DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği[1]

School Diversity Management Scale

Onur IŞIK , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, onur-isik@hotmail.com

İdris ŞAHİN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, idris.sahin@deu.edu.tr

Geliş tarihi - *Received:* 5 Ağustos 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 26 Ocak 2026
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2026

[1] Bu makale ''Eğitim Yönetiminde Dijital Dönüşüm: Farklılıkların Yönetimi ve Sosyal Adalet ile İlişkisi'' adlı doktoran tezinden üretilmiştir.

Işık, O. ve Şahin, İ. (2026). Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17(1), 181-205.
DOI. 10.51460/baebd.1758765

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Okullarda farklılıkların yönetimi; bireysel, sosyal ve kurumsal düzeyde ortaya çıkan çeşitliliğin planlı, adil ve sürdürülebilir biçimde ele alınmasını ifade eden çok boyutlu bir yönetsel yaklaşımdır. Bu yaklaşım; bireysel farklılıkların gözetilmesini, dezavantajlı grupların eğitime erişiminin desteklenmesini, ayrımcı uygulamaların önlenmesini, çalışanlar arasında kapsayıcı bir örgüt ikliminin oluşturulmasını ve eşitlik temelli okul politikalarının hayata geçirilmesini kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma kapsamında öncelikle 50 maddeden oluşan bir deneme ölçek formu hazırlanmış ve kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak İzmir ili Aliağa ilçesinde görev yapan 285 öğretmenden elde edilen verilerle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ortaya çıkan yapısını doğrulamak amacıyla, yine kolayda örnekleme yoluyla İzmir ili Bergama ilçesinde görev yapan 268 öğretmenden elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları, toplam varyansın %66,15'ini açıklayan beş faktörlü bir yapıyı ortaya koymuştur. Faktör yüklerinin 0,820 ile 0,890 arasında değiştiği, madde-toplam korelasyonlarının ise 0,78 ile 0,91 aralığında olduğu belirlenmiştir. DFA bulguları, modelin veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (χ^2/sd = 2,36; GFI = 0,93; CFI = 0,96; RMSEA = 0,057). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının 0,93 ile 0,95 arasında değiştiği, ölçeğin genel güvenirlik katsayısının ise 0,94 olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin, öğretmen algılarını belirlemede psikometrik açıdan güçlü, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Farklılıkların yönetimi, Kapsayıcı eğitim, Ölçek geliştirme.

Abstract. Diversity management in schools is a multidimensional managerial approach that refers to the planned, equitable, and sustainable handling of diversity emerging at individual, social, and institutional levels. This approach encompasses attending to individual differences, supporting disadvantaged groups' access to education, preventing discriminatory practices, fostering an inclusive organizational climate among staff, and implementing equity-based school policies. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to assess teachers' perceptions of diversity management in schools. Within the scope of the study, a preliminary scale form consisting of 50 items was developed, and convenience sampling was employed to collect data from 285 teachers working in the Aliağa district of İzmir, on which Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted. To confirm the resulting factor structure, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using data obtained—again through convenience sampling—from an independent sample of 268 teachers working in the Bergama district of İzmir. The EFA results revealed a five-factor structure explaining 66.15% of the total variance. Factor loadings ranged from 0.820 to 0.890, while item–total correlations varied between 0.78 and 0.91. The CFA findings indicated that the model demonstrated a good fit to the data (χ^2/df = 2.36; GFI = 0.93; CFI = 0.96; RMSEA = 0.057). In addition, Cronbach's alpha reliability coefficients for the subscales ranged from 0.93 to 0.95, and the overall reliability coefficient of the scale was calculated as 0.94. Based on these findings, it was concluded that the developed School Diversity Management Scale is a psychometrically sound, valid, and reliable instrument for measuring teachers' perceptions of diversity management.
Keywords: Diversity management, Inclusive education, Scale development.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstact

Introduction. The increasing diversity in contemporary societies has significantly influenced educational environments, making the management of differences a central issue for school organizations. Diversity in schools manifests across multiple dimensions, including students' cultural backgrounds, socio-economic status, learning styles, abilities, and teachers' professional and personal characteristics. While diversity can enrich educational processes when effectively managed, it may also lead to exclusion, inequality, and organizational conflict when neglected. Therefore, diversity management has emerged as a multidimensional and strategic approach that aims to ensure equity, inclusiveness, and sustainability in educational institutions.

From a theoretical perspective, diversity management in schools encompasses not only student-centered practices but also organizational policies, staff relations, and institutional culture. It includes recognizing individual differences, supporting disadvantaged students' access to education, preventing discriminatory practices, fostering inclusive organizational climates, and implementing equity-based school policies. However, the literature reveals a limited number of comprehensive measurement tools that evaluate diversity management in educational settings from a multidimensional perspective.
Accordingly, this study aims to develop a valid and reliable scale to measure teachers' perceptions of diversity management in schools.

Method. This study was conducted using a survey model within the framework of scale development research. The study group consisted of teachers working in primary and secondary schools in İzmir during the 2024–2025 academic year. In the Exploratory Factor Analysis (EFA) stage, data were collected from 285 teachers in the Aliağa district, while in the Confirmatory Factor Analysis (CFA) stage, data were obtained from an independent sample of 268 teachers in the Bergama district. Convenience sampling was employed in both stages.

The scale development process involved several steps, including literature review, item pool creation, expert evaluation, pilot testing, and statistical analyses. Initially, a pool of 95 items was generated based on theoretical constructs, which was later reduced to 51 items following expert reviews. After pilot testing and necessary revisions, the scale was subjected to EFA.

The EFA results revealed a five-factor structure explaining 66.15% of the total variance. The factors were identified as: (1) consideration of individual differences, (2) access of disadvantaged students to education, (3) prevention of discrimination and awareness, (4) management of diversity at the staff level, and (5) equitable school policies. Factor loadings ranged between 0.820 and 0.890, indicating strong item-factor relationships.

To validate the factor structure, CFA was conducted using AMOS 24.0. The model demonstrated good fit indices ($\chi^2/df = 2.36$; GFI = 0.93; CFI = 0.96; RMSEA = 0.057). Reliability analyses showed that Cronbach's alpha coefficients ranged between 0.93 and 0.95 for subscales and 0.94 for the overall scale, indicating high internal consistency.

Discussion and Conclusion. The findings of this study indicate that the School Diversity Management Scale is a valid and reliable measurement tool that can effectively assess teachers' perceptions of diversity management in educational settings. The five-factor structure reflects a comprehensive and multidimensional understanding of diversity management, integrating pedagogical, organizational, and policy-level dimensions.

The results are consistent with theoretical frameworks emphasizing inclusive education, equity, and organizational justice. In particular, the identified dimensions align with contemporary approaches that view diversity management not only as a classroom practice but also as an institutional responsibility shaped by leadership, school culture, and policy implementation.

Moreover, the analysis of demographic variables suggests that teachers' perceptions of diversity management may vary depending on factors such as gender and professional experience. These findings highlight the importance of considering individual and contextual differences in the implementation of diversity management practices.

Işık, O. ve Şahin, İ. (2026). Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17(1), 181-205.
DOI. 10.51460/baebd.1758765

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

In conclusion, the developed scale fills a significant gap in the literature by providing a psychometrically robust tool for evaluating diversity management in schools. It is expected to contribute to future research, support evidence-based policy development, and guide school administrators in creating more inclusive and equitable educational environments. Additionally, future studies may apply this scale in different educational contexts and examine its relationships with variables such as organizational climate, leadership styles, and social justice in education.

Giriş

Toplumlar, tarihsel, kültürel, demografik ve sosyo-ekonomik süreçlerin etkisiyle çok katmanlı bir çeşitlilik yapısı sergilemektedir. Bu çeşitlilik; bireylerin dil, kültür, etnik köken, cinsiyet, inanç, sosyo-ekonomik durum, yaşam deneyimleri, öğrenme biçimleri ve özel gereksinimleri gibi çok boyutlu farklılıklar üzerinden şekillenmektedir. Eğitim kurumları ise bu toplumsal çeşitliliğin en görünür ve yoğun biçimde bir araya geldiği örgütsel yapılardan biridir. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer okul çalışanları aracılığıyla toplumsal farklılıklar kaçınılmaz olarak okul ortamına taşınmakta ve eğitim süreçlerinin doğal bir parçası hâline gelmektedir.

Durkheim'in toplumsal kuramında okul, yalnızca toplumun değerlerini yansıtan bir yapı değil, aynı zamanda bu değerlerin yeniden üretildiği temel kurumlardan biri olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle okul, toplumun küçük ölçekli bir modeli olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2024). Dolayısıyla toplumda var olan farklılıkların okul ortamında görünür hâle gelmesi rastlantısal değil, yapısal bir durumdur. Ancak bu farklılıkların okul yaşamında nasıl ele alındığı, eğitim süreçlerinin niteliğini ve adalet düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Eğitim ortamlarında farklılıklar; öğrencilerin öğrenme hızları, ilgi alanları, bilişsel profilleri, dilsel ve kültürel arka planları, sosyo-ekonomik koşulları ve özel gereksinimleri gibi bireysel boyutlarda ortaya çıkabildiği gibi; öğretmenlerin mesleki deneyimleri, değerleri, tutumları ve örgütsel rolleri üzerinden de kurumsal düzeyde kendini göstermektedir. Bu çeşitlilik, uygun biçimde ele alındığında eğitim ortamlarını zenginleştiren bir kaynak niteliği taşırken; yönetilmediği ya da ihmal edildiği durumlarda dışlanma, eşitsizlik, ayrımcılık ve örgütsel gerilimler gibi sorunlara yol açabilmektedir.

Bu noktada farklılıkların yönetimi, okul örgütlerinde ortaya çıkan bireysel, sosyal ve kurumsal çeşitliliğin planlı, adil ve sürdürülebilir biçimde ele alınmasını ifade eden stratejik bir yönetim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Farklılıkların yönetimi; yalnızca öğrencilerin değil, tüm okul paydaşlarının sahip olduğu farklı özelliklerin tanınmasını, desteklenmesini ve eşitlik ilkesine dayalı olarak yapılandırılmasını amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, okul politikalarından sınıf içi uygulamalara, insan kaynakları süreçlerinden okul iklimine kadar geniş bir etki alanına sahiptir.

Bu çerçevede kapsayıcı eğitim, farklılıkların yönetiminin özellikle öğrenci boyutunda somutlaştığı pedagojik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını sağlamayı, engelleri azaltmayı ve öğretimi farklı gereksinimlere göre uyarlamayı hedeflerken; farklılıkların yönetimi, bu pedagojik uygulamaları mümkün kılan yönetsel ve örgütsel zemini oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle kapsayıcılık, farklılıkların etkin biçimde yönetildiği okul ortamlarının doğal bir çıktısı olarak ele alınmalıdır

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okullarda farklılıkların yönetimine yönelik uygulamalar; bireysel özelliklere duyarlı politika geliştirilmesini, dezavantajlı grupların okul süreçlerine erişiminin desteklenmesini, ayrımcı uygulamaların önlenmesini, çalışanlar arasında kapsayıcı ve adil bir örgüt kültürünün oluşturulmasını ve eşitlik temelli kurumsal düzenlemelerin benimsenmesini içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu çok boyutlu yapının etkili biçimde değerlendirilebilmesi ise, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla belirlenmesini gerekli kılmaktadır.

Ancak alanyazın incelendiğinde, eğitim bağlamında farklılıkların yönetimini bütüncül bir yönetsel çerçeve içinde ele alan ve öğretmen algılarını çok boyutlu olarak ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, okullarda farklılıkların nasıl yönetildiğine ilişkin bilimsel veriye dayalı değerlendirmelerin yapılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve okullarda farklılıkların yönetimini değerlendirmeye yönelik psikometrik açıdan güçlü bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Kuramsal çerçeve

Bireysel farklılıkların gözetilmesi

Eğitim ortamlarında öğrenciler, öğrenme süreçlerine birbirinden farklı ilgi alanları, yetenekler, hazırbulunuşluk düzeyleri ve yaşam deneyimleriyle katılmaktadır. Bu çeşitlilik, bireysel farklılıkların eğitim süreçlerinde dikkate alınmasını yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda eğitim yönetimi açısından temel bir gereklilik hâline getirmektedir. Bireysel farklılıklar; öğrenme stilleri ve bilişsel tercihlerle sınırlı olmayıp öğrencilerin kültürel arka planları, sosyo-ekonomik koşulları, dilsel ve iletişimsel özellikleri, bilişsel profilleri, duyuşsal eğilimleri, motivasyon düzeyleri ve önceki öğrenme yaşantılarını kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle bireysel farklılıklar, okul ortamında karşılaşılan çeşitliliğin en temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır.

Farklılıkların yönetimi perspektifinden bakıldığında, bireysel farklılıkların gözetilmesi; öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin tanınması, bu özelliklerin eğitim sürecini zenginleştiren bir kaynak olarak değerlendirilmesi ve öğretim süreçlerinin bu çeşitliliğe duyarlı biçimde yapılandırılması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine erişimini kolaylaştırmayı ve her bireyin güçlü yönlerine dayalı olarak gelişimini desteklemeyi amaçlar. Eğitim yazınında, bireysel farklılıklara duyarlı uygulamaların fırsat eşitliğini güçlendirdiği ve öğrenmeye katılımı artırdığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Altındağ Kumaş, 2022).

Kuramsal açıdan bireysel farklılıkların gözetilmesi, öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla temellendirilmektedir. Dewey'in eğitimin bireyin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri, öğretim sürecinin esnek ve uyarlanabilir bir yapıda kurgulanmasını gerekli kılmıştır. Benzer şekilde Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramı, her öğrencinin mevcut gelişim düzeyine uygun destekle öğrenme sürecinde en üst potansiyeline ulaşabileceğini ortaya koymaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, çağdaş eğitim uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim modelleriyle somutlaşmaktadır. Nitekim öğrencilerin bilişsel özellikleri, öğrenme hızları ve ilgi alanlarına göre

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düzenlenen öğretim süreçlerinin akademik başarıyı ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Subban, 2006; Tomlinson, 2005).

Bireysel farklılıkların yönetilmesine dayalı bir sınıf ortamı, aynı zamanda eğitimde insan hakları ve eşitlik ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. Nitelikli eğitime erişimin evrensel bir hak olarak kabul edilmesi, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine tam ve anlamlı katılımının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda Salamanca Bildirgesi (1994) ve UNESCO'nun kapsayıcı eğitime ilişkin ilkeleri (2001), eğitim sistemlerinin öğrencilerin farklı gereksinimlerini dikkate alan düzenlemeler yapmasını ve bu farklılıkları dışlama gerekçesi olarak değil, eğitim süreçlerinin merkezinde yer alan bir gerçeklik olarak ele almasını önermektedir.

Sonuç olarak bireysel farklılıkların gözetilmesi, okullarda farklılıkların yönetiminin temel boyutlarından biri olarak; pedagojik düzenlemelerin yanı sıra örgütsel ve yönetsel kararları da etkileyen bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Ancak bireysel farklılıkların etkisi, yalnızca öğrenme tercihleriyle sınırlı kalmamakta; özellikle sosyo-ekonomik, kültürel ve yapısal dezavantajlar söz konusu olduğunda öğrencilerin eğitime erişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, farklılıkların yönetimi bağlamında bir sonraki adım, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişiminin nasıl sağlandığı ve bu sürecin okul düzeyinde nasıl yönetildiğinin ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi

Bu çalışmada dezavantajlı öğrenciler kavramı, eğitim bilimleri literatüründe yaygın biçimde kullanıldığı üzere; öğrenme süreçlerine tam ve etkin katılım sağlayabilmek için ek öğrenme desteğine, pedagojik uyarlamalara ya da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına gereksinim duyan bireyleri ifade etmektedir. Buna karşılık, hukuki düzenlemeler ve uluslararası politika belgelerine atıf yapılırken, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nde (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) kullanılan engelli bireyler terminolojisi tercih edilmektedir. Bu ayrım, kavramların bağlamsal kullanımına uygun bir terminolojik bütünlük sağlamayı ve eğitimsel ile hukuki yaklaşımların birbirine karıştırılmasını önlemeyi amaçlamaktadır.

Farklılıkların yönetimi perspektifinden bakıldığında, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi yalnızca bireysel bir destek meselesi değil; okulun yönetsel, pedagojik ve örgütsel kapasitesini ilgilendiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç, öğrencilerin akranlarıyla birlikte nitelikli eğitime erişimini güvence altına almayı ve okul ortamında ortaya çıkan yapısal engelleri sistematik biçimde azaltmayı hedefler. Dolayısıyla erişilebilirlik, farklılıkların yönetiminin temel boyutlarından biri olarak ele alınmalıdır.

Güncel yaklaşımlar, erişilebilirliği yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlı bir kavram olarak görmemekte; Evrensel Tasarım Öğrenme (Universal Design for Learning – UDL) çerçevesi doğrultusunda fiziksel, dijital ve pedagojik boyutları kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlamaktadır. UDL yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine erişimini üç temel ilke üzerinden ele almaktadır:

- Bilginin birden fazla yolla sunulması,
- Öğrenilenlerin farklı biçimlerde ifade edilmesine olanak tanınması ve

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Öğrenmeye katılımın farklı yollarla desteklenmesi.

Bu yönüyle UDL, dezavantajlı öğrenciler için erişilebilirliği mimari düzenlemelerin ötesine taşıyarak öğretim tasarımının merkezine yerleştirmektedir.

Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi üç temel düzeyde ele alınabilir. Fiziksel erişilebilirlik, öğrencilerin okul binalarına ve sınıflara engelsiz biçimde ulaşabilmesini sağlayan düzenlemeleri kapsamaktadır. Rampalar, asansörler, geniş kapı açıklıkları, uygun oturma ve hareket alanları bu kapsamda temel gereklilikler arasında yer almaktadır. Görme yetersizliği olan öğrenciler için

Braille materyaller ve dokunsal düzenlemeler; işitme yetersizliği olan öğrenciler için işaret dili desteği, işitsel cihaz altyapısı veya altyazılı içerikler gibi uyarlamalar fiziksel erişimin tamamlayıcı unsurlarıdır.

Dijital erişilebilirlik, günümüzde öğretim süreçlerinin önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. Öğretim materyallerinin ekran okuyucularla uyumlu olması, görsel ve işitsel içeriklerin alternatif formatlarda sunulması, videolara altyazı eklenmesi ve dijital içeriklerin sade, anlaşılır arayüzlerle tasarlanması bu boyutun temel unsurlarıdır. UNESCO'nun kapsayıcı eğitime ilişkin rehber ilkeleri, dijital erişimin fiziksel erişim kadar kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2001).

Pedagojik ve akademik erişilebilirlik ise öğretim sürecinin içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında yapılan uyarlamaları içermektedir. Farklılaştırılmış öğretim, esnek zamanlama, uyarlanmış ölçme-değerlendirme ve bireyselleştirilmiş hedef belirleme bu kapsamda değerlendirilmektedir. Türkiye'de yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018), dezavantajlı öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmasını zorunlu kılarak bu süreci yasal güvence altına almaktadır.

Ancak dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, yalnızca fiziksel ve pedagojik düzenlemelerle sınırlı değildir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarısı, sınıfın ve okulun sosyal yapısıyla yakından ilişkilidir. Alanyazın, bu sürecin özellikle akran tutumları, öğretmen yeterlikleri ve tutumları, kapsayıcı sınıf yönetimi yaklaşımları ile okul kültürü ve yönetsel destek düzeyi tarafından belirlendiğini göstermektedir. Akranların olumlu tutum geliştirmesi, dezavantajlı öğrencilerin sosyal kabulünü ve akademik katılımını güçlendirmekte; öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara ilişkin yeterlikleri ise sürecin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Szumski, Smogorzewska ve Karwowski'nin (2017) meta-analiz çalışması, dezavantajlı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla benzer akademik ve sosyal sonuçlar elde edebildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma, dezavantajlı öğrencilerin sınıfta bulunmasının özel gereksinimi olmayan öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemediğini; aksine kapsayıcı sınıf ortamlarının tüm öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyebildiğini göstermesi açısından önemlidir.

Dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerinde sürdürülebilir biçimde desteklenebilmesi, erişilebilir ortamların yanı sıra sürekli ve sistematik destek hizmetlerini de gerektirmektedir. Gölge öğretmen uygulamaları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, rehabilitasyon destekleri ve özel

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eğitim öğretmenleriyle kurulan iş birliği, bu sürecin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Rakap ve Kalkan, 2019).

Uluslararası düzeyde CRPD'nin 24. maddesi, engelli bireylerin ayrımcılığa uğramaksızın kapsayıcı, nitelikli ve ücretsiz eğitime erişim hakkını güvence altına almakta ve devletlere bu doğrultuda gerekli düzenlemeleri yapma yükümlülüğü yüklemektedir (United Nations, 2006). Türkiye bağlamında ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018), kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarını yasal bir çerçeveye oturtarak okullara sorumluluk yüklemektedir.

Sonuç olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanması, farklılıkların yönetimi bağlamında fiziksel, dijital, pedagojik ve sosyal boyutları kapsayan bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Bu bütüncül yapı, okulun yalnızca öğretimsel değil, aynı zamanda örgütsel ve yönetsel kapasitesini de doğrudan ilgilendirmekte; farklılıkların adil ve sürdürülebilir biçimde yönetilmesinin temel göstergelerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Ayrımcılığın önlenmesi ve farkındalık çalışmaları

Okullarda farklılıkların yönetiminin temel bileşenlerinden biri, ayrımcı tutum ve uygulamaların önlenmesi ve bu doğrultuda tüm okul paydaşlarında sürdürülebilir bir farkındalık düzeyinin oluşturulmasıdır. Eğitim ortamlarında ayrımcılık; öğrencilerin ve çalışanların dil, kültür, etnik köken, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, engellilik ya da göçmenlik geçmişi gibi özellikleri temelinde dışlanması, ötekileştirilmesi veya eşitsiz muameleye maruz bırakılması şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Farklılıkların yönetimi yaklaşımı, bu tür ayrımcı pratikleri bireysel önyargıların ötesinde, okulun örgütsel yapısı ve kurumsal uygulamalarıyla ilişkili bir sorun alanı olarak ele almaktadır.

Bu çerçevede ayrımcılığın önlenmesi, okul yönetimlerinin eşitlik ve adalet ilkelerini temel alan politikalar geliştirmesini ve bu politikaları tüm uygulamalara yansıtmasını gerektirmektedir. Okul topluluğundaki çeşitliliğin tanınması ve değerli görülmesi, her bireyin eşit değere sahip olduğu anlayışının kurumsal düzeyde benimsenmesiyle mümkündür. Bu anlayış, eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyen önyargıların ve ayrımcı uygulamaların azaltılmasını amaçlamakta; güvenli, saygılı ve destekleyici bir okul ikliminin oluşmasına katkı sunmaktadır (Aktekin, 2017).

Ayrımcılıkla mücadelede insan hakları temelli yaklaşımlar, normatif bir çerçeve sunmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. maddesi, eğitimin çocukları hoşgörüye, farklılıklara saygıya ve barış içinde birlikte yaşam değerlerine hazırlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda okul ortamlarında eşitlik, adalet ve insan onuruna saygı ilkelerinin kurumsal politikalar ve günlük uygulamalar yoluyla hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı ise ayrımcılığın önlenmesine pedagojik bir katkı sunmaktadır. Banks'in (2016) çokkültürlü eğitim modeli, öğretim programlarının farklı kültürel grupların tarihlerini, deneyimlerini ve katkılarını içerecek biçimde düzenlenmesini önererek öğrenciler arasında empati ve karşılıklı anlayış geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ancak farklılıkların yönetimi perspektifi, bu pedagojik düzenlemelerin okulun yönetsel kararları, örgütsel yapısı ve uygulama süreçleriyle bütünleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu bağlamda okullarda yürütülen farkındalık çalışmaları, ayrımcılığın önlenmesinde önemli bir araçtır. Farklılıkları görünür kılan etkinlikler, proje çalışmaları ve sosyal etkileşimi destekleyen uygulamalar, öğrencilerin ve çalışanların önyargılarını sorgulamalarına olanak tanımaktadır. Nitekim araştırmalar, çeşitliliği destekleyen ve kapsayıcı uygulamaları benimseyen okul ortamlarında öğrencilerin birbirlerine yönelik daha kabul edici tutumlar geliştirdiklerini ve dışlanma davranışlarının azaldığını göstermektedir (Aboud ve Levy, 2013).

Ayrımcılığın önlenmesi sürecinde okul yönetimlerinin benimsediği disiplin yaklaşımları da belirleyici bir role sahiptir. Onarıcı adalet temelli uygulamalar, ayrımcı davranışlara yalnızca yaptırım odaklı yaklaşmak yerine, bu davranışların nedenlerini anlamayı ve ilişkisel onarımı öncelemektedir. Bu yaklaşım, disiplin süreçlerinin belirli öğrenci gruplarını orantısız biçimde etkilemesini önleyerek daha adil bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Türkiye bağlamında artan çeşitlilik karşısında öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik rehberler ve hizmet içi eğitim programları geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı uyruklu öğrencilerle eğitim konusunda öğretmenler için hazırlanan kılavuz, ayrımcılığın önlenmesi ve kapsayıcı sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır (Aktekin, 2017). Bu tür çalışmalar, ayrımcılıkla mücadelenin bireysel duyarlılıktan çıkarılarak kurumsal bir sorumluluk alanına taşınmasına katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak ayrımcılığın önlenmesi ve farkındalık çalışmalarının etkililiği, okulun örgütsel kültürü ve yönetsel yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Farklılıkların yönetimini temel alan okullar, ayrımcılığı geçici müdahalelerle çözülebilecek bir sorun olarak değil; sürekli izlenmesi ve geliştirilmesi gereken yapısal bir alan olarak ele almaktadır.

Çalışan düzeyinde farklılıkların yönetimi

Okullarda farklılıkların yönetimi, yalnızca öğrenci çeşitliliğine yönelik düzenlemelerle sınırlı olmayan; öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalışanları arasındaki bireysel, kültürel ve mesleki farklılıkların planlı ve adil biçimde ele alınmasını gerektiren örgütsel bir süreçtir (Banks, 2016; Gorski, 2009). Çalışan düzeyinde farklılıkların yönetimi, okulun insan kaynağını güçlendiren, mesleki etkileşimi zenginleştiren ve kurumsal işleyişin niteliğini artıran stratejik bir yönetim alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, çalışanların cinsiyet, yaş, kıdem, branş, mesleki deneyim, kültürel arka plan ve çalışma biçimleri gibi farklı özelliklerinin sorun kaynağı değil, örgütsel bir değer olarak ele alınmasını esas alır (OECD, 2021).

Farklılıkların yönetimi perspektifinde çalışanlara ilişkin temel hedef, çeşitliliğin okulun günlük işleyişine adil ve dengeli biçimde yansıtılmasıdır. Bu doğrultuda ayrımcılığın önlenmesi, fırsatlara erişimde eşitliğin sağlanması ve çalışanlar arasında karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim ortamının oluşturulması kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, çalışan farklılıklarının etkin biçimde yönetilemediği örgütlerde çatışma düzeyinin arttığını, örgütsel bağlılık ve iş doyumunun ise azaldığını ortaya koymaktadır (Abawi ve Eizadirad, 2020).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışan düzeyinde farklılıkların yönetimi, çeşitli kuramsal yaklaşımlardan beslenmekle birlikte, bu yaklaşımları okulun örgütsel işleyişini destekleyen çerçeveler olarak ele almaktadır. Çokkültürlülük, çalışanların farklı kültürel ve sosyal arka planlarının tanınmasına katkı sağlarken; farklılıkların yönetimi yaklaşımı bu çeşitliliğin karar alma süreçlerine, iş bölümü düzenlemelerine ve mesleki iş birliği pratiklerine nasıl yansıtılacağını konu edinmektedir (Banks, 2016).

Bu bağlamda okul yönetimlerinin rolü belirleyicidir. Çalışanlara yönelik açık ve tutarlı ayrımcılık karşıtı politikaların oluşturulması, görevlendirme ve mesleki gelişim süreçlerinde şeffaflığın sağlanması, çalışanların örgütsel adalet algısını güçlendirmektedir (Gorski, 2009). OECD (2021), eğitim örgütlerinde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerinin çalışan düzeyinde benimsenmesinin kurumsal sürdürülebilirliği doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Araştırmalar, çeşitliliği yönetebilen okul örgütlerinde çalışanların iş doyumu, örgütsel bağlılık ve mesleki iş birliği düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Aboud ve Levy, 2013). Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarında önyargı farkındalığı, kültürel duyarlılık ve farklı çalışma biçimlerine ilişkin anlayış geliştirilmesi, çalışan düzeyinde farklılıkların yönetimini destekleyen kurumsal araçlar olarak değerlendirilmektedir (Aktekin, 2017).

Sonuç olarak çalışan düzeyinde farklılıkların yönetimi, okul örgütünde güven temelli, adil ve iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünün oluşturulmasında merkezi bir role sahiptir. Çalışanların bireysel ve mesleki çeşitliliğinin bilinçli biçimde yönetilmesi, okulun kurumsal kapasitesini güçlendirmekte ve eğitim ortamlarında sürdürülebilir eşitliğin sağlanmasına katkı sunmaktadır.

Eşitlikçi ve kapsayıcı okul politikaları

Okullarda farklılıkların yönetiminin kurumsal düzeyde sürdürülebilir hâle gelmesi, eşitlik ilkesini merkeze alan okul politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasıyla mümkündür. Okul politikaları; öğrenci kabul süreçlerinden disiplin uygulamalarına, öğretim programlarından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına, insan ve fiziksel kaynakların dağıtımından yönetsel karar alma süreçlerine kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu politikaların farklılıkları gözeten, ayrımcılığı önleyen ve tüm paydaşların katılımını önceleyen bir anlayışla yapılandırılması, farklılıkların yönetiminin bireysel uygulamaların ötesine taşınarak kurumsal bir kültür hâline gelmesine katkı sağlamaktadır.

Farklılıkların yönetimi perspektifinden bakıldığında, okulun temel belgelerinde ve stratejik planlarında eşitlik ilkesine açık biçimde yer verilmesi önemli bir göstergedir. Okulun misyon ve vizyonunda tüm öğrencilerin öğrenme hakkına vurgu yapılması, çeşitliliğin bir değer olarak tanımlanması ve ayrımcılığa karşı kurumsal bir duruş sergilenmesi, yönetsel düzeyde bir taahhüt anlamı taşımaktadır. Bu tür politik yönelimlerin yalnızca söylem düzeyinde kalmaması; okul yönetimlerinin karar alma ve uygulama süreçlerinde somut karşılık bulması gerekmektedir. UNESCO (2017), kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinin okul politikalarına sistematik biçimde yansıtılmasının, eğitim kurumlarının kendilerini geliştirmeleri için temel bir koşul olduğunu vurgulamaktadır.

Okul politikalarının farklılıkların yönetimi açısından anlam kazanması, bu politikaların günlük uygulamalara nasıl yansıdığıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenci kayıt ve kabul süreçlerinin hiçbir öğrenciyi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sosyo-ekonomik durumu, kültürel geçmişi ya da özel gereksinimleri nedeniyle dışlamaması; disiplin uygulamalarının tüm öğrenciler için adil ve tutarlı biçimde yürütülmesi bu sürecin temel unsurları arasında yer almaktadır. Türkiye bağlamında uygulanan adrese dayalı kayıt sistemi, öğrencilerin yerel okullara erişimini güvence altına almayı amaçlamakla birlikte, uygulamada bazı okulların belirli gruplar açısından yoğunlaşmasına yol açabilmektedir. Bu durum, okul politikalarının yalnızca okul içi düzenlemelerle sınırlı olmadığını; il ve ilçe düzeyinde dengeli planlama gerektirdiğini göstermektedir (Minority Rights Group, 2015).

Kaynakların dağıtımına ilişkin politikalar da farklılıkların yönetimi açısından belirleyici bir role sahiptir. Dezavantajlı öğrenci gruplarının yoğun olduğu okullara ek bütçe, personel ve destekleyici hizmetlerin sağlanması, eşitlik ilkesinin somut bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Aksi hâlde, okullar arasındaki imkân farklılıklarının derinleşmesi, yapısal eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma hâline gelebilmektedir. Bu durum, farklılıkların yönetilememesinin kurumsal ayrımcılığa dönüşme riskini artırmaktadır (Minority Rights Group, 2015).

Okul içi disiplin ve rehberlik politikaları, farklılıkların yönetiminin doğrudan gözlemlenebildiği alanlardan biridir. Eşitlikçi bir yaklaşım, kuralların tüm öğrenciler için geçerli olmasını sağlarken; öğrencilerin bireysel koşullarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan esnek uygulamaları da içermelidir. Ceza odaklı yaklaşımlar yerine, öğrencilerin davranışlarının nedenlerini anlamaya ve sorumluluk geliştirmelerine olanak tanıyan onarıcı uygulamaların benimsenmesi, farklılıkların yönetimini destekleyen bir politika tercihi olarak değerlendirilmektedir. Bu tür uygulamalar, disiplin süreçlerinin belirli grupları orantısız biçimde etkilemesini önleyerek okulda adalet algısını güçlendirmektedir.

Farklılıkların yönetimi bağlamında okul politikalarının değerlendirilmesinde Booth ve Ainscow'un (2011) geliştirdiği Kapsayıcı Okul Endeksi, işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, okul gelişimini kültür, politika ve uygulamalar olmak üzere üç boyutta ele almakta; özellikle politika boyutunda eşitlik ve kapsayıcılığı destekleyen yapısal düzenlemelere odaklanmaktadır. Okul binalarının erişilebilirliği, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde esnekliğin sağlanması ve karar alma mekanizmalarında paydaş katılımının artırılması, bu politika boyutunun temel göstergeleri arasında yer almaktadır.

Makro düzeyde ulusal eğitim politikaları da okul düzeyindeki farklılıkların yönetimini doğrudan etkilemektedir. Eğitim politikalarında eşitlik ilkesinin gözetilmesi, okulların kapsayıcı uygulamaları hayata geçirebilmesi için gerekli çerçeveyi oluşturmaktadır (OECD, 2021). Merkezi düzeyde alınan kararların, okul düzeyinde ortaya çıkabilecek eşitsizlikleri azaltacak biçimde tasarlanması; müfredat, bütçe ve insan kaynağı planlamalarında farklılıkların yönetimini destekleyen bir bakış açısının benimsenmesini gerektirmektedir.

Sonuç olarak, eşitlik temelli okul politikaları farklılıkların yönetiminin kurumsal dayanağını oluşturmaktadır. Bu politikaların sürekli olarak izlenmesi, veri temelli biçimde değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda yeniden düzenlenmesi, okulun adil ve kapsayıcı bir yapıyı sürdürülebilir kılmasına katkı sağlamaktadır. Farklılıkların yönetimini merkeze alan okul politikaları, yalnızca dezavantajlı grupların desteklenmesini değil; tüm okul topluluğu için güven, aidiyet ve adalet duygusunun güçlenmesini hedeflemektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışmada, öğretmenlerin okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Geliştirilen Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin kapsam ve yapı geçerliği kanıtları yeterli midir?
- Ölçek maddeleri ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları kabul edilebilir düzeyde midir?
- Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler kuramsal beklentilerle uyumlu mudur?
- Ölçekten elde edilen puanlar farklı demografik gruplar (örneğin cinsiyet, kıdem, okul türü) arasında ayırt edici özellik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, betimsel araştırma modellerinden tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Tarama modeli, belirli bir evrendeki bireylerin sahip olduğu özellikleri ortaya koymak amacıyla yapılan veri toplama ve analiz sürecini kapsayan bir yöntemdir (Karasar, 2012).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin iki farklı ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır; diğer bir ifadeyle, ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler örnekleme dâhil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018).

Ölçek geliştirme sürecinin AFA aşamasında, İzmir ili Aliağa ilçesinde görev yapan öğretmenlerden çevrimiçi anket yoluyla veri toplanmış ve 285 katılımcıdan elde edilen veriler birinci veri setini oluşturmuştur. DFA aşamasında ise ölçeğin yapı geçerliğini farklı bir örneklemde test etmek amacıyla, İzmir ili Bergama ilçesinde görev yapan öğretmenlerden 268 kişilik bağımsız bir örneklemden veri toplanmıştır. Her iki aşamada da katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup, farklı branşlar (sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilimleri vb.) ve hizmet yılı tecrübelerine sahip, çeşitlilik içeren bir öğretmen grubundan oluşmaktadır.

Farklı ilçelerden ve farklı mesleki profillere sahip katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesi, kolayda örnekleme yönteminin sınırlılıklarını azaltmaya yönelik bir strateji olarak planlanmış; böylece geliştirilen ölçeğin farklı okul ortamlarında da tutarlı biçimde çalışıp çalışmadığının ve elde edilen bulguların genellenebilirliğinin daha sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Branşlara Göre Dağılımı

Değişken		*n*	*%*
Cinsiyet	Kadın	174	61.05
	Erkek	111	38.95
	Toplam	**285**	**100.0**
Branş	Sınıf	45	15.79
	Türkçe	44	15.44
	Matematik	40	14.04
	Yabancı Dil	37	12.98
	Fen Bilimleri	33	11.58
	Sanat-Spor-Rehberlik	30	10.53
	Sosyal Bilgiler	29	10.18
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	9.47
	Toplam	285	**100.0**

Tablo 1'de araştırmanın örnekleminin 174 kadın, 111 erkek, toplam 285 öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, ölçme aracı geliştirme ilkelerine uygun biçimde sistematik bir süreç izlenerek oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme çalışması, kuramsal temel oluşturma, madde havuzunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulama ve AFA'ya hazır deneme formunun oluşturulması adımlarından meydana gelmektedir.

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, farklılıkların yönetimi, örgütsel çeşitlilik, kapsayıcılık, insan ilişkileri yönetimi, okul iklimi ve sosyal adalet temalarına ilişkin ulusal ve uluslararası literatür kapsamlı biçimde taranmıştır. Bu tarama sonucunda, okul örgütlerinde farklılıkların yönetimine ilişkin kuramsal boyutlar belirlenmiş ve bu boyutları temsil edecek şekilde 95 maddelik kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin formülasyonunda farklılıkların çalışanlar arası ilişkiler, yönetsel tutumlar, okul politikaları ve örgüt kültürü üzerindeki etkilerini kapsamasına özen gösterilmiştir.

İkinci aşamada ölçeğin içerik ve kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim yönetimi, ölçme-değerlendirme ve eğitim psikolojisi alanlarında uzmanlaşmış toplam 8 akademisyene madde havuzu iletilmiş; uzmanlardan maddeleri dil açıklığı, kapsam uygunluğu, gereklilik, ölçülmek istenen yapıya uygunluk ve tekrarlılık açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, bazıları birleştirilmiş ve dilsel açıdan düzenlenmiş; böylece madde sayısı 51 maddeye indirilmiştir. Ayrıca uzman önerileri, ölçeğin potansiyel alt boyutlarının kavramsal sınırlarının daha belirgin hale getirilmesine katkı sağlamıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu aşamada taslak formun uygulanabilirliğini test etmek, maddelerin anlaşılırlığını değerlendirmek ve teknik sorunları belirlemek amacıyla sınırlı sayıda öğretmenle küçük ölçekli bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama bulguları doğrultusunda, anlaşılmayan veya çelişkili bulunan ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Pilot çalışma ayrıca ölçek maddelerinin yanıtlanma süresi ve dilsel netliği açısından ön test işlevi görmüştür.

Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda düzenlenen 51 maddelik deneme formu, Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) hazır hale getirilmiştir. Analiz aşamasında kullanılacak faktör yükü kesme ölçütü olarak .30 alt sınırı benimsenmiştir. Bu ölçüt, ölçme-değerlendirme literatüründe yaygın olarak önerilen minimum faktör yükü değerine dayanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). AFA sürecinde bu değerin altında kalan, birden fazla faktörde yakın yük değerleri gösteren veya kuramsal olarak uyum sağlamayan maddelerin ölçekten çıkarılabileceği önceden belirlenmiştir.

Bu doğrultuda ölçek, kuramsal temeli güçlü, uzman görüşleriyle kapsam geçerliliği sağlanmış, pilot uygulamayla test edilmiş ve psikometrik olarak analiz edilmeye hazır bir deneme formu olarak yapılandırılmıştır.

Veri toplama

Araştırma verileri, katılımcılara çevrim içi ortamda uygulanan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunun giriş kısmında öğretmenlere araştırmanın amacı açık bir dille ifade edilmiş, katılımın gönüllü olması vurgulanmıştır. Katılımcılar istedikleri aşamada anketi bırakmakta özgürdür ve kişisel kimlik bilgileri toplanmamıştır. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleşmiştir: Birinci aşamada (AFA için) ölçeğin 51 maddelik ilk formu, 285 öğretmenden gelen yanıtlarla uygulanmıştır. İkinci aşamada (DFA için) 25 maddelik nihai ölçek formu, bağımsız bir öğretmen örneklemine uygulanarak 268 kişiden veri elde edilmiştir.

Veri analizi

Veri analizi süreci, ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla birbirini izleyen üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, ölçek maddelerinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett'in Küresellik Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre KMO değeri .927 olup, bu değer verilerin faktör analizine "mükemmel" düzeyde uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Bartlett'in Küresellik Testi sonucu ise $\chi^2(1225) = 7641.93$, $p < .001$ bulunmuş; bu bulgu değişkenler arasında faktör analizi için gerekli korelasyon yapısının mevcut olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci aşamada, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA'da temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör yükü için kesme ölçütü olarak .30 değeri temel alınmış; bu değerin altında kalan veya birden fazla faktörde yüksek ve yakın yükler göstererek binişik yapıda olduğu belirlenen maddeler elenmek üzere değerlendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üçüncü aşamada, AFA sonucunda elde edilen yapının farklı bir örneklem üzerinde doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA kapsamında modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla χ^2/sd, GFI, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi temel uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu aşamada, önerilen faktör yapısının veri ile ne ölçüde uyum sağladığı değerlendirilmiştir.

Dördüncü aşamada, DFA ile doğrulanan ölçekten elde edilen puanların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla:

- İkili değişkenler için bağımsız örneklem t-testi,
- Üç ve daha fazla kategorili değişkenler için tek yönlü ANOVA,
- ANOVA'da anlamlılık elde edilen durumlarda Tukey HSD / Games-Howell post-hoc testleri uygulanmıştır.

Bu analizler, araştırma sorularında yer alan "cinsiyete, branşa, kıdeme, yaşa ve okul türüne göre farklılıkların yönetimi algısı değişmekte midir?" sorularını yanıtlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tüm istatistiksel analizler SPSS 26.0 (IBM Corp.) ve AMOS 24.0 yazılımları kullanılarak yapılmıştır. Bu sürümlerin belirtilmesi, raporlanan uyum indeksleri ve çıktı formatlarıyla yöntemsel tutarlılığı sağlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Etik ilkeler

Araştırma sürecinin her aşamasında etik ilkelere bağlı kalınmıştır. Katılımcılardan veri toplama öncesinde aydınlatılmış onam alınmış; katılımın gönüllü olduğu ve elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Anket formunda isim, okul adı gibi doğrudan kimlik belirtici bilgilere yer verilmemiş; böylece gizlilik ve anonimlik ilkelerine riayet edilmiştir. Araştırmada herhangi bir müdahale veya deneysel işlem bulunmadığı için katılımcılar açısından fiziksel/psikolojik risk söz konusu değildir. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07/05/2025 tarihli ve 1378500 sayılı izni ve İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünün 27/05/2025 tarihli ve MEB.TT.2025.026005.01 sayılı izni ile araştırma yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğe ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bu bölümde sunulmaktadır. Öncelikle AFA ile ölçeğin faktör yapısı belirlenmiş, ardından DFA ile bu yapının doğruluğu test edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik katsayıları ve maddelerin faktörlerle ilişkileri incelenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) bulguları

Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle 51 maddeden oluşan taslak form üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. KMO ve Bartlett testleri verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterdiğinden, analiz temel bileşenler yöntemi ile

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

başlatılmış ve faktörlerin yorumlanabilirliğini artırmak için dik döndürme (Varimax) tekniği kullanılmıştır. AFA'da faktör yükü için .30 kesme değeri ölçüt alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun altında kalan, birden fazla faktörde yüksek ve yakın yükler göstererek binişik özellik sergileyen veya kuramsal yapıyla uyumsuz bulunan maddeler aşamalı olarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte Madde 48, düşük faktör yükü ve ortak varyans değerinin yetersizliği nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır Dolayısıyla ilk AFA 51 madde üzerinden yürütülmüş, madde çıkarımı yapıldıktan sonra kalan 50 maddeyle analiz tekrarlanmış ve ölçeğin faktör yapısı bu ikinci analizde netleşmiştir.

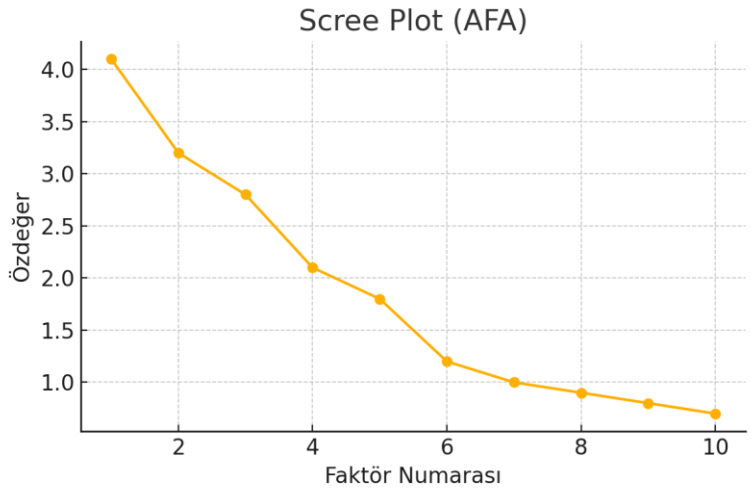
Tablo 2.
Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Madde	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**h^2**	**Durum**
M1	.82	–	–	–	–	.71	Kaldı
M2	.79	–	–	–	–	.67	Kaldı
M3	.76	–	–	–	–	.63	Kaldı
M4	.74	–	–	–	–	.59	Kaldı
M5	.72	–	–	–	–	.57	Kaldı
M6	.70	–	–	–	–	.55	Kaldı
M7	–	.81	–	–	–	.66	Kaldı
M8	–	.78	–	–	–	.64	Kaldı
M9	–	.75	–	–	–	.61	Kaldı
M10	–	.74	–	–	–	.58	Kaldı
M11	–	.73	–	–	–	.56	Kaldı
M12	–	–	.84	–	–	.72	Kaldı
M13	–	–	.82	–	–	.70	Kaldı
M14	–	–	.79	–	–	.67	Kaldı
M15	–	–	.76	–	–	.63	Kaldı
M16	–	–	.73	–	–	.58	Kaldı
M17	–	–	–	.78	–	.64	Kaldı
M18	–	–	–	.76	–	.62	Kaldı
M19	–	–	–	.74	–	.58	Kaldı
M20	–	–	–	.72	–	.55	Kaldı
M21	–	–	–	.70	–	.53	Kaldı
M22	–	–	–	–	.83	.69	Kaldı
M23	–	–	–	–	.81	.67	Kaldı
M24	–	–	–	–	.78	.64	Kaldı
M25	–	–	–	–	.76	.61	Kaldı
M26	.84	–	–	–	–	.74	Kaldı
M27	.82	–	–	–	–	.71	Kaldı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Madde	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**h^2**	**Durum**
M28	.79	–	–	–	–	.67	Kaldı
M29	.75	–	–	–	–	.61	Kaldı
M30	–	.80	–	–	–	.62	Kaldı
M31	–	.78	–	–	–	.60	Kaldı
M32	–	.75	–	–	–	.57	Kaldı
M33	–	.73	–	–	–	.55	Kaldı
M34	–	–	.83	–	–	.71	Kaldı
M35	–	–	.80	–	–	.69	Kaldı
M36	–	–	.78	–	–	.65	Kaldı
M37	–	–	–	.77	–	.63	Kaldı
M38	–	–	–	.75	–	.60	Kaldı
M39	–	–	–	.72	–	.57	Kaldı
M40	–	–	–	–	.80	.66	Kaldı
M41	–	–	–	–	.78	.64	Kaldı
M42	–	–	–	–	.76	.61	Kaldı
M43	.77	–	–	–	–	.63	Kaldı
M44	.75	–	–	–	–	.60	Kaldı
M45	–	.79	–	–	–	.63	Kaldı
M46	–	.76	–	–	–	.59	Kaldı
M47	–	–	–	.74	–	.58	Kaldı
M48	**.22**	**.18**	**.11**	**.14**	**.09**	**.08**	**Çıkarıldı**
M49	–	–	–	–	.79	.65	Kaldı
M50	–	–	–	–	.77	.63	Kaldı
M51	–	–	–	–	.74	.59	Kaldı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 1. Scatterplot

Açımlayıcı Faktör Analizinde ölçek maddelerinin madde güvenirlik ölçüleri (madde-toplam korelasyonları) r = .79 ile .85 arasında, ortak varyans (communality) değerleri .65 ile .71 arasında, Faktör 1 yük değerleri ise .71 ile .78 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçek maddelerinin ilgili faktörle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve iç tutarlılığın iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Anderson ve Tatham (Totan ve Yavuz, 2009) tarafından önerildiği üzere, faktör analizinde madde yüklerinin .30'un üzerinde olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, elde edilen faktör yükleri yeterli ve anlamlıdır. Ayrıca, faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan Çizgi Grafiği (Scree Plot) incelendiğinde, belirgin bir ilk kırılma (dik düşüş) sonrası beş faktörlü bir yapı oluşmuştur. Bu durum, ölçeğin kuramsal yapısını destekleyen bir bulgudur ve beş faktörlü çözümün uygunluğunu göstermektedir.

Tablo 3.
Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Belirlenen Alt Boyutları (Faktörleri) ve İlişkili Ölçüleri

	Bireysel	**Özel**	**Ayrımcılık**	**Çalışan**	**Uygulamalar**
Madde No	Özdeğer: 4,1 Varyans: 18,40 Alpha: 0,9	Özdeğer: 3,2 Varyans: 14,10 Alpha: 0,88	Özdeğer: 2,8 Varyans:12,35 Alpha: 0,86	Özdeğer: 2,1 Varyans: 10,10 Alpha: 0,85	Özdeğer: 1,8 Varyans: 10,20 Alpha: 0,82
A1	0,841				
A2	0,859				
A3	0,832				
A4	0,863				
A5	0,840				
B1		0,820			
B2		0,838			
B3		0,842			
B4		0,856			
B5		0,861			

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

C1	0,837			
C2	0,856			
C3	0,842			
C4	0,861			
C5	0,853			
D1		0,879		
D2		0,881		
D3		0,865		
D4		0,878		
D5		0,881		
E1			0,894	
E2			0,880	
E3			0,873	
E4			0,891	
E5			0,881	

Geliştirilen 50 maddelik deneme ölçek formuna AFA uygulanmadan önce, veri setinin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı 0.882 bulunmuş, Bartlett Küresellik Testi sonucu ise $\chi^2(1225) = 7641.93$, $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ifade etmektedir (Şencan, 2005; Yaşar, 2014). AFA, temel bileşenler analizi yöntemi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğerlerin 1'in üzerinde olması kriteri ve açıklanan toplam varyans dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda beş faktörlü çözümün en uygun yapı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu beş faktör toplam varyansın %66.15'ini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve özdeğerleri şu şekildedir:

Her bir faktöre ait maddelerin faktör yük değerleri yüksek düzeyde bulunmuş olup, 0.820 ile 0.890 arasında değişmektedir. Maddeler genellikle ait oldukları faktörde yoğunlaşmış, çapraz yüklenmeler ise oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Anderson ve Tatham'a (Totan ve Yavuz, 2009) göre, faktör analizinde madde yüklerinin 0,30 değerinin üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir. Bu çalışmada elde edilen yüksek yük değerleri yapı geçerliğinin güçlü olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Her bir alt boyuta ait Cronbach α değerleri sırasıyla; Bireysel için 0.94; Özel için 0.93; Ayrımcılık için 0.93; Çalışan için 0.94 ve Uygulamalar için 0.95 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için genel Cronbach α değeri ise 0.94'tür. George ve Mallery (2010) tarafından .70 üzeri değerlerin yüksek güvenilirlik göstergesi kabul edildiği dikkate alındığında, bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

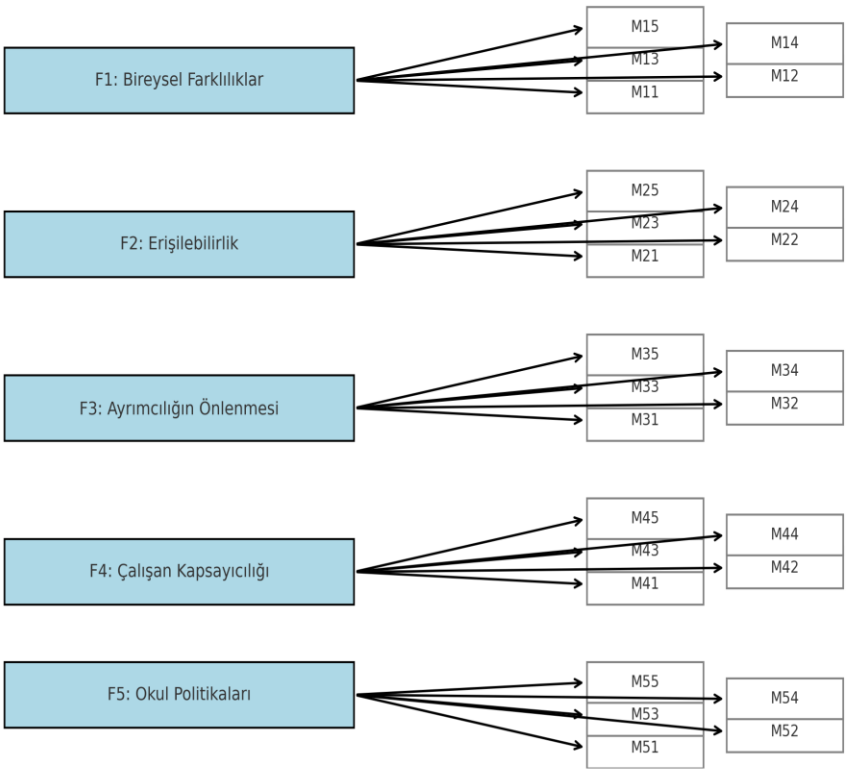
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulguları

25 maddelik nihai ölçek formunun doğrulayıcı faktör analizi (DFA), AMOS 24.0 yazılımı kullanılarak yürütülmüştür. Analizler, İzmir ili Bergama ilçesinde görev yapan 268 öğretmenden elde edilen veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. DFA'nın ilk çalıştırılmasında modelin genel olarak kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüş; ancak AMOS modifikasyon indekslerinin (MI)

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

incelenmesi, aynı faktör altında yer alan bazı maddeler arasında hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modeli iyileştireceğini göstermiştir.

Modifikasyonlar yalnızca kuramsal olarak uygun olan, ölçme hatasının ortaklaşa çıkmasının beklenebileceği maddeler arasında yapılmıştır. Bu kapsamda özellikle içerik bakımından benzer ifadelere sahip birkaç madde çiftinde hata terimlerinin ilişkilendirilmesine izin verilmiştir. Hata kovaryanslarının büyüklüğü düşük–orta düzeyde seyretmiş (ör., r = .20–.32), farklı faktörler arasında hiçbir kovaryans eklenmemiştir. Bu durum modelin kuramsal bütünlüğünü koruması açısından önemlidir.



Şekil 2. DFA Model Şeması

Tablo 4.
DFA Uyum İndeksleri

X^2	*Sd*	*GFI*	*NFI*	*RFI*	*CFI*	*IFI*	*RMR*	*RMSEA*
624,780	265	0,93	0,95	0,94	0,960	0,960	0,041	0,0057

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.
Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği: Boyutlar ve Madde Metinleri

Boyutlar	Madde	Madde İfadesi
Boyut 1. Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi	M1	Okulumda öğrencilerin ilgi ve yetenek farklılıkları öğretim sürecinde dikkate alınır.
	M2	Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıklara göre öğretimi uyarlamaya çalışır.
	M3	Öğrencilerin kültürel ve sosyal arka planları eğitim sürecinde bir zenginlik olarak görülür.
	M4	Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları okul genelinde önemsenir.
	M5	Farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrenciler için uygun öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.
Boyut 2. Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Erişimi	M6	Okulumda dezavantajlı öğrencilerin eğitime tam katılımını destekleyici düzenlemeler yapılmaktadır.
	M7	Fiziksel koşullar, özel gereksinimli öğrencilerin okula erişimini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.
	M8	Dijital öğrenme materyalleri tüm öğrenciler için erişilebilir şekilde sunulmaktadır.
	M9	Dezavantajlı öğrenciler için gerekli akademik ve psikososyal destekler sağlanmaktadır.
	M10	Okulumda bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış öğretim uygulamaları yaygındır.
Boyut 3. Ayrımcılığın Önlenmesi ve Farkındalık	M11	Okulumda öğrenciler arasında ayrımcı tutumlara karşı açık bir duruş sergilenmektedir.
	M12	Farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik farkındalık çalışmaları düzenlenmektedir.
	M13	Ayrımcılıkla ilgili durumlarda okul yönetimi hızlı ve adil biçimde müdahale eder.
	M14	Öğrencilerin dışlanmasına veya ötekileştirilmesine izin verilmez.
	M15	Okul ortamında kullanılan dil, kapsayıcı ve saygılıdır.
Boyut 4. Çalışan Düzeyinde Farklılıkların Yönetimi	M16	Okulumda öğretmenler arasındaki bireysel ve mesleki farklılıklar saygıyla karşılanır.
	M17	Çalışanlara yönelik görev ve sorumluluk dağılımında adil bir yaklaşım benimsenir.
	M18	Okul yönetimi, çalışanlar arasında ayrımcılığa izin vermez.
	M19	Farklı görüş ve bakış açıları okulun işleyişinde dikkate alınır.
	M20	Çalışanlar kendilerini okul ortamında değerli ve kabul edilmiş hisseder.
Boyut 5. Eşitlikçi Okul Politikaları	M21	Okul politikaları tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunacak şekilde uygulanmaktadır.
	M22	Okulda alınan kararlarda dezavantajlı grupların ihtiyaçları dikkate alınır.
	M23	Disiplin uygulamaları tüm öğrenciler için adil ve tutarlıdır.
	M24	Okul yönetimi eşitlik ilkesini açık biçimde savunur.
	M25	Okul politikaları farklılıkların adil biçimde yönetilmesini desteklemektedir.

Yapılan sınırlı modifikasyonların ardından DFA yeniden çalıştırılmış ve uyum iyiliği indekslerinde anlamlı bir iyileşme gözlenmiştir. Modelin nihai uyum değerleri (CFI, IFI, TLI, RMSEA, SRMR gibi temel indeksler) literatürde önerilen sınır değerleri karşılamakta, hatta çoğu durumda bu değerlerin üzerinde bulunmaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Bu sonuçlar, ölçeğin 5 faktörlü yapısının veri ile iyi uyum gösterdiğini ve yüksek düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Farklı demografik gruplar (örneğin, cinsiyet, kıdem) arasındaki ilişkiler

Bu bölümde öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler kapsamında öncelikle cinsiyet, ardından mesleki kıdem, okulun hizmet alanı ve branş değişkenlerine göre grup farkları değerlendirilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.
Cinsiyete Göre Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Puanları İçin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	X̄	SS	t	sd	p
Toplam Puan	Kadın	158	4.21	0.41	1.84	266	.067
	Erkek	110	4.13	0.45			
F1 – Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi	Kadın	158	4.28	0.44	2.01	266	.045*
	Erkek	110	4.16	0.48			
F2 – Çalışan Düzeyinde Kapsayıcı Tutum	Kadın	158	4.18	0.47	1.29	266	.198
	Erkek	110	4.11	0.50			
F3 – Ayrımcılığın Önlenmesi	Kadın	158	4.31	0.43	2.12	266	.035*
	Erkek	110	4.20	0.46			

Cinsiyet yalnızca **F1** ve **F3** alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden daha yüksektir.

Tablo 7.
Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X̄	SS	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	1–5 yıl	62	4.05	0.47	4.12	.007*	11–20 yıl > 1–5 yıl
	6–10 yıl	71	4.12	0.44			
	11–20 yıl	89	4.24	0.38			
	21 yıl+	46	4.19	0.42			
F4 – Örgütsel Destek ve Politikalar	1–5 yıl	62	4.01	0.50	3.68	.013*	11–20 yıl > 1–5 yıl
	6–10 yıl	71	4.09	0.47			
	11–20 yıl	89	4.23	0.41			
	21 yıl+	46	4.18	0.46			

Post-hoc (Tukey) test sonuçlarına göre en belirgin fark **11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin**, özellikle yeni başlayanlara göre daha yüksek farklılık yönetimi algısına sahip olmasıdır.

Tablo 8.
Branşlara Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	F	p	Fark
Toplam Puan	2.52	.043*	Bilişim > Sınıf; İngilizce > Fen
F2 – Çalışan Düzeyinde Kapsayıcı Tutum	3.18	.025*	Bilişim > Diğer Branşlar
F3 – Ayrımcılığın Önlenmesi	2.46	.048*	İngilizce > Sınıf

En yüksek algı bilişim teknolojileri öğretmenlerinde görülmektedir. Bu durum dijital uygulamaları daha sık kullanan branşlarda farkındalığın yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada geliştirilen Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, Türkiye'de temel eğitim kurumlarında farklılıkların yönetimine yönelik uygulamaların değerlendirilmesini mümkün kılan bütüncül ve çok boyutlu bir ölçme aracı sunmaktadır. Ölçeğin kuramsal temeli; eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi, eşitlik temelli okul politikaları, örgütsel iklim ve eğitimde kapsayıcı yaklaşımlar literatürüne dayanmaktadır. Elde edilen bulgular, ölçeğin hem kuramsal yapı ile tutarlı hem de psikometrik açıdan güçlü özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda doğrulanan beş boyutlu yapı; bireysel farklılıkların gözetilmesi, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, ayrımcılığın önlenmesi, çalışan düzeyinde farklılıkların yönetimi ve eşitlik temelli okul politikaları boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar, farklılıkların yönetimini yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı görmeyen; okulun öğretimsel, yönetsel ve kültürel süreçlerini birlikte ele alan bir anlayışı yansıtmaktadır. Nitekim söz konusu yapı, kapsayıcı okul yaklaşımlarında vurgulanan temel bileşenlerle örtüşmekte; okul kültürü, politika ve uygulamaların bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Booth ve Ainscow, 2011; OECD, 2021; UNESCO, 2017).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular, geliştirilen ölçme aracının bilimsel açıdan yeterli kanıtlara sahip olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya konan yapının, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile bağımsız bir örneklemde doğrulanması, ölçeğin yapı geçerliğini güçlendiren önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. DFA sürecinin AMOS 24.0 programı kullanılarak yürütülmesi, model uyumunu artırmaya yönelik sınırlı ve kuramsal açıdan anlamlı hata kovaryanslarının eklenmesi ve elde edilen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırların üzerinde olması, ölçme modelinin tutarlılığını desteklemektedir. Ayrıca AFA ve DFA'nın farklı ilçelerde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiş olması, ölçeğin farklı bağlamlarda da tutarlı sonuçlar üretebildiğini göstermektedir.

Demografik değişkenlere ilişkin bulgular, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine yönelik algılarının homojen bir yapı sergilemediğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin, mesleki kıdemi yüksek olanların ve bazı branşlarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu algılara sahip olması, alanyazındaki benzer bulgularla uyumludur (Altındağ Kumaş, 2022; Subban, 2006). Bu durum, mesleki deneyimin ve bireysel özelliklerin, farklılıkların yönetimine yönelik duyarlılığın gelişmesinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek algı düzeylerine sahip olması, okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre ile kurumsal imkânların öğretmen algılarını etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Araştırma önemli bulgular sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara sahiptir. Veri toplama sürecinin çevrim içi yürütülmesi, örneklemin teknoloji kullanımına daha yatkın öğretmenlerle sınırlı kalmasına yol açmış olabilir. Bunun yanı sıra çalışmanın yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olması, okullarda farklılıkların yönetimi uygulamalarının tüm boyutlarıyla ele alınmasını sınırlandırmaktadır. Öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri gibi diğer paydaşların görüşlerinin bu çalışmaya dâhil edilmemiş olması, gelecekte yapılacak araştırmalar için önemli bir geliştirme alanı oluşturmaktadır.

Işık, O. ve Şahin, İ. (2026). Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17(1), 181-205.
DOI. 10.51460/baebd.1758765

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu çalışma, Türkiye bağlamında okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek, öğretim süreçlerinden okul yönetimine ve kurumsal politikalara kadar uzanan geniş bir çerçevede farklılıkların nasıl ele alındığını değerlendirme imkânı sunmaktadır. Ölçeğin güçlü yapı geçerliği ve yüksek güvenirlik değerleri, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için kullanılabilirliğini artırmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen algılarının, okullarda farklılıkların yönetimi düzeyini anlamada önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda geliştirilen ölçek;

- Kurumsal öz değerlendirme amacıyla okul yöneticileri tarafından kullanılabilir ve okulun güçlü yönleri ile gelişim alanlarının belirlenmesine katkı sağlayabilir.
- Hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında, öğretmenlerin farklılıkların yönetimiyle ilişkili alanlardaki ihtiyaçlarının belirlenmesine temel oluşturabilir.
- Politika izleme ve değerlendirme süreçlerinde, yerel ve ulusal düzeyde geliştirilen eşitlik ve kapsayıcılık temelli politikaların sahadaki yansımalarının izlenmesine olanak tanıyabilir.

Gelecek araştırmalarda ölçeğin farklı paydaş gruplarına uygulanması, nicel bulguların nitel yöntemlerle desteklenmesi ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde kullanılarak karşılaştırmalı analizler yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklılıkların yönetimine yönelik geliştirilecek müdahale ve eğitim programlarının etkililiği, bu ölçek aracılığıyla ön-test/son-test tasarımları kullanılarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, geliştirilen Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, eğitim ortamlarında farklılıkların adil, sistematik ve sürdürülebilir biçimde yönetilmesine yönelik bilimsel ve uygulamaya dönük önemli bir katkı sunmaktadır. Okullarda farklılıkların etkin biçimde yönetilmesi, öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve eşit fırsatlara sahip oldukları bir öğrenme ortamının oluşturulmasının temel koşullarından biridir. Bu anlayışın kurumsal düzeyde yaygınlaştırılması, yalnızca eğitim kalitesinin artırılmasına değil, aynı zamanda toplumsal adalet, kapsayıcılık ve sosyal uyumun güçlenmesine de katkı sağlayacaktır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 181-205.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 181-205.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abawi, Z., ve Eizadirad, A. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (193), 62–91.

Aboud, F. E., ve Levy, S. R. (2013). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In S. R. Levy (Ed.), Reducing prejudice and discrimination (pp. 269–293). Psychology Press.

Aktekin, S. (Ed.). (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. In Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya (pp. 1–22). Eğiten Kitap.

Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge.

Booth, T., ve Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (25. baskı). Pegem Akademi.

Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. In Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya (pp. 51–85). Eğiten Kitap.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.). Sage.

George, D., ve Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (10th ed.). Pearson.

Gorski, P. C. (2009). Critical multicultural education and the pursuit of social justice in teacher education. Intercultural Education, 20(3), 87–98. https://doi.org/10.1080/14675980903370934

Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Press.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr

Minority Rights Group International. (2015). Bridging the divide: Education for refugee children in Turkey. Minority Rights Group International.

OECD. (2021). The future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2b2e3a6c-en

Rakap, S., ve Kalkan, S. (2019). Inclusive education in Turkey: A status report. Journal of Inclusive Education, 23(4), 1–17. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588922

Salamanca Statement. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.

Şahin, İ. (2024). *Eğitime toplumbilim penceresinden bakış*. Dinozor Kitabevi.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. International Education Journal, 7(7), 935–947.

Szumski, G., Smogorzewska, J., ve Karwowski, M. (2017). Academic and social outcomes of inclusive education: A meta-analysis. Educational Research Review, 21, 33–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Pearson.

Tomlinson, C. A. (2005). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.

UNESCO. (2001). Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. UNESCO.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/

Işık, O. ve Şahin, İ. (2026). Okullarda Farklılıkların Yönetimi Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17(1), 181-205.
DOI. 10.51460/baebd.1758765