

TÜRKİYE VE DÜNYADA EĞİTİM YÖNETİMİ

Editör: Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada Eğitim Yönetimi

Editör

Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

yaz
yayınları

2025

Türkiye ve Dünyada Eğitim Yönetimi

Editör: Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8678-00-0

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Eğitim Yöneticilerinin İngilizce Dil Becerilerinin Yöneticilik Kariyerlerine Katkısı	1
<i>Sakine AKSU SANCAKTUTANOĞLU, Fazilet TAŞDEMİR</i>	
Dayanıklılık ve Eğitim: Bireyden Örgüte Güçlü Yapıların Geliştirilmesi.....	22
<i>Semih ÇAYAK, Özge ERDURAN TEKİN, Merve AYDIN, Leyla BAYRAMOVA, Öznur AÇIKKOL</i>	
Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşadıkları Problemler ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	54
<i>Gülhan ÖZGÜR ÇETİN, Cenk YOLDAŞ</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN YÖNETİCİLİK KARİYERLERİNE KATKISI¹

Sakine AKSU SANCAKTUTANOĞLU²

Fazilet TAŞDEMİR³

1. GİRİŞ

İletişim insanların hayatta kalabilmeleri ve birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli önemli unsurlardandır. İletişim, hayatını sosyal bir varlık olarak devam ettiren insanoğlunun temel ihtiyaçlarından biridir. İnsanın bildiklerini başkaları ile paylaşması ve kendini ifade edebilmesi için iletişim kurması gerekmektedir. Aytekin'e (2018) göre kişilerin birbirleri ile duygu ve düşüncelerini paylaştığı sürece iletişim denmektedir. İletişim insanın var olması ile başlamış olup sonraki süreçte insan yaşantısının en önemli ögesi olmuştur. Kişilerarası karşılıklı iletişim aracı olan; duygu, fikir ve taleplerin toplumda ortak olarak kabul gören ses, kural ve anlamlarla diğer kişilere aktarımını sağlayan gelişmiş yapıya dil denir (Korkmaz, 1992). Pek çok dilin konuşulmakta olduğu dünyada, İngilizce yaygın olarak konuşulan ve uluslararası kabul görmüş bir dildir. Ülkeler, topluluklar ve kişiler arası ilişkinin gerekli olduğu ve teknoloji kullanımının arttığı günümüzde bu dili öğrenme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Belli noktalarda ilerleyebilmek ve gelişmeleri takip

¹ Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, ORCID: 0000-0001-8717-4764

³ Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-0430-9094.

edebilmek için de yine bu dile ihtiyaç duyulmaktadır. Soner'e (2007) göre iletişimin çokça önem arz ettiği günümüzde yabancı dil öğretimine karşı olmak doğru değildir. Dünyada bilim, sanat ve teknik gibi alanlarda ulusal sınırın dışına çıkıldığı için iletişim kurabilmek açısından yabancı dil bilmek gereklidir. Bu yüzden kişilerin ana dili hariç diğer yabancı dilleri biliyor olması hem kendi açısından hem de içinde bulunduğu toplum açısından önem taşımaktadır. İnsanların bir dilden daha fazlasını konuştuğu dünyada insan için dil öğrenimi hayatı hale gelmektedir (Başbay ve Karagöl, 2018). Uluslararası ilişkilerin artması ile birlikte ana dilde iletişim yetersiz kalmaktadır ve bu durum diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerektirmektedir (Demirel, 2004). İngilizce dünyada diğer dillere göre yaygın olarak konuşulan bir dildir. Bu yüzden İngilizce dünya dili olarak değerlendirilmektedir (Reddy, 2012). Geckinli ve Yılmaz'a (2021) göre, İngilizce dünya çapında anadili İngilizce olmayan kişiler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır ve İngilizcenin dünya çapında yaygınlaşmış olması bazı terimlerle kavramsallaştırılmıştır.

Örneğin; uluslararası bir dil olarak İngilizce *English as an International Language (EIL)+, dünya İngilizceleri *World Englishes (WE)+ ve “English as a Lingua Franca” (ELF). Her geçen gün artan teknoloji kullanımı ile sağlık, mühendislik ve eğitim gibi alanlarda İngilizce önemli görülmektedir ve bu dile gerek duyulmaktadır. Uluslararası kullanıma sahip ortak bir dil olmasından dolayı İngilizce dilini biliyor olmak dünyanın çoğu yerinde işimizi daha kolay kılmaktadır. Ticarete, seyahatte ve dünya medyasına erişimde kolaylık sağlaması ve uluslararası akademik dil olması dolayısıyla İngilizce önemlidir (Ilyosovna, 2020). Günümüz dünyasında, teknoloji ile birlikte insanlar arası mesafeler yok olmuştur. İletişimin bu denli kolay olması eğitim, arkadaşlık ve iş ortaklığı gibi iletişim ve etkileşime bağlı kişisel ve ticari alanlarda farklı milletlerden kişilerin birlikte çalışabilmelerini sağlamıştır. Milletlerarası iletişim gerekli

olduğundan, ülkeler eğitimlerini en azından bir yabancı dil biliyor olmak koşuluna göre planlamışlardır.

Yaygın olarak kullanılmasından dolayı dünyada en çok İngilizce dilinin eğitim ve öğretimi yapılmaktadır (Ateş ve Aytekin, 2020). İngilizcenin öğretilmesi ve öğrenilmesi için dünya çapında bir çaba sarf edilmektedir ve pek çok kişi tarafından bu dilin öğrenilmesi talep edilmektedir. Türkiye’de de İngilizce öğretilmesine ve öğrenimine bu gibi nedenlerden dolayı önem verilmektedir. Özellikle son zamanlarda internetin yaygınlaşmasıyla beraber bu dilin önemi daha çok fark edilmeye başlanmıştır. Ayrıca, belli bir meslek icra edebilmek için yabancı dil bilgisine gerek duyulmaktadır. Bunun nedeni her kitleye ulaşabilmek ve ilerleyebilmektir. Bu yüzden küçük yaştan itibaren İngilizce öğrenimine gerek duyulmaktadır. .

1.1. Okul Yöneticisi

Eğitim yönetiminin okul bünyesinde oluşuna okul yönetimi denmektedir. Okul yönetimi, okulun ortak hedefleri için okuldaki kişi ve kaynakların birlikte hareket etme sürecidir. Milli eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda okulun hedeflerinin belirlenmesi ve okul yöneticisinin bu amaçlar doğrultusunda süreci yönetmesi ve öğretime öncülük etmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi, okuldaki eğitimin verimli ve etkili olmasından sorumlu olmaktadır (Aydın, 2013). Okul yöneticisinin okul bünyesinde çalışanları; ortak bir hedef için bir araya getirmesi, onlara rehberlik ederek uyum içinde çalışmalarını sağlaması ve gerektiğinde denetleyebilmesi gerekmektedir (Gürsel, 2003). Korkmaz’a (2005) göre okul yöneticisi; kişilerle iletişimde başarılı olmalı, öğretmenlere rehberlik edebilmeli ve personelinin gelişimi için çaba sarf etmelidir. Okulun misyon ve vizyonunu gerçekleştirmek için okul müdürünün liderlik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Okul müdürü iyi bir liderlik özelliğine sahip olduğunda; okulun, öğretmenin ve öğrencinin performansı

da bu doğrultuda olumlu yönde etkilenmektedir (Mahaputra ve Saputra, 2021). Okul müdürünün, okulu misyon ve vizyonuna ulaştırabilmek için ilham kaynağı olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra okulun misyon ve vizyonuna ulaşabilmesi için gerekli yaklaşım ve uygulamalar hakkında öğretmen, veli, öğrenci ve diğer paydaşlara rehberlik etmesi gerekmektedir (Mathibe, 2007).

1.2. Okul Yöneticisinde Aranılan Nitelikler

Korkmaz'a (2005) göre bir okulda müdürlük yapabilmek için müdürün; en az beş yıl öğretmenlik yapmış olması, gelişimci liderlik özelliğine sahip olması, kişilerarası iletişimde yeterli olması, eğitim ve öğretimde önder olması, personeli geliştirme konusunda beceriye sahip olması, çevre ve okul arasında bağlantı kurması ve öğretmenlere rehberlik yapması gerekmektedir. Bayrak (2019) eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, eğitim yöneticilerini belirlerken yöneticilik özelliklerine sahip olan kişilerin sınava alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu sınavın yazılı ve sözlü olarak; mevzuat, eğitim yönetimi, kişilik özellikleri ve genel kültür konularını içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yöneticilerin; kişilerarası iletişim, liderlik ve problem çözme becerisi gibi konularda hizmet öncesi eğitime tabi tutularak belirlenmesi gerektiğinin sonucuna varmıştır. Okul yöneticisinin üzerine düşen bazı görevler vardır ve bu görevleri yerine getirebilmesi için kişisel ve mesleki özelliklerinin okul yöneticiliğine uygun olması gerekmektedir. Kişilerin bu nitelikleri kazanabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler alması gerekmektedir (Balcı, 2019b). Balcı (2019a) araştırmasında okullarda yönetici olabilmek için yöneticiliğe özel bir formasyon programının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Resmi bir okulda yönetici olarak görev almak için aşağıda yer alan bazı şartları taşımak gerekmektedir (T.C. Resmî Gazete, Şubat 2021, sayı:31386): üniversite mezunu olmak, bakanlık kadrolarında öğretmenlik yapıyor olmak, eğitim yönetimi

sertifikasına sahip olmak, yazılı sınavda başarılı olmak, görevlendirileceği okula atanabilecek nitelikte olmak ve bu okulda aylık karşılığında okutabileceği dersi bulunmak, son dört yıl içerisinde adli soruşturma geçirmemiş olmak ve zorunlu çalışma süresini tamamlamış olmak veya muaf tutulmak. Yönetici seçme sınavında yer alan konular ise aşağıda belirtildiği gibidir (T.C. Resmî Gazete, Şubat 2021, sayı:31386): a) Genel Kültür, b) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, c) Değerler Eğitimi, d) Eğitim ve Öğretimde Etik, e) Eğitim Bilimleri, f) Mevzuat.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde çeşitli uluslararası projeler uygulanmaktadır. Bu projelerde; diğer ülkelerle iletişimi sağlayabilmek, ortak çalışmalar yürütebilmek ve kültürel farkındalığı sağlayabilmek için İngilizce dili kullanılmaktadır. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne (2021) göre uygulanmakta olan projeler aşağıdaki gibidir: 1. Codeweek Türkiye: Öğrencilerin değişmekte olan dünyaya ayak uydurmaları, becerilerini ve yeteneklerini geliştirmeleri ve teknolojiyi anlamlandırabilmeleri için kodlamayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır. 2. Design FILS: Teknolojiyi kullanarak STEAM eğitimi ve çok disiplinli öğrenme alanlarını birleştirmeyi ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Proje sonunda öğrencilerin teknolojiyi etkili ve doğru bir biçimde kullanması hedeflenmektedir. 3. Dijital Vatandaşlık Eğitimi: Çevrimiçi ortamda insan hakları, demokrasi, sorumluluklar ve hukuk gibi konularda öğrencilere tutum ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ulusal ve uluslararası toplantılar yapmalarını sağlayarak öğretmenlere farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. 4. EDUSIMSTEAM: Öğrencileri, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen ve bu gelişmelere katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye ve 10 Avrupa ülkesi ile ortak olarak yürütülmekte olan bu proje ile esnek ve yenilikçi öğrenme

ortamları oluşturarak STEAM eğitimini yaygınlaştırmak amaçlanmaktadır. 5. eTwinning: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile okullara destek sağlamaktadır. Avrupa'daki okullar ile projeler üretmek, iletişim kurmak ve fikirleri paylaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Avrupa'da bulunan okullarla bağlantı kurulmasını sağlayarak oradaki öğretmen ve öğrencilerle iş birliğine teşvik etmektedir. 6. FCL Future Classroom Lab: Avrupa Okul Ağı tarafından yapılmakta olan ve öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir projedir. Projede 18 Avrupa Birliği ülkesi yer almaktadır. Proje bağlamında esnek sınıflar oluşturarak disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve geleceğin sınıfını tasarlamaları hedeflenmektedir. 7. Novigado: Erasmus+ Okul Eğitimi Alanında Stratejik Ortaklıklar kapsamında uygulanan bir projedir. Bu projede amaç okullara destekte bulunarak öğretmen merkezli ve geleneksel yapıdaki bir sınıfı yenilikçi ve aktif öğrenen bir sınıfa dönüştürmektir. 8. Scientix: Avrupa'daki STEM eğitiminde olduğu gibi sorgulamaya, araştırmaya ve buluş yapmaya dayalı bir eğitimi amaçlamaktadır. Fen bilimleri ve matematik alanlarında öğrencilere sorgulama becerisi kazandırmayı hedefleyen bir projedir. Scientix sayesinde ülkemizde yapılan projeler Avrupa'daki akademisyenlerle, kurum ve kuruluşlarla paylaşılabilir. 9. SOSACT: STEM ve kodlama eğitimleri konusunda öğretmenlere farkındalık sağlanması amaçlanmaktadır. Öğretmenlere verilecek olan eğitim ve kursların uluslararası olarak yürütülmesi hedeflenmektedir. 10. TeachUP: Bu proje öğretmenlerin becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve kişiselleştirilmiş öğrenme gibi stratejiler geliştirmelerini hedeflemektedir. Erasmus+ projesi kapsamında yürütülmektedir. Toplamda 11 ülke bu projeye dâhil edilmiştir. Öğretmenler arası iş birliğini ve öğretmenlere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmayı hedefleyen bir projedir. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini de sağlayarak yeni stratejiler

oluşturmayı amaçlamaktadır. Türkiye Ulusal Ajansı'na (2020) göre: Erasmus+: Avrupa Birliği'nin eğitim ve spor alanında uyguladığı bir projedir. Yurtdışında eğitim, öğretim, staj ve yaygın eğitimi sağlamak için kurumlar arası iş birliği yapmaktadır. Amaç, kişisel gelişim sağlamak ve istihdam oranını artırmaktır Camilleri'ye (2016) göre eTwinning programı sayesinde öğretmenler teknolojiyi kullanarak iş birliği içinde projeler yapabilmektedirler. Bu sayede dijital okuryazarlıklarını geliştirerek karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilmektedirler. Akbaş, Başaran, Kaya ve Yalçın'a (2020) göre eTwinning projeleri öğretmenlerin teknolojiyi yararlı bir şekilde kullanmalarını sağlamakta, birlikte çalışma becerilerini geliştirmekte ve birbirleriyle fikir paylaşabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu projeler ile Türkiye'deki öğretmenler diğer ülkelerdeki öğretmenler ile iletişim halinde olabilmektedir ve böylelikle eğitim güncelliğini korumaktadır. Aslan-Bağcı, Erdem ve Erişen (2018) araştırmalarında Erasmus programının öğrencilere; dil becerilerini geliştirme, kendine güvenme, farklı kültürleri tanıma ve kültürlerini tanıtmaya gibi konularda faydalı olduğu sonucuna varmışlardır. Erasmus+, eTwinning, Scientix gibi projelerin artması ülkeler arası eğitim turizmini yaygınlaştırmaktadır. Bu projeler hayata geçirilirken; yabancı öğrencileri misafir etme, diğer ülkelere misafir olarak gitme, onlara içinde bulunduğumuz kültürü tanıtmaya, farklı kültürleri tanıma, düşünceleri aktarma, karşı tarafı anlama, toplantılar ve etkinlikler düzenleme gibi süreçler yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin İngilizce konuşmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim yöneticileri okullarda lider statüsünde olduğundan, yöneticilerin İngilizce iletişim kuruyor olmaları bahsedilen süreçleri kolaylaştırmak açısından önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim yöneticilerinin İngilizce dil yeterliğine sahip olmaları eğitim yöneticiliğini bir uzmanlık mesleği haline getirebilmek açısından önemlidir. Eğitim yöneticisinin yöneticilik kariyerini devam ettirirken İngilizce dil

becerilerine sahip olması; yabancı kaynakları takip edebilme, kişisel ve akademik yönden gelişebilme gibi konularda yöneticiye katkı sağlayacaktır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı İngilizce bilmek eğitim alanındaki çalışmalarda hem yöneticinin hem de kurumun vizyonunu farklı bir düzeye taşıyabilir. Bu yüzden öğretmen ve yöneticilerin yabancı dil becerileri konusunda yetkin olması gerekebilir. Ancak, eğitim yöneticiliği icra edilirken yabancı dil becerilerinin kullanılıp kullanılmadığı ve kullanılıyorsa ne gibi yönlerden yöneticilik performansına katkı sağladığı belirli değildir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin İngilizce dil becerilerinin yöneticilik kariyerlerine katkısının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Eğitim yöneticilerinin İngilizce dil yeterliğine sahip olma konusunda görüşleri nelerdir?
- 2) İngilizce bilmek eğitim yöneticilerinin performansına hangi yönden katkı sağlar?
- 3) İngilizce sözcükleri anlama, imla kurallarına uygun yazma ve metin içindeki yanlışları düzeltme maddeleri arasında bağımlılık ilişkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Rize ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının algılarına göre İngilizce dil becerilerinin yöneticilik kariyerine katkısını incelemek isteyen bu araştırma, tarama modeli kapsamında korelasyonel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu Veri Toplama Araçları

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Rize ili ve ilçelerinde ortaokul kademesinde yönetici olarak görevini sürdüren müdür ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Evren tam listesi Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir. Rize ili ve ilçelerinde ortaokul kademesinde görev yapmakta olan 42 müdür ve 68 müdür yardımcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esası temel alınmıştır. Kayıp veri bulunduğundan çıkarılan katılımcılarla “81” eğitim yöneticisinden oluşan bir örneklem elde edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Unvana Göre Dağılımı

Unvan	f	%
Müdür	46	56.8
Müdür yardımcısı	35	43.2
Toplam	81	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket geliştirilirken ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, konu ile ilgili ölçme araçları incelenmiş ve taslak bir anket oluşturulmuştur. Ardından, oluşturulan taslak anket üniversitede görev yapmakta olan beş uzmanın görüşüne sunulmuş ve değerlendirme sonucunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Anketin güvenilirliğini sağlamak için uzmanlardan görüş alınmıştır. Güvenirliğin hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik analizi formülü kullanılmıştır:

*Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)+

*100 *Güvenirlik = 4 / (4 + 1)+ *100

İki ölçme ve değerlendirme ve üç Türkçe eğitimi alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda görüş birliği

sağlanmıştır ve oran %80 çıkmıştır. Verilerin toplanması için gerekli yasal izinler alınarak müdür ve müdür yardımcılara çevrimiçi katılım daveti gönderilmiş ve anketler yine çevrimiçi ortamda uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Birinci alt amaç olan “Eğitim yöneticilerinin İngilizce dil yeterliğine sahip olma konusunda görüşleri nelerdir?” sorusunun yanıtına ulaşmak için yöneticilere sorular sorulmuştur. Bulgular frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İngilizce yazılmış bir akademik makaleyi anlama durumuna ilişkin bulgular

Yanıt	f	%
Evet	8	9.9
Hayır	73	90.1
Toplam	81	100

Tablo 2’de katılımcıların İngilizce yazılmış bir akademik makaleyi anlayıp anlamama durumuna göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %9,9’u İngilizce yazılmış bir akademik makaleyi anlamakta, %90,1’i ise anlamamakta olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların İngilizce bir haber dinlediğinde konuşmaları anlama durumuna ilişkin bulgular

Yanıt	f	%
Evet	14	17.3
Hayır	67	82.7
Toplam	81	100

Tablo 3’te katılımcıların İngilizce bir haber dinlediğinde konuşmaları anlama durumuna göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %17,3’ü İngilizce bir haber dinlediğinde konuşmaları anlamakta, %82,7’si ise anlamamakta olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4. İngilizce dilinde iletişim kurma

Yanıt	f	%
Katılıyorum	8	9.9
Kısmen katılıyorum	40	49.4
Katılmıyorum	33	40.7
Toplam	81	100

Tablo 4 incelendiğinde İngilizce dilinde iletişim kurmaya ilişkin maddeye katılımcıların %9,9'unun katılmakta, %49,4'ünün kısmen katılmakta, %40,7'sinin ise katılmamakta olduğu görülmektedir. İkinci alt amaç olan “İngilizce bilmek eğitim yöneticilerinin performansına hangi yönden katkı sağlar?” sorusunun yanıtına ulaşmak için yöneticilere sorular sorulmuştur. Bulgular frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 5. İngilizce dilinde eğitim alanında yapılan görüşmelerde kendini yazı ile ifade etme

Yanıt	f	%
Katılıyorum	8	9.9
Kısmen katılıyorum	10	12.3
Katılmıyorum	63	77.8
Toplam	81	100

Tablo 5 incelendiğinde İngilizce dilinde eğitim alanında yapılan görüşmelerde (Erasmus, eTwinning vb.) kendini yazı ile ifade etmeye ilişkin maddeye katılımcıların %9,9'unun katılmakta, %12,3'ünün kısmen katılmakta, %77,8'inin ise katılmamakta olduğu görülmektedir.

Tablo 6. İngilizce dilinde eğitim alanında yapılan görüşmelerde kendini sözlü bir şekilde ifade etme

Yanıt	f	%
Katılıyorum	5	6.2
Kısmen katılıyorum	14	17.3
Katılmıyorum	62	76.5
Toplam	81	100

Tablo 6 incelendiğinde İngilizce dilinde eğitim alanında yapılan görüşmelerde (Erasmus, eTwinning vb.) kendini sözlü bir şekilde ifade etmeye ilişkin maddeye katılımcıların %6,2'sinin

katılmakta, %17,3'ünün kısmen katılmakta, %76,5'inin ise katılmamakta olduğu görülmektedir. Üçüncü alt amaç olan “İngilizce sözcükleri anlama, imla kurallarına uygun yazma ve metin içindeki yanlışları düzeltme maddeleri arasında bağımlılık ilişkisi var mıdır?” sorusunun yanıtına ulaşmak için anket formunun ikinci bölümündeki beşinci madde ile üçüncü bölümündeki bir, iki ve üçüncü maddelere analizi yapılmıştır.

**Tablo 7. İngilizce sözcükleri anlama ve yazım kurallarına uyma
Ki-Kare analizi**

m5*m1	f	%
Değer	81	100
Kayıp veri	0	0

Tablo 8. Beş ve birinci maddelerin analizi

		m1			
			Hayır (0)	Evet(1)	Toplam
m5	Hayır (0)	Gözlenen	46	15	61
		Beklenen	38.4	22.6	61
	Evet (1)	Gözlenen	5	15	20
		Beklenen	12.6	7.4	20

Tablo 9. Beş ve birinci maddelerin Ki-Kare analizi

m5*m1	Değer
X²	16.413
Sd	1
p	.000

Tablo 7, 8 ve 9'a göre yöneticilerin “İngilizce bir şarkı dinlediğimde sözcükleri anlayabilirim.” maddesine katılım düzeyi ile “Yazım ve imla kurallarına uyarak İngilizce bir yazı yazabilirim.” maddesine katılım düzeyi arasında uyum tespiti Ki-Kare analizi ile yapılmıştır. Bu analiz sonucunda beşinci madde ve birinci madde arasında istatistiki olarak uyum tespit edilmiştir [$\chi^2=16.413$, $sd=1$, $p=0.000$, $p<0.05$].

Tablo 10. Beş ve ikinci maddelerin analizi

		m2			
			Hayır (0)	Evet(1)	Toplam
m5	Hayır (0)	Gözlenen	46	15	61
		Beklenen	41.4	19.6	61
	Evet (1)	Gözlenen	9	11	20
		Beklenen	13.6	6.4	20

Tablo 11. Beş ve ikinci maddelerin Ki-Kare analizi

m5*m2	Değer
X²	6.391
Sd	1
p	.011

Tablo 10, 11’e göre yöneticilerin “İngilizce bir şarkı dinlediğimde sözcükleri anlayabilirim.” maddesine katılım düzeyi ile “Dilbilgisine uygun biçimde İngilizce bir metin yazabilirim.” maddesine katılım düzeyi arasında uyum tespiti Ki-Kare analizi ile yapılmıştır. Bu analiz sonucunda beşinci madde ve ikinci madde arasında istatistiki olarak uyum tespit edilmiştir [$\chi^2=6.391$, $sd= 1$, $p=0.011$, $p<0.05$].

Tablo 12. Beş ve üçüncü maddelerin analizi

		m3			
			Hayır (0)	Evet(1)	Toplam
m5	Hayır (0)	Gözlenen	51	10	61
		Beklenen	43.7	17.3	61
	Evet (1)	Gözlenen	7	13	20
		Beklenen	14.3	5.7	20

Tablo 13. Beş ve üçüncü maddelerin Ki-Kare analizi

m5*m3	Değer
X²	17.502
Sd	1
p	.000

Tablo 12, 13'e göre yöneticilerin "İngilizce bir şarkı dinlediğimde sözcükleri anlayabilirim." maddesine katılım düzeyi ile "İngilizce bir metin yazarken yaptığım yanlışları düzeltebilirim." maddesine katılım düzeyi arasında uyum tespiti Ki-Kare analizi ile yapılmıştır. Bu analiz sonucunda beşinci madde ve üçüncü madde arasında istatistiki olarak uyum tespit edilmiştir [$\chi^2=17.502$, $sd= 1$, $p=0.000$, $p<0.05$].

4. TARTIŞMA

Onural'in (2005) gerçekleştirmiş olduğu "Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanındaki Yeterlik Sorunu ve Nedenleri" adlı çalışmasında, yöneticilerin görevlerini yerine getirirken yabancı dil bilmiyor oluşunun sorun teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda Onural'in (2005) çalışması, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Haron, Kushin ve Rashid (2022) okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul performansı arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırma yapmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin uyguladıkları iletişim ile okul performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Khausar, Mardhatillah ve Musdiani (2019) ilkokullarda kaliteli eğitim verilmesinde okul müdürünün rolünü ve okul müdürlerinin ne gibi zorluklarla karşılaştığını tespit etmeye çalıştığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda müdürlerin; lider görevini yerine getirirken uygulayıcı rolünde olması, öğretmenlerin gelişimini sağlamak için bir stratejilerinin olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim kurumu paydaşları, yapılan uluslararası projeler aracılığı ile okullarının yanı sıra Türkiye'yi de temsil etmektedirler. Bu yüzden okulun lideri olarak görülen okul müdürünün İngilizce dilini biliyor ve bu dilde iletişim kuruyor oluşu hem müdürün performansını hem de proje sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü okul müdürü projeye aktif bir

şekilde dâhil olarak sürecin takibini sağlayabilir. Böylelikle öğretmen performansına örnek teşkil edebilir ve öğretim kalitesini olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir. Chen'in (2002) İngilizce yazı yazma üzerine yaşanan problemleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonunda; kelime, dil bilgisi, yazı düzeni, fikir bulma, ana dilden çeviri ve kelime seçiminin İngilizce yazı yazarken problem oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Çakır'ın (2010) gerçekleştirmiş olduğu “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?” isimli çalışmada yazma becerisinin tek başına bir beceri olarak düşünülmemesi gerektiği ve okuma, dinleme ve konuşma becerileriyle beraber kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Akkaş Baysal ve Ocak'ın (2021) gerçekleştirmiş olduğu “İngilizce Yazma Becerisini Kazanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Yazma Becerisi Dil Öğrenme Stratejileri İle Giderilmesi” isimli çalışmanın sonucunda dil öğrenmede İngilizce yazma becerisinin oldukça önemli olduğu ve bunun nedeninin yazma becerisinde dil bilgisi yapılarının ve kelime bilgisinin kullanılması olduğu vurgulanmıştır. Arslan Buyruk, Çavuşoğlu - Deveci, Erdoğan ve Yücel - Toy'un (2016) yaptığı “İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi” isimli çalışmanın sonucunda konuşma becerisinin önemli bir dil becerisi olduğu ve bunun için akıcı konuşmanın, kelime bilgisine sahip olmanın ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yetersiz kelime bilgisi, heyecanlanma, hata yapma korkusu ve konu ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olmanın İngilizce konuşamama nedenlerinden olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmalar da bulgular ile paralellik göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar maddeler hâlinde aşağıda verilmiştir: 1.“Eğitim yöneticilerinin İngilizce dil yeterliğine sahip olma konusunda görüşleri nelerdir?” alt amacına yönelik olarak yapılan değerlendirme sonucunda yöneticilerin İngilizce dil yeterliklerinin; dinleme, okuma, yazma ve konuşma boyutlarında düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. 2. “İngilizce bilmek eğitim yöneticilerinin performansına hangi yönden katkı sağlar?” alt amacı analizi sonucunda yöneticilerin, eğitim alanında yapılan görüşmelerde kendini İngilizce dilinde yazılı ve sözlü olarak ifade edemediği belirlenmiştir. 3.“İngilizce sözcükleri anlama, imla kurallarına uygun yazma ve metin içindeki yanlışları düzeltme maddeleri arasında bağımlılık ilişkisi var mıdır?” alt amacı analizi sonucunda; İngilizce sözcükleri anlama maddesi ile yazım ve imla kurallarına uyarak İngilizce bir yazı yazma, dilbilgisine uygun biçimde İngilizce bir metin yazma ve İngilizce bir metin yazarken yapılan yanlışları düzeltme maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik çıkarılan sonuçlara göre geliştirilen öneriler: 1. Eğitim yöneticiliğini bir uzmanlık mesleği haline getirmek ve Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülmekte olan uluslararası projelerin uygulanma sürecini kolaylaştırmak için eğitim kurumlarına yönetici görevlendirmesi yapılırken İngilizce yeterliğine bakılabilir. Lisans eğitiminin yanı sıra İngilizce dil eğitimi de verilebilir. Yöneticilerin yabancı kaynakları takip edebilme ve görevlerini yerine getirirken kendilerini geliştirebilmeleri için eğitim yönetimi yüksek lisans programına da İngilizce dersi eklenebilir. 2. Eğitim kurumlarına yönetici seçerken yönetici seçme sınavı, mülakat ve seminerler dışında uygulamalı İngilizce yeterlilik sınavının da yapılması önerilir. 3. Eğitim yöneticilerine yönelik İngilizce dilinin önemi üzerine farkındalık oluşturacak eğitimler verilebilir. 4. Bakanlık ve üniversiteler işbirliği içerisinde, İngilizce alanında uzman kişiler

tarafından eğitim planlamaları yapılmalı ve yöneticilere hizmet içi eğitimler verilebilir. 5. Eğitim yöneticilerinin İngilizce dil becerilerini geliştirmek, kişisel gelişimlerini sağlamak ve yöneticilere akademik yönden katkı sağlamak için İngilizce kurslar verilebilir. 6. Araştırmanın sonunda yöneticilerin bazılarının İngilizce konuşma ve yazmaya yönelik pratiklerinin olmadığını ve İngilizcenin dilbilgisine daha çok önem verildiğini belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, İngilizce konuşma ve yazma pratiği yapabilmeleri için yöneticilere motive edici sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Bu çalışmada, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin İngilizce yeterlik düzeyleri ve bu yöneticilerin İngilizce dil becerilerinin yöneticilik kariyerlerine katkısı incelenerek önemli bulgular tespit edilmiştir. Türkiye’de diğer il ve ilçelerdeki okullarda yöneticiler ile birlikte İngilizce becerileri, eğitim yöneticiliğinde İngilizcenin önemi ve bu dilin gerekliliği üzerine farklı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaş-Baysal, E. ve Ocak, G. (2021). İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaşılan sorunların yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile giderilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 77-100.
- Aslan-Bağcı, Ö., Erdem, S., Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 54-76.
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Gazi Kitabevi.
- Aytekin, H. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim. Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2019a). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye'deki ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 21(1). 435-448.
- Balcı, A. (2019b). Eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 15(1), 174-184.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., Yalçın, N. (2020). Reflection of eTwinning activity on teachers' professional development in project-based teaching process. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8, 568-576.

- Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1-13.
- Chen, Y. (2002). The problems of university EFL writing in Taiwan. *The Korea TESOL Journal*, 5(1), 59- 79.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çavuşoğlu-Deveci, C., Buyruk-Arslan, A., Erdoğan, P., Yücel-Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14). 915-934.
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. Pegem Yayınları.
- Geckinli, F. ve Yılmaz, C. (2021). Investigating the perceptions of EFL teachers towards ELF: the role of teaching experience. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Eğitim Kitabevi.
- Ilyosovna, N. A. (2020). The importance of English language. *International Journal on Orange Technologies*, 2(1), 22-24.
- Karagöl, İ. ve Başbay, A.(2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 809-821.
- Korkmaz, M.(2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar, çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Mahaputra, R. M. & Saputra, F. (2021). Literature review the effect of headmaster leadership on teacher performance, loyalty and motivation. *Journal of Accounting and Finance Management*, 2(2), 103-113.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523-540.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021, 5 Şubat). T.C. Resmî Gazete. (Sayı: 31386). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/2021020>
- Musdiani, M., Mardhatillah, M. & Khausar, K. (2019). Analysis the role of headmaster in applying quality of education in primary school districts, Aceh Barat. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2(3), 27-35.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 69-85.
- Reddy, P. (2012). Importance of English and different methods of teaching English. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 1(3), 25-28.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Türkiye Ulusal Ajansı. (Ocak, 2022). *Erasmus+ Nedir?*. T.C. Dışişleri Bakanlığı. <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/erasmus-nedir/>

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (16 Mart, 2021). Uluslararası Projeler. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/uluslararasi-projeler/kategori/78>

DAYANIKLILIK VE EĞİTİM: BİREYDEN ÖRGÜTE GÜÇLÜ YAPILARIN GELİŞTİRİLMESİ

Semih ÇAYAK¹

Özge ERDURAN TEKİN²

Merve AYDIN³

Leyla BAYRAMOVA⁴

Öznur AÇIKKOL⁵

1. GİRİŞ

21. yüzyıl, eğitim kurumları için hem fırsatlarla hem de çok yönlü tehditlerle şekillenen bir dönüşüm çağını beraberinde getirmektedir. Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, beyin göçü hareketleri, pandemiler, savaşlar, doğal afetler ve toplumsal değişimler; okulları dinamik, kapsayıcı ve esnek kurumlar olarak evrilmeye zorlamaktadır. Başta yerel etkilere neden olan yüksek riskli olaylar zamanla çığ gibi büyüyerek küresel boyutta hayati altyapılara zarar verebilmektedir (van der Gegt ve ark., 2015). Bu süreçte örgütlerin pek çok zorluk yaşamalarına ve yok olma tehlikesi ile karşı karşıya gelmelerine rağmen güçlü bir

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-4360-4288.

² Doç. Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, ORCID: 0000-0002-4052-1914.

³ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-9216-3410.

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0009-0000-2409-111X.

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0007-6228-9232.

şekilde varlıklarını sürdürmeye devam edebildikleri görülmektedir (Durmuş, 2025). Örgütlerin varlıklarını geliştirerek sürdürebilmeleri, rekabet ortamına ayak uydurabilmeleri, risk ve kriz durumlarından güçlü bir şekilde çıkabilmeleri için gerekli özelliklerden biri dayanıklılıktır (Naswall ve ark., 2015).

Örgütsel bağlamda dayanıklılık, örgütün tüm unsurları ile ilişkilidir. Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde bir okulun dayanıklılığının, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve örgütün dayanıklılığının birbirini tamamlayan ve karşılıklı olarak güçlendiren dinamiklerden oluştuğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, okulun bütünsel dayanıklılığı hem tüm paydaşların dayanıklılık kapasitesinin geliştirilmesi hem de bu kapasitenin okulun kültürü, işleyişi ve yapısal süreçleriyle bütünleştirilmesidir (Mulyana ve ark., 2025)

Türkiye'de COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçişte Millî Eğitim Bakanlığı, TRT EBA TV üzerinden kanallar kurarak milyonlarca öğrenciye erişmiş; EBA platformu aracılığıyla dersler ve etkileşimli içerikler sunulmuştur. Bu süreçte, bazı okullar teknolojik altyapı açısından zorluklar yaşarken; liderlik, öğretmenlerin özverisi ve yerel yönetimlerin desteğiyle kriz süreci yönetilmiştir. Bazı okullar, velilerle kurdukları iletişim ağları ve öğretmenlerin öğrencileri desteklemesiyle örgütsel dayanıklılığı sahada göstermiştir. Aynı zamanda bu dönemde rehberlik servisleri tarafından öğrencilere psikososyal destek sağlanmış, eğitimciler için çevrim içi mesleki gelişim programları düzenlenmiştir.

Pandemi gibi zorlukların yanı sıra dünya genelinde yaşanan savaşlar ve çatışmalar, kriz yönetimi sürecinde dayanıklılığın ne kadar elzem olduğunu gözler önüne sermektedir (Zeid ve Abouchedid, 2025). Bu süreçlerde eğitim

kurumlarına dair önemli bir gözlem şudur: Neden bazı okullar krizlerde varlıklarını sürdüremezken bazıları krizlerden güçlenerek çıkmayı başarabilmektedir? Bu sorunun yanıtı, büyük ölçüde okulun sahip olduğu kolektif dayanıklılık ve kültürel yapıda gizlidir. Kriz dönemlerinde çözülme yaşayan kurumlar, çoğu zaman tek merkezli, otoriter ve durağan yapılardır. Buna karşın güçlü liderlik, açık iletişim, ortak değerler ve katılımcı karar alma süreçlerine dayalı kültürel yapılar, krizleri yalnızca aşmakla kalmamakta; onları bir dönüşüm fırsatına da çevirebilmektedir (Shingwekar ve Maurya, 2025). Bu doğrultuda, okul kültürü ve örgütsel dayanıklılığın birbiriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların ortak değerleri, normları, inançları ve davranış biçimleri etrafında şekillenen okul kültürü, kriz anlarında okulun nasıl tepki vereceğini, önleyici müdahalelerini ve nasıl toparlanacağını büyük ölçüde belirlemektedir. Öte yandan örgütsel dayanıklılık, bir okulun kriz anlarını atlatabilmesinin yanı sıra öğrenerek gelişebilme ve güçlenebilme yeteneğini içermektedir. Güçlü bir okul kültürü, kalıcı bir dayanıklılığın inşa edilmesi için gerekli iken (Khan ve Farooq, 2025); örgütsel dayanıklılık, kültürün sürdürülebilir hâle gelmesi için önemlidir.

Okullar yalnızca akademik performans değil; aynı zamanda duygusal destek, dijital uyum, kriz yönetimi ve toplumsal etkileşim gibi çok katmanlı sorumluluklar da taşımaktadır. Bu doğrultuda okullardan beklenenler, yalnızca bilgi öğretmeleri değil; aynı zamanda krizlere karşı dirençli ve esnek bir yapı sunmalarıdır. Bu da ancak kültürel değerlerle bütünleşmiş bir dayanıklılık anlayışıyla mümkün görünmektedir. Dolayısıyla okul kültürü ile örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişkiyi anlamanın; sürdürülebilir eğitim politikaları ve etkili yönetim stratejilerinin geliştirilmesi için önem taşıdığı söylenebilir. Bu bölümde de öncelikle dayanıklılık mikro ve

mezo düzeylerde ele alınmış ardından örgütsel dayanıklılık ile örgüt kültürü arasındaki bağlantılar açıklanmıştır.

1.1. Mikro Düzeyde Dayanıklılık: Bireysel Kapasiteler

Dayanıklılık, ulusal ve uluslararası sözlüklerde çeşitli şekillerde tanımlanmış bir kavramdır. Türk Dil Kurumu (2022) dayanıklılığı, *dayanıklı olma, metanetlilik* olarak ifade etmektedir. Dayanıklılığın bir diğer kelime anlamı, Merriam-Webster (2025) sözlüğünde *talihsiz bir olaydan sonra kolayca iyileşme becerisidir*. Dayanıklılık kavramının İngilizce karşılığı *resilience* kelimesidir ve Latince *resiliere, çabuk toparlanma* anlamına gelmektedir (Masten ve Gewirtz, 2008). Alanyazına bakıldığında dayanıklılığın dirençlilik, kendini toparlama gücü, psikolojik sağlık, yılmazlık, dirençlilik gibi çeşitli kavramlarla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kavramsal tutarlılığı sağlamak amacıyla dayanıklılık kavramı tercih edilmiştir.

Genel bir ifade ile dayanıklılık, yaşam koşullarına olumlu uyum sağlama yeteneğidir (Sisto ve ark., 2019). APA (2025) dayanıklılığı, güçlük ve travma gibi zorlu durumlarda bireylerin gösterdiği uyum becerisi olarak ele almaktadır. Dayanıklılık bireyin sosyal ve bireysel olarak gösterdiği becerilerle ilişkili olup geliştirilebilen, dinamik bir süreçtir (Ummanel, 2022). Masten ve ark. (1999) dayanıklılığın bir kişilik özelliği olmak yerine olumsuz duruma olumlu tutum göstererek uyum sağlama süreci olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde son yıllarda araştırmacılarda dayanıklılığın sabit bir kişilik özelliği olmaktan farklı olarak, dışsal faktörlerin etkisi ile geliştirilebilen dinamik bir süreç olduğuna yönelik görüş birliği bulunmaktadır (Işık ve ark., 2021). Dayanıklılığı bir süreç olarak tanımlayan araştırmacılar, bu sürecin bireylerin zorlu

durumlarla başa çıkarken çevre ile yeniden entegrasyonunu sağladığını belirtmektedir (Luthar ve ark., 2000).

Dayanıklılık konusunda araştırma yapan bilim insanlarının çıkış noktası çoğunlukla İkinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı kayıplar, açlık, göç ve diğer pek çok olumsuzluk ile bunların insanlar üzerindeki etkisi olmuştur (Masten, 2012). Doğal afetler, savaşlar, salgınlar ve terör olayları gibi toplum genelini etkileyen sorunların yanı sıra; ihmal, istismar, ebeveyn kaybı ve hastalıklar gibi bireysel düzeyde yaşanan travmalar karşısında direnç gösterebilmek ve kısa sürede yeniden dengeye kavuşabilmek oldukça önemlidir (Işık ve ark., 2021; Sölva ve ark., 2023). Bu bağlamda dayanıklılık, birdenbire ortaya çıkan durumlar karşısında ayakta durabilme ve yenilenebilme gücü olarak ele alınabilmektedir (Koporcic ve ark., 2025; Şanlı, 2025). Zorluklar karşısında pes etmeyip başarıya ulaşan insanları diğerlerinden farklı kılan temel özellik dayanıklı olmalarıdır.

Bir kişiye psikolojik açıdan dayanıklı diyebilmek için, onun zorlu bir sürece maruz kalmış olması gerekmekte olup; bir risk durumu söz konusu olmadan bireylerin dayanıklılığından bahsedilememektedir (Masten, 2001). Alanyazın incelendiğinde dayanıklılığa yönelik olarak risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar olmak üzere üç unsurdan söz edildiği görülmektedir (Luthar ve ark., 2000; Masten ve ark., 1990; Rutter, 1987). Bu unsurlardan risk faktörlerinin, olumsuz sonuçlara yol açma ihtimali bulunmaktadır (Durlak, 1998). Düşük doğum ağırlığı, kronik hastalıklar, akademik başarısızlıklar risk faktörlerini örneklendirmektedir (Gizir, 2007; Turgut Atak ve Bebiş, 2024). Dayanıklılığa ilişkin risk faktörlerinin yanı sıra olumsuz durumların yaşanma olasılığını azaltan koruyucu faktörler de bulunmaktadır. Koruyucu faktörler, kişinin olaylara karşı tepkisini değiştirerek olumsuz sonuçları önleyebilmektedir (Ungar 2021, akt. Yavuz 2023).

Alanyazında yer alan koruyucu faktörlerden bazıları sosyal beceriler, problem çözme becerileri, iç kontrol, özerklik (Zolkoski ve Bullock 2012), öz-saygı, umut, öğrenilmiş iyimserlik, esneklik ve mizah anlayışıdır (Kararımak, 2006). Zorlu yaşantılar karşısında gelişen yeterlilikler ise olumlu sonuçlar olarak nitelendirilebilir. Akademik başarı, iyi ilişkiler kurma, psikolojik olarak iyi olma, yaş düzeyine uygun olarak sergilenen davranışlar olumlu sonuçlara örnek olarak gösterilebilir (Masten ve Coastworth, 1998)

1.1.1. Öğretmenlerde Dayanıklılık

Çalışan dayanıklılığı, çalışanların iş ortamında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri ve yeni duruma uyum sağlayabilmeleri anlamına gelmektedir (Naswall ve ark., 2015). Bu kavram aynı zamanda çalışanın güçlüklerden öğrenerek çıkmasını (Lengnick-Hall ve ark., 2011), karşılaştığı problemlerin üstesinden gelirken geçmiş deneyimlerinden faydalanmasını ve daha esnek ve uyumlu bir hâle gelmesini ifade etmektedir (Avey ve ark., 2009). Çalışan dayanıklılığı, performansı doğrudan etkilediğinden örgüt için olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilmekte ve örgütsel dayanıklılık için en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Liang ve Cao, 2021; Onan ve ark., 2021). Çalışan dayanıklılığını ölçmek için çalışan davranışları gözlemleyen araştırmacılar destekleyici, gelişim odaklı ve iş birliğini ön planda tutan örgütlerdeki çalışanların yüksek dayanıklılık gösterdiği yönünde uzlaşmaktadır (Naswall ve ark., 2013).

Eğitim örgütleri bağlamında çalışanların çoğunu öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrencilerle yoğun etkileşimleri ve öğretmenlik mesleğinin stresli yönleri düşünüldüğünde öğretmenlerin dayanıklılığı, performansları ve çalıştıkları kuruma karşı pozitif bir algı geliştirmeleri için önemlidir (Aydın

ve ark., 2019; Lu ve ark., 2024). İşlerinde uzun süre çalışan öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilere faydalı olma isteklerinin kaybolmadan ve kaliteyi düşürmeden nasıl kendilerini ayakta tutabildikleri ile içsel ve dışsal faktörlerin zorluklarla başa çıkmadaki becerilerini nasıl etkilediği çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Gu ve Day, 2013). Bu konuda çeşitli araştırmacılar tarafından şu sorular sorulmuştur: Öğretmen dayanıklılığında hangi durumlarda söz edilebilir? Öğretmen dayanıklılığı ile diğer örgütsel unsurlar arasındaki ilişki nasıldır? Öğretmen dayanıklılığı hangi boyutlarda ele alınmalıdır ve nasıl geliştirilmelidir? Bu konudaki araştırmaları değerlendirirken kültürel farklılıkların, yaşam şartlarının, toplumları etkileyen olayların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin bazı toplumlarda öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, öğretmenin iş tatminini önemli ölçüde etkilerken; bazı toplumlarda bu tür bir zorluk yaşanmamakta ve dayanıklılık farklı durumlarda gözlenebilmektedir. Öğrencilerle ilişkilerde yaşanan olumsuzluklara karşı ayakta kalmak diğer bir toplumda öğretmenler için bir dayanıklılık göstergesi sayılabilmektedir (Gu ve Day, 2013).

Öğretmenlerin dayanıklılığı farklı açılardan değerlendirilebilmektedir. Öğretmenlerin sadece öğrenci öğrenmesinde bir fark yaratma başarısı olarak değil, aynı zamanda çalıştığı okul ortamı ile kurduğu ilişkide de dayanıklılıktan söz etmek mümkündür (Limon, 2022). Gu ve Day (2013)'e göre öğretmen dayanıklılığı bireysel yaşam deneyimleri, değerler, mesleki ilişkiler ve çalışma koşulları tarafından şekillenmektedir. 100 farklı okuldan 300 öğretmenle yapılan araştırma sonuçları farklı kıdem yıllarındaki öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Yeni başlayan öğretmenler için liderlik desteğinin ve işbirlikçi okul kültürünün, dayanıklılığın ve kendine güvenin gelişmesinde katkısı olduğu gözlenmiştir. Daha ileri kariyer evrelerindeki

öğretmenlerde liderlik desteği, mesleğe bağlılık, işi severek yapma, iş-yaşam dengesi ve sağlıklı iş ilişkileri, mesleğin uzun süre yapılmasını sağlamakta ve dayanıklılığı artırmaktadır.

Öğretmen dayanıklılığı birçok araştırmada farklı yönleri ve diğer örgütsel unsurlarla ilişkisi açısından ele alınmıştır. Bayrakcı ve Yalçın Kaya (2024) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin dayanıklılığı ve iş tatmini arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin dayanıklılık ve iş tatminlerinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yoldaş (2025) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu iki değişkenin arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen dayanıklılığını demografik özellikler bağlamında inceleyen Limon (2022), öğretmenlerin kıdem yılları ve çalıştıkları okul kademesi ile dayanıklılık algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yoldaş (2025) tarafından yapılan bir araştırmaya göre 16-20 yıl arası tecrübeye sahip olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyi, 6-10 yıl ve 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerinkinden daha yüksek olarak bulunmuştur. 5 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin dayanıklılık düzeyi ise 20 yıl tecrübeye sahip olan öğretmenlerden yüksektir. Bu bulgular doğrultusunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma stratejilerinde başarılı oldukları söylenebilir. Liderlik özelliği güçlü olan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerde daha dirençli oldukları yorumu yapılabilir.

1.1.2. Okul Yöneticilerinde Dayanıklılık

Eğitim yöneticileri politika yapıcıların belirlediği hedeflere göre okulları yönetmeye çalışırken bazı risk faktörleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Sınırlı bütçe, kaynak yetersizliği,

hızlı teknolojik değişimler, sık değişen müfredat ve süreçler, ücret tatminsizliği, yetki sorunları, çalışanlar arası ilişkileri yönetme, düşük motivasyonlu çalışanlar, kalabalık sınıflar, veli ile ilişkiler bu risk faktörlerinden bazılarıdır (Diotaiuti ve ark., 2020; Pollock ve ark., 2015). Bunlara ek olarak ekonomik kriz, salgınlar, doğal afetler, terör olayları gibi durumlardan dolayı da zorluklar yaşanabilmektedir. Tüm bu durumlarda eğitim yöneticilerinden hızla toparlanarak örgütsel işleyişi sürdürmeleri beklenmektedir. Bu noktada şu sorular gündeme gelebilmektedir: İyi bir okul yöneticisi aynı zamanda dayanıklı mıdır? İyi bir yöneticinin yönettiği okul dayanıklı ve başarılı bir okul mudur? Dayanıklı okul nedir?

Bir okulun başarılı olmasının öğrenci başarısı ve iyi oluşları, öğretmen kalitesi, olumlu bir okul kültürü, fırsat eşitliği, toplum ve aile desteği, güçlü liderlik gibi göstergeleri bulunabilmektedir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da işleyişi olumsuz yönde etkileyebilecek her türlü krize karşı tedbirli olunması özellikle okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilişkilendirilmektedir. Stratejik yönetim, iletişim, iş birliği, yenilikçilik, karar verme, motive etme, değişim yönetimi, kriz yönetimi, gelişime açıklık, çalışanları geliştirme, yetkilendirme ve takdir etme, çalışana geri bildirim verme, olumlu okul kültürü oluşturma, tüm paydaşlarla güven ilişkisi oluşturma gibi beceri ve yeterlilikler aynı zamanda eğitim örgütünün dayanıklılığı ile ilişkilidir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerden bahsederken dayanıklı olma özelliğinden de sıkça bahsedilmektedir. Dayanıklılık kriz yönetimi, değişimi yönetme, esneklik, çeviklik ve uyum sağlama boyutları ile ilişkili görünmektedir.

Yöneticinin dayanıklı olması iş birliği, çözüm odaklı yaklaşım, uyum sağlama, hızlı toparlanma ve büyüme gibi örgütsel unsurlara katkı sağlamaktadır. Yöneticinin zorluklarla baş etme ve hızlı bir şekilde toparlanma becerisi, yönettiği

eğitim örgütünün dayanıklılığını etkilemektedir (Çetin ve Aydın, 2025). Özmuşul'a (2017) göre okul yöneticisinin dayanıklılığı zihinsel dayanıklılık, duygusal dayanıklılık, sosyal dayanıklılık, etik dayanıklılık ve fiziksek dayanıklılık boyutlarında ele alınabilmektedir.

Dayanıklılık sadece kriz durumlarında ayakta kalmak değil, değişen dünyaya ayak uydurabilmek, kendini hazırlayabilmek ve dönüştürmek anlamına da gelmektedir. Bu noktada değişim yönetiminin dayanıklı bir liderin önemli özelliklerinden biri olduğu ve örgütün esneklik, çeviklik ve uyum sağlama kapasitesinin artırılması için önem taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte bu süreçte yöneticiler çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Çetin ve Aydın'a (2025) göre eğitim yöneticilerinin değişimi yönetmede karşılaştığı en büyük zorluk, değişime gösterilen dirençtir. Bu nedenle okul yöneticisinin bireysel olarak değişime açık olması yeterli olmamakta, öğretmenlerde değişimi ve değişim karşısında dayanıklılığı geliştirmeyi teşvik etmeleri gerekmektedir. Güçlendirici liderlik davranışı olarak da adlandırılan bu özelliğe sahip liderlerin destekleyici ve motive eden yaklaşımları göze çarpmakta ve öğretmenlerin dayanıklılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Soylu ve Okçu, 2022).

Güçlendirici liderlik davranışları okuldaki tüm paydaşların etkinliğini artırabilmekte ve okulun daha dayanıklı olmasını sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra sürdürülebilirlik de alanyazında liderlik özellikleri ile ilişkilendirilen ve okulun dayanıklılığına katkısı bulunan unsurlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Liderliğin sürdürülebilir olması dağıtımsal liderliğin yaygın olarak kullanıldığı, çalışanların desteklendiği, gelişim fırsatlarının yaratıldığı güçlü okul kültüründe mümkün olmaktadır ve böyle bir okulun dayanıklı olabileceği söylenebilir (Hargreaves ve Fink, 2006).

Örgütün dayanıklılığı yöneticilerin kişisel özellikleri ya da bulunduğu çevre şartları ile de bağlantılı olabilmektedir. Dayanıklı yöneticilerin beklenmedik ya da belirsiz durumlarda hızlıca toparlanarak (Özmuş, 2017) çalışanlarını motive etmeleri, onlara rehber olmaları, kriz durumunda hızlı ve doğru kararlar alıp organizasyonun en az hasarla bu durumun üstesinden gelmesini sağlamaları beklenmektedir. Risk yönetimi çerçevesinde alınmış olan tedbirlere rağmen ortaya çıkan krizlerde yöneticilerin dayanıklı olması ve kriz durumunu da fırsata çevirmeleri beklenmektedir (Lombardi ve ark., 2021).

1.2. Mezo Düzeyde Dayanıklılık: Okulun Kurumsal Kapasitesi

Örgütsel dayanıklılık; örgütlerin beklenmedik tehditler, krizler veya değişimlere karşı direnç gösterme, bu durumları etkili bir şekilde yönetme ve zorlayıcı süreçlerden güçlenerek çıkma yeteneğini ifade etmektedir. Lengnick-Hall ve Beck (2005) örgütsel dayanıklılığı; karmaşık, dinamik ve beklenmedik çevresel değişikliklere karşı uyum sağlama, tepki verme ve yeniden yapılanma kapasitesi olarak belirtmektedir. Bu tanım, dayanıklılığın pasif bir direnç değil, aktif yeniden yapılanma süreci olduğunu öne çıkartmaktadır. Weick ve Sutcliffe (2007) özellikle yüksek güvenilirliğe sahip organizasyonlar üzerinden dayanıklılığı ele almaktadır. Bu doğrultuda örgütsel dayanıklılık; dikkatli olma, belirsizlikle başa çıkma ve olaylara bütünsel bakabilme becerilerini içermektedir.

Örgütsel dayanıklılık alanyazında çeşitli boyutları içerecek şekilde kavramsallaştırılmıştır. Duchek (2020) tarafından yapılan sınıflandırmada örgütsel dayanıklılık üç aşamada ele alınabilmektedir: *Hazırlık aşaması*, kurumun potansiyel tehditleri önceden sezip hazırlık yapabilmesini; *teпки aşaması*, kriz anında etkili ve esnek stratejilerle müdahale edebilmesini; *uyum ve öğrenme aşaması*, kriz sonrası durumdan

ders çıkarıp kendini yeniden yapılandırmasını ifade etmektedir. Bu sınıflandırma, dayanıklılığın sadece bir kriz tepkisi olmadığı, aynı zamanda öğrenen ve gelişen bir sistem olma süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Linnenluecke ve ark. (2012) bir örgütte dayanıklılığın örgütün art arda gerçekleşen beklenmeyen olaylarla başa çıkma sürecinin sonunda geliştiğini belirtmektedir.

McManus ve ark. (2008) örgütsel dayanıklılığı stratejik farkındalık, temel kırılmalıkların yönetilmesi ve adaptasyon kapasitesi olarak üç boyutta ele almaktadır: *Stratejik farkındalık*, örgütlerin mevcut durumunun farkında olmaları ile iç ve dış çevreden gelebilecek potansiyel tehditleri önceden tahmin edebilme yeteneğidir. *Kırılmalıklar*, örgütlerin dayanıklı kalmaları için korumaları gereken tüm önemli nitelikleri kapsamaktadır. Bu niteliklerin kaybı durumda örgütler olumsuz olarak etkilenmektedir. *Adaptasyon kapasitesi* ise örgütlerin hem olağan zamanlarında hem de kriz anında karar verme becerisidir. Örgütün adaptasyon kapasitesi liderlik özellikleri, örgütün yaratıcılığı ve esnekliği ve örgüt içinde bilginin yayılması konuları ile yakından ilgilidir (McManus ve ark., 2008).

Dayanıklı bir örgüt, riskli durumları önceden tespit edip gerekli hazırlığı yaparak krizin etkilerini en aza indirebilmektedir. Ayrıca bu örgütler kriz kurumlarında sadece ayakta kalmakla kalmayıp bu durumları fırsata çevirebilmektedir (McManus ve ark., 2008). Örgütlerin varlıklarını sürdürmesi ve gelişmesi, zorluklar karşısında sergiledikleri performansla ilişkilidir. Dayanıklı örgütler tehditlere karşı yüksek bir performans sergileyebilmektedir (Pertheban ve ark., 2023; Şanlı, 2025).

1.2.1. Eğitim Örgütlerinde Dayanıklılık ve Bileşenleri

Eğitim kurumları, toplumsal dönüşümlerden, ekonomik dalgalanmalardan, doğal afetlerden, salgın hastalıklardan ve teknolojik değişimlerden doğrudan etkilenebilen yapılardır. Bu nedenle eğitim kurumlarının rutin işleyişlerini sürdürmelerinin yanı sıra beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı olmaları da gerekmektedir (Abbas ve ark., 2024). Özellikle 21. yüzyılda tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinin kriz anlarında ne kadar kırılgan olabileceğini açık biçimde ortaya koymuştur ve örgütsel dayanıklılık kavramını tüm dünyada öncelikli hâle getirmiştir. Bu noktada, kriz dönemlerinde etkili eğitim hizmeti sunmaya devam edebilmek, örgütsel dayanıklılığın temel göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliği için uzaktan eğitim altyapısının hazır olması, öğretmenlerin dijital becerilerle donatılmış olması ve velilerle etkili iletişim kurulabilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak örgütsel dayanıklılık yalnızca teknolojik donanım ve örgütsel düzenlemelerle sınırlı değildir. Kriz dönemlerinde öğrenciler ve öğretmenler ağır bir psikolojik yük altına girmekte, bu da eğitimin duygusal boyutunu daha görünür kılmaktadır. Bu nedenle, destek mekanizmalarının geliştirilmesi; bireylerin yaşadığı stres, kaygı ve travmalarla başa çıkabilmesi için psikososyal destek hizmetlerinin sunulması kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmektedir. Olağanüstü dönemlerde eğitimin sürdürülebilmesi için okulun yalnızca iç dinamiklerinin değil, aynı zamanda dış çevresiyle kurduğu bağların da güçlü olması gerekmektedir (Costa ve ark., 2021).

Okullar yalnızca bilgi aktaran yapılar değil; aynı zamanda yerel topluluklarla etkileşim içinde olan, kriz dönemlerinde birer dayanışma merkezi hâline gelen kurumlardır. Bu bağlamda, yerel yönetimlerle, sivil toplum kuruluşlarıyla ve velilerle sürdürülen iş birlikleri, kriz

yönetiminin başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Toplumun okulun etrafında kenetlenmesi, maddi desteğin yanı sıra duygusal dayanışma açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu sürecin merkezinde ise etkili liderlik ve örgüt kültürü yer almaktadır. Güvene dayalı, açık iletişimi teşvik eden ve ortak değerleri esas alan bir liderlik anlayışı, dayanıklılığı kurumsal bir refleks hâline getirebilmektedir. Liderin vizyoner, kapsayıcı ve cesaretlendirici bir yaklaşım benimsemesi; öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında ortak bir aidiyet duygusu oluşturabilmektedir. Bu duygunun varlığı, krizleri birlikte göğüsleme gücünü artırmaktadır. Esnek ve yenilikçi bir okul kültürü ise hem kurum içindeki etkileşimi güçlendirebilmekte hem de dışarıdan gelen tehditlere karşı daha sağlam bir duruş sergilenmesini sağlamaktadır.

Eğitim bağlamında dayanıklılık, paydaşların tüm öğrenciler için adil ve uygun öğrenme fırsatları ve sonuçlarını sürdürme kapasitesini geliştirebilmeleri için gereklidir (Borazon ve Chuang, 2023). Eğitim örgütlerinde kriz durumlarına karşı dayanıklılığı inşa etmek, bu sürecin bileşenlerinin bütüncül bir şekilde anlaşılmasını ve sistematik olarak uygulanmasını gerektirmektedir. Örgütsel dayanıklılığı açıklamak için kullanılan akademik çerçevelerden yola çıkarak bu bileşenler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

a) *Hazırlık (Hazır Olma Durumu)*: Dayanıklı bir eğitim kurumunun ilk adımı, potansiyel krizlere karşı planlama ve risk analizi yapabilmektir. Bu hazırlık süreci; senaryo temelli kriz planlarının hazırlanmasını, afet veya pandemi durumları için acil eylem planlarının geliştirilmesini ve öğretmen ile yöneticilerin bu tür durumlara karşı eğitilmesini kapsamaktadır (Lengnick-Hall ve Beck, 2005). Hazırlıklı kurumlar, beklenmedik olaylar karşısında paniğe kapılmadan, eşgüdümlü bir şekilde hareket edebilmektedir. Deprem kuşağındaki okulların düzenli

tatbikatlar yapması ve etkili iletişim ağları oluşturması, bu bileşenin sahadaki yansımasıdır.

b) Uyarlanabilirlik (Esneklik ve Esnek Karar Alma): Uyarlanabilirlik, kurumun çevresel değişimlere hızlı yanıt verebilme ve alternatif çözümler geliştirme yeteneğini ifade etmektedir. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin kesilmesiyle öğretmenlerin dijital platformlara hızla uyum sağlayabilmesi, bu bileşeni örneklemektedir.

c) Öğrenme Kapasitesi: Krizler sonrasında örgütlerin deneyimlerinden ders çıkararak örgütsel hafıza oluşturması, gelecekteki risklere karşı güçlenmesini sağlamaktadır. Kurumlar, yapılan hataları analiz edip benzer durumlar için çalışmalar yaparak öğrenen bir organizma hâline gelebilmektedir (Duchek, 2020). Bu süreç, öğrenen okul kültürü ile doğrudan ilişkili görünmektedir. Bir okulda yaşanan disiplin sorunundan sonra öğretmenlerin birlikte durum değerlendirmesi yaparak davranış yönetimi protokolünü yeniden oluşturması, öğrenme kapasitesinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

d) Kriz Sonrası İyileşme (Toparlanma ve Yeniden İnşa): Dayanıklılığın en görünür yönlerinden biri, krizin ardından örgütün kendini toparlayabilmesi ve gelişerek yeniden yapılanabilmesidir. Bu süreç sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve kültürel iyileşmeyi de kapsamaktadır. Örgütler, kriz sonrasında yeniden ortak hedefler doğrultusunda hareket edebilmelidir. Savaş veya doğal afet sonrası psikolojik destek programlarının uygulanması, okul içi topluluk faaliyetlerinin yeniden canlandırılması ve kültürel aidiyetin güçlendirilmesi bu sürecin örneklerindendir.

1.2.2.Eğitim Örgütlerinde Dayanıklılığı Etkileyen Başlıca Faktörler

Örgütsel dayanıklılık, örgütsel yapıların, ilişkilerin ve kültürel değerlerin bütüncül bir ürünüdür. Okullar, sürekli

değişen ve krizlerle şekillenen dinamik ortamlarda faaliyet gösterdiklerinden, okullarda dayanıklılığı geliştiren faktörlerin çok yönlü olarak ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, örgütsel dayanıklılığı etkileyen başlıca faktörler aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Liderlik ve Vizyon: Okul liderlerinin sergilediği liderlik biçimi ve taşıdığı vizyon, örgütsel dayanıklılığın en kritik bileşenlerindendir (Özen ve Yavuz, 2024). Bu bağlamda vizyoner liderlik, okulu yalnızca mevcut durumun yönetilmesiyle sınırlamayıp, aynı zamanda gelecekteki belirsizliklere ve krizlere hazırlama yönünde rehberlik etmektedir (Lengnick-Hall ve Beck, 2005). Kriz anlarında hızlı ve etkili kararlar alabilen liderler; paydaşlarla sağlıklı iletişim kurarak, okulun işleyişini sürdürmeye devam edebilmektedir. Etkili okul liderleri krizlere karşı hazırlıklı olmanın yanı sıra öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları yenilikçi düşünmeye ve risk almaya teşvik ederek örgütsel dayanıklılığı güçlendirebilmektedir.

İletişim Kanalları: Okul içinde açık ve güvenilir iletişim kanallarının varlığı, bilgi akışının sağlıklı işlenmesini sağlamak ve kriz durumlarında bilgiye dayalı doğru kararların alınmasını kolaylaştırmaktadır (Duchek, 2020). Kriz anlarında belirsizliği azaltmak ve güven ortamını korumak, yöneticiler ile öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında sürdürülebilir iletişimle mümkün olabilmektedir. İletişim eksikliği ise koordinasyon sorunlarına ve kurum içindeki güvenin zedelenmesine yol açabilmektedir.

Öğretmen Niteliği ve Motivasyonu: Okulların hem eğitimsel başarısında hem de krizlere karşı dayanıklı hâle gelmesinde öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Nitelikli, mesleki gelişime açık ve yüksek motivasyona sahip öğretmenler, zorluklar karşısında daha esnek ve yaratıcı

çözümler geliştirebilmektedir (Day ve Gu, 2010). Kolektif öğretmen yeterlik algısı, kriz dönemlerinde öğretmenlerin birlikte hareket etme ve birbirlerinden destek alma kapasitelerini artırarak, örgütsel dayanıklılığı güçlendirebilmektedir. Ayrıca mesleki bağlılık ve aidiyet duygusu yüksek olan öğretmenler, değişime daha hızlı adapte olabilmekte ve okulun sürekliliğine önemli katkılar sunabilmektedir.

Toplumsal Çevre ve Paydaş Desteği: Okullar, içinde bulundukları toplumsal çevreyle sürekli etkileşim içindedir. Toplumla güçlü ilişkiler kuran okullar, maddi ve manevi kaynaklara daha hızlı erişebilmekte, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha etkin karşılayabilmektedir. Ayrıca toplumsal çevreden sağlanan destek, okulun sosyal sermayesini artırarak hem güven ortamını hem de iş birliğini teşvik etmektedir.

1.3. Okullarda Dayanıklılığın Kültürel Temelleri: Normlar, Değerler ve İlişkiler

Kültür, bir toplumun dünyayı ve birbirlerini anlamlandırırken zaman içinde geliştirdiği ve aktardığı ortak değerler, inançlar, semboller ve davranışlar ile maddi–manevi ürünleri ifade etmektedir (Katemba, 2016). Eğitim örgütlerinde bu kültürel yapı, okulun işleyişine yön ver vermektedir. Okul kültürü; öğretmenler ve yöneticiler paylaşılan değerler ve anlamlar bütünüdür (Demir ve ark., 2012). Bu yapı günlük uygulamaları, karar alma süreçlerini ve topluluk içindeki ilişkileri şekillendirmektedir. Okul kültürü, yazılı kuralların ötesine geçerek; öğretmenlerin sınıfta nasıl ders işlediğinden, öğrencilere nasıl hitap edildiğine kadar birçok davranışı şekillendirmektedir. Bu yönüyle okul kültürü, kurumun kimliğini ve karakterini oluşturmaktadır. Gruenert ve Whitaker (2015), okul kültürünü okulun kişiliği olarak nitelendirmektedir.

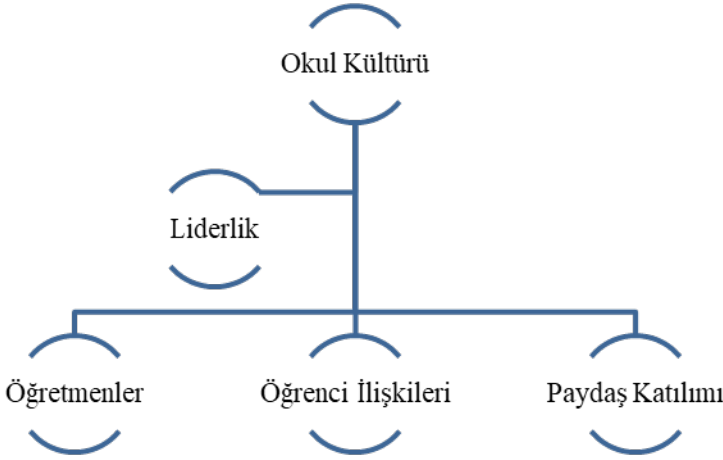
Okul kültürünü anlamaya yönelik en yaygın kuramsal modellerden biri, Schein (1985) tarafından geliştirilen Üç

Katmanlı Kültür Modeli'dir. Bu modele göre kurum kültürü üç düzeyde incelenebilmektedir: (1) Artefaktlar (gözlemlenebilir davranış ve yapılar), (2) açık değerler (kurumun savunduğu normlar ve stratejiler) ve (3) temel varsayımlar (bilinç dışı, sorgulanmayan inançlar ve algılar). Schein'e (1985) göre, okul kültürünün sürdürülebilir ve olumlu bir biçimde şekillenebilmesi için bu üç düzeyin birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir. Örneğin, öğrenen okul kültürüne sahip bir kurumda öğretmenlerin iş birliğini teşvik eden artefaktlar (ekip çalışmaları, ortak planlama zamanları vb.), açıkça savunulan mesleki gelişim değerleriyle ve değişime açık temel varsayımlarla uyum içinde olmalıdır. Aksi takdirde, yüzeyde yenilikçi görünen ama derinlerde dirençli bir kültür ortaya çıkabilir.

