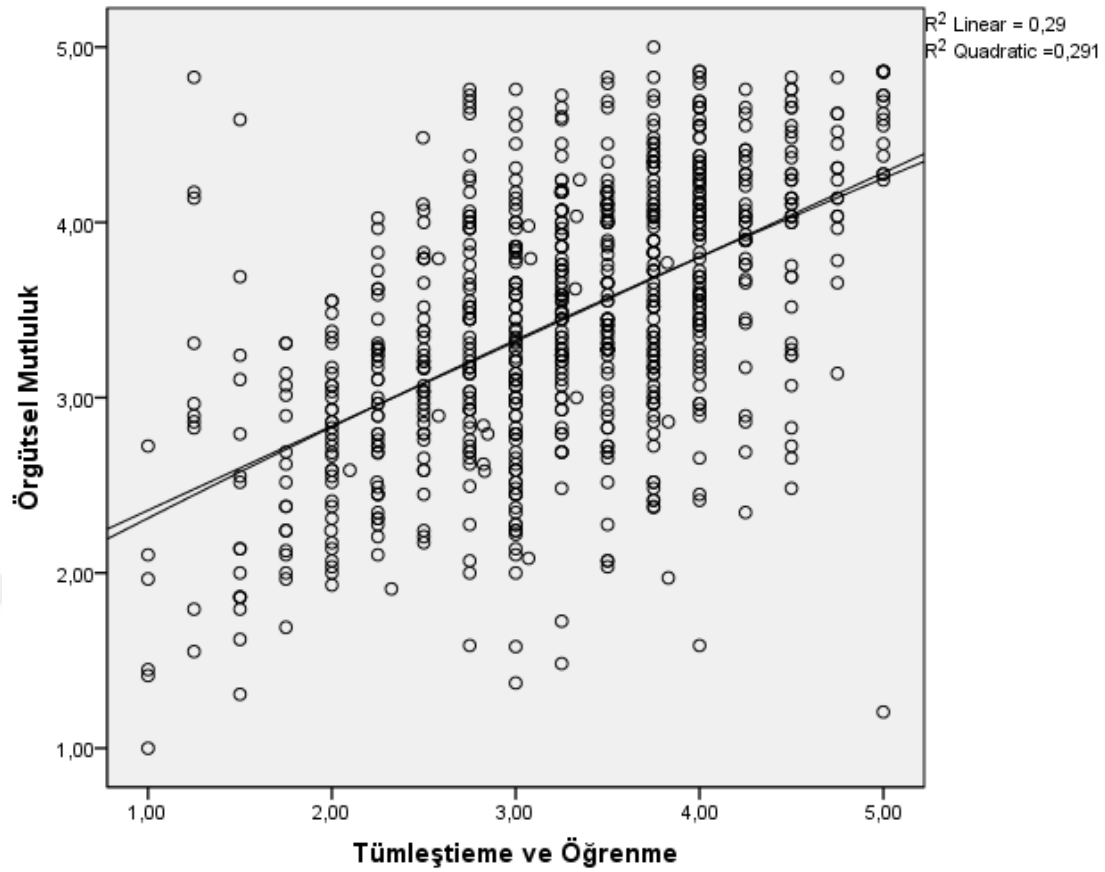

**Şekil 20.** Saçılma diyagramı (ÖM – RK)




**Şekil 21.** Saçılma diyagramı (ÖM – EST)




**Şekil 22.** Saçılma diyagramı (ÖM – ERS)

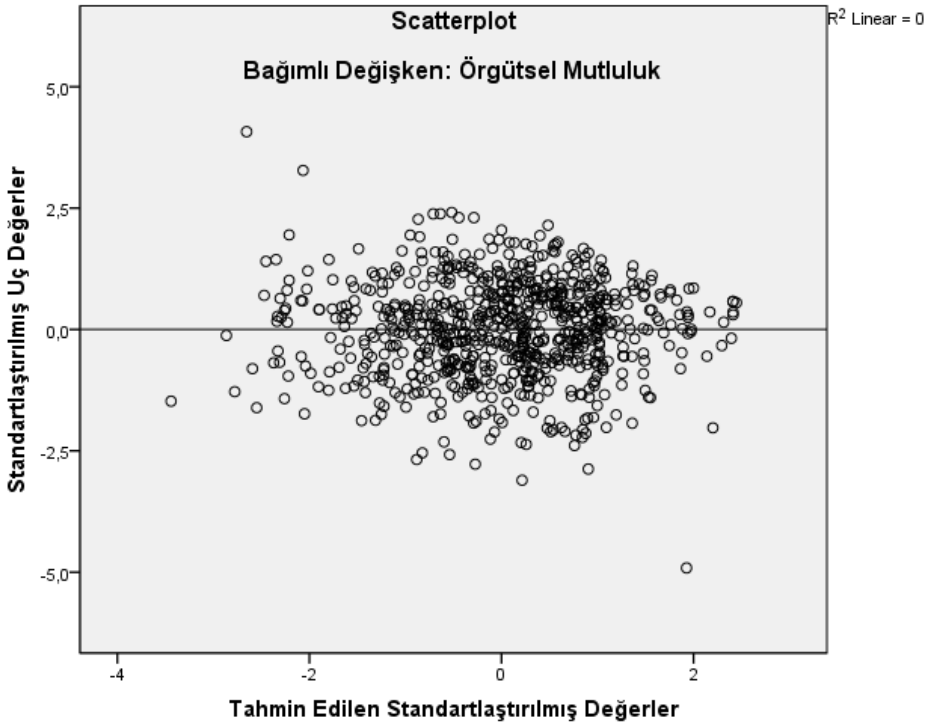



**Şekil 23.** Saçılma diyagramı (ÖM – TveO)

**Ek 7.** Yordayıcı Değişkenlere Ait Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri

| Yordayıcı Değişken | Tolerans | VIF |
|---|---|---|
| Homojenliğin desteklenmesi | .587 | 1.703 |
| Renk körlüğü | .417 | 2.400 |
| Eşitlik | .340 | 2.941 |
| Erişim | .428 | 2.337 |
| Tümleştirme ve öğrenme | .455 | 2.200 |

**Ek 8.** Tahmin Hatalarının Normal Dağılımı




**Şekil 24.** Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinde Tahmin Hatalarının Normal Dağılımı

# ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Düzce'de dünyaya gelen araştırmacı ilk ve ortaöğrenimini Düzce'nin Akçakoca ilçesinde tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2009 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında, yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında tamamlayan araştırmacı, aynı yıl Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır. Lisans eğitiminden sonra 2010-2011 eğitim-öğretim yılında MEB'de öğretmen olarak çalışan araştırmacı, 2011 yılından itibaren Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Öğretim elemanının örgütsel imaj, farklılıkların yönetimi ve sınıf yönetimi ile ilgili olarak yayınlanmış ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır.