

# NOTES

**JOURNAL OF CURRICULUM AND  
EDUCATIONAL STUDIES**

ISSN:2980-2709 VOLUME:2 NUMBER:3



---

**License Owner, Editorial Manager and Editor**

Assoc. Prof. Dr. Kadir KAPLAN

**Editor in Chief**

Asst. Professor Mustafa ÖZGÖL

**Editor Assistants**

Assoc. Prof. Dr. Bahadır GÜLDEN

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Dr. Emirhan AKTAŞ

Publication Editor

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**FieldEditors**

Dr. Aysun BAY DÖNERTAŞ

Dr. İbrahim VAROL

Dr. Ahmet ÇELİK

Dr. Nesime Ertan ÖZEN

Dr. Özge GAMSIZ TUNÇ

Dr. Samet MAKAS

Dr. Kerim UÇAR

Dr. Alaattin CİMİNLİ

**Board of Editorial Advisor**

Professor Ahmet KAYA (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Professor Aytekin İŞMAN (Sakarya University)

Professor Bahar OTCU-GRİLLMAN (Mercy College) Professor

Faysal Okan ATASOY (Süleyman Demirel University)

Professor Figen AKÇA (Uludağ University)

Professor Foued LAROUSSE (Université de Rouen Normandie)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Kütahya Dumlupınar

University) Professor Gıyasettin AYTAŞ (Gazi University)

Professor Gönül GÜNEŞ (Trabzon University)

Professor Hikmet YAZICI (Trabzon University)

Professor İjlal OCAK (Afyon Kocatepe University)

Professor İsmail SEÇER (Atatürk University)

Professor İsmet ÇETİN (Gazi University)

Professor Kemalettin DENİZ (Gazi University)

Professor Levent MERCİN (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Mehmet Ali AKINCI (Université de Rouen Normandie)

Professor Mehmet Barış HORZUM (Sakarya University)



Asst. Professor Serkan CENGİZ (Ağrı İbrahim Çeçen University)

Dr. Okay DEMİR (Ministry of Education)

**Responsible for Foreign Language**

Dr. Halil Ziya ÖZCAN (Ministry of Education)

**Responsible for Revision**

M Sc. Hasan Can GÜRSOY (Ministry of Education)

**Manuscript Editor**

**Reviews of Number**

Dr. Aygen KOÇ KOCA

Dr. Ethem GÜRHAN

Dr. Emrah ÖZCAN

Dr. Fatih KALEMKUŞ

Dr. Faruk ŞİMŞEK

Dr. Halil Ziya ÖZCAN

Dr. İlyas KARA

Dr. Ramazan ERYILMAZ

Dr. Sinan ARI

Dr. Tefvik İŞLEYEN

Dr. Tunahan FİLİZ

Dr. Yağmur PEHLİVAN COŞKUN

## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Serdar Coşkun, Özgür Görür, Mehmet Önder Karacaoğlu

Ortaokulların Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Lisede  
Hazırbulunuşluk Düzeyi

*(Araştırma Makalesi/ Research Article)*

*The Readiness Level of Students Studying in Language Classes in Lower Secondary Schools*

1-29

Salih Uzun, Sinan Arı, Ramazan Yıldız, Zeki Turhan

Sınıf Öğretmenlerinin Bakışıyla Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar

*(Araştırma Makalesi/ Research Article)*

*Problems Encountered in Special Education Classroom from the Perspective of  
Classroom Teachers*

30-67

Serdal Halis Öcal, Hüseyin Hüsnü Bahar

Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi-Erzincan Örneği

*(Araştırma Makalesi/ Research Article)*

*Investigating 21st Century Skills of Middle School Students: A Case Study from Erzincan*

68-93

Merve Çelebi Kocaman, Can Kocaman

Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

*(Araştırma Makalesi/Research Article)*

*Investigation of Attitude of Secondary School 6th Grade Students of Solving the Mathematics Problem*

94-107

Öznur Koçak

Türkiye’de Yürütülen Tezlerin Tematik İncelenmesi: İlkokulda Kaynaştırma Örneği

*(Derleme Makalesi/Review Article)*

*Thematic Analysis of Theses Conducted in Turkey: An Example of Inclusion in Primary School*

108-128

Saygıdeğer Okurlar,

Eğitim bilimlerinin ana öznesi, konusu insandır. Daha güzeli, daha iyiyi sağlamak adına arayışlar, çalışmalar devam etmektedir. Yapay zekanın, teknolojinin eğitim bilimleri alanına yansımalarına bakıldığında günümüzde bilgiye erişmenin, ürünler ortaya koymanın eski dönemlere nazaran daha kolay olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu durum anne, baba, öğrenci, öğretmen, idareci, destek personeli gibi farklı rollerle eğitim sürecinin içerisinde yer alan bireylerin birbirlerinden ve süreçten beklentilerini farklılaştırmaktadır. Hem bilimsel çalışmalara hem de bazen aktif bazen pasif bir şekilde şahit olunan süreçlere ilişkin yapılan objektif gözlem ve değerlendirmelere bakıldığında hemen hemen her rolde bireyin diğerlerinden beklentilerinde *“insanî”* olan unsurlara özlemin gittikçe arttığını, derinleştiğini görmekteyiz. Duyguların, koşulların, yaşantıların, gerçeklerin, sürecin, emeğin yok sayılıp pragmatist bir anlayışla sonuç odaklı tutum ve davranışların insan ilişkilerine bazen geri dönülmez, onarılmaz bir şekilde zarar verdiği gerçeği bu durumun en önemli yansımalarındandır. *“Yok sayılmak”*, değersiz bir *“şeymiş”* gibi görülmek günümüz insanının en çok şikâyet ettiği konulardan biriyken maalesef bu durumdan muzdarip olanlar da dahil olmak üzere insanlar arasında çoğunlukla farkında olmadan *“yok saymak, şeyleştirmek”* de bir o kadar artmış durumdadır. Bunun en uç örneklerinden biri de *“yaşam”* hakkının yok sayılmasıdır. Bu hakkın bazen şahsî meselelerle bazen de Filistin ve Doğu Türkistan başta olmak üzere dünyanın farklı coğrafyalarında zulüm yoluyla insanların elinden alındığı, bunların normalleştirildiği daha da kötüsü *“doğal bir hak”* olarak değerlendirildiği bir dünyada *“insanî”* olanı yüceltecek şekilde *“eğitim-öğretim”* süreci organize etmek çok daha değerli hale geldi. Yaşatma aşkına gönül veren OJCES ekibi olarak amacımız yarınları inşa edecek insanı yetiştirecek bu çok kıymetli sürece Topçu'nun ifadesiyle, sabırlı ve azimli, bununla beraber gösterişsiz ve nümayişsiz bir şekilde gayret ederek anlamlı katkılarda bulunmaktır.

Cumhuriyetimizin kuruluşunun 100. Yılı içerisinde yayımlanan ilk cildimizdeki iki sayı içerisinde bilim dünyasına 13 makale kazandırılmıştır. Haziran 2024 sayımızda ise birbirinden değerli 5 makale ile siz değerli okuyucularla buluşmanın heyecanını yaşıyoruz. Sayıda yer alan ilk makale, ortaokulda yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıfında eğitim alan öğrencilerin İngilizce derslerine hazır bulunuşluklarını ve bunun anadil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan *“Ortaokulların Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Lisede Hazırbulunuşluk Düzeyi”* başlıklı makaledir. *“Sınıf Öğretmenlerinin Bakışıyla Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar”* başlıklı ikinci makalede ise yazarlar özel



eğitim dersliklerinde görev yapan öğretmenlerin yüzleştikleri meseleler hakkında düşüncelerini değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Gençliğe henüz adım atmış olan ortaokul ğrencilerinin 21.yy becerilerine ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılan üçüncü makalenin başlığı ise *“Ortaokul ğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi-Erzincan rneği”* şeklindedir. Dördüncü sırada yer alan *“Ortaokul 6. Sınıf ğrencilerinin Matematik Problemi Çözme z Yeterliklerinin İncelenmesi”* başlıklı makalede yazarlar öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına yönelik önemli sonuçlar ortaya koymuştur. 2014-2023 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri, velileri, öğretmenleri veya eğitim yöneticileri yanı sıra akademisyenlerin de katkısı ile yapılan kaynaştırma eğitimi ile ilişkili tezlerin tematik olarak incelendiği son çalışmanın başlığı ise *“Türkiye’de Yürütülen Tezlerin Tematik İncelenmesi: İlkokulda Kaynaştırma rneği”* şeklindedir.

Bilimsel çalışmaların ne kadar zahmetli olduğu ehlince malumdur. Bu bağlamda dergimize çalışmalarını gönderen değerli araştırmacılara, çalışma süreçlerinde her türlü katkıda bulunan ilgililere, öneri ve görüşleriyle çalışmaların daha olgun hale gelmesini sağlayan hakemlerimize, ulv gayelerle uyum içerisinde üzerine düşen görevleri eksiksiz yerine getiren dergi ekibimize ve bu süreçlerde sabırlı, destekleyici tutumlarıyla işimizi kolaylaştıran ailelerimize, sevdiklerimize canı gnlden teşekkr ediyorum.

Dergimizin çnc sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanının her bir paydaşına faydalı olması dileğiyle...

**Dr. ğr. yesi Mustafa ZGL**

**Editr**

Dear Readers

The main subject of educational sciences is human beings. The searches and studies continue in order to provide better and more beautiful. Looking at the reflections of artificial intelligence and technology in the field of educational sciences, it is thought that it is easier to access information and create products today than in the past. This situation differentiates the expectations of individuals who are involved in the education process with different roles such as parents, students, teachers, administrators and support staff from each other and from the process. When we look at both scientific studies and objective observations and evaluations of the processes that are sometimes actively and sometimes passively witnessed, we see that the longing for "humanitarian" elements in the expectations of individuals in almost every role from others is increasing and deepening. One of the most important reflections of this situation is the fact that emotions, conditions, experiences, facts, process, labor are ignored and result-oriented attitudes and behaviors with a pragmatist understanding sometimes irreversibly and irreparably damage human relations. While being "ignored" and being seen as a worthless "thing" is one of the most common complaints of today's people, unfortunately, "ignoring and thingizing" has also increased among people, including those who suffer from this situation, mostly without realizing it. One of the most extreme examples of this is the denial of the right to "life". In a world where this right is sometimes taken away from people through personal issues and sometimes through persecution in different geographies of the world, especially in Palestine and East Turkistan, and where this is normalized and even worse, considered as a "natural right", it has become much more valuable to organize an "education-training" process in a way that glorifies the "human". As the OICES team, who are dedicated to the love of survival, our aim is to make meaningful contributions to this precious process that will raise the people who will build the future, in Topçu's words, with patience and perseverance, but without ostentation and pomp.

In the two issues of our first volume published in the 100th anniversary of the founding of our Republic, 13 articles were brought to the world of science. In our June 2024 issue, we are excited to meet you, our valuable readers, with 5 valuable articles. The first article in the issue is titled "High School Readiness Level of Students Studying in Foreign Language Intensive Classes of Secondary Schools", which aims to examine the readiness of students studying in intensive English language classes in secondary schools and its effect on their native language development. In the second article, "Problems Encountered in Special Education Classrooms from the Perspective of Classroom Teachers", the authors aimed to evaluate the thoughts of teachers working in special education classrooms about the issues they face. The third article,

which aims to examine the perceptions of middle school students who have just stepped into youth about 21st century skills, is titled "Investigation of 21st Century Skills of Middle School Students - The Case of Erzincan". In the fourth article titled "Investigation of the Mathematics Problem Solving Self-Efficacy of 6th Grade Secondary School Students", the authors revealed important results regarding students' attitudes towards mathematics problem solving. The last study, which thematically examined the theses related to inclusive education conducted in Turkey between 2014-2023 with the contribution of primary school students, parents, teachers or educational administrators as well as academicians, is titled "Thematic Examination of Theses Conducted in Turkey: The Case of Inclusion in Primary School".

It is well known how laborious scientific studies are. In this context, I would like to sincerely thank the valuable researchers who submitted their studies to our journal, those who contributed in every way during the study processes, our referees who made the studies more mature with their suggestions and opinions, our journal team who fulfilled their duties in harmony with lofty goals, and our families and loved ones who made our work easier with their patient and supportive attitudes in these processes.

I hope that the articles published in the third issue of our journal will be beneficial to each stakeholder of the field of educational sciences.

**Asst. Professor Mustafa ÖZGÖL**

**Editor**

## Ortaokulların Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Lisede Hazırbulunuşluk Düzeyi

Serdar Coşkun\*, Özgür Görür\*\*, Mehmet Önder Karacaoğlu\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokulda yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıfında eğitim alan öğrencilerin İngilizce derslerine hazır bulunuşluklarını ve bunun anadil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Manisa'da Liselere Giriş Sınavı puanlarına göre öğrenci kabul eden iki farklı lisede öğrenim gören 55 öğrenci ile nitel bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler rastgele seçilmiştir. Yüz yüze görüşmeler sırasında kullanılan yarı yapılandırılmış sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıflarında eğitim gören öğrencilerin hazır bulunuşluklarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Aldıkları eğitim, özgüvenlerini ve derslere katılma isteklerini yüksek oranda etkilemektedir. Sonuçlar ayrıca hem velilerin hem de öğrencilerin yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıflarına iyi bir ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı sınav sonuçları incelendiğinde de benzer bir farklılık dikkat çekmektedir. Yabancı dil ağırlıklı sınıflardaki başarının nedeni büyük ölçüde haftalık ders saatinin yüksek olmasına bağlıdır. Bunun yanı sıra öğretmen tutumları da sürece doğrudan katkı sağlamaktadır.

Bu sonuçlara göre, erken yaşta başlayan uygulama İngilizce üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu sınıflarda ders veren öğretmenler, derslerini hedef dilde sunmakta ve bu da kazanımın kavranmasında oldukça etkili olmaktadır. Bu nitel çalışma, gelecekte bu eğitimi alan daha fazla öğrencinin ortaöğretime geçmesiyle nicel bir yaklaşımla daha geniş kitlelere uygulanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yoğun İngilizce sınıfı, Türkçe, Lise hazırbulunuşluk

### Makale Geçmişi

Geliş: 25/04/2024

Düzeltilme: 04/05/2024

Kabul: 11/06/2024

\* Uzman İngilizce Öğretmeni, TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi, ORCID: 0009-0006-7785-9237, Manisa, Türkiye, serdarcoskun35@gmail.com

\*\* Uzman İngilizce Öğretmeni, Fatih Anadolu Lisesi, ORCID: 0009-0007-8037-3569, Manisa, Türkiye, ozgur\_gorur1979@hotmail.com

\*\*\* Doktor, Uzman Türkçe Öğretmeni, Milli Egemenlik Ortaokulu, ORCID: 0000-0002-4461-6021, Manisa, Türkiye, mehmetonder25@gmail.com

## Giriş

### Araştırmanın Tanımı ve Açıklaması

Ülkelerin ve kültürlerin daha fazla iç içe geçtiği günümüz dünyasında yabancı dil bilmek her zamankinden daha hayati hale gelmiştir. Yabancı dilde iletişim kurma kapasitesinin Avrupa Konseyi tarafından belirlenen yaşam boyu eğitimin temel becerilerinden biri olduğu gerçeği, ülkelerin gelişimleri için yabancı dil bilgisine ihtiyaç duyduklarının kanıtıdır. (Eurydice Raporu, 2012). Bu tür değişimler, ekonomik, siyasi ve sosyal ilişkiler açısından diğer ülkelerle temas halinde olan Türkiye'yi de etkilemiştir ve Türk vatandaşlarının etkin uluslararası iletişiminin Avrupa Birliği içindeki toplumun ilerlemesi için çok önemli olduğu artık açıktır. (Çankaya, 2015). Sonuç olarak, "yabancı dilde iletişim" Türkiye'nin 2017 reform programlarında sekiz işlev alanından biri olarak ortaya çıkmıştır. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017).

Sırasıyla 2005 yılında Yapılandırmacı Yaklaşımın ve 1997 yılında İletişimsel Yaklaşımın diğer alanlarla birlikte uygulamaya konması, Türkiye'nin mevcut yabancı dil müfredatını etkileyen önemli düzenlemelerdir. (Kırkgöz, 2007). Türkiye'nin ise bu girişimlere rağmen yabancı dil eğitiminde başarısız olduğu görülmektedir. (British Council & TEPAV, 2014). Türkiye yakın zamanda 100 ülke arasında 79. sırada yer alarak dünya çapında en düşük dil yeterlilik seviyesine sahip ülkeler kategorisine girmiştir. (Education First [EF], 2019) Bu durum, okulların yabancı dili tatmin edici bir şekilde öğretmediği yönündeki endişeleri daha da artırmaktadır.

Bu sorunu çözmek için hükümet, dil eğitimine küçük yaşta başlamayı öncelik haline getirmiştir. TTKB, 4+4+4 olarak adlandırılan ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademedeki oluşan 12 yıllık zorunlu eğitim programının uygulanmasının ardından, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İngilizce eğitime dördüncü sınıf yerine ikinci sınıfta başlamayı tercih etmiştir. (Demirtaş & Erdem, 2015). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 yılında, okulların imkânları ve gönüllülük esasına bağlı olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce ders saatlerinin haftada 18 saate kadar artırılmasına imkân tanıyan düzenlemeler yaparak, önümüzdeki yıllarda ülke genelindeki tüm eğitim kurumlarında bu uygulamayı hayata geçireceklerini belirtmiştir. (Gür, Çelik & Yurdakul, 2016; Özkan, Özdemir & Tavşancıl, 2018). Ancak MEB bu uygulamaya ilişkin herhangi bir müfredat yayınlamamış ve uygulamaların öğretmenlerin çabalarıyla hayata geçirilmesi gerekmiştir (Erdem ve Yücel-Toy, 2017). Söz konusu uygulamanın 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pilot proje olarak ülke genelinde seçilen okullarda denenmesine ve uygulanmasına karar verilmiş ve ilk kez bu amaca özel bir müfredat oluşturulmuştur. (MEB, 2017a). Bu müfredat çerçevesinde öğrenciler, yılda 550 saat İngilizce eğitimi aldıktan sonra Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) B1.1 seviyesine ulaşabilmelidir. Bu programın testleri 2017 yılında Türkiye'nin 81 iline yayılmış 621 okulda yaklaşık 110.000 öğrenciyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. (MEB, 2017b).

### Bazı Avrupa Ülkelerindeki Yabancı Dil Eğitimi

Avrupa Konseyi tarafından 2002 yılında Barselona'da alınan ve her Avrupa vatandaşının en az iki yabancı dil bilmesi gerektiği yönündeki karar (Avrupa Komisyonu, 2002) doğrultusunda, Avrupa Birliği yabancı dil eğitiminin standartlarını geliştirmek ve dil eğitimini yaygınlaştırmak için çeşitli adımlar atmıştır. Bu adımlardan biri, Avrupa Komisyonu tarafından yabancı dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin sağlanması amacıyla 2004-2006 yılları arasındaki hedeflerin gerçekleştirilmesini kesinleştirmek için bir eylem planı hazırlanmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2003). Bu eylem planı, anadile ek olarak iki yabancı dil öğrenilmesi ve dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiğini

vurgulamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2003, s.7 - 8). Nitekim literatür de erken yaşta yabancı dil eğitimini desteklemektedir. Anadil düzeyinde bir akıcılık hedeflenmemekle birlikte, her iki yabancı dilde de okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde etkili iletişimi sağlayacak bir dil düzeyinin hedeflenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Eylem planında ayrıca öğretilen dillerde çeşitliliğin sağlanması, dil öğrenimini kolaylaştırmak için etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, yükseköğretimde kaliteli yabancı dil eğitimi ve hayat boyu öğrenme bağlamında yetişkinlere yabancı dil eğitimi imkânlarının sağlanması konuları da ele alınmaktadır. Yabancı dil eğitiminin daha etkin ve yaygın hale getirilmesi için Üye Devletlerin özellikle bu alanlarda gerekli adımları atmaları önerilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2003, s.7-9). Avrupa Birliği'ne tam üyelik için müzakere sürecinde olan Türkiye de Avrupa Birliği'nin öncülüğünde başlatılan yabancı dil eğitimi reformlarını gündemine almıştır.

Yabancı dil eğitimine başlama yaşına ilişkin bulgular, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dil eğitimine başlama yaşına ilişkin bulgular olarak iki kısımda incelenebilir. Avrupa Birliği üye ülkeleri ve dokuz aday ülkede yabancı dil eğitimine başlama yaşı 1984, 2003, 2011 ve 2016 verilerine göre incelendiğinde, 1984 yılında ağırlıklı olarak 10-12 yaş arasında, 2003 yılında 8-10 yaş arasında, 2016 yılında ise 6-8 yaş arasında olduğu görülmektedir. Polonya, Kıbrıs ve Belçika'da (Almanca konuşulan bölge) yabancı dil eğitimi anaokulundan itibaren zorunludur. İsveç, Estonya ve Finlandiya'da belirli bir yaş şartı yoktur (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.29; Eurydice/ Eurostat, 2008, s.35). Türkiye'de yabancı dil eğitimine başlama yaşı 2007 yılında 10, 2011 yılında 9 ve 2016 yılında 7 olmuştur. Dolayısıyla 1984, 2003, 2011 ve 2016 verilerine göre hem Avrupa ülkelerinde hem de Türkiye'de yabancı dil eğitimine başlama yaşı erken yaşlara çekilmiştir (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.32; Eurydice/ Eurostat, 2008, s.35).

İkinci yabancı dil eğitimine başlama yaşına ilişkin veriler incelendiğinde, zorunlu ikinci dil eğitiminin 10-15 yaşları arasında başladığı görülmektedir. Bununla birlikte, ikinci yabancı dil eğitimine birinci yabancı dil eğitimine göre daha geç yaşta başlandığı için ikinci yabancı dil eğitimine ayrılan sürenin daha az olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, birçok öğrenci en az bir yıl boyunca iki dilli eğitim almaktadır. 2005 yılında ortaokul öğrencilerinin yüzde 46,7'si, 2014 yılında ise yüzde 59,7'si ikinci bir dilde eğitim almaya başlamıştır. Artışın nedeni olarak birçok ülkede ikinci dil eğitimine başlama yaşının düşürülmesi gösterilmektedir. Bu bağlamda Danimarka, Yunanistan ve İzlanda ikinci yabancı dil eğitimini ilkökul seviyesine indirmiştir. Polonya, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İtalya, Malta ikinci yabancı dil eğitimini ortaokulda zorunlu hale getirmiştir. Ancak bazı ülkelerde (İspanya, İsveç, Slovakya, Norveç) zorunlu iki dilli eğitim yerine öğrencilere kendi tercihleri doğrultusunda iki dilli eğitim alma imkânı tanınmaktadır (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.35).

Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de 2010-2011 ve 2015-2016 yıllarında yabancı dil eğitimine ayrılan sürenin toplam ders saati içindeki payı incelendiğinde %5-10 arasında olduğu görülmektedir (Eurydice/ Eurostat, 2008, s.10; EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012; European Commission, EACEA, Eurydice, 2017). Öte yandan, 2010-2011 ve 2015-2016 verilerine göre, Lüksemburg ve Türkiye hariç tüm Avrupa ülkelerinde dil eğitimine ayrılan süre artmıştır. Toplam öğretim süresi içinde dil eğitimine ayrılan en yüksek sürenin Lüksemburg'da olduğu görülmektedir. Bu ülkede toplam öğretim süresinin yaklaşık yüzde 45'i dil eğitimine ayrılmıştır. Türkiye'de ise 2010-2011 akademik yılında dil eğitimine %5, 2015-2016'da ise yaklaşık %15 zaman ayrılmıştır. Dolayısıyla, dil eğitimine ayrılan süre yıllar içinde artmış, ancak ortalama olarak toplam ders saati içinde düşük kalmıştır.

İlköğretimde yabancı dil öğretimine ayrılması önerilen asgari süreye ilişkin bir analiz (bkz. Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.110), 2010-2011 ve 2015-2016 yılları arasında 12 ülkede yabancı dil öğretiminde ders saati sayısında bir artış olmadığını göstermektedir. Belçika (Almanca konuşulan bölge), Yunanistan, Lichtenstein ve Malta'da öğretim saatlerinde azalma bile olmuştur. Diğer ülkelerde ise yıllar içinde önemli bir artış olmamıştır. Lüksemburg 407 saat ile ilköğretimde yabancı dil öğretimine ayrılan en yüksek saate sahiptir. Türkiye'de bu süre 2010-2011'de 25 saat, 2015-2016'da ise 30 saat civarındadır.

### **Araştırmanın Amacı**

IEL sınıflarında eğitim gören bu öğrenciler liselerde eğitim görmeye başlamışlardır. Bu araştırma, öğrencilerin lisede hem İngilizce hem de Türkçe dersleri için hazır bulunuşluklarını ve yabancı dil eğitimleri sırasında IEL eğitiminin etkilerini betimlemeyi amaçlamaktadır.

### **Yöntem**

Nitel veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Nitel yöntemle tasarlanan çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Dokümanlar olgular hakkında nitelikli verilerdir ve bu verilerin analiz edilmesi nitel araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

On açık uçlu soru 55 öğrenciye sorulmuştur. İlk yazılı sınav puanları hedef ve kontrol grubu arasında karşılaştırılmıştır. Kontrol grubu, yoğunlaştırılmış İngilizce sınıflarında eğitim görmeyen 30 öğrenciden oluşturulmuştur.

Bu araştırma tasarımı ilk olarak nitel veri toplamak amacıyla öğrencilere on açık uçlu soru sorularak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın metodolojisi, yüz yüze görüşmeler yoluyla sonuçların karşılaştırılmasına olanak tanıdığı için uygundur ve bu da daha güçlü sonuçların çıkarılmasına olanak tanır. Katılımcıların verdikleri cevaplar kaydedilmiş ve daha sonra katılımcıların eski okullarında aldıkları dersler hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için yazı yazılmıştır.

Veri analizi süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur;

1. Ses kayıtlarının dinlenmesi veya görüşme notlarının okunması,
2. Ses kayıt verilerinin içerik metnine dönüştürülmesi,
3. Verilerin kodlanarak açıklanması,
4. Ses kayıtlarının ve metinlerin karşılaştırmalı olarak okunması,
5. Ulaşılan verilerin kodlarının düzenlenmesi,
6. Bulunan kodlardan kategorilerin elde edilmesi,
7. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

DeneySEL desen, IEL sınıflarında okuyan ve IEL sınıflarında okumayan öğrencileri karşılaştırmak için uygun olan ilk dönem, ilk yazılı sınav sonuçları hakkında veri toplamak için kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Yukarıda belirtilen amaca ulaşmak için, başvuranların belirlenmesinde uygulamalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın katılımcıları Manisa ilinde MEB'e bağlı iki farklı lisede 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 55 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı çalışmada yer almaya

gönüllü olduklarını belirtmiş ve kendileriyle yüz yüze iletişime geçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, hedef evrendeki gönüllü ve nitelikli katılımcılardan veri toplamak için kullanılmaktadır (Murairwa, 2015).

Araştırmanın deneysel kısmı için bir kontrol grubu belirlenmiştir. Bu grup, ortaokul boyunca IEL sınıflarında eğitim görmemiş 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerle görüşme yapılmamıştır. Bu öğrencilerin birinci dönem birinci yazılı sınav puanları deney grubunun sonuçları ile karşılaştırma yapmak için kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Yapılandırılmış görüşme, araştırmacıların her katılımcıya aynı soruları sorarak nitel veri toplamasını sağlar; bu nedenle sorulacak sorular önceden hazırlanır (Mathers, Fox ve Hunn, 1998). İlk araç, IEL sınıflarında okuyan öğrencilerden veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu yapılandırılmış bir görüşme çizelgesidir. İkinci araç ise hem kontrol grubunun hem de deney grubunun birinci dönem birinci yazılı sınav puanlarıdır.

Açık uçlu soruların geçerliliğini kontrol etmek için, dördü veri toplanan okullarda İngilizce ve Türkçe öğretmeni olarak çalışan, ikisi IEL sınıflarının bulunduğu ortaokullarda okul yöneticisi olarak çalışan ve üçü IEL sınıflarının bulunduğu ortaokullarda İngilizce ve Türkçe öğretmeni olarak çalışan uzman görüşleri alınmıştır. İlk etapta 15 soru sorulmuş, ancak uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 5 soru sakıncalı bulunarak çıkarılmıştır. Tüm sorular uzmanlar tarafından kontrol edilmiş ve son olarak öğrencilere uygulanmıştır.

İkinci araç için öğrencilerden ve okul yöneticilerinden sınav puanlarını almak için sözlü izin alınmıştır. Bu doğrultuda, e-okul platformunda yer alan yasal puanlar toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Aşağıdaki sorular IEL sınıflarında eğitim gören öğrencilere sorulmuştur;

- 1- Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında eğitim almaya nasıl karar verdiniz?
- 2- Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında okurken yabancı dil öğretmeninizin tutumu nasıldı? Sizce bu tutumun başarı ya da başarısızlığınız üzerinde etkisi var mı?
- 3- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta okurken yabancı dil dersleri size nasıl sunuldu, ana dilde mi yoksa hedef dilde mi?
- 4- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim Türkçe dil düzeyinizde nasıl bir fark yarattı?
- 5- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız yabancı dil eğitiminden sonra dört dil becerisinden (Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma) en çok hangisinin geliştiğini düşünüyorsunuz?
- 6- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim almanın sosyal becerilerinize nasıl bir katkısı oldu?
- 7- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim almanın akademik becerilerinize katkısı nasıl oldu?
- 8- Ortaokulda aldığınız eğitim sayesinde şu an bulunduğunuz sınıfta yabancı dil derslerinde diğer öğrencilerden farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- 9- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim ile şu anda aldığınız yabancı dil eğitimi karşılaştırdığınızda hangisinin daha iyi olduğunu söylersiniz? Neden?
- 10- Şu anda ortaöğretimde almakta olduğunuz Yabancı Dil ve Türkçe derslerinde zorlanıyor musunuz?



Ayrıca, birinci dönem birinci yazılı sınav puanları Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nun e-okul platformu üzerinden toplanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada doküman analizi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve sunulmuştur. İçerik analizinde araştırmacı, bulguları temalar ve alt temalar bağlamında sunarak araştırma desenini ortaya koyar (Patton, 2014). İçerik analizinde araştırmacının amacı, verileri açıklayacak kavramları ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın temaları, araştırmacıların bu incelemede metinleri değerlendirmek için kullandıkları ölçütlere göre geliştirilmiştir. Dil öğretiminde işlev, edebi tür, mantık derecesi ve kullanım özellikleri temalarına ilişkin çalışmalardan elde edilen bilgiler, araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu süreçte sunulmuştur.

İçerik analizi sürecinin başında, teybe kaydedilen veriler önce yazıya dökülmüş, ardından ham veriler "bilginin genel bir anlamını elde etmek ve genel anlamı üzerinde düşünmek" için birkaç kez okunmuştur (Creswell, 2009, s. 185).

## Bulgular

### Görüşmelerin Analizi

#### Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında eğitim almaya nasıl karar verdiniz?

**Tablo 1.** *Nasıl karar verildi?*

Tema	Toplam Frekans
Karar	Ebeveynlerin kararı (17), kendi kararı (11), hem öğrencinin kendisi hem ebeveyn kararı (27)

Tablo 1 incelendiğinde, çocuklarının eğitim kararları konusunda bilinçli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin süreç seçiminde söz sahibi olduğu görülmüştür.

*"Ortaokulda genel bir uygulamaydı. Aslında ailemin ve benim o okulu seçmemizin asıl sebebi buydu. Beklentim İngilizce seviyemin gelecekteki sosyal ve iş hayatım için yeterli olmasıydı" (Ö12)*

*"Bu benim kararımdı. Çünkü yaşitlarımaya göre daha ileri bir İngilizce seviyesine sahip olmak istiyordum." (Ö34)*

*"Ben karar verdim. Çünkü o sınıfta çalışmak için bir sınıva girdik. Sınıvda başarılı olmak istiyordum." (Ö21)*

#### Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında okurken yabancı dil öğretmeninizin tutumu nasıldı? Sizce bu tutumun başarı ya da başarısızlığınız üzerinde bir etkisi var mı?

**Tablo 2.** *Öğretmenin tutumu*

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam Frekans
Kötü tutumlar	bağırma (7), ilgisizlik (3), çok fazla ödev(5), aşağılama(2)	17
İyi tutumlar	anlayışlı (18), İngilizceyi kullanma (40), destekleyici (33), dinleme (20)	115

Öğretmenin öğrencilere karşı tutumunun gerçekten çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı iyi tutuma sahip öğretmenlerle karşılaştıklarını ve bu sayede yabancı dil öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, bazı öğrencilerin kötü tutuma sahip öğretmenlerle karşılaştıkları ve bu durumun onların başarısız olmalarına neden olduğu görülmüştür.

“Öğretmenimiz herhangi bir hata yaptığımızda bize bağırırdı. Bu nedenle İngilizceden uzaklaştım. Başarısız oldum.” (Ö43)

“Öğretmenim gerçekten çok anlayışlıydı. İngilizceyi bana çok sevdirdi.” (Ö3)

“Derslerde İngilizce kullanması İngilizce seviyemin çok iyi olmasını sağladı” (Ö16)

“Başlangıçta seviyemiz kötü olduğu için çok ödev verirdi. O ödevler sayesinde okul dışında da çok fazla İngilizce çalışıyordum. Bu da benim İngilizce seviyemi çok yükseltti.” (Ö54)

### **Yabancı dil temelli bir sınıfta okurken yabancı dil dersleri size nasıl sunuldu, ana dilde mi yoksa hedef dilde mi?**

**Tablo 3.** Derslerin hangi dil kullanılarak verildiği

Tema	Öğrencilerin Cevapları
Kullanılan dil	İngilizce (40), Türkçe (5), İngilizce ve Türkçe beraber (10)

Tablo 3, öğrencilerin İngilizce derslerini genellikle hedef dilde aldıklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler ana dilde ders aldıklarını ve bunun sonucunda İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmaya çalışırken başarılı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Dili bir kurallar topluluğu olarak algılamışlardır. Hedef dilde ders almanın dilin doğasını kavramak için çok faydalı olduğunu söylediler.

“İlk başlarda İngilizce anlatıyordu ama anlamadığımızı görünce Türkçe anlatmaya başladı. İkinci dönemden itibaren yine İngilizce anlatmaya başladı ama bu sefer zorlanmadık.” (Ö26)

“Dilbilgisi konularını sunarken ana dilini kullandı, ancak beceri dersleri için sadece İngilizce kullandı.” (Ö4)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim Türkçe dil düzeyinizde nasıl bir fark yarattı?**

**Tablo 4.** Eğitimin fark yaratıp yaratmadığı

Tema	Toplam Frekans
Fark yarattı	48
Fark yaratmadı	7

Öğrencilerin 48'i IEL sınıflarında aldıkları eğitimin İngilizce seviyeleri için önemli bir fark yarattığını düşünürken, 7'si bunun faydasız olduğunu düşünmektedir.

“Hayır, sanmıyorum. Sadece konuları diğer sınıflara göre daha erken öğrendik.” (Ö20)

“Bu eğitim sayesinde şimdi İngilizce derslerinde hiç zorlanmıyorum.” (Ö9)

“Evet, sanırım. İngilizce bilgimin neredeyse tamamı o sınıftaki eğitimimin bir sonucu.” (Ö3)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız yabancı dil eğitiminden sonra dört dil becerisinden (Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma) hangisinin en çok geliştiğini düşünüyorsunuz?**

**Tablo 5.** *En çok hangi becerinin geliştiği*

Tema	Öğrencilerin Cevapları
Beceriler	Okuma (47), Yazma (34), Dinleme (33), Konuşma (30), Hepsi (12)

Sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların bu soruya bir veya birden fazla beceri ile cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcılardan 12'si tüm becerilerinin geliştiği yönünde cevap vermiştir.

*"Kesinlikle dinleme. Haftada on beş saatten fazla İngilizce dersimiz vardı. Bu durum beni çoğu kelimeye aşına hale getirdi. Dinleme becerimin çoğunlukla geliştiğine inanıyorum."* (Ö9)

*"Öğretmenimiz bize derslerde kompozisyon ve deneme yazdırdığı için yazma konusunda geliştiğimi düşünüyorum"* (Ö16)

*"Dört becerimin de iyi olduğunu düşünüyorum; ancak konuşma biraz daha iyi."* (Ö45)

*"Aslında hepsi. Eğer birini seçmem gerekseydi, okuma derdim."* (Ö52)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim görmek sosyal becerilerinize nasıl katkıda bulundu?**

**Tablo 6.** *Sosyal becerilere katkı durumu*

Tema	İyi	Katkısı olmadı	Cevap yok	Toplam
Sosyal becerilere katkı	39	14	2	55

Öğrencilerin 39'u 5. sınıfta aldıkları bu eğitimin sosyal hayatlarına iyi bir katkı sağladığını söylemiştir. Ancak 14 katılımcı sosyal becerilerine katkı sağlamadığını belirtirken, 2'si soruya yanıt vermemiştir.

*"Evet, öyle oldu. Arjantin'deki bir sınıftan mektup arkadaşları edindik."* (Ö42)

*"İngilizce bir tiyatro oyunu sergiledik. Sosyal becerilerime katkı sağladı"* (Ö4)

*"Sohbet dersleri yapardık. Rastgele bir konu üzerinde birbirimizle konuşurduk"* (Ö54)

*"Manisa'daki diğer IEL sınıflarından mektup arkadaşlarımız vardı. Birçok yeni arkadaş edindim"* (Ö17)

*"Öğretmenimden korkardım. O yüzden mecbur kalmadıkça konuşmazdım."* (S22)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim almak akademik becerilerinize nasıl katkıda bulundu?**

**Tablo 7.** *Akademik becerilere katkı durumu*

Tema	İyi	Katkısı Olmadı	Cevap yok	Toplam
Akademik becerilere katkı	37	16	2	55

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun yabancı dil, özellikle de İngilizce bilmenin diğer disiplinlere iyi bir şekilde katkıda bulunduğunu düşündüğü görülmektedir.

*"İyi yönde katkısı oldu. Yazılı ve sözlü sınavlardan iyi puanlar aldım."* (Ö29)

*"Benim için ne sosyal ne de akademik becerilere katkı sağladı."* (Ö47)

*"LGS'deki İngilizce soruları için uzun zamanlar harcamak zorunda kalmadım"* (Ö52)

*"Yabancı dil sınavlarında başarılı olmam beni iyi yönde motive etti. Böylece akademik olarak da başarılı oldum"* (Ö13)

*"Sadece İngilizceye, hepsi bu." (Ö22)*

**Ortaokulda aldığınız eğitim sayesinde şu anki sınıfınızda yabancı dil derslerinde diğer öğrencilerden farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

**Tablo 8.** Lisedeki İngilizce derslerinde farklı hissetme durumu

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam Frekans
İyi yönde farklılık	Deneyim (12), daha iyi olma (10), kolay anlama (11), no zorluk çekmeme (4)	37
Kötü yönde farklılık	Beklentiler (2), hata yapma korkusu (1)	3
Farklılık yok		15

Bu soruda öğrencilerden özeleştiri yapmaları istenmiştir. Sınıftaki diğer öğrencilerle kıyaslandığında kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin 37'si diğer öğrencilerden iyi bir fark hissettiklerini, 15'i ise hiçbir fark hissetmediklerini belirtmiştir. Ne yazık ki öğrencilerin çok azının kötü bir ruh hali içinde olduğu gözlemlenmiştir.

*"Yes, some of my friends do not the topics which I have already known." (Ö18)*

*"When spoken in English, I can easily understand the content." (Ö33)*

*"I believe my English is much better than that of my friends in the classroom." (Ö19)*

*"I don't think there is much difference. At 6th grade, I had a problem with the teacher. At 7th, there was pandemics; so, it didn't make any difference." (Ö47)*

**Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim ile şu anda aldığınız yabancı dil eğitimi karşılaştırdığınızda hangisinin daha iyi olduğunu söylersiniz? Neden?**

**Tablo 9.** Hangi eğitimin daha iyi olduğu

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam Frekans
Yabancı dil ağırlıklı sınıf	Daha fazla ders saati (12), daha eğlenceli (14), daha fazla aktivite (10)	36
Mevcut sınıf	Kolay konular (9), farkındalık (5), ilgili öğretmenler (5)	19

Öğrencilerin birçoğu IEL sınıflarında aldıkları eğitimin mevcut İngilizce eğitiminden daha iyi olduğunu düşündükleri için bu soru iyi bir farkındalık yaratmıştır. Sadece 8'i (%14,54) her iki eğitimin de yeterince iyi olduğunu düşünmektedir. Genelde cevaplar haftalık ders saatleri ile ilgili olmuştur.

*"Önceki yıllarda çok daha fazla İngilizce dersimiz vardı ve İngilizce üzerine çok daha fazla etkinlik yapardık. Belki de önceki okulum özel okul olduğu içindi. Ama bu sene de çok iyi." (Ö37)*

*"Eski sınıf daha iyiydi; çünkü daha fazla dersimiz vardı." (Ö6)*

*"Eski sınıflarında. Sınıftaki herkes aynı seviyede olduğu için sürekli yeni şeyler öğreniyorduk. Şimdi sınıftaki her öğrencinin seviyesi farklı, dolayısıyla öğretmen bu farklı seviyelere göre öğretmek zorunda. Konular benim için kolay hale gelebilir." (Ö55)*

*"Şimdi daha iyi. Çünkü artık yabancı dilin önemini kavrayabiliyorum ama eski sınıfta bunun farkında değildim. İyi öğretmenlerim yoktu ama şimdi çok iyi bir öğretmenim var." (Ö11)*

*"Şu anki. Çünkü öğretmenler daha ilgili." (Ö10)*

## Şu anda ortaöğretimde almakta olduğunuz Yabancı Dil ve Türkçe derslerinde zorlanıyor musunuz?

Table 10. Lisede derslerde zorluk çekme durumu

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam	Cevap Yok	Toplam Frekans
Zorluklar	Dilbilgisi (3), sınavlar (6), kelime bilgisi (6)	15	0	15
Hangi sıklıkla zorluk yaşandığı	Bazen (8), sıklıkla (2), nadiren (5), asla(22)	37	3	40

Öğrencilerin büyük bir kısmı bu soruya mevcut İngilizce derslerinde herhangi bir zorluk yaşamadıkları yanıtını vermiştir.

“Bazen zorluk çekiyorum.” (Ö5)

“Bazen gramer konularında, ama diğerleri iyi.” (Ö32)

“Yabancı dil ağırlıklı sınıfta aldığım eğitim sayesinde hiçbir zorluk yaşamıyorum.” (Ö50)

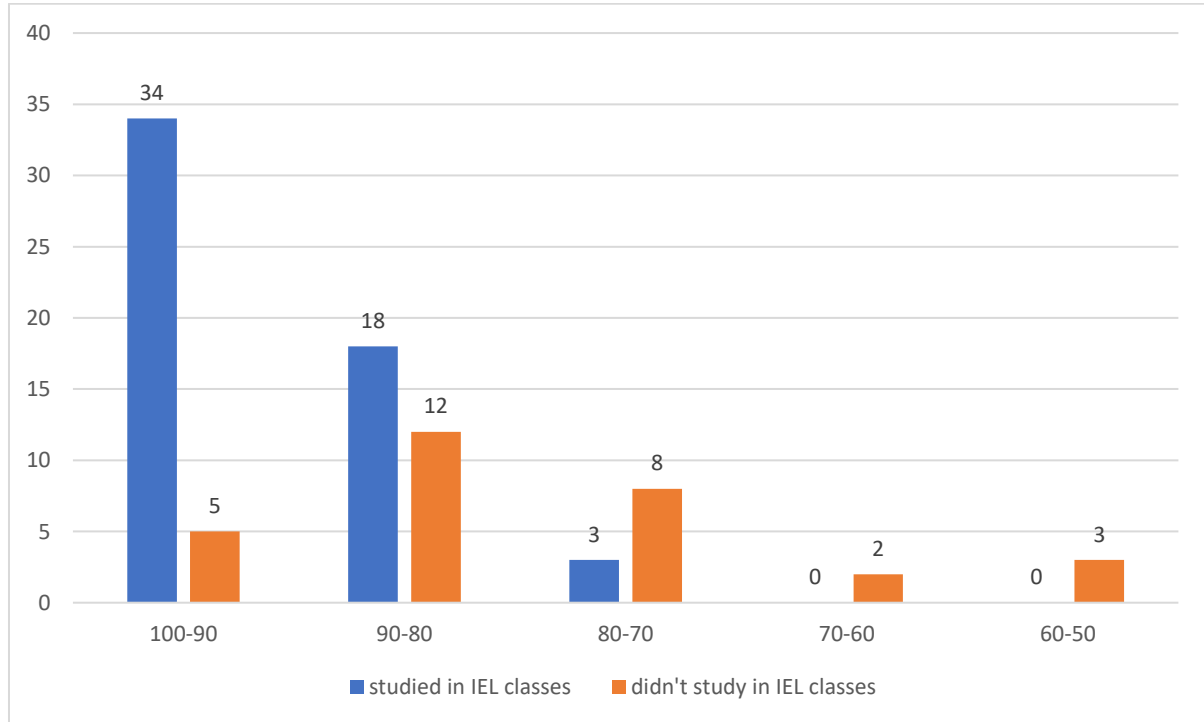
“Dersler sırasında hayır, ama sınavlarda var.” (Ö2)

“Bazen ama bunun sebebinin tekrar yapmamam olduğunu biliyorum.” (Ö12)

“Eğer yeni kelimeler öğreniyorsak, evet.” (Ö30)

### Birinci Dönem Yazılı Sınav Puanlarının Karşılaştırılması

Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan ve okumayan öğrenciler arasındaki farkları anlamak için otuz öğrenciden oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu kontrol grubundaki öğrenciler, yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim görmeyen öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin birinci dönem birinci yazılı sınav puanları MEB'in resmi e-okul sisteminden alınmıştır. Aşağıdaki grafik gruplar arasındaki farkları göstermektedir.



Şekil 1. Sınav sonuçları arasındaki farklılıklar

Grafikte de görüldüğü gibi, puanlar arasında çok önemli bir fark vardır. Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerin puanları genellikle 100 üzerinden 90'ın üzerindeyken, kontrol grubunun puanları gerçekten düşüktür. Grafiklerin sol sütunundaki sayılar öğrenci sayılarıdır. Grafiğin alt kısmındaki sayılar 100-90, 90-80, 80-70, 70-60 ve 60-50 arasındaki puanlardır. Mavi sütun yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerin puanlarını, turuncu sütun ise kontrol grubunun puanlarını göstermektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma, alanda yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Araştırmayla ilgili bir çalışmada, Kambur (2018), öğretim elemanlarının programa bakış açılarını analiz etmiş ve en dikkat çekici sonuçlardan birinin haftalık İngilizce eğitim saatlerinin uygulamada yeterli olduğu olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarına göre, onlar da haftalık ders saatlerinin yeterli olduğuna inanmaktadır. Türkçe dil seviyesi süreçten güçlü bir şekilde olumlu etkilenmektedir.

Çocuklara küçük yaşta yabancı dil öğretirken zamanlama çok önemlidir. Yolasığmazoğlu'na (2008) göre, öğrencilerin başarıları yabancı dil eğitim programında bir hafta boyunca ne kadar zaman geçirdiklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin çalışma süresine ilişkin görüşlerinin önemli olduğu sonucuna varmak mantıklıdır.

Dincer (2013), Er (2006), Harman (1999), Kaya (2018), Mersinligil (2002) ve Tekin-Özel'in (2011) çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlerin öğretim sırasında hedef dili kullanmamaları, değerlendirme için sadece yazılı sınavlardan yararlanmaları artık bir sorun olarak görülmemektedir. Çalışma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenleri genellikle hedef dili kullanmaktadır. Sadece dilbilgisel konularda anlama sorunu olduğunu düşündüklerinde ana dili kullanabilmektedirler.

Kaya'nın (2019) çalışmasından farklı olarak, beşinci sınıf yabancı dil ağırlıklı sınıfların çocukların İngilizce edinmedeki başarısızlığına çare olması mümkündür.

Benzer şekilde, saha çalışmalarında da İngilizce eğitimi için görsel-işitsel kaynakların kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. (Karababa, 1999; Erbakan, 2001; Kaygın, 2004; Köksal, 2012)

Araştırmada, mevcut oturumlar için kavramları iyi anlamadıklarını belirten öğrenciler, yeterince tekrar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada da (Çatal, 2015; İnce, 2018) tekrar yapmamanın ve İngilizce sunumlara maruz kalmamanın öğrencilerin anlama eksikliğini nedenleri olduğunun altı çizilmiştir.

Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin önemli bir kısmının İngilizce derslerinin amaca hizmet etmesi için ek kaynaklar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Sevin., 2006; Yörü, 2013).

Bu çalışmanın sonuçları, genel olarak yabancı dil eğitimi, özel olarak da beşinci sınıf yabancı dil dersleri ve bu derslerin anadil gelişimine etkisi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın odak noktası, beşinci sınıf yabancı dil öğrencilerinin dört beceri, kelime bilgisi ve dil bilgisi alanlarındaki hedeflere ulaşmalarını nasıl etkilediğini görmektir. Bunu yapabilmek için hem yoğun yabancı dil sınıfları hem de diğer sınıflarındaki öğrencilere başarı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla bir başarı sınavı verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış ve veriler katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerden on

alt problem çerçevesinde bulgulara ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde, bulguların araştırma sorularına cevap verdiği anlaşılmaktadır. Araştırma açısından katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlara bakıldığında öngörülen sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılanlar konuyla ilgili dürüst ve ayrıntılı düşüncelerini özgürce ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine ilişkin betimsel analizden; katılımcıların genel olarak olumlu cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler artan dil eğitimi sürelerinin verimli ve faydalı olduğunu düşünmektedir ve program öğrencilere tüm dil becerilerini geliştirebilecekleri etkinlikler ve fırsatlar sunmaktadır. Bunun müfredatın en önemli katkısı olduğuna inanılmasına rağmen, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri açıkça yetersiz kalmıştır.

Tekniğin birçok avantajı olmasına rağmen, İngilizce sınıflarındaki öğretmenlerin tutumlarında da kusurlar vardır. Bu durum, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından da vurgulanmıştır. Bu tür yöntemler, diğer derslerin saatlerine müdahale ederek öğrencilerin genel gelişimini tehlikeye atabilir. Sonuç olarak, bu uygulamanın okullarda hayata geçirilip geçirilmeyeceğine karar verirken, okuldaki diğer dersler, öğrenci ve velilerin katılımı ve istekliliği, bölgesel öncelikler, fiziksel koşullar ve öğretmenlerin durumu gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak sonuçlar, uygulamanın öğrencilerin akademik başarısını iyi yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ve yazılı sınav puanlarına göre, müfredatın öğrencilerin liseye hazır bulunuşlukları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Özellikle MEB'in desteğinin yetersiz kaldığı durumlarda, öğretmenler derslerin düzgün bir şekilde yönetilmesinde giderek daha önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarını bu denli dil odaklı bir müfredata hazırlayacak şekilde yeniden düzenlenmeli, sık ve başarılı hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu okullarda çalışan dil öğretmenleri için farklı avantajlar sunulmalıdır.

İngilizce dersi görenler profesyonellik isterler. Bu aynı zamanda bir beceri eğitimidir. Branş öğretmenlerinin her düzeyde ve okul türünde İngilizce derslerine girmesi tavsiye edilir.

Bu araştırma nitel bir desende gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde alana ilgi duyan araştırmacılara nicel bir desenle ve geniş ölçekli katılımcılarla farklı gruplar üzerinde araştırma yapmaları önerilebilir.

Dile maruz kalmayı artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT'nin ortaklaşa oluşturacağı bir televizyon kanalı kurulması ve bu kanalda çizgi film, animasyon, film, belgesel, spor müsabakalarının 7 gün 24 saat İngilizce olarak yayınlanması önerilebilir ve bu kanala "EBA İngilizce" adı verilebilir.

Araştırma Manisa il merkezinde gerçekleştirildiği için sadece Manisa'daki okullara kayıtlı öğrencilere uygulanmıştır. Farklı illerde farklılıklar olabileceği için tüm Türkiye'deki uygulamalar hakkında genellemeler yapılamaz. Ayrıca, kesitsel bir çalışma olması nedeniyle, lise müfredatının uygulandığı ilk yıllardaki etkilerine yer verilmiştir; bu nedenle, bu çalışmanın bulgularını veri toplama sonrasında yapılan program tasarımı veya uygulama değişikliklerine ve geliştirmelerine uyarlamak mümkün olmayabilir. Sonuç olarak, araştırmanın fen lisesi ve bir Anadolu lisesine odaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır;

- Benzer mevcut durum çalışmaları, programın uygulandığı farklı illerde ve okullarda da yapılabilir.

- Velilerin, öğretmenlerin ve eğitimdeki diğer kilit paydaşların bu uygulamaya bakış açılarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Ayrıca uygulamanın uzun vadeli etkilerini anlamak için beşinci sınıfta yabancı dil odaklı eğitime maruz kalan çocuklar üzerinde lisenin ilerleyen yıllarında boylamsal çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- British Council & TEPAV. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi [A National Needs Analysis on the Teaching of English in Turkish State Schools]. TEPAV ve British Council.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., ve Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı*. SETA.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case*. (Thesis No: 395890)[Unpublished masters' thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University-Çanakkale] Council of Higher Education Thesis Center.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı dili geliştirme yöntemi ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 255-268.
- Demirbolat, B.C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012) *Yabancı dil öğrenimi*, Pegem A Yayınları.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). Fifth grade English course curriculum: comparison of the revised curriculum with the previous curriculum and teachers' views related to the new curriculum. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- EF (2019). English proficiency index. Retrieved from <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erdem, S. ve Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi *Turkish Studies*, 12 (28), 259-271.
- European Commission (2002). Presidency conclusions. Barcelona, European Council 15 and 16 March 2002. [http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- European Commission (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824b016-42fa83f6-43d9fd2ac96d>
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2017). Key data on teaching languages at school in Europe- 2017 edition. Eurydice Report. Luxembourg Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice Report. (2012). Developing challenges and opportunities for policy. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en>.
- Gouin, F. (1894). *The art of teaching and studying language*. G. Philip & Son.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 120-127.



- Gür, B. S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıftan yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler. (Odak Analiz No. 1)*. EBSAM.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılacak etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* (Thesis No: 204850)[Unpublished master' thesis, Süleyman Demirel University-Isparta] Council of Higher Education.
- Kayapınar, U. (2005). A study on the quality of Mersin University school of foreign languages English preparatory classes final exam. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2 (1), 1-11.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Türkiye: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38 (2), 216-228.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (1998). *Using interviews in a research project*. Trent Focus Group.
- Murairwa, S. (2015). Voluntary sampling design. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(2), 185-200.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 6258 Sayılı Millî Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde karamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Haftalık ders çizelgeleri. [https://eski.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/24095930\\_doc05358120170424100528.pdf](https://eski.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/24095930_doc05358120170424100528.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11, ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). İmam hatip okulları haftalık ders çizelgesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Özkan, M., Özdemir, E. B. & Tavşancıl, E. (2018). Opinions regarding giving foreign language weighted training at fifth grade level. *Journal of History School (JoHS)*, 11(34), 1293-311. <http://dx.doi.org/10.14225/JoH1276>
- Patton, Q. M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications
- Piccinni, G. (2012). *English as a second language teacher views and practices regarding teaching english language learners in a pull-out program*. Walden University.
- Richards, C. Jack, Heidi Platt, J. Talbot Platt. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- TTKB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYklamasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf)
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Publication.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma Manisa ilindeki iki farklı lisede yürütülmüştür. Araştırmaya okulların yöneticileri ve öğretmenleri katkı sağlamıştır. Bu okullar TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi ve Fatih Anadolu Lisesidir.

## The Readiness Level of Students Studying in Language Classes in Lower Secondary Schools

Serdar Coşkun\*, Özgür Görür\*\*, Mehmet Önder Karacaoğlu\*\*\*

### Abstract

The objective of this study is to examine the preparedness of students in high school education for English classes and its impact on the development of their native language. This has been influenced by an intensive English language class in secondary school.

A qualitative interview was conducted with 55 students studying in two different high schools in Manisa. The students were selected according to their scores on the High School Admission Test. The students were selected at random. The researchers developed semi-structured interview questions for the face-to-face interviews.

Students who have undergone intensive English language classes demonstrate a high level of preparedness. The educational background of the students has a significant impact on their self-confidence and willingness to attend the courses. The results demonstrate that both parents and students place a significant degree of importance on intensive English language classes. A similar discrepancy is observed when the written examination results of the research group and control group students are examined. The success of foreign language-based classes is largely attributed to the weekly high course hours. Furthermore, the attitudes of the teachers have a direct impact on the process.

The results demonstrate that initiating the practice at an early age has a positive effect on English proficiency. The teachers who teach in these classes present their lessons in the target language, which is an effective method of ensuring that students comprehend the outcome. The findings of this qualitative study can be applied to a wider audience through the use of a quantitative approach, as a greater number of students who have received this education will progress to secondary education in the future.

**Keywords:** Intensive English language class, Turkish, High school readiness

### Article History

Received: 25/04/2024

Correction: 04/05/2024

Accept: 11/06/2024

\* English Teacher, TOBB Bülent Koşmaz Science High School, ORCID: 0009-0006-7785-9237, Manisa, Türkiye, serdarcoskun35@gmail.com

\*\* English Teacher, Fatih Anatolian High School, ORCID: 0009-0007-8037-3569, Manisa, Türkiye, ozgur\_gorur1979@hotmail.com

\*\*\* PhD, Turkish Teacher, Millî Egemenlik Secondary School, ORCID: 0000-0002-4461-6021, Manisa, Türkiye, mehmetonder25@gmail.com

## Introduction

### Identification and Description of the Research Problem

In the contemporary global context, where countries and cultures are increasingly intertwined, the ability to communicate in a foreign language has become a crucial skill. The European Council's recognition of the importance of foreign language proficiency as an essential lifelong skill provides evidence of the necessity for countries to develop this knowledge for their own development. (Eurydice Report, 2012). Such changes have influenced Turkey, which is engaged in economic, political, and social relationships with other countries. It is now evident that effective international communication by Turkish citizens is crucial to the advancement of society within the European Union. (Çankaya, 2015). Consequently, the domain of communication in a foreign language has emerged as one of the eight domains of functioning in Turkey's 2017 reformed programmes. (Board of Education [TTKB], 2017).

The implementation of the Constructivist Approach in 2005 and the Communicative Approach in 1997, along with other areas, respectively, constituted significant regulatory changes that have shaped the current foreign language curriculum in Turkey. (Kırkgöz, 2007). Nevertheless, despite these efforts, Turkey appears to be struggling in the field of foreign language education. (British Council & TEPAV, 2014). Turkey was recently ranked 79th out of 100 countries in the 2014 EF English Proficiency Index, indicating that it has the lowest language proficiency levels worldwide. (Education First [EF], 2019). This situation gives rise to concerns about the capacity of educational institutions to provide effective foreign language instruction.

In order to address this issue, the government has made it a priority to begin language instruction at an early age. Following the implementation of the 12-year mandatory education programme, which comprises three primary, middle, and high school levels referred to as 4+4+4, the Turkish Language Teaching Board (TTKB) opted to commence English instruction in the second grade rather than the fourth for the 2012–2013 academic year. (Demirtaş & Erdem, 2015). Furthermore, the Ministry of Education (MEB) indicated in 2013 that they would implement this in all educational institutions throughout the country in the forthcoming years by establishing arrangements that permitted an increase in the number of English lessons up to 18 hours per week for fifth graders in secondary school, contingent on the opportunities and volunteerism of the schools. (Gür, Çelik & Yurdakul, 2016; Özkan, Özdemir & Tavşanlı, 2018). However, the MEB did not publish any curriculum related to that practice, and the practices had to be implemented through the efforts of teachers (Erdem & Yücel-Toy, 2017). It was resolved that the aforementioned practice would be trialled and implemented on a nationwide scale as a pilot project in select schools during the 2017–2018 academic year. Furthermore, a curriculum was developed for this purpose for the first time (MEB, 2017a). The curriculum in question stipulates that students should be able to achieve the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) level of B1.1 after 550 hours of instruction per year in English. In 2017, tests of the programme were conducted in 621 schools across 81 cities in Turkey, involving approximately 110,000 students. (MEB, 2017b).

### Foreign Language Education in Some European Countries

In accordance with the decision taken by the European Council in Barcelona in 2002 (European Commission, 2002), which states that every European citizen should be able to communicate in at least two foreign languages, the European Union has taken various steps to develop the standards of foreign language education and to expand language education. One of the steps taken by the European

Commission was the preparation of an action plan with the objective of ensuring the realisation of the objectives between 2004 and 2006. This was done in order to guarantee foreign language learning and linguistic diversity (European Commission, 2003). The action plan emphasises the importance of learning two foreign languages in addition to the native language and of initiating language education at an early age (European Commission, 2003, pp. 7-8). Indeed, the literature also supports the view that foreign language education should commence at an early age. Although the objective is not to achieve native-like fluency in the native language, it is emphasised that a language level that will ensure effective communication in reading, writing, listening and speaking skills in both foreign languages should be targeted. The action plan also addresses the issues of ensuring diversity in the languages taught, using effective teaching methods to facilitate language learning, quality foreign language education in higher education, and providing foreign language education opportunities to adults in the context of lifelong learning. In order to enhance the efficacy and reach of foreign language education, it is recommended that Member States implement the requisite measures, particularly in these domains (European Commission, 2003, pp. 7-9). Turkey, which is engaged in negotiations for full membership to the European Union, has also incorporated the foreign language education reforms initiated under the auspices of the European Union into its agenda.

The findings on the optimal age for initiating foreign language education can be analysed in two parts, namely the findings on the optimal age for initiating first foreign language education and second foreign language education. A comparison of the age at which foreign language education is initiated in the European Union member states and nine candidate countries, based on data from 1984, 2003, 2011 and 2016, reveals that the majority of students commenced their studies between the ages of 10 and 12 in 1984, between the ages of 8 and 10 in 2003 and between the ages of 6 and 8 in 2016. In Poland, Cyprus and Belgium (the German-speaking region), foreign language education is a compulsory component of the curriculum from kindergarten onwards. In Sweden, Estonia and Finland, there is no specific age requirement (European Commission, EACEA, Eurydice, 2017, p.29; Eurydice/Eurostat, 2008, p.35). In Turkey, the age at which foreign language education commenced was 10 in 2007, 9 in 2011 and 7 in 2016. According to the data from 1984, 2003, 2011 and 2016, the starting age of foreign language education in both European countries and Turkey has been lowered to early ages. European Commission, EACEA, Eurydice (2017, p.32; Eurydice/Eurostat, 2008, p.35)

Upon analysis of the data on the age of commencement of second foreign language education, it becomes evident that the period during which compulsory second language education is provided begins at an age between 10 and 15. Nevertheless, as second foreign language education is initiated at a later age than first foreign language education, it is evident that the allocated time for second foreign language education is less. Conversely, a significant proportion of students receive bilingual education for at least one year. In 2005, 46.7% of secondary school students commenced second language studies, with this figure increasing to 59.7% by 2014. The increase in the number of students studying a second language can be attributed to the lowering of the starting age for second language education in many countries. In this context, Denmark, Greece and Iceland have implemented a policy of introducing a second foreign language at the primary school level. Secondary education in Poland, the Czech Republic, France, Italy, Malta, and other countries requires students to study a second foreign language. However, in some countries (Spain, Sweden, Slovakia, Norway), students are not required to receive bilingual education, but rather have the option of doing so (European Commission, EACEA, Eurydice, 2017, p.35).

A comparison of the proportion of total teaching hours dedicated to foreign language education in European countries and Turkey in 2010-2011 and 2015-2016 reveals that it ranges from 5-10% (Eurydice/Eurostat, 2008, p.10; EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012; European Commission, EACEA, Eurydice, 2017). Conversely, the data for the 2010-2011 and 2015-2016 academic years indicates that the proportion of time allocated to language education has increased in all European countries except Luxembourg and in Turkey. The data indicates that the greatest proportion of time dedicated to language education in total teaching time is observed in Luxembourg. In this country, approximately 45% of the total teaching time is allocated to language education. In contrast, in Turkey, 5% of the total teaching time was allocated to language education in the 2010-2011 academic year, with approximately 15% in the 2015-2016 academic year. Consequently, the time allocated to language education has increased over the years, yet on average it has remained low within the total course hours.

A review of the minimum recommended time allotted to foreign language instruction in primary education (European Commission, EACEA, Eurydice, 2017, p.110) reveals that between the 2010-2011 and 2015-2016 academic years, there was no increase in the number of teaching hours dedicated to foreign language instruction in 12 countries. In Belgium (German-speaking area), Greece, Lichtenstein and Malta, there was a reduction in the number of teaching hours. In contrast, in the other countries, there has been no significant increase over the years. Luxembourg has the highest number of hours allocated to foreign language teaching in primary education, with 407 hours. In Turkey, the period in question was approximately 25 hours in 2010-2011 and approximately 30 hours in 2015-2016.

### **Aim of the Study**

Those students who studied in IEL classes have started to have education in high schools. This research aims to describe their readiness in high school for both English and Turkish classes and the effects of the IEL education during their foreign language education.

## **Method**

### **Research Model**

The qualitative data has been analyzed with inductive analysis. In the study designed in the qualitative method, document analysis is used. Documents are qualified data about facts and analysing such data can increase the reliability and validity of the qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Ten open-ended questions have been asked to 55 students. First written examination scores have been compared between the target and control group. Control group has been formed with 30 students who didn't study at intensive English classes.

This research design was firstly conducted by asking students ten open-ended questions in order to collect qualitative data. This study's methodology is suitable since it allows for the comparison of results through in-person interviews, which allows for the drawing of stronger conclusions. The answers which were given by the participants were recorded and then texted to find out the thoughts of the participants about the classes they took in former school.

The data analysis process consisted of the stages below;

1. Listening to the audio recordings or reading the interview notes,
2. Conversion of audio recording data into content text,

3. Explaining the data by coding,
4. Comparative reading of audio recordings and texts,
5. Arranging the codes of the reached data,
6. Obtaining categories from the codes found,
7. Identification and interpretation of findings.

Experimental design was used in order to collect data about the first term, first written examination results, which was convenient to compare the students who studied in IEL classes and the ones who didn't study in IEL classes.

### **Participants / Universe and Sample / Object of Study**

In order to get the aim mentioned above, practical sample technique has been used to determine the applicants. Correspondingly, applicants of the study comprise 55 students who are 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders in two different high schools affiliated to MEB in Manisa province. All of the participants mentioned that they were volunteer to take part in the research and they were contacted in person. This sampling method is used to collect data from the volunteered and qualified participants in the target population (Murairwa, 2015).

For the experimental part of the research, a control group was determined. This group consists of 30 students who didn't study in IEL classes during secondary school. It was not interviewed with these students. Their first term first written examination scores were used to make a comparison with the experimental group's results.

### **Data Collection Tools**

The structured interview enables the researchers to collect qualitative data by asking the same questions to each participant; therefore, the questions to be asked are prepared in advance (Mathers, Fox, & Hunn, 1998). The first instrument was an open-ended structured interview schedule developed by the researcher to collect data from the students studying in IEL classes. The second instrument was the first term first written examination scores of both the control group and the experimental group.

In order to check the validity of the open-ended questions, expert opinions were taken, four of them working as English and Turkish language teachers in the schools where data were collected, two of them working as school administrator in middle schools where IEL classes are available and three of them working as English and Turkish language teacher in middle schools where IEL classes are available. Firstly, the questions were 15, yet according to the advices from the experts, 5 of them were deleted since they mentioned as inconvenient. All of the questions were checked by the experts and finally they were applied to the students.

For the second instrument, oral permission was taken to have the examination scores from the students and school administrators. Accordingly, the legal scores which are on the e-school platform were collected.

### **Data Collection**

The questions below were asked to the students who studied in IEL classes;

- 1- How did you decide to study in a foreign language intensive class?

- 2- What was the attitude of your foreign language teacher when you were studying in a foreign language intensive class? Do you think this attitude has an effect on your success or failure?
- 3- How were the foreign language lessons presented to you while you were studying in a foreign language-based class, in the native language or in the target language?
- 4- How did the education you received in a foreign language-based classroom make a difference in your Turkish language level?
- 5- Which of the four language skills (Reading-Writing-Listening-Speaking) do you think has improved the most after the foreign language education you received in a foreign language-based classroom?
- 6- How did being educated in a foreign language-based class contribute to your social skills?
- 7- How did being educated in a foreign language-based class contribute to your academic skills?
- 8- Thanks to the education you received in secondary school, do you think that you are different from other students during foreign language lessons in your current class?
- 9- When you compare the education you received in a foreign language-based class with the foreign language education you are currently receiving, which one would you say is better? Why?
- 10- Do you have difficulties in the Foreign Language and Turkish language courses you are currently taking in secondary education?

Besides, first term first written examination scores were collected through e-school platform of Turkish National Educational Ministry.

### **Data Analysis**

The data obtained in the study were analysed and evaluated by content analysis, one of the qualitative data analysis methods. The data obtained through document analysis in the research were analysed and presented with content analysis. In content analysis, the researcher presents the research pattern by presenting the findings in the context of themes and sub-themes (Patton, 2014). The aim of the researcher in content analysis is to determine the concepts and relationships that will explain the data (Yildirim & Simsek, 2016).

The themes of the study have been developed according to the criteria that the researchers utilized to evaluate the texts in this investigation. The information gathered from the studies on the themes of function, literary genre, degree of logic, and usage characteristics in language instruction has been assessed and presented in this procedure within the framework of research questions.

At the beginning of the content analysis process, the tape-recorded data were transcribed first, next the raw data were read for a few times to “obtain a general sense of the information and to reflect on its overall meaning” (Creswell, 2009, p. 185).

## **Findings**

### **Analysis of the Interviews**

#### **How did you decide to study in a foreign language intensive class?**

**Table 1.** *How to decide?*

Theme	Total Frequency
Decision	Wish of parents (17), own decision (11), wish of both parents and students (27)

When Table 1 was examined, it was concluded that girls were more conscious about educational decisions. Moreover, it was observed that parents had a saying while choosing the procedure.

*"It was a general application in my middle school. In fact, it was the real reason why my parents and I chose that school. My expectation was that my English level would be enough for my future social and business life"* (S12)

*"It was my decision. Because, I wanted to have an advanced English level compared to my peers."* (S34)

*"I decided. Because, we joined an exam to study in that class. I wanted to be successful at the exam."* (S21)

**What was the attitude of your foreign language teacher when you were studying in a foreign language intensive class? Do you think this attitude has an effect on your success or failure?**

**Table 2.** *Teacher's attitude*

Theme	Candidates' Answers	Total Frequency
Bad attitudes	Shouting (7), Careless (3), too much homework(5), insulting(2)	17
Good attitudes	Understanding (18), Using English (40), supportive (33), listening (20)	115

It was concluded that teacher's attitude towards students is really very crucial. A great number of students said that they met the teachers with good attitude and thereby this, they enjoyed learning foreign language. On the other hand, it was seen that some students had teachers with bad attitudes, thus this situation brought about them to fail the classes.

*"Our teacher used to shout on us when we made any mistake. Therefore, I got away from English. I became unsuccessful."* (S43)

*"My teacher was really very understanding. He made me like English very much."* (S3)

*"That she used English during the classes made my English level become very good"* (S16)

*"He used to give a lot of homework since our level was bad in the beginning. Thanks to that homework, I used to study English very much out of the school, too. This made my English level very high."* (S54)

**How were the foreign language lessons presented to you while you were studying in a foreign language-based class, in the native language or in the target language?**

**Table 3.** *Through which language were the lessons presented*

Theme	Candidates' Answers
Used Languages	English (40), Turkish (5), Both English and Turkish (10)

Table 3 showed that students usually got English classes in target language. Some of students expressed that they had classes in native language and, as a result, they couldn't be successful while trying to use English in their daily life. They perceived the language as a community of rules. They told that having the classes in target language is very beneficial to get the nature of the language.



*“At the first beginning, he presented in English, yet when he saw that we didn’t understand, he began to explain in Turkish. From 2nd term on, he again began to present in English; however, this time we didn’t have difficulty.” (S26)*

*“He used native language while presenting Grammar topics, but for skill classes, he used just English.” (S4)*

### **How did the education you received in a foreign language-based classroom make a difference in your Turkish language level?**

**Table 4.** *The education made a difference or not*

Theme	Total Frequency
Made a difference	48
Not make a difference	7

48 of the students think that the education that they took in IEL classes made a significant difference for their English level; in contrast, 7 of them think it was useless.

*“No, I don’t think. We just learned the topics earlier than other classes.” (S20)*

*“Thanks to that education, now I don’t have any difficulty in English classes.” (S9)*

*“Yes, I think. Nearly all of my knowledge in English is a result of my education in that class.” (S3)*

### **Which of the four language skills (Reading-Writing-Listening-Speaking) do you think has improved the most after the foreign language education you received in a foreign language-based classroom?**

**Table 5.** *Which skill improved mostly*

Theme	Candidates’ answers
Skills	Reading (47), Writing (34), Listening (33), Speaking (30), All of them (12)

When examined the results, it was seen that participants answered this question with one skill or more than one skill. 12 of them replied as all of the skills improved.

*“Absolutely listening. We had English lessons more than fifteen hours in a week. This situation made me familiar to most words. I believe my listening skill improved mostly.” (S9)*

*“Since our teacher made us write compositions and essays during classes, I think I improved at writing” (S16)*

*“I think all four of my skills are good; however, speaking is a bit better.” (S45)*

*“In fact, all of them. If I needed to choose one, I would say reading.” (S52)*

### **How did being educated in a foreign language-based class contribute to your social skills?**

**Table 6.** *Contribution to social skills*

Theme	In a good way	No contribution	No Answer	Total
Contribution to social skills	39	14	2	55

39 of the students said that this education they took at 5<sup>th</sup> grade had made a good contribution to their social life. However, 14 participants mentioned it didn’t contribute to their social skills while 2 of them didn’t answer the question.

*"Yes, it did. We made pen friends from a classroom in Argentina." (S42)*

*"We performed a theatrical play in English. It contributed to my social skills" (S4)*

*"We used to make conversation classes. We used to speak each other on a random topic" (S54)*

*"We had pen friends from the other IEL classes in Manisa. I made many new friends" (S17)*

*"I used to get afraid of my teacher. So, I didn't use to speak unless I had to." (S22)*

### **How did being educated in a foreign language-based class contribute to your academic skills?**

**Table 7.** *Contribution to academic skills*

Theme	In a good way	No contribution	No Answer	Total
Contribution to academic skills	37	16	2	55

When examined, the table showed that most of the students think knowing a foreign language, especially English, contribute to other disciplines in a good way.

*"It did well. I had good scores from the written and oral exams." (S29)*

*"It contributed to neither social or academic skills for me." (S47)*

*"I didn't have to take time off for the English questions in the LGS" (S52)*

*"That I was successful at foreign language exams motivated me in a good way. Thus, I became successful academically" (S13)*

*"Just to English, that's all." (S22)*

### **Thanks to the education you received in secondary school, do you think that you are different from other students during foreign language lessons in your current class?**

**Table 8.** *Feeling difference during English classes at high school*

Theme	Candidates' Answers	Total Frequency
Difference in a good way	Experience (12), being better (10), understand easily (11), no difficulty (4)	37
Difference in a bad way	Expectations (2), fear of making mistake (1)	3
No difference		15

In this question students were asked to make a self-criticism. They were asked to self-assess when compared to the other students in the classroom. 37 of them answered that they felt a good difference from the other students, yet 15 of them felt no difference. Unfortunately, it was observed that few of the students felt bad mood.

*"Yes, some of my friends do not the topics which I have already known." (S18)*

*"When spoken in English, I can easily understand the content." (S33)*

*"I believe my English is much better than that of my friends in the classroom." (S19)*

*"I don't think there is much difference. At 6th grade, I had a problem with the teacher. At 7th, there was pandemics; so, it didn't make any difference." (S47)*

**When you compare the education you received in a foreign language-based class with the foreign language education you are currently receiving, which one would you say is better? Why?**

**Table 9.** Which education better

Theme	Candidates' Answers	Total Frequency
IEL Classes	More lessons (12), more enjoyable (14), more activities (10)	36
Current Class	Easy topics (9), awareness (5), concerning teachers (5)	19

This question has made a good realisation since many of the students answered as they thought the education that they took in IEL classes was better than the current English education. Just 8 (14,54%) of them think that both of the educations are good enough. The general replies were about the lesson hours per week.

*"In previous years, we used to have much more English classes and make much more activities on English. Maybe it was because my previous school was a private school. But it is very good this year, too."* (S37)

*"IEL was better; because, we had more lessons."* (S6)

*"In the IEL classes. Since everybody in the classroom had same levels, we used to learn new things continually. Now, every student in the class has a different level, so the teacher must teach according to these different levels. Topics may become easy for me."* (S55)

*"Now, it is better. Because, I can comprehend the importance of foreign language now, but in IEL class, I wasn't aware of it. I didn't have good teachers, but now I have a very good teacher."* (S11)

*"The current one. Because, teachers are more concerned."* (S10)

**Do you have difficulties in the Foreign Language and Turkish language courses you are currently taking in secondary education?**

**Table 10.** having difficulty during high school classes

Theme	Candidates' Answers	Total	No Answers	Total Frequency
Difficulties	Grammar (3), exams (6) vocabulary (6)	15	0	15
How often having difficulties	Sometimes (8), often (2), rarely (5), never(22)	37	3	40

A good number of students replied this question that they don't have any difficulty during their present English classes.

*"I sometimes have difficulty."* (S5)

*"Sometimes at grammatical topics, but others are ok."* (S32)

*"Thanks to the education I had in IEL class, I don't have any difficulty."* (S50)

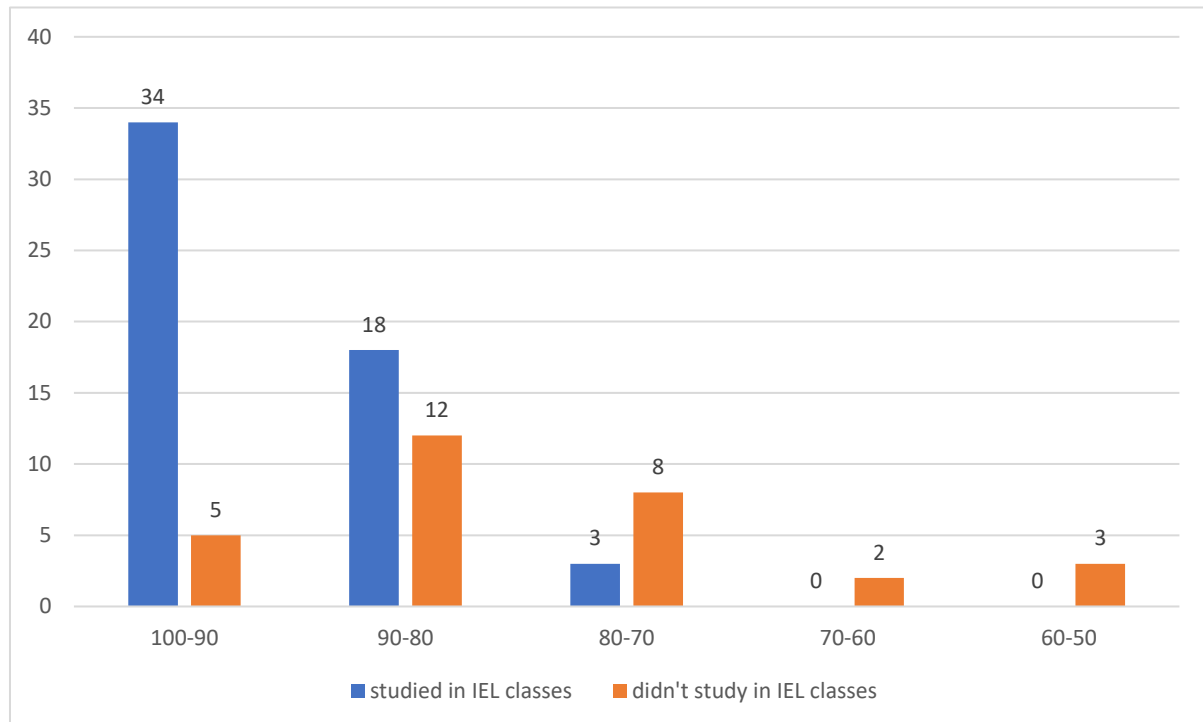
*"During the classes no, but at the examinations I have."* (S2)

*"Sometimes but I know that the reason is that I don't revise."* (S12)

*"If we are learning new vocabulary, yes."* (S30)

### Comparison of First Term Written Examination Scores

In order to comprehend the differences between the students studying in IEL classes and the ones who didn't, a control group of thirty students was set. The students in this control group were selected randomly among the students who didn't study in IEL classes. First term, first written examination scores of both groups' students were captured from the official e-school system of MEB. The graphic below shows the differences between the groups.



**Figure 1.** Differences among the examination scores

As the graphic demonstrates, there is a very significant difference among the scores. While the scores of the students who studied in IEL classes are usually above 90 out of 100, the control group's scores are really low. The numbers at the left column of the graphics are the number of the students. The number at the bottom of the graphic are the scores between 100-90, 90-80, 80-70, 70-60 and 60-50. The blue column shows the scores of the students studied in IEL classes and the orange one shows the control group's scores.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

A comparison of the study with other studies in the field reveals both similarities and differences. In a study related to the research, Kambur (2018) analysed the instructors' perspectives on the programme and found that one of the most noteworthy conclusions was that the weekly English instruction hours were sufficient in practice. The students' responses indicated that they also believed that the weekly hours were sufficient. The Turkish language level was found to be significantly enhanced as a result of the process.

With regard to the teaching of a foreign language to children at an early age, it is of paramount importance to consider the optimal timing for such an endeavour. Yolaşğmazoğlu (2008) posits that the extent of students' achievements may vary contingent on the duration of their participation in a foreign

language education programme during the week. From this perspective, it is reasonable to conclude that the students' views on the study's duration are significant.

The teachers did not use the target language while teaching. Written exams were the sole form of assessment, as evidenced by the findings of Dincer (2013), Er (2006), Harman (1999), Kaya (2018), Mersinligil (2002), and Tekin-Ozel (2011). This issue has been resolved. The findings of the study indicate that English as a Lingua Franca (ELF) users generally utilise the target language. Only when they believe there to be an issue with comprehension or grammatical difficulties do they resort to the native language.

In contrast to the findings of Kaya (2019), it is plausible that the fifth-grade IELC may serve as a solution to children's difficulties in acquiring English.

Similarly, field studies have demonstrated the value of incorporating audio-visual resources into English education. (Karababa, 1999; Erbakan, 2001; Kaygın, 2004; Köksal, 2012)

In the research, students who indicated that they did not understand the concepts well for the current sessions stated that they had not done enough revision. In a similar study (Çatal, 2015; İnce, 2018), it was highlighted that a lack of repetition and exposure to English lectures were key factors contributing to students' limited understanding.

In other studies conducted in this field, it has been concluded that a significant proportion of teachers utilise additional resources in order to facilitate the delivery of English lessons (Sevin., 2006; Yörü, 2013).

The findings of this study are of significant importance with regard to foreign language instruction in general and fifth-grade IEL lessons in particular. Furthermore, they have implications for the development of the native language.

The objective of this research was to ascertain the impact of the fifth-grade IELC on students' achievement of the objectives in all four skills, vocabulary, and grammar. In order to ascertain the aforementioned outcomes, an examination was administered to students in both IELC and ELC classes. This was done in order to compare their achievement levels. In the study, the interview technique was employed as a data collection tool, with data collected from participants via a semi-structured interview form. The findings and conclusions were reached within the framework of ten sub-problems, derived from the collected data. Upon examination of the findings, it becomes evident that the findings address the research questions. In terms of the research, the predicted results were reached when the replies to the semi-structured questions in the interviews with the participants were analysed.

The participants in the study provided their candid and comprehensive insights on the matter at hand. The descriptive analysis of the participants' views revealed that they provided predominantly positive responses.

The study's findings indicate that students perceived the increased language instruction durations to be beneficial and useful, and that the programme offered opportunities for students to develop their language skills holistically. Despite the curriculum's purported emphasis on oral proficiency, the students' abilities in this domain remained underdeveloped.

Although the technique has a number of advantages, there are also flaws in the teachers' attitudes in English classrooms. This scenario was highlighted by the students in the study. Such methods could have a detrimental effect on students' overall development by interfering with the hours of other classes. Consequently, it is of paramount importance to determine whether this practice should be implemented

in schools, taking into account a multitude of factors, including the compatibility with other school courses, the willingness of students and parents to participate, regional priorities, physical circumstances, and the status of the instructors. Nevertheless, the findings indicated that the practice had a positive impact on students' academic performance. The responses of the students and the re-scoring of the written examinations demonstrated that the curriculum had a positive effect on students' readiness for high school.

In particular, in instances where the MEB's assistance is inadequate, teachers assume an increasingly pivotal role in the effective administration of lessons. Consequently, the pre-service education of teacher candidates should be reorganised in order to prepare them for a curriculum that is so focused on language. Furthermore, the organisation of frequent and successful in-service training should be implemented in order to offer distinct benefits to language instructors working in these schools.

Those who take English lessons are seeking a professional service. Furthermore, it constitutes a form of skill training. It is recommended that branch teachers attend English classes at all levels and school types.

This research was conducted using a qualitative design. Similarly, researchers interested in the field may be recommended to conduct research on different groups with a quantitative design and large-scale participants.

In order to increase exposure to the English language, it may be suggested that a television channel be established in collaboration between the Ministry of National Education and TRT. This channel would broadcast cartoons, animations, movies, documentaries, and sports competitions in English 24 hours a day, 7 days a week, and could be named "EBA English".

The research was conducted in the central Manisa province, and thus was only available to students enrolled in Manisa schools. It is not possible to make generalisations about the practices of all of Turkey, given that there can be variations in different provinces. Moreover, as the study is cross-sectional, the effects of the curriculum implementation in high school in its early years are included. Consequently, it is not possible to extrapolate the findings of this study to programme design or implementation changes and enhancements made after data collection. Consequently, given that the research's focus is on science high school and an Anatolian high school, it would be beneficial to conduct similar current condition studies in various provinces and schools where the curriculum is applied.

It is possible that further studies may be conducted to examine the perspectives of parents, teachers, and other key stakeholders in education on this implementation.

Moreover, to gain a deeper understanding of the long-term effects of the implementation, longitudinal studies could be conducted on children who were exposed to foreign language-oriented instruction in the fifth grade, with the aim of examining their progress in subsequent years of high school.

## References

- British Council & TEPAV. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi [A National Needs Analysis on the Teaching of English in Turkish State Schools]. TEPAV ve British Council.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., ve Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.

- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı*. SETA.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case*. (Thesis No: 395890)[Unpublished masters' thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University-Çanakkale] Council of Higher Education Thesis Center.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı dili geliştirme yöntemi ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 255-268.
- Demirbolat, B.C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012) *Yabancı dil öğrenimi*, Pegem A Yayınları.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). Fifth grade English course curriculum: comparison of the revised curriculum with the previous curriculum and teachers' views related to the new curriculum. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- EF (2019). English proficiency index. Retrieved from <https://www.ef.com/~media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erdem, S. ve Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi *Turkish Studies*, 12 (28), 259-271.
- European Commission (2002). Presidency conclusions. Barcelona, European Council 15 and 16 March 2002. [http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- European Commission (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824b016-42fa83f6-43d9fd2ac96d>
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2017). Key data on teaching languages at school in Europe- 2017 edition. Eurydice Report. Luxembourg Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice Report. (2012). Developing challenges and opportunities for policy. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en>.
- Gouin, F. (1894). *The art of teaching and studying language*. G. Philip & Son.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 120-127.
- Gür, B. S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler*. (Odak Analiz No. 1). EBSAM.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* (Thesis No: 204850)[Unpublished master' thesis, Süleyman Demirel University-Isparta] Council of Higher Education.
- Kayapınar, U. (2005). A study on the quality of Mersin University school of foreign languages English preparatory classes final exam. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2 (1), 1-11.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Türkiye: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38 (2), 216-228.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (1998). *Using interviews in a research project*. Trent Focus Group.
- Murairwa, S. (2015). Voluntary sampling design. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(2), 185-200.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 6258 Sayılı Millî Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnemelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Haftalık ders çizelgeleri. [https://eskil.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/24095930\\_doc05358120170424100528.pdf](https://eskil.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/24095930_doc05358120170424100528.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11, ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). İmam hatip okulları haftalık ders çizelgesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Özkan, M., Özdemir, E. B. & Tavşancıl, E. (2018). Opinions regarding giving foreign language weighted training at fifth grade level. *Journal of History School (JoHS)*, 11(34), 1293-311. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1276>
- Patton, Q. M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications
- Piccinni, G. (2012). *English as a second language teacher views and practices regarding teaching english language learners in a pull-out program*. Walden University.
- Richards, C. Jack, Heidi Platt, J. Talbot Platt. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- TTKB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYkلامasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYkلامasY_13012017.pdf)
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Publication.

### Statement of Support and Acknowledgment

This research has been conducted in different two high schools in Manisa province. Schools’ administrators and teachers have made contribution to the study. These schools are TOBB Bülent Koşmaz Science High School and Fatih Anatolian High School.



## Sınıf Öğretmenlerinin Bakışıyla Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar

Salih UZUN\*, Sinan ARI\*\*, Ramazan YILDIZ\*\*\*, Zeki TURHAN\*\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın gayesi, özel eğitim dersliklerinde vazifeye atanmış öğretmenlerin yüzleştikleri meseleler hakkında düşüncelerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın muhatapları, Konya'nın Meram bölgesindeki temel ve orta dereceli okulların özel eğitim dersliklerinde vazifeye atanmış 10 öğretmendir. Çalışmada, niteliksel araştırma metodolojilerinden fenomenolojik metod kullanılmıştır. Çalışma verileri, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla derlenmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniğine uygun bulunan mülakat formunun oluşturulma sürecinde, saha taraması neticesinde elde edilen verilerle mülakat soruları hazırlanmıştır. Geliştirilen mülakat soruları üzerine uzman görüşü istenmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat formuyla toplanan veriler, MAXQDA 2022 niteliksel analiz yazılımı kullanılarak tema, alt tema ve kodlamalar yapılarak içerik analiziyle yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; özel eğitim dersliklerinde vazifeye atanmış öğretmenler, ders işleyişi, sınıf idaresi, öğrenciler ve veliler, aynı dersliği paylaştıkları öğretmenler ve diğer alan öğretmenleriyle çeşitli meseleler yaşamaktadırlar. Çalışma neticelerine binaen, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, rehber kitapların hazırlanması, okul-veli iş birliğini güçlendirecek etkinliklerin tertiplenmesi gibi tavsiyeler öne sürülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Özel Eğitim, Özel Eğitim Sınıfları, Sınıf Öğretmeni, Sorun

### Makale Geçmişi

Geliş: 02/02/2024

Düzeltilme: 04/05/2024

Kabul: 30/05/2024

\* Müdür Yardımcısı, Mehmet-Kadir Özgüzar İlkokulu, MEB, 0009-0004-5303-3348, Konya, Türkiye, salihuzun42@gmail.com

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0769-7317, Bayburt, Türkiye, sinanari@bayburt.edu.tr

\*\*\* Müdür Yardımcısı, Mehmet-Kadir Özgüzar Ortaokulu, MEB, 0009-0002-1292-0448, Konya, Türkiye, [yildiz\\_rmzn@hotmail.com](mailto:yildiz_rmzn@hotmail.com)

\*\*\*\* Okul Müdürü, Mehmet-Kadir Özgüzar İlkokulu, MEB, 0009-0002-7375-8157, Konya, Türkiye, zturhan1@hotmail.com

**Atıf için:** Uzun, S., Arı, S., Yıldız, R. ve Turhan, Z.(2024) Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *OJCES*, 2(3), 30-67. <https://10.5281/zenodo.12523115>

## Giriş

Eğitim, insan varlığının temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Toplumsal konumlarını belirlemelerine ve gerekli bilgi ile yetenekleri kazanmalarına olanak tanıyan eğitim, şahsiyetlerinin oluşumunda bireylere destek olmaktadır. Eğitimle ilgili literatürde sayısız ve çeşitli tanımlar bulunmaktadır; bu durum, eğitimin net bir tanımının olmayışından kaynaklanır. Genel kabul görmüş bir eğitim tanımı yapılacak olursa; "Eğitim, bireyin davranışlarında, yaşam tecrübesi aracılığıyla ve bilinçli bir şekilde arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirme sürecidir" (Ertürk, 1972) denilebilir. Eğitim sürecine dahil olan bireyler, bireysel farklılıklarından ötürü, öğrenme hızları da dahil olmak üzere diğer tüm karakteristiklerde farklılık gösterirler. Birçok kişi herhangi bir engel olmaksızın öğrenme sürecini tamamlasa da, bazıları diğerlerinden farklı olarak, öğrenme sürecinde özel ve yoğun destek gerektirir. Akranlarından ayrılan ve yoğun bir eğitim programına ihtiyaç duyan bireylerin, kişisel farklılıkları gözetilerek ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim hizmetlerinden faydalanmaları esastır (MEB, 2018 a). Bu bağlamda, bu tür bireylere yönelik özel eğitim hizmetlerinin sağlanması önem arz etmektedir.

1997 yılında ilan edilen 573 numaralı Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitim hizmetlerini, bu hizmetlere muhtaç bireylerin eğitim gereksinimlerinin özel olarak eğitilmiş personel, özel eğitim müfredatları ve uygun mekanlarda karşılanması şeklinde tanımlar (MEB, 1997). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimin gayesi; Türk Millî Eğitim sisteminin genel amaçları ve temel prensipleri ışığında; özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını, kapasitelerini, ilgilerini ve yeteneklerini dikkate alarak, onların en yüksek potansiyellerini kullanmalarını, üst düzey eğitime, mesleki yaşama ve sosyal hayata entegrasyonlarını hedefler. Aynı yönetmelikte ifade edilen Türkiye'deki özel eğitim uygulamaları arasında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, evde eğitim, hastanede eğitim, özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları ve kurumları bulunur (MEB, 2018 a). Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri; genel eğitim sınıflarında tam zamanlı kaynaştırma, destek eğitim odası ile kaynaştırma, özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı kaynaştırma, tam zamanlı özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu ve yatılı özel eğitim okulu şekillerinde uygulanır (Demir ve Kale, 2019). Özel eğitim öğrencileri, yetersizliklerine göre Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından verilen tanımlar doğrultusunda bu sınıflara yerleştirilirler. Bu yerleştirmenin amacı, öğrencinin en az kısıtlayıcı ortama dahil edilerek, akranlarıyla eğitim alması ve imkanlardan eşit düzeyde faydalanabilmesinin sağlanmasıdır. Ülkemizde, öğrenciler yetersizlik durumlarına göre, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı kaynaştırma yöntemiyle eğitim alabilmekte, yetersizlik durumu daha ciddi olan özel eğitim öğrencileri ise benzer ihtiyaçları olan akranlarıyla özel sınıflarda eğitim almaktadırlar. Kaynaştırma/bütünleştirme yönteminde, özel gereksinimli öğrenciler, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden aldıkları değerlendirme raporlarına dayanarak, kendileri için özel olarak hazırlanan bireysel eğitim planları çerçevesinde, akranlarıyla aynı sınıfta eğitimlerine devam etmektedirler.

Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelemek üzere yapılan bir araştırmada branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenlerinin aralarında iş birliği olduğunu düşündükleri, bununla birlikte öğretmenlerin iş birliği algılarının farklılık gösterdiği, öğretmenler arasındaki iş birliği çalışmalarının, rol paylaşımı, hesap verilebilirlik, sürdürülebilirlik gibi iş birliği prensiplerini tam olarak sağlamadığı görülmüştür (Elçi, 2019).

Özel eğitim dersliklerine, zihinsel, işitsel veya görsel engelliler eğitimi alanında mezun olmuş öğretmenler ile genel sınıf öğretmenliğinden özel eğitim alanına geçiş yapmış öğretmenler, kadrolu pozisyonlarda atanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan "Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik"te, özel eğitim sınıflarında atanacak öğretmen sayısına dair bilgiler aktarılmıştır. Anaokulu ve anasınıfı dışındaki tüm eğitim seviye ve türlerinde, orta ve ağır derecede zihinsel engelli ile otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için açılan her sınıf veya şube başına iki, ilkokul ve ortaokul seviyesinde hafif derecede zihinsel engelli öğrencilere yönelik her sınıf veya şube için de iki öğretmenin atanacağı ifade edilmektedir (MEB, 2014). Yılmaz'ın (2018) araştırmasında da vurgulandığı üzere, Türkiye'de hem kamu hem de özel sektörde özel eğitim hizmetlerinin genişlemesine ve birçok üniversitede özel eğitim bölümlerinin açılmasına rağmen, engelli bireyler için gerekli norm kadro ihtiyacı yeterince karşılanamamıştır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, bu norm kadro ihtiyacını, çeşitli sebeplerle norm fazlası durumuna düşen ve depoya atanan sınıf öğretmenlerini özel eğitim sınıflarına geçici olarak atayarak gidermeye çalışmaktadır.

### **Araştırmanın Konusu**

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 26. maddesi uyarınca, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu'na istinaden ayrı sınıflarda eğitim görmeleri uygun görülen özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için, ilgili il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi üzerine, valilik onayı ile hem resmî hem de özel okullarda özel eğitim sınıfları açılabilir. Açılan bu sınıflarla ilgili bilgiler, Bakanlık tarafından kullanılan veri girişi sistemine kaydedilir. Yönetmelikte belirtilen özel eğitim sınıflarında, aynı türde engeli olan öğrencilere yönelik birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılacak olup, sınıf mevcutları zihinsel engelliler için en çok on, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için ise en çok dört öğrenci ile sınırlıdır. Özel eğitim sınıflarında, özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra, ilkokul düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi, ortaokul düzeyinde ise din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve meslek dersleri öğretmenleri de ders verebilmektedir (MEB, 2018 a). Özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin özel ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu sınıfların normal eğitim sınıflarına kıyasla daha zorlu olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de 2012 yılında yapılan eğitim sistemi değişikliği ile ilkokul eğitim süresinin beş yıldan dörde indirilmesi, birçok sınıf öğretmenin norm fazlası durumuna düşmesine ve farklı okullara veya alanlara görevlendirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Özel eğitim alanındaki ihtiyaçların karşılanması ve norm fazlası sınıf öğretmeni sorununun çözülmesi amacıyla, norm fazlası durumundaki öğretmenlere özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapma hakkı tanınmıştır. Ancak, Öğülmüş'ün (2014) belirttiği üzere, yeterli sayıda kadrolu özel eğitim öğretmeni sağlanamadığından, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirme yoluyla atanması uygulaması devam etmektedir.

Araştırmacılar, temel eğitim okullarında özel eğitim alt dalları olarak işlev gören; ilkokul düzeyinde hafif otizm, ortaokul düzeyinde hafif zihinsel engellilik şubeleri ve hafif otizm sınıflarında idareci olarak görev almaktadırlar. Her eğitim-öğretim yılında, bu özel eğitim alt sınıflarında personel eksikliği yaşanmakta ve bu açıklar, çeşitli sebeplerden dolayı norm fazlası olarak belirlenen sınıf öğretmenleri ile doldurulmaya çalışılmaktadır. Özel eğitim alanında uzmanlaşmamış ve ilk kez özel eğitim sınıflarına atanan sınıf öğretmenlerinin deneyimsizlikleri ve konu hakkındaki bilgi yetersizlikleri, eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı olmasını engelleyen sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca, araştırmacılar özel eğitim sınıflarına geçici olarak atanan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar hakkında sıkça dile getirilen yorumlara tanık olmaktadır.

Araştırmacılar, literatür incelemesi sırasında, özel eğitim sınıflarında geçici olarak görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklarla ilgili doğrudan bir araştırmaya ulaşamamışlar ve bu öğretmenlerin yaşadıkları sorunları kendi perspektifleriyle anlamlandırmak istemeleri sebebiyle bu çalışmayı gerçekleştirme kararı almışlardır.

### **Araştırma Sorusu**

Araştırmanın sorusu “Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme olarak çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

### **Alt Sorular**

1. Görevlendirme olarak çalıştıkları özel eğitim sınıfında ders işleniş esnasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Görevlendirme olarak çalıştıkları özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmenleriyle alakalı karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Görevlendirme olarak çalıştıkları özel eğitim sınıfında özel eğitim öğrencileriyle alakalı karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Görevlendirme olarak çalıştıkları özel eğitim sınıfında özel eğitim öğrencileri velileriyle alakalı karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Görevlendirme olarak çalıştıkları özel eğitim sınıfında karşılaştıkları sorunlarla alakalı diğer görüş ve önerileri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Konya İli Meram İlçesinde yer alan ilkokul ve ortaokulların bünyesinde açılmış olan özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme olarak çalışan sınıf öğretmenlerinin çalışma süreleri boyunca karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri, bu alandaki çalışmalar için önemli bir kaynak olabilir. Çalışmanın sonuçları, özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin yaşadığı zorlukları anlamak ve bu sorunlara çözüm üretmek açısından faydalı olabilir.

### **Araştırmanın Önemi**

Son dönemlerde özel eğitim, artan bir ilgi ve önem kazanmaktadır. Bu alanda yapılan akademik çalışmaların sayısında da bir yükseliş gözlemlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2023 vizyon belgesinde özel eğitime özel bir bölüm ayırması ve bu belgenin yayımlanmasını takiben gerçekleştirilen yatırımlar, özel eğitime olan bu artan ilginin devam edeceğine işaret etmektedir (MEB, 2018 b). Bu trendin bir sonucu olarak, özel eğitim alt sınıflarının açılacağı ilkokul ve ortaokul sayısının, ayrıca bağımsız özel eğitim okullarının sayısının artması beklenmektedir. Kadrolu özel eğitim öğretmeni atamalarının tamamlanması zaman alacağından, norm fazlası sınıf öğretmenlerinin bu sınıflarda geçici görevlendirilmeye devam edeceği öngörülmektedir. Mevcut literatürde özel eğitim ve özel eğitim sınıflarındaki sorunlarla ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen, geçici görevlendirmeyle çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara dair doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu konuda bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın sonuçları, karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve incelenmesi yoluyla eğitim kalitesinin artırılmasına, sorunların çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesine ve özel eğitim sınıflarına atanan sınıf öğretmenlerinin endişelerinin giderilmesine katkıda bulunabilecektir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın tasarımı, katılımcılar, veri toplama aracı, veri analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği konu başlıkları yer almıştır.

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkökul ve ortaokul seviyesinde açılan özel eğitim sınıflarında geçici olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklara dair görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, araştırmacının incelenen ortama yoğun bir şekilde dahil olmasını, her nesne, eylem ve durumu detaylı bir biçimde gözlemlemesini ve elde edilen bulguları betimleyici yorumlarla sunmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tür araştırmalar, insan davranışlarının altında yatan nedenleri ortaya çıkarmayı hedefler ve genellikle zaman alıcı olduğu için sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmada, bireylerin deneyimlerinin özünü ve karşılaştıkları sorunların temelini anlamayı hedefleyen fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların algılarını ve yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşlerini belirlemek için uygun bir metodoloji olarak değerlendirilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

### Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem / İnceleme Nesnesi

Bu araştırma, Konya İli merkezinde özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerini incelemektedir. Zaman ve maliyet kısıtlamaları nedeniyle, çalışma grubu olarak Konya İli Meram İlçesinde bulunan özel eğitim sınıflarında görev yapan 10 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Katılımcıların gizliliği korunarak, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri ve özel eğitim sınıflarındaki görev süreleri Tablo 1’de detaylandırılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyet, yaş, mezuniyet bölümü, kıdem yılı, öğrenim durumu ve özel eğitim sınıflarında çalışma süreleri demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kıdem	Öğrenim durumu	Özel eğitim çalışma süresi
K1	Kadın	33	Sınıf Öğr.	12 Yıl	Lisans	4 Yıl
K2	Kadın	34	Sınıf Öğr.	13 Yıl	Lisans	3 Yıl
K3	Kadın	52	Doküma Öğr.	27 Yıl	Lisans	9 Yıl
K4	Kadın	50	Sınıf Öğr.	25 Yıl	Lisans	6 Yıl
K5	Erkek	34	Sınıf Öğr.	12 Yıl	Lisans	2 Yıl
K6	Kadın	33	Sınıf Öğr.	14 Yıl	Lisans	1 Yıl
K7	Erkek	40	Sınıf Öğr.	17 Yıl	Lisans	5 Yıl
K8	Kadın	51	Ziraat Müh.	26 Yıl	Lisans	4 Yıl
K9	Kadın	31	Sınıf Öğr.	9 Yıl	Lisans	2 Yıl
K10	Kadın	29	Sınıf Öğr.	8 Yıl	Lisans	3 Yıl

Çalışma grubunun %80’i kadın, %20’si erkek; yaş ortalaması 38,70; %80’inin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu; mesleki kıdem yılı ortalamasının 16,3 yıl; %100 lisans mezunu ve özel eğitim çalışma süresi ortalamasının 3,9 yıl olduğu saptanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama süreci, bilgi alışverişini hedefleyen ve genellikle iki birey arasında gerçekleşen amaçlı iletişim olan görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Bu süreçte, yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılmıştır, bu da en yaygın tercih edilen görüşme yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Her görüşmede, uzman onayı alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorular sorulmuştur.

Veri toplama formu, iki ana bölümden oluşmaktadır:

1. **Demografik Bilgiler:** Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mezuniyet programı, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve özel eğitim alanındaki çalışma süreleri gibi demografik bilgileri içeren sorular.
2. **Açık Uçlu Sorular:** Araştırmanın odak noktası olan özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunlarla ilgili 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular katılımcılara sırası değiştirilmeden yöneltilmiş, katılımcıların cevapları için herhangi bir uzunluk sınırlaması olmaksızın serbestçe ifade etmelerine izin verilmiş ve gerektiğinde araştırmacı tarafından ek açıklamalar yapılmıştır.

Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını detaylı bir şekilde anlamak için önemlidir ve araştırmanın niteliksel doğasına uygun düşmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın ilk aşamasında, uygulamanın planlaması yapılmıştır. Ardından, konuyla ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiş ve bu tarama sonucunda araştırmanın giriş, ilgili çalışmalar ve metodoloji bölümleri oluşturulmuştur. Veri toplama amacıyla kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlanmış ve bu soruların uygunluğu danışman öğretmenin görüşü alınarak onaylanmıştır. Daha sonra, araştırmaya katılacak gönüllü katılımcılar seçilmiş, katılımcıların görev yaptıkları okul müdürlerinden çalışma hakkında bilgi verilerek onayları alınmış ve katılımcıların görüşme için müsait oldukları zamanlar belirlenmiştir. Belirlenen tarihlerde katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler kaydedilmiştir. Kayıtlar, herhangi bir değişiklik yapılmadan Word ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda tema, alt temalar ve kodlamalar oluşturulmuş ve MAXQDA programı kullanılarak veriler şekil ve tablolar halinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak sonuç bölümü yazılmış ve mevcut uygulamalar ile gelecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri analizi aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinin amacı, elde edilen verileri kavramsal ve ilişkisel bağlamda açıklamak ve derinlemesine bir anlayış sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreçte, özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri toplanmış ve bu görüşmeler kaydedilmiştir. Ses kayıtları, herhangi bir değişiklik yapılmadan transkribe edilerek MAXQDA 2022 programına aktarılmıştır. Program aracılığıyla yapılan analizler sonucunda, katılımcıların görüşlerine dayanarak “Ders İşlenişine İlgili Karşılaşılan Sorunlar”, “Öğrenci ve Aileleriyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar”, “Diğer Öğretmenlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar” ve “Diğer Görüş ve Öneriler” gibi temalar belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği**

Araştırmanın veri toplama ve analiz aşamalarında geçerlik ve güvenilirliği artırmak için uygulanan yöntem ve teknikler şunlardır:

- **Uzman Görüşü:** Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılacak sorular, konusunda uzman olan iki kişiye gösterilerek onların görüşleri alınmıştır.

- **Görüşme Süresi:** Görüşmeler, veri miktarı ve niteliğini artırmak amacıyla herhangi bir kısıtlama olmaksızın uzun tutulmuştur.
- **Kodlama İşlemi:** Araştırmacı dışında başka bir kişi de kodlama işlemine katılmış ve her iki kodlayıcı da aynı kod kitapçığı üzerinde çalışmıştır.
- **Kod Karşılaştırması:** Aynı ayrı kodlanan veriler, tutarsızlıkları gidermek ve ortak temalar üzerinde fikir birliğine varmak için karşılaştırılmıştır.
- **Güvenirlilik Formülü:** Kodlayıcılar arasındaki iç tutarlılık ve araştırmanın güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Bu hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %93 olarak bulunmuştur. Güvenirlik oranının %70'in üzerinde olması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles M.B. & Huberman A.M., 1994). Elde edilen bu sonuç, araştırmanın güvenilir olduğunu teyit etmektedir. Ayrıca, analiz sürecinin tamamı, çalışmaya dahil olmayan başka bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular basite indirgenerek temel düzeyde sunulacaktır.

### Ders İşlenişiyile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda Ders İşlenişiyile İlgili Karşılaşılan Sorunlar temasının alt teması ve kod frekansları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ders işlenişiyile ilgili karşılaşılan sorunlar temasının kodlara göre frekans ve yüzdeleri

<b>Ders İşlenişiyile İlgili Karşılaşılan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Alt Temalar	Ders İşlenişi	32	58,18
	Sınıf Yönetimi	23	41,82
	<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>	<b>100,00</b>
<b>Ders İşlenişi</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Kodlar	Özel Eğitime Dair Bilgi Yetersizliği	7	21,88
	Materyal Eksikliği	8	25,00
	Dersliğin Fiziki Eksiklikleri	6	18,75
	Bilgilerin Öğrenci Düzeyine İndirgenememesi	4	12,50
	Müfredata Hâkim Olmama	7	21,88
	<b>TOPLAM</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>
<b>Sınıf Yönetimi</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Kodlar	Özel Eğitim Öğrencileriyle İletişim Kuramama	6	26,09
	Öğretim Süreci Sorunları	5	21,74
	Sınıf Kurallarını Oluşturamama	5	21,74
	Krize Müdahale Edememe	7	30,43
	<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Tablo 2 incelendiğinde Görevlendirme olarak çalıştığınız özel eğitim sınıfında ders işleniş esnasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Sorusuna;

K2 : "Eeee, ben 2019 yılına kadar hep sınıf öğretmeni olarak görev yaptığımdan ve özel eğitim mezunu olmadığımdan ilk senelerde çok bocaladım. Bu alanın mezunu olmadığı için özel eğitim nedir, özel eğitim öğrencisi kime denir, özel eğitimde dersler nelerdir, nasıl işlenir, öğrencilere nasıl

yaklaşılır, mı nasıl yeni şeyler öğretilir hiç bilmiyordum. Hala daha ders işlemekte ve öğrencilerin kriz anlarında ne yapacağımı şaşırduğım oluyor açıkçası...”

K3: “ Derslerin işlenişi esnasında yine bu alanın mezunu olmadığım için özel eğitime ait bilgilerimin kısıtlı olması yani eeeee, uygulayarak sınıfta öğrenebildiklerim dışında çok az olması en zorlandığım alanlardan... Ben yıllarca sınıf öğretmenliği yaptığım için genel sınıf düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine göre çok rahat dersimi, kazanımlarımı, anlatış yöntemimi, ses tonumu, göz temasını her şeyimi ayarlayabiliyordum. Ama burada özel eğitimde öğrencimin seviyesine inmekte çok zorlanıyorum. Dersimi anlatırken ya da bir uygulama yapmak, eee etkinlik yani o anda göz teması kurup yönlendirme yapmam gerekiyor ama öğrenciyle bunu başarmam çok zor...”

K9: “Başka bir sorun ise sınıflarda doğru düzgün özel eğitim adına materyaldir, araç-gereçtir, ders için kullanabileceğim malzemeler çok ama çok az, yani yok denecek kadar az. Zaten sınıflar genel sınıflardan değiştirilerek özel alt sınıf haline getirildikleri için fiziki anlamda, donanım açısından istediğim hiçbir demirbaşı bulamıyoruz. Yani öğrencilere etkinlik masası olsa, bizler çalışmamızı, ıııııı öğrenciyle birebir etkinlik zamanımızı bunda yapsak çok güzel olur aslında.” Cevaplarını vermiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme ile çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar iki ana alt temada incelenmiştir: “Dersin İşlenişi” ve “Sınıf Yönetimi”.

“Dersin İşlenişi” alt temasında, öğretmenlerin ders işleme sırasında karşılaştıkları sorunlar şunlardır:

- **Özel Eğitime Dair Bilgi Yetersizliği:** Özel eğitim alanında eğitim almamış olmanın getirdiği bilgi eksikliği.
- **Materyal Eksikliği:** Eğitim materyallerinin yetersizliği veya eksikliği.
- **Dersliğin Fiziki Eksiklikleri:** Dersliklerin özel eğitim ihtiyaçlarına uygun donatılmaması.
- **Bilgilerin Öğrenci Düzeyine İndirgenememesi:** Öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun ders içeriği hazırlamada zorlanmaları.
- **Müfredatın Hâkim Olmama:** Özel eğitim müfredatına yeterince hakim olmama.

“Sınıf Yönetimi” alt temasında ise şu sorunlar belirlenmiştir:

- **Özel Eğitim Öğrencileriyle İletişim Kuramama:** Öğrencilerle etkili iletişim kurma gücünün zayıflığı.
- **Öğretim Süreci Sorunları:** Eğitim ve öğretim süreçlerinde karşılaşılan zorluklar.
- **Sınıf Kurallarını Oluşturamama:** Sınıf içi kuralları belirleme ve uygulamada yaşanan sorunlar.
- **Krize Müdahale Edememe:** Öğrencilerin kriz anlarında etkili müdahalede bulunamama.

Bu bulgular, özel eğitim sınıflarında geçici olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim konusunda yeterli eğitim almamış olmalarından kaynaklanan bir dizi zorlukla karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Bu zorluklar, ders işlenişinden sınıf yönetimine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır ve öğretmenlerin bu alanda daha fazla destek ve kaynağa ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

## Öğrenci ve Aileleriyle Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda Öğrenci ve Aileleriyle Karşılaşılan Sorunlar temasının alt teması ve kod frekansları Tablo 3’de sunulmuştur.



**Tablo 3.** Öğrenci ve Aileleriyle karşılaşılan sorunlar temasının kodlara göre frekans ve yüzdeleri

<b>Öğrenci ve Aileleriyle Karşılaşılan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Alt Temalar	Ailelerle Yaşanan Sorunlar	24	47,06
	Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar	27	52,94
	<b>TOPLAM</b>	<b>51</b>	<b>100,00</b>
<b>Ailelerle Yaşanan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Kodlar	Güvensizlik	6	25,00
	İlgisizlik	8	33,33
	Beklentilerin Yüksek Tutulması	3	12,50
	İşbirliğinden Kaçınma	7	29,17
	<b>TOPLAM</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>
<b>Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Kodlar	Öğrenci Seviyelerindeki Farklılık	8	29,63
	İletişim Kuramama	7	25,93
	Devamsızlığın Fazla Olması	4	14,81
	Öğrenmeye Karşı İsteksizlik	3	11,11
	Geri Dönüt Alınması	5	18,52
<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>	

Tablo 3 incelendiğinde “Görevlendirme olarak çalıştığınız özel eğitim sınıfında özel eğitim öğrenci ve aileleriyle alakalı karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna;

K1: “Şimdi tabii özel eğitim öğrencileri genel sınıflardaki öğrencilerden çok çok farklılar... Daha çok ilgi isteyen, daha çok birebir ilgilenilmesi gereken, sevdiğini, sevildiğini çok net ortaya koyabilen bambaşka dünyalar. Ben onlarla çalışmayı çok seviyorum ama tabii özellikle yeni kazanım verme konusu baya sıkıntılı. Öncelikle devamsızlık konusu çok büyük bir problem. Öğrenci bazen bir hafta okula gelmediği oluyor, gelse bile bazı günler rehabilitasyon merkezine gidiyorum yarım gün okulda ya duruyor ya durmuyor. Ailelerde maalesef bu konuda hiç duyarlı değil, gerek biz gerek okul idaresi ısrarla özel kurumları okul saati dışında ayarlamaları gerektiğini söylesek de pek umursadıkları yok açıkçası.”

K4: “Öğrencilerle yaşadığım en büyük sorunlardan birisi de derse, yeni şeyler öğrenmeye, farklı etkinlikler yapmaya çok isteksizler, ııı dersin içerisine, etkinliğe katmakta çok zorlanıyorum. Hadi, hadi diye diye 3 dakika 5 dakika uğraşıyorum nerdeyse. Sonra etkinlik sonrası ya da yeni öğrettiğim bir konu sonrasında geri dönüt almam çok zor oluyor. Bazen bilerek bazen bilmeden öğrenci kendini kapatıyor. Ne desem ikna edemiyorum bazen öğrenciler böyle olabiliyor.”

K10: “Bakın size yaşadığım bir olayı anlatayım. Bir hafif zihinsel sınıfta öğrencim vardı, çok akıllı çok uslu çok sevdiğim bir öğrenciydi. Normalde tuvalet konusunda hiç sıkıntı çekmezdik bir gün ne olduysa artık öğrencim affedersiniz tutamadı galiba yada oyuna daldı altına kaçırdı. Olabilir.. sıkıntı yok hemen kıyafet değişmesi lazım ama veli çantasına koymamış... her zaman olan acil durumlar için bu tarz durumlar için dolaplarında eşyalar olur onları da temiz olsun yıkansınlar diye göndermiştik evine... yani çocuğun kıyafeti değiştireceği bir şeyi yok. Hemen aradım annesini telefonu açmıyor, 3 kere 5 kere aradım ulaşamadım. Babayı arıyorum ondan da cevap alamıyorum. Neyse 2 saat sonra annesi aradı hocam dedi uyuyordum beni aramışsınız telefonda yanımda yoktu. Hayırdır dedi. Durumu anlattım ihtiyacın ne olduğunu, okula acil gelmesi gerektiğini felan derken bakın hanımefendi bana şunu söyledi..., hala inanmakta zorlanıyorum... şunu dedi hocam 2 saat geçmiş zaten kurumuştur, ben eve gelince hallederim siz hiç merak etmeyin. Şok oldum. Herhalde çocuğa, öğrenciye karşı tamamen ilgisiz kalmanın en çarpıcı örneği budur bence.” Cevaplarını vermiştir.

Araştırmada, özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve aileleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar iki ana alt tema altında incelenmiştir: “Ailelerle Yaşanan Sorunlar” ve “Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar”.

“Ailelerle Yaşanan Sorunlar” alt temasında, öğretmenlerin ailelerle yaşadıkları sorunlar şunlardır:

- **Güvensizlik:** Velilerin, öğretmenlerin özel eğitim konusundaki uzmanlık düzeyine güvenmemesi.
- **İlgisizlik:** Velilerin, çocuklarının eğitimiyle ilgili gösterdikleri ilginin yetersiz olması.
- **Beklentilerin Yüksek Tutulması:** Velilerin, öğrencilerin gelişimi ve başarısı konusunda gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması.
- **İş Birliğinden Kaçınma:** Velilerin, öğretmenlerle iş birliği yapmaktan kaçınması veya yeterince katılım göstermemesi.

“Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar” alt temasında ise öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlar şunlardır:

- **Öğrenci Seviyelerindeki Farklılık:** Sınıftaki öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçları ve seviyelerinin farklı olması.
- **İletişim Kuramama:** Öğrencilerle etkili bir iletişim kurulamaması.
- **Devamsızlığın Fazla Olması:** Öğrencilerin devamsızlık yapma eğiliminin yüksek olması.
- **Öğrenmeye Karşı İsteksizlik:** Öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmeye karşı gösterdikleri isteksizlik.
- **Geri Dönüt Alınamaması:** Öğrencilerden alınan geri dönütlerin yetersiz olması veya hiç alınmaması.

Bu bulgular, özel eğitim sınıflarında geçici olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin, hem öğrencilerle hem de ailelerle ilişkili çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu zorluklar, öğretmenlerin özel eğitim alanında daha fazla destek ve kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ve bu alanda eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Diğer Öğretmenlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda Diğer Öğretmenlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar temasının alt teması ve kod frekansları Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Diğer öğretmenlerle ilgili karşılaşılan sorunlar temasının kodlara göre frekans ve yüzdeleri

<b>Diğer Öğretmenlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Alt Temalar	Aynı Sınıfı Paylaştıkları Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar	23	46,00
	Diğer Branş Öğretmenleri ile Yaşanan Sorunlar	27	54,00
	<b>TOPLAM</b>	<b>50</b>	<b>100,00</b>
<b>Aynı Sınıfı Paylaştıkları Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Kodlar	İş birliği Yapmada İsteksizlik	3	13,04
	Bilgi Paylaşmada İsteksizlik	2	8,70
	İletişim Eksikliği	6	26,09
	Öğretimin Planlanmasında Yaşanan Sorunlar	4	17,39
	Bireysel Farklılıklar	8	34,78
	<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>
<b>Diğer Branş Öğretmenleri İle Yaşanan Sorunlar</b>		<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Kodlar	İletişim Kopukluğu	7	25,93
	Özel Eğitimle Alakalı Yeterli Bilgiye Sahip Olmama	4	14,81
	BEP Hazırlama Süreci	6	22,22
	Yardımlaşma Konusunda İsteksizlik	3	11,11
	Paylaşma Konusunda İsteksizlik	7	25,93
	<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4 incelendiğinde Görevlendirme olarak çalıştığınız özel eğitim sınıfında özel eğitim öğrenci ve aileleriyle alakalı karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusuna;

K2: "Eeee, Öğrencileri etkinliklere hazırlarken de mesela çok sorun yaşadığım oldu. Diğer arkadaşım kesinlikle birlikte bir şey yapmaya yanaşmazdı, iş birliği yapmazdı kendisi ben bu işi senden daha iyi biliyorum böyle olacak diyerek geçiştirirdi beni. Yani aynı sınıfta beraber öğretmen miyiz? Yoksa rakip haline gelmiş zümreler miyiz anlamadım açıkçası."

K10: "Mesela başka çalıştığım bir otizm alt sınıfında uı beraber çalıştığımız arkadaşın da yöntemler çok farklı, sınıf yönetimi çok farklı, yani insanız hepimiz nasıl desem... yediğimiz farklı, içtiğimiz farklı o arkadaşla da bilgi paylaşımında çok sıkıntılar yaşamıştım. Sonra müdüre gittim, durumu anlattım başka sınıfa geçtim açıkçası" cevaplarını vermiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar, iki ana alt tema altında toplanmıştır: "Aynı Sınıfı Paylaştıkları Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar" ve "Diğer Branş Öğretmenleri ile Yaşanan Sorunlar".

"Aynı Sınıfı Paylaştıkları Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar" altında, öğretmenlerin iş birliği yapmada ve bilgi paylaşmada isteksizlik, iletişim eksikliği, öğretimin planlanmasında yaşanan sorunlar ve bireysel farklılıklar gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir.

"Diğer Branş Öğretmenleri ile Yaşanan Sorunlar" altında ise, iletişim kopukluğu, özel eğitimle alakalı yeterli bilgiye sahip olmama, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama süreci, yardımlaşma ve paylaşma konusunda isteksizlik gibi sorunlar öne çıkmıştır.

Bu bulgular, özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, hem aynı sınıfı paylaştıkları özel eğitim branşındaki öğretmenlerle hem de diğer branş öğretmenleriyle iş birliği ve iletişimde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenler arası koordinasyonun ve iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini ve özel eğitim konusunda tüm öğretmenlerin daha fazla bilgilendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

## Diğer Görüş ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda Diğer Görüş ve Öneriler temasının alt teması ve kod frekansları Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Diğer Görüş ve Öneriler temasının kodlara göre frekans ve yüzdeler

	Diğer Görüş ve Öneriler	f	Yüzde
	Hizmet İçi Eğitimler Düzenlenmesi	5	17,24
	Kılavuz Kitapların Hazırlanması	3	10,34
	Materyal Temini	8	27,59
Kodlar	Okul- Aile İşbirliğini Arttırıcı Faaliyetler	6	20,69
	Kaynaşmayı Arttırıcı Faaliyetler	7	24,14
	<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100,00</b>

Tablo 5 incelendiğinde Görevlendirme olarak çalıştığınız özel eğitim sınıfında karşılaştığınız sorunlarla alakalı diğer görüş ve önerileriniz nelerdir? Sorusuna;

K8: "Eeee, hocam bunların dışında mesela özel eğitim öğrencilerini getiren servislerin geç gelip gitmesi sorunu var. Sabahları çoğu zaman ilk dersin ortasında anca getiriyorlar öğrencileri. Okul çıkış saatinde sürekli araba arızalandı bahanesiyle 20 dakika 25 dakika geç geliyor. Öğrencileri bu kadar süre bekletmek de büyük sorun oluyor. Özel öğrencilerin rutinleri bozulduğunda ne kadar rahatsız olduklarını bilirsiniz. Sonra bu öğrencilerin temizlik, beslenme ve tuvalet ihtiyaçlarına yardımcı olan rehber personellerle de zaman zaman sorunlar yaşamaktayız. Öğrencilerle ilgilenmesini

söylediğimizde bazen sanki kendi görevleri değil de kendi şahsi işimi yaptırıyormuşum gibi tepkiler alıyoruz. Kurallarımızı, düzenimizi öğrendikten sonra normal rutin sağlandıktan sonra çok fazla sıkıntı olmuyor. Çalışmayan personel veya sorun çıkaran olursa firmayla okul idaremiz görüşerek gerekli önlemlerde alınıyor.”

K9: “Çözüm önerilerim ne dersenez. Şöyle mesela ilk başta özel alt sınıfa görevlendirildiğimizde ilk 1 hafta göreve başlamadan bir hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Genel konuları özel eğitim hakkında detaylı anlatarak sorunlarımızın ilkinde bir çözüm bulunabilir. Özel eğitim uzmanları var RAM’da görevli arkadaşlar var ya da ilçe veya il milli eğitim müdürlüğünde birçok görevli arkadaş var, bunu çok rahat düzenleyebilirler. Özel eğitimli öğrenci nedir, nasıl ders işlenir, nasıl onlara yaklaşılr, neler verilebilir, neler beklenebilir bunları uzun uzun anlatabilirler.” Cevaplarını vermiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin diğer görüş ve önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- **Hizmet İçi Eğitimler Düzenlenmesi:** Öğretmenlerin özel eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için düzenli hizmet içi eğitimlerin yapılması.
- **Kılavuz Kitapların Hazırlanması:** Öğretmenlere rehberlik edecek ve özel eğitim derslerinin işlenmesine yardımcı olacak kılavuz kitapların hazırlanması.
- **Materyal Temini:** Özel eğitim sınıflarının ihtiyaç duyduğu eğitim materyallerinin temin edilmesi.
- **Okul- Aile İşbirliğini Arttırıcı Faaliyetler:** Velilerle iletişimi güçlendirmek ve onların okul faaliyetlerine katılımını artırmak için düzenli veli toplantıları yapılması.
- **Kaynaşmayı Arttırıcı Faaliyetler:** Öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasındaki kaynaşmayı artırmak için sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, örneğin kermes, sergi, gezi ve kaynaşma yemekleri gibi.

Bu öneriler, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak ve özel eğitim alanındaki eğitim kalitesini arttıracak önlemler olarak değerlendirilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

### Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ele alınmış olup ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerin ders işlenişiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar teması ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların;

- 1- *Özel Eğitime Dair Bilgi Yetersizliği,*
- 2- *Bilgilerin Öğrenci Düzeyine İndirgenememesi,*
- 3- *Müfredata Hâkim Olmama,*
- 4- *Özel Eğitim Öğrencileriyle İletişim Kuramama,*
- 5- *Öğretim Süreci Sorunları,*
- 6- *Sınıf Kurallarını Oluşturamama,*
- 7- *Krize Müdahale Edememe olduğu görülmektedir.*

Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların, özel eğitim alanında eğitim almamış olmalarından ve yeterli mesleki gelişim fırsatlarına

erişememelerinden kaynaklandığı görüşü, literatürdeki benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Kutlu (2018), müzik öğretmenlerinin özel eğitim konusunda deneyim eksikliği ve eğitim almadıklarını belirtmiştir. Ergül ve Baydık (2013) ise, özel eğitim sertifika programlarının geliştirilmesinin önemini ve bu alanda görev yapacak öğretmenlerin yoğun hizmet içi eğitim almasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Aydın (2017) da, özel eğitim alanında mezuniyeti olmayan öğretmenlerin uygun yaş ve düzeydeki öğrencilere eğitim vermesinin önemini ve okul öncesi eğitimi ile sınıf öğretmenliği mezunlarının bu alanda görev almasının uygunluğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmaların sonuçları, özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için özel eğitim alanında daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere daha etkili bir şekilde yardımcı olmalarını sağlayabilir ve eğitim kalitesini artırabilir.

Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerin ders işlenişine ilgili karşılaştıkları sorunlar teması ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların bir diğer kısmının ise;

- 1- *Materyal Eksikliği,*
- 2- *Dersliğin Fiziki Eksiklikleri olduğu görülmektedir.*

Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları materyal ve fiziki eksikliklerle ilgili sorunlar, bu sınıflara yeterli kaynak ayrılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürdeki çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Can (2015) çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerinin idareden daha fazla hizmet, materyal, ilgi ve duyarlılık beklediklerini ortaya koymuştur. Demir ve Kale (2019) ise, özel eğitim sınıflarındaki araç-gereç ve ortam eksikliklerini vurgulamışlardır. Bettini ve diğerleri (2015) de, idarecilerin özel eğitim öğretmenlerine yeterli desteği sağlamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmalar, özel eğitim sınıflarının daha etkili bir şekilde işlev görebilmesi için gerekli kaynakların sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek verilmesi ve öğretim materyallerinin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu tür iyileştirmeler, özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları azaltabilir ve özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini artırabilir.

Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerin öğrenci ve aileleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar teması ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların;

- 1- *Güvensizlik,*
- 2- *İlgisizlik,*
- 3- *İş Birliğinden Kaçınma olduğu görülmektedir.*

Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci velileriyle yaşadıkları iletişim sorunları, literatürde de sıkça karşılaşılan bir durum olarak belirtilmiştir. Binicioğlu (2016) ve diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar, ailelerin korumacı tutumları, hatalarını kabul etmeme eğilimleri ve zamansız görüşme talepleri gibi faktörlerin öğretmen-veli iletişimde sorunlara yol açtığını ortaya koymuştur. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin öğretmenlerin belirlediği zaman dilimlerinden ziyade kendi uygun oldukları zamanlarda okul ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Güvenç (2019) ve Gündüz ve Akın (2015) çalışmalarında, ailelerin özel eğitim konusunda yeterli bilince sahip olmamalarının iletişim ve iş birliği sorunlarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Butler ve diğerleri (2019) ise, öğretmenler ve aileler arasındaki etkileşimde yaşanan

zorlukları ve iletişim eksikliklerini ele almışlardır. Kulak (2020) ve Ürüyen ve Ünal (2021) çalışmalarında, ailelerin okula ve öğretmenlere olan güvensizliklerinin ve parçalanmış ailelerin karşılaştığı zorlukların okul-aile iş birliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bu bulgular, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenci velileriyle etkili bir iletişim kurabilmeleri için ek destek ve kaynaklara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca, özel eğitim konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, bu alandaki eğitim kalitesini artırmak için önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin velilerin yüksek beklentileri nedeniyle karşılaştıkları zorluklar, öğretmen ve aile arasındaki iletişim sorunlarına katkıda bulunuyor olabilir. Karasu ve Mutlu (2015) tarafından yapılan çalışma, bu tür iletişim sorunlarının yanı sıra ailelerin sorumluluk bilincinde olmaması gibi konuları da ele almıştır. Bu bulgular, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, velilerle etkili bir iletişim kurabilmeleri ve gerçekçi beklentiler oluşturabilmeleri için desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Ailelerin özel eğitim süreçleri hakkında daha fazla bilgilendirilmesi ve öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları teşvik edilmelidir. Böylece, öğrencilerin eğitimine yönelik ortak hedefler belirlenebilir ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımlar atılabilir.

Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerin öğrenci ve aileleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar teması ile ilgili olarak yaşadıkları diğer sorunlar ise;

- 1- *Öğrenci Seviyelerindeki Farklılık,*
- 2- *İletişim Kuramama,*
- 3- *Devamsızlığın Fazla Olması,*
- 4- *Öğrenmeye Karşı İsteksizlik,*
- 5- *Geri Dönüt Almamaması olduğu görülmektedir.*

Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, öğrencilerin bireysel özellikleri ve davranışlarından kaynaklanıyor olabilir. Doyle ve Illand (2004) gibi çalışmalar, otistik çocukların bilişsel yeteneklerinin geniş bir yelpazede olduğunu göstermiştir. Kutlu (2018) ise, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili algı sorunları, derslere katılım zorlukları ve konuşma problemleri gibi konularda zorlandıklarını belirtmiştir. Bilecik (2019) çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin otizmli öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmalar, özel eğitim öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarına uygun pedagojik yaklaşımların ve desteklerin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu öğrencilere daha iyi hizmet verebilmeleri için özel eğitim alanında daha fazla eğitim ve kaynağa ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik olarak kendilerini yeterli hissetmeleri ve öğrencilere bireysel olarak zaman ayırabilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerin diğer öğretmenler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar teması ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların;

- 1- *İş birliği Yapmada İsteksizlik,*
- 2- *Bilgi Paylaşmada İsteksizlik,*
- 3- *İletişim Eksikliği, Öğretimin Planlanmasında Yaşanan Sorunlar,*
- 4- *Bireysel Farklılıklar*
- 5- *İletişim Kopukluğu,*

- 6- *Özel Eğitimle Alakalı Yeterli Bilgiye Sahip Olmama,*
- 7- *BEP Hazırlama Süreci,*
- 8- *Yardımlaşma Konusunda İsteksizlik,*
- 9- *Paylaşma Konusunda İsteksizlik olduğu görülmüştür.*

Özel eğitim sınıflarında geçici görevlendirme yapan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar, öğretmenler arası iletişim ve iş birliği eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Literatürdeki çalışmalar, bu sorunların çözümünde öğretmenler arasındaki koordinasyonun ve güçlü ile zayıf yönlerin dengeli bir şekilde görev paylaşımı yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Karasu ve Mutlu (2015) tarafından yapılan çalışma, bir sınıfta iki öğretmenin bulunmasının hem avantajlarını hem de dezavantajlarını ele almış ve öğretmen koordinasyonunun önemine değinmiştir. Gürgür ve diğerleri (2016) çalışmasında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin dış paydaşlarla iş birliği yaparken karşılaştıkları sorunları belirtmiştir. Elçi (2019) ise, branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasında etkili iş birliği için iletişimin önemini vurgulamıştır.

Bu bulgular, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, meslektaşlarıyla daha etkili bir şekilde iş birliği yapabilmeleri ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun eğitim ortamları oluşturabilmeleri için desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaları ve bu bilgiyi görev paylaşımında kullanmaları, özel eğitim sınıflarının daha verimli çalışmasını sağlayabilir.

Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin;

- 1- *Hizmet İçi Eğitimler Düzenlenmesi,*
- 2- *Kılavuz Kitapların Hazırlanması,*
- 3- *Materyal Temini,*
- 4- *Okul- Aile İşbirliğini Arttırıcı Faaliyetler,*
- 5- *Kaynaşmayı Arttırıcı Faaliyetleri diğer görüş ve öneri olarak sunmuşlardır.*

Literatürdeki araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri konusunda çeşitli bulgular sunmaktadır. Karakuş (2017) çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve mesleki sosyal destek düzeylerinin artırılmasına yönelik tedbirlerin alınabileceğini ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin gelişimlerinin sürdürülebileceğini belirtmiştir. Cantimer (2015) ise, özel eğitim öğretmenlerine yönelik motive edici çalışmaların önemini ve bu tür etkinliklerin düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Akıncı (2016), mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin daha az tükenmişlik yaşamaları için mesleki uyum eğitimlerinin önemine değinmiştir. Adıgüzel ve diğerleri (2017) çalışmasında, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm olarak aile eğitimi ve rehberliğin yapılmasının gerektiğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek, psikolojik dayanıklılıklarını artırmak ve mesleki tükenmişliklerini azaltmak için çeşitli tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, aile eğitimi ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, öğretmen-veli iş birliğini ve öğrencilerin eğitim süreçlerini iyileştirebilir.

## **Sonuç**

Bu çalışmada, geçici olarak özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ele alınmış ve şu bulgulara varılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine göre;

1- Özel eğitim konusunda eğitim almamış olmalarından kaynaklanan, özel eğitim bilgisi eksikliği, müfredatı tam olarak kavrayamama, öğrencilerin düzeyine tam anlamıyla ulaşamama, sınıfların fiziksel imkanlarının ve öğretim materyallerinin yetersizliği gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

2- Sınıf yönetiminde, öğrencilerle etkili iletişim kurma güçlüğü, sınıf içi kurallar belirleyememe, kriz anlarında müdahalede bulunmakta zorlanma ve eğitim sürecinde çeşitli engellerle karşılaşma durumları tespit edilmiştir.

3- Özel eğitim öğrencilerinin ailelerinin öğretmenlere yeterince güvenmemesi, ailelerin çocuklarının durumuna karşı ilgisiz kalması, öğrenci ve öğretmenden beklentilerinin yüksek olması, öğretmenlerle iş birliği yapmaktan çekinmeleri gibi sorunlarla yüz yüze geldikleri görülmüştür.

4- Özel eğitim öğrencileriyle iletişimde zorluk, öğrencilerin farklı seviyelerde olması, yüksek oranda devamsızlık, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisizliği ve gerekli geribildirimleri alamama gibi sorunlar ortaya çıkmıştır.

5- Aynı sınıfta görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapmada isteksizlik, bilgi paylaşımında çekingenlik, iletişimde eksiklikler, ders planlamasında yaşanan zorluklar ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmıştır.

6- Diğer branş öğretmenleriyle iletişim sorunları, özel eğitim konusunda yeterli bilgi eksikliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama sürecindeki zorluklar, yardımlaşma ve paylaşım konusunda isteksizlik gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

7- Mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, ders anlatımına rehberlik edecek kaynakların sağlanması, özel eğitim sınıflarının ve ders materyallerinin iyileştirilmesi, velilerin eğitim sürecine dahil edilmesini kolaylaştıracak okul-aile iş birliğini güçlendirici etkinliklerin çoğaltılması, öğretmenler arası dayanışmayı artıracak faaliyetlerin geliştirilmesi gibi öneriler getirildiği sonucuna varılmıştır.

## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde uygulamaya ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler bulunulabilir.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İl veya ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından özel eğitim sınıflarında görev alacak öğretmenlere mesleki bilgi birikimlerini arttıracak alana özgü hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

2. Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından özel eğitim farkındalığını arttırmak için yönetici, öğretmen, veli ve eğitimin diğer paydaşlarına yönelik seminer, konferans, sempozyum gibi faaliyetler düzenlenmesi ve bu faaliyetlere katılımın artırılmasına yönelik çalışmalar önerilebilir.

3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim alanındaki ders kitaplarının yanında öğretmenler için uygulama kılavuzları yayımlanması önerilebilir.

4. Materyal ihtiyaçlarının giderilmesi için okul idarecilerinin ve bağlı buldukları milli eğitim müdürlüklerinin kaynak oluşturma çalışmalarının artırılması önerilebilir.

5. Özel eğitim velilerinin okula ve öğrencilere ilgisini arttırmak amacıyla kermes, sergi, gezi vb. okul-aile iş birliği faaliyetlerinin artırılması önerilebilir.



6. Özel eğitim sınıflarında birlikte görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek için kurum içi kaynaşmayı arttırıcı okul dışı gezileri, kahvaltı, yemek organizasyonu gibi faaliyetlerin düzenlenmesi önerilebilir.

### İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Konya İli Meram İlçesinde özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma genellenebilirliğini arttırmak için farklı il ve ilçeleri kapsayan çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

2. Bu araştırma özel eğitim sınıflarına geçici görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Özel eğitim sınıfına görevlendirilen diğer branş öğretmenlerinin, bünyesinde özel eğitim sınıfı açılmış okulların idarecilerinin, özel eğitim velilerinin ve eğitimin diğer paydaşlarının görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Bu araştırma sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Katılımcı sayısını arttırarak daha kapsamlı nicel bir çalışma yapılabilir.

4. Bu araştırma bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan ilkokul ve ortaokullarda geçici görevlendirilen sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Özel eğitim alanında farklı tür ve kademedeki çeşitli okullar bulunmaktadır. Bu tarz okullarda bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılabilir.

### Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, S., Kizir, M., ve Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-1. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Akncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Aydın, S. (2017). *Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetmelik Yetersizlikler ve Çözüm Önerileri*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bettini, E., Kimerling, J., Park, Y., ve Murphy, K. M. (2015). Responsibilities and instructional time: Relationships identified by teachers in self-contained classes for students with emotional and behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 59(3), 121-128. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.859561>
- Bilecik, S. (2019). Özel eğitim ve dkab öğretmenlerine göre otizmli çocuklarda din-ahlak eğitimi ve dkab dersleri. *Bilimname*, 553-589. <https://doi.org/10.28949/bilimname.564836>
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul- aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Butler, J. A., Rogers, L., ve Modaff, D. P. (2019). Communicative Challenges in the Parent-Teacher Relationship. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, 6-28.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. [Yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Cantimer, G. (2015). *Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlik algılarının belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Demir, S., ve Kale, M. (2019). İlkokullarda Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354–373. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.012>
- Doyle, B. ve Illand, B. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z: Assessment, diagnosis and more*. Texas: Future Horizons Inc.
- Elçi, A. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdogan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). *Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. 16(3), 399–431.
- Ergül C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 591-610. <https://doi.org/10.22559/folklor.970>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Yelkentepe yayıncılık.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. *Anadolu Üniversitesi* 87(1-2), 1-23. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-780851>
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 86-95.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Gürgür, H., Büyükköse, D.ve Kol, Ç. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri*. 15(4), 1234–1253. <https://doi.org/10.17051/yo.2016.32423>
- Güvenç, G. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin beklentisi*. [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karakuş, S. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 831-850
- Karasu T. , Mutlu, Y. (2015). *Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği*. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47–66. <http://dergipark.gov.tr/anemon/issue/1833/22330>
- Kulak, R. (2020). Okul veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Social , Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1628–1640. <https://journalofsocial.com/DergiTamDetay.aspx?ID=416>
- Kutlu, M. (2018). *Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- MEB. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 1, 857. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf>
- MEB. (2014). Milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB. (2018a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 1–23. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- MEB. (2018b). *Vizyon belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Miles M.B. ve Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Calif: SAGE Publications.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Sarı,H. ve Gülsöz, T. (2020). Özel Eğitim Uygulama Okulunda Görevlendirme Yoluyla Çalışan Öğretmenlerin Çalışma İsteklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2. <https://doi.org/10.47770/ukmead.839411>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Şimşek, H. (2020). *Eğitim bilimlerine giriş*. Pegem akademi.
- Uzuner, Y. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Niteliksel araştırma yaklaşımı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları:1081.
- Ürüyen, S.ve Ünal, A. (2021). Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 148–164. <https://doi.org/10.24315/tred.880367>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2018). *Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: Mersin ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmacıardan Salih UZUN ve Sinan ARI araştırmanın alan taraması, veri toplama aracı hazırlama, verilerin analizi ile raporlama kısmında katkı sunarken Zeki TURHAN ve Ramazan YILDIZ araştırmanın veri toplama süreci ile kodlama süreçlerinde katkı sağlamışlardır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

## Problems Encountered in Special Education Classroom from the Perspective of Classroom Teachers

Salih UZUN\*, Sinan ARI\*\*, Ramazan YILDIZ\*\*\*, Zeki TURHAN\*\*\*\*

### Abstract

The objective of this study is to assess the perceptions of teachers assigned to special education classrooms regarding the challenges they encounter. The study population comprises 10 teachers from special education classrooms in primary and secondary schools in the Meram district of Konya. The study employed a phenomenological approach, a qualitative research methodology, to collect data through a semi-structured interview. In the process of creating the interview form, which was found suitable for the semi-structured interview technique, interview questions were prepared with the data obtained as a result of the field survey. These were then subjected to expert opinion to ensure their suitability. The data collected through the semi-structured interview form were interpreted through content analysis by making themes, sub-themes and coding using MAXQDA 2022 qualitative analysis software. The results of the study indicate that teachers assigned to work in special education classrooms encounter a range of challenges, including difficulties with course operation, classroom administration, students and parents, teachers with whom they share the same classroom, and other subject teachers. Based on the findings, recommendations were proposed, including the organization of in-service training programs, the preparation of guidebooks, and the organization of activities to strengthen school-parent cooperation.

**Keywords:** Education, Special Education, Special Education Classrooms, Classroom Teacher, Problem

### Article History

**Arrival:** 02/02/2024

**Correction:** 04/05/2024

**Accept:** 30/05/2024

\* Assistant Principal, Mehmet-Kadir Özgüzar Primary School, MEB, 0009-0004-5303-3348, Konya, Türkiye, salihuzun42@gmail.com

\*\* Dr. Lecturer, Bayburt University, ORCID: 0000-0003-0769-7317, Bayburt, Türkiye, sinanari@bayburt.edu.tr

\*\*\* Assistant Principal, Mehmet-Kadir Özgüzar Secondary School, MEB, 0009-0002-1292-0448, Konya, Türkiye, [yildiz\\_rmzn@hotmail.com](mailto:yildiz_rmzn@hotmail.com)

\*\*\*\* School Principal, Mehmet-Kadir Özgüzar Primary School, MEB, 0009-0002-7375-8157, Konya, Türkiye, zturhan1@hotmail.com

## Introduction

Education is regarded as one of the fundamental pillars of human existence. Education, which enables individuals to determine their social position and gain the requisite knowledge and skills, facilitates the formation of their personalities. There is a plethora of definitions in the literature on education, reflecting the lack of a clear definition of education. If a generally accepted definition of education is to be made, it can be said that "education is the process of realizing the desired changes in the behaviour of the individual through life experience and consciously" (Ertürk, 1972). Due to their individual differences, individuals involved in the educational process differ in all other characteristics, including their speed of learning. Although many individuals complete the learning process without any hindrance, some require specific and intensive support in the learning process. It is therefore imperative that individuals who are separated from their peers and require an intensive training programme receive educational services that are tailored to their needs, taking into account their personal differences (MEB, 2018 a). In this context, it is crucial to provide special education services for such individuals.

In accordance with Decree Law No. 573, promulgated in 1997, special education services are defined as educational services that are designed to meet the specific educational needs of individuals who require such services, with the assistance of specially trained personnel, special education curricula and appropriate places (MEB, 1997). The purpose of special education in the Regulation on Special Education Services is to achieve the general objectives and basic principles of the Turkish National Education System. It aims to utilise the educational needs, capacities, interests and abilities of individuals with special education needs in order to integrate them into high-level education, professional life and social life. The aforementioned regulation also outlines the various special education practices that are currently in use in Turkey. These include inclusive education, home education, hospital education, special education classes, and special education schools and institutions (MEB, 2018a). The placement of students with special needs in educational institutions is determined by the least restrictive environment to the most restrictive environment. This is applied in the forms of full-time inclusion in general education classes, inclusion with a support education room, part-time inclusion in special education classes, full-time special education class, day special education school and boarding special education school (Demir and Kale, 2019). Students with special educational needs are placed in these classes in accordance with the diagnoses provided by the Guidance and Research Centres, which are based on the students' disabilities. The objective of this placement is to ensure that the student is included in the least restrictive environment, receives education with his peers and can benefit from the opportunities on an equal level. In our country, students with normal development may receive full-time education in the same classroom as their peers with disabilities, while students with more serious disabilities receive education in special classes with their peers with similar needs. In the inclusion/integration method, students with special needs continue their education in the same classroom with their peers within the framework of individual education plans, which are specifically designed for them based on the evaluation reports they receive from the Guidance and Research Centres.

In a study conducted to examine the cooperation studies between special education and branch teachers in the execution of branch courses in special education schools and classrooms, it was found that special education and branch teachers thought that there was cooperation between them in the execution of branch courses, however, teachers' perceptions of cooperation differed, cooperation studies

between teachers such as role sharing, accountability, sustainability It was observed that it does not fully meet its principles. (The Messenger, 2019)

Teachers who have graduated in the field of education for the mentally retarded, the hearing impaired or the visually impaired, as well as teachers who have transferred from general education to special education, are appointed to special education classrooms on a permanent basis. The "Regulation on the Standard Staff of Administrators and Teachers of Educational Institutions" published by the Ministry of National Education (MEB) provides information on the number of teachers to be appointed to special education classes. It states that in all levels and types of education, except kindergartens and nursery schools, two teachers are to be appointed for each class or branch opened for students with moderate and severe mental retardation and autism spectrum disorders, and two teachers are to be appointed for each class or branch for students with mild mental retardation at primary and secondary school levels (MEB, 2014). As highlighted in Yılmaz's (2018) study, despite the expansion of special education services in both the public and private sectors in Turkey and the opening of special education departments in many universities, the normative staffing needs for people with disabilities are not adequately met. The Provincial and District Directorates of National Education are trying to meet this standard staffing need by temporarily assigning classroom teachers who have become surplus to standard for various reasons and have been assigned to the warehouse to special education classes.

### **Subject of the study**

According to Article 26 of the Regulation on Special Education Services, special education classes may be opened in both public and private schools with the approval of the Governor, on the recommendation of the relevant provincial or district special education services board, for students with special education needs who, based on the report of the Special Education Evaluation Board, are deemed appropriate to be educated in separate classes. Information on these classes is recorded in the data entry system used by the Ministry. In the special education classes specified in the Regulation, a combined class application is made for students with the same type of disability, and class sizes are limited to a maximum of ten students for students with intellectual disabilities and a maximum of four students for students with autism spectrum disorder. In addition to special education teachers, religious culture and moral knowledge may be taught at primary school level, and religious culture and moral knowledge, visual arts, music, physical education and vocational courses may be taught at secondary school level (MEB, 2018 a). Considering the number of students in special education classes and the special needs of these students, it is understood that these classes are more challenging than regular education classes. With the change in the education system in Turkey in 2012, which reduced the duration of primary education from five to four years, many classroom teachers became redundant and had to be transferred to other schools or areas. In order to meet the needs of special education and to solve the problem of overqualified classroom teachers, overqualified teachers have been given the right to transfer to special education. However, as stated by Öğülmuş (2014), the practice of assigning classroom teachers to special education classes on a temporary basis continues because it is not possible to provide a sufficient number of permanent special education teachers.

Researchers have found that there are special education sub-branches in basic education schools; they work as administrators in mild autism branches at primary school level, mild mental retardation branches at secondary school level, and mild autism classes. Every school year there is a shortage of staff in these special education departments, and these gaps are tried to be filled by classroom teachers who, for various reasons, are considered to be above the norm. The inexperience and lack of knowledge

of classroom teachers who are not specialised in the field of special education and who are assigned to special education classes for the first time, create problems that prevent the education and training processes from being successful. In addition, the researchers heard many comments about the challenges faced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classrooms.

During the literature review, the researchers could not find any direct research on the difficulties faced by classroom teachers who were temporarily assigned to special education classes, and they decided to conduct this study because they wanted to understand the problems experienced by these teachers from their own perspective.

### **Research question**

The research question was formulated as "What are the views of classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes about the problems they face?"

### **Sub-questions**

1. What are the problems they encounter during the course in the special education class in which they work as an assignment?
2. What problems do they have with the special needs teachers in the special needs class where they are working as a supply teacher?
3. What problems do they encounter with special needs pupils in the special needs class where they work as a volunteer?
4. What problems do the parents of special needs pupils face in the special needs class they are assigned to?
5. What are their other opinions and suggestions regarding the problems they encounter in the special education class they work in as a substitute?

### **Aim of the research**

The aim of this study is to investigate the opinions of classroom teachers who work as temporary assignments in special education classes opened in primary and secondary schools in Meram district, Konya province, regarding the problems they encounter during their working period. The experiences and opinions of teachers working in special education classes can be an important source for studies in this field. The results of the study can be useful in terms of understanding the difficulties that special education teachers face and finding solutions to these problems.

### **Importance of research**

Recently, special education has gained increasing interest and importance. The number of academic studies in this field is also increasing. The allocation of a special section for special education by the Ministry of National Education (MEB) in its vision document 2023 and the investments made following the publication of this document indicate that this increasing interest in special education will continue (MEB, 2018 b). As a result of this trend, it is expected that the number of primary and secondary schools in which special education subclasses will be opened, as well as the number of independent special education schools, will increase. As it will take some time for permanent special education teachers to be appointed, it is envisaged that surplus classroom teachers will continue to be seconded to these classes. Although there are studies in the existing literature on the problems of special education and special education classes, there is no direct research on the problems faced by classroom teachers working on secondment. Therefore, there was a need to conduct a study on this topic. The results of the

research will be able to contribute to the improvement of the quality of education by identifying and examining the problems encountered, developing strategies for solving the problems and eliminating the concerns of classroom teachers assigned to special education classes.

## Methodology

This section includes the research design, the research participants, the data collection instrument, the data analysis and the validity and reliability of the research.

### Research design

This study is qualitative research that aims to explore in depth the views of classroom teachers working temporarily in special education classes opened at primary and secondary school levels in the 2022-2023 academic year, on the difficulties they face. Qualitative research requires the researcher to be intensely involved in the environment under study, to observe every object, action and situation in detail, and to present the findings with descriptive interpretations (Yıldırım and Şimşek, 2016). This type of research aims to uncover the underlying causes of human behaviour and is usually conducted with a limited number of participants due to its time-consuming nature (Gürbüz and Şahin, 2018). In this study, a phenomenological approach was adopted, which aims to understand the nature of individuals' experiences and the basis of the problems they face. This approach is considered as an appropriate methodology to determine the participants' perceptions and views on their experiences (Sönmez and Alacapınar, 2019).

### Working Group / Universe and Sample / Object of Study

This study examines classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes in the centre of Konya province. Due to time and cost constraints, 10 classroom teachers working in special education classes in the Meram district of Konya Province were selected as the study group. In order to protect the confidentiality of the participants, they were coded as P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 and P10. The demographic information of the teachers constituting the study group of the research and their tenure in special education classes are detailed in Table 1.

**Table 1.** Participants' demographic information on gender, age, graduation department, seniority, education level and working time in special education classrooms.

Part.	Gender	Age	Graduation	Seniority	Education Level	Working time in special education classrooms
P1	Women	33	Classroom T.	12 Years	License	4 Years
P2	Women	34	Classroom T.	13 Years	License	3 Years
P3	Women	52	Weaving T.	27 Years	License	9 Years
P4	Women	50	Classroom T.	25 Years	License	6 Years
P5	Men	34	Classroom T.	12 Years	License	2 Years
P6	Women	33	Classroom T.	14 Years	License	1 Years
P7	Man	40	Classroom T.	17 Years	License	5 Years
P8	Women	51	Agricultural Eng.	26 Years	License	4 Years
P9	Women	31	Classroom T.	9 Years	License	2 Years
P10	Women	29	Classroom T.	8 Years	License	3 Years

It was found that 80% of the study group were female and 20% were male; the mean age was 38.70 years; 80% of the participants had a degree in classroom teaching; the mean number of years in the



profession was 16.3 years; 100% had a bachelor's degree and the mean number of years working in special education was 3.9 years.

### **Data Collection Tools**

In the study, the data collection process was carried out using the interview technique, which aims to exchange information and is usually a purposeful communication between two people. In this process, a semi-structured interview form was used, which is one of the most widely preferred interview methods (Yıldırım and Şimşek, 2016). In each interview, the questions prepared by the researcher were asked with the approval of the experts.

The data collection form consists of two main parts:

1. **Demographic Information:** Questions containing demographic information such as gender, age, graduation program, professional seniority, educational status, and working time in the field of special education.
2. **Open-Ended Questions:** There are 5 open-ended questions about the problems encountered in special education classes, which is the focus of the research. These questions were asked to the participants without changing their order, the participants were allowed to express their answers freely without any length limitation, and additional explanations were made by the researcher when necessary.

This approach is important for a detailed understanding of participants' experiences and perceptions and is in line with the qualitative nature of the research.

### **Data Collection**

The first stage of this research was to plan the implementation. Then a literature review on the topic was carried out and as a result of this review the introduction, related studies and methodology sections of the research were written. The questions of the semi-structured interview form to be used for data collection were prepared and the suitability of these questions was approved by taking the opinion of the consultant teacher. Volunteers were then selected to participate in the study, the participants were informed about the study by the headteachers of the schools where they worked, their consent was obtained and the times when the participants were available for the interview were arranged. Interviews were conducted with the participants on the agreed dates and these interviews were recorded. The recordings were transferred into Word without any changes. Themes, sub-themes and codings were created according to the opinions of the participants and the data were analysed in figures and tables using the MAXQDA program. The findings were discussed and the conclusion section was written, making suggestions for current practice and future research.

### **Analysis of Data**

In the data analysis phase of the research, the data collected through a semi-structured interview form were examined using the content analysis method. The purpose of content analysis is to explain the obtained data in a conceptual and relational context and to provide a deeper understanding (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this process, we collected the opinions of classroom teachers who were temporarily assigned to special education classes about the problems they faced, and these interviews were recorded. The audio recordings were transcribed without any changes and transferred to the MAXQDA 2022 program. As a result of the analyses performed by the program, themes such as "Problems encountered in teaching the course", "Problems encountered with students and their

families", "Problems encountered with other teachers" and "Other opinions and suggestions" were determined based on the opinions of the participants.

### Validity and Reliability of the Research

The methods and techniques applied to increase the validity and reliability in the data collection and analysis stages of the research are as follows:

- **Expert Opinion:** The questions to be used in the semi-structured interview form were shown to two people who are experts in their fields and their opinions were taken.
- **Interview Duration:** Interviews were kept long without any restrictions in order to increase the amount and quality of data.
- **Coding Process:** A person other than the researcher participated in the coding process, and both encoders worked on the same code booklet.
- **Code Comparison:** Individually coded data was compared to resolve inconsistencies and reach consensus on common themes.
- **Reliability Formula:** The reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used to calculate the internal consistency between coders and the reliability of the research:

$$\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})$$

As a result of this calculation, the reliability of the study was found to be 93%. A reliability rate of over 70% indicates that the research is reliable (Miles M.B. & Huberman A.M., 1994). This result confirms that the research is reliable. In addition, the entire analysis process was controlled by another researcher who was not involved in the study.

### Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the research data will be simplified and presented at a basic level.

#### Problems Encountered Related to Lesson Teaching

In this section, in line with the answers given to the research questions, the sub-themes and code frequencies of the theme of Problems Encountered Related to Lesson Teaching are presented in Table 2.

**Table 2.** Frequencies and percentages of the theme of problems encountered related to lesson teaching according to codes.

	<b>Problems Encountered with Course Teaching</b>	<b>F</b>	<b>Percent</b>
Under Themes	Course Teaching	32	58,18
	Classroom Management	23	41,82
	<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>100,00</b>
	<b>Course Teaching</b>	<b>F</b>	<b>Percent</b>
Codes	Lack of Information on Special Education	7	21,88
	Lack of Material	8	25,00
	Physical Deficiencies of the Classroom	6	18,75
	Inability to Reduce Information to Student Level	4	12,50
	Lack of Knowledge of the Curriculum	7	21,88
	<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>
	<b>Classroom Management</b>	<b>F</b>	<b>Percent</b>
	Inability to Communicate with Special Education Students	6	26,09

	Teaching Process Issues	5	21,74
	Inability to Create Class Rules	5	21,74
Codes	Inability to Intervene in the Crisis	7	30,43
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Looking at Table 2, what problems do you encounter during the course in the special education class where you work as an assignment? Question;

P2: "Well, I struggled a lot in the first years because I had always worked as a classroom teacher until 2019 and I did not have a degree in special education. Because I did not have a degree in this field, I did not know what special education is, who is called a special education student, what are the lessons in special education, how they are taught, how to approach students, how to teach new things. I'm still a student and I don't know what to do when students are in crisis".

P3: "As I am not a graduate in this field, my limited knowledge of special education is one of the most difficult areas during the lessons, that is, very little other than what I can learn by applying it in the classroom. Having been a classroom teacher for many years, I could easily adapt my lessons, performance, manner of expression, tone of voice, eye contact, everything to the level of the students in the general classroom. But here in special education, I find it very difficult to get down to the level of my students. When I teach my lesson or do an application, well, I have to make eye contact and be direct at that moment, but it is very difficult for me to achieve that with the student..."

P9: "Another problem is that there are no materials and equipment for proper special education in the classrooms, and the materials I can use for teaching are very, very few, almost non-existent. Since the classes have been changed from general classes to special subclasses, we cannot find any facilities I want in terms of material and equipment. In other words, it would be very nice if there was an activity table for the students and we could do our work, our individual activity time with the students". He has given his answers.

According to the findings of the research, the problems faced by classroom teachers working with temporary assignments in special education classes were examined in two main sub-themes: "Course Teaching" and "Classroom Management".

In the sub-theme of 'Course Teaching', the problems that teachers face in the course of teaching are as follows

- Lack of knowledge about special education: Lack of knowledge due to lack of training in special education.
- Lack of materials: Inadequacy or lack of teaching materials.
- Physical deficiencies of the classroom: Classrooms are not equipped for special educational needs.
- Inability to reduce information to the level of the pupils: Teachers' difficulties in preparing course content appropriate to the level of the students.
- Lack of mastery of the curriculum: Inadequate mastery of the special education curriculum.

Under the sub-theme of classroom management, the following problems were identified

- Inability to communicate with special needs students: Difficulty in communicating effectively with students.
- Teaching Process Problems: Difficulties encountered in education and training processes.

- Inability to Create Classroom Rules: Problems in determining and implementing classroom rules.
- Inability to Intervene in Crisis: Students' inability to intervene effectively in times of crisis.

These findings show that classroom teachers who temporarily work in special education classrooms face a number of challenges due to their lack of adequate training in special education. These challenges range from teaching to classroom management and indicate that teachers need more support and resources in this area.

### Problems Encountered with Students and Their Families

In this section, in line with the answers given to the research questions, the sub-themes and code frequencies of the theme of Problems Encountered with Students and Their Families are presented in Table 3.

**Table 3.** Frequencies and percentages of the theme of problems encountered with students and their families according to codes.

<b>Problems Encountered with Students and Their Families</b>		<b>F</b>	<b>Percentage</b>
Under Themes	Problems With Families	24	47,06
	Problems With Students	27	52,94
	<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100,00</b>
<b>Problems With Families</b>		<b>F</b>	<b>Percentage</b>
Codes	Insecurity	6	25,00
	Indifference	8	33,33
	Keeping Expectations High	3	12,50
	Avoiding Cooperation	7	29,17
	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>
<b>Problems With Students</b>		<b>F</b>	<b>Percentage</b>
Codes	Difference In Student Levels	8	29,63
	Failure To Communicate	7	25,93
	High Absenteeism	4	14,81
	Reluctance to Learn	3	11,11
	Receiving Feedback	5	18,52
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>

When Table 3 is examined, the question "What are the problems you encounter with special education students and their families in the special education class you work as an assignment?" is;

P1: "Well, of course, special needs pupils are very, very different from pupils in mainstream classes... Completely different worlds that need more attention, need more one-to-one attention and can clearly show that they love and are loved. I love working with them, but of course it is very difficult to give new acquisitions. First of all, absenteeism is a big problem. Sometimes the student does not come to school for a week, even if he does, some days I go to the rehabilitation centre and he either stops coming to school or does not come to school for half a day. Unfortunately, the families are not sensitive to this issue at all, and although we and the school administration insist that they should arrange private facilities outside school hours, they do not care much".

P4: "One of the biggest problems I have with students is that they are very reluctant to learn new things, to do different activities, and I find it very difficult to involve them in lessons. I'll spend almost 3 and 5 minutes trying to say come on, come on. Then it is very difficult for me to get feedback after the

event or after a topic I have just taught. Sometimes knowingly, sometimes unknowingly, the student shuts down. I can't convince them of what I'm saying, sometimes students can be like that".

P10: "Let me tell you about an incident I experienced. I had a student in a light mental class, he was a very intelligent, very well-behaved student whom I liked very much. Normally we didn't have any problems with the toilet, but one day my student, excuse me, I think he couldn't hold it, or he was immersed in the game and slipped underneath. Maybe... There is no problem, you have to change immediately, but the parent did not put it in the bag... For emergencies, which always happen, there are things in your wardrobe for such situations, and we have sent them to your home so that they can be cleaned and washed... So the child has nothing to change into. I called her mother immediately, she doesn't answer the phone, I called her 3 times, 5 times and I couldn't reach her. I called the father and he didn't answer. Anyway, 2 hours later his mother called and said, "Sir, I was sleeping, you called me, I was not on the phone with you. He said no. I explained the situation, what the need was, that she needed to come to school urgently, and then look, the lady told me this... I still find it hard to believe... My teacher said that 2 hours have passed, it's already dry, I'll take care of it when I get home, don't worry. I was shocked. I think this is probably the most striking example of total indifference to the child, to the pupil". He has given his answers.

The study examined the problems faced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes in relation to pupils and their families under two main sub-themes: "Problems with families" and "Problems with pupils".

In the sub-theme 'Problems with Families', the problems experienced by teachers with families are as follows

- Insecurity: Parents do not trust the level of expertise of special education teachers.
- Apathy: Parents' lack of interest in their children's education.
- High expectations: Parents have unrealistic expectations of student progress and success.
- Avoidance of co-operation: Parents avoid collaborating with teachers or are not sufficiently involved.

In the sub-theme "Problems with Pupils", the problems that teachers experience with pupils are as follows

- Different levels of pupils: The individual educational needs and levels of the students in the class are different.
- Inability to communicate: The inability to communicate effectively with students.
- High absenteeism: Students have a high rate of absenteeism.
- Reluctance to learn: Students' reluctance to learn new information.
- Lack of feedback: Insufficient or no feedback from students.

These findings suggest that classroom teachers who temporarily work in special education classrooms face a number of challenges related to both students and families. These challenges indicate that teachers need more support and resources in the area of special education and that educational policies and practices in this area need to be improved.

### **Problems with Other Teachers**

In line with the answers given to the research questions in this section, the sub-theme of the Problems Encountered with Other Teachers theme and the code frequencies are presented in Table 4.

**Table 4.** *Frequencies and percentages of the theme of problems encountered with other teachers according to codes.*

<b>Problems with Other Teachers</b>		<b>F</b>	<b>Percent</b>
<b>Under Themes</b>	Problems with teachers with whom they share the same class	23	46,00
	Problems with Other Branch Teachers	27	54,00
	<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100,00</b>
<b>Problems with teachers with whom they share the same class</b>		<b>F</b>	<b>Percent</b>
<b>Codes</b>	Reluctance to Collaborate	3	13,04
	Reluctance to Share Information	2	8,70
	Lack of Communication	6	26,09
	Problems in Planning Teaching	4	17,39
	Individual Differences	8	34,78
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>
<b>Problems with Other Branch Teachers</b>		<b>F</b>	<b>Percent</b>
<b>Codes</b>	Lack of Communication	7	25,93
	Not having enough information about special education	4	14,81
	IEP Preparation Process	6	22,22
	Reluctance to Help	3	11,11
	Reluctance to Share	7	25,93
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>

When Table 4 is examined, what are the problems you encounter with special education students and their families in the special education class where you work as an assignment?"

K2: "Well, I've had a lot of problems preparing pupils for activities. My other friend would definitely not want to do anything together, he would not cooperate, he would pass me off saying that I know this job better than you and it will be like this. So are we teachers in the same class together? To be honest, I don't understand if we are groups that have become rivals".

K10: "For example, in another autism subclass I work with, the methods of the friend we work with are very different, the classroom management is very different, so we are all human, how can I say it... What we eat is different, what we drink is different, and I had a lot of trouble sharing information with this friend. Then I went to the headmaster, explained the situation and moved to another class".

According to the research findings, the problems faced by classroom teachers who are temporarily placed with other teachers in special education classes fall into two main sub-themes: "Problems with teachers with whom they share the same class" and "Problems with other subject teachers".

Under 'Problems with teachers with whom they share the same class', it is stated that teachers experience problems such as reluctance to cooperate and share information, lack of communication, problems with lesson planning and individual differences.

Under "Problems with other classroom teachers", problems such as lack of communication, not having enough information about special education, the process of writing an Individualised Education Plan (IEP), and reluctance to help and share came to the fore.

These results show that classroom teachers working in special education classes have difficulties in cooperation and communication both with special education teachers with whom they share the same classroom and with teachers from other branches. This situation shows that coordination and cooperation between teachers should be strengthened and that all teachers should be better informed and supported about special education.

## Other Comments and Suggestions

In this section, in line with the answers given to the research questions, the sub-themes and code frequencies of the Other Opinions and Suggestions theme are presented in Table 5.

**Table 5.** *Frequencies and percentages of Other Opinions and Suggestions theme according to codes*

	<b>Other Opinions and Suggestions</b>	<b>f</b>	<b>Percent</b>
	Organizing In-Service Trainings	5	17,24
	Preparation of Guide Books	3	10,34
	Material Supply	8	27,59
	Activities to Increase School-Family Cooperation	6	20,69
<b>Codes</b>	Activities to Increase Cohesion	7	24,14
	<b>TOTAL</b>	29	100,00

When Table 5 is examined, what are your other opinions and suggestions regarding the problems you encountered in the special education class you worked as an assignment? Question;

K8: "Well, sir, apart from that, there is for example the problem that the buses bringing the special needs pupils come and go late. In the mornings they often bring the pupils in the middle of the first lesson. It arrives 20 to 25 minutes late at the school's dismissal time with the excuse that the car has broken down. Keeping the students waiting for so long is also a big problem. You know how uncomfortable special pupils are when their routine is disrupted. Then, from time to time, we have problems with the support staff who help these students with their cleaning, feeding and toileting needs. When we tell them to look after the students, they sometimes react as if I am doing my own work and not theirs. Once they have learnt our rules and order, there are not many problems as long as the normal routine is maintained. If there is an employee who does not work or causes problems, the company and our school administration meet and take the necessary measures".

K9: "My solution is as you say. For example, if we are initially assigned to a special subclass, training can be organised for the first week before we start work. A solution to the first of our problems can be found by explaining the general issues of special education in detail. There are experts in special education, there are friends in charge of RAM, or there are many colleagues in charge of the district or provincial directorate of national education, they can organise this very easily. They can explain in detail what a special needs pupil is, how to teach them, how to approach them, what can be given, what can be expected". He has given his answers.

According to the results of the research, other opinions and suggestions of classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes can be listed as follows:

- Organise in-service training: Organising regular in-service training to improve teachers' knowledge and skills in special education.
- Preparation of guidebooks: Preparation of guidebooks to guide teachers and assist them in teaching special education.
- Supply of materials: Providing educational materials needed by special education classes.
- Activities to increase school-family cooperation: Regular parent meetings are held to strengthen communication with parents and increase their participation in school activities.
- Activities to increase inclusion: Organising social activities to increase cohesion between students, teachers and parents, such as bazaars, exhibitions, field trips and bonding dinners.

These suggestions can be considered as measures to help teachers working in special education classrooms to overcome the difficulties they face and to improve the quality of special education.

### **Discussion, conclusion and recommendations**

This section contains the discussion, findings and recommendations of the research.

#### **Argumentation**

This section discusses the findings of the research and attempts to interpret them by relating them to the relevant literature.

According to the results of this research, the problems experienced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes in relation to the problems they encounter in teaching the lesson are;

- 1- Lack of knowledge about special education,
- 2- Inability to reduce information to the level of the students,
- 3- Not mastering the curriculum,
- 4- Inability to communicate with special education students,
- 5- Problems in teaching process,
- 6- Inability to establish classroom rules,
- 7- Inability to intervene in the crisis.

The view that the problems faced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes are due to their lack of training in the field of special education and lack of access to adequate professional development opportunities is also supported by similar studies in the literature. Kutlu (2018) stated that music teachers lack experience and training in special education. On the other hand, Ergül and Baydık (2013) emphasised the importance of developing certificate programmes in special education and the need for intensive in-service training for teachers working in this field. Aydın (2017) also stated the importance of teachers who do not have a degree in the field of special education to provide education to students of the appropriate age and level, and the appropriateness of graduates of preschool education and classroom teaching to work in this field.

The results of these studies show that more training and support should be provided in the field of special education in order to overcome the difficulties faced by classroom teachers who are seconded to special education classes. This type of training can enable teachers to help pupils with special needs more effectively and improve the quality of education.

According to the results of this research, another part of the problems encountered by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes are related to the problems they encounter in teaching;

- 1- Lack of materials,
- 2- The physical deficiencies of the classroom.

The problems related to material and physical deficiencies faced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes may be due to the lack of sufficient resources allocated to these classes. Studies in the literature also support these findings. In his study, Can (2015) found that special education teachers expect more services, materials, interest and sensitivity from the administration. Demir and Kale (2019), on the other hand, highlighted the lack of tools and environment



in special education classrooms. Bettini et al. (2015) also stated that the administration did not provide adequate support to special education teachers.

These studies show that in order to make special education classes function more effectively, it is necessary to provide the necessary resources, support teachers' professional development and improve teaching materials. Such improvements can reduce the challenges faced by special education teachers and improve the quality of education provided to pupils with special needs.

According to the results of this research, the problems experienced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes in relation to the problems they face with their students and their families are as follows;

- 1- Uncertainty,
- 2- Apathy,
- 3- Avoidance of cooperation.

Communication problems experienced by classroom teachers temporarily assigned to special education classes with the parents of pupils are also frequently mentioned in the literature. Studies conducted by Binicioğlu (2016) and other researchers have shown that factors such as families' protective attitudes, their tendency not to accept their mistakes, and untimely requests for meetings lead to problems in communication between teachers and parents. Erdoğan and Demirkasimoglu (2010) found that families visit schools at their own convenient times rather than at times set by teachers. In their studies, Güvenç (2019) and Gündüz and Akın (2015) emphasised that families' lack of awareness about special education causes communication and cooperation problems. Butler et al. (2019), on the other hand, addressed the difficulties in interaction between teachers and families and the lack of communication. In their study, Kulak (2020) and Ürüyen and Ünal (2021) found that families' mistrust of schools and teachers and the difficulties faced by dysfunctional families negatively affect school-family cooperation.

These findings suggest that teachers working in special education classrooms need additional support and resources to communicate effectively with students' parents. In addition, raising families' awareness of special education and strengthening school-family cooperation can be seen as important steps towards improving the quality of education in this area.

The difficulties faced by classroom teachers seconded to special education classrooms due to the high expectations of parents may contribute to communication problems between the teacher and the family. The study conducted by Karasu and Mutlu (2015) addressed such communication problems, as well as issues such as families' lack of sense of responsibility. These findings show that teachers working in special education classrooms should be supported to communicate effectively with parents and set realistic expectations. Families should be encouraged to be more informed about special education processes and to cooperate with teachers. In this way, common goals can be set for the education of the pupils and the necessary steps can be taken to achieve these goals.

According to the results of this research, other problems experienced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes regarding the problems they face with their students and their families are

- 1- Difference in the level of the pupils,
- 2- Inability to communicate,
- 3- Excessive absenteeism,

- 4- Reluctance to learn,
- 5- Lack of feedback.

The problems faced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes may be due to the individual characteristics and behaviours of the students. Studies such as Doyle and Illand (2004) have shown that there is a wide range of cognitive abilities in children with autism. On the other hand, Kutlu (2018) stated that music teachers have difficulties with issues such as perceptual problems related to students with special needs, difficulties in class participation, and language problems. In her study, Bilecik (2019) stated that teachers of religious culture and moral knowledge had difficulties in communicating with students with autism.

These studies highlight the importance of pedagogical approaches and supports that are appropriate for the different needs of special education students. It shows that teachers need more training and resources in special education to better serve these students. Teachers also need support to feel pedagogically competent and to devote time to each student individually.

According to the results of this research, the problems experienced by classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes are related to the problems they face with other teachers;

- 1- Reluctance to collaborate,
- 2- Reluctance to share information
- 3- Lack of communication, problems in planning lessons,
- 4- Individual differences
- 5- Lack of communication
- 6- Lack of information about special education,
- 7- IEP development process,
- 8- Reluctance to help,
- 9- A reluctance to share was observed.

The problems experienced by classroom teachers who are placed with other teachers in special education classes may be due to a lack of communication and collaboration between teachers. Studies in the literature emphasise the importance of coordination between teachers and a balanced sharing of strengths and weaknesses in solving these problems. Karasu and Mutlu's (2015) study addressed both the advantages and disadvantages of having two teachers in a classroom, emphasising the importance of teacher coordination. Gürgür et al. (2016) described the problems faced by teachers working in special education and rehabilitation centres when collaborating with external stakeholders. On the other hand, Elçi (2019) highlighted the importance of communication for effective collaboration between branch teachers and special education teachers.

These findings indicate that teachers working in special education classrooms should be supported to collaborate more effectively with their colleagues, and to create educational environments that are appropriate for the individual characteristics of students. Teachers' understanding of each other's strengths and weaknesses, and their use of this knowledge when sharing tasks, can make special education classrooms more effective.

According to the results of this research, classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes should

- 1- Organise in-service training,

- 2- Preparation of guidebooks
- 3- Supply of materials,
- 4- Activities to increase school-family cooperation,
- 5- Cohesive activities were presented as other opinions and suggestions.

In the literature, there are different findings about the difficulties faced by special education teachers and the solutions to these difficulties. In his study, Karakuş (2017) stated that measures can be taken to increase the psychological resilience and professional social support levels of special education teachers and that the development of teachers can be maintained through in-service training. Cantimer (2015), on the other hand, emphasised the importance of motivational studies for special education teachers and the need to organise such activities. Akıncı (2016) emphasised the importance of professional adaptation trainings for special education teachers who are new to the profession, in order to experience less burnout. In their study, Adıgüzel et al. (2017) stated that family education and guidance should be implemented as a solution to the problems experienced by teachers.

These findings indicate that various measures should be taken to support the professional development of special education teachers, increase their psychological resilience and reduce their professional burnout. In addition, strengthening family education and counselling services can improve cooperation between teachers and parents and the educational processes of pupils.

## Results

This study discussed the difficulties faced by classroom teachers working temporarily in special education classes, and the following findings were made. According to the teachers

1- It was found that they have problems such as lack of special education knowledge, inability to fully understand the curriculum, inability to fully reach the level of the students, inadequacy of the physical facilities of the classrooms and teaching materials due to the fact that they have not received training in special education.

2- In the area of classroom management, difficulties in communicating effectively with students, inability to establish classroom rules, difficulties in intervening in times of crisis and encountering various obstacles in the educational process have been identified.

3- It has been observed that the families of special needs students face problems such as lack of trust in teachers, indifference of the families to the situation of their children, high expectations of the students and the teacher and their reluctance to cooperate with the teachers.

4- Problems such as difficulties in communicating with special needs pupils, pupils of different levels, high absenteeism, pupils' lack of interest in learning and not receiving the necessary feedback emerged.

5- It was understood that they faced problems arising from reluctance to cooperate with special education teachers working in the same class, reluctance to share information, lack of communication, difficulties in lesson planning and individual differences.

6- It was stated that there were problems such as communication problems with other branch teachers, lack of sufficient knowledge about special education, difficulties in the process of preparing an Individualised Education Plan (IEP) and reluctance to help and share.

7- It was concluded that suggestions were made such as organising in-service training to support their professional development, providing resources to guide teaching, improving special education classes and course materials, increasing activities to strengthen school-family cooperation that facilitate

the involvement of parents in the educational process, and developing activities to increase solidarity among teachers.

### **Proposals**

As a result of the findings of this research, the following suggestions can be made for application and future studies.

#### **Recommendations for implementation**

1. It can be recommended by the provincial or district directorates of the National Education to organise field-specific in-service training activities that will increase the professional knowledge of teachers who will work in special education classes.

2. In order to increase awareness of special education, the National Directorates of Education may recommend activities such as seminars, conferences, symposia for administrators, teachers, parents and other stakeholders in education, and studies to increase participation in these activities.

3. The Ministry of National Education may recommend the publication of practical guides for teachers in addition to textbooks in the field of special education.

4. In order to meet material needs, it may be recommended to increase the fundraising activities of school administrators and the national education directorates to which they belong.

5. To increase the interest of special needs parents in the school and students, it may be recommended to increase school-family cooperation activities such as bazaars, exhibitions, trips, etc.

6. In order to improve the communication skills of teachers working together in special education classes, it may be recommended to organise activities such as out-of-school trips, breakfasts and lunches that increase integration within the school.

#### **Suggestions for future studies**

1. This research is limited to classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes in Meram District, Konya Province. In order to increase the generalisability of the research, studies can be conducted in different provinces and districts. The results of the studies can be compared with the results of this study.

2. This research is limited to the opinions of classroom teachers who are temporarily assigned to special education classes. Studies can be conducted to obtain the opinions of other branch teachers assigned to the special education class, administrators of schools where special education classes have been opened, parents of special education students, and other stakeholders in education.

3. This research is a qualitative study carried out with a limited number of participants. A more comprehensive quantitative study can be carried out by increasing the number of participants.

4. This research is limited to temporary classroom teachers in primary and secondary schools with special education classes. There are different types and levels of special schools. Similar studies can be carried out in such schools.

### **Conflict Statement and Ethics Statement**

Researchers do not have any conflict of interest with other people and institutions related to the research.

## Resources

- Adıgüzel, S., Kizir, M., ve Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-1. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.296901>
- Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Aydın, S. (2017). *Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetmelik Yetersizlikler ve Çözüm Önerileri*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bettini, E., Kimerling, J., Park, Y., ve Murphy, K. M. (2015). Responsibilities and instructional time: Relationships identified by teachers in self-contained classes for students with emotional and behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 59(3), 121-128. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.859561>
- Bilecik, S. (2019). Özel eğitim ve dkab öğretmenlerine göre otizmlilerde din-ahlak eğitimi ve dkab dersleri. *Bilimname*, 553-589. <https://doi.org/10.28949/bilimname.564836>
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul- aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Butler, J. A., Rogers, L., ve Modaff, D. P. (2019). Communicative Challenges in the Parent-Teacher Relationship. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, 6-28.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. [Yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Cantimer, G. (2015). *Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlik algılarının belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demir, S., ve Kale, M. (2019). İlkokullarda Özel Eğitim Sınıflarında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.012>
- Doyle, B. ve Illand, B. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z: Assessment, diagnosis and more*. Texas: Future Horizons Inc.
- Elçi, A. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdogan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). *Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. 16(3), 399-431.
- Ergül C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 591-610. <https://doi.org/10.22559/folklor.970>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Yelkentepe yayıncılık.
- Gönüldaş, H. (2017). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi* 87(1-2), 1-23. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-780851>
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 86-95.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Gürgür, H., Büyükköse, D.ve Kol, Ç. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri*. 15(4), 1234-1253. <https://doi.org/10.17051/fo.2016.32423>
- Güvenç, G. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin beklentisi*. [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karakuş, S. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 831-850

- Karasu T. , Mutlu, Y. (2015). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47–66. <http://dergipark.gov.tr/anemon/issue/1833/22330>
- Kulak, R. (2020). Okul veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Social , Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1628–1640. <https://journalofsocial.com/DergiTamDetay.aspx?ID=416>
- Kutlu, M. (2018). *Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- MEB. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 1, 857. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf>
- MEB. (2014). Milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB. (2018a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 1–23. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- MEB. (2018b). *Vizyon belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Miles M.B. ve Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Calif: SAGE Publications.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sarı,H. ve Gülsöz, T. (2020). Özel Eğitim Uygulama Okulunda Görevlendirme Yoluyla Çalışan Öğretmenlerin Çalışma İsteklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2. <https://doi.org/10.47770/ukmead.839411>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Şimşek, H. (2020). *Eğitim bilimlerine giriş*. Pegem akademi.
- Uzuner, Y. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Niteliksel araştırma yaklaşımı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları:1081.
- Ürüyen, S.ve Ünal, A. (2021). Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 148–164. <https://doi.org/10.24315/tred.880367>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2018). *Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: Mersin ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

### Authors' Contribution Rate Statement

Researchers Salih UZUN and Sinan ARI contributed to the field survey, data collection tool preparation, data analysis and reporting part of the research, while Zeki TURHAN and Ramazan YILDIZ contributed to the data collection process and coding processes of the research.

### Statement of Support and Acknowledgments

No support was received from any institution, organization or person in this research.

## Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi-Erzincan Örneği

Serdal Halis Öcal\*, Hüseyin Hüsnü Bahar\*\*

### Öz

Bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayalı olarak oluşan yeni koşullarda bireyin topluma intibakını kolaylaştıran bazı becerilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretim sürecinde de dikkate alınması ve öğrencilere kazandırılması beklenen bu becerilerin bir kısmı 21. yüzyıl (21.yy) becerileri olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler daha çok öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve bilgi teknolojileri kullanma gibi önemli yetenekleri kazandırmayı hedeflemektedir. Bireyin topluma uyumunu kolaylaştırdığı düşünülen bu beceriler öğretim programların da dikkate alınması beklenen becerilerdir. Ortaokul öğrencilerine yönelik planlanan bu çalışmanın amacı, öğrencilerin 21.yy becerilerine ilişkin algılarını incelemektir. Çalışma verileri 371 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi formunun yanı sıra Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyutlu olan ölçeğin mevcut uygulama için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı. 85 bulunmuştur. Öğrencilerin 21.yy becerileri iyi düzeydedir. Öğrencilerin grup etkinlikleri ile ilgili beceri puanları bireysel etkinliklerle ilgili puanlarından daha iyi olduğu görülmüştür. Cinsiyet, okula ulaşım şekli, sınıf düzeyi ve ebeveyn öğrenim durumunun 21.yy becerileri etkileyen değişkenler olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin önceki yıl karne notu 21.yy becerilerinin pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır. Karne notu 21.yy puanlarındaki değişkenliğin % 3.3'nü açıklamaktadır. İlgili literatürde çalışma sonuçları ile benzerlik gösteren bulgular olduğu gibi farklı bazı araştırma bulguları olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 21. Yüzyıl becerileri, ortaokul öğrencileri, akademik başarı ve 21. Yüzyıl becerileri

### Makale Geçmişi

Geliş: 11/03/2024

Düzeltilme: 26/05/2024

Kabul: 11/06/2024

\* Bilim Uzmanı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-8853-7029>, Erzincan, Türkiye, serdal.halis.ocal@hotmail.com

\*\* Profesör Doktor, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-0061-3344>, Erzincan, Türkiye, hbbahar@erzincan.edu.tr

**Atıf için:** Öcal, S. H. ve Bahar, H. H. (2024). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi-Erzincan örneği. *OJCES*, 2(3), 68-93. <https://10.5281/zenodo.12528013>

## Giriş

Bilgi ve teknolojik gelişmenin çağı olarak adlandırılan 21 Yüzyıl (21.yy), insanın da gelişmesini ve değişmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu kapsamda eğitim sistemleri, hızla değişen dünya koşullarına uyum sağlamak ve bireyleri geleceğin zorluklarına hazırlamak adına sürekli bir değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Cansoy (2018), 21.yüzyılda bireylerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin toplumsal, teknolojik, siyasi ve ekonomik ilerlemelere bağlı olarak beklentilerin değiştiğini, bu değişimlerin eğitim sistemlerini etkilediğini, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde zorunlu bazı değişimlerin yaşanmasına yol açtığını ifade etmektedir. Bu düşünceden hareketle, okulların değişim ve dönüşümde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Öğrencilerinin, bu değişen dünya düzeninde başarılı ve etkili bireyler olabilmesi için yalnızca temel akademik bilgilere değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerine de sahip olması önemlidir. Bu beceriler, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve bilgi teknolojileri kullanma gibi önemli yetenekleri kazandırmayı hedeflediği düşünülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin tanımı alan yazında farklılık göstermektedir. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığına göre, 21. yüzyıl becerileri, Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde üç başlıkta toplanmıştır (P21, 2015). Diğer bir kaynak (Griffin, McGaw ve Care, 2012) 21.yy becerilerini eğitim, iş yaşamı, sosyal yaşam gibi alanlarda insanların bulunduğu çağın gereklerini ihtiva eden ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Eğitimciler ve işgücü piyasası uzmanları, çocukların 21. yy. becerilerini kazanmaları gerektiğini vurgulamakta ve bu beceriler olmadan onların küresel eğitim ve işgücü piyasasına katılmada başarısız olabileceklerini ifade etmektedirler (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). 21.yy becerileri, yaşadığımız yüzyılın bilgi toplumunda bireylerin iyi vatandaş ve nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan özellikleri belirtirken (Ananiadou ve Claro, 2009), anahtar beceriler ise yalnızca eğitim sürecinde değil, aynı zamanda eğitim ve öğretimin ötesinde bilişsel, davranışsal veya duygusal bir uzmanlık biçimini geliştirmeyi ifade eder (Lamb, Maire, ve Doecke, 2017).

21. yy. becerileri, günümüzde iş dünyasından eğitim sistemine, sosyal ilişkilerden kişisel gelişime kadar pek çok alanda önem kazandığı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin bu becerilere sahip olması, onların daha rekabetçi, problem çözebilen ve yenilikçi bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, ortaokul dönemi, öğrencilerin temel yetkinliklerini geliştirdikleri ve 21.yy becerilerini kazandıkları kritik bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Altınpulluk ve Yıldırım, 2021). Bu kritik dönemde öğrencilerin bu becerileri kazanmasına katkı sağlayacak derslerden birisinin de Sosyal Bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı – 2018 (MEB, 2018a) incelendiğinde, bu programda 21.yy becerileri ile ilgili bazı kazanımların olduğu görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin 21.yy becerileri kazanması ve mevcut becerilerinin geliştirilmesinde, diğer derslerin yanı sıra özellikle sosyal bilgiler dersi katkı sağlayabileceği söylenebilir.

21.yy becerilerinin çeşitli başlıklar altında sınıflandığı görülmektedir. Yapılan bir sınıflandırmada 21.yy becerileri öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ile kariyer ve yaşam becerileri olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır (Trilling ve Fadel, 2009). Diğer bir çalışmada araştırma, eleştirel düşünme, bilgi edinme, sonuçları belirleme, karar verme, bilgiyi yeni durumlara uyarlama, bilgi oluşturma, demokratik bir toplumun parçası olarak etik, aktif katılım ve bilgi paylaşımı ile kişisel ve estetik gelişme başlıkları altında toplanmıştır (AASL, 2009). Bu kapsamda 21.yy becerilerine sahip bir birey;

1. Sorgular, eleştirel düşünür ve bilgi sahibi olur,
2. Bilinçli kararlar verir, sonuçlar çıkarır, bilgiyi yeni durumlara uygular ve yeni bilgiler oluşturur.



3. Demokratik bir toplumun üyesi olarak bilgiyi paylaşır, etik ve üretken bir şekilde katılım gösterir.
4. Kişisel ve estetik gelişimine önem verir (MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011).

İlgili literatürde 21.yy becerileri ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerle ilgili olarak yapılan bazı çalışmaların (Gürültü, Aslan ve Avcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Uyar ve Çiçek, 2021) yanı sıra, öğrencilerle yönelik çalışmalarda vardır (Altınpulluk ve Yıldırım, 2020). Öğrencilerle ilgili çalışmaların bir kısmının öğretmen adayları ve üniversite öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Engin ve Korucuk, 2021; Göksun 2016; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Gökbulut, 2020). Diğer taraftan, ortaöğretim (Zeybek, 2019) ve ilköğretim öğrencileri (Bozkurt ve Çakır, 2016; Karakaş, 2015; Önür ve Kozikoğlu, 2019) ile ilgili çalışmaların da bulunduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21.yy öğrenme becerilerinin okul etkinliklerinde kullanılma düzeyinin ele alındığı çalışmada öğrencilerin aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği ve iletişim becerilerine iyi derecede sahip oldukları belirlenmiştir (Bozkurt ve Çakır, 2016). Ortaokul öğrencilerinin 21.yy öğrenme becerilerinin incelendiği çalışmada ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini genel olarak yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir (Önür ve Kozikoğlu, 2019). Diğer bir çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik 21. yüzyıl becerileri incelenmiş, öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarına yüksek düzeyde sahip olduğu tespit edilmiştir (Karakaş, 2015).

Öğrencilerle ilgili çalışmaların yanı sıra öğretim programı ile ilgili çalışmaların da yapıldığı görülmüştür. Öğretim programı ile ilgili olan bir çalışmada 2018 Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmiş, programda bazı beceri alanlarına fazla yer verilirken bazı alanlara daha az yer verildiği tespit edilmiştir (Kayhan, Altun ve Gürol, 2019). Öğretim programı ile ilgili diğer bir çalışmada, 2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre 21.yy becerileri bakımından incelenmiştir (Barası ve Erdamar, 2021). Ortaokul öğrencilerinin 21.yy beceri düzeyini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının da bulunduğu görülmektedir (Düzgüner, Karabulut ve Kariper, 2022; Kalemkuş ve Bulut Özek, 2022; Mete, 2021; Yıldırım Döner ve Demir, 2022).

Ortaokullarda 2018 yılı ve sonrasında uygulanan öğretim programlarının da 21.yy becerileri ile ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. 2018 yılı ortaokul programlarında öğrencilere kazandırılması planlanan sekiz anahtar yetkinlik tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e; MEB, 2018f, MEB, 2018g). Bu yetkinliklerden bazılarının 21.yy becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin “matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin bu kapsamda değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi, sadece eğitim sistemine değil, aynı zamanda toplumun geleceğine yönelik bir perspektif sunmaktadır. Yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler, bilgiye daha kolay erişebildiği gibi, sürekli olarak değişen teknolojik ortamlar teknolojik ortamlara da daha kolay uyum sağlayabilirler. Ayrıca kültürel çeşitliliğin yanı sıra küresel sorunlarla ilgili zorluklarla başa çıkma becerilerinin de yüksek düzeyde olması beklenir. Bu sebeple, ilköğretim öğrencilerinin 21.yy becerilerinin incelenmesi hem eğitim programlarının hem de eğitsel yaklaşımların geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Alan yazında bu konuda yeterince araştırma

olmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Yapılan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin 21.yy becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin 21.yy becerilerine ilişkin algılarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranması planlanmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin 21.yy beceri düzeyleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin 21.yy beceri düzeyleri cinsiyet, taşınmalı öğrenci kapsamında olup olmama durumu, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, aile ikamet yerine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Ortaokul öğrencilerinin 21.yy beceri düzeyleri önceki yıl karne notunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

Tasarlanan çalışma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişme varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2015).

## Çalışma Grubu

Örneklem seçiminde kasti (kararsal-yargısal) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kararsal örnekleme tekniğinde seçilen elemanlar, araştırma problemine cevap olabileceğine inanılan bireylerdir. Araştırmacının yargısına göre seçim yapılır (Coşkun, Altunışık, Yıldırım 2019). Veriler, Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Erzincan İl merkezinde ve Refahiye İlçesinde bulunan toplam 29 okulun 9 tanesinde öğrenim gören öğrencilerinden toplanmıştır. Örneklemimin evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Çalışmaya gönüllülük esasıyla katılan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı aşağıda yer alan Tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okula ulaşım şekline göre dağılımı

Değişken	Alt boyut	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	160	43,1
	Erkek	211	56,9
Sınıf düzeyi	5	90	24,3
	6	108	29,1
	7	106	28,6
	8	67	18,1
Okula ulaşım şekli	Taşınmalı Eğitim	134	36,1
	Taşınmalı Değil	237	63,9
	Toplam	371	100,0

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okula ulaşım durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1’de gösterilmiştir. Veri toplanan 371 öğrencinin 160’ı erkek, 211’i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 90’ı beşinci, 108’i altıncı, 106’sı yedinci ve 67’si sekizinci sınıftır. Ulaşılan öğrenci sayısının, evreni kapsayacak örnekleme sahip olduğu düşünülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve (Met, 2021) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencileri için Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21.yy Becerileri Ölçeği (21.YYBÖ) kullanılmıştır. 21.YYBE 12 sorudan oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Beşli Likert tipinde tasarlanan ölçek, ortaokul öğrencilerinin

genel 21.yy becerilerini ölçmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Ölçek için AFA ve DFA yapılmış ve çıkan değerlerin uygun olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, 81, test-yeniden test güvenilirlik katsayısı ise, 72'dir. Mevcut çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise, 85'tir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği geliştirme çalışmaları kapsamında yapılan tüm bu çalışmalar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Kişisel bilgi formunda ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, taşlamalı öğrenci kapsamında olup olmama durumu, anne ve baba eğitim düzeyi ile önceki yıl sınıf geçme durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecinden önce araştırmanın yapıldığı ilde yer alan üniversitenin İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 31/10/2022 tarih 10/11 sayılı karar ile gerekli izinler alınmış, daha sonra yine araştırmanın yapıldığı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak izin süreci tamamlanmıştır. Son olarak öğrencilerden veri toplamak için okul müdürleri ile iletişime geçilmiş idarenin uygun gördüğü zamanda öğrencilerden veriler toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Birinci araştırma sorusunun cevaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmış ve buna dayalı olarak analiz ve değerlendirmeler yapılmıştır. İkinci araştırma sorusunun cevaplanması için verilerin parametrik testlere uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorow-Smirinov testi yapılmış, ancak test sonucu normallik koşulunu sağlamadığını görülmüştür. Diğer taraftan Şencan(2005), büyük örneklem verilerinde test sonuçları normallik koşulunun sağlamadığını gösterse de bunun pratikte bir öneminin olmadığını, böyle bir durumda histogram, kutu grafiği ve normal olasılık verilerinin incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple, verilerin parametrik test koşullarına uygun olup olmadığını belirlemek için grafik incelemesinin yanı sıra basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan incelemeler dağılımların normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Bu sebeple ikinci araştırma sorusunu cevaplamak için bağımsız grup t-testi ile tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Diğer taraftan Merkezi Limit Teoremine göre, anakütlenin dağılımına bakılmaksızın,  $n \geq 30$  için örneklem ortalaması yaklaşık olarak normal dağılmaktadır. Ayrıca evrenden bağımsız olarak, örneklem büyüdükçe dağılımın şekli normal dağılıma yaklaşır. Böylece parametrelere yönelik yapılacak çıkarımların geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri artar (Privitera, 2015; Wilcox, 2012; Roussas, 2007). Bu sebeple ikinci araştırma sorusunda, baba öğrenim durumu dışındaki diğer karşılaştırmalarda bağımsız grup t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri tercih edilmiştir. Baba öğrenim durumuna ilişkin analizde, alt gruptaki ölçüm sayısının azlığı sebebi ile karşılaştırma için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. İkinci araştırma sorusu için bağımsız grup t-testi, tek yönlü ANOVA testi ile Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## Bulgular

### Ortaokul öğrencilerinin 21.yy beceri düzeyleri ne düzeylerine ilişkin bulgular:

**Tablo 2.** Öğrencilerin 21.YYBÖ maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin en yüksek, en düşük ölçümlerle aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N = 371)

ÖNERMELER	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
1. Nasıl etkili öğreneceğimi bilirim.	1	5	3,81	1,03
2. Edindiğim bilgileri farklı yollarla (yazılı, sözlü vb.) paylaşıyorum.	1	5	3,50	1,30
3. Değerlendirme yapmak için var olan kanıtlardan yararlanırım.	1	5	3,91	1,13
4. Arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalışırım.	1	5	3,95	1,22
5. Öğrenmek için bana verilen fırsatları keşfederim.	1	5	4,03	1,08
6. Grup içinde üretken bir şekilde çalışırım.	1	5	3,95	1,13
7. Grup arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım.	1	5	4,17	1,12
8. Grup çalışmalarında farklı düşüncelere saygı duyarım.	1	5	4,22	1,10
9. Ulaştığım bilgilerin doğruluğunu sorgularım.	1	5	3,82	1,18
10. Herhangi bir sorunu çözmeye yarayacak bilgiye ulaşıyorum.	1	5	3,99	1,08
11. Bilgi edindiğim kaynağın güvenilir olup olmadığını sorgularım.	1	5	3,83	1,20
12. Araştırma yaparken hangi kaynakların güvenilir olduğunu bilirim.	1	5	3,76	1,21
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>60</b>	<b>46,92</b>	<b>8,42</b>

Öğrencilerin “21.YYBÖ”ne verdiği cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir. Tamamı 12 madde olan ölçekten alınan ortalama puanın 46.92 olduğu görülmüştür. En yüksek 60 ile en düşük 12 puan olan 48 puanlık ranj aralığındaki bu puanı yüzlük sisteme dönüştürdüğümüzde ortalama puanın 72.75 olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak çalışmaya katılan öğrenci grubunun 21’nci yüzyıl becerilerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ölçekte yer alan her bir soruya verdiği cevap tek tek incelendiğinde en yüksek puanı sekizinci maddeden (4.22), en düşük puanı ise ikinci maddeden (3.50) aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin grup etkinlikleri ile ilgili beceri puanları bireysel etkinliklerle ilgili puanlarından daha iyi olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar iyi düzeyde olmakla birlikte öğrencilerin edindikleri bilgileri farklı yollarla paylaşma, araştırma yaparken hangi kaynakların güvenilir olduğunu bilme, nasıl etkili öğreneceğini bilme, ulaştığı bilgilerin doğruluğunu sorgulama ve bilgi edindiği kaynağın güvenilirliğini sorgulama konularında ortalamanın altında oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan grup çalışmalarında farklı düşüncelere saygı duyma, grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışma, öğrenmek için verilen fırsatları keşfetme, herhangi bir sorunu çözmeye yarayacak bilgiye ulaşma, arkadaşlarla iş birliği içerisinde çalışma ve grup içinde üretken bir şekilde çalışma konularında ortalamanın üzerinde oldukları tespit edilmiştir.

### Ortaokul öğrencilerinin 21.yy beceri düzeylerinin cinsiyet, taşınabilir olup olmama durumu, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve aile ikamet yerine ilişkin bulgular:

**Tablo 3.** Cinsiyet ve okula ulaşım şekline göre öğrencilerin 21.yy beceri puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Cinsiyet	Kız	160	47,22	7,75	369	,585	,559
	Erkek	211	46,70	8,91			
Ulaşım	Taşınabilir	134	47,59	8,93	369	1,144	,253
	Taşınabilir Değil	237	46,55	8,12			

Cinsiyet ve okula ulaşım şekline göre öğrencilerin 21.yy beceri puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin 21.yy beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $t(369) = .585, p > .05$ ). Kız öğrencilerin puan ortalaması (47.22) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (46.70) biraz yüksek olmakla birlikte aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Okula ulaşım şekli bakımından, taşınmalı öğrenci kapsamında ve taşınmalı öğrenci kapsamı dışında olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Taşınmalı öğrenciler ortaokul bulunmayan köy gibi küçük yerleşim birimlerinde ikamet eden öğrencileri kapsamaktadır. Ulaşım şekline göre öğrencilerin 21.yy beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t(369) = .253, p > .05$ ). Taşınmalı grupta olan öğrencilerin puan ortalaması (47.59) taşınmalı olmayan gruptaki öğrencilerin puan ortalamasından (46.55) biraz yüksektir. Ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre 21. yy puan ortalamaları Tablo 4. de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin sınıf düzeyine göre 21.yy puanları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
5. Sınıf	90	48,03	9,59
6. Sınıf	108	46,54	9,00
7. Sınıf	106	46,77	8,13
8. Sınıf	67	46,30	5,89
Toplam	371	46,92	8,42

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre 21.yy beceri puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4'te verilmiştir. En yüksek ortalaması olan grup beşinci sınıf (48.03), en düşük ortalaması olan grup ise sekizinci sınıf (46.30) gruplarıdır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre 21. yy beceri puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5. de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin sınıf düzeyine göre 21.yy beceri puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	155,539	3	51,846	,729	,535
Grup İçi	26090,348	367	71,091		
Toplam	26245,887	370			

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre 21.yy beceri puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin 21.yy beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ( $F(3-367) = .729, p > .05$ ). Sınıf düzeyine göre öğrenci gruplarının puan ortalamaları arasında küçük farklılıklar olsa da istatistiksel olarak bu farklılıkların anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre 21.yy beceri puan ortalamaları Tablo 6. da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puanları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul mezunu veya diplomasız	56	46,25	7,44
Ortaokul mezunu	61	47,11	6,30
Lise veya dengi okul mezunu	133	47,71	8,20
Üniversite mezunu	121	46,28	9,90
Toplam	371	46,92	8,42

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puan ortalama ve standart sapmaları Tablo 6'da verilmiştir. Anne öğrenim durumuna göre en yüksek puan annesi lise veya dengi okul mezunu (47.71), en düşük ortalama ise annesi ilkokul mezunu veya diplomasız (46.25) olan öğrencilere aittir.

Anne öğrenim durumuna göre dört kategoride gruplandırılan öğrencilerin 21.yy beceri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre 21yy beceri puanlarının ANOVA testi ortalamaları tablo 7. de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	159,180	3	53,060	,746	,525
Grup İçi	26086,707	367	71,081		
Toplam	26245,887	370			

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin 21.yy beceri puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $F(3-367) = .746, p > .05$ ). Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi ortalamaları Tablo 8. de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	Kruskal-Wallis H	p
İlkokul mezunu veya diplomasız	19	159,58	3	4,928	,177
Ortaokul mezunu	39	169,68			
Lise veya dengi okul mezunu	150	179,64			
Üniversite mezunu	163	198,83			
Toplam	371				

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre 21.yy puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Baba öğrenim durumu yükseldikçe sıra ortalamasının da yükseldiği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması babası ilkökul mezunu veya diplomasız (159.58), en yüksek sıra ortalaması ise babası üniversite mezunu (198.83) olan öğrencilere aittir. Kruskal Wallis H testi sonuçlar öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre 21.yy beceri puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ( $KWH = 4.928, p > .05$ ).

**Tablo 9.** Önceki yıl başarı puanının 21.yy beceri puanını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayı	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	37,189	2,760		13,472	,000*
Başarı Durumu	,112	,031	,183	3,571	,000*
<b>R = .183</b>	$R^2 = .033$	$F(1-369) = 12.749, p < .01$		* $p < .01$	

Öğrencilerin önceki yıl sınıf geçme puanının 21.yy beceri puanlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. İki değişken arasında pozitif yönlü, anlamlı bir korelasyon ( $r = .183, p < .01$ ) bulunmaktadır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları ( $F(1-369) = 12.749, p < .01$ ), kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $\beta = .183, t = 3.571, p < .01$ ).

Regresyon analizi ile ilgili bulgular önceki yıl başarı puanının 21.yy beceri puanının pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğrencinin önceki yıl sınıf geçme puanı arttıkça 21.yy

başarı puanı da artmaktadır. 21.yy başarı puanındaki değişkenliğin % 3.3'ünün önceki yıl başarı puanı ile açıklandığı anlaşılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin bulunduğu sınıf düzeyi, 21.yy becerilerini etkilememektedir. Sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak 21.yy beceri puanlarının da yükselmesi beklenebilir. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular bu beklentiyi karşılamamaktadır. Sınıf düzeyine ilişkin bu çalışmadan elde edilen bulgular, köy ortaokulu öğrencilerinin 21.yy becerileri ile ilgili olarak yapılan çalışma (Yüksel ve ark., 2023) bulguları ile benzerdir. Ancak, yapılan bir çalışmada sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak ortaokul öğrencilerin 21.yy öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir (Bozkurt ve Çakır, 2016). Diğer bir çalışmada (Önür ve Kozikoğlu, 2019), yedinci sınıf öğrencilerinin 21.yy öğrenme becerileri sekizinci sınıf öğrencilerinin düzeyinden yüksek bulunmuştur. Bu çalışmadaki bulguların söz konusu bulgulardan daha olumlu olduğu, ancak yine de beklentileri karşılamadığı söylenebilir. Ancak bu çalışmadaki söz konusu olan olumlu yansımaya, 2018 yılında yapılan program değişikliklerinin katkısı olabilir. Ancak yine de sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak 21.yy beceri düzeylerinin yükselmemesi sebebiyle beklentilerin karşılanmadığı söylenebilir.

Ortaokul programlarında sekiz anahtar yetkinlik tanımlanmış ve bu yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması öngörülmüştür (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e; MEB, 2018f, MEB, 2018g). Bu yetkinliklerden bazılarının 21.yy becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin bu kapsamda değerlendirilebilir. Sınıf seviyesinin yükselmesine paralel olarak öğrencilerin de bu beceri ve yetkinlik alanlarında daha ileri bir seviyeye gelmesi beklenir. Yetkinlik ve becerilerin bir kısmının 21.yy becerileri ile ilişkili olması sebebiyle sınıf yükselmesine paralel olarak 21.yy beceri puanlarının da artması beklenir. Ancak elde edilen bulgular bu beklentilerin karşılanmadığını göstermektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018f) yer alan temel bazı becerilerinin (eleştirel düşünme, iletişim, kanıt kullanma, karar verme, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme gibi) de 21.yy becerileri ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi öğretim programının(2018) öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bir çalışmada (Barası ve Erdamar, 2021) öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı-2018 kazanımlarının 21.yy becerileri açısından incelendiği bir çalışmada (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019), 21.yy becerilerine güncellenen 2018 programına bağlı kazanımlarda yeterli ve dengeli düzeyde yer verilmediğinin tespit edildiği ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada (Erdamar ve Barası, 2021), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarında 21.yy becerilerinin tamamına yer verildiği görülmekle beraber, yer verilen becerilerin oranının oldukça düşük olduğu ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ders kitaplarının 21.yy becerileri bakımından incelendiği bir çalışmada (Demir ve Özyurt, 2021), kazanım, etkinlik ve soruların sınırlı sayıda olduğundan bahisle yetersiz olduğuna vurgu yapılmıştır. Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak yapılan diğer bir çalışmada (Işıkgöz, 2021), eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yer verilmekle birlikte diğer bazı becerilere az yer verildiği, teknoloji okuryazarlığı becerilerine ise hiç yer verilmediği belirtilmiştir. Bu yetersizlikler de sınıf düzeyi yükseldikçe 21.yy becerilerinin artmamasının bir sebebi olabilir.

Kullanılan ölçme aracı öğrencilerin algısını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Öğrenci algısı ile gerçekte öğrencinin sahip olduğu beceri düzeyi farklı olabilir. Diğer bir ifadeyle öğrencinin sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak 21.yy becerilerine daha fazla sahip olmasına rağmen algısında herhangi bir değişiklik olmamış olabilir. Öğrencinin 21.yy beceri düzeyi ile 21.yy beceri düzeyine ilişkin algı düzeyi farklı olabilir. Ancak yine de belirtilen bu hususun araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

21. yy beceri düzeyinde ebeveyn öğrenim durumu önemli bir değişken değildir. İlgili literatürde farklı bazı bulgulara rastlamak mümkündür. Yüksel ve ark. (2023) çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak, yapılan diğer bir çalışmada (Önür ve Kozikoğlu, 2019), anne ve babası okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin 21.yy öğrenme beceri düzeylerinin diğerlerinden anlamlı ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin önceki yıla ait başarı notu 21.yy beceri düzeyinin pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır. 21.yy beceri düzeyi önceki yılın karne notuna paralel olarak yükselme veya düşme eğilimi göstermektedir. Başarılı öğrencilerin 21.yy başarı düzeylerinin daha yüksek, daha düşük başarı düzeyine sahip olanların 21.yy başarı düzeylerinin daha düşüktür. Bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Sekizinci sınıf 2018-Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21.yy becerileri açısından değerlendirildiği bir çalışmada (Kayhan, Altun ve Gürol, 2019), Türkçe dersi öğretim programında 21.yy becerilerine metin ve etkinliklerde yer verildiği, ancak dengeli bir dağılımın yapılmadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada bazı beceri alanlarına fazla yer verilirken bazılarına ise daha az yer verildiği, 21.yy becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmenin Türkçe öğretim programının amaçları arasında olmakla birlikte kazanımlarda buna yeterince uyulmadığı belirtilmiştir.

## Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin 21.yy becerileri iyi düzeydedir. Edinilen bilgilerin farklı yollarla (yazılı, sözlü vb) paylaşımı maddesinden öğrencilerin nispeten düşük puan aldıkları görülmüştür. Yeni geliştirilecek olan öğretim programlarında öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düşünülebilir. Ayrıca, sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak 21.yy becerilerinin daha da gelişmesi beklenirken bu çalışmada bu beklentinin karşılanmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak 8. sınıf öğrencilerinin girdiği Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınavla ilgili öğrenci üzerindeki baskıların artması bu sonucun oluşmasında etkili olabilir. Öğrenci başarısında karne notlarından çok LGS sınavında elde ettiği puan önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. LGS sınavının da 21.yy becerilerini ölçüp ölçmediğine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda çalışmalar yapılabilir.

## Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulu'nun 31/10/2022 tarih ve 10/11 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

## Kaynaklar

American Association of School Librarians (AASL). (2009). Empowering learners: Guidelines for school library media programs. Chicago: American Library Association.



- Abbas, E. W. (2020). *Menulis mudah, menulis ala ersis writing theory*. [https://repo-dosen.ulm.ac.id/bitstream/handle/123456789/17292/Menulis%20Mudah,%20Menulis%20Ala%20Ersis%20Writing%20Theory+Cover\\_compressed\\_2.pdf?sequence=3](https://repo-dosen.ulm.ac.id/bitstream/handle/123456789/17292/Menulis%20Mudah,%20Menulis%20Ala%20Ersis%20Writing%20Theory+Cover_compressed_2.pdf?sequence=3)
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- Anağün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Barası, M., & Erdamar, G. (2021). 2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69-82.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-SPSS uygulamaları* (10. Baskı), Sakarya Yayınevi.
- Çiftçi, S.; Sağlam, A.; Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905
- Düzgüner, T. T., Karabulut, H., & Kariper, İ. A. (2022). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Engin, A. O., & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141.
- Göksun, D. O. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 26.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Griffin, P., McGaw, B. ve Care, E. (Ed.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560.
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Işıkgöz, M. E. (2021). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 1(6), 71-84.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2022). Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 359-388.

- Karakaş, M. M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi (28.Basım). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Erişim tarihi: 29.02.2024, Erişim adresi: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], MEB (2018a), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).
- MEB (2018b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018c). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018d). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018e). Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018f). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018g). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. ve 8. Sınıflar).
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy\\_og\\_pro.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf)
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerine yönelik 21.yüzyıl becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(51), 196–208. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.50754>
- Önür, Z. & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Privitera, G. J. (2015). Statistics for the behavioral sciences (Second edition). United States: SAGE Publications.
- Roussas, G. (2007). Introduction to probability (first edition). United States: Elsevier Academic Press.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayınevi.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times. John Wiley & Sons.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Wilcox, R. R. (2012). Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction. United States: Chapman & Hall/CRC Press
- Yıldırım Döner, S. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 99-129. Doi:10.9779.Pauefd.823427
- Yüksel, G., Kortak, A., Gülel, S., & Gümüş, E. Ö. (2023). Köy Ortaokulunda Okuyan Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi. *Eurasian Education & Literature Journal*, (17), 74-84.
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın literatür taraması, verilerin toplanması birinci yazar Serdal Halis ÖCAL; Verilerin analizi ve yorumlanması Prof. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR tarafından yapılmıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmanın veri toplama sürecinde verdiği desteklerden dolayı Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Teşekkür ederiz.

## Investigating 21st Century Skills of Middle School Students: A Case Study from Erzincan

Serdal Halis Öcal\*, Hüseyin Hüsnü Bahar\*\*

### Abstract

In the context of the new conditions that have emerged as a consequence of scientific and technological developments, it is evident that certain skills have emerged that facilitate an individual's adaptation to society. Some of these skills, which are expected to be considered and instilled in students during the educational process, are referred to as 21st-century skills. The objective of these skills is to equip students with the abilities to solve problems, think critically, communicate effectively, collaborate, be creative, and utilise information technologies. These skills, which are thought to facilitate the individual's adaptation to society, are expected to be incorporated into educational curricula. The objective of this study, which is to be conducted with middle school students, is to examine their perceptions of 21st-century skills. The data for this study were collected from a sample of 371 middle school students. In addition to the information form, the 21st Century Skills Scale for Middle School Students was employed as a data collection instrument. The internal consistency coefficient calculated for the current application of the unidimensional scale was found to be .85. The students demonstrated a satisfactory level of 21st-century skills. It was observed that students demonstrated superior skill scores in relation to group activities in comparison to their scores in relation to individual activities. It was determined that gender, mode of transportation to school, grade level, and parents' educational status were not variables that affected 21st-century skills. The previous year's report card grade of middle school students is a significant predictor of 21st-century skills, with a positive correlation. The report card grade accounts for 3.3% of the variability in 21st-century scores. A review of the relevant literature revealed findings that were consistent with the study results, as well as some research findings that differed from the study results. The results of the study allow for the formulation of recommendations for researchers and practitioners.

**Keywords:** 21st-century skills, middle school students, academic achievement, and 21st-century skills

### Article History

**Arrival:** 11/03/2024

**Correction:** 26/05/2024

**Accept:** 11/06/2024

\* Serdal Halis ÖCAL Science Expert, Erzincan Binali Yıldırım University, <https://orcid.org/0000-0001-8853-7029>, Erzincan, Turkey, serdal.halis.ocal@hotmail.com

\*\* Hüseyin Hüsnü BAHAR, PhD Professor, Erzincan Binali Yıldırım University, <https://orcid.org/0000-0003-0061-3344>, Erzincan, hhbahar@erzincan.edu.tr

## Introduction

The 21st century, which has been dubbed the "age of information and technological advancement," has made the evolution and transformation of humans an unavoidable phenomenon. In this context, educational systems are undergoing continuous change and transformation in order to adapt to rapidly changing world conditions and to prepare individuals for the challenges of the future. Cansoy (2018) posits that expectations regarding the qualities individuals should possess in the 21st century have evolved in response to social, technological, political, and economic developments, which have in turn influenced educational systems and necessitated certain mandatory changes in the knowledge, skills, and competencies that need to be instilled in individuals. In light of these considerations, it can be argued that schools occupy a pivotal position in this process of change and transformation. In order for students to be successful and effective individuals in the contemporary world, it is not sufficient to possess only basic academic knowledge; they must also possess 21st-century skills. These skills are believed to equip students with essential abilities, including problem-solving, critical thinking, communication, collaboration, creativity, and the use of information technologies. The definition of 21st-century skills is not uniform in the literature. The Partnership for 21st Century Skills defines 21st-century skills as falling into three main categories: The Partnership for 21st Century Skills (2015) identifies three main categories of 21st-century skills: Learning and Innovation Skills, Life and Career Skills, and Information, Media, and Technology Skills. Another source (Griffin, McGaw, and Care, 2012) defines 21st-century skills as the abilities that enable individuals to meet the needs of the age in areas such as education, work life, and social life. Educators and labour market experts concur that children must acquire 21st-century skills if they are to participate successfully in the global education and labour market (Çiftçi, Sağlam, and Yayla, 2021). While 21st-century skills are defined as the qualities that enable individuals to be good citizens and qualified workers in the information society of our century (Ananiadou and Claro, 2009), key skills, both within and beyond the education process, involve developing a form of cognitive, behavioural, or emotional expertise (Lamb, Maire, and Doecke, 2017).

It can be argued that 21st-century skills have gained importance in a multitude of domains, including the business sector, the educational system, social relationships, and personal development. The acquisition of these skills by middle school students will facilitate their becoming more competitive, problem-solving, and innovative individuals. In this context, the middle school period is of particular significance as it represents a critical period during which students develop their basic competencies and acquire 21st-century skills (Altınpulluk and Yıldırım, 2021). One of the courses that can facilitate the acquisition of these skills during this pivotal period is the Social Studies course. Upon examination of the Ministry of National Education (MEB) Social Studies Curriculum – 2018 (MEB, 2018a), it becomes evident that the programme encompasses certain elements pertaining to 21st-century skills. It can be argued that, in addition to other courses, the social studies course can contribute to primary school students gaining and developing 21st-century skills.

The various 21st-century skills are classified under different headings. In one classification, 21st-century skills are addressed under three main headings: The three main headings under which 21st-century skills are classified are Learning and Innovation Skills, Digital Literacy Skills, and Career and Life Skills (Trilling and Fadel, 2009). In another study, the aforementioned skills are grouped under headings such as research, critical thinking, acquiring information, determining outcomes, decision-making, adapting information to new situations, creating information, ethical and active participation

as part of a democratic society, information sharing, and personal and aesthetic development (AASL, 2009). In this context, an individual with 21st-century skills is defined as follows:

1. Inquires, thinks critically, and acquires knowledge.
2. Makes informed decisions, draws conclusions, applies knowledge to new situations, and creates new knowledge.
3. Shares information, participates ethically and productively as a member of a democratic society.
4. Values personal and aesthetic development (MEB, Directorate General for Research and Development in Education, 2011).

A review of the relevant literature reveals a number of studies on 21st-century skills. In addition to studies on teachers (Gürültü, Aslan, and Avcı, 2018; Gürültü, Aslan, and Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kozikoğlu and Özcanlı, 2020; Uyar and Çiçek, 2021), there are also studies on students (Altınpulluk and Yıldırım, 2020). It is observed that some of the studies related to students are aimed at teacher candidates and university students (Anagün, Atalay, Kılıç, and Yaşar, 2016; Engin and Korucuk, 2021; Göksun, 2016; Günüş, Odabaşı, and Kuzu, 2013; Gökbulut, 2020). Conversely, studies have also been conducted on high school (Zeybek, 2019) and primary school students (Bozkurt and Çakır, 2016; Karakaş, 2015; Önür and Kozikoğlu, 2019).

A study examining the level of use of 21st-century learning skills in school activities by middle school students determined that students exhibited good levels of active learning, problem-solving, learning to learn, collaboration, and communication skills (Bozkurt and Çakır, 2016). In a study examining middle school students' 21st-century learning skills, it was found that middle school students generally perceived their 21st-century learning skills to be at a high level (Önür and Kozikoğlu, 2019). Another study examined the 21st-century skills of eighth-grade students in science classes and found that students exhibited high levels of cognitive, affective, and socio-cultural dimensions of 21st-century skills (Karakaş, 2015).

In addition to studies related to students, there are also studies related to the curriculum. In a study of the curriculum, the 2018 Eighth Grade Turkish Curriculum was evaluated in terms of 21st-century skills. It was found that some skill areas were given more emphasis than others (Kayhan, Altun, and Gürol, 2019). In a further study on the curriculum, the 2018 Middle School Turkish Course Curriculum was examined in terms of 21st-century skills according to teacher opinions (Barası and Erdamar, 2021). Furthermore, it is evident that there are studies aimed at developing scales to measure the levels of 21st-century skills among middle school students (Düzgüner, Karabulut, and Kariper, 2022; Kalemkuş and Bulut Özek, 2022; Mete, 2021; Yıldırım Döner and Demir, 2022).

It can be observed that the curricula implemented in middle schools in and after 2018 also include competencies related to 21st-century skills. The 2018 middle school programmes define eight key competencies that are planned to be instilled in students (Ministry of National Education [MEB], 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e; MEB, 2018f; MEB, 2018g). Some of these competencies can be considered to be related to 21st-century skills. For instance, the evaluation of mathematical competence and basic competencies in science/technology, digital competence, learning to learn, and social and civic competences can be conducted within this scope.

An examination of the 21st-century skills of middle school students provides insights not only into the education system but also into the future of society. Those who possess 21st-century skills are better able to access information and adapt more readily to the constantly changing technological

environments that are becoming increasingly prevalent in modern society. Furthermore, it is anticipated that they will possess advanced abilities to navigate challenges related to cultural diversity and global issues. Consequently, the examination of 21st-century skills in primary school students is regarded as a crucial aspect in the development of both educational programmes and pedagogical approaches. The dearth of research on this topic in the existing literature increases the significance of this study. The objective of this study is to examine middle school students' perceptions of 21st-century skills in terms of various variables.

The objective of this study is to examine the perceptions of middle school students regarding 21st-century skills. In order to achieve this objective, the following questions are planned to be addressed:

The first question to be addressed is:

1. What are the levels of 21st-century skills among middle school students?
2. Does the level of 21st-century skills among middle school students vary significantly based on gender, status as a transported student, grade level, parents' educational level, and family residence location?
3. Does the level of 21st-century skills among middle school students predict their previous year's report card grades?

## Methodology

The study in question employs a relational survey model, which is one of the quantitative research designs. The survey model is a research approach that aims to describe an existing situation as it is, without introducing any bias or preconceptions. In the relational survey model, which is conducted to determine the relationship between two or more variables, the objective is to ascertain whether the variables change in concert and, if so, to determine the manner of this change (Karasar, 2015).

### Study Group

The purposive (judgmental) sampling technique was employed in the selection of the sample. In the purposive sampling technique, the selected elements are individuals who are believed to be able to provide insight into the research problem. The selection is made according to the researcher's judgment (Coşkun, Altunışık, Yıldırım, 2019). The data were collected from students attending nine of the 29 schools located in the city centre and Refahiye district of Erzincan in the Eastern Anatolia Region. It is assumed that the sample represents the population. The distribution of students who participated in the study on a voluntary basis according to various variables is presented in the table below.

**Table 1.** *Distribution of students in the study group according to gender, grade level, and mode of transportation to school*

Variable	Sub-dimension	Frequency	Percentage
Gender	Female	160	43,1
	Male	211	56,9
Grade Level	5	90	24,3
	6	108	29,1
	7	106	28,6
	8	67	18,1
Transportation to School	Transportation Provided	134	36,1
	Not Provided	237	63,9
	Total	371	100,0

Table 1 presents the frequencies and percentages related to the gender, grade level, and school transportation status of the students in the study group. A total of 371 students were included in the study, with 160 identified as male and 211 as female. The students were distributed across the following grades: 90 in fifth grade, 108 in sixth grade, 106 in seventh grade, and 67 in eighth grade. It is assumed that the number of students reached represents the population.

### **Data Collection Tools**

A personal information form and the 21st Century Skills Scale for Middle School Students (21.YYBÖ), developed by Mete (2021), were employed as data collection tools. The 21.YYBÖ is a unidimensional scale comprising 12 items. The scale, which is designed in a five-point Likert format, is intended to assess the general 21st-century skills of middle school students. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted on the scale, and the resulting values were deemed appropriate. The internal consistency coefficient for the developed scale was calculated to be 0.81, while the test-retest reliability coefficient was found to be 0.72. The internal consistency coefficient calculated in the current study was found to be 0.85.

The aforementioned studies, conducted within the scope of developing the 21st Century Skills Scale for Middle School Students, indicate that the scale is a valid and reliable measurement tool. The personal information form includes questions pertaining to the gender, grade level, status as a transported student, parents' educational level, and previous year's grade promotion status of the middle school students.

### **Data Collection**

Prior to the commencement of data collection, the necessary permissions were obtained from the Human Research Ethics Committee of the Faculty of Educational Sciences at the university situated in the province where the research was conducted. The decision was dated 31/10/2022 and numbered 10/11. Subsequently, the requisite permissions were obtained from the Provincial Directorate of National Education, the body responsible for the research. Finally, the school principals were contacted in order to collect data from the students. The data was collected at times deemed appropriate by the administration.

### **Analysis of Data**

In order to address the initial research question, the arithmetic mean and standard deviation were calculated, and subsequent analyses and evaluations were conducted based on these values. In order to address the second research question, the suitability of the data for parametric tests was evaluated. The Kolmogorov-Smirnov test was performed for this purpose, but it was found that the test did not meet the normality condition. Conversely, Şencan (2005) posited that the non-compliance of test results for large sample data with the normality condition is not practically significant. In such instances, histograms, box plots, and normal probability data should be examined. Consequently, in order to ascertain whether the data satisfied the parametric test conditions, the kurtosis and skewness coefficients were analysed in addition to a graphical examination. The examinations demonstrated that the distributions exhibited characteristics consistent with a normal distribution. Consequently, independent group t-tests and one-way ANOVA tests were employed to address the second research question. The Central Limit Theorem states that, regardless of the distribution of the population, the sample mean is approximately normally distributed for  $n \geq 30$ . Furthermore, as the sample size increases, the shape of the distribution approaches a normal distribution. Consequently, the validity and reliability



of inferences about the parameters are enhanced (Privitera, 2015; Wilcox, 2012; Roussas, 2007). For this reason, independent group t-tests and one-way ANOVA tests were employed for comparisons other than the father's educational status in the second research question. In order to analyse the father's educational status, the Kruskal-Wallis H test was conducted, given the low number of measurements in the subgroups. In order to address the second research question, a series of statistical tests were employed, including independent group t-tests, one-way ANOVA tests, and Kruskal-Wallis H tests. To address the third research question, a simple linear regression analysis was conducted.

## Findings

**The findings regarding the 21st-century skill levels of middle school students are as follows:**

**Table 2.** *The highest, lowest measurements, arithmetic mean, and standard deviations regarding students' responses to the 21st Century Skills Scale (21.YYBÖ) items are as follows (N = 371):*

PROPOSALS	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
1. I know how to learn effectively.	1	5	3,81	1,03
2. I share the knowledge I acquire through various means (written, verbal, etc.).	1	5	3,50	1,30
3. I utilize existing evidence to assess.	1	5	3,91	1,13
4. I collaborate with my peers.	1	5	3,95	1,22
5. I explore opportunities given to me to learn.	1	5	4,03	1,08
6. I work productively within a group.	1	5	3,95	1,13
7. I work in harmony with my groupmates.	1	5	4,17	1,12
8. I respect diverse opinions during group work.	1	5	4,22	1,10
9. I evaluate the accuracy of the information I obtain.	1	5	3,82	1,18
10. I access information that helps solve problems.	1	5	3,99	1,08
11. I question the reliability of the sources from which I obtain information.	1	5	3,83	1,20
12. I know which sources are reliable when conducting research.	1	5	3,76	1,21
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>60</b>	<b>46,92</b>	<b>8,42</b>

The responses of the students to the "21. YYBÖ" are presented in Table 2. The mean score on the scale, comprising 12 items, is 46.92. Upon conversion of the aforementioned score, which ranges from a minimum of 12 to a maximum of 60, to a 100-point system, the average score is 72.75. This finding indicates that the student group participating in the study has a satisfactory level of 21st-century skills.

Upon examination of the students' responses to each item on the scale individually, it was observed that the highest score was achieved for item eight (4.22), while the lowest score was recorded for item two (3.50). The results indicate that students' skill scores related to group activities are higher than those related to individual activities. Although the average scores are at a satisfactory level, it is evident that students exhibit deficiencies in the sharing of information acquired through diverse sources, the identification of reliable sources for research, the development of effective learning strategies, the questioning of the accuracy of information obtained, and the assessment of the reliability of sources from which information is obtained. Conversely, it has been established that they exhibit above-average proficiency in respecting diverse opinions during group work, working in unison with their group

members, identifying opportunities for learning, accessing information to resolve any issue, collaborating with their peers, and functioning productively within a group.

**The findings related to the 21st-century skill levels of middle school students concerning gender, being a transported student or not, grade level, parents' educational level, and family's place of residence:**

**Table 3.** Independent samples t-test results for students' 21st-century skill scores by gender and mode of transportation to school.

Variable	Category	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Gender	Female	160	47,22	7,75	369	,585	,559
	Male	211	46,70	8,91			
Transportation	Shuttle	134	47,59	8,93	369	1,144	,253
	Non-Shuttle	237	46,55	8,12			

The results of the independent samples t-test for students' 21st-century skill scores based on gender and mode of transportation to school are presented in Table 3. No significant difference was found between the mean 21st-century skill scores of students based on gender ( $t(369) = .585, p > .05$ ). Although the mean score for female students (47.22) is slightly higher than that for male students (46.70), the difference is not statistically significant.

With regard to the issue of transportation to school, the relevant data has been divided into two categories: those students who are transported to school and those who are not. Students residing in small settlement units, such as villages without middle schools, are included in the transported student category. The results indicate that there is no statistically significant difference in the average skill scores of students based on the mode of transportation ( $t(369) = .253, p > .05$ ). The mean score of students in the transported group (47.59) is slightly higher than that of students in the non-transported group (46.55). Nevertheless, it has been established that the discrepancy is not statistically significant. Table 4 presents the 21st-century average scores of students according to their grade levels.

**Table 4.** Students' 21st century scores by grade level

Grade Level	N	$\bar{X}$	Ss
5th Grade	90	48,03	9,59
6th Grade	108	46,54	9,00
7th Grade	106	46,77	8,13
8th Grade	67	46,30	5,89
Total	371	46,92	8,42

Descriptive statistics for 21st-century skill scores by students' grade level are provided in Table 4. The group with the highest average is the fifth grade (48.03), while the group with the lowest average is the eighth grade (46.30). The results of the ANOVA test for 21st-century skill scores by students' grade levels are shown in Table 5.

**Table 5.** Results of one-way ANOVA test for 21st-century skills scores by students' grade levels.

Source	Sum of Squares	Sd	Sum of Squares	F	p
Between Groups	155,539	3	51,846	,729	,535
Within Groups	26090,348	367	71,091		
Total	26245,887	370			

The results of the one-way ANOVA test regarding the 21st-century skill scores by students' grade levels are presented in Table 5. The results indicated that there was no statistically significant difference

in the average 21st-century skill scores of students according to grade level ( $F(3-367) = .729, p > .05$ ). Although there are minor discrepancies in the mean scores of student groups by grade level, these differences are not statistically significant. Table 6 presents the average 21st-century skill scores of students according to their mothers' educational status.

**Table 6.** *Students' 21st-century skill scores according to maternal education level*

Grade Level	N	$\bar{X}$	Ss
Primary school graduate or without diploma	56	46,25	7,44
Middle school graduate	61	47,11	6,30
High school graduate or equivalent	133	47,71	8,20
University graduate	121	46,28	9,90
Total	371	46,92	8,42

Table 6 presents the mean and standard deviation of students' 21st-century skill scores, stratified by their mothers' educational attainment. The highest score based on the level of education attained by the students' mothers is observed among those whose mothers have graduated from high school or an equivalent qualification, with an average score of 47.71. In contrast, the lowest average score is observed among students whose mothers have only completed primary school or have no diploma, with an average score of 46.25. It can be posited that the 21st-century skill score averages of students grouped into four categories based on their mothers' education level are relatively similar. The results of the ANOVA test for the average 21st-century skill scores of students grouped by their mothers' education level are presented in Table 7.

**Table 7.** *The results of the one-way ANOVA test for students' 21st-century skill scores by maternal education level are as follows:*

Source	Sum of Squares	Sd	Sum of Squares	F	p
Between Groups	159,180	3	53,060	,746	,525
Within Groups	26086,707	367	71,081		
Total	26245,887	370			

The one-way ANOVA test results regarding the 21st-century skills scores of students are shown in Table 7, stratified by educational status. The results of the one-way ANOVA test indicated that there was no significant difference in the mean 21st-century skill scores according to the educational status of the mothers of the students ( $F(3-367) = .746, p > .05$ ). The mean 21st-century skill scores of students according to the educational status of their fathers were presented in Table 8 using the Kruskal-Wallis H test.

**Table 8.** *The Kruskal-Wallis H test results for students' 21st-century skill scores by paternal education level are as follows:*

Grade Level	N	Rank Average	df	Kruskal-Wallis H	p
Primary school graduate or without diploma	19	159,58	3	4,928	,177
Middle school graduate	39	169,68			
High school graduate or equivalent	150	179,64			
University graduate	163	198,83			
Total	371				

The results of the Kruskal-Wallis H test regarding students' 21st-century scores based on their fathers' educational status are presented in Table 8. It can be observed that as the father's educational status increases, the rank average also increases. The lowest rank average is observed in students whose

fathers have completed elementary school or do not possess a diploma (159.58), while the highest rank average is observed in students whose fathers have completed university (198.83). The Kruskal-Wallis H test results indicate that there is no significant difference in the rank averages of students' 21st-century skills scores based on their fathers' educational status ( $KWH = 4.928, p > .05$ ).

**Table 9.** Simple linear regression analysis results for predicting the 21st-century skills score based on the previous year's academic performance score

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Intercept)	37,189	2,760		13,472	,000*
Achievement Status	,112	,031	,183	3,571	,000*
<b>R = .183</b>	R <sup>2</sup> = .033      F (1-369) = 12.749, p < .01			*p < .01	

The results of a simple linear regression analysis predicting students' previous year class passing scores from 21st-century skill scores are presented in Table 9. A positive and statistically significant correlation is observed between the two variables ( $r = .183, p < .01$ ). The results of the one-way ANOVA test ( $F (1-369) = 12.749, p < .01$ ) indicate that the established regression model is generally significant ( $\beta = .183, t = 3.571, p < .01$ ).

The findings of the regression analysis indicate that the previous year's success score is a significant predictor of 21st-century skill scores in a positive direction. As the student's previous year class passing score increases, so too does their 21st-century success score. It is evident that 3.3% of the variability in the 21st-century success score can be attributed to the previous year's success score.

### Discussion, Conclusion, and Recommendations

The grade level of middle school students does not appear to impact the development of 21st-century skills. It can be reasonably assumed that as the grade level of students increases, their 21st-century skill scores will also rise. However, the findings of this study do not support this expectation. The findings regarding grade level from this study are comparable to those of a study on rural middle school students' 21st-century skills (Yüksel et al., 2023). However, a study found that as the grade level increases, the level of middle school students' 21st-century learning skills decreases (Bozkurt and Çakır, 2016). In a separate study (Önür and Kozikoğlu, 2019), it was observed that students in the seventh grade exhibited higher levels of 21st-century learning skills than those in the eighth grade. The findings of this study are more positive than those of previous studies, but they still fall short of expectations. Nevertheless, the positive reflection in this study may be attributed to the programme changes made in 2018. Nevertheless, it can be argued that expectations have not been met due to the lack of an increase in 21st-century skill levels in line with the increase in grade level.

In middle school programs, eight key competencies have been identified, and it is anticipated that these competencies will be acquired by students (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e; MEB, 2018f; MEB, 2018g). Some of these competencies can be said to be related to 21st-century skills. For instance, mathematical competency and basic skills in science/technology, digital competency, learning to learn, and social and citizenship-related competencies can be evaluated within this scope. It is anticipated that as the level of the class increases, students will also demonstrate an enhanced proficiency in these skill and competency areas. Given that some of the competencies and skills are related to 21st-century skills, it can be expected that there will be an increase in 21st-century

skill scores in parallel with the increase in class levels. However, the findings obtained indicate that these expectations are not met. Furthermore, it can be posited that certain fundamental competencies within the Social Studies Curriculum (MEB, 2018f), such as critical thinking, communication, evidence-based reasoning, decision-making, problem-solving, social participation, and innovative thinking, are also associated with 21st-century skills.

In a study evaluating the Turkish language teaching programme (2018) based on teacher opinions (Barası and Erdamar, 2021), teachers highlighted that students' critical thinking and problem-solving skills are inadequate. In a study examining the Turkish Language Teaching Program-2018 achievements in terms of 21st-century skills (Kurudayıoğlu and Soysal, 2019), it was stated that the achievements related to the updated 2018 program for 21st-century skills are not adequately and balanced. In a further study (Erdamar and Barası, 2021), it is observed that all 21st-century skills are included in the Turkish Language Teaching Program's achievements, although the proportion of skills included is relatively low. In a study examining the Social Studies Teaching Program and textbooks in terms of 21st-century skills (Demir and Özyurt, 2021), it was highlighted that the achievements, activities, and questions are inadequate due to the limited number of skills included. In a related study on the Middle School Physical Education and Sports Teaching Program (Işıkgöz, 2021), it was observed that while critical thinking and problem-solving skills are included, other skills receive less emphasis, and technology literacy skills are not addressed at all. These deficiencies may also be a contributing factor to the observed lack of growth in 21st-century skills as students progress through the grades.

The instrument employed for data collection is designed to assess students' perceptions. It is possible that a student's perception of their skill level may differ from their actual skill level. Consequently, although a student may demonstrate an increase in 21st-century skills as they progress through their academic career, their perception of their own abilities may remain unchanged. It is possible that the student's skill level in the 21st century may differ from their perception of their 21st-century skill level. Nevertheless, further research could be conducted on this matter.