Okul kültürünü anlamak ve etkili şekilde geliştirmek için, bu kültürün temel yapıtaşlarının iyi kavranması gerekmektedir. Alanyazında okul kültürünü oluşturan başlıca unsurlar arasında liderlik, öğretmen rolleri, öğrenci ilişkileri ve paydaş katılımı olduğu görülmektedir. Bu öğeler, okulun işleyişinde ve kültürel yapısının şekillenmesinde kritik rol oynamaktadır. Okul liderliği, bu temel unsurlar arasında merkezi bir rol oynamaktadır. Liderler, okulun değerlerini belirleyip yayarak normların benimsenmesini sağlayabilmekte ve pozitif bir öğrenme ortamı yaratabilmektedir (Leithwood ve ark., 2004). Etkili liderler, paydaşlar arasında güven inşa edebilmekte, okulun misyonunu açıkça ifade etmekte ve kriz anlarına karşı dayanıklılığı artırabilmektedir. Ayrıca, okul liderleri kültürel değişime öncülük ederek, okulun adaptasyon kapasitesini güçlendirebilmektedir.

Okul liderlerinin yanı sıra okul kültürünün temel bir ögesi de öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğretim faaliyetlerinin yanı sıra okulun değerlerini öğrencilere ve diğer paydaşlara yansıtan rol modellerdir. Öğretmenlerin iş birliği sağlamaları,

mesleki gelişimlere açık olmaları ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etmeleri, güçlü bir okul kültürünün temelini oluşturmaktadır (Hargreaves, 2003). Öğretmenlerin tutumu ve etkileşim biçimleri, okul atmosferini doğrudan etkileyebilmektedir. Okul kültürünün oluşumunda öğrenciler de belirleyicidir. Öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşimleri ve okul ile öğrenciler arasındaki bağlar, okulun sosyal iklimini belirlemektedir. Okul kültürünü oluşturan temel unsurlar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Okul Kültürünü Oluşturan Temel Unsurlar

Okul içinde bulunan öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra aileler ve diğer paydaşlar da okul kültürünün oluşumuna katkıda bulunabilmektedir. Paydaşların sürece aktif katılımı, okulun sosyal sermayesini geliştirmekte ve okulun dış çevreyle olan bağlarını güçlendirmektedir. Bu süreçte katılımcı yönetim ve işbirliği, okul kültürünün benimsenmesini ve sürdürülebilirliğini kolaylaştırabilmektedir (Epstein, 2011).

1.4. Okul Kültürüne Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Okul kültürü, okulun kimliğini, değerlerini ve davranış kalıplarını biçimlendiren dinamik bir sistemdir. Ancak tüm okul kültürleri olumlu etkiler yaratmayabilir; bu nedenle, farklı kültür

türlerinin kapsamlı bir şekilde tanımlanması ve kavranması önem arz etmektedir. Alanyazında okul kültürleri genellikle olumlu ve olumsuz kültürler olarak sınıflandırılmaktadır.

Olumlu okul kültürü, paydaşlar arasında iş birliği, güven, saygı ve ortak hedeflerin desteklendiği; öğrenmenin teşvik edildiği ve bireylerin gelişiminin önceliklendirildiği bir ortam yaratmaktadır. Buna karşın olumsuz okul kültürü çatışmaların, güvensizliğin ve düşük motivasyonun yaygın olduğu; değişime ve yeniliğe direnç gösteren bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Olumsuz kültürler, okul işleyişi ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Eğitim sistemlerinin merkeziyetçi yapılarla yönetildiği ülkelerde, okul kültürünün olumlu ya da olumsuz olması çoğu zaman okul liderinin yaklaşımına bağlıdır. Buna karşın Finlandiya'da eğitim sistemi daha yatay bir yapıya sahiptir ve okul liderleri öğretmenlerle birlikte karar alma süreçlerine katılmaktadır. Bu katılımcı yaklaşım, okullarda güvene dayalı bir kültürün oluşmasını desteklerken, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Sahlberg, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda, okul kültürünün yalnızca kurum içi dinamiklerle değil; aynı zamanda ulusal eğitim politikaları, toplumsal değerler ve liderlik yaklaşımlarıyla şekillenebileceği söylenebilir.

Eğitim ortamlarında öğrenen okul kültürü ve yenilikçi okul kültürü türleri, okulun gelişimi ve dayanıklılığı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenen okul kültürü, okulu sürekli gelişim içerisinde olan bir öğrenme organizasyonu olarak tanımlamaktadır. Bu tür bir kültürde öğretmenler bilgi paylaşımı yapmakta, mesleki öğrenme toplulukları kurulmakta ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye teşvik edilmektedir. Öğrenen okul kültürü sayesinde öğretmenler kendi uygulamalarını sürekli gözden geçirmektedir; öğrenciler de aktif öğrenenler olarak konumlanmaktadır.

Yenilikçi okul kültürü, değişime açık olmaya ve yeni eğitim yaklaşımlarını benimsemeye dayanmaktadır. Özellikle çağın dünyaya getirdiği teknolojiye açıklık, yaratıcı düşünmeye teşvik ve değişim odaklılık gibi değerlerle şekillenmektedir. Bu kültürde risk almak, yaratıcı çözümler geliştirmek ve teknolojik gelişmeleri entegre etmek önemlidir (Fullan, 2011). Yenilikçi kültür, okulun çağın gereksinimlerine uyum sağlamasına yardımcı olmakta ve rekabetçi, esnek bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Örneğin, Türkiye’de bazı okullar yapay zekâ destekli öğrenme platformları, kodlama atölyeleri ve disiplinler arası proje tabanlı öğrenme uygulamaları ile yenilikçi okul kültürünün örneklerini sunmaktadır. Azerbaycan’da ise STEM odaklı müfredatlara geçiş yapan pilot okullar, bu kültürün yaygınlaştırılmasında öncü rol oynamaktadır. Yenilikçi kültür, okulların sadece bugünkü sorunlara değil, geleceğin bilinmezlerine karşı da hazırlıklı olmasını sağlamaktadır (Fullan, 2011). Olumlu, öğrenen ve yenilikçi kültürlerin geliştirilmesi, eğitim ortamlarında sürdürülebilir başarı ve dayanıklılık için temel bir gerekliliktir.

2. SONUÇ

21. yüzyılın karmaşık, belirsiz ve hızla değişen eğitim ortamlarında, okul kültürü ile örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişki giderek daha etkileşimli bir hâl almaktadır. Bu bölümde yapılan tartışmalar, okul kültürünün yalnızca bir sosyal atmosfer değil, aynı zamanda kriz dönemlerinde dayanıklılığı besleyen stratejik bir kaynak olduğunu göstermektedir. Güçlü, kapsayıcı ve değer temelli bir okul kültürü; öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer paydaşlar arasında karşılıklı güveni ve kolektif direnci inşa ederek krizlerin etkilerini azaltabilmektedir. Örgütsel dayanıklılık ise eğitim kurumlarının beklenmedik değişimlere uyum sağlama, bu süreçlerden öğrenerek gelişme ve

kendini yeniden yapılandırma kapasitesidir. Bu bağlamda, okul kültürü dayanıklılığın altyapısını oluştururken; liderlik, etkili iletişim, öğretmen niteliği ve topluluk desteği gibi unsurlar bu yapının sürdürülebilirliğini mümkün kılmaktadır. Krizlere hazırlıklı, değişime açık, katılımcı ve iş birliğine dayalı bir okul kültürü inşa etmek; yalnızca mevcut zorlukların üstesinden gelmeyi değil, aynı zamanda sürdürülebilir ve esnek eğitim sistemleri oluşturmayı da sağlayabilir. Eğitim liderlerinin bu farkındalık ile hareket etmesi, okulların krizlerden güçlenerek çıkan kurumlar hâline gelmesinin yolunu açabilir.

KAYNAKÇA

- Abbas, A., Karakaya, H., Akdoğan, B., Gözler, A., Kılıç, R., & Akdoğan, N. (2024). Okullarda kriz yönetimi: nitel bir çalışma örneği. *Erciyes Journal of Education*, 8(2), 56-72. <https://doi.org/10.32433/eje.1385509>
- American Psychological Association. (2025). *Resilience*. APA Psikoloji Sözlüğü. <https://dictionary.apa.org/resilience>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
- Aydın, İ., Erman, Ö., Akbulut, V., & Kılıç, S. K. (2019). Öğretmen adaylarında boş zaman sıkılma algısı ve psikolojik sağlamlık ilişkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1), 39–53.
- Bayrakcı, M., & Yalçın Kaya, E. (2024). The relationship between teachers' psychological resilience and job satisfaction levels. *Political Economy and Management Education*, 5(1), 1–19.
- Borazon, E. Q., & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>
- Costa, E., Baptista, M., & Dorotea, N. (2021). Supporting schools in times of crisis: A case of partnerships and networking with schools by the Institute of Education at the University of Lisbon. (Eds. Fernando M. Reimers & Francisco J. Marmolejo), *University and school collaborations during a pandemic: sustaining educational opportunity and reinventing*

- education* içinde (ss. 211-224). Springer International Publishing.
- Çetin, M., & Aydın, M. (2025). Resilient school leadership in the process of managing change. *JASS Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 18(103), 1–22. <https://doi.org/10.29228/JASSS.75866>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., & Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28. <https://doi.org/10.14527/C2S4M2>
- Diotaiuti, P., Mancone, S., Bellizzi, F., & Valente, G. (2020). The principal at risk: Stress and organizing mindfulness in the school context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6318. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176318>
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research*, 13, 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512–520. <https://doi.org/10.1037/h0080360>
- Durmuş, Ş. (2025). Örgütsel dayanıklılık kavramı: Bibliyometrik bir analiz. *Business & Management Studies: An International Journal*, 13(1), 49-69. <https://doi.org/10.15295/bmij.v13i1.2484>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2. Baskı). Routledge.

- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28(3), 113–128.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. ASCD.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass/Wiley.
- Işık, Ş., Kararımak, Ö., Aydoğan, D., Üzbe Atalay, Ü. N., Mutlu Çaykuş, Ü., Demir, Ü. Ö. O., & Yaşar, S. M. (2021). *Psikolojik sağlamlık*. Milli Eğitim Bakanlığı.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04110014_Psikolojik_SaYlamlYk_Kuramsal_Kitap.pdf
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129–142.
- Katamba, C. V. (2016). Small talk among the Indonesians in three different countries: America, Indonesia, Philippines. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 1(2), 66-85.
<https://doi.org/10.35974/acuity.v1i2.606>

- Khan, T. Z. A., & Farooq, W. (2021). Learning organizational culture and its impact on organizational resilience in SMEs. *International Journal of Business and Economic Affairs*, 6(3), 175-190.
- Koporcic, N., Kukkamalla, P. K., Markovic, S., & Maran, T. (2025). Resilience of small and medium-sized enterprises in times of crisis: an umbrella review. *Review of Managerial Science*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s11846-025-00883-0>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org>
- Lengnick-Hall, C. A., & Beck, T. E. (2005). Adaptive fit versus robust transformation: How organizations respond to environmental change. *Journal of Organizational Change Management*, 31(5). <https://doi.org/10.1177/0149206305279367>
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243-255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>
- Liang, F., & Cao, L. (2021). Linking employee resilience with organizational resilience: The roles of coping mechanism and managerial resilience. *Psychology Research and Behavior Management*, 1063-1075. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S318632>
- Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler

- bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3253–3274. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953186>
- Linnenluecke, M. K., & Griffiths, A. (2012). Assessing organizational resilience to climate and weather extremes: Complexities and methodological pathways. *Climatic Change*, 113, 933–947. <https://doi.org/10.1007/s10584-011-0380-6>
- Lombardi, S., e Cunha, M. P., & Giustiniano, L. (2021). Improvising resilience: The unfolding of resilient leadership in COVID-19 times. *International Journal of Hospitality Management*, 95, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102904>
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American*

Psychologist, 53, 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>

- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. (Eds. Kathleen McCartney & Deborah Phillips), *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (ss. 22–43). Blackwell Publishing.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143–169. <https://doi.org/10.1017/S0954579499001996>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- McManus, S., Seville, E., Vargo, J., & Brunsdon, D. (2008). Facilitated process for improving organizational resilience. *Natural Hazards Review*, 9(2). [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1527-6988\(2008\)9:2\(81\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1527-6988(2008)9:2(81))
- Merriam-Webster. (2025). *Resilience*. Merriam-Webster.com dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/resilience>
- Mulyana, M., Wasino, W., Fakhruddin, F., & Millah, R. (2025). Good governance strategies in building school resilience: A systematic literature review. *Proceedings of International Conference on Science, Education, and Technology*, 11(1), 305–312

- Naswall, K., Kuntz, J., Hodliffe, M., & Malinen, S. (2013). *Employee resilience scale (EmpRes): Technical report* (Resilient Organisations Research Report 2013/06).
- Naswall, K., Kuntz, J., Hodliffe, M., & Malinen, S(2015). *Employee resilience scale (EmpRes): Technical report* (Resilient Organisations Research Report 2015/04).
- Onan, G., Turhan, M., & Helvacı, İ. (2021). Psikolojik dayanıklılık, çalışan dayanıklılığı, örgütsel dayanıklılık ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Hizmet sektörü üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 3278–3292. <https://doi.org/10.20491/isarder.2021.1322>
- Özen, H., & Yavuz, P. (2024). A theoretical analysis for resilience: Developing a complex adaptive leadership model in schools. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 12(1), 49-72.
- Özmuş, (2017). We need resilient school leaders in the face of chaos and complexity. *Education Reform Journal*, 2(2), 17–25. <https://doi.org/10.22596/erj2017.0201.17.25>
- Pertheban, T. R., Thurasamy, R., Marimuthu, A., Venkatachalam, K. R., Annamalah, S., Paraman, P., & Hoo, W. C. (2023). The impact of proactive resilience strategies on organizational performance: Role of ambidextrous and dynamic capabilities of SMEs in manufacturing sector. *Sustainability*, 15(16), 12665. <https://doi.org/10.3390/su151612665>
- Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. C. (2015). Complexity and volume: An inquiry into factors that drive principals' work. *Societies*, 5(2), 537-565. <https://doi.org/10.3390/soc5020537>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*,

57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

Shingwekar, K. B., & Maurya, P. (2025). Too late, too rigid, too cold: Crisis communication failures that undermined organizational resilience—and how the 3E model could help. *Organizational Dynamics*, 101176. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2025.101176>

Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literature review. *Medicina*, 55(11), 745. <https://doi.org/10.3390/medicina55110745>

Soylu, S., & Okçu, V. (2022). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 752–767. <https://doi.org/10.21666/muefd.1103044>

Sölva, K., Haselgruber, A., & Lueger-Schuster, B. (2023). Resilience in the face of adversity: classes of positive adaptation in trauma-exposed children and adolescents in residential care. *BMC Psychology*, 11(1), 30.

Şanlı, A. G. (2025). *Örgütsel dayanıklılık*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ayasu.gul/129709/7.%20%C3%B6rg%C3%BCtsel%20dayan%C4%B1kl%C4%B1l%C4%B1k.pdf>

- Turgut Atak, N., & Bebiş, H. (2024). Risk factors affecting the psychological resilience of adolescents in institutional care: a systematic review. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 34(3), 252.
- Türk Dil Kurumu. (2022.). *Dayanıklılık*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ummanel, A. (2022). Yaşam becerilerinin kuramsal temelleri. (Ed. Azize Ummanel), *Yaşam becerileri* (ss. 17–42). İstanbul Üniversitesi.
- van der Vegt, G. S., Essens, P., Wahlström, M., & George, G. (2015). Managing Risk and Resilience. *Academy of Management Journal*, 58(4), 971-980. <https://doi.org/10.5465/amj.2015.4004>
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty* (2. Baskı). Jossey-Bass.
- Yavuz, K. (2023). Psychological resilience in children and adolescents: The power of self-recovery. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(1), 112–131. <https://doi.org/10.18863/pgy.1054060>
- Yoldaş, E. (2025). *Öğretmen liderliği ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 932578) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zeid, M. B., & Abouchédid, K. (2025). Reconceptualizing education system resilience through inclusive participation in conflict-affected societies. *International Journal of Educational Research*, 133, 102751. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102751>

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Child & Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE YAŞADIKLARI PROBLEMLER İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Gülhan ÖZGÜR ÇETİN¹

Cenk YOLDAŞ²

1. GİRİŞ

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemleri inceleyerek öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamakta olup, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların farklı boyutlarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Sınıf öğretmenleri, dinamik ve sürekli değişen bir eğitim ortamında, farklı ihtiyaçlara cevap verebilme yeteneği ile görünürlük kazanmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan zorlukların tanımlanması ve öğretmenlerin yeterlilik algılarının değerlendirilmesi, bu eğitimin daha verimli bir şekilde yürütülmesine olanak tanıyacaktır. Bu çalışmanın sonuçları, kaynaştırma eğitime yönelik stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı gibi, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerine yönelik çeşitli politikaların oluşturulmasına da zemin hazırlayacaktır.

Kaynaştırma eğitimi, genel eğitim ortamlarında, çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilerin aynı sınıflarda birlikte eğitim

¹ Sınıf Öğretmeni / Yüksek Lisans Öğrencisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, ORCID: 0009-0008-9712-8516.

² Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, ORCID: 0000-0003-2519-4959.

görmesini sağlayan bir yöntemdir (Diken ve Aksoy, 2021; Montalbano vd., 2024). Bu eğitim yaklaşımı, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, özel gereksinimli ve özel yetenekli öğrencilerin de içinde bulunduğu bir öğrenme ortamı oluşturarak, tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemeyi amaçlar (İlik ve Çomak, 2024).

Kaynaştırma eğitiminin temel amaçları arasında, özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonunu sağlamak, bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve sosyal becerilerin geliştirilmesini desteklemek yer alır. (Kirschner, 2012).

Özel gereksinimliliğin tanımı, çeşitli organizasyonlar ve hukuk sistemleri tarafından farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), özel gereksinimliliği, bir kişinin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ya da iletişim becerilerini etkileyen durumlardan kaynaklanan, toplumsal yaşamda karşılaştığı çeşitli zorlukların toplamı olarak tanımlar (Akgün, 2024). Bu geniş kapsamlı tanım, özel gereksinimliliği salt tıbbi bir mesele olmaktan çıkararak, bireyin toplum içindeki yerini, olanaklarını ve katılımını etkileyecek sosyal faktörleri de içerir (Metin, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin önemi, yalnızca özel gereksinimi olan öğrencilerin geniş bir öğrenme yelpazesi içerisinde yer almasını sağlamakla sınırlı değildir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve profesyonel gelişimleri üzerinde de önemli bir etki yaratmaktadır (McConkey, 2014). Kapsayıcı eğitim ortamı, geleceğin toplumu için daha anlayışlı ve duyarlı bireyler yetiştirmeyi hedeflerken, farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği bir kültürü teşvik etmektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi, yalnızca bireylerin değil, toplumların da gelişmesine katkıda bulunan bir süreç olarak değerlendirilebilir (Amaç, 2021).

Öz-yeterlik algısı, bireylerin belirli bir durum veya görevde başarılı olma yetenekleri konusunda sahip oldukları inançları ifade etmektedir. Öz-yeterlik algısının eğitimdeki yeri, öğretmenlerin başarıları ile birlikte, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Öğretmenler, öz-yeterlik algısı yüksek olduğunda, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve daha olumlu bir öğrenme ortamı yaratmakta daha başarılı olurlar (Aküzüm ve Akbulut, 2021).

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri ve kaynaştırma eğitiminde etkili olabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle kaynaştırma eğitimi bağlamında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı, özel ihtiyaçları olan öğrencilere nasıl yaklaşacaklarına, dersleri nasıl planlayıp uygulayacaklarına ve gerektiğinde ilgili destek hizmetlerinden nasıl yararlanacaklarına dair önemli bir belirleyici faktördür. (Aktepe ve Sümer Dodur, 2025).

1.1. Problem Durumu

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemleri derinlemesine incelemeyi ve bu problemler ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamakta olup, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların farklı boyutlarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu nedenle, araştırmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemler ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki belirlenen alt problemler araştırılmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

1.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemler;

a) Cinsiyete

b) Yaşlarına

c) Unvanlarına

d) Meslekî deneyimlerine

e) Eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları;

a) Cinsiyete

b) Yaşlarına

c) Unvanlarına

d) Meslekî deneyimlerine

e) Eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemler ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki nasıldır?

4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemler ile öz-yeterlik algıları birbirini nasıl yordamaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemler ile öz-yeterlik algıları

arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli uygulanan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini inceleyerek, bu değişkenler arasında anlamlı bir bağ olup olmadığını ortaya koymaya çalışır. (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şen, 2019).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Manisa ilinde Yunusemre İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı okullarda çalışan 630 sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak; zaman maliyet ve kontrol bakımından zor olduğundan örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın örnekleme; amaçlı ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen Manisa İli Yunusemre İlçesi ilkokullarında çalışan 317 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme belirli bir amaca yönelik, derinlemesine bilgi sağlayabilecek katılımcılar seçilerek yapılmaktadır. Kolayda örnekleme ulaşılabilir bireylerden veri toplanmasını içerir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmaya aşağıdaki özellikleri bulunan öğretmenler dahil edilmiştir:

- Sınıf öğretmeni olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel ilkokullarda aktif olarak görev yapıyor olmaları,
- Çalıştıkları sınıfta en az bir kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunması,
- Araştırma döneminde en az bir akademik yıl sınıf öğretmenliği deneyimine sahip olmaları,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri ve yazılı onam vermeleri,
- Veri toplama araçlarını (anket/görüşme formu vb.) eksiksiz ve doğru biçimde doldurabilecek düzeyde Türkçe okuma-yazma yeterliğine sahip olmaları.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma amacına uygun verilerin elde edilmesi amacıyla Demografik Bilgi Formu; Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği; Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik (Algı) Ölçeği uygulanmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubunun demografik değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan form ile cinsiyet, yaş, unvan, deneyim ile eğitim düzeyine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği

Ülger, Ocak ve Olur (2020) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek 3 alt boyut ve 47 maddeden oluşmuştur: Aile kaynaklı sorunlar (17 madde), öğrenci kaynaklı sorunlar (18 madde) ve okul kaynaklı sorunlar (12 madde).

2.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik (Algı) Ölçeği

Keleş, Sığırtmacı ve Dikici (2019) tarafından geliştirilen ölçek, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 4 alt boyut ve 38 maddeden oluşmuştur: planlama ve değerlendirme (13 madde), bilgi ve iletişim (11 madde), öğretim stratejileri (9 madde) ve öğretim yöntemleri (5 madde).

2.4. Verilerin Analizi

Ölçek puanlarının dağılımının normalliğini değerlendirmek amacıyla öncelikle merkezi eğilim ölçütleri incelenmiş ve bu değerlerin birbirine yakın olduğu

gözlemlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında yer alması, dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2018). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu tolerans aralığında bulunması, puanların normal dağılıma yakın bir özellik sergilediğine işaret etmektedir. Buna ek olarak, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak puanların normal dağılım gösterip göstermediği istatistiksel olarak test edilmiştir. Ölçek ile ilişkili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçek puanlarına ilişkin bilgiler

	Min	Mak	Ort	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov p
Aile kaynaklı sorun	12,00	50,00	23,64	7,37	0,196	-0,447	0,014
Öğrenci kaynaklı sorun	16,00	59,00	35,64	8,77	0,060	-0,485	0,200*
Okul kaynaklı sorun	12,00	47,00	23,97	8,05	0,257	-0,668	0,001
Kaynaştırma problemi	40,00	141,00	83,26	19,10	0,144	-0,553	0,065
Planlama ve değerlendirme	24,00	65,00	52,41	7,85	-0,510	0,063	0,001
Bilgi ve iletişim	20,00	55,00	44,26	7,66	-0,409	-0,314	0,0001
Öğretim stratejileri	18,00	45,00	38,29	6,34	-0,830	0,105	0,0001
Öğretim yöntemleri	5,00	25,00	22,75	4,19	-2,050	3,629	0,0001
Öz-yeterlilik	83,00	190,00	157,72	19,78	-0,651	0,159	0,0001

Ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre farklılıklarını belirlemek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeninde öğrenci kaynaklı sorun puanlarının normal dağıldığı belirlenmiş ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmış; diğer boyutlarda normal dağılım sağlanamadığından Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Yaş değişkeninde öğrenci kaynaklı sorun ve kaynaştırma problemi puanları normal dağılım gösterdiğinden t-testi uygulanmış, diğer boyutlar için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Unvan değişkeninde öğrenci kaynaklı sorun puanları normal dağıldığı için ANOVA, diğer boyutlar için Kruskal-

Wallis H testi uygulanmıştır. Benzer şekilde, deneyim ve eğitim değişkenlerinde normal dağılım gösteren boyutlarda ANOVA; normal dağılım göstermeyenlerde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği” ile “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik (Algı) Ölçeği” puanları arasındaki ilişkilerin analizine yönelik yapılan normallik testlerinde tüm puanların normal dağılmadığı saptanmış ($p < .05$) ve bu nedenle Spearman Brown korelasyon analizi uygulanmıştır.

Ayrıca öz-yeterlik alt boyutlarının kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problem alt boyutlarını yordama düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizinde varsayımlar test edilmiştir. VIF değerlerinin 10'un altında, tolerans değerlerinin ise .10'un üzerinde olması ($VIF=1.355-1.467$; tolerans=.681-.738) çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Cook uzaklığı değerlerinin tüm modellerde 1'in altında olması (aile kaynaklı sorun: 0.0001-0.039; öğrenci kaynaklı sorun: 0.0001-0.073; okul kaynaklı sorun: 0.0001-0.029) çok değişkenli uç değer bulunmadığını göstermektedir (Fox & Weisberg, 2002).

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına ve sonuçlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Demografik Değişkenlere Göre Ölçek Puanlarına Ait Bulgular

3.1.1. Cinsiyet Değişkeni Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeni alt gruplarında aile kaynaklı ve okul kaynaklı sorun puanlarının normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu teste göre Aile Kaynaklı Sorun ve Okul Kaynaklı Sorun puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni alt gruplarında öğrenci kaynaklı sorun puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamasının, erkek öğretmenlerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği alt boyutları puanlarının normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu teste göre, Planlama ve Değerlendirme, Bilgi ve İletişim, Öğretim Stratejileri ve Öğretim Yöntemleri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu üç alt boyutta da sıra ortalamaları kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3.1.2. Yaş Değişkeni Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Yaş değişkeni alt gruplarında öğrenci kaynaklı sorun puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t testi

sonucunda öğrenci kaynaklı sorun puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde +40 yaş grubunun, 20–39 yaş grubundan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirleme ölçeği alt boyutları puanlarının normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu teste göre, göre Aile Kaynaklı Sorun ve Okul Kaynaklı Sorun puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde +40 yaş grubunun, 20–39 yaş grubundan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği alt boyutları puanlarının normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Planlama ve değerlendirme, Bilgi ve iletişim, Öğretim stratejileri ve Öğretim yöntemleri puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde +40 yaş grubu, 20–39 yaş grubundan anlamlı düzeyde yüksektir.

3.1.3.Unvan Değişkeni Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Unvan değişkeni alt gruplarında öğrenci kaynaklı sorun puanları için normal dağılım gözlemlenmiş ve ANOVA uygulanmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar toplam puanının unvan gruplarına göre dağılımı incelendiğinde One-way ANOVA sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı fark vardır. Tukey post-hoc testi, ücretli öğretmenlerin, uzman öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir. Etki büyüklüğü ise küçüktür.

Unvan değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirleme ölçeği alt boyutları puanları normal dağılım sağlamamış ve

Kruskall Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu teste göre, Aile Kaynaklı Sorun puanları unvan gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama sıralar incelendiğinde ücretli öğretmenlerin, uzman ve başöğretmenlerin ortalama sıralarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü küçüktür.

Unvan değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği alt boyutları puanları normal dağılım sağlamamış ve Kruskall Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu teste göre, Planlama ve değerlendirme ve Bilgi ve iletişim puanları unvan gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama sıralar incelendiğinde uzman öğretmenlerin, ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü küçüktür.

3.1.4. Deneyim Değişkeni Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Deneyim değişkeni alt gruplarında öğrenci kaynaklı sorun ve okul kaynaklı sorun puanları için normal dağılım gözlemlenmiş ve ANOVA uygulanmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar toplam puanının deneyim durumu gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan One-way ANOVA sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı fark vardır. Tukey post-hoc testi, 0–5 yıl deneyimi olanların, 16–20 yıl deneyimi olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir. Etki büyüklüğü küçüktür.

Okul kaynaklı sorunlar toplam puanında da deneyim grupları arasında anlamlı fark vardır. Tukey testi, 6–10 yıl deneyimi olanların, 16–20 yıl deneyimi olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir. Etki büyüklüğü küçüktür.

Deneyim değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirleme ölçeği aile kaynaklı sorun puanları normal dağılım sağlamamış ve

Kruskall Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu teste göre, deneyim grupları arasında Aile Kaynaklı sorun puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama sıralar incelendiğinde 0–5 yıl grubunun, 16–20 yıl ve 20+ yıl gruplarından anlamlı biçimde yüksek olduğu; 6–10 yıl grubunun yine 16–20 yıl ve 20+ yıl gruplarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 11–15 yıl grubunun, 20+ yıl grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü orta düzeydedir.

Deneyim değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği alt boyutları puanları normal dağılım sağlamamış ve Kruskall Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu teste göre, planlama ve değerlendirme puanlarında deneyim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama sıralara göre 16–20 yıl grubu, 0–5 yıl ve 6–10 yıl gruplarından anlamlı biçimde yüksektir. Etki büyüklüğü küçüktür.

Bilgi ve iletişim puanlarında da anlamlı fark vardır. 16–20 yıl grubu, 0–5 yıl grubundan anlamlı biçimde yüksektir. Ayrıca 20+ yıl grubu, 0–5 yıl ve 6–10 yıl gruplarından anlamlı şekilde yüksektir. Etki büyüklüğü orta düzeydedir.

Öğretim stratejileri puanlarında anlamlı fark saptanmıştır. 20+ yıl grubu, 0–5 yıl grubundan anlamlı biçimde yüksektir. 16–20 yıl grubu ise 0–5 yıl ve 6–10 yıl gruplarından anlamlı olarak yüksektir. Etki büyüklüğü orta düzeydedir.

Öğretim yöntemleri puanlarında da anlamlı fark bulunmuştur. 20+ yıl grubu, 0–5 yıl grubundan anlamlı şekilde yüksektir. Etki büyüklüğü küçüktür.

3.1.5.Eğitim Düzeyi Değişkeni Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Eğitim değişkeni alt gruplarında öğrenci kaynaklı sorun ve kaynaştırma problemi puanları için normal dağılım

gözlemlenmiş ve ANOVA uygulanmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar toplam puanının eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan One-way ANOVA sonucuna göre, eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı fark vardır. Tukey testi, Yüksekokul grubunun, Lisans ve YL+DR gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğunu; ayrıca Lisans grubunun YL+DR grubundan da yüksek olduğunu göstermiştir. Etki büyüklüğü küçüktür.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği Alt Boyutları puanları normal dağılım sağlamamış ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu teste göre, aile kaynaklı sorun puanlarında eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı fark vardır. Ortalama sıralara göre YL+DR grubu, yüksekokul ve lisans gruplarından anlamlı biçimde düşüktür. Etki büyüklüğü küçüktür.

Okul kaynaklı sorun puanlarında da eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. YL+DR grubunun ortalama sırası, yüksekokul grubundan anlamlı derecede düşüktür. Etki büyüklüğü küçüktür.

Eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği puanları normal dağılım sağlamamış ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu teste göre, planlama ve değerlendirme puanlarında eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı fark vardır. Ortalama sıralara göre YL+DR grubu, yüksekokul grubundan anlamlı biçimde yüksektir. Etki büyüklüğü küçüktür.

Bilgi ve iletişim puanlarında da anlamlı fark bulunmuştur. Yüksekokul grubunun ortalama sırası, lisans ve YL+DR gruplarından anlamlı derecede düşüktür. Etki büyüklüğü küçüktür.

Öğretim stratejileri puanlarında anlamlı fark vardır. Yüksekokul grubu, lisans ve YL+DR gruplarından anlamlı biçimde düşüktür. Etki büyüklüğü küçüktür.

Öğretim yöntemleri puanlarında da gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır. Yüksekokul grubu, lisans ve YL+DR gruplarından anlamlı derecede düşüktür. Etki büyüklüğü küçüktür.

3.2. Değişkenler Arası İlişki Alt Problemlerine ilişkin Bulgular

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik (Algı) Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Aile Kaynaklı Sorun	1,000	,468**	,421**	,771**	-,561**	-,502**	-,417**	-,440**	-,648**
Öğrenci Kaynaklı Sorun	,468**	1,000	,414**	,809**	-,451**	-,524**	-,443**	-,440**	-,607**
Okul Kaynaklı Sorun	,421**	,414**	1,000	,773**	-,491**	-,443**	-,381**	-,432**	-,580**
Kaynaştırma Problemi	,771**	,809**	,773**	1,000	-,636**	-,626**	-,525**	-,559**	-,780**
Planlama ve Değerlendirme	-,561**	-,451**	-,491**	-,636**	1,000	,446**	,385**	,472**	,792**
Bilgi ve İletişim	-,502**	-,524**	-,443**	-,626**	,446**	1,000	,459**	,430**	,802**
Öğretim Stratejileri	-,417**	-,443**	-,381**	-,525**	,385**	,459**	1,000	,369**	,716**
Öğretim Yöntemleri	-,440**	-,440**	-,432**	-,559**	,472**	,430**	,369**	1,000	,648**
Kaynaştırma Öz Yeterliliği	-,648**	-,607**	-,580**	-,780**	,792**	,802**	,716**	,648**	1,000

**p value < 0.01

1.Aile Kaynaklı Sorunlar; 2.Öğrenci Kaynaklı Sorunlar; 3.Okul Kaynaklı Sorunlar; 4.Kaynaştırma Problemi; 5. Planlama ve Değerlendirme; 6.Bilgi ve İletişim; 7.Öğretim Stratejileri; 8.Öğretim Yöntemleri; 9.Kaynaştırma Öz Yeterliliği

Tablo 2 incelendiğinde Spearman Brown Korelasyon testi sonucunda ölçeklerin tüm ana ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

3.3. Değişkenler Arası Regresyona İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği Aile Kaynaklı Sorun Puanlarına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Bulguları

Model	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize e Katsayılar		t	p	Güven aralıkları	
	B	SH	Beta				Alt Sınır	Üst Sınır
1 Sabit (Aile kay)	61,827	2,551			24,237	,000	56,808	66,846
X_1 (Planlama ve değ)	-,318	,049	-,339		-6,557	,000	-,414	-,223
X_2 (Bilgi iletişim)	-,240	,050	-,249		-4,818	,000	-,338	-,142
X_3 (Öğretim strateji)	-,116	,058	-,100		-1,979	,049	-,231	-,001
X_4 (Öğretim yöntem)	-,283	,087	-,161		-3,237	,001	-,455	-,111
R= 0,656 R^2 =0,431								
F (4) = 58,980 p<0,05								

Tablo 3'e göre aile kaynaklı sorun puanlarının, planlama ve değerlendirme, bilgi ve iletişim, öğretim stratejileri ve öğretim yöntemleri tarafından açıklanma oranı $R^2=0,431$ olup bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni %43,1 oranında açıklamaktadır (p<0,05). Çoklu doğrusal regresyon analizine göre tüm bağımsız değişkenler aile kaynaklı sorun puanlarındaki değişimi anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği Öğrenci Kaynaklı Sorun Puanlarına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Bulguları

Model	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar		t	p	Güven aralıkları	
	B	SH	Beta				Alt Sınır	Üst Sınır
1 Sabit (Öğrenci kay.)	77,769	3,186			24,406	,000	71,499	84,039
X_1 (Planlama ve değ)	-,244	,061	-,219		-4,025	,000	-,363	-,125
X_2 (Bilgi iletişim)	-,327	,062	-,286		-5,259	,000	-,450	-,205
X_3 (Öğretim strateji)	-,245	,073	-,178		-3,361	,001	-,389	-,102
X_4 (Öğretim yöntem)	-,239	,109	-,115		-2,193	,029	-,454	-,025
R= 0,609 R^2 =0,371								
F (4) = 46,060 p<0,05								

Tablo 4'e göre öğrenci kaynaklı sorun puanlarının planlama ve değerlendirme, bilgi ve iletişim, öğretim stratejileri ve öğretim yöntemleri tarafından açıklanma oranı $R^2=0,371$ olup bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni %37,1 oranında açıklamaktadır ($p<0,05$). Çoklu doğrusal regresyon analizine göre tüm bağımsız değişkenler öğrenci kaynaklı sorun puanlarındaki değişimi anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği Okul Kaynaklı Sorun Puanlarına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Bulguları

Model	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize e Katsayılar		Güven aralıkları	
	B	SH	Beta	t	p	Alt Sınır Üst Sınır
1 Sabit (Okul kay.)	61,033	3,004		20,316	,000	55,122 66,944
X_1 (Planlama ve değ)	-,294	,057	-,286	-5,137	,000	-,406 -,181
X_2 (Bilgi iletişim)	-,236	,059	-,224	-4,015	,000	-,351 -,120
X_3 (Öğretim strateji)	-,151	,069	-,119	-2,193	,029	-,286 -,015
X_4 (Öğretim yöntem)	-,240	,103	-,125	-2,330	,020	-,442 -,037
R= 0,580 $R^2 =0,337$						
F (4) = 39,597 $p<0,05$						

Tablo 5'te, okul kaynaklı sorun puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutları tarafından açıklanma düzeyine ilişkin çoklu doğrusal regresyon modeli incelendiğinde, R^2 değerine göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı %33,7'dir ($p < 0.05$). Tümel F testi sonuçlarına göre model anlamlıdır. Analiz sonucunda planlama ve değerlendirme, bilgi ve iletişim, öğretim stratejileri ve öğretim yöntemleri puanları okul kaynaklı sorun puanlarındaki değişimi anlamlı şekilde açıklamaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemler ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin karşılaştıkları kaynaştırma sorunlarının hem öğrenci hem aile hem de okul kaynaklı değişkenlerle, ayrıca öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve unvan gibi demografik özellikleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları problemler ile kaynaştırma öz-yeterlikleri; cinsiyet, yaş, unvan, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş ve erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla daha fazla sorun yaşadığı, yaş ilerledikçe kaynaştırma problemlerinin azaldığı, ücretli ve deneyimsiz öğretmenlerin daha fazla güçlük yaşadığı, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim arttıkça öz-yeterlik algılarının yükseldiği belirlenmiştir. Bulgular, kaynaştırma problemleri ile öz-yeterlik arasında güçlü ve negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, profesyonel gelişim olanaklarının artırılması ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik ulusal düzeyde net bir yol haritası oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların azaltılması için okul yönetimi, aile ve rehberlik servisleriyle iş birliği artırılmalı, düzenli ölçme-değerlendirme süreçleri yürütülmeli ve özellikle ücretli, genç ve deneyimsiz öğretmenlere yönelik rehberlik programları geliştirilmelidir. Gelecek çalışmaların farklı branş öğretmenleriyle geniş katılımlı karşılaştırmalı araştırmalar şeklinde yürütülmesi, öğretmen-öğrenci-veli görüşlerinin birlikte incelenmesi ve nitel yöntemlerle öğretmen deneyimlerine daha derinlemesine odaklanılması önerilmektedir. Eğitim politikalarının ise kaynaştırma eğitimi ve öz-yeterlik temalarını merkeze alarak öğretmen eğitimi programlarını güçlendirmesi, izleme-

değerlendirme mekanizmalarını geliştirmesi ve toplumsal farkındalığı artıracak sosyal destek politikalarını hayata geçirmesi gerekmektedir; böylece kaynaştırma eğitiminin etkinliği artırılarak tüm paydaşlar için daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akgün, R. N. (2024). Özel eğitime gereksinimli olan öğrenciler-zihinsel yetersizlik. *Eğitimin Kavramsal Temelleri-10: Özel Eğitim ve Kaynaştırma*, 99. <https://www.researchgate.net/publication/384328681>.
- Aktepe, V., & Sümer Dodur, H. M. (2025). Turkish teachers' views on the inclusion of children with special needs in schools: a mixed-methods study. *Social Psychology of Education*, 28(1), 110. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10070-4>.
- Aküzüm, C., & Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı Eğitim ve İlkokul Öğretmenleri: Sistematik Bir İnceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1588494>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2). Ankara: Pegem akademi.
- Diken, İ. H., & Aksoy, V. (2021). Çocuklarda özel eğitim uygulamaları. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 7(3), 5-11.
- Fox, J., & Weisberg, S. (2002). Nonlinear regression and nonlinear least squares.

- George, D., & Mallery, P. (2018). Reliability analysis. In *IBM SPSS statistics 25 step by step* (pp. 249-260). Routledge.
- İlik, Ş. Ş., & Çomak, M. (2024). Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırılması: Tarama çalışması. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (Ö2-Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar), 127-149. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1583753>.
- Kirschner, S. R. (2012). How not to other the other (and similarly impossible goals): Scenes from a psychoanalytic clinic and an inclusive classroom. *Journal of theoretical and philosophical psychology*, 32(4), 214. <https://doi.org/10.1037/a0030158>.
- McConkey, R. (2014). *Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development*. Disability Innovations Africa.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. *Özel gereksinimli çocuklar içinde*, 1-14.
- Montalbano, C., Lang, J., Coviello, J. C., McQueston, J. A., Hogan, J. A., Nissley-Tsiopinis, J., Ciotoli, F., ve Buglione, F. (2024). Inclusive education virtual professional development: School-based professionals' knowledge of best practices. *Education Sciences*, 14(9), Article 1030. <https://doi.org/10.3390/educsci14091030>.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.

TÜRKİYE VE DÜNYADA
EĞİTİM YÖNETİMİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com