

TEDD
TÜRK EĞİTİM
DEĞERLENDİRMELERİ DERGİSİ

TEDD

TÜRK EĞİTİM DEĞERLENDİRMELERİ DERGİSİ



MEDİPOL
UNV-YAYIN

MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

TÜRK EĞİTİM DEĞERLENDİRMELERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL REVIEW

e-ISSN: 2822-5740

Güz / Aralık 2024 Sayı: 2 Cilt: 5

Autumn/December 2024 Issue: 2 Volume: 5

Sahibi / Owner

İstanbul Medipol Üniversitesi adına / On
behalf of Istanbul Medipol University
Prof. Dr. Ömer CERAN

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Recep ÖZTÜRK

Editör 1 / Editor 1

Prof. Dr. Servet BAYRAM

Editör 2 / Editor 2

Doç. Dr. Mehdi SOLHİ

Yardımcı Editörler / Co- Editors

Dr. Öğr. Üye. Didem GÜVEN

Dil Editörleri / Language Editors

Doç. Dr. Asude ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üye. Yelda YILDIZ ÖNAL

Sekreteryä / Secretary

Arş. Gör. Feyzanur BÜLBÜL

Arş. Gör. Zeynep ARSLAN

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Doç. Dr. Mehdi SOLHİ

İletişim / Correspondance

İstanbul Medipol Üniversitesi Kavacık
Güney Yerleşkesi Göztepe Mah.
Atatürk Cad. No: 40/16 34815
Beykoz/İstanbul

Yayın Koordinatörü /

Publications Coordinator

Beyzagül ZÜHAL

Art Direktör / Art Director

Levent KARABAĞLI - Medicomia

Grafik-Tasarım / Graphic-Design

Medicomia

Hakem Kurulu / Reviewer Board

Prof. Dr. Servet BAYRAM

Doç. Dr. Aslı Burçak TAŞÖREN

Doç. Dr. Aynur KESEN MUTLU

Doç. Dr. Ferah ÇEKİCİ

Doç. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK

Doç. Dr. Metin KAYA

Doç. Dr. Ülkü TOSUN

Dr. Öğr. Üye. Advıye Pınar

KONYALIOĞLU

Dr. Öğr. Üye. Aslin ARSLANOĞLU ÖSER

Dr. Öğr. Üye. Damla SÖNMEZ

Dr. Öğr. Üye. Didem GÜVEN

Dr. Öğr. Üye. Esra YEMENLİ

Dr. Öğr. Üyesi Faika Yelda ACARBAY

Dr. Öğr. Üye. Figen BOZKUŞ

Dr. Öğr. Üye. Hüseyin KOCAMAN

Dr. Öğr. Üye. İlker ALTUNBAŞAK

Dr. Öğr. Üye. İlknur EĞİNLİ

Dr. Öğr. Üye. Işık SABIRLI ÖZTUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Melisa

KARAKAYA ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üye. Özge ÖZLÜ ÜNLÜ

Dr. Öğr. Üye. Sena GÜME

Liste, ünvan ve isme göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

The list is alphabetical by title and name.

Teşekkür

Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi [TEDD] olarak, kuruluşumuzdan bu yana dergimizin gelişiminde, kalitesinde ve akademik çevreye sağladığı katkıda dergi editörü olarak gösterdiği titiz özverili çalışmalar, vizyoner bakış açısı ve değerli emekleri için Doç. Dr. Nadire Gülçin Yıldız'a çok teşekkür ederiz. Kendisine yeni kurumunda Boğaziçi Üniversitesinde başarılar diliyoruz. İstanbul Medipol Üniversitesinde olduğu gibi yeni kurumunda da özverili değerli akademik-bilimsel çalışmalarını sürdüreceğine inanıyor ve dergimiz bilim ve hakem kurulunda yer almaya devam edeceğini büyük bir mutlulukla bildiriyoruz. TEDD'in bundan sonra yayınlanacak olan sayıları için dergi editörlüğünü Doç. Dr. Mehdi Solhi ve editör yardımcılığı görevini de Dr. Didem Güven yürütecektir. Kendilerini bu yeni görevler için kutluyor ve başarı diliyoruz.

Değerli hocalarımızın rehberliği ve liderliğinde TEDD, araştırmacılar, akademisyenler ve öğrenciler için güvenilir bir kaynak ve önemli bir bilimsel platform olarak dergi yayınlarını sürdürmeye devam edecektir. Dergimize sağladığı tüm değerli katkılardan ötürü bilim, hakem ve danışma kurulundaki tüm akademisyenlere de ayrıca teşekkür eder, tüm paydaşlarımıza çalışmalarında başarılar dileriz.

Saygılarımızla,

TEDD Ekibi Adına

Prof. Dr. Servet BAYRAM

TEDD Editörü,

İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı

İçindekiler / Content

Sex Education for Gifted Children: Situations and Reckonings <i>Özel Yetenekli Çocuklar için Cinsellik Eğitimi:</i> <i>Durumlar ve Hesaplaşmalar</i>	6
Burcu Çalikoğlu	
An Examination of Graduate Theses Focused on Special Education According to Literature and Legislation <i>Özel Eğitime Odaklı Yapılan Lisansüstü Tezlerin Alanyazın ve Mevzuata Göre İncelenmesi</i>	17
Hatice Nurçin Sağlam, Necati Sağlam	
Physical Education Teachers' Views on Inclusion Practices <i>Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri</i>	44
Batın Tuna	
An Examination of the Mathematical Literacy Proficiency Levels of 7th and 8th Grade Students in Terms of Various Variables <i>Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>	61
Damla Sönmez	

Özel Yetenekli Çocuklar İçin Cinsellik Eğitimi: Durumlar ve Hesaplaşmalar

Burcu Çalikoğlu¹

Citation : Çalikoğlu, Burcu (2024). Özel yetenekli çocuklar için cinsellik eğitimi: durumlar ve hesaplaşmalar. Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi, 5(2), 6-16.
Received : 28.12.2024
Accepted : 25.02.2025
Published : 31.12.2024
Publisher's Note : Istanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : © 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ülkemizde cinsellik eğitiminin durumlarını tespit etmek ve bu durumların özel yetenekli çocuklara olan yansımalarını anlamaktır. Özel yetenekli çocuklar için nitelikli bir cinsellik eğitim programı geliştirilecekse konuyla ilgili tabuların, bilgisizliğin ve kanuni suçların yoğun olduğu bu alanın eleştirel düşünme süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede dâhilinde tespit edilen durumlar şu şekildedir: (1) Ülkemizde yürütülen herhangi bir standart cinsel eğitim politikası bulunmamaktadır. (2) Aileler, cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. (3) Cinsel suç oranları günden güne artmaktadır. Buna dayanarak konuyla ilgili hesaplaşmalar ise şu gözlemler altında gerçekleşmiştir: (1) Eğitim kurumları, akademik başarılarını bireylerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarından daha fazla önemsemektedir. (2) Eğer bir cinsellik eğitimi verilecekse bunun din ve kültür duyarlılığı bağlamında olması gerektiği düşünülmektedir. (3) Cinsel eğitim anlayışı altında belirli tutumlar geliştirilmeye çalışılırken, aynı okul içerisinde ters tutumlar sergilenebilmektedir. (4)

¹ Doç. Dr.; Burcu Çalikoğlu; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi; burcu.calikoglu@idu.edu.tr; Orcid ID:0000 0002 4085-83300; Sorumlu Yazar

Tabu olarak görülmesi nedeniyle cinselliğe ilişkin çokça çatışma alanı vardır; ancak eğitimlerde bu tür çatışmalara girilmemektedir. (5) Okullarda cinsel eğitim verilmesi ailelerin çocuklarında cinsel davranışları pekiştireceği inancını doğurmaktadır. Bu şekilde detaylı bir hesaplaşma süreci atlatılmasının ardına ülkemizde cinsellik eğitimi alanında, zihni özgürleştirici, çok taraflı, bilimsel, gözlemsel ve deneysel dersler geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: cinsellik eğitimi, özel yetenekli çocuklar, eğitim politikası, kültür duyarlılığı

Sexuality Education for Gifted Children: Situations and Considerations

Abstract

This study aims to clarify the state of sexuality education in our country and to understand its impact on gifted children. If a qualified sexuality education program is to be developed for gifted children, it is essential to critically examine this field, which is heavily influenced by taboos, misinformation, and legal offenses. Within this framework, the situations identified are as follows: (1) There is no standardized sexuality education policy currently implemented in our country, (2) families lack sufficient knowledge about sexuality education, and (3) The rate of sexual offenses is increasing day by day. Based on these findings, the following observations have been made: (1) Educational institutions prioritize academic achievement over individuals' social and emotional needs. (2) If sexuality education is to be implemented, it is generally believed that it should align with religious and cultural sensitivities. (3) While efforts are made to develop specific attitudes toward sexuality education, contradictory behaviors can still be observed within the same school. (4) Due to its status as a taboo subject, sexuality is associated with numerous areas of conflict, yet these conflicts are largely avoided in educational settings. (5) Parents fear that providing sexuality education in schools may reinforce sexual behaviors in their children. Following this in-depth critical analysis, it appears imperative to develop sexuality education curricula that are intellectually liberating, multilateral, scientific, observational, and experimental in nature.

Keywords: *Sexuality education, gifted children, education policy, cultural sensitivity*

Giriş

Literatür, özel yetenekli çocuklar için cinsellik eğitimi konusunda çok az şey söylemekte veya hiçbir şey söylememektedir. Bunun birkaç sebebi olabilir. Birinci ihtimal, tipik gelişim gösteren çocuklar için verilen cinsellik eğitimi ne ise onlara da aynı eğitim verilebilir, savından kaynaklanabilir. Ancak bu sav, bu çocukların erken okuma ve kavrama, soyut fikirleri akranlarına göre daha

erken yaşlarda sorgulama gibi özelliklerini görmezden gelmektedir. Bu durum cinsellik eğitiminin ne zaman verilmesi ve ne kadar bilgiyi kapsamalı gerektiği sorularının sorulması ihtiyacını yeniden doğurmakta, böylece savın kolaylıkla çürütmesine neden olmaktadır.

Bir başka ihtimal ise bu öğrencilerin bilişsel üstünlüğünün onlar için geliştirilen programların da bu yönde geliştirilmesini sağlamış olması nedeniyle bu konu bir nevi köşede kalmış olabilir. Ya da üçüncü olarak, konunun bu grupta zihnin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğu alanındaki gibi pratik anlamda bir uyumsuzluk olarak ortaya çıkmayışı ihtiyacının hissedilmemesine olanak sağlamış olabilir.

Bu çalışma tipik gelişim gösteren müfredattan farklı olmaması gerektiği düşünülen, zorunluluk olarak görülmeyen, başka konular daha önemli görüldüğü için gölgede kalan, gelişim için ihtiyaç hissedilmeyen bu konuya el atılmayışının bu çocukların cinsellik yaşamını nasıl etkileyebileceğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Bu amaç doğrultusunda durumlar ve hesaplaşmalar maddeler hâlinde açıklanmaktadır.

1.1. Durumlar

1.1.1. Durum 1: Ülkemizde yürütülen herhangi bir cinsel eğitim politikası bulunmamaktadır

Cinsel eğitim, bireylerin sağlığı ve mutluluğu için evrensel bir ihtiyaçtır. Ancak cinsellik konusunda geçerliliği olmayan bilgiler sadece yanlış tutum ve değerlendirmelere yol açmakla kalmayıp, cinsel problemlerin yaşanmasını da kaçınılmaz kılabilir. Buna dayanarak bireylerin çevreden veya partnerlerinin öğütlerine dayalı öğretilerinden yola çıkarak deneyimsel edinilebilecekleri yanlış yargıların önüne geçilmesi amacıyla cinsel eğitimin okullarda verilmesi konusunda dünya genelinde bir fikir birliği oluşmuştur (Donovan, 1998; Haberland & Rogow, 2015). Kapsamlı cinsel eğitim de bu eğitimin yaşamın başlangıcından sonuna kadar olması gerektiğine işaret etmektedir.

Ülkemizde okullarda verilen formal ve kapsamlı bir cinsel eğitim bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak cinsel eğitim politikalarından söz etmek de mümkün değildir (Korkmaz, 2023). Çalışandemir, Bencik ve Artan (2010), genel eğitim sisteminde yer alan programın “vücut kısımlarının adları, fonksiyonları, korunması ve üreme bilgilerinden öteye gidemediğini” dile getirmiştir. Bugün, ülkemizde anaokulundan lise dönemine kadar “cinsellik” adı altında bir ders açılmamıştır. Sözü edilen konular biyoloji dersleri altında yürütülmüştür. Dünyada en modern yaklaşımla geliştirilmiş cinsel eğitim programları incelendiğinde, bu programlar ile ülkemizin durumu arasında bir uçurum bulunmaktadır. Örneğin, İsviçre’de

15 yaşındaki öğrencilerin alacağı cinsellik eğitimi derslerinde pornografinin tartışılacağı yeni bir müfredat içeriği açıklanmıştır (Euronews, 2022).

1.1.2. Durum 2: Aileler, cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler

Toplumumuzdaki aileler çocukları özel yetenekli olsun olmasın, çocuklarına cinsellik ile ilgili az bilgi vermek konusunda anlaşılmış gibidir (Röling, 2009). Bunun altında yatan ilk neden kendilerindeki bilgi eksikliği olarak gözükmektedir. Eliküçük ve Sönmez'in (2011), 6 yaş grubunda çocuğu olan 71 anne ve 9 baba ile yürüttüğü çalışmada, anne babaların %40'ının cinselliği ve %43,48'inin cinsel eğitimi yanlış tanımladığını gözlemlemişlerdir. Anne babalar, cinselliği "Erkek ile kadının bir araya gelmesi" şeklindeki açıkladıklarında, tanımlamayı fiziksel düzeylerde yaparken; cinselliğin ahlaki, sosyal, ruhsal, psikolojik ve duygusal boyutlarına değinmemişlerdir.

SIECUS'un (Sex Information and Education Council of United States) tanımına göre cinsel eğitim, "Cinsel roller, kişiler arası ilişkiler, sevgi, mahremiyet, vücut algısı ve üreme sağlığı konularının hepsini birden kapsayan bir eğitimdir." iken, katılımcıların sadece %23,92'si cinselliği doğru tanımlamıştır. Daha göze çarpıcı bir sonuç ise üç ve dört yaşlarında çocuklara sahip olan 355 anneye yapılan görüşme sonucunda, cinsel eğitimin içeriğini cinsel ilişkinin oluşturduğunu ifade eden %60,6'lık bir kesim olduğudur (Acer, 1999).

Ailelerin cinsel eğitim vermede karşılaştıkları güçlükleri gün yüzüne çıkarmayı hedefleyen Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu (2013) ise çocukları 4-9 yaşları arasında olan 150 anne baba ile gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında, grubun %100'ü çocuklarının kendilerine "Ben nasıl dünyaya geldim?" ve "Doğduğum yeri görebilir miyim?" sorularını sorduklarını rapor etmişlerdir.

Çocuklarının sorduğu cinsel sorular karşısında ise çocuklarına cevap verebilen katılımcı sayısı 5 iken, sorularına cevap veremediğini söyleyenlerin sayısı 75, yeterince bilmediği veya çocuğa net bir şekilde aktaramayacağı konularda cevap vermeyenlerin sayısı 74 olmuştur. Soru esnasında yaşadıkları duyguları genellikle tedirginlik (f=64), telaş (f=44) ve heyecan (f=31) kelimeleriyle ifade etmişlerdir. Ne yazık ki soru esnasında yaşadığı duyguyu doğal karşılayanların sayısı 3 olmuştur.

Aynı çalışmada katılımcıların %87'si çocuklarını mastürbasyon yaparken gördüklerini beyan etmişlerdir. Bu durumla karşılaşan ebeveynlere bunu nasıl karşıladıklarına ilişkin yöneltilen soruya ise çoğunlukla ne yapacaklarını bilemediklerini (f=126), hemen sinirlenip bağırıldıklarını (f=76), ceza verdiklerini (f=37) veya görmezden gelip odayı terk ettiklerini (f=35) ifade etmişlerdir.

Çocukluk dönemi genellikle saflık ve masumiyet ile ilişkilendirilmektedir. Aseksüellik ve masumiyet arasında kurulan mükemmel ilişki, seksüel duyguların şeytansı ve patolojik olduğunu düşünmeye yöneltmektedir (Bullough, 2004). Ancak çocukluk çağı mastürbasyonu yetişkinlik döneminkinden farklıdır; bu süreçte çocuk erotik hayaller kurmamaktadır (Yorbık ve Mutlu, 2016). Çocuğun mastürbasyon yaptığını fark eden ailenin onu utandırmak yerine, bu durumun çocukların psikoseksüel gelişimlerinin bir parçası olduğunu kabul etmeli ve çocuğun kimlik gelişimi için kendi alanı olması gerektiği konusunda belli bir çaba sarf etmelidir. Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu'nun (2013) araştırmada vardıkları sonuç da bu anlayışı desteklemektedir: Aileler cinsel eğitime ihtiyaç duymakta ve bu tür bilgilerin aktarımının nasıl karşılanabileceği konusunda yetersizlik hissetmektedir. Nitekim CETAD (2007) verilerinin Türk toplumunun cinsel sorunlarının kaynağının %62'lik bir payla eğitimsizlik ve bilgisizlik olduğunu göstermiş olması tesadüf değildir.

1.1.3. Durum 3: Cinsel suç oranları günden güne artmaktadır

Çocuklar için cinsel eğitimin gündeme oturan konulardan birisi olması, cinsel suç oranlarının günden güne artmasıyla birlikte olmuştur. Google Scholar arama motorunda, başlığında “Cinsel Eğitim” geçen kaynak sayısı taratıldığında, 1960-69 yılları arasında hiç kaynak yokken, 2010-19 yılları arasında kaynak sayısı 52'ye ulaşmıştır. Özellikle, 2000-2009 ile 2010-2019 yılları arasında ulaşılabilen araştırma sayısının iki kat artmış olması dikkat çekicidir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Google Scholar'da yıllara göre başlığında “Cinsel Eğitim” geçen kaynak sayısı

Tarih Aralığı		Araştırma Sayısı
1960	1969	0
1970	1979	4
1980	1989	2
1990	1999	29
2000	2009	31
2010	2019	52

Ülkemizde son on yılda en az 2380 kadın cinayeti işlenmiştir. Bu kadınların 623'ü eşi, 160'ı sevgilisi, 94'ü eski eşi ve 56'sı eski sevgilisi tarafından öldürülmüştür. Cinayetlerin nedenleri incelendiğinde evlenmeyi reddetme, eski eş veya sevgili durumlarında erkek kıskançlığı ve sahiplik güdüsünden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Yıldırım, 2018). Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğüne göre; çocuk cinsel istismar hükümlülerinin yüzdesi 2006 senesinde %42,5 iken, 2016 senesinde %58,8'e yükselmiştir. Cinsel suç mağduru olan ço-

cukların yüzdesi ise 2014'ten 2016'ya sadece iki sene içerisinde %33 artmıştır.

Bu tür suçların caydırıcılığını artırmak adına yeni hukuki düzenlemeler getirilmiştir. Türk Ceza Kanunu'nun "Çocukların Cinsel İstismarı" başlıklı 103. maddesinde, çocuğu cinsel yönden istismar eden kişi, sekiz yıldan on beş yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılacağı belirtilmektedir. Ancak sözü edilen yazılı hükümlerin kadına şiddete yönelik gerçekleştirilmiş taciz ve tecavüz suçlarına ilişkin basın haberleri takip edildiğinde davaların sonuçlandırılmasında eksik kalılabildiği ya da davaların insanları kızdıracak şekilde sonuçlandırıldığı görülebilmektedir (Bilgili ve Vural, 2011; Çetin, 2014; Gül ve Altındal, 2015; İnci, 2013).

2.1. Hesaplaşma

Bu tür davaların basına yansıyan sonuçları toplumsal olarak konunun alarm düzeyine ulaştığını göstermekte, cinsel eğitimde ne kadar geride olunduğuyla bir yüzleşme ve ayrıca nelerin eksik olduğuna dair yeni bir hesaplaşma yapılması gerekliliğine işaret etmektedir.

2.1.1. Hesaplaşma 1: Eğitim kurumları, bireylerin akademik başarılarını, sosyal-duygusal ihtiyaçlarından daha fazla önemsemektedir

Eğitimin genel amacı bireylerin kişilik kazanmasını sağlamaktır. Bir öğrenci kimliğini akademik başarılarından çok elde ettiği sosyal-duygusal gelişimi ile oluşturmaktadır. Özel yeteneklilik, dünyaya bilimsel, siyasal, sosyal iz bırakma potansiyeli olması anlamında kullanılmakta; bir diğer deyişle bu çocuklar bilişsel yönleriyle tanımlanmaktadır. Shapon Shevin (1999), bu çocukları başarısızlığa tahammülünün en düşük olduğu grup olarak nitelendirmiştir (Akt: Moon ve Rosselli, 2002). Bu yorumda asla bir yanlışlık yoktur. Ancak bunun okullardaki yansıması şu şekilde olmaktadır: Öğrencilerin gün yüzüne çıkabilecek duyguların üzerini örtelim veya hiç yokmuş gibi davranalım ki akademik anlamda daha başarılı olsunlar veya bu başarı grafiği hiçbir zaman sekteye uğramasın (Peterson, 2015).

2.1.2. Hesaplaşma 2: Eğer bir cinsellik eğitimi verilecekse, bunun din ve kültür duyarlılığı bağlamında olması gerektiği düşünülmektedir

Birçok cinsel eğitim destekçisi cinsel eğitimin din ve kültür duyarlılığı bağlamında verilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010; Gürbüz, 2018). Cinselliğin sosyo-kültürel anlayıştan bağımsız olduğu elbette düşünülemez. Ancak bu bölümde çocuğun yetiştiği aile inancının hesaba katılarak eğitim alması gerektiği değil, dini inançların, sosyal ve kültürel anlayışların cinselliğe nasıl baktığı bilgisinin de yer aldığı çok taraflı bir cinsel eğitim anlayışı savunulmaktadır. Böylece öğrenci cinsel eğitimde sunulan içeriklerin yaşamda kendisi için nasıl kullanabileceğini öğrenmektedir.

2.1.3. Hesaplaşma 3: Cinsel eğitim anlayışı altında belirli tutumlar geliştirilmeye çalışılırken, aynı okul içerisinde ters tutumlar sergilenebilmektedir

Cinsiyet ayrımı, cinsellik eğitiminde en dikkat edilecek noktalardan birisidir. Cinsellik eğitimi sadece bireyin cinselliği hakkında kişiyi bilgilendirmek değildir; kişisel gelişim üzerine deneyimleri bilinçli bir şekilde elde etmesini sağlayan belirli türde becerileri, tutumları, eğilimleri ve davranışları da içermektedir (Halstead ve Reiss, 2003).

Eğitim genel manada kaçınılmaz bir şekilde değer yüklüdür. Bir çocuk öğrenim gördüğü okulda zevk için seks yapmak, kürtaj olmak veya eşcinsel ilişkiler yaşamak konularında ön yargı besleyen diğer eğitimci tutumlarına maruz kalırken, cinsellik eğitiminin yapılandığı değerlerle çakışması sonucunda istendik düzeyde gelişme sağlamayabilecektir.

Ferfolja (1998), Avusturalya’da altı lezbiyen öğretmenin homofobik taciz deneyimleri hakkında derinlemesine görüşmeler yaptığı araştırmasında bir katılımcının

“O sınıfa ders veriyordum ve bazı çocuklar pencerenin önünden koşarak bağırıyorlar; limon/limon öğretmeni [Avustralya argosunda lezbiyen]. ... Kendimi gerçekten bir kuşatma altında gibi hissettim... Okulun ön duvarının bir kısmına hakkımda grafiti yapmalarını bekliyordum.”

şeklindeki ifadesiyle cinsel eğitim programının da yürütüldüğü bir ortamda bir öğrencinin öğretmeniyle dalga geçmesi değer tutarsızlıkları hakkında bilgi verebilmektedir. Nitekim kültür olarak günümüzde hegemonik erkekliğin özümsemişi kabul edilmektedir (Connell, 1995). Erkek yaşam tarzı dergilerinde erkek olmanın ispat edildiği güçlü, ataerkil, risk alabilen, homofobik, rekabetçi, cinsel olarak aktif; bir başka deyişle hegemonik şekilde temsil edilmekte, bu tanımın dışında kalan erkekliği yaşama biçimleri ise dışarıda bırakılmaktadır (Yavuz, 2017). Hâlbuki cinsel eğitim tolerans, özgürlük (Archard, 2000) ve saygı gibi değerleri ayakta tutmaktadır. Bu da demektir ki, cinsellik eğitiminin amaçlarından birisi bireylerin topluma özgü cinsiyet normları üzerinden değerlendirilmesini hafifletmektir.

2.1.4. Hesaplaşma 4: Tabu olarak görülmesi nedeniyle cinselliğe ilişkin çokça çatışma alanı vardır; ancak eğitimlerde bu tür çatışmalara girilmemektedir

Eğitmenlerin, muhafazakâr önermeler ile bilimsel önermeleri karşılaştırmalı olarak incelemeleri sayesinde öğrencilerin argümanlara entelektüel ve duygusal derecelerde ne kadar ve nasıl bağlandıklarını sorgulamalarına izin veren çok taraflı dersler işlemekte çekincelerinin olmaması gerekmektedir.

Özellikle koyu dindar bir velinin çocuğuna çok taraflı ve eleştirel düzeyde ders vermek zorlayıcı olabilir. Bu noktada karşılaşılabilecek en büyük zorluk, velinin “Çocuğumun aklını karıştırıyorsunuz.” gibi bir şikayetle okula gelmesidir. Velilerin görüşlerine saygı duymak kadar eğitim kurumları ile veliler arasında yaşanan çatışmaları doğal görmek de profesyonelliğin bir parçasıdır. Velilerle yaşanan çatışmaların kaynağını araştıran Sağbaş ve Özkan (2022), öğretmenlerin sorunların temelini ön yargıya, veli eğitim seviyesine, veli iletişim becerisine, aşırı ilgili aileye, bencillığe, empati eksikliğine, kullanılan dile ve yanlış anlamaya dayandırmışlardır. Ayrıca bu tür çatışmaların öğretmenlerin üzerinde zihin dağınıklığı, düşük motivasyon, olumsuz sosyal hayat, performans düşüklüğü, suçluluk duygusu şeklinde etkilerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. İdeal, deneysel veya çağdaş yaklaşımların çoğu zaman sadece velilerle değil, kurum çalışanlarının kendi içerisinde çatışma konusu hâline gelebileceği beklenmelidir. Bu noktada öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri üzerinde çalışması kendilerini geliştirici olabilir. O sırada olumsuz görünen hiçbir olayın öğrencilere argümanlar arası karşılaştırmalar sunarak zihinleri özgürleştirici davranışlardan geri durmaya engel olmaması gerekmektedir.

2.1.5. Hesaplaşma 5: Okullarda cinsel eğitim verilmesi ailelerin çocuklarında cinsel davranışları pekiştireceği inancını doğurmaktadır

Tam tersine, erken yaşta ve ilkokulda çocukların cinsel olarak aktif oldukları gözlemlenmiştir (Ndeki, Klepp, Irema, Lyimo ve Msuya, 1995). Bu aktiflik aynı zamanda onları cinsel risklere de yatkın kılmaktadır. Asıl endişe kendisini burada göstermektedir. Kolombiya Pedagoji ve Teknoloji Üniversitesinde, Ospina Díaz ve Manrique Abril (2007) ortalama 20,4 yaşında olan 764 üniversite öğrencisinin cinsel davranışlarını çalıştığı araştırmasında, öğrencilerin %40,5’inin en az bir kez alkol nedeniyle cinsel deneyimlerini hatırlayamadıklarını ve %30’unun alkolün etkisiyle istenmeyen bir seks yaşadığını rapor etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %61,2’si cinsellik konusundaki bilgilerini artırma ihtiyacında olduğunu itiraf etmişlerdir. Bu itiraf ile yaşanan istenmedik durumlar arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Rıza gösterilmeyen cinsel yaklaşımlara dur diyebilmenin, istenmeyen hamilelikler gibi risklerin önüne geçilmesinin yolu cinsel eğitimden geçmektedir (Bilinga ve Mabula, 2014; Kirby, 2001).

3. Sonuç ve Öneriler

Sonuç itibarıyla ülkemizde yaşanan gerginlikler, çatışmalar, çifte standartların uygulamaları, suç eğilimleri ve cinsellik merkezli cinayet ve gasp suçları okullardaki cinsellik eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür olumsuz etkilerden kurtulmak için ülkede istisnasız herkesin bu tür bir eğitim alması

ilk gereklilik olarak görülmektedir. Cinsellik haklarının erkeklere genişçe verildiği, kadınların bastırıldığı ortamda standart bir eğitim politikası olmadıkça kültürel öğrenmeden öteye gidilememektedir. Hâlbuki bu çocukların bulunduğu sınıflarda şu tür soruların tartışılması gerekirdi: Sosyal-duygusal ihtiyaçlar dengeli bir yaşamda nasıl ve ne kadar yer kaplar? Cinsellikle ilgili evrensel kültürel tanımlar karşılaştırıldığında ne gibi farklılıklar oluşur? Pornografinin cinsellik açısından sınırlı kaldığı yönleri nelerdir? Cinsel temalı dergilerin hangileri abartıyor, hangileri bilimsel, neden? Bir diğer deyişle, zihni özgürleştirici, çok taraflı, bilimsel, gözlemsel ve deneysel derslere ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun için de detaylı bir hesaplama sürecine girilmesi gerekmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Archard, D. (2000). Sex Education. *IMPACT*, 7-47. <https://doi.org/10.1111/j.2048-416X.2000.tb00055.x>
- Bilgili, N., & Vural, G. (2011). Kadına yönelik şiddetin en ağır biçimi: Namus cinayetleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(1), 66-72.
- Bilinga, M., & Mabula, N. (2014). Teaching sexuality education in primary schools in Tanzania: Challenges and implications. *Journal of Education and Practice*, 5(27), 21-30.
- Bullough, V. L. (2004). Children and adolescents as sexual beings: A historical overview. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(3), 447-459. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2004.02.012>
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 14-27.
- CETAD, (2007). *Gençlik ve Cinsellik, Bilgilendirme Dosyası 7*, 15-16.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Çetin, İ. (2014). Gelenek ve modernite arasında Türkiye’de son dönem kadın cinayetleri. *Sosyoloji Dergisi*, 30, 41-63.
- Donovan, P. (1998). School-based sexuality education: The issues and challenges. *Family Planning Perspectives*, 30(4), 188-193. <https://doi.org/10.2307/2991682>
- Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(25), 45-62.
- Euronews. (2022, August 11). İsveç’te pornografi okullarda cinsel eğitim derslerinde tartışılacak. *Euronews*. <https://tr.euronews.com/2022/08/11/isvecte-pornografi-okullarda-cinsel-egitim-derslerinde-tartisilacak>
- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers-a reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10(4), 401-415. <https://doi.org/10.1080/09540259820835>
- Gül, S. S., & Altındal, Y. (2015). Medyada kadın cinayeti haberlerindeki cinsiyetçi izler: Radikal Gazetesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (24), 168-188. <https://doi.org/10.31123/akil.437465>

- Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>
- Halstead, M., & Reiss, M. (2003). Values in sex education: From principles to practice. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203402573>
- İnci, Ü. H. (2013). Basında yer alan namus cinayetlerinin sosyolojik analizi/A sociological analysis of honor killings reported by the mass media. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(3), 282-296.
- Korkmaz, B. C. (2023). Ergenlerde cinsel eğitimin okullardaki yeri ve önemi: Farklı ülkelerden uygulamalar. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-44.
- Moon, S.M. ve Rosselli, H.C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 499-521). Pergamon: Elsevier.
- Klepp, K. I., Ndeki, S. S., Seha, A. M., Hannan, P., Lyimo, B. A., Msuya, M. H., Irema, M. N., & Schreiner, A. (1994). AIDS education for primary school children in Tanzania: an evaluation study. *AIDS* (London, England), 8(8), 1157-1162. <https://doi.org/10.1097/00002030-199408000-00019>
- Ospina Díaz, J. U. A. N., & Manrique Abril, F. G. (2007). Sexual behaviors and practices among university students. *Avances en Enfermería*, Universidad Nacional de Colombia. 25(2), 101-111.
- Röling, H. (2009). The experience of sex education in the Netherlands and Flanders in childhood memories from the first half of the twentieth century. In L. Sauerteig & R. Davidson (Eds.), *Shaping sexual knowledge: A cultural history of sex education in twentieth-century Europe* (pp. 248-262). New York: Routledge.
- Sağbaş, N. Ö., & Özkan, C. (2022). Veli ile yaşanan çatışmanın öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 414-433. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.983282>
- Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS). (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education: Kindergarten through 12th grade* (3rd ed.). National Guidelines Task Force.
- Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2013). Çocuğun cinsel eğitiminde ailelerin karşılaştıkları güçlükler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 251-262. <http://hdl.handle.net/11424/3486>
- Yavuz, Ş. (2017). Erkek Yaşam Tarzı Dergileri Bize Ne Söylüyor?. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 92-103.
- Yıldırım, S. (2018). Türkiye’de son on yılda işlenen kadın cinayetleri üzerine: Sebep, sonuç ve öneriler. *Mecmua*, (6), 1-21. <https://doi.org/10.32579/mecmua.448868>
- Yorbık, Ö., & Mutlu, C. (2016). Çocukluk çağı mastürbasyonu. *Türkiye Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 23(1), 59-66.

Özel Eğitime Odaklı Yapılan Lisansüstü Tezlerin Alanyazın ve Mevzuata Göre İncelenmesi

Hatice Nurçin Sağlam^{1*}, Necati Sağlam²

Citation : Sağlam, Hatice. ve Sağlam, Necati. (2024). Özel eğitime odaklı yapılan lisansüstü tezlerin alanyazın ve mevzuata göre incelenmesi. Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi, 5(2), 17-43.
Received : 18.10.2024
Accepted : 25.02.2025
Published : 31.12.2024
Publisher's Note : İstanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : © 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, farklı disiplinlerde hazırlanan özel eğitim odaklı lisansüstü tezlerinin mevzuat çerçevesinde ve bilimsel boyutta nasıl hazırlandığını özel eğitim bakış açısından değerlendirmektir. Araştırma, sistematik derleme çalışmasıdır. Bu kapsamda 2005-2022 yılları arasındaki tezler incelenmiştir. Tezler, ana bilim dallarına, yöntemlerine, katılımcılarına, odak konularına, amaçlarına ve jüride özel eğitim bölümünden öğretim üyesi olmasına göre analiz edilmiştir. Türkiye’de 2005-2022 yılları arasında yapılan ve özel eğitim, eğitim yönetimi, okul yöneticisi, kaynaştırma, kaynaştırma uygulamaları, Bi-reyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), okul müdürleri, destek eğitim odası, özel gereksinimli, özel yetenekli anahtar kelimelerini içeren 22 tez araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Bu kavramları konu alan tezlerin 2015 yılından itibaren artış gösterdiği 16 çalışmanın yüksek lisans, altı çalışmanın ise doktora tezlerinin olduğu, tezlerin çoğunun nitel yöntemlerden yararlanarak oluşturulduğu, katılımcıların ağırlıklı olarak okul yöneticileri olduğu, araştırmaların

1 Hatice Nurçin Sağlam; Milli Eğitim Bakanlığı; Inurcinacar35@gmail.com; Orcid ID: 0009-0007-4290-3557; Sorumlu Yazar
2 Necati Sağlam; Milli Eğitim Bakanlığı; necatisaglam2020@gmail.com; Orcid ID: 0009-0001-6637-9573

amaçlarının odak konusu yoğun olarak kaynaştırma uygulamaları olduğu ve tezlerin jürisinde çoğunlukla özel eğitim bölümünden bir öğretim üyesinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tezlerin yarısından fazlasında kaynaştırma uygulamalarının başarısını iş birliği, fiziksel ortam, materyal, sınıf mevcudu gibi durumlardan genel olarak olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın son bölümünde incelenen kavramların çeşitli değişkenlerle ilişkilerine yer verilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrenci

An Analysis of Graduate Theses on Special Education in Light of the Literature Review and Regulations

Abstract

The aim of this systematic review study is to evaluate how theses written on special education, prepared in various disciplines, are conducted within the framework of regulations and from a scientific perspective through the lens of special education. In doing so, theses from the period between 2005 and 2022 were examined. They were analyzed based on their academic departments, methods, participants, focus areas, objectives, and the presence of a special education faculty member on the thesis committee. The scope of the research includes 22 theses that were conducted in Turkey and contained the keywords such as special education, educational management, school administrator, inclusion, inclusion practices, individualized education program, school principals, support education room, individuals with special needs, and gifted individuals. The findings indicated that the number of these theses has increased since 2015, with 16 being master's theses and six being doctoral dissertations. Most of the theses employed qualitative methods, and the participants were predominantly school administrators. The research objectives were on inclusion practices, and it was found that there was often no special education faculty member present on the thesis committees. More than half of the theses concluded that the success of inclusion practices was generally negatively impacted by factors such as collaboration, physical environment, materials, and class size. In the final part of the research, the relationship of the examined concepts with various variables was discussed, and recommendations were provided.

Keywords: *School administrators, inclusion practices, support education room, individuals with special needs.*

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nde özel gereksinimli bireylerin hakları anayasayla korusa da bu haklardan eğitimi hakkını kapsamlı bir şekilde ifade eden öncü ilk yasal düzenleme 1997 yılında yayınlanan 573 numaralı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ve sonrasında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği olduğu söylenebilir. İlgili resmi kararname ve yönetmelikler yayınladığı dönemden itibaren özel eğitim hizmetlerine rehberlik etmektedirler. Bu mevzuatlara göre özel eğitim, bireysel ve gelişimsel özellikleriyle eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylere eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak adına geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ve uygun ortamda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu mevzuatlar aynı zamanda tüm özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için uygun özel eğitim hizmetlerinin ücretsiz ve bireyin gereksinimine göre almasını taahhüt eder (Antosh ve Imparato, 2014; Bos ve Vaughn, 2015; Lujan, 2020). Bu bireylerin ücretsiz uygun özel eğitim ve ilgili hizmetleri alması devletin gelir vergileri aracılığıyla sağlanmaktadır (Lujan, 2020). Belirtilen bu uygun eğitim genel eğitim sınıfında, özel eğitim sınıfında, farklı hizmet türlerinin biri ya da birkaçıyla bir arada verilmesi şeklinde gerçekleştirilebilir (Lujan, 2020). Bu hizmet türleri çocuğun gereksinimine göre konuşma terapisi, fizik tedavi, psikolojik danışmanlık ve tıbbi destek hizmetleri şeklinde gerçekleştirilebilir (Lentz, 2013). Tüm bu eğitim ve destek hizmetleri, ilgili yasalara göre bu bireylere uygun materyal ve ekipmanlarla her eğitim kademesinde sağlanmalıdır (Cameron, 2012). Aslında belirtilen bu hizmetler çocuklara yılda en az bir kez gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) aracılığıyla sunulur (Lentz, 2013; Opuda, 1995; Vuran, 2000). BEP hazırlamak geniş bir ekip ile iş birliği (Güven, 2021a)ni gerektirir. Bu ekipte özel gereksinimli bireyin okul yöneticisi, rehber öğretmen, okulda varsa özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenleri, ebeveyn, öğrencinin kendisi ve farklı destek hizmetler alıyorsa bu hizmet sağlayıcı kişiler bulunmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006; Vuran, 2000). Ekip BEP hazırlarken, ne kadar çok sürece dâhil olur ve ebeveynin endişelerini dinlerse herkes için sonucun daha iyi olacağı araştırmacılar tarafından bildirilmektedir (Bateman ve Bateman, 2001; Fullman, 2014; Lentz, 2013; Torres ve Baber, 2017). Alanyazın ve ilgili mevzuatlara bakıldığında özel gereksinimli bireyin, eğitim ortamından en üst düzeyde fayda sağlaması adına pek çok farklı kişinin görevleri olduğu, farklı birçok bileşenin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim aynı zamanda eğitim bilimleri kapsamına giren bir araştırma alanı olmakta ve ilgili alanyazına bakıldığında da eğitim bilimlerinin farklı boyutlarının araştırıldığı

odaklı araştırmaların, mevzuat boyutunda ve bilimsel çerçevede nasıl araştırıldığını ortaya koymak gereksinimi doğmuştur. Bu nedenle aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranması amaçlanmıştır:

- Yapılan araştırmalar hangi ana bilim dallarında yapılmıştır?
- Yapılan araştırmalar katılımcıları kimlerdir?
- Yapılan araştırmada ne tür bilimsel araştırma yöntemleri işe koşulmuştur?
- Yapılan araştırmaların amacı nedir?
- Yapılan araştırmalarda özel eğitime ilişkin ne tür ifadelere yer verilmiştir?
- Yürütölen tezlerin jürilerinde özel eğitim alanından bir öğretim üyesi bulunmakta mıdır?
- Yapılan araştırmaların sonuçları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, eğitim bilimleri ile özel eğitim bilim dallarında “özel eğitim” ve “eğitim bilimleri” konulu bilimsel araştırmaların belirli değışkenler açısından incelenmesi amaçlandığından, araştırma sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme, araştırma sorularına, bir konuya ya da alana ilişkin yayımlanmış çalışmaların, belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde taranması ve bu tarama sonucunda ulaşılan araştırmaların sentezlenerek sunulmasını amaçlar (Zawacki-Richter vd., 2020). Bu kapsamda yazılı ve elektronik dokümanlar bir araya getirilerek sistematik bir şekilde gözden geçirilerek belirlenen başlıklara göre analiz edilmiştir (Bowen, 2009).

2.2. Tarama süreci

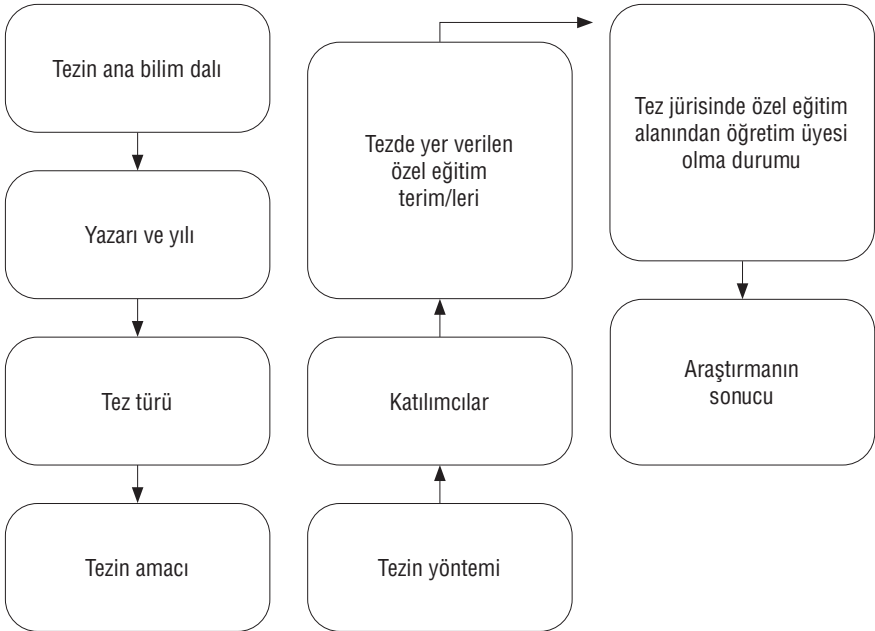
Tarama sürecinde ilk olarak “özel eğitim” ve “eğitim yönetimi”, “okul yöneticisi+ kaynaştırma”, “kaynaştırma”, “kaynaştırma uygulamaları”, “BEP”, “okul müdürleri”, “rehberlik” ve “okul yönetimi”, “destek eğitim odası”, “DEO”, “zihnin yetersizliğı”, “zihnin engelli”, “özel gereksinimli”, “özel gereksinimli öğrenci” ve “özel yetenekli” anahtar kelimeleri kullanılarak Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) sisteminde yer alan 23 teze ulaşılmıştır. Bu çalışmaların tamamı araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

2.3. Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Yapılan çalışmaların araştırma kapsamında incelenebilmesi için dâhil etme ve dışlanma ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlere ilişkin dâhil etme kriterleri, (a) tezlerin öncelikle eğitim bilimleri ana dalı, temel eğitim ana bilim dalı ile eğitim yönetimi ve planlaması bilim dallarından ise özel eğitim odaklı olarak yapılmış olması, (b) özel eğitim ana bilim dalında yapılmış ise eğitim yönetimi ve planlaması odaklı olarak yapılmış olması, (c) farklı bilim dallarından çalışmalar ise eğitim yönetimi ve özel eğitim konulu olması, (d) araştırmaların 2005-2022 yılları arasında yapılmış olması, (e) araştırmaların özel eğitim politikalarını kapsamaları olarak belirlenmiştir.

Lisansüstü tezlerin dışlanmasında bazı ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler ise şunlardır: (a) araştırmanın 1990 öncesinde yayınlanmış olması, (b) araştırmada özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)'ye herhangi bir boyutta bireysel ya da grup öğretim konulu bir çalışma olmamasıdır. Yapılan tarama sonucunda dâhil etme ve dışlanma ölçütlerine göre incelenmiş olan 22 lisansüstü tezin araştırma kapsamında belirlenen dâhil etme ölçütlerini sağladığı anlaşılmıştır.

Tezler incelenirken araştırmacılar tarafından bir veri toplama formu oluşturulmuş ve bu form Şekil 1'de yer alan başlıklar altında tezlerden alınan veriler toplanmıştır.



Şekil 1. Tezlerin Analiz Başlıkları

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından toplanmıştır. YÖKTEZ’de 2005-2022 yılları arasında eğitim alanında, özel eğitim ve eğitim bilimleri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi ile toplanmıştır. Belirtilen bu iki başlığı kapsayan toplam 22 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan bilimsel çalışmalar araştırmanın dâhil etme ve dışlama ölçütlerine göre incelenerek yapılan bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada belirlenen ölçütlere bağlı olarak dâhil edilen araştırmalar belirli değişkenler açısından betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda tezler için öncelikle araştırmacılar tarafından Microsoft Excel ortamında inceleme formu oluşturulmuş ve bu form aracılığıyla toplanacak veriler için temalar belirlenmiştir. Tezler için oluşturulan formda yer alan temalar (a) tezin türü, (b) amacı, (c) yöntemi, (d) katılımcılar, (e) tezde yer verilen özel eğitim terim/leri, (f) jürisinde özel eğitim alanından öğretim üyesi olma durumu, (g) araştırma sonucu olarak belirlenmiştir.

2.5. Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmada tarama süreci, dâhil etme, hariç tutma süreci ve betimsel analiz süreci adına güvenirlilik çalışmaları ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Ulaşılan araştırmaların öncelikle dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine ilişkin güvenirlilik analizi yapılmıştır. Bu aşamaya ait ölçütlerin uygulanmasında kodlayıcılar arası güvenirlilik kat sayısı %100 olarak bulunmuştur. Betimsel analiz sürecinde ise tezlere ve makaleler ayrı güvenirlilik çalışması gerçekleştirilmiştir. Rastgele seçilen tezlerin %30’u ile güvenirlilik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin her aşamasında kullanılan güvenirlilik katsayısı “değerlendiriciler arası görüş birliği / (değerlendiriciler arası görüş birliği + değerlendiriciler arası görüş ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Her bir aşamada güvenirlilik katsayısı %100 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Bu başlık altında tablolardan elde edilen veriler detaylı bir şekilde analiz edilerek sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim Bilimleri Tezleri

Yazar	Tez Türü	Yöntem	Katılımcılar ve Odak Konu	Amacı	Tez Jürisinde Özel Eğitim ABD'den Öğretim Üyesi	Sonuçlar
Çuhadar (2006)	YL ¹	Genel tarama modeli	108 sınıf öğretmeni ve OY Odak Konu: BEP ²	İlköğretim 1-5. sınıflarında hazırlanan BEP'lerin tüm süreçlerine ilişkin sınıf öğretmeni ve OY'nin görüşlerini belirleme	-	Katılımcılar KU'nun her yönüyle yetersiz olduğu dolayısıyla ÖĞÖ'lerin, aynı eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmelerinin uygun olacağını düşünceleri ile BEP'in tüm süreçlerine ilişkin bilgi yetersizliği ve doğru şekilde uygulayamadıklarını sonucu ortaya çıkarmıştır.
Uzun (2009)	YL	Nitel araştırma	17 OY KONU: KU ³	İlkokullarda görev yapan OY'nin KU'daki rolüne ilişkin görüş ve öneriler belirleme	-	Katılımcıların KU'yu faydalı buldukları ancak bu uygulamaların sorumluluğunu büyük oranda rehber öğretmenlerden beledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ÖĞÖ'nin ailesinin, sınıf mevcudunun ve koşullarının KU başarısını etkilediğini düşünmektedirler.
Toprak Karaer (2010)	YL	Karma yöntem	85 OY, 499 sınıf öğretmeni ve 10 rehber öğretmen. KONU: KU	İlköğretim okullarındaki OY'nin, sınıf ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi adayı ÖĞÖ'yü tanıma ve yönlendirme yeterliliklerini belirleme	Belirtilmemiş	Tüm katılımcılar yetersizlik türleri hakkında bilgi sahibi olmak istemektedirler. KU ve ÖĞÖ hakkında kendilerini yetersiz hissetmektedirler. OY'nin özel eğitim hizmetlerine ilişkin olarak "orta" düzeyde yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. KU'nun her yönüyle yetersiz olduğu dolayısıyla ÖĞÖ'lerin, aynı eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmelerinin uygun olacağını düşünmektedirler.
Demir (2015)	YL	Nitel araştırma	30 sınıf öğretmeni, 18 OY, 30 öğrenci ve 25 velli KONU: KU	ÖĞÖ'lerin yaşlarıyla aynı ortam ve sınıf düzeyinde bulundurularak sosyalleşmeleri, kendilerine olan güvenlerini artırma, yaşlılarından ayrı tutulmadan insancıl haklarına uygun biçimde kendi kişiliğini geliştirme yönünde eğitim almalarını hedefleyen kaynaştırma eğitiminin incelenmesi	-	KU'da rol alan öğretmenin tarafsız olması, öğrencinin sorunlarıyla yakından ilgilenmesi ve öğrenciye karşı güven duygusunun olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.
Çağlar (2016)	YL	Fenomenoloji	5 OY ve 18 öğretmen KONU: DEO	İlköğretim okullarında ÖĞÖ yönelik olarak gerçekleştirilen destek eğitim odası (DEO) uygulamasının değerlendirilmesi	-	DEO uygulamasının ÖĞÖ'yü geliştiren bir uygulama olduğu, mevzuata uygun uygulamaların yapıldığı, ÖĞÖ için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına katkı yapması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Pamukçu (2016)	YL	Nitel araştırma	15 OY KONU: KU	KU'nun yürütüldüğü ve özel eğitim sınıflarının bulunduğu resmi ilköğretim müdürlerinin, ÖĞÖ'lerin eğitimlerine ilişkin algı ve yeterliklerinin incelenmesi	-	OY'nin çoğunun KU ve özel eğitim sınıflarındaki uygulamaların büyük bir kısmına ait sorumlulukları rehber öğretmenlere ve diğer öğretmenlere bıraktıkları anlaşılmıştır.
Pemik (2017)	YL	Fenomenoloji	20 OY ve 19 öğretmen KONU: DEO	Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi	-	OY ve öğretmenler DEO işleyişleriyle ilgili genellikle öğrencilerin zekâ oyunları oynadıklarını ve yeteneklerine göre eğitim verildiği sonucuna ulaşmıştır.
Aktük (2018)	YL	Fenomenoloji	9 OY KONU: Sosyal beceri	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul ekosistemi içerisinde akademik ve sosyal uyum süreçlerinde yaşadıklarını özel OY deneyimlerine dayalı görüşlerinin incelenmesi	-	Yöneticilerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında öğretmen niteliğiyle ilgili beklentileri ortaya çıkmıştır. Üstün zekâlılar öğretmenliği mezunu öğretmenlerin istihdamlarının yaygınlaştırılması talep edilmiştir.
Arsılan (2019)	Dr ⁴	Tarama modeli	408 OY ve 813 öğretmen KONU: özel eğitim mevzuatı	OY'nin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi	+	OY'nin özel eğitim hizmetlerine ilişkin olarak "orta" düzeyde yeterliğe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.
Erüstün Bulutoğlu (2019)	YL	Tekil tarama modeli	ÖĞÖ'nün 37 velisi, 33 OY ile 55 öğretmen. KONU: KU	Kaynaştırma okullarındaki ÖĞÖ'nün velilerinin, OY'nin ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini inceleme	-	Katılımcıların KU hakkında bilgi sahibi olmadığı, katılımcıların birbiriyle iletişim ve iş birliği sorunları olduğu anlaşılmıştır.
Katıtaş (2019)	Dr	Karma yöntem	Özel eğitim sınıfı ve özel eğitim Okullarında görev yapan 409 öğretmen; 12 OY; 12 ÖĞÖ velisi; 30 öğretmen KONU: Eğitim Hakkı	Öğö eğitim hakkının sağlanmasında OY rollerine, bu süreçte yaşanan sorunları belirleyerek, bu sorunların nedenlerine ve çözümüne yönelik önerilere ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi	+	OY'nin özel eğitim mevzuatını bildikleri ancak uygulama konusunda yetersiz kaldıkları ve bu bağlamda sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır.
Kalınıcı (2021)	YL	Durum çalışması	9 OY ve sınıf öğretmeni, sekiz rehber öğretmen KONU: BEP	Özel yetenekli öğrencilerin BEP'ler ve uygulamasında karşılaştıkları güçlükler; bu güçlüklerin aşılması için sundukları önerileri ortaya koyma	-	Katılımcıların çoğunluğu özel yetenekli öğrencilere yönelik BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasında yeterli olmadıkları ve anlaşılmıştır.

¹ Yüksek Lisans

² Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

³ Kaynaştırma Uygulamaları

⁴ Doktora

Tablo 2. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Tezleri

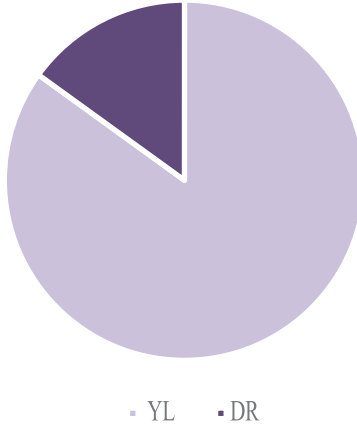
Yazar	Tez Türü	Yöntem	Katılımcılar	Amacı	Sonuçlar
Öpengin (2018)	Dr	Eylem araştırması	OY (1), DEO Öğretmeni (1), DEO'ya devam eden üstün yetenekli öğrenciler (9) ve velileri (22), genel sınıf öğretmenleri (22), rehber öğretmenler (2) araştırmacı (1), tez izleme (3) ve geçerlik kurulu üyeleri (4), öğretmen eğitimi uzmanı (1)	Bir ilkokulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen DEO uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin incelenmesi.	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik DEO uygulamasının genel olarak paydaşlar tarafından olumlu değerlendirildiği belirlenmiştir.
Güven (2019)	Dr	Durum çalışması	İlkokulda görev yapan 10 OY, 10 rehber öğretmen ve DEO'da görevlendirilen en 10 öğretmen, 3 ÖĞÖ öğrenci	Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği DEO hizmetinin yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarının işleyişini anlama	DEO'ların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, DEO paydaşlarının bilgi eksikliği yaşadıkları, bu hizmete yönelik rol ve sorumlulukların net olarak anlaşılmadığı ve uygulanmadığı ortaya çıkmıştır.
Diker (2020)	YL	Fenomenoloji	13 öğretmen, dört OY ve altı özel gereksinimli çocuğu olan veli	Kaynaştırma uygulamaları yürütülen bir ilkokuldaki paydaşların iş birliğine dâhil olma süreçlerine yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi	İş birliğinde yaşanan sorunlar arasında KU anlaşılması ve velinin çocuğunu kabul etmemesi belirtilirken; çözüm önerileri arasında nitelikli etkileşim ve paydaşların süreç içerisinde sorumluluklarının belirlenmesi olduğu ifade edilmiştir.
Irmak (2020)	YL	Nitel araştırma yöntemi	OY, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenden oluşan 23 katılımcı	OY, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerini belirleme	Katılımcıların KU yönelik bilgilere hakim oldukları, bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve bu iki kavramın uygulayıcıları açısından aynı veya içerik olarak benzer kavramlar olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Menteşe (2020)	YL	Durum çalışması	18 OY	Okul müdürlerinin kaynaştırma öğrenci velileri için yaptıkları çalışmaların incelenmesi	OY'nin ÖĞÖ'lere yönelik genellikle; tanılama, destek sunma, iş birliği ve iletişim kurma, sosyal etkinlikler, fiziki düzenlemeler, öğretmen eğitimleri gibi birçok konuda çalışmalar yaptıkları tespit edilmiştir.
Yazçayır (2020)	Dr	Durum çalışması	Beş öğretmen, bir okul yöneticisi, bir rehber öğretmen, işitme yetersizliği (1), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği (1) olan öğrenci, ÖĞÖ velileri (2), 15 normal gelişim gösteren öğrenci	Ortaokul düzeyi bir eğitim kurumunda özel gereksinimli çocuklara sunulan DEO hizmetlerinin yürütülme sürecini inceleme	Kaynaştırma bütünleştirme eğitiminin ve DEO hizmetinin tüm paydaşlara katkısı olduğu belirlenmiştir. DEO hizmetine yönelik iş birliği neredeyse olmadığı, DEO uygulamasının planda yer aldığı boyutlarıyla uygulanmadığı ortaya çıkmıştır.
Uçar (2021)	Dr	Durum çalışması	Bir müdür yardımcısı bir rehber öğretmen, dört sınıf öğretmeni ve bir DEO öğretmeni	İlkokul düzeyinde KU'nda paydaşlar arası iş birliği sürecine ilişkin işleyişinin derinlemesine incelenmesi	Ailelerin, rehberlik araştırma merkezlerinin ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sorumluluklarını yerine getirmediği ancak, diğer paydaşların ise bazı aksaklıklara rağmen sorumluluklarını yerine getirme çabası içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3. Farklı Ana Bilim Dallarında Yapılan Tezler

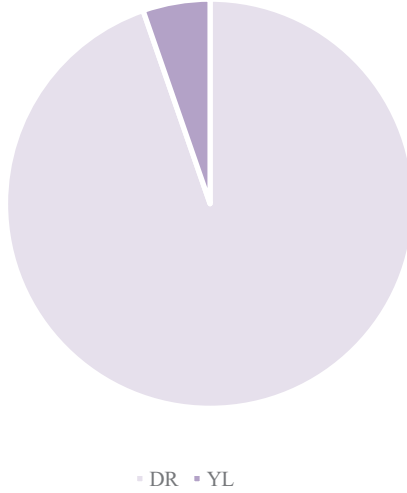
Yazar	Tez Türü	Yöntem	Katılımcılar	Amacı	Sonuçlar
Değer (2018)	YL Çocuk Gelişimi ABD	Tarama modeli	Anasınıfı OY (36) ve okul öncesi öğretmen (64)	Okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin okul öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri ortaya koyma	Öğretmen ve OY'lerin kaynaştırmaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur.
Yılmaz (2013)	YL İşletme ABD	Durum çalışması	İlköğretim okulunda görev yapan 12 OY	OY'lerinin bakış açılarıyla ÖĞÖ yönelik olarak hazırlanan BEP uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ortaya çıkarılması	BEP'in uygulanmasında ortaya çıkan engellerin; öğretmenlerin eğitim eksikliği, araç-gereç eksikliği, fiziki alt yapı eksikliği, destek personelinin yetersizliği, yetersiz fiziki yapı, yetersiz danışmanlık hizmetleri, mevzuattaki eksiklikler, öğretmen direnci ve veli duyarlılığı gibi etmenlerin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

3.1. Tez türü

Eğitim bilimleri alanında özel eğitimle ilgili konuları araştıran 13 teze ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmaların 11'i yani %84,6'sını (Aktürk, 2018; Balo, 2015; Çağlar, 2016; Çuhadar, 2006; Demir, 2015; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Uzun, 2009; Kalıncı, 2021; Karaer, 2010; Pamukçu, 2016; Pemik, 2017) yüksek lisans tezleri oluştururken; %15,3'ünün doktora tezleri (Aslan, 2019; Katıtaş, 2019) oluşturmaktadır. Şekil 2'de görsel olarak sunulmuştur.

**Şekil 2.** Eğitim Bilimleri A.B.D Tezlerinin Türüne Göre Dağılım Oranları

Özel eğitim alanında eğitim bilimleri kapsayan tezler incelendiğinde ise eğitim bilimleri alanından farklı bir şekilde doktora tezlerinin yoğun olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen tezlerin %57 (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Uçar, 2021; Yazçayır, 2020)'sinin doktora; %43 (Diker, 2020; Irmak, 2020; Menteşe, 2020) 'nün de yüksek lisans tezi olarak gerçekleştiği anlaşılmıştır.



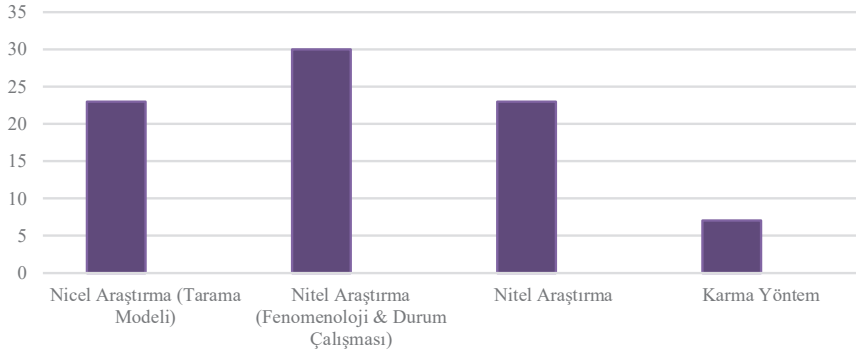
Şekil 3. Özel Eğitim ABD Tezlerinin Türüne Göre Dağılımı

Eğitim bilimleri ve özel eğitim ABD dışında yapılan tezlerin ise tamamının yüksek lisans tezi olarak yürütüldüğü görülmektedir (Değer, 2018; Yılmaz, 2013).

3.2. Yöntem

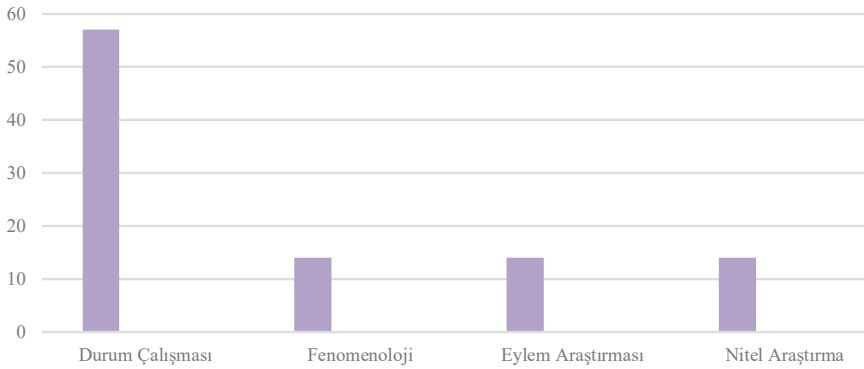
Tablo 1'e bakıldığında üç çalışma (%23)'nın nicel araştırma yöntemine farklı tarama modellerine yer verdiği (Aslan, 2019; Çuhadar, 2006; Erüstün Bulutoğlu, 2019); dört çalışma (%30)'nın nitel araştırma yöntemlerinden ağırlıklı olarak üçünün fenomenoloji birinin durum çalışmasına (Aktürk, 2018; Çağlar, 2016; Pemik, 2017; Kalıncı, 2021) yer verdiği görülmüştür. Dört çalışma (Balo, 2015; Demir, 2015; Uzun, 2009; Pamukçu 2016)'nın (%23) yönteme ilişkin sadece nitel araştırma olarak bilgi verdiği anlaşılrken sadece %7'lik bir oranda yani iki çalışma (Katıtaş, 2019; Toprak Karaer, 2010) da ise karma yönteme yer verildiği görülmüştür.

Tablo 4. Eğitim Bilimleri Tezlerinde Kullanılan Yöntemlerin Yüzdeleri



Tablo 2’de yer alan özel eğitim alanında yapılan tezler incelendiğinde tamamının nitel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Çalışmaların %57 (Güven, 2019; Menteşe, 2020; Uçar, 2021; Yazçayır, 2020)’sinin durum çalışması, bir çalışma (Diker, 2020) fenomenoloji (%14); bir çalışma (Öpengin, 2018) eylem araştırması (%14) olarak gerçekleştirildiği anlaşılmakla birlikte bir çalışma (%14) da sadece nitel araştırma yaptığını bildirmiştir (Irmak, 2020).

Tablo 5. Özel Eğitim Tezlerinde Kullanılan Yöntemlerin Yüzdeleri

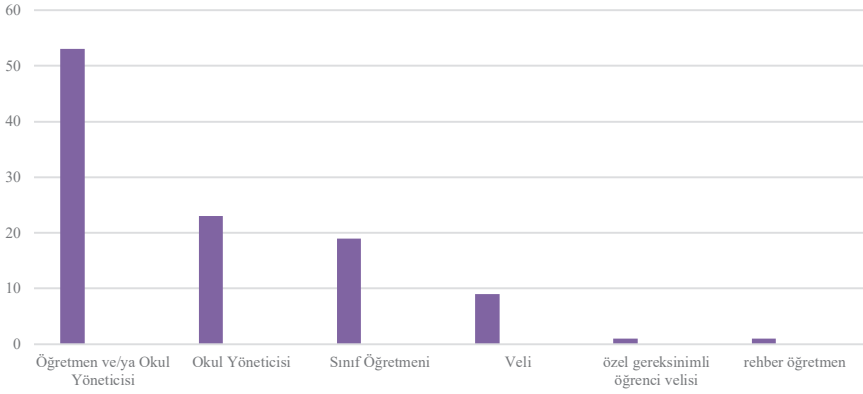


Farklı alanlardan yürütülen tezlerden birinin nicel yöntemlerden tarama modeli (Değer, 2018) ile diğerinin ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (Yılmaz, 2013) olarak gerçekleştirildiği yapılan analizler sonucu ortaya çıkmıştır.

3.3. Katılımcılar

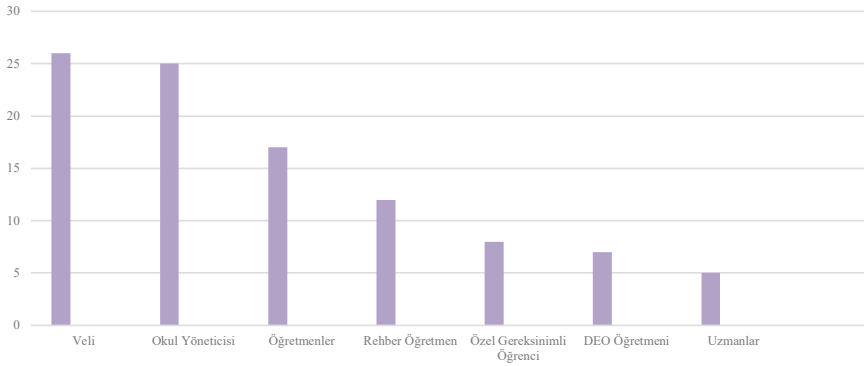
Eğitim bilimlerine ilişkin yapılan araştırmaların tamamına 2712 katılım sağlanmıştır. Araştırmaların %53 (1453 katılımcı)'ünde katılımcılar, genel olarak öğretmen ve/ya yönetici olarak belirtilmiş branşlarına dair detaylı bilgi verilmemiştir. Katılımcıların %23 (629 katılımcı) OY, %19'unu oluşturan 526 katılımcı sınıf öğretmeni, %9'u veli, %1'ini oluşturan 29 katılımcı ÖGÖ velisi ve %1'ini oluşturan 31 rehber öğretmen katılımcıları oluşturmaktadır.

Tablo 6. Eğitim Bilimleri Tezlerinin Katılımcı Dağılımları



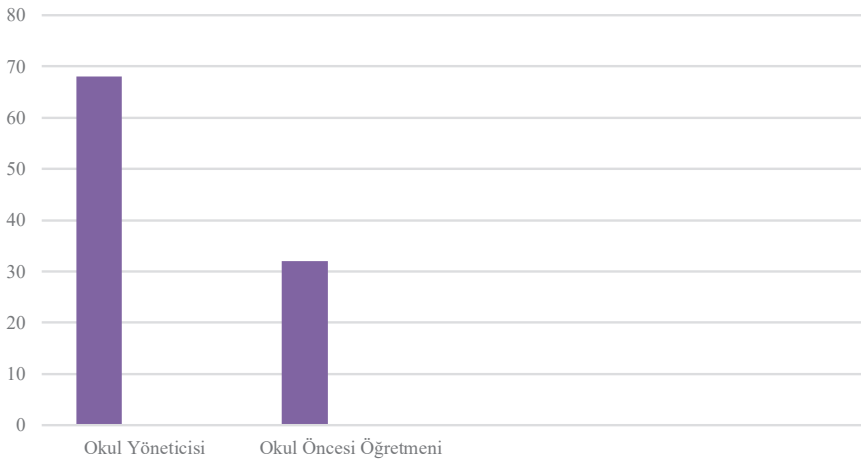
Tablo 6'ya bakıldığında ise eğitim bilimlerine göre daha az katılımcı karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni araştırmaların yöntemlerinde nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesidir. Özel eğitim alanında yapılan araştırmalara 176 kişi dâhil olmuştur. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu müdür ve müdür yardımcılarının oluştuğu OY oluşturmaktadır (44 katılımcı). OY tüm katılımcıların %25'ini oluşturmaktadır. Rehber öğretmenler ise toplamda 22 katılımcıyla tüm katılımcıların %12'sini oluşturmaktadır. 12 DEO öğretmeni ise tüm katılımcıların %7'sini oluşturmaktadır. Farklı tanıtlardan 14 ÖGÖ ise %8'lik katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Farklı branşlardan 30 öğretmen ise tüm katılımcıların %17'sini temsil etmektedir. 45 katılımcıyla gerek ÖGÖ velisi (8) ve gerekse normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri (37) %26'lık dilimi oluşturmaktadır. Geriye kalan araştırmacı, tez izleme ve geçerlik komitesi ve öğretmen eğitim uzmanından oluşan dokuz kişilik katılımcı grubu ise tüm katılımcıların %5'ini oluşturmaktadır. Nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi nedeniyle katılımcı sayısı eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaya göre katılımcı sayısı belirgin derecede farklılık göstermektedir.

Tablo 7. Özel Eğitim Tezlerinin Katılımcı Dağılımları



Tablo 8'e bakıldığında araştırmalara toplam 112 katıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılanların %68 (76)'ini OY oluştururken %32 (36)'sini okul öncesi öğretmenleri oluşturulmuştur.

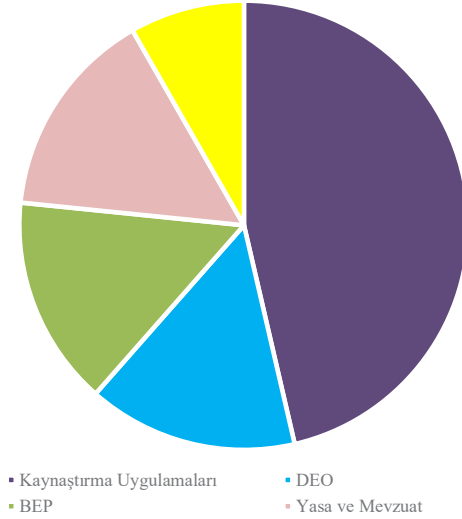
Tablo 8. Farklı A.B.D Tezlerinin Katılımcı Dağılımları



3.4. Araştırmaların Odak Konusu

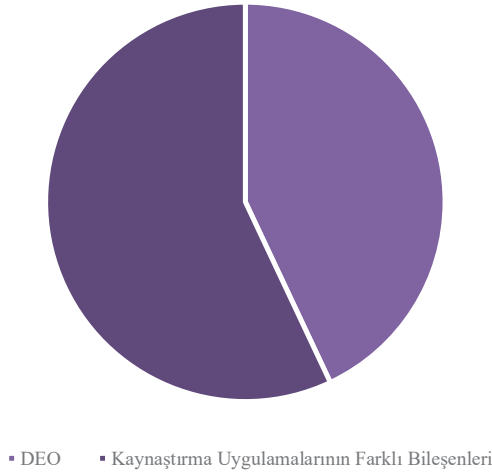
Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların yarısına yakını (%46) KU odaklı olduğu görülmüştür (Balo, 2015; Demir, 2015; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Pamukçu 2016; Toprak Karaer, 2010; Uzun, 2009). Çalışmaların konusuna bağlı araştırmalar %15'er oranda destek özel eğitim hizmetlerinden DEO (Çağlar, 2016; Pemik, 2017); BEP (Çuhadar, 2006; Kalıncı, 2021) ile özel gereksinim bireylerin hakları ve mevzuat odaklı yapıldığı anlaşılmıştır. Son olarak %7'lik dilime giren bir tez (Aslan, 2019; Katıtaş, 2019)'in de konusunun sosyal beceri odaklı olduğu yapılan analizler sırasında ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Eğitim Bilimleri Tezlerinin Odak Konu Dağılımları



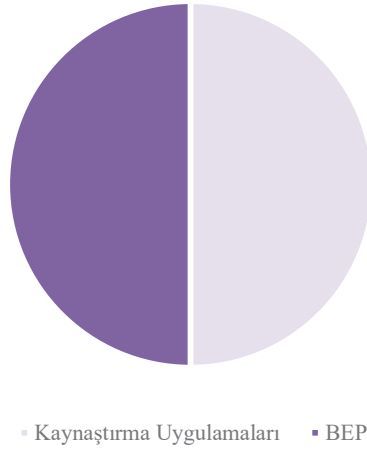
Tablo 9'a bakıldığında tüm çalışmaların merkezinde KU odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen tezler destek özel eğitim hizmetlerinden DEO (%43) odak konu olmuştur (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Yazçayır, 2020). Geriye kalan çalışmaların %57'si ise KU'nun farklı boyutlarına odaklandığı görülmüştür (Diker, 2020; Irmak, 2020; Menteşe, 2020; Uçar, 2021).

Tablo 10. Özel Eğitim Tezlerinin Odak Konu Dağılımları



Tablo 11'a bakıldığında bir çalışmanın KU (Değer, 2018) iken bir diğeri BEP (Yılmaz, 2013) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. Farklı Bilim Dallarındaki Tezlerin Konu Dağılımı



3.5. Araştırma Amacı

Eğitim bilimleri alanında yapılan tezlerin araştırma amaçları incelendiğinde kaynaştırma uygulamaları merkezli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Tezlerin %23 (Balo, 2015; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Katıtaş, 2019)'ünde KU'ya ilişkin yaşanan sorun, çözüm konularında genel görüş alınmıştır. Araştırmaların %15'i (Aktürk, 2018; Demir, 2015) KU'da sunulan eğitimin etkisini, %15'i (Aslan, 2019; Pamukçu, 2016) OY'nin KU ve özel eğitim yeterliliklerini, %15'i KU'da BEP hazırlamaya ilişkin görüşlerini (Çuhadar, 2006; Kalıncı, 2021) ve yine %15'i de DEO'yu araştırmışlardır (Çağlar, 2016; Pemik, 2017). Kalan tezler ise %7'şerlik oranlarda da KU'daki OY rolleri (Uzun, 2009) ve KU'da yönlendirme konusu (Toprak Karaer, 2010)'na odaklanmışlardır.

Özel eğitim alanında yapılan tezlerin araştırma amacına bakıldığında Türkiye için yeni bir hizmet sunumu olan DEO'nun işleyiş sürecini araştırmayı amaç edinmiş üç çalışma (%43)'ya ulaşılmıştır (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Yazçayır, 2020). Araştırmaların geneline bakıldığında tüm araştırmaların %57'si KU kapsamında farklı başlıkları araştırmayı amaçladıkları görülmüştür. İki çalışma KU'da iş birliği (Diker, 2020; Uçar, 2021); bir çalışma (Menteşe (2020) ise OY'lerin özel gereksinimli çocuğu olan velilere ilişkin yaptığı çalışmalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bir çalışma (Irmak, 2020) ise öğretmenlerin KU ve bütünleşmeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Görüldüğü üzere eğitimin yönetsel boyutunu araştıran özel eğitim tezlerinin tamamı kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilmiştir.

Eğitim bilimleri kapsamı dışında yürütülen tezlerin birinin konusunun KU'ya ilişkin okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerini belirleme (Değer,

2018) oluştururken bir diğzerinin BEP'e ilişkin OY görüşlerini belirlemek (Yılmaz, 2013) olduğı görölmektedir.

3.6. Tez Jürisinde Özel Eğitim Bölümünden Olan Öğretim Üyesi Olması

Eğitim bilimleri kapsamında yürütölen tezlerin sadece %15 (Aslan, 2019; Katıtaş, 2019)'inin tez jürisinde özel eğitim ABD (Ana Bilim Dalı)'ndan öğretim üyeleri bulunurken %7 (Toprak Karaer, 2010)'sinde jüri bilgisine ulaşılamamıştır. Geriye kalan çalışmaların %76 (Aktürk, 2018; Balo, 2015; Çağlar, 2016; Çuhadar, 2006; Demir, 2015; Erüstün Bulutoğlu, 2019; Kalıncı, 2021; Uzun, 2009; Pamukçu, 2016; Pemik, 2017)'sının jüri üyesi özel eğitim ABD'ndan olmadığı görölmüştür.

Çocuk gelişimi ve İşletme ABD' de yapılan tezlerden sadece Değer (2018) tarafında gerçekleştirilen tezde özel eğitimi alanında bir öğretim üyesinin tez yürütme kurulunda olduğı anlaşılmıştır.

3.7. Araştırma Sonuçları

Çalışmaların yarısından fazlası (%61) KU'nun başarısını iş birliğı, fiziksel ortam, materyal, sınıf mevcudu gibi durumlardan etkilendiğini ya da tüm bu değişkenlerin halihazırda olumsuz etkilediğini (Balo, 2015; Çağlar, 2016; Demir, 2015; Katıtaş, 2019; Kalıncı, 2021; Uzun, 2009; Pamukçu, 2016; Pemik, 2017) sonuç olarak dile getirmişlerdir. Olumlu sonuç olarak sadece tüm çalışmaların %23'ü bilgi vermiştir. Bu çalışmalardan biri (Uzun, 2009) KU faydalı uygulama olarak raporlarken; ikisi ise iş birliğı ve BEP uygulama çabalarını ifade etmişlerdir (Balo, 2015; Pemik, 2017). Yine çalışmaların %23'ü BEP ve KU bilgi eksikliğini araştırma sonucu olarak bildirmişlerdir (Çuhadar, 2006; Toprak Karaer, 2010; Kalıncı, 2021). Çalışmaların %15'i KU'ya ilişkin tüm sorumluluğun rehber öğretmenler de olduğunu bildirmişlerdir (Uzun, 2009; Pamukçu, 2016). Çalışmaların %23 (Aslan, 2019; Çağlar, 2016; Erüstün Bulutoğlu, 2019) ise OY'nin KU, DEO ve özel eğitim mevzuatını yeterli düzeyde bilseler de uygulama noktasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrımcılığa vurgu yapan sonuçlar da yine tüm çalışmaların %23'ünde tespit edilmiştir. Toprak Karaer (2010)'in araştırmasında ÖGÖ'lerin ayrı eğitim ortamında öğrenimlerini sürdürmeleri; Demir (2015)'in öğretmenlerden tarafsızlık beklentisini bildirmesi, Aktürk (2018)'ün ise öğretmenlerin niteliğini arttırmayı vurgulaması yapılan araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır.

Özel eğitim alanında yapılan eğitim yönetimi konuları kapsayan tezlerin %43 (Güven, 2019; Öpengin, 2018; Yazçayır, 2020)'ü DEO hizmetine ilişkin farklı tanı gruplarında kapsamlı durum tespiti yaparak eğitimde politika geliştirmeye

yönelik öneriler geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları DEO hizmetinden genel anlamda memnuniyet bildirirken, iki çalışma özellikle bu konuda bilgi eksikliği dolayısıyla uygulamada eksiklikler olduğunu bildirmişlerdir. Yine çalışmaların %43 (Diker, 2020; Menteşe, 2020; Uçar, 2021)'ü araştırma sonuçlarında iş birliğine ilişkin sonuçlar bildirmişlerdir. Diker (2020) ve Uçar (2021), iş birliğinin talep edilen düzeyde olmadığı belirtilirken Menteşe (2020) katılımcılarının iş birliği çabasının olduğunu belirtmişlerdir. %14'lük dilime giren bir çalışma (Irmak, 2020) ise kritik bir konu olan kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarını karşılaştırmalı araştırmış, yaptığı araştırma sonucunda ise bütünleştirme konusunda bilgi eksikliği olduğunu bildirmiştir. Genel olarak bakıldığında eğitimin yönetim boyutunu araştıran bu çalışmaların KU odaklı olduğu da anlaşılmıştır.

Her ne kadar tezler eğitim çatısından uzak yürütülse de eğitim alanında yürütülen tezlerle benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Değer (2018) tarafından yürütülen tezde KU'ya ilişkin katılımcıların bilgi düzeyi orta çıkarken Yılmaz (2013) tarafında yürütülen tezde BEP uygulamada genel olarak fiziksel ortamdan bilgi eksikliğine kadar geniş bir yelpazede yetersizlikler dile getirilmiştir.

3.8. Özel Eğitimle İlgili Kullanılan Terimler

Eğitim bilimleri kapsamında özel eğitim alanıyla ilgili tezlerde özel gereksinimli bireyler, eğitim ortamlar ve sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin 11 başlıkta kullanıma yer verildiği yapılan analiz sonucu ortaya çıkmıştır.

Tezlerin %61'i özel eğitim mevzuatında yer alan ifadeler olan "kaynaştırma uygulamaları, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci, özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim sınıfı, normal gelişim gösteren birey, özel yetenekli birey, kaynaştırma eğitimi"-dir. Öte taraftan tüm çalışmaların %61'inde özel gereksinimli bireylerin yetersizliğinin engel sözcüğünün farklı ifade şekilleriyle dile getirildiği görülmektedir. Bunlar; engel grupları, engelli birey/çocuk/öğrenci, hafif engelli, hafifi düzeyde engeli olan öğrenci, özgürlüğü engelli, zihni engelli grup, zihinsel engelli çocuklardır. Tablo 1'e yer alan çalışmaların yine %61'inde kaynaştırma sözcüğünün bireylere ilişkin farklı kullanım şekillerine rastlanmıştır. Kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırılan öğrenci, kaynaştırma eğitimine tabii çocuklar, kaynaştırma eğitime muhtaç çocuklar, kaynaştırmaya devam eden öğrenci, kaynaştırmaya aday ÖGÖ, kaynaştırma öğretmeni, kaynaştırma öğrencisi velisi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri olduğu tespit edilmiştir. Bu kullanım şekilleri özel eğitimle ilişkili mevzuat ve alanyazında yer almayan kullanımdır.

Ayrıca kullanılan sözcük gruplarından biri de "normal" sözcüğünün fiziksel ortama ilişkin kullanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaların %61'nde kulla-

nılan sözcükler şu şekildedir: Normal sınıf, Normal okul, Normal eğitim okulları, Normal ortaokul/lise, Normal eğitim ortamı. Normal sözcüğünün bireye ilişkili kullanımları da çalışmaların %53'ünde görülmüştür. Normal öğrenci/ler, Normal akran, Normal çocuk/lar, Normal yaşıt, Normal birey/vatandaş, Normal gelişme gösteren çocuklar, toplumun normal olmayan üyeleri bu tema altında yer alan kullanımlardır.

Lisansüstü tezlerde diğer kullanım başlığı altında özel eğitim terminolojisinde hiç kullanılmayan bazı ifadeler yer almaktadır. Bu terimler tüm çalışmaların %46'sını oluşturmaktadır. Tezlerde kullanılan ilgili ifadeler şunlardır: Sağlıklı çocuklar, Zihinsel olarak üstün, Duygusal bozukluk, Kaynaştırma programları, Kaynaştırma programı, Eğitilebilir çocuk, Engel oluşturmayan bireyler, Engelli olmayan akranlar.

Özel sözcüğünün başta olduğu ve bireye ilişkin kullanımların da olduğu farklı çalışmalar vardır. Çalışmaların %30'unda bu kullanımlara rastlanmış ve şu şekildedir: Özel sorunlu öğrenci/birey, Özel eğitime ihtiyaç gösteren çocuklar, Özel eğitime muhtaç çocuklar/bireyler, Özel eğitim gerektiren çocuklar, Özel eğitime tabii çocuk, Özel gereksinim isteyen fert, Özel gereksinimli olan birey.

Araştırmalarda ÖGÖ'nün eğitimini ifade etmek için yapılan kullanımlar tüm çalışmaların %30'unda rastlanmıştır. Bu sözcükler normalleşme eğitimi, normal sınıflarda verilen eğitim, normal eğitim hizmetleri olarak araştırmalarda kullanılmıştır.

Destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin kullanımlara da rastlanmıştır. Bu kullanımlar yine tüm çalışmaların %30'unda görülmüştür. İlgili kullanımlar: Destek hizmet uzmanı, Destek odaları, DEO uygulaması, Kaynaştırma destek hizmetleri şeklindedir.

Alanyazında ve mevzuatta yer verilmeyen ve artık kullanılmayan özür sözcüğüyle Tüm çalışmaların %15'inde özel eğitim sınıfı özel alt sınıf olarak kullanılmıştır.

İlgili ifadelere çalışmaların sadece %23'ünde rastlanmıştır. Bu kullanımlar: Az özürlü akran, Birden fazla özürlüler, Özür grupları, Özürlü kişiler/çocuklar şeklindedir.

4. TARTIŞMA

Bu başlık altında yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılmıştır. Bu çalışmada eğitim yönetimi ve özel eğitim alanlarının birlikte çalışıldığı tezler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların odak konusu özel eğitim olurken benzer bir durum özel eğitim alanında yapılan tezler için de geçerli olmuştur. Bir başka ifadeyle özel eğitim ala-

nında yapılan tezler de eğitim yönetimi kapsamına giren konuları araştırmaya odaklanmıştır. Ayrıca eğitim odaklı ana bilim dalları dışında da nadiren özel eğitim ve eğitim yönetimi odaklı tezlerin yürütüldüğü de görülmüştür.

Özel eğitimin yönetsel süreçlerini araştıran tezlerin eğitim yönetimi alanında yapılan tezlerin yoğun bir şekilde yüksek lisans tezi, özel eğitim alanında ise doktora tezi olarak yürütüldüğü görülmektedir. Eğitim yönetiminde YL tezi olarak yürütülmesinin bir nedeninin sürecin kısıtlı olması ve kolay bir şekilde katılımcıya ulaşılması olduğu düşünülürken özel eğitim alanındaki tezlerin doktora tezi olmasının temel nedeni konulara bakıldığında hemen fark edilebilir. Türkiye’de ilgili doktora tezlerinin gerçekleştiği dönemlerde DEO hizmetinin mevzuatta yer almasına rağmen fiili olarak yeni uygulamaya geçmesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. İlgili tezlerin genel olarak özel eğitim alanında eğitimde politika geliştirmeye hizmet eden tezler olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında da genel olarak bu hizmet türünün sistem içinde net bir şekilde anlaşılmadığı ancak öğretmenlerin çabasıyla başarı elde edildiği ortaya çıkmıştır (Güven, 2019; Yazçayır, 2020). Öte taraftan eğitim bilimleri alanında yürütülen tezlerin tarih aralığına bakıldığında ise 2006 yılına dayanan tezler görülmektedir. 573 no’lu KHK’nın yayınlanma tarihi 1997 olup 2006 yılına kadar özel eğitimle ilgili detaylı bir mevzuatın yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla belirgin olmayan ya da anlaşılması zor olan durumların üstesinden gelme noktasında eğitim bilimleri alanında odaklanılarak özel eğitim politika geliştirme çalışmaları önem kazandığı anlaşılmaktadır. Günümüze doğru gelindikçe özel eğitim alanına ilişkin çalışmaların azaldığı da Tablo 1’de görülmektedir. Benzer durum aslında yakın tarihlerde yapılan özel eğitim alanındaki doktora tezlerine ilişkin de belirtilebilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 2018 yılında güncellenmesi ve DEO hizmetinin detaylandırılarak hizmet sunumunun tüm kademede zorunlu hale gelmesiyle ilgili konuya ilişkin özel eğitim bakış açısıyla okullarda var olan süreç bilimsel çalışmalarla raporlandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yapılan tüm bilimsel çalışmaların özel eğitimde politika geliştirmede katkı sağladığı belirtilmelidir.

Araştırmacıların katılımcıları analiz edildiğinde OY’nin yüksek oranda çalışmalara dâhil olduğu anlaşılmaktadır. Neredeyse tüm çalışmalarda genel eğitim ortamlarının farklı kademeler ve okullarında OY’lerin araştırma sürecine dâhil olup sonuçlarında belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de 2006 yılından günümüze kadar yapılan araştırmalara bakıldığında özel eğitimin araştırılan boyutlarına ilişkin OY’lerin bilgi ve mevzuata ilişkin bilgi eksikliği, bilgi eksikliği yaşamadığı noktada materyalden fiziksel ortam ve iş birliğine kadar pek çok eksiklikler yaşadığı hatta özel eğitimle ilgili uygulamalarda iste-

nilen verimin alınmadığı neredeyse tüm çalışmalarda bildirilmektedir. Bunun bir nedeni yapılan kaynaştırma ortamlarında yapılan araştırmaların birçoğunda alan mezunu özel eğitim öğretmenlerinin olmamasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Araştırmalar öğrenci başarısındaki kazanımların birinci nedeninin etkili bir okul yönetimi olduğunu ortaya koymuştur (Banbrick-Sanyoto, 2012; Capper ve Fattura, 2009; DiPaola ve Walter-Thomas, 2003; Fullman, 2014; Güven, 2021b). Dolayısıyla ÖGÖ'lerin okuldan istenen verimi alması noktasında OY'leri anahtar kişiler olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. Öte yandan özel eğitimle ilgili mevzuatların bu kadar net ve açıklayıcı olup sürekli bilgi güncellemelerine rağmen aynı sonuçların günümüze kadar tekrarlaması işleyişe ilişkin ciddi sorunlar olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu sonuçlara bakarak okullara alan mezunu özel eğitim öğretmenlerinin atanmasının ivedikle yapılması önerilmektedir. Bu önerinin nedeni ise mevzuat ve alanyazının özel eğitim lideri olarak özel eğitim öğretmenlerinin yönetsel destek rollerinin olduğunu belirtmesidir (Billingsley, 2007; Crockett, 2007; Güven, 2021c; Prather- Jones, 2011). Zaten bu çalışmaya dâhil olan araştırmalar da OY'nin özel eğitim sorumluluğunu rehber öğretmenlere verdiğini de bildirerek bu noktada yönetsel desteğe ihtiyacı olduğunu kanıtlar niteliktedir (Güven, 2019; Pamukçu, 2019; Uzun, 2009).

Bu çalışmada incelenen araştırmaların büyük çoğunluğu KU ve bileşenleri olan DEO hizmeti, BEP ve mevzuat konularını kapsadığı görülmektedir. KU Türkiye'de de uzun soluklu bir geçmişe sahiptir ve dünya tanımlarından çok fazla uzaklaşmadan benzer tanımlamalarla da uygulamada yerini aldığı mevzuattan anlaşılmaktadır. Ancak araştırma sonuçlarına bakıldığında bu uygulamanın hemen her sürecinde işleyiş ya da uygulamaya dair sorunlar bildirilmiştir. Aslında Türkiye'deki ilgili mevzuatlarda KU'na yönelik yapılan açıklamalar alanyazınla da örtüşür nitelikte olduğundan bahsedilebilir. Bunlar: a) nitelikli personel (Horne ve Timmons, 2009; Wesley, Buysse, ve Tyndale, 1997; Wolery ve diğ., 1994), b) ulaşılabilir destek hizmetler (Hammond ve Ingalls, 2003; s.26), c) ÖGÖ'nin ihtiyacına hizmet sunan yeterli alan (Wolery ve diğ.,1994) ve d) olumlu öğretmen tutumudur (Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Niemeyer ve Proctor, 2002). Ayrıca Ryndak, Jackson ve Billingsley (2000)'a göre KU'nun başarıya ulaşması için belli bileşenlerin olması da gerekmektedir. Bunlar: a) ÖGÖ'yü eğitim ortamlarına yerleştirme, b) tüm öğrencilerin birlikte eğitim öğretim görmesi, c) ÖGÖ'yü destekleme ve en uygun öğrenme sonuçlarını alabilmek için genel eğitimde uyarlamalara yer verme, d) ÖGÖ'nün aidiyet, eşitlik, kabul ve değerli hissetmesini sağlama, e) ekibin iş birliğine dayalı hizmet sunması (Güven, 2021a; Güven ve Gürsel, 2014), f) sistemin felsefesini anlama ya da KU'ya inanma, g) özel ve genel eğitim sistemini bir arada tutan bir bağ

oluşturma olarak bildirilmiştir. Kısacası aslında alanyazının belirttiği bu bileşenlerin birinde ya da birkaçında sorunlar gerek özel eğitim gerekse eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda hala bildirilmeye devam etmektedir. Bu sorunlara ilişkin çözümlerden birinin de bölümler arası iş birliğiyle aşılacağını göstermektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, ÖGÖ'ler ve bu öğrencilerin var olduğu eğitim-öğretim ortamlarına detaylı bir şekilde değinilmektedir. Bunun temel nedeni aslında özel eğitim bakış açısı son yıllarda tüm toplumları değiştirmiş olması ve özel eğitim, farklı terimlerle uygulamadaki yerini almış olmasıdır (Güven, 2019; Florian, 2008).

Özel eğitim alanındaki bu terim ve uygulamalardan birini de kaynaştırma uygulamaları oluşturur ve kaynaştırma uygulamaları bir terimden çok radikal bir modeli temsil eder (Güven, 2019). Ancak özel eğitim alanı dışında yürütülen bilimsel çalışmalarda özel eğitimle ilgili gerek mevzuatta gerekse özel eğitim alanyazınında yer almayan kullanımlara birtakım farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin çalışmalarda yaygın bir şekilde “kaynaştırma öğrenci” ifadesi mevzuat ve alanyazınında yer almayan bir kullanımdır. Özürlü, engelli, normal öğrenciler, özel alt sınıf, normal okul/sınıf, kaynaştırma öğrenci velisi, özel eğitime muhtaç çocuk, toplumun normal olmayan üyeleri, eğitilebilir çocuk, kaynaştırma eğitimine muhtaç çocuk doğru olmayan kullanımlar arasında tezlerde yerini almaktadır. Bu kullanımlar konusunda dikkat çekici bulgular ise tez izleme komitelerinde ya da jürilerinde özel eğitim alanında bir öğretim üyesi olması durumunda terimsel kullanımların mevzuat ve alanyazınıla örtüştüğü görülmektedir. Özel eğitimin anahtar kelimesi olan iş birliğinin bilimsel araştırmalarda olumlu katkılar sunduğu bir kez daha ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ

Araştırma sonuçlarına bakıldığında sıklıkla hizmet içi eğitim alınarak sorunların üstesinde gelinebileceğine dair önerilerde bulunulmuştur. Ancak hâlihazırda her çalışmada sunulan bu öneri yerine daha işlevsel bir öneri sunulması gerektiği görülmektedir. Ayrıca farklı disiplinlerden yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları alanyazına katkı sağlamaktadır ancak görülen o ki bu süreçte özel eğitim alanından tezlere dâhil olunduğunda süreç işlevsel hale gelmektedir. Dolayısıyla özel eğitim alanıyla iş birliği içinde tezlerin yürütülmesinin çalışmanın değerini arttıracakı düşünülmektedir. Farklı bilim dallarından özel eğitim odaklı yapılan tezlerde özel eğitim alanında yürütülen bilimsel çalışmaların derinlemesine okunmadığı ve ilgili mevzuattan faydalanılmadığı görülmüştür. Bu noktada araştırmacıların bilimsel çalışma yapmadan önce derinlemesine özel eğitim alanında yazılan bilimsel çalışmalardan faydalanılması ve

mevzuatı derinlemesine okunması önerilmektedir. Özel eğitim alanı dışında yapılan tezlerin ilgili mevzuattan uzak bir şekilde yazıldığı özellikle eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarda mevzuattan yeterince faydalanılmadığı görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan kaynaştırma ortamlarında eğitim gören ÖGÖ'nin özel eğitim okullarına gönderilmesi algısını ortadan kaldıracak projelerin yapılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

Aktürk, O. Y. (2018). Özel okul yöneticilerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=oDJSB-EnAQx1bFovvmer9g&no=m4u8XLd_C5Q2QBvObRpFbQ (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Antosh, A. A., & Imparato, A. (2014). The meaning of Brown for children with disabilities. *American Constitution Society for Law and Policy*. <https://acslaw.org> (Erişim Tarihi: 16.05.2014).

Arslan, M. (2019). Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/109640> (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Balo, E. D. (2015). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/355072> (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Bateman, D., & Bateman, F. (2001). *A Principal's Guide to Special Education*. Council for Exceptional Children.

Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3), 331-335. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Bos, C.S. & Vaughn, S. (2015). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. (9th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Allyn & Bacon.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Çağlar, N. (2016). İlköğretim kurumlarındaki “destek eğitim odası (DEO)” uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Lbra-j846-iav7rxCZ_7yQ&no=-HaaKJdouNbPPfGKnc1a1-A (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1t5dbvqCcOy7nQIA4VZkguHOXwar47T3KlxV8AotHSp (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Değer, Ş. (2018). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumların incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı. <http://acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11857/684/%c5%9eahin%20DE%c4%9e-ER.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Demir, C. (2015). Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/705642/yokAcikBilim_10062949.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Diker, M. B. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında personel ve ailelerin iş birliği içinde çalışma süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/329025/yokAcikBilim_10318607.pdf?sequence=-1 (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri (Sivas ili örneği). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/257322/yokAcikBilim_10287098.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Güven, D. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbtM7_z3h6mDuldCaD2T3nLLCMSft_5_zoxdAevBCbB5W (Erişim Tarihi: 17.03.2025).

Güven, D. (2021a). Destek eğitim odası öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463. <https://doi.org/10.24315/tred.770595>

Güven, D. (2021b). Kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine bir bakış. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 143-161. <https://doi.org/10.35826/ijoes.2878>

Güven, D. (2021c). Destek eğitim odası hizmeti. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 533-555. <https://doi.org/10.17679/inuefd.741208>

Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 109-129.

Hammond, H. ve Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30. <https://doi.org/10.1177/875687050302200204>

Horne, P. E. Ve Timmos, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>

Irmak, H. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMs6SjRUgE31ra3NcuOxZd3izukKAga3Do9C_21YLsdFiy (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Kalınıcı, A. (2021). Özel yetenekli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin okul bileşenlerinin görüşleri: Zonguldak Ereğli örneği (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Karaer, N. (2010). İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi. (Gaziantep İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/422173>. (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Katitaş, S. (2019). Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdür, öğretmen ve veli görüşleri. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Tf_M9ACY3q84dyYFqH-zCg&no=cgYZhy3v-ze-C-seQK2PGoQ (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Lujan, S. E. (2020). The importance of administrative support for special education teachers. (Unpublished Doctor of Education Dissertation). Educational Administration and Leadership. University of the Pacific. https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/3669. (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Menteşe, M. (2020). Okul müdürlerinin kaynaştırma öğrenci velilerine yönelik yaptıkları çalışmalar. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://avesis.gazi.edu.tr/dosya?id=db2edae-d1ac-4153-b342-57adee87f134> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Niemeyer J. A. ve Proctor, R. (2002). The influence of Experience on student teachers' beliefs about inclusion. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/1090102020230109>

Opuda, M. J. (1995). Cost as a factor in determining an appropriate special education program or placement. *Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*. 1995 CEC Convention. Indianapolis, IN.

Öpengin, E. (2018). İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri. (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/329251/yokAcikBilim_10205613.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Pamukçu, M. (2016). İlkokul müdürlerinin, özel gereksinimli çocukların eğitimindeki algı ve yeterlikleri: Maltepe ilçesinde bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/11189> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Pemik, K. (2017). Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. <https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/yordambt/cokluortam/2B/09A84EA1-4BE5-1F4B-940B-D8230663916A.pdf> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Ryndak, D., Jackson, L. ve Billingsley, F. (2000). Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say?. *Exceptionality*, 8(2), 101-116. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0802_2

Uçar, A. S. (2021). Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı Özel Eğitim Anabilim Dalı. <https://hdl.handle.net/11421/26794> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Uzun, G. (2009). Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. <https://openaccess.maltepe.edu.tr/server/api/core/bitstreams/696546ad-34d0-439a-ac3c-4a54b2033939/content> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Vuran, S. (2000). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). O. Gürsel (Ed.). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, 1-12.

Wesley, P. W., Buysse, V. ve Tyndall, S. (1997). Family and professional perspectives on early intervention: an exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 435-456.

Wolery, M., Martin, C., Schroeder, S., Huffman, K., Venn, M., Holcombe, A., Brookfield, J. ve Fleming, L. (1994). Employment of educators in preschool mainstreaming: A survey of general early educators. *Journal of Early Intervention*, 18(1), 64-77. <https://doi.org/10.1177/105381519401800106>

Yazıcı, G. (2020). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi. (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://hdl.handle.net/11421/25989> (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Kuhy_C77XF9qQNXLBv5tQ&no=2gwFr-xJLXaJLE_xnAJOLw (Erişim Tarihi: 19.03.2025).

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Eds.). (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Germany: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Batın Tuna^{1*}

Citation : Tuna, B. (2024). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi, 5(2), 44-60.
Received : 29.11.2024
Accepted : 21.02.2025
Published : 31.12.2024
Publisher's Note : Istanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : © 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Beden eğitimi, özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)'ler için fiziksel aktiviteleri ve sosyalleşmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle beden eğitimi dersi kaynaştırma uygulamaları (KU)'nın başarıya ulaşmasında etki gösteren bir ders niteliği taşımaktadır. Farklı özel eğitim ortamlarında da görev yapabilen beden eğitimi öğretmenlerinin ÖGÖ'lere hakkındaki görüş ve tutumları bu noktada ciddi önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Türkiye'de KU kapsamında yapılan beden eğitimi ile ilişkili çalışmalara ulaşarak bir analiz yapmaktır. Bu doğrultuda bir derleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaların analizinde içerik analizine yer verilmiştir. Farklı birçok çalışmaya ulaşılrken kritik olarak beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili görüşlerini içeren yedi araştırmaya ulaşılmıştır. Tüm araştırmalara bağlı araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu görüşlere sahip oldukları ancak hizmet içi eğitim, özel eğitime ilişkin bilgi yetersizliği yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda gerek beden eğitimi öğretmenlerine gerekse farklı branşlardaki öğretmenlere verilen özel eğitimle ilgili eğitimlerin artırılması; ÖGÖ'lerin sportif aktivitelere ulaşmasını

1 Beden Eğitimi Öğretmeni; Toki Kayaşehir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; batın.tuna@hotmail.com;
Orcid ID:0009-0006-3346-3724; Sorumlu Yazar

kolaylaştırmak ve imkanların çoğaltılması ve bilimsel araştırmaların arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim okulları, özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma uygulamaları, beden eğitimi öğretmenleri

Physical Education Teachers' Views on Inclusion Practices

Abstract

Physical education provides physical activities and socialization for students with special needs (SEN). Therefore, physical education course is a course that has an impact on the success of inclusive practices (CI). The views and attitudes of physical education teachers towards SEN gain serious importance at this point. Therefore, the purpose of this study is to reach the studies related to physical education conducted within the scope of CI in Turkey and to make an analysis. In this direction, a compilation study was conducted. While many studies were reviewed, seven specifically included the critical perspectives of physical education teachers on inclusive practices and students with special needs. The results indicated that teachers had positive views on inclusive practices but had insufficient information on in-service training and special education. In this context, it was concluded that teacher training should be enhanced, access to sports activities for students with special needs should be facilitated, opportunities should be expanded, and scientific research should be increased.

Keywords: *General education schools, students with special needs, inclusion practices, physical education teacher*

1. Giriş

Yetersizliği olan öğrenciler için beden eğitiminin; gelişimlerini desteklemek, sosyalleşmelerini sağlamak ve hareket etme ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi ve sınırlıklarına göre düzenlenmiş programlar ile uygulanması esastır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde Başkan Ford’un 1975 yılında özel eğitim yasa tasarısının Public Law (P.L.) 94-142 ‘Tüm Engelliler için Eğitim Yasası’nı imzalaması ile beden eğitimi tüm engelli çocuklar için zorunlu hâle getirilmiştir (Özer, vd., 2012). İlgili yasaya göre “Her çocuk hareket etme, oyun ve spor hakkına sahiptir” cümlesi, özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)’lerin oyun, fiziksel eğitim ve spor becerilerine en az normal gelişim gösteren akranları kadar faydalanma hakkını doğuran, uluslararası düzeyde yasal bir güvence olarak görülmüştür. 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen ve daha sonra Türkiye tarafından da onaylanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 31. Maddesi’nde hareket, oyun ve sporun her çocuğun temel hakkı olduğunu bahsetmektedir. Kaynaştırma uygulamaları (KU)’na dâhil olan ÖGÖ’ler ve normal gelişim gösteren tüm öğrenciler birlikte eğitim alma, oynama, spor yapma ve sosyal etkinliklere katılma hakkına sahiptirler (Demiral ve Boudour, 2020). Araştırmacılara göre beden eğitimi ve spor; fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak engellilerin toplumla iletişime geçmesinin en kolay yoludur (Çevik ve Kabasakal, 2013). Bir başka ifadeyle özel eğitimde beden eğitiminin önemi ve yeri oldukça büyüktür. Bu ifadelerden yola çıkarak beden eğitimi bireylerin fiziksel, duyuşsal, zihinsel ve toplumsal gelişimine katkı sağlamak amacı ile organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak adlandırılabilir (Kuter ve Kuter, 2012).

Beden eğitimi ders ve programlarının ÖGÖ’ler üzerinde nedenli güçlü bir etkiye sahip olduğu yapılan birçok bilimsel çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Bu etki ortadayken bunun sağlanabilmesi için eğitim ortamının koşulları, beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi birikimleri, öğrencilerine karşı yaklaşımları, bakış açıları ve normal gelişim gösteren bireyler ile yetersizliği bulunan akranlarının birbirlerini kabulü ve sosyalleşmeleri büyük derecede öneme sahip olduğu belirtilmelidir (Ayrıl, vd., 2015).

Sosyal faaliyet olarak da tanımlanan spor bireyin zihinsel, duyuşsal ve fiziksel yönden gelişimini sağlamaktadır. Dolayısıyla sporun sağladığı gelişim sonucu bireyin kendine olan güveni artar ve psikolojik açıdan kendini daha güçlü hisseder. Bu nedenle ÖGÖ’lerde uygulanacak kaynaştırma programları ile sporun bireye kazandırdığı nitelikler göz önüne bulundurulduğunda kendine yeten bir insan olarak yaşamın devamlılığını sağlama ve topluma uyum sağlama konusunda beden eğitimi ve spor uygulamalarının ne kadar önem taşıdığı görülmektedir (Yalçın, 2009). Kısaca, kaynaştırma eğitimine gereksinimi olan

çocuklarda yapılacak olan aktiviteler için uzun vadeli hedefler olarak düşünüldüğünde; yetersizliği olan bireylerde olumlu benlik kavramı, sosyal yeterlilik, motor becerilerde gelişim, fiziksel ve motor uygunluk, yaratıcı ifadeleri, oyun ve serbest zaman becerilerini geliştirmeyi ve gerilimi gidermede spor ve fiziksel aktivitenin önemi yadsınmaz (Koparan, 2003).

Normal gelişen akranlarının ÖGÖ'yü anlaması ve onlara nasıl yardım edebileceklerini öğrenmesi, ÖGÖ'lere yönelik farkındalığın ve kabulün ön koşuludur (Bek ve Başer, vd., 2009). Akranları birbirlerini model olarak görerek kaynaştırma uygulamaları ile iş birliği içinde, paylaşma ve karşılıklı iletişim gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadırlar (Ayrıl, vd., 2013). ÖGÖ'ler kazandıkları bu beceriler diğer sosyalleşme alanlarına da bu özelliklerini yansıtır (Sart, vd., 2004).

Egzersiz, fiziksel aktivitenin bir alt grubudur ve planlı tekrarlayıcı, fiziksel uygunluğun bir veya daha fazla bileşenini iyileştirmeyi amaçlayan vücut hareketleri olarak tanımlanabilir. Egzersiz, fiziksel uygunluk unsurlarını (kardiyovasküler uygunluk, kas kuvveti ve dayanıklılığı, esneklik ve vücut duruşu) iyileştirmeyi amaçlayan planlı, bilinçli bir aktivitedir. Başka bir deyişle, egzersiz; fitness, fiziksel performans, kilo kontrolü, sağlık gibi hedeflenmiş, planlanmış bir dizi fiziksel aktivitedir (Alkan, 2021).

Kaynaştırma uygulamaları genel eğitim sınıflarında eğitim esaslı olup özel gereksinimli öğrenciler için temel alınan yaklaşımlardan biridir (Akçamete, vd., 2003). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranları ile özel veya resmî okulların her kademesinde eğitimlerini destek eğitim hizmetleri aracılığıyla sürdürebilmeleri esaslı uygulamalardır. Özel eğitim destekleri bu süreçte ihmal edilmemekte aksine özel gereksinimli öğrenciler için ileride detaylandırılacak en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kriteri karşılanmış olmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden ÖGÖ'lerin ağırlık ve boy ortalamaları gibi değişkenlerinin eğitim programı öncesi ve sonrası arasında aktivitelere bağlı olarak değişimler olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin fiziksel özelliklerini normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırdıkları çalışmalarında motor performans, eğitim başarısı ve sosyal davranış üzerinde önemli etkileri olan fiziksel büyüme ve gelişmenin uzun süre izlenmesi gerektiğini öne çıkmaktadır. Dönem gelişimi, ağırlık ve deri kıvrım kalınlık ölçümlerinin gibi değerlerin öğrencilerin vücut formunu geliştirme açısından bireysel beden eğitimi programlarının hazırlanmasına da kaynak olacağını düşünülebilir (Özer, vd., 1999).

Günümüzde spor eğitime verilen önem artmaktadır. Eğitimin vazgeçilmez bir unsuru hâline gelen beden eğitiminde medyanın yaklaşımları, gündelik yaşamın stresi, formda bir beden arzusu, kazanılan uluslararası başarılar, moral motivasyon dengesini sağlaması, bilim ve teknoloji ile ilerleme gösterebilmesi, toplumları yaklaştırması ve devletlerin ekonomik, eğitim, teknik ve teknolojik gelişmelerini yansıtmaları önem kazanan unsur hâline gelmesinin başlıca nedenlerindendir (Sunay, 1998). Altyapı ile mümkün olan bu gelişmelerde ilk önemli unsur çocuklardır. Çocukların spora yönlendirilmesindeki ilk etkililerden biri beden eğitimi öğretmenleridir. Öğrencileri ile sürekli etkileşimde olan, öğretim programlarını öğrencilerinin eğlenebileceği biçimde uygulayan, araç ve gereçlerden yararlanan, ölçme ve değerlendirmeler neticesinde öğrencilerini yönlendirebilen beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarına dair deneyimleri, görüş ve önerilerinin daha fazla üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum olumsuzlukların çözümünde aktif rol alacağı beklentisinin haricinde sınıf öğretmenlerinin üzerindeki sorumluluğa ortak olacaktır.

Beden eğitimi ve spor olarak nitelendirilen etkinlikler, ÖGÖ'lere aynı zamanda akranlarıyla da bir arada bulunma imkânı sağlamaktadır. Böylece kaynaştırma uygulamalarında beden eğitimi ve spor oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Sevimay Özer, 2017). Ayrıca öğrenci sayısının ortaöğretimde diğer kademelere göre oldukça düşük olması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişiminin yanında eğitimde kalmalarına yönelik çalışmalara duyulan ihtiyacı da göstermektedir. Söz konusu öğrencilerin eğitimde kalmaları doğrultusunda karşılaşılan sorunlar, uygulamalar, iyileştirme çabaları, başarıya etki eden faktörler, kaynaştırma uygulamalarının yeteri düzeyde yarar sağlayabildiklerine ilişkin inanışlar irdelenerek sınıf öğretmenlerinin de yükünü azaltarak beden eğitimi öğretmenlerine farklı bakış açıları kazandırmak ve literatüre kaynak kazandırmak adına bu çalışma önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de beden eğitimi ve spor dersleri kapsamında KU kapsamında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerle ilişkili bilimsel araştırmaların sonucunu ortaya koymaktır.

2. Yöntem

Bu doğrultuda doküman analizi yöntem olarak seçilmiş ve Türkiye'de yapılan tüm çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda YÖKTEZ ve Google Akademi'de var olan konuya ilişkin tüm çalışmalara ulaşılarak bir derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan içerik analizi doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Alanyazın incelendiğinde yapılmış olan iki araştırmada da ÖGÖ'lerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır (Polat, 2016; Topçu ve Katılmış, 2013). Yayınlanan Türkçe çalışmalar konu bakımından dört kategoriye ayrıldığı görülmüştür (Nal ve Tüzün, 2011). Bunlar;

- Kaynaştırma uygulamalarına dair kavram, ilke, sonuç ve genel bilgi
- Kaynaştırma uygulamalarına ve ÖGÖ'lere yönelik bakış, bilgi görüş ve tutumlar
- Kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin nitelikleri
- Kaynaştırma uygulamalarına dair diğer konular.

Grupların ilkinde 19 yayın bulunmakta olup kaynaştırma uygulamalarının araştırmacılar tarafından özel eğitimde gerekliliği vurgulanmıştır. Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının etmenleri ve ilkeleri açıklanmış özel gereksinimi bulunmayan öğrenciler için uygulamanın olası sonuçları tartışılmıştır.

1980-2005 yılları arasında 24 tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma konusunda gerçekleştirilen ulaşılabilir çalışmalarında en fazla yayın yapılan konu ÖGÖ'lerin kaynaştırma uygulamaları ve problemleri doğrultusunda yaklaşım tutum görüş veya düşüncelerine yöneliktir. Söz konusu çalışmalarda öğretmen adayları (Gözün, 2003), müdür (Çinko, 2004) ve öğretmenler (Atay, 1995; Batu, 1998; Kaya, 2005; Kayaoğlu, 1999; Şahbaz, 1997; Varlıer, 2004; Yavuz, 2005; Yekeler, 2005) ile 10 çalışma; ÖGÖ'ler (Demirtel, 1997; Gürboğa, 2003; Karaaslan, 2003; Karasu, 2004; Kavanoz, 1999; Özhan, 2000; Tekbaş, 2005; Tıraş, 2000) ile sekiz, gelişiminde yetersizlik bulunmayan akranların tutum bilgi bakış açısı ve görüşlerine dair iki (Deretarla, 2000; Gürgür, 2005), anne ve baba ile iki (Temir, 2002; Öncül, 2003) eğitim ortamı gözlem ve inceleme yöntemi ile bir tez çalışması (Yılmaz, 2004) gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin görüşüne dair ilk çalışmaları 1995 yılında rastlanmaktadır. 24 çalışmanın birinde rehber öğretmen, öğretmen müdür ve müfettişlerin ÖGÖ'lere yönelik tutumun bilgilendirme yolu ile değiştirilmesi konu edinilmiştir (Kaya, 2003). Çalışmaların sonucunda bilgilendirmenin ÖGÖ'lere ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumu olumlu etkilediği saptanmıştır.

2005 yılında sınırlı sayıda gerçekleştirilen çalışmaların ardından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde kaynaştırma kavramını içeren 2006-2018 dönemi için 238 lisansüstü eğitim tezine ulaşılmaktadır. Son dönemlere doğru artış gösteren çalışmalar 2008 yılında 9; 2018 yılında 31 tez çalışması ile ken-

dini göstermektedir (2006: 9; 2007: 15; 2008: 9; 2009: 17; 2010: 26; 2011: 14; 2012: 7; 2003: 9; 2014: 14; 2015: 25; 2016: 26; 2017: 38; 2018: 31). En fazla kaynaştırma uygulamaları konulu 38 tezin 2017 yılında yazıldığı gözlenmektedir. Lisansüstü bu tezlerin %17'si (41) karma, %40'ı (95) nitel, %43'ü (102) nicel araştırma yönteminden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların %23'ü çocuklar, %48'i eğitimcilerle gerçekleşmiş olup, %3'ü alanyazın incelemesidir. Söz konusu tezlerin konu dağılımı Tablo 2'de paylaşılmaktadır (Ulusal Tez Merkezi).

Tablo 2. 2006-2018 döneminde tezlerde ele alınan konuların dağılımı

Konular	n
Tutumlar	71
Görüş ve Beklenti	49
Sosyal Uyum	24
Mesleki Yeterlilik	19
Program Yeterliliği	17
Akademik Başarı	14
Kavram Öğretimi	13
Öğretim Programı Çalışması	8
Öğretim Teknolojisi	5
Öğretmen Eğitimi	3
Disiplinler Arası Yaklaşım	3
Öğrenme Stilleri	3
Öğretici Materyal Geliştirmesi	3
Okuma Yazma Öğretimi	2
Sınıf Ortamı	2
Kavram Analizi	1
Ölçek Geliştirme	1
	238

Bu araştırmanın konusuyla benzerlik gösteren ilk üç düzeyde gerçekleştirilen araştırmaların konuları tutumlar, görüş ve beklentiler, sosyal uyumdur.

Araştırmaların sonucunda kaynaştırma uygulamalarını yönelik görüşlerin uygulamaların düzenlenmesinde yol gösterici olduğu saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin genelinin tutumları olumlu yönde değişmesine rağmen çok sayıda eksikliğin bulunduğu sonuçların iyileştirilmesinde yapılan çalışmaların çok az kullanıldığı tespit edilerek ve deneysel yöntemlerle belirlenen ÖGÖ'lerin gereksinimlerine verilen tezlere ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. 2019-2021 döneminde ise toplamda 92 çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların toplam sayısı 366'ya ulaşmıştır. Beden eğitimi dersini ve beden eğitimi öğretmenlerinin KU'ya yönelik tutum ve görüşlerini konu edinen araştırma sayısı 7 olup Tablo 3'te paylaşılmaktadır.

Tablo 3. Beden eğitimi öğretmenleri konulu araştırmalar

Yazar	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Sonuç
Ertunç (2008)	İlköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin ÖĞÖ'ler kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi	Kaynaştırma Eğitimi Anketi	Adana'daki 29 ilköğretim okulunda görev alan 52 beden eğitimi öğretmeni	KU'ya dair bilgi yetersiz ancak sınıflarındaki ÖĞÖ'lere bakış açısı olumlu
Özkuloğlu (2015)	Beden eğitimi öğretmen adaylarının ÖĞÖ'lerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi	Kaynaştırma Eğitimi Anketi	Afyon Kocatepe Üniversitesinde eğitim gören 320, Dokuz Eylül Üniversitesinde eğitim gören 200 beden eğitimi öğretmen adayı	KU'ya dair yeterliliklerin yaş, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları eğitimi alma arasında anlamlı farklılık
Lermi (2016)	Ebeveyn ve öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılımını etkileyen etmenleri ve katılımı artırmaya yönelik önlemleri belirlemek	Yarı yapılandırılmış soru formu	İstanbul Pendik ilçesindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 5 beden eğitimi öğretmeni ve 8 otizmlili öğrencinin ebeveyni	Fiziksel aktivite ile olumlu davranışlar kazanma, sosyalleşme, motivasyonda artma, eğlenme, rahatlama, özgüven geliştirme ve takıntılı korkulardan uzaklaşma sağlanmaktadır
Polat (2016)	Kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının incelenmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme	İstanbul ili Sancaktepe ilçesine bağlı bir ortaokulda 5. 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 15 öğrenci	Beden eğitimi derslerindeki etkinlikler kaynaştırma öğrencilerine uygun değildir, ÖĞÖ'lere uygun şekilde olmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ÖĞÖ'lere yaklaşımları olumlu yönde değişmelidir. Okullarda materyal, spor salonuna ihtiyaç vardır.
Botour (2019)	Beden eğitimi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi	Yerleştirme ve Hizmet Anketi (PASS)	Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel/resmi okullarda öğretmenlik yapan 86 beden eğitimi öğretmeni	En büyük engel okulların spor salonu olmayışı ya da ÖĞÖ'lerin kullanımına uygun olmayışdır.
Sabah (2021)	Kaynaştırma uygulamalarına yönelik paydaş görüşlerinin tespit edilmesi, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliğinin incelenmesi	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği	Okul yöneticileri, beden eğitimi öğretmenleri, ÖĞÖ, normal gelişim gösteren öğrenciler ve velilerden oluşan 76 kişi ve 740 beden eğitimi öğretmeni	Paydaşların okul şartlarında iyileştirme, destek hizmetlerinde atama, velileri bilgilendirme, denetim beklentisi
Kaysi (2021)	Beden eğitimi öğretmen adaylarının ön test-son test ile kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik algılarının bazı değişkenlerle karşılaştırmalı incelenmesi	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) ve Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği	Akdeniz Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesinde eğitim gören 176 beden eğitimi öğretmeni adayı	Dersin Pandemi döneminde online yürütülmesi; yetersiz kalmış, aktiviteler uygulanamamış, teoride kalmıştır.

Belirlenen ve erişilen araştırmaların sonuçları şu şekildedir. Ertunç (2008) Adana’da yansız atama tekniği ile belirlenen 29 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 52 beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirdiği anket çalışmasının sonuçlarında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Evli ve çocuk sahibi öğretmenler bekar öğretmenlere oranla mesleki kademi daha az olan öğretmenler fazla olanlara oranla kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu bakmaktadır.
- KU’da en fazla gözlenen yetersizlik uyum sorunu ve özel öğrenme güçlüğüdür. Diğer ÖGÖ’lerin çoğu kendi yetersizlik gruplarında eğitim görmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü ve uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli öğrenciler yoğunluklu olarak KU’ya dâhil olmuştur.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin çoğu KU hakkında az miktarda bilgiye sahiptir. Mesleki gelişim eğitimleri sağlandığı takdirde ÖGÖ’ye daha verimli ve uygun eğitim vermeleri özgüvenlerini arttırıcı rol oynayacaktır. Henüz mesleki yeterlilik kurslarına katılmayan ve kanunlar hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmayan öğretmenler hizmet içi eğitimin kalitesini de yansıtmaktadır. 2002 yılında KU’ya dair üç seminer 2003 yılında üç seminer, 2005 yılında dört seminer, 2006 yılında 13 seminer, 2007 yılında bir seminer gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda daha önce özel eğitime dair kurs veya ders alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamalarına dair daha olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu seminer ve kurs vasıtasıyla kendilerini geliştireceklerini belirtmişlerdir.
- ÖGÖ’lerin beden eğitimi dersi ile spora dair becerilerinin gelişeceğini, sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağını, iş birliği ile çalışma alışkanlığı kazandıracağını düşünen öğretmenler çoğunluktadır. Bedensel aktivite dayanan bir ders olarak beden eğitimi dersi ile özellikle zihinsel yetersizlik bulunduran öğrenciler daha az uyum sorunu ve öğrenme güçlüğü yaşayacaktır. Bu konuda görüş birliği bildiren öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin ve kendilerinin daha sıkıntı yaşayacağını ifade etmiştir.
- Öğretmenlerin çoğu ÖGÖ’lerin dersi anlamada güçlük çektiğini, diğer akranlarına olumsuz etkilemediğini ve sınıf kabullerinin olumlu olduğunu belirten öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca yetersizliği bulunan ve bulunmayan öğrencilerin kaynaşması için çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca uyguladıkları programın çoğunlukla yardıma dayalı eğitim olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının faydalı ve gerekli olduğunu, beden eğitimi dersinin yetersizliğin anlaşılmasına ve daha fazla duyarlılık geliştirmesine yardımcı olduğunu, tüm sonuçlarda en önemli etkenin yetersizlik düzeyi olduğunu belirtmişlerdir.

Özkuloğlu (2015) Afyon Kocatepe Üniversitesinde eğitim gören 320, Dokuz Eylül Üniversitesinde eğitim gören 200 beden eğitimi öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada Kaynaştırma Eğitimi Anketi ve Kişisel Bilgi Formunda yararlanmıştır. Araştırma sonucunda KU'ya özel eğitim uygulamaları ve yaş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına; ilkeleri bilme, uygulayabilme, yöntem ve teknik kullanabilme ile etki ettiğini, bu durumun yaşa göre değiştiğini, eğitimin son sınıfta verildiği takdirde farkındalığın arttığını
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri tanıyabilme de yeterlilik geliştirme ile cinsiyet veya medeni durum, ailede yetersizlik sahibi birey varlığı arasında istatistiksel bir farklılık barındırmadığını,
- Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının mesleki gelişimleri için aldığı seminer ve kurs derslerinin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerini pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Lermi (2016) temellendirilmiş kuram yaklaşımına dayalı çalışmasında İstanbul Pendik ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görevli olan beş beden eğitimi öğretmeni ve sekiz otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrenci ebeveyni ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunu öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımı, bu katılımı etkileyen faktörler ve beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı arttırmaya yönelik yaklaşımları şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynler ve beden eğitimi öğretmenleri derse katılımı etkileyen faktörler olarak öğrenci, öğretmen, okul, akran ve ebeveynleri işaret etmektedir. Bedensel aktivite kaynaştırma uygulamalarında olumlu davranışlara, motivasyon artışına, eğlenmeye, rahatlamaya, özgüvene, takıntılı korkulardan uzaklaşmaya yol açmaktadır. Böylece otel etkilerini hafifletmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri bu noktada öğrencilerin derse katılımını sağlayarak kendilerinin mesleki gelişimini sağlamakta, ÖGÖ için alternatif sunmakta, kendi seçimini gerçekleştirme imkânı yaratmakta, iletişim yoluyla akranlarına ÖGÖ hakkında bilgi vermekte, öğrenciye yerine getirebileceği düzeyde sorumluluk yüklemekte ve dersi kendisine uygun hâle getirmektedir. Ek olarak, destek hizmetine ihtiyaç duymakta, özel eğitim danışmanlığı veya yardımcı öğretmen desteği olmasını tercih etmekte, aile-yönetim-öğretmen iş birliğini yararlı bulmakta ve meslektaşlarından özveri beklemektedir.

Sabah (2021) karma araştırma ile Türkiye genelinde, devlet okullarına bağlı 76 paylaş, nicel bölümde 740 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanmıştır. Kay-

naşırtmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanan Sabah'ın elde ettiği sonuçlar aşığıda paylaşılmaktadır.

- Öğretmenler derslerini müfredat programına uygun olarak işlemektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) kâğıt üzerinde kalmaktadır.
- Kaynaştırma uygulamaları, yalnızca Manisa iline destek eğitim hizmeti sağlamamaktadır.
- Sınav ölçme ve değerlendirmelerinde ÖĞÖ'lerin yetersizlikleri göz önüne alınarak değerlendirilmektedir.
- Kurum ilgisizliği ve fiziki yapı uygunsuzluğu mevcuttur.
- Kaynaştırma uygulamalarında verilen eğitimin süresi, mesleki kıdem ve sınıf mevcudiyetinin artışında öğretmenler kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Konuya ilişkin mesleki eğitim alan öğretmenler ile görev yaptıkları kurumlarda destek gören öğretmenler diğer meslektaşlarına oranla yüksek yeterlilik inancına sahiptir.
- Öğretmenlerin beklentileri paydaşlar tarafından okul şartlarının iyileştirilmesi denetim gerçekleştirilmesi velilerin bilinçlendirilmesi yardımcı öğretmen ve uzman eğitimcilerin söz konusu kurumları atanması şeklindedir. Ayrıca çalışmanın dördüncü bölümüne tekabül eden sportif faaliyetler incelemesinde ÖĞÖ'lerin okul dışı herhangi bir sportif faaliyete yönlendirilmedikleri, saha ve materyallerin kendilerine uygun olmadığı, yeterli miktarda ders içi materyal sağlanmadığı, materyallerin tek tipte olduğu tespit edilmiştir.

On birinci bölümde paylaşılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri yeterliliği sonuçları ise;

- Yeterlilik inancının “kısmen yapabilirim”in orta düzeyinde olduğu
- Cinsiyet ve yaşıf farklılık göstermediği
- Sınıf mevcudiyeti ve kıdem yılının artması ile öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettiği,
- “Kendini yeterli bulmak” gibi durumlarının tecrübe ile alakalı olduğu,
- Planlama, aktif katılım sağlama, değerlendirme gibi süreçlerde öğrencilerle vakit geçirildiği,
- Akran öğrencilerden destek alındığı,
- Kurum desteği artışında kendilerini daha yeterli hissettikleri şeklindedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Kuşkusuz fiziksel aktivite ve spor, yaşamın her alanında bireyin yaşantısına olumlu katkı sunmaktadır (Alkan, 2021). Araştırmalar özel gereksinimli bireylerin fiziksel aktivite ve spor aracılığıyla problem olan davranışlarında azalma, odaklanmanın arttığı, ergenliğin kolay geçmesine destek olduğunu bildirmektedir (Alkan, 2021). Bu nedenle fiziksel aktivite ve sporun ÖGÖ'lerin odak derslerinden biri olmasının önemi ortaya çıkarmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin dâhil olduğu 2024 tarihinde gerçekleştirilen Paralimpik olimpiyatlar da yetersizliği olan bireylerde sporun önemini kanıtlar niteliktedir. Türkiye'nin de dâhil olduğu bu spor oyununda yüksek başarılar elde eden yetersizliği olan bireyler toplumla bütünleşmişlerdir. Spor alanında gösterilen uluslararası başarılar, yetersizliği olan bireylerin bu alanda ne kadar yol aldığını kanıtlar niteliktedir. Bu noktada, yetersizliği olan profesyonel sporcular hakkında yapılan araştırmaların artırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

ÖGÖ'lerin profesyonel spor hayatına katılımında pek çok sorunlar yaşamaktır. Bunlardan biri de spor yapmadan önce aldıkları sağlık raporlarına ilişkindir. Süreçlerin uzaması, aile hekimliğinin bireye spor yapabilir raporunu vermek istememesi, her alanda yapılabilecek spor dallarına her an ulaşamaması yaşanan sorunlar arasında gösterilebilir. Tüm bu sorunların üstesinden sistem içinde kolay bir şekilde gelinmesi bireyin toplumla bütünleşmesine hizmet ettiği kadar bireyin yaşam kalitesini de arttıracaktır. Kısacası ÖGÖ'ler özelinde spora ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların artması bu bireyler için oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206

Alkan, Y. (2021). Spor ve evde fiziksel aktivite. Güven, D. (Ed.) Özel gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi Zihin Yetersizliği. İstanbul: Eğiten Kitap Yayınevi, 261-279.

Atay, M. (1995). Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine inceleme. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tez-detay.jsp?id=7FBm-fZcZQYIq45gajR-aw&no=7FBm-fZcZQYIq45gajR-aw> (Erişim Tarihi: 29.04.2025).

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. & Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, 19-21.

Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=kX-e8fyEvhfXtAYVsveTOQ&no=kX-e8fyEvhfXtAYVsveTOQ> (Erişim Tarihi: 29.04.2025).

Batu, S., Kırcaali-İftar, G., (2007). Kaynaştırma. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Bek, H., Başer, A., & Gülveren, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.

Botour, C. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=iIfJtku8pkkLo-98JkehFA&no=S_8aukpNozMKj53EEROEDQ (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Çevik, O., & Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 3(2), 74-83. <https://ijses.org/index.php/ijses/article/view/105> (Erişim Tarihi: 25.03.2025).

Çinko, N. (2004). İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=E9q7T9nzOjZ-HN9wq5RGrw&no=8zrf1Haay6FjgS1U8SoWbw> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Demiral, Ş., & Boudour, C. (2020). Examination of physical education teachers' feelings, attitudes and perceptions towards integration/Inclusion of autistic students. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 22(3), 414-422. doi:10.15314/tsed.718053

Demirtel, Ö. (1997). Kaynaştırma ve özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin, uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri bakımından karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=AULCwJcOV3XKStUjXlJfJFQ&no=AULCwJcOV3XKStUjXlJfJFQ> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Deretarla, E. (2000) Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=urihKLSj-LnOiC5DaLlQN9A&no=urihKLSj-LnOiC5DaLlQN9A> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Ertunç, E. N. (2008). Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MsfgeRzyRHQmNpgkbn2lIg&no=CM9bnkgGPCspAfeAXkqprQ> (Erişim Tarihi:25.03.2025).

Gözün, Ö. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/585988> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Gürboğa, C. (2003). Kaynaştırma ortamında işitme engelli öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/332138> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=J8jOj87fRdoTHiGbaCGGrw&no=rV4StBuFR8lBVDT7UKyJEa> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Karaaslan, Ö. (2003). Kaynaştırma ve alt özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların kelime dağarcıkları düzeyleri bakımından karşılaştırılmasının incelenmesi. (Adana örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=RWlrPJ8UMoE7MCZm7h3hKQ&no=GRks8Y2Jdhw7Laj5csSguw> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Karasu, P. (2004). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Kavanoz, A. (1999). Özel eğitim sınıflarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden eğitilebilir zihinsel engellilerin uyumsal davranışlarının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

Kaya, U. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=AeVlSPjZjiB3Qt8zcpAUhA&no=Uz3XNvHjMW2V5pB7DAHJA> (Erişim Tarihi: 25.03.2025).

Kaya, İ. (2005). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=SHg1nlsKuhZHWRSv6iYTQg&no=JhwCFmZi3zza394fEOX8vA> (Erişim Tarihi: 30.03.2025).

Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MPoarNncGpOqMo37y1d-sQ&no=MPoarNncGpOqMo37y1d-sQ> (Erişim Tarihi: 30.03.2025).

Kaysi, Ü. (2021). Beden eğitimi öğretmen adaylarının 'Engelliler için beden eğitimi ve spor' dersine yönelik kaynaştırma eğitimi yeterlik algıları ve tutumları: Deneysel bir çalışma. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

Koparan, Ş. (2003). Özel ihtiyaçları olan çocuklarda spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 14.

Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 75-94.

Lermi, E. (2016). Otizmli öğrencilerin kaynaştırma ortamında beden eğitimi dersine katılımlarının Beden Eğitimi Öğretmenleri ve ebeveynler bakış açısından incelenmesi. (Yüksek

Lisans Tezi). Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Nal, A., & Tüzün, I. (2011). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu- Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Sabancı Vakfı - Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı. https://egitim-reformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf (Erişim Tarihi: 25.03.2025).

Öncül, D. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=114b2iC-CywjVqN26iZ-ODA&no=xDVXQHjOmUBV6aoqXo8kpQ> (Erişim Tarihi: 30.03.2025).

Özer, D., Aral, N., Özer, K., Güvenç, A. (1999). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların fiziksel özelliklerinin normal gelişim gösteren yaşlıları ile karşılaştırılarak incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 1-17.

Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2012). Physical education teachers’ attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-1013. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x>

Özhan, G. (2000). İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1k_PwVzBn8bqUSQfopDVXA&no=mNQNd9CmGhCmcy3Xl-l_2w (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Özkuloğlu, F. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Polat, R. (2016). Ortaokul öğrencisi olan kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=-WGM97HY5nKHpKPYUFlioQ&no=mYmr1W17e5RLp-Daq8bchKQ> (Erişim Tarihi: 26.03.2025).

Sabah, S. (2021). Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan kaynaştırma sisteminin yönelik paydaş algıları ve öğretmen yeterliğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F., & Bozkurt, H. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. H. Atılgan & İ. Çınar (Ed.), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı. Malatya: Pegem Yayıncılık, 216-217.

Sevimay Özer, D. (2017). Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor. (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sucuğlu, B., & Kargın T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları-yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.

Sunay, H. (1998). Spor eğitim alt yapısında beden eğitimi öğretmeni ve antrenörün önemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 43-50.

Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MxTpn91RPcHssVYz42s5mg&no=MxTpn91RPcHssVYz42s5mg> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Tekbaş, D. (2005). Kaynaştırma ortamında üstün zekalı çocuğa uygulanan zenginleştirme programı hakkında örnek olay incelenmesi ve programın etkinliğine ilişkin bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=qjnCBwB3L4RDlkJrfbReDA&no=4GsFb1WugxRxHJveP61YEQ> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Temir, D. (2002). Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentileri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=g6rNSRcHzVM-V4HRlhg_I7g&no=Z3RID2YX4ewwVPKl6B6L4Q (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Tıraş, Z. (2000) Ayrıştırma ve kaynaştırma eğitimindeki eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin uyum ve akademik beceri açısından karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=dwsA2o_GKoOyjTgRUsJCqg&no=YiB7oWA9n_8oONju6J2nHw (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Topçu, E., & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81. <https://doi.org/10.19126/suje.53064>

Varher, G. (2004). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ZfJL5DnLA1OgFKl9uN5Jlg&no=Ob_e4qa2zYfvYscFWdr5UQ (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Yalçın, Y. (2009). Spor tatmininin sporcuların stres ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi: antrenör cinsiyetinin rolünü belirlemeye yönelik Antalya ilinde bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=5cQ4l6M5XwkqpUDwvAFiQ&no=55PI8v9zB_uoK3-AaClgHg (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Yavuz, C. (2005). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=bUopSo-MUFyHYQOYhFiRoMA&no=vSYksRe9k5QzSoOR6oc9MA> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Yekeler, B. (2005). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, (2025). Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.03.2025).

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Damla Sönmez^{1*}

Citation : Sönmez, D. (2024). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 5(2), 61-81.
Received : 26.09.2024
Accepted : 20.02.2025
Published : 31.12.2024
Publisher's Note : İstanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : © 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve cinsiyet, sınıf seviyesi, karne puanı değişkenlerine göre karşılaştırılmasının yapılmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokulda 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 104, 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları demografik bilgiler anketi ve PISA matematik okuryazarlığı testidir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin asgari düzey ve altında kaldığı; cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve karne puanlarının matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bu konu hakkında daha sonra araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik; araştırmanın örnekleminin daha genişletilerek yapılması, cinsiyet, karne

1 Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul Medipol Üniversitesi; damla.sonmez@medipol.edu.tr; Orcid ID: 0000-0002-9342-7884; Sorumlu Yazar

notu ve sınıf seviyesinin matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerini etkileyip etkilemediğine dair daha fazla araştırma yapılmasına ve ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmalarına gerek olduğuna yönelik önerilerde bulunularak sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, ortaokul, öğrenci, PISA, yeterlik düzeyi

An Examination of 7th and 8th Grade Middle School Students' Mathematical Literacy Proficiency Levels in Terms of Certain Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the mathematical literacy proficiency levels of 7th and 8th-grade middle school students and to compare them based on variables such as gender, grade level, and report card scores. In line with the purpose of the study, the survey research method, one of the methods used in quantitative research, was employed. The sample of the study consists of 104 7th and 8th-grade students enrolled in middle school during the 2021-2022 academic year. The data collection tools used in the study include a demographic information questionnaire and the PISA mathematical literacy test. Based on the findings of the study, it was concluded that students' mathematical literacy proficiency levels remained at or below the minimum level and that gender, grade level, and report card scores did not affect their mathematical literacy proficiency levels. The study concludes with recommendations for researchers planning to conduct further studies on this topic, suggesting that future research should involve a larger sample size, further investigate the impact of gender, report card scores, and grade level on mathematical literacy proficiency, and raise awareness among middle school mathematics teachers regarding students' mathematical literacy proficiency levels.

Keywords: *Mathematical literacy, secondary school, student, pisa, proficiency level*

1. Giriş

Yaşanan teknolojik gelişmeler ve değişen dünya öğrenme ortamlarını da değiştirmiştir. Artık toplumlar için bilgi toplumu olabilme, bilim yapabilme ve teknolojiyi üretebilme gibi değerler ön planda tutulmaktadırlar (Uysal ve Yenilmez, 2011). Bahsi geçen değerlerin gerçekleşebilmesi için de hayat boyu öğrenme, bilginin ve bilimin okuryazarlığı kavramlarının geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır (Özgen ve Bindak, 2008). Okuryazarlık denildiği zaman insanların genellikle aklına okuma yazma gibi temel yetkinlikler gelmektedir (Özgen ve Kutluca, 2013). Hâlbuki okuryazarlık kelimesi okuma yazma bilmekten çok daha derin bir anlama sahiptir. Okuryazar bir birey olabilmek için yaşadığı çevreye uyum gösterebilen, karşısına çıkan problemleri fark edebilen ve bu problemlere uygun bir çözüm üretebilen, doğru kararı verebilmek için gerekli olan bilgiye erişebilen ve erişmiş olduğu bu bilgiyi değerlendirebilen ve tüm bu bahsi geçen süreçleri yönetebilmesi için teknolojiyi kendine uygun olacak şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Çapar ve Gürdal, 2001). Yani okuryazar bir birey olabilmek için sadece okuma yazma becerilerinin gelişmesi yanında bireyin farklı becerilerinin de gelişmesi gerekmektedir (Güneş ve Gökçek, 2013). Bu becerilerin de gelişebilmesi için bireyin becerilerini geliştirebileceği bir eğitim alması gerekmektedir.

Değişen dünya şartları eğitimi sistemlerini de etkilemiştir. Bilgiyi ve bilimi üretebilen birey yetiştirmek için okuryazar bir birey yetiştirmek gerekmektedir. Bilimi üretebilmek için analitik düşünmeye, analitik düşünmenin gelişmesi için de iyi bir matematik bilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü matematik tüm bilimlerin ortak dili olarak toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmektedir (Uğurel ve Morali, 2006). Matematiği de etkili bir şekilde kullanabilmek için bireylerin matematik okuryazarı olmasına ihtiyaç vardır. Çünkü matematik okuryazarı olan bir birey günlük hayat ve okul matematiği (Altun, 2020) arasındaki bağı kurabilmekte dolayısıyla bu bilgilerini ihtiyacı doğrultusunda çağırabilmekte ve de gerek gördükçe kullanabilmektedir. Endüstriyel toplumundan bilgi toplumuna evrilen yeni dünya düzeni (Yenilmez ve Ata, 2013) de bilgiyi çağırabilmeyi ön planda tutmaktadır. Bu sebepten dolayı da ülkeler eğitim politikalarını bilimin dili olan matematiğin okuryazarı birey yetiştirmeye göre planlamaya ve yaptıkları bu planlamalarını uluslararası düzeyde ölçmeye başlamışlardır.

Uluslararası yapılan ve ülkelerin kendi durumlarını ölçmek için katıldığı birçok sınav bulunmaktadır. Bu sınavlardan biri de OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development-Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından yapılmakta olan PISA (The Program for International Stu-

dent Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavıdır. OECD tarafından takip edilmekte olan ve dünya üzerinde geniş bir coğrafyada uygulanan PISA (Kabael ve Barak, 2016) sınavı ülkelere eğitim politikalarını uluslararası bir düzeyde değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Aksu, 2019). Türkiye PISA sınavına 2003 yılından beri düzenli olarak katılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bahse konu olan PISA'nın sınavlarını 15 yaş 3 ay ile 16 yaş 2 ay arasında bulunan ve asgari olarak 6 yıl boyunca zorunlu eğitim görmüş öğrencileri (Altun ve Gürbüz, 2019) örneklemine aldığı görülmektedir. Belirtilen yaş grubuna 7. sınıftan başlayıp 12. sınıfa kadar geniş bir öğrenci kitlesi dâhil olmaktadır (MEB, 2023). Ancak alan yazın incelendiğinde genellikle lise düzeyindeki öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının çeşitli kriterlere göre incelendiği çalışmaların yapıldığı (Azapağası İlbağı, 2012; Rafiepour Gatabi, Stacey ve Gooya 2012; Çam, 2014; Erol, 2015; Çoban, 2018; Efe Çetin, 2019), ortaokul düzeyindeki öğrencilerin matematik okuryazarlıklarıyla ilgili kısıtlı çalışma (Uysal, 2009; Uysal ve Yenilmez, 2011; Kükey, 2013) olduğu görülmüştür. Bu sebepten dolayı araştırmanın amacı ortaokul 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı yeterli düzeylerinin incelenmesi ve cinsiyet, sınıf seviyesi, karne puanı değişkenlerine göre karşılaştırılmasının yapılmasıdır. Bahsedilen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemleri incelenmiştir:

- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanlar ve toplam puanlara göre yerleştirilmiş oldukları yeterlik düzeyleri nelerdir?
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanlar;
 - Cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılık göstermektedir?
 - Sınıf seviyesi değişkenine göre nasıl farklılık göstermektedir?
 - Matematik dersi karne notları değişkenine göre nasıl farklılık göstermektedir?

2. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın deseni, araştırmanın örnekleme, verilerin analizi, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik kısımları hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama yöntemi (Survey) kullanılmıştır. Tarama çalışmaları hâlihazırda bulunan bir durumun ortaya çıkarılabilmesi adına yapılan bir araştırma türüdür (Çepni, 2018). Sosyal bilimlerde geniş bir alanda kullanılan ve geniş kitleler üzerinde çalışabilme olanağı tanıyan tarama yönteminin en önemli pozitif yönü de fazla katılımcının oluşturduğu örneklemde sahip olunan çok fazla verinin bir arada sunulabilmesine imkan tanıyan bir yöntem olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021; Tutar ve Erdem, 2022). Bu yöntemin yararlanıldığı çalışmalarda “ne, neydi, nedir, neyle alakalıdır, bileşenleri nelerdir, nerede, hangi vakitte, ne kadar sıklıkta, hangi seviyede ve nasıl” gibi soruların cevabını bulmak mümkün olmaktadır (Köse, 2015; Büyüköztürk vd., 2021). Tarama çalışmalarında katılımcı gruba herhangi bir etkide bulunmadan doğada olduğu gibi değişkenler, durumlar ya da olaylar tasvir edilir (Tuncer, 2020). Bu çalışmada da herhangi bir müdahale yapılmadan (Karasar, 2019) araştırmanın konusunun içinde var olan durumun sanki bir fotoğrafını çeker gibi tasvirinin yapılması (Büyüköztürk vd., 2021) ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı testinden aldıkları puanların cinsiyet, sınıf seviyesi ve karne notu değişkenlerine göre incelenmesi ve matematik okuryazarlık yeterlik düzeylerinin saptanması amaçlandığından tarama yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Alan yazına bakıldığı zaman PISA’nın sınavlarını 15 yaş 3 ay ve 16 yaş 2 ay arasında bulunan ve asgari olarak 6 yıl boyunca zorunlu eğitim görmüş öğrencileri (Altun ve Gürbüz, 2019) hedef kitlesi olarak seçmektedir. Türkiye’de uygulanmakta olan PISA sınavlarına ortaokul seviyesinde bulunan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin de katıldığı bilinmektedir (MEB, 2023). 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler PISA sınavına katılabilmek için gerekli olan en az 6 yıl boyunca öğrenim görme şartını sağlamaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı, araştırmanın örneklemi 104 adet 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaokulda eğitim görmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit rastgele örneklemeğe göre seçilmiştir. Basit rastgele örneklemede evrende bulunan her kişinin örneklemeğe yer alma olasılığı eşittir (Balci, 2016). Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Kız	48	%46
Erkek	56	%54
Toplam	104	%100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 56 erkek öğrenci %54, 48 kız öğrenci %46 olacak şekilde katılmıştır. Tablodan araştırmaya ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre katılım durumları incelenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Yüzde
7. sınıf	15	%14
8. sınıf	89	%86
Toplam	104	%100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 7. sınıftan 15 öğrenci %14, 8. Sınıftan 89 öğrenci %86 olacak şekilde katılmıştır. Tablodan araştırmaya ağırlıklı olarak 8. Sınıf öğrencilerinin katıldığı görülmektedir. Tablo 3’te araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersi karne notlarına göre katılım durumları incelenmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersi karne notlarına göre dağılımı

Karne Notu	Öğrenci Sayısı	Yüzde
0-25 puan	0	%0
26-50 puan	8	%8
51-75 puan	44	%42
76-100 puan	41	%39
Belirtilmemiş	11	%11
Toplam	104	%100

Tablo 3 incelendiğinde 0-25 puanda 0 öğrenci %0, 26-50 puanda 8 öğrenci %8, 51-75 puanda 44 öğrenci %42, 76-100 puanda 41 öğrenci %39, belirtilmemişte 11 öğrenci %11 olacak şekilde katılmıştır. Tablodan araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak 51-75 karne notu aralığında toplandığı görülmektedir. Yine 0-25 puan aralığında hiç öğrencinin bulunmadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ise demografik bilgiler anketi ve PISA matematik okuryazarlığı soruları testi şeklindedir. Demografik bilgiler anketiyle araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, kaçınıcı sınıf öğrenci oldukları ve karne notları hakkında bilgiler toplanmıştır. PISA matematik okuryazarlığı soruları testi olarak kullanılan veri toplama aracında ise her soru düzeyinden 3'er adet sorunun bulunduğu 21 adet çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların olduğu bir test kullanılmıştır. Kullanılan sorular PISA tarafından serbest bırakılmış ve rubrikte soruların cevaplarının puanlandığı sorulardır. Tüm bunların yanında testte kullanılması planlanan sorular seçilirken her soru tipinden soru seçilmeye çalışılmıştır. Bu sayede içerik geçerliği sağlanmıştır. İçerik geçerliğinin sağlanabilmesi için matematik okuryazarlığı konu alanlarından dengeli olacak bir şekilde soruların seçilip kullanılması gerekmektedir (Altun, 2020).

Uygulamaya yapılmaya başlanılmadan önce, hazırlanmış olan matematik okuryazarlığı testi için alanında uzman olan iki matematik eğitimcisine ve bir ölçme değerlendirme alanında uzmana gösterilmiştir. Uzmanların hazırlanmış olan testi uygun bulmasından sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sonucunda da testin güvenilirliğinin hesaplanması gerekmiştir. Bunun için de testin α (Cronbach's Alpha) sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir. Kullanılmış olan 21 PISA matematik okuryazarlığı sorusunun güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde α (Cronbach's Alpha) değerinin 0,901 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sönmez, 2022). α değerinin +1,00 değerine ne kadar yaklaşırsa o test kendi içinde o kadar tutarlıdır (Demircioğlu, 2015). Azapağası İlbağı (2012) tarafından da hazırlanmış olan tez çalışmasında da α (Cronbach's Alpha) değeri güvenilirlik analizinde kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

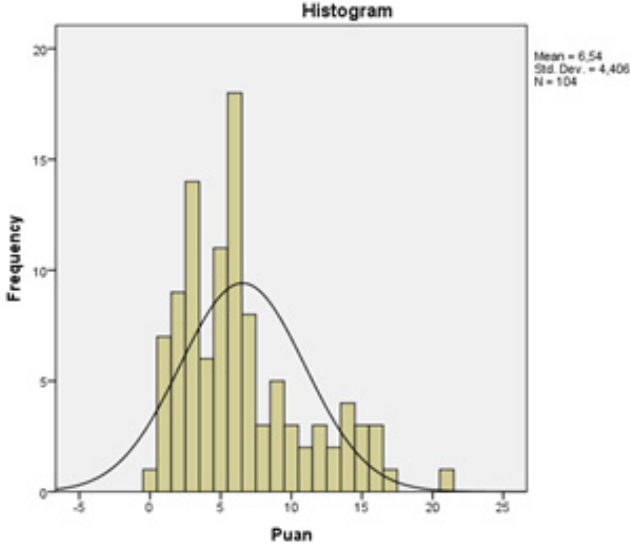
Yapılan bu araştırma nicel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan tarama çalışmasıdır. Bu sebepten dolayı bazı istatistikî değerlendirmeler yapılmıştır. Matematik okuryazarlığı testini çözmüş olan öğrencilerden sahip olunmuş olan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve yine bilgisayar ortamında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra hatalı olarak girilmiş olan ve-

rilerin elenmesi yapılmıştır. Yapılmış olan bu elemelerden sonra elde kalan 104 öğrencinin verisinin değerlendirilme kısmına geçilmiştir. Öğrencilerden toplanmış olan demografik bilgiler incelenmiş ve tablo hâline getirilmiştir. Demografik bilgiler incelenirken karne notunu belirtmek istemeyen öğrenciler için ayrı bir başlık açılmış (belirtilmemiş) ve bu öğrenciler açılmış olan bu ayrı başlık altında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı testindeki sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelenmiş ve PISA tarafından açıklanmış olan rubrik doğrultusunda soruların cevaplarının puanlaması yapılmıştır. PISA tarafından açıklanmış olan rubriğe göre soruların cevapları puanlanırken tamamen yanlış verilmiş cevaplara 0 puan, kısmi olarak doğru verilmiş cevaplara 1 puan ve tam olarak doğru verilmiş cevaplara ise 2 puan atandığı görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; MEB, 2015; Altun ve Bozkurt, 2017). Öğrencilerin çözmüş olduğu 21 soruluk PISA Matematik Okuryazarlığı testinden almış oldukları toplam puanlar doğrultusunda öğrenciler ilk olarak matematik okuryazarlığı düzeylerine yerleştirilmiştir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeylerine göre yerleştirilirken Uysal ve Yenilmez (2011) tarafından esas alınmış olan teorik çerçeve temel alınmıştır. Bu teorik çerçeveye göre öğrencilerin matematik okuryazarlığı testinden almış olduğu puanlar, toplam matematik okuryazarlığı testi puanlarının başarı puanlarına göre oranlanmış ve bu oranlanma sonucunda elde edilen puanlar doğrultusunda öğrencilerin düzeylere göre atanmış hâlidir. Matematik Okuryazarlığı Testine katılmış olan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre bahsi geçen bu testten en düşük 0 puan ve en yüksek olarak da 42 puan almaları beklenmektedir. Öğrencilerin almış oldukları toplam puanlara göre düzey atamalarının yapılmasından sonra SPSS analizlerinin yapılması aşamasına geçilmiştir. Yapılacak olan istatistiki analizlerin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için ilk olarak öğrencilerin matematik okuryazarlığı testinden almış oldukları toplam puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılması gerekmektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmamasına göre kullanılması gereken istatistiki testlerle ilgili karar verilmesi mümkün olmaktadır (Bursal, 2023). Toplam puanlar cinsiyet, sınıf seviyesi ve karne notu gibi değişkenler açısından karşılaştırılması yapılırken parametrik olan testlerin mi yoksa non-parametrik olan testlerin mi kullanılması gerektiği sorusuna yanıt bulabilmek adına ilk etapta verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda da normallik analizi testlerine göre normal dağılıma yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4. Normallik analizi sonuçları

	PISA Matematik Okuryazarlığı Testi Genel Puan
N	104
Ortalama	6,54
Mod	6,00
Medyan	6,00
Standart	4,406
Basıklık	.455
Çarpıklık	.987
Kolmogorov-Smirnov	.000

İlk etapta normal dağılımı kontrol etmek için ortalama, medyan ve mod sonuçları değerlendirilmiştir. Yapılan normallik analizi testleri sonucunda ortalama değeri 6,54, mod değeri 6,00 ve medyan değeri de 6,00 olarak bulunmuştur. İstatistiki analiz sonucu elde edilmiş olan bu değerlerin normal dağılıma uymadığı görülmüştür. İkinci olarak verilerin normal dağılıma uymadığı görüşünü sağlamlaştırmak adına normallik analizleri sonucunda ortaya çıkmış olan verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yine bu analiz sonucunda, basıklığın değeri 0,987 ve çarpıklığın değeri de 0,455 olarak bulunmuştur. Elde edilmiş olan bu değerler de dağılımın sağa çarpık bir şekilde olduğunu göstermiştir. Histogram grafiğinin bu görünümü de normal dağılıma uymadığı görüşünü sağlamlaştırmıştır. Son olarak da toplam puanların Kolmogorov-Smirnov testine bakılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 50 kişiyi geçtiği için Kolmogorov-Smirnov (Büyüköztürk, 2013) testine bakılması uygun bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilecek olan p değeri için, $p < .05$ şartı sağlandığı zaman verilerin normal dağılıma uymadığı net bir şekilde gösterilmiş olduğundan son olarak Kolmogorov-Smirnov testinin değerlendirilmesine geçilmiş ve p değeri .000 olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov testi de verilerin normal dağılıma uymadığını göstermiştir. En son olarak da histogram grafiği incelendiğinde de verilerin sağa çarpık olduğu gözlemlenmiştir. Tüm bu testlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin değerlendirilmesi yapılırken parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.



Grafik 1. Verilerle ilgili histogram grafiği

Grafik 1’den de anlaşıldığı gibi öğrencilerin toplam puan verilerin normal dağılıma uymadığı sağa çarpık bir şekilde olduğu görülmüştür. Yapılmış olan testlerin sonucunda ve histogram grafiğinin değerlendirilmesinden sonra elde edilmiş olan verilerin normal dağılmadığına karar verilmiştir. Veriler eğer normal dağılmıyorsa parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin uygulanması gerekmektedir (Karadavut, 2020). Bunun için de yapılacak olan istatistiki testlerde parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Öğrenciler matematik okuryazarlığı testinden almış oldukları toplam puanlarına göre birkaç değişken açısından değerlendirilmiştir. İlk olarak öğrenciler, cinsiyet değişkenine ve sınıf seviyesine göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar yapılırken iki değişkenli parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden biri olan Mann Whitney-U testi (Can, 2018) kullanılması gerekmektedir. Daha sonra ise karne notlarına göre karşılaştırılmışlardır. Karne notu gibi ikiden fazla değişkenin karşılaştırılması gereken durumlarda bu tip karşılaştırmaları mümkün kılan ve parametrik olmayan (non-parametrik) Kruskal Wallis-H testi (Pallant, 2020) kullanılması gerekmektedir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Açık uçlu soruların PISA tarafından verilen rubriğe göre değerlendirilmesi yapılırken güvenilirliğin sağlanabilmesi adına ilk olarak sorular araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve PISA tarafından verilen rubrik doğrultusunda puanlanmıştır. Yapılan puanlamaların doğru olabilmesi adına bir ay geçtikten

sonra tekrar yapılmıştır. Yapılan her iki puanlamanın arasında %92 oranında tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca soruların rubriğe göre puanlamalarının doğruluğunun kontrol edilebilmesi adına alanında uzman olan iki matematik eğitimcisine gösterilip kontrol ettirilmiştir.

2.6. Araştırmanın Etik Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmaya başlamadan önce Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvurularak gerekli olan etik kurulu onayı; 26.03.2021 tarih, 2021-03 oturum ve E-20585590-302.08.01-1480 belge sayı numarası ile alınmıştır. Ayrıca bu araştırmanın verileri “PISA Matematik Okuryazarlığı Sorularının Farklı Açılardan Kritik Edilmesi” başlıklı doktora tezinin iki aşamalı toplanan verilerinden elde edilmiştir. Toplanan verilerin ilk aşaması lise düzeyi olup doktora tezinde, ikinci aşaması olan ortaokul düzeyi de bu makalede kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin PISA matematik okuryazarlığı sorularından almış oldukları puanların cinsiyet, karne notu ve sınıf düzeyine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve öğrencilerin matematik okuryazarlığı testi aldıkları puanlara göre yapılan yeterlik düzeyleri atamalarına ait bulgular sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin PISA Matematik Okuryazarlığı Testinden Aldıkları Toplam Puanlar ve Almış Oldukları Puanlara Göre Atandıkları Yeterlik Düzeylerine İlişkin Veriler

Verilerin analizi bölümünde de belirtildiği üzere matematik okuryazarlığı toplam puanı 36-42 aralığında bulunan öğrenciler 6. düzeye, matematik okuryazarlığı toplam puanı 30-35 aralığında bulunan öğrenciler 5. düzeye, matematik okuryazarlığı toplam puanı 24-29 aralığında bulunan öğrenciler 4. düzeye, matematik okuryazarlığı toplam puanı 18-23 arasında bulunan öğrenciler 3. düzeye, matematik okuryazarlığı toplam puanı 12-17 arasında bulunan öğrenciler 2. düzeye, matematik okuryazarlığı toplam puanı 6-11 arasında bulunan öğrenciler 1. düzeye, matematik okuryazarlığı toplam puanı 0-5 arasında bulunan öğrenciler 0. düzeye yerleştirilmiştir. Bu kapsamda hangi yeterlik düzeyine toplam kaç adet öğrencinin yerleştirildiğine dair elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleriyle ilgili bulgular

Düzeyler	Düzey Puanları	Düzeylerdeki Öğrenci Sayıları	Yüzde
6. düzey	36-42 Puan	0	%0
5. düzey	30-35 Puan	0	%0
4. düzey	24-29 Puan	0	%0
3. düzey	18-23 Puan	1	%1
2. düzey	12-17 Puan	16	%15
1. düzey	6-11 Puan	39	%37
0. düzey	0-5 Puan	49	%47
Toplam		104	%100

Tablo 5'ten görüldüğü gibi 0. düzeyde (0-5 düzey puanı) 49 öğrenci %47, 1. düzeyde (6-11 düzey puanı) 39 öğrenci %37, 2. düzeyde (12-17 düzey puanı) 16 öğrenci %15, 3. düzeyde (18-23 düzey puanı) 1 öğrenci %1 bulunmaktadır. 4., 5. ve 6. düzeyde hiç öğrenci bulunmamaktadır. Yine tablodan görüldüğü üzere en fazla öğrenci 0. düzeyde toplanmıştır. 4., 5. ve 6. düzeyde hiç öğrenci bulunmadığı tablodan görülmektedir.

3.2. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin PISA Matematik Okuryazarlığı Testinden Almış Oldukları Toplam Puanların Cinsiyet, Karne Notu ve Sınıf Seviyesi Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bir diğer problemi olan “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, sınıf seviyesi ve matematik dersi karne notu değişkenlerine göre farklılıkları ne düzeydedir?” şeklindedir. Aşağıda bahsi geçen bu değişkenlere yönelik elde edilmiş olan bulgular araştırma problemlerindeki sıra ile sunulmuştur.

3.3. Testinden Almış Oldukları Toplam Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Yapılmış olan testlerde, bağımsız iki grubun karşılaştırmasını mümkün kılan parametrik olmayan (non-parametrik) Mann Whitney-U testi kullanılarak yapılmıştır. Aşağıda yapılmış olan Mann Whitney-U testi kullanılarak elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.Cinsiyet değişkenine göre puanların dağılımı

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	48	51,60	2889,50	1293,500	.741
Erkek	56	53,55	2570,50		

Tablo 6’den görüldüğü gibi araştırmaya katılan kız öğrencilerin örneklemdeki sayıları 48, erkek öğrencilerin örneklemdeki sayıları 56, kız öğrencilerin sıra ortalaması 51,60, erkek öğrencilerin sıra ortalaması 53,55, kız öğrencilerin sıra toplamı 2889,50, erkek öğrencilerin sıra toplamı 2570,50 ve Mann Whitney-U testi kullanılarak elde edilmiş olan sonuç da 1293,500 şeklindedir. Yapılan Mann Whitney-U testi kullanılarak elde edilmiş olan sonuçta da p değeri .741 bulunmuştur. Elde edilen p değerinin, $p > .05$ ’ten büyük olması karşılaştırma yapılan gruplar (cinsiyet) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

3.4. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin PISA Matematik Okuryazarlığı Testinden Almış Oldukları Toplam Puanların Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Yapılmış olan testlerde bağımsız iki grubun karşılaştırmasını mümkün kılan parametrik olmayan (non-parametrik) Mann Whitney-U testiyle yapılmıştır. Aşağıda Mann Whitney-U testi kullanılarak elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf seviyesi değişkenine göre puanların dağılımı

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
7. sınıf	15	56,97	854,50	600,500	.533
8. sınıf	89	51,75	4605,50		

Tablo 7’den görüldüğü gibi araştırmaya katılan 7. sınıfların örneklem sayısı 15, 8. sınıfların örneklem sayısı 89, 7. sınıfların sıra ortalaması 56,97, 8. sınıfların sıra ortalaması 51,75, 7. sınıfların sıra toplamı 854,50, 8. sınıfların sıra toplamı 4605,50 ve Mann Whitney-U testi kullanılarak elde edilmiş sonuç da 600,500 şeklindedir. Yapılan Mann Whitney-U testi kullanılarak elde edilmiş sonuçta da p değeri .533 bulunmuştur. Elde edilen p değerinin, $p > .05$ ’ten büyük olması gruplar (sınıf seviyesi) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

3.5. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin PISA Matematik Okuryazarlığı Testinden Almış Oldukları Toplam Puanların Matematik Dersi Karne Notu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğrencilerin matematik okuryazarlığı testinden almış oldukları puanların matematik dersi karne notlarına göre dağılımlarının incelenebilmesi için ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasını mümkün hale getiren ve parametrik olmayan (non-parametrik) Kruskal Wallis-H testi kullanılarak yapılmıştır. Aşağıda Kruskal Wallis-H testi kullanılarak elde edilmiş olan bu sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Karne notu değişkenine göre puanların dağılımı

Karne Puanları	N	$\bar{X}$	S.S	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis-H	
					χ^2	p
26-50	8	5,25	2,915	46,81	2,751	.432
51-75	44	6,30	4,118	51,31		
76-100	41	7,44	4,970	57,57		
Belirtilmemiş	11	5,09	3,885	42,50		

Tablo 8’den görüldüğü gibi karne notları 26-50 aralığında olan öğrencilerin örneklem sayısı 8, karne notları 51-75 aralığında olan öğrencilerin örneklem sayısı 44, karne notları 76-100 aralığında olan öğrencilerin örneklem sayısı 41, karne notlarını belirtmemiş olan öğrencilerin örneklem sayısı 11, karne notları 26-50 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 5,25, karne notları 51-75 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 6,30, karne notları 76-100 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 7,44, karne notlarını belirtmemiş olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 5,09, karne notları 26-50 aralığında olan öğrencilerin standart sapması 2,915, karne notları 51-75 aralığında olan öğrencilerin standart sapması 4,118, karne notları 76-100 aralığında olan öğrencilerin standart sapması 4,970, karne notlarını belirtmemiş olan öğrencilerin standart sapması 3,885, karne notları 26-50 aralığında olan öğrencilerin sıra ortalaması 46,81, karne notları 51-75 aralığında olan öğrencilerin sıra ortalaması 51,31, karne notları 76-100 aralığında olan öğrencilerin sıra ortalaması 42,50, karne notlarını belirtmemiş olan öğrencilerin sıra ortalaması 42,50 şeklindedir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda p değerinin .432 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak karne notları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yine tablodan da görüldüğü üzere 0-25 puan aralığında hiç öğrenci bulunmamaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlar araştırmanın problemleri kapsamında tartışılmıştır. Bulgular incelendiği zaman öğrencilerin matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanların genel olarak öğrencilerin 0., 1. ve 2. düzeyde yığılmış olduğu görülmektedir. Bu sonuç Türkiye'nin PISA uygulaması karnesi için şaşırtıcı olmayan hatta beklenen bir sonuçtur. Yapılan birçok PISA uygulamasında Türkiye asgari düzey olan 2. düzey ve altında kalmıştır (Bozkurt, 2019). Yine Uysal ve Yenilmez (2011) tarafından da vurgulandığı gibi öğrenciler alt düzeylerde toplanmış, üst düzeylerde öğrenci bulunmamaktadır. Ancak Sönmez (2022) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, lise düzeyine geçen öğrencilerin matematik okuryazarlığı yeterli düzeylerinin 4. ve 5. düzeye kadar çıktığı vurgulanmıştır. 7. ve 8. sınıflar ortaokuldan liseye geçiş için hazırlık yapılan sınıflardır. Ortaokul ve lise sınıfları arasında bu kadar büyük bir düzey artışı yaşanmasına sebep olan durumun ne olduğu anlaşılamamıştır.

Araştırmanın bir diğer problemi olan öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Elde edilmiş olan bu sonucun aksine PISA uygulamalarının sonuçlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre başarılı olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2005; 2010a; 2010b; 2015; 2016; 2019). Ancak alan yazın incelendiğinde cinsiyetin öğrencilerin başarı düzeylerini etkilemediğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Peterson, Burton ve Baker, 1983; Dane, 2005; Gülleroglu, 2017; Iji ve Abah, 2017; Sarouphim ve Chartouny, 2017; Arcan ve Şahin, 2020; Türkmenoğlu ve Yurtal, 2020). Tüm bunlar göz önüne alındığında bu çalışmadan da görüldüğü gibi cinsiyetin başarıyı belirleyen bir faktör olmadığı net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Yine araştırmanın problemlerinden biri olan öğrencilerin sınıf düzeylerin göre matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanlar sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmaması istikrarlı bir eğitimin sağlanması adına sevindirici bir durumken, öğrencilerin aldığı puanların toplamının düşüklüğüne göre bakıldığında ise üzücü bir durumdur. Sönmez (2022) tarafından da belirtildiği gibi öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça matematik okuryazarlığı yeterli düzeyleri düşmektedir. Ancak bu durum ortaokul öğrencileri için başarıyı etkileyecek bir durum olabilmektedir. Zira 8. sınıf öğrencilerinin önünde liseye giriş için bir sınav bulunmakta ve öğrenciler “yeni nesil” olarak adlandırılan okuryazarlık problemleriyle (Altun,

2020) karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin bu tip sorularda başarı gösterebilmeleri sınav sürecinde de onlar için faydalı olacaktır. Bu sebepten okuryazarlık sorularının öğrencilere sevdinrilmesine, mantığının anlatılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmmanın bir diğer problemi olan öğrencilerin karne puanlarına göre matematik okuryazarlığı testinden aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında karne puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Her ne kadar Sönmez (2022) karne puanlarının öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeyini belirlemede kullanılabileceğini belirtmiş olsa da Şimşek, Şahinkaya ve Aytekin (2017) tarafından da vurgulandığı üzere gibi karne puanları öğrencilerin karşılaştırılması adına kullanılabilecek sağlıklı bir kriter değildir. Karne notlarının matematik okuryazarlığı yeterli düzeyinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir kriter olup olmadığını belirlemek için daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim vardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiği zaman genel olarak öğrencilerin matematik okuryazarlığı yeterli düzeylerinin asgari seviye ve altında olduğu, cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve karne puanlarının öğrencilerin matematik okuryazarlığı yeterli düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Ancak Türkiye'nin PISA sonuçları incelendiği zaman bu çalışmanın sonucu PISA sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu sebepten dolayı ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığını yeterli düzeylerinin artırılması için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Yine alan yazın incelendiğinde cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve karne puanlarının matematik okuryazarlığı yeterli düzeylerini etkilediği belirtilmiştir. Her ne kadar bu faktörlerin matematik okuryazarlığı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu savunan çalışmalar olduğu gibi etkilemediğini savunan çalışmalar da olması yurarda bahsi geçen kriterler hakkında daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca araştırmanın örneklemini 104 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bundan dolayı, araştırmanın daha geniş bir örnekleme yapılması faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematik okuryazarlığı yeterli düzeyleriyle alakalı nitel çalışmaların (görüş, hata analizi vb.) yapılmasında fayda vardır. Son olarak ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmanın alan yazına büyük katkılar sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksu, N. (2019). Farklı ülkelerden PISA sınavına katılan öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerin tahmin edilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dah. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=h-HAu9iX3YWcsFg4pgbejg&no=9A5E-x-459unnho4hJlbog> (Erişim Tarihi: 27.03.2025).

Altun, M. (2020). Matematik okuryazarlığı el kitabı: Yeni nesil soru yazma ve öğretim düzenleme teknikleri. (1. Baskı). (b.y.): Alfa Aktüel Yayınları.

- Altun, M., & Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 171-188. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6916>
- Altun, M., & Gürbüz, M. Ç. (2019). PISA uygulamalarının tanıtımı. S. Çepni (Ed.). *PISA ve TIMMS mantığını ve sorularını anlama: (Yeni nesil matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularıyla destekli)*. (ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Arcan, H. C., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 827-846. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.754349>
- Azapağası İlbaşı, E. (2012). PISA 2003 matematik okuryazarlığı soruları bağlamında 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ve tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=m8z4t4vyT_gISgZOhQcaDw&no=SNcmmBcFhiTQkRYtvXlZVA (Erişim Tarihi: 27.03.2025).
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozkurt, I. (2019). Matematik okuryazarlığı konusunda yetiştirilen öğretmenlerin öğrencilerinde matematik okuryazarlığının gelişiminin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=htaiKUQ8-4iy-FeY-oKaGbA&no=JquCwXw56dPgPLfYpCOV9A> (Erişim Tarihi: 27.03.2025).
- Bursal, M. (2023). SPSS ile temel veri analizleri. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. (... Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi.
- Çam, A. (2014). 9. sınıf öğrencilerinin PISA matematik testi başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=SVRFx14XGpikpXOUwSjO6g&no=y-PTv_yw1TGg-MtdkhBxaWQ (Erişim Tarihi: 27.03.2025).
- Çapar, B., & Gürdal, O. (2001). Kütüphanecilik bölümü öğrencilerinin okuryazarlık durumu üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 15(4), 407-418.
- Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- Çoban, M. (2018). PISA 2012 bağlamında 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlığının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=CGVLCv13Mlxz72K42nLbQBQ&no=CZApHzvfnB-DXAGLtZOjPLw> (Erişim Tarihi: 08.04.2025).
- Dane, A. (2005). Differences in mathematics anxiety by sex, program, and education of university mathematics students in Turkey. *Psychological Reports*, 96(2), 422-424. <https://doi.org/10.2466/PRO.96.2.422-424>

Demircioğlu, G. (2015). Geçerlik ve Güvenirlik. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme*. (ss. 89-120). Ankara: Pegem Akademi.

Efe Çetin, K. (2019). 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlıklarının öğrenme stilleri, akademik başarıları ve cinsiyetlerine göre incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=pwluwaaS9KE-ku_m8PbHGMg&no=cFGxS7Eg4rqpGXHCmgYu9A (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Erol, M. (2015). Modelleme etkinliklerinin 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlıkları ve inançları üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LqZLt_CNVvb6c4nAKrbzKA&no=6bWA-ioVhbNF9ltBgsvBBPQ (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Gülleroğlu, H. D. (2017). PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 151-175.

Güneş, G., & Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 70-79.

Iji, C. O., & Abah, J. A. (2017). Exploring gender differences in graduation proficiency in mathematics education using a Markov Chain Model: Implications for economic growth in Nigeria. *International Journal of Educational Excellence*, 3(2), 75-86. Doi: 10.18562/IJEE.028

Kabael, T., & Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık becerilerinin PISA soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 321-349. doi: 10.16949/turcomat.73360

Karadavut, T. (2020). Parametrik olmayan (non-parametrik) istatistik yöntemleri. F. Orçan (Ed.). *Sosyal bilimlerde istatistik Excel ve SPSS uygulamaları*. (ss. 221-258). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık.

Köse, E. (2015). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kınal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (ss. 99-124). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kükey, E. (2013). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeylerinin matematik başarılarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=BFR5kJTauTrIXRkKITrSwg&no=fGoKJ7fA97ST5LrGPN-Qsw> (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *OECD PISA – 2003 araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları: PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155232_PISA_2003.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. https://corumodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/03153920_PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010b). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. https://bitlisodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/20144632_PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155501_PISA_2012.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155512_PISA_2015.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *PISA 2022 Türkiye raporu*. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *Take the test: Sample questions from OECD's PISA assessments*. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2009/02/take-the-test_g1g-ha797/9789264050815-en.pdf (Erişim Tarihi: 08.04.2025).

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.

Özgen, K., & Kutluca, T. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 1-22.

Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2002'de yayımlanmıştır).

Peterson, K., Burton, G., & Baker, D. (1983). Geometry student' role-specific self-concept: Success, teacher, and sex differences. *The Journal of Educational Research*, 77(2), 122-126. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885509>

Rafiepour-Gatabi, A., Stacey, K., & Gooya, Z. (2012). Investigating grade nine text book problems for characteristics related to mathematical literacy. *Mathematics Education Research Journal*, 24(4), 403-421. <https://doi.org/10.1007/s13394-012-0052-5> Rafiepour Gatabi, Stacey ve Gooya

Sarouphim, K. M., & Chartouny, M. (2017). Mathematics education in Lebanon: Gender differences in attitudes and achievement. *Educational Studies in Mathematics*, 94(1), 55-68. doi: 10.1007/s10649-01-9712-9

Sönmez, D. (2022). *PISA matematik okuryazarlığı sorularının farklı açılardan kritik edilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/3afab412-4e7a-49a8-9b2d-2f8c6ac1ofd6/content> (Erişim Tarihi: 09.04.2025).

Şimşek, H., Şahinkaya, N., & Aytekin, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(2), 82-108. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373143>

Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). (ss.205-228). Ankara: Pegem Akademi.

Tutar, H., & Erdem, A. T. (2022). Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Akademi ve Mesleki Yayınlar.

Türkmenoğlu, M., & Yurtal, F. (2020). An investigation of elementary school students' anxiety levels toward mathematics and their perceptions of self-efficacy. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 628-650. doi: 10.14812/cufej.733968

Uğurel, I., & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-10.

Uysal, E. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=m-ZINuT-uJ4_M1BLCXYL7jA&n0=zA7bh-07PNEG-TxokIo7JA (Erişim Tarihi: 09.04.2025).

Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.

Yenilmez, K., & Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(2), 1803-1816. https://doi.org/10.9761/jasss_675.