The parental education level is not a significant variable in the 21st-century skill level. The relevant literature contains a number of different findings. The study by Yüksel et al. (2023) provides further support for this finding. Nevertheless, a different study by Önür and Kozikoğlu (2019) revealed that students in middle school whose parents are illiterate exhibited significantly lower levels of 21st-century learning skills than their counterparts.

The previous year's success grade of middle school students is a significant predictor of 21st-century skills level in a positive direction. The level of 21st-century skills tends to fluctuate in parallel with the previous year's report card grade. Students who are successful in their studies tend to exhibit higher levels of success in 21st-century skills, while those who are less successful tend to exhibit lower levels of success in these skills. This finding is consistent with expectations. A study evaluating the 2018 Turkish Language Course Curriculum in terms of 21st-century skills (Kayhan, Altun, and Gürol, 2019) found that the curriculum includes 21st-century skills in texts and activities, but a balanced distribution is not made. In the same study, it was observed that while some skill areas are given greater emphasis, others are given less. Despite the Turkish language teaching programme's goal of training individuals equipped with 21st-century skills, this objective is not sufficiently adhered to in the achievements.

## **Recommendations**

It is recommended that middle school students be encouraged to develop their 21st-century skills. It has been observed that students receive relatively low scores in the sharing of acquired information through different channels, including written and oral forms. It is recommended that activities be incorporated into the new curriculum to enhance the aforementioned skills. It is similarly anticipated that as students progress through the educational system, their 21st-century skills will continue to evolve. However, the findings of this study indicate that this expectation is not consistently met. The mounting pressure on students in relation to the central examination within the Transition to High School System (LGS), which 8th-grade students take concurrently with an increase in their grade level, may have an impact on the formation of this result. The score obtained by the student in the LGS exam is considered to be a more significant indicator of student success than the grades on their report card. No study has yet been conducted to determine whether the LGS exam is an effective measure of 21st-century skills. It would be beneficial to conduct further studies in this context.

### Conflict of Interest Disclosure and Ethical Declaration

There are no conflicts of interest with any other individuals or institutions related to the research. This study was conducted in accordance with the approval of the Erzincan Binali Yıldırım University Ethics Committee on 31/10/2022 with approval number 10/11.

### References

- American Association of School Librarians (AASL). (2009). Empowering learners: Guidelines for school library media programs. Chicago: American Library Association.
- Abbas, E. W. (2020). *Menulis mudah, menulis ala ersis writing theory*. [https://repositori.uin-suka.ac.id/bitstream/handle/123456789/17292/Menulis%20Mudah,%20Menulis%20Ala%20Ersis%20Writing%20Theory+Cover\\_compressed\\_2.pdf?sequence=3](https://repositori.uin-suka.ac.id/bitstream/handle/123456789/17292/Menulis%20Mudah,%20Menulis%20Ala%20Ersis%20Writing%20Theory+Cover_compressed_2.pdf?sequence=3)
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Barası, M., & Erdamar, G. (2021). 2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69-82.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-SPSS uygulamaları* (10. Baskı), Sakarya Yayınevi.
- Çiftçi, S.; Sağlam, A.; Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905
- Düzgüner, T. T., Karabulut, H., & Kariper, İ. A. (2022). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-21.

- Engin, A. O., & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141.
- Göksun, D. O. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 26.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Griffin, P., McGaw, B. ve Care, E. (Ed.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560.
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Işıkgöz, M. E. (2021). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 1(6), 71-84.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2022). Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 359-388.
- Karakaş, M. M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi (28.Basım). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Erişim tarihi: 29.02.2024, Erişim adresi: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], MEB (2018a), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).
- MEB (2018b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018c). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018d). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018e). Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018f). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018g). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. ve 8. Sınıflar).
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy\\_og\\_pro.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf)

- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerine yönelik 21.yüzyıl becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(51), 196–208. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.50754>
- Önür, Z. & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Privitera, G. J. (2015). *Statistics for the behavioral sciences* (Second edition). United States: SAGE Publications.
- Roussas, G. (2007). *Introduction to probability* (first edition). United States: Elsevier Academic Press.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press
- Yıldırım Döner, S. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 99-129. Doi:10.9779.Pauefd.823427
- Yüksel, G., Kortak, A., Gülel, S., & Gümüş, E. Ö. (2023). Köy Ortaokulunda Okuyan Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi. *Eurasian Education & Literature Journal*, (17), 74-84.
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156.

### Statement of Author Contributions

The literature review and data collection were conducted by the first author, Serdal Halis ÖCAL; Data analysis and interpretation were performed by Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR.

### Support and Acknowledgment Statement

We would like to thank the Erzincan Provincial Directorate of National Education for their support during the data collection process.



## 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutumlarının İncelenmesi

Merve Çelebi Kocaman\*, Can Kocaman \*\*

### Öz

Bu çalışmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, farklı okul türlerinde öğrenim gören 56 kız,39 erkek olmak üzere toplam 95 gönüllü altıncı sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.6.sınıf öğrencilerinin problem çözme tutumlarına yönelik 19 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek uygulanmıştır. Ölçek iki boyutlu olup ilk boyutunda yer alan 10 madde problem çözme ile ilgili hoşlanım boyutu faktör 1, ikinci boyutunda yer alan 9 madde ise öğrencilerin problem çözerken öğretim boyutu faktör 2 olarak kodlanmıştır. Çalışmanın sonucunda matematik problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanlarının cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik problemi çözme tutum ölçeğine ait faktör 1 puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>0.05$ ), faktör 2 puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ( $p>0.05$ ) saptanmıştır. Öğrenci tutumlarının belirlenmesi dışında öğrencinin matematik ve problem çözme ile ilgili olumsuz tutumlarının niçin olduğu araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, Öz yeterlilik, Problem çözme tutumu

### Makale Geçmişi

**Geliş:** 22/11/2023

**Düzeltilme:** 21/12/2023

**Kabul:** 01/06/2024

\* Öğretmen, MEB, 0009-0007-7562-5792, Trabzon, Türkiye, mrvclbi61@gmail.com

\*\* Bilim Uzmanı, MEB, 0009-0006-4507-1824, Trabzon, Türkiye, kocamanck@hotmail.com

**Atıf için:** Çelebi Kocaman, M. & Kocaman, C. (2024). Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme öz yeterliklerinin incelenmesi. *OJCES*, 2(3), 94-107. <https://10.5281/zenodo.12528898>

## Giriş

Matematik, soyut düşünceleri sistematik bir biçimde ifade edebilmeyi sağlayan evrensel bir dil, kültür ve yazılım teknolojisidir (Çekici ve Yıldırım, 2015). Ayrıca, evrenin daha iyi anlaşılmasına ve geniş bir bakış açısının kazanılmasına katkı sağlamaktadır (Hacısalihoğlu ve Mirasyedioğlu, 2004). Ayrıca matematik doğada var olan ve insanların fark etmesi sonucunda ortaya çıkan bir bilim olarak ifade edilmektedir (Altun, 2015).

Matematik, belirli bir düzeni ve mantıksal bir sıralaması olan kavramlar ve işlemler üzerine kurulan, bu düzenin keşfi, analizi ve anlamlandırılması için zaman ve gayret gerektiren örüntü ve düzen bilimidir (Van de Walle et al, 2019). Başka bir tanımda ise matematik, herhangi bir durum karşısında analitik düşünme, muhakeme etme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerle sıkı bir ilişkisi bulunan, sistemli ve kararlı bir şekilde geliştirilebilen bir düşünme süreci olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öte yandan gerek gündelik yaşamda gerekse bilimsel ve teknolojik alanda matematiksel bilgiye ihtiyaç duyulmakta, profesyonel meslek yaşamlarında matematiksel düşünme ve problem çözme becerisi daha fazla öne çıkmakta ve pek çok meslek dalında matematiğe ihtiyaç duyulmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

Matematik bilgiyi işleyebilen, analiz etme, yorumlama ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir (MEB, 2018). Matematikte problemin tanımı konusunda çeşitli kaynaklardan farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. En genel anlamıyla bir problem; karmaşık ya da sonucu belirsiz bir sorudur (Çanakçı ve Özdemir, 2011). Problem çözme; genel olarak bilimsel bir konuda açık bir şekilde tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe ulaşabilmek için bilinçli olarak araştırma yapmaktır (Çanakçı ve Özdemir, 2011). Matematikte problem çözme ise, matematiğin yapısı gereği sorunun zihinsel süreçlerle gerekli bilgileri kullanarak ve işlemleri yaparak ortadan kaldırılmasıdır (Altun, 1995).

Problem çözme becerisine sahip olma günümüzde önemli bir gereklilik olarak görülebilir. Matematik öğretiminin en temel hedeflerinden biri ezbere ve tekrara dayalı olarak matematiksel işlemler yapan bireyler değil de problem çözebilen, problemi kendi içerisinde muhakeme edebilen bireyler yetiştirebilmektir (Aydoğdu ve Ayvaz, 2008). Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarının önemi vurgulanmaktadır. Matematik eğitiminde problem çözmeye yönelik vurgu arttıkça öğrencilerin problem çözme tutumlarının incelenmesi de önemli hale gelmiştir.

Yaşamın bir parçası olan matematik sadece eğitimsel olarak fayda sağlamak yerine toplumsal yaşantının bir parçası ve problem çözme sürecinin en önemli destekleyicisidir (Orbeyi ve Güven, 2008). Bireylerin toplumsal olarak var olabilmesi için çeşitli beceriler geliştirmesi ve bireysel çaba harcamaları gerekmektedir. Bireysel çaba harcayan kişilerin gelişimlerinin temelinde ise öz yeterlilikleri algıları önem kazanmaktadır. Öz yeterlilik tanımlarından yola çıkarak öğrencinin matematikle ilgili görevleri başarıyla tamamlaması için yeteneğine dair yargıları matematik öz yeterliliğini oluşturmaktadır (Pajares ve Kranzler, 1995). Hackett ve Betz (1989) ise matematik öz yeterliliği öğrencinin matematiksel bir görevi başarılı şekilde bitirmesi için kendine güveni değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır.

Bandura (1997) çalışmasında öz yeterliliği, bireyin başarı göstermek için ihtiyacı olan faaliyetleri ve düşünceleri bir araya getirerek pozitif anlamda geliştirmesi şeklinde tanımlamıştır. Öz yeterlilik bir kişinin bir işi başarmak için kendisine olan inancı ve düşüncesidir (Senemoğlu, 2003). Öz yeterlilik tanımlarından yola çıkarak matematikte öz-yeterlilik kavramı, bir kişinin matematikle ilgili görevleri başarıyla tamamlaması için kendi yeteneğine ilişkin inanç ve tutum şeklinde tanımlanabilir. Problem

ise çözümün bulunması ya da gösterilmesi gereken fakat nasıl bulunacağı veya gösterileceği mevcut bilgilerle bir bakışta belli olmayan bir durumdur. Yani problem çözme bir düşünme meselesidir.

Türkiye’de 2018 yılında yürürlüğe konulan matematik öğretim programında, problem çözme matematik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmış ve öğrencilerin bu beceriyi kazanması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Matematik öğretim programında, yaşamında matematiği kullanabilen, problem çözebilen ve düşüncelerini paylaşabilen, matematikte öz güven duyabilen ve tutum geliştirebilen birey yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (MEB, 2018).

Öğrencilerin matematiğe veya diğer derslerine karşı sahip oldukları olumlu ya da olumsuz bakış açısının temelinde kendileri yönelik öz yeterliliklerinin olduğu düşünülebilir. Kişinin kendisini hazır hissetmesi, kendini motive etmesi, başarmaya olan inancı vb. durumların öğrenme ve problem çözme durumlarına yaklaşımını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin öz yeterliliklerinin matematik problemlerini çözmelerine etki edeceği ifade edilebilir.

Eğitim programlarında, öğrencilere kazandırılacak davranışların neler olduğu nelerin amaçlandığı ayrıntılı şekilde anlatılmaktadır. Ayrıca ders kitapları ile birlikte bu amaçların hangi etkinliklerle öğretilebileceği ortaya konulmaktadır (Özçelik, 2010). Matematik dersinin öğretimi ile ilgili kazandırılacak davranışlar ve bunları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içeren programlar düzenlenmektedir. Bu programlar öğrencilerin amaçlar doğrultusunda kendilerini düzenlemelerine ve başarmak için kendilerini güdüleyerek istenilen noktaya gelmelerini sağlamak için hazırlanmaktadır. Öğretim programları çeşitli becerileri kazandırmayı amaçladığı gibi öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmaktadırlar.

MEB (2018) eğitim programında yer alan “Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.” ve “Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.” özel amaçlara bakıldığında problem çözme süreci ve öğrencilerin matematiğe karşı tutumları ile kendilerine olan güvenlerinin problem çözümedeki önemi ortaya konulmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak matematik problemi çözme tutumlarının, problem çözme hoşlanım ve problem çözme öğretim boyutunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğrencilerin matematik problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanlarının cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin matematik problemi çözme tutum ölçeği alt boyut puanlarının (faktör 1 ve faktör 2) cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi değişkenleri ve ilişkileri ölçebilen, standardize veri toplama araçları kullanımına izin verebilen araştırma yöntemidir (Büyük-Öztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). Aynı zamanda niceliksel veriler toplayarak ve istatistiksel, matematiksel veya hesaplama teknikleri uygulayarak fenomenlerin sistematik bir araştırması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Tarama yöntemi ise, betimleyici bir araştırma yöntemi olup bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer

araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmaları ifade etmektedir (Karasar, 2003).

### Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim gören 6. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılının devlet okullarına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 56 kız 39 erkek olmak üzere toplam 95 gönüllü ortaokul 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulanacağı öğrencilerin seçilme ihtimalleri aynı olduğundan ve bütün evreni kapsaması açısından basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin en güçlü yanı örneklemin evreni temsil etme düzeyinin yüksek olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

### Veri Toplama Araçları

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içinde barındıran toplam 19 maddeden oluşan 6.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının belli boyutlarda ölçmeyi amaçlayan (Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği (MPÇTÖ)), geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracıdır. Çanakçı ve Özdemir (2011) tarafından geliştirilen ölçek iki boyutlu olup ilk boyutunda yer alan 10 madde problem çözme ile ilgili hoşlanma boyutu, ikinci boyutunda yer alan 9 madde ise öğrencilerin problem çözerken öğretim boyutunu ölçmektedir. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçek olup kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

Geliştirilen MPÇTÖ için ilgili literatürden ve uzman görüşünden yararlanılarak faktör analizi yapıldığı, faktör 1 ve faktör 2'nin toplam varyans miktarı %42,693 olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indeksleri ayrı ayrı hesaplanmış 19 maddenin tamamının ölçekte kalmasına izin verildiği görülmüştür. MPÇTÖ'nin geçerlik çalışmaları kapsamında, içerik ve yapı geçerliğinin sınanmasına yönelik tekniklerden yararlanılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise MPÇTÖ'nün tümü için 0.848, alt ölçekleri MPÇTÖ-H ve MPÇTÖ-Ö için sırasıyla 0.869 ve 0.777 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi için SPSS 23.0 paket programı ve Excel yazılım programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen ölçek puanının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacı ile normallik testleri uygulanmıştır. Örneklem sayısı 50'den fazla olduğu için kolmogrov smirnov test sonuçları dikkate alınarak normallik yorumlanmıştır. Normallik testine ilişkin sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

**Tablo 1.** Normallik Testi

	Kolmogorov-smirnov*			Shapiro-wilk		
	statistic	df	sig.	statistic	df	sig.
Ortalama	,076	95	,020*	,986	95	,148

\*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde normallik testi sonuçlarına göre anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu dolayısıyla normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p=.02 <0,05). Ayrıca verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayısı incelendiğinde, değerlerin +2, -2 aralığında olduğu görülmüş ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden öğrencilerin matematik

problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve iki faktörlü olarak incelendiğinden için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

### Bulgular

Bu araştırmada bulgular araştırma soruları kapsamında iki başlık altında sunulmuştur. İlk olarak, cinsiyete göre problem çözme tutumlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. İkinci olarak da problem çözme hoşlanım boyutunda ve problem çözme öğretim boyutunda farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 2.** Öğrencilerin matematik problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	56	3,5243	,33559	93	-1,610	,11
Erkek	39	3,6422	,37239			

\*p<0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi bağımsız gruplar t testine göre 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanları ile cinsiyetleri arasında p (,11)>,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{95}=1,61$ ,  $p>0.05$ ]. Öğrencilerin problem çözme tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. Erkek öğrencilerin (X=3,62) kız öğrencilere (X=3,52) göre matematik problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun olası nedeni ne olabilir?

#### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 3.** Öğrencilerin matematik problemi çözme tutum ölçeği alt boyut (faktör 1 ve faktör 2) puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Faktör 1	Kız	56	3,7942	,34235	93	,659	,51
	Erkek	39	3,7365	,51275			
Faktör 2	Kız	56	3,2259	,47411	93	-3,371	,00
	Erkek	39	3,5413	,40879			

\*p<0,05

Tablo 3’de görüldüğü gibi 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutum ölçeğine ait faktör 1 puanları ile cinsiyetleri arasında p (,51)>,05 istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{95}=,65$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin (X= 3,79) problem çözme hoşlanım ortalamalarının erkek öğrencilerden (X= 3,73) yüksek olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutum ölçeğine ait faktör 2 ile cinsiyetleri arasında (,00<,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [ $t_{95}= 3,37$ ,  $p<0.05$ ]. Erkek öğrencilerin (X= 3,54) problem çözme öğretim ortalamalarının kız öğrencilerden (X= 3,22) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme hoşlanım boyutunda anlamlı bir fark oluşmadığı ancak problem çözme öğretim boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları sonucunda sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Problem çözme tutumlarıyla ilgili sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Ortaokul 6.sınıf öğrencileri üzerinde matematik problem çözme tutum ölçeğine yönelik yapılan araştırma sonucuna göre matematik problemi çözme tutum ölçeği ortalama puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Biçen-Kartal (2018) ve Tunç ve Taşgın (2018) tarafından yapılan çalışmalarda araştırma sonuçlarına paralel olarak cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı problem çözme tutumlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada ise, kız öğrencilerin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Katrancı ve Şengül, 2019). Derin (2006) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme işe cinsiyetleri arasından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarının ölçek alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik hoşlanım boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak öğretim boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durum matematik hoşlanım boyutu faktör 1'in cinsiyete göre farklılık olmadığını ve (Çanakçı, 2008) sonuçlarından farklı olarak kız öğrencilerin ortalama puanlarının az da olsa yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Veri analizinden matematik problemi çözme tutum ölçeği öğretim boyutu faktör 2'nin cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ancak (Çanakçı, 2008) çalışmasındaki sonuçlardan farklı olarak erkek öğrencilerin öğretim alt boyutuna yönelik ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda verilenler önerilebilir:

- Öğrenci tutumlarının belirlenmesi dışında öğrencinin matematik ve problem çözme ile ilgili olumsuz tutumlarının niçin olduğu araştırılabilir.
- Matematik problem çözüme olumsuz tutumları olumluya çevirmek için hangi yöntem ve tekniklerin ya da yaklaşımların kullanılmasının etkili olduğu araştırılabilir.
- Araştırma nicel araştırma yöntemlerinde sınırlı bırakılmayıp nitel araştırma yöntemleriyle desteklenerek yeni bulgulara ulaşma imkânı tanınabilir.
- Çoktan seçmeli sınavlarda (LGS) öğrencinin problem çözme davranış ve tutumlarına etkisi ve yansımaları araştırılabilir.

## Kaynaklar

- Altun, M. (2015). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Altun, Murat. (1995). İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydoğdu, M. & Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. Elâzığ: Fırat üniversitesi
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Batı, A. H. (2004). Nitel araştırma yöntemleri. Ders notları sunusu.
- Biçen-Kartal, B. Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde akademik başarının rekabetçi tutum ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Çanakçı, O. (2008). Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Çanakçı, O. ve Özdemir, A.Ş. (2011). Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(1), 119-136
- Hackett, G. & Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261- 273.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranç, Y., & Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 44(197).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). İlkokul ve ortaokul matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston.
- Tunç, Y. ve Taşgın, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarının incelenmesi. 1. Uluslararası Iğdır Multidisipliner Çalışmalar Kongresi. Iğdır.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Bütün bölümler yazarlar tarafından ortak yazılmıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Herhangi bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

## Investigation of Attitude of Secondary School 6th Grade Students of Solving the Mathematics Problem

Merve Çelebi Kocaman\*, Can Kocaman \*\*

### Abstract

The objective of this study was to examine the mathematics problem-solving attitudes of sixth-grade middle school students. To achieve this, the survey method, one of the quantitative research methods, was employed. A total of 95 sixth-grade students, comprising 56 girls and 39 boys, were surveyed from a variety of educational institutions. A 5-point Likert-type scale comprising 19 items was employed to assess the problem-solving attitudes of sixth grade students. The scale is two-dimensional, with 10 items in the first dimension coded as factor 1 (problem solving) and 9 items in the second dimension coded as factor 2 (teaching dimension while students are solving problems). The results of the study indicated that there was no statistically significant difference between the average scores of the mathematics problem-solving attitude scale for males and females. The study found no statistically significant difference between the factor 1 scores of students' mathematics problem-solving attitudes according to gender ( $p>0.05$ ). However, there was a statistically significant difference between the factor 2 scores according to gender ( $p<0.05$ ). The objective of this study was to present a guide article for researchers who wish to study students' self-efficacy attitudes in problem solving.

**Keywords:** Mathematics education, Self-efficacy, Problem-solving attitude

### Article History

Received: 22/11/2023

Correction: 21/12/2023

Accept: 01/06/2024

\* Teacher, MEB, 0009-0007-7562-5792, Trabzon, Türkiye, mrvclbi61@gmail.com

\*\* Science Expert, MEB, 0009-0006-4507-1824, Trabzon, Türkiye, kocamanck@hotmail.com



## Introduction

Mathematics is a universal language, culture and software technology that enables the systematic expression of abstract thoughts (Çekici & Yıldırım, 2015). Furthermore, it facilitates a deeper comprehension of the universe and the acquisition of a broad perspective (Hacısalıhoğlu & Mirasyedioğlu, 2004). Furthermore, mathematics is regarded as a science that exists in nature and emerged as a result of human understanding (Altun, 2015).

Mathematics is a science that studies patterns and order. Its concepts and operations are ordered and logical, and they require time and effort to be discovered, analysed and understood (Van de Walle et al., 2019). In another definition, mathematics is defined as a cognitive process that is closely related to skills such as analytical thinking, reasoning, critical thinking, and problem solving in any situation. It can be developed systematically and decisively (Ministry of National Education [MoNE], 2018). Conversely, mathematical knowledge is essential in both daily life and scientific and technological fields. Mathematical thinking and problem-solving skills are particularly crucial in professional contexts, and mathematics is a fundamental component of numerous professions (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

Mathematics encompasses the processing, analysis, interpretation and resolution of information, as well as the utilisation of this language to solve problems (MoNE, 2018). There is considerable diversity in the definitions of the problem in mathematics, as evidenced by the various sources consulted. In the most general sense, a problem is defined as a question with a complex or uncertain outcome (Çanakçı & Özdemir, 2011). In general, problem solving is defined as the conscious conduct of research with the objective of reaching a clearly defined goal within a scientific subject, although this goal may not be immediately attainable. In contrast, problem solving in mathematics is the elimination of the problem through the use of the necessary information and operations, which are carried out mentally due to the structure of mathematics (Altun, 1995).

The ability to solve problems is a valuable skill in the modern world. One of the primary objectives of mathematics education is to cultivate individuals who are adept at solving problems and reasoning within the context of the problem itself, as opposed to individuals who are proficient in mathematical operations based on rote memorization and repetition (Aydoğdu & Ayvaz, 2008). In this context, the significance of students' active participation in the learning-teaching process is underscored. As the importance of problem solving in mathematics education has increased, it has become crucial to examine students' problem-solving attitudes.

Mathematics, which is an integral part of life, is not only educationally beneficial but also plays a significant role in social life and is a fundamental contributor to the problem-solving process (Orbeyi & Güven, 2008). In order to exist socially, individuals must develop a range of skills and engage in individual efforts. In light of the development of individuals who make individual efforts, the perception of self-efficacy assumes greater importance. In accordance with the definitions of self-efficacy, students' judgments about their ability to successfully complete mathematics-related tasks constitute mathematics self-efficacy (Pajares & Kranzler, 1995). Hackett and Betz (1989) define mathematics self-efficacy as a student's assessment of their self-confidence in successfully completing a mathematical task.

In his study, Bandura (1997) defined self-efficacy as an individual's positive development, whereby the activities and thoughts necessary for success are brought together. Self-efficacy can be defined as a

person's belief and opinion about their ability to accomplish a task (Senemoğlu, 2003). In light of the definitions of self-efficacy, the concept of self-efficacy in mathematics can be defined as beliefs and attitudes about one's own ability to successfully complete mathematics-related tasks. A problem is defined as a situation in which a solution must be found or demonstrated, yet the manner in which it will be found or demonstrated is not immediately apparent based on the available information. In other words, problem solving is a matter of cognitive processes.

The mathematics curriculum implemented in Turkey in 2018 places significant emphasis on problem solving, recognizing it as an essential component of mathematical education. This emphasis is reflected in the curriculum's stated goal of fostering problem-solving skills in students (MoNE, 2018). In the mathematics curriculum, it is of great importance to foster individuals who can utilise mathematics in their lives, solve problems and share their thoughts, have self-confidence in mathematics and develop attitudes (MoNE, 2018).

The self-efficacy of students can be considered to be the basis of their positive or negative perspectives towards mathematics or other courses. A person's feelings of readiness, self-motivation, belief in success, and so forth can have a positive or negative effect on their approach to learning and problem-solving situations. It can be posited that students' self-efficacy will affect their mathematics problem solving.

In educational programmes, the behaviours to be acquired by students and the intended outcomes are explained in detail. Furthermore, the textbooks indicate which activities can be employed to teach these objectives (Özçelik, 2010). Programmes are established which include the behaviours to be acquired in the teaching of mathematics courses and the activities through which these behaviours can be gained. The objective of these programmes is to enable students to organise themselves in accordance with the objectives and to motivate themselves to achieve and reach the desired point. In addition to the acquisition of various skills, curricula also take into account the individual differences of students.

In examining the specific objectives outlined in the MoNE (2018) curriculum, it becomes evident that students are expected to demonstrate the ability to express their thoughts and reasoning in a clear and logical manner, as well as to identify and address any deficiencies or gaps in the mathematical reasoning of others. Additionally, students are encouraged to cultivate a self-assured approach to mathematical problems, which is believed to be fostered by a positive attitude towards mathematics, as evidenced by their experiences in learning mathematics. The significance of the problem-solving process and students' attitudes towards mathematics and their self-confidence in problem-solving are elucidated.

The objective of this study is to examine the relationship between students' attitudes towards mathematics problem solving and their gender, with a focus on the enjoyment of problem solving and the instructional dimension of problem solving. In this context, the following questions are posed for consideration:

1. Does the mean score of the mathematics problem-solving attitude scale differ statistically between males and females?
2. Does the gender of the students have a statistically significant impact on their scores on the sub-dimensions of the mathematics problem-solving attitude scale (factor 1 and factor 2)?

## Method

In this study, a quantitative research approach was employed, with the survey model method utilized as the survey methodology. The quantitative research method is a research method that enables the measurement of variables and relationships and the use of standardised data collection tools (Büyük-Öztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). It is also defined as a systematic investigation of phenomena by collecting quantitative data and applying statistical, mathematical or computational techniques (Büyüköztürk et al., 2013). In contrast, the survey method is a descriptive research method and refers to studies conducted on larger samples than other studies. These studies determine the views of participants on a subject or their interests, skills, abilities, attitudes, etc. (Karasar, 2003).

### Population and Sample

The research population comprises sixth-grade students enrolled in the 2022-2023 academic year. The sample for the research consisted of a total of 95 volunteer 6th grade students, 56 girls and 39 boys, studying in secondary schools affiliated to public schools in the 2022-2023 academic year. In order to ensure that the probability of selecting students to be included in the research was the same, and to ensure that the entire population was covered, the simple random sampling method was employed. The most significant advantage of the simple random sampling method is that the sample is highly representative of the population (Büyüköztürk et al., 2013).

### Data Collection Tools

The Mathematics Problem Solving Attitude Scale (MPÇTÖ), which comprises a total of 19 items, including cognitive, affective and behavioural expressions, and which is designed to measure 6th grade students' attitudes towards mathematics problem solving in certain dimensions, is a measurement tool that has undergone validity and reliability studies. The scale developed by Çanakçı and Özdemir (2011) is two-dimensional. The 10 items in the first dimension measure the liking dimension of problem solving, while the 9 items in the second dimension measure the teaching dimension of students while solving problems. The scale is a five-point Likert-type scale, with responses graded as strongly agree (5), agree (4), undecided (3), disagree (2), and strongly disagree (1).

A factor analysis was conducted on the developed MPCTES, utilising relevant literature and expert opinion, and the total variance of factor 1 and factor 2 was found to be 42.693%. The item total, item remainder, and item discrimination indices were calculated separately, and it was determined that all 19 items should remain in the scale. In the context of the validity studies of the MPCTES, a number of techniques were employed to test the content and construct validity of the instrument. Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated as 0.848 for the entire MPCTQ and 0.869 and 0.777 for the subscales MPCTQ-H and MPCTQ-S, respectively.

### Data Analysis

The SPSS 23.0 package program and Excel software program were employed to analyse the data obtained as a result of the research. The normality of the scale scores obtained in the study was determined by applying normality tests to ascertain whether they conformed to a normal distribution. Given that the sample size exceeded 50, the normality of the data was assessed by considering the results of the Kolmogorov-Smirnov test. The results of the normality test are presented below.

**Table 1.** *Test of normality*

	Kolmogorov-smirnov*			Shapiro-wilk		
	Statistic	df	sig.	statistic	df	sig.
Average	,076	95	,020*	,986	95	,148

\*p&lt;0,05

Upon examination of Table 1, it can be seen that the significance value is less than 0.05, as indicated by the results of the normality test. This indicates that the data follows a normal distribution ( $p = 0.02 < 0.05$ ). Furthermore, the examination of the skewness and kurtosis coefficient of the data revealed values within the range of +2 and -2, indicating a normal distribution. Given that the data exhibited normal distribution, an independent samples t-test was employed to ascertain whether the mean scores on the students' mathematics problem-solving attitude scale differed according to gender, with the latter examined as a two-factor variable.

## Findings

The findings of this study are presented in two sections, each corresponding to a research question. Firstly, the findings on whether problem-solving attitudes differ according to gender will be presented. Secondly, the findings on whether there is a difference in the enjoyment dimension and the instructional dimension of problem solving are presented.

### Findings related to the first sub-problem

**Table 2.** *Results of independent samples t test analysis of mean scores of students' attitude scale for mathematics problem solving scale according to gender*

Gender	N	X	S	sd	t	p
Female	56	3,5243	,33559	93	-1,610	,11
Male	39	3,6422	,37239			

\*p&lt;0,05

As demonstrated in Table 2, the independent samples t-test indicates that there is no statistically significant difference between the mean scores of the sixth grade students' mathematics problem-solving attitude scale and their gender, as evidenced by the p-value ( $,11 > 0.05$ ) [ $t_{95} = 1.61, p > 0.05$ ]. It can be concluded that there is no statistically significant difference in students' problem-solving attitudes according to gender. The results indicate that male students ( $X = 3.62$ ) exhibit higher mean scores on the mathematics problem-solving attitude scale than female students ( $X = 3.52$ ). What might be the underlying causes of this phenomenon?

### Findings related to the second sub-problem

**Table 3.** *Results of independent samples t-test analysis of students' mathematical problem solving attitude scale sub-dimension (factor 1 and factor 2) scores according to gender*

	Gender	N	X	S	sd	t	p
<b>Factor 1</b>	Female	56	3,7942	,34235	93	,659	,51
	Male	39	3,7365	,51275			
<b>Factor 2</b>	Female	56	3,2259	,47411	93	-3,371	,00
	Male	39	3,5413	,40879			

\*p&lt;0,05

As demonstrated in Table 3, there is no statistically significant difference between the factor 1 scores of the mathematics problem-solving attitude scale for sixth grade students and their gender, with a p-value of  $(.51) > 0.05$  [ $t_{95} = .65, p > 0.05$ ]. The mean problem-solving enjoyment of female students ( $X = 3.79$ ) is observed to be higher than that of male students ( $X = 3.73$ ). A statistically significant difference was observed between the sixth grade students' gender and factor 2 of the mathematics problem-solving attitude scale ( $t_{95} = 3.37, p < 0.05$ ). It was found that male students ( $X = 3.54$ ) exhibited higher problem-solving teaching averages than female students ( $X = 3.22$ ). It was determined that there was no significant difference in the problem-solving enjoyment dimension, but there was a significant difference in the problem-solving instruction dimension. It can be stated that the significant difference is in favour of male students.

### Conclusion, Discussion and Recommendations

This section presents the conclusions, discussions and recommendations resulting from the research findings. The results pertaining to problem-solving attitudes are discussed, and recommendations are provided.

The results of the research conducted on the mathematics problem-solving attitude scale on 6th grade secondary school students indicated that the average scores of the mathematics problem-solving attitude scale did not create a significant difference according to the gender of the students. Similarly, the studies conducted by Biçen-Kartal (2018) and Tunç and Taşgın (2018) revealed that there was no significant difference in problem-solving attitudes depending on the gender variable. In a separate study, it was demonstrated that female students exhibited more positive attitudes towards mathematics problem posing, mathematics problem solving, and mathematics in general than male students (Katrancı & Şengül, 2019). Derin (2006) found that there was a significant difference between the genders of eighth grade students in problem solving.

This study found no significant difference in the liking dimension of the scale sub-dimensions of students' attitudes towards math problem solving according to gender. However, there was a significant difference in the teaching dimension according to gender. This indicates that there is no difference in the mathematics enjoyment dimension factor 1 according to gender. In contrast to the results of Çanakçı (2008), it was concluded that the average scores of female students were slightly higher. The data analysis revealed a significant difference in the mathematics problem-solving attitude scale instructional dimension factor 2 according to gender. However, the average scores of male students for the instructional sub-dimension were found to be higher than those reported by Çanakçı (2008).

In light of these findings, the following recommendations can be made:

- In addition to determining student attitudes, it is possible to investigate the reasons for students' negative attitudes towards mathematics and problem solving.
- The efficacy of various methods and techniques or approaches in transforming negative attitudes towards mathematics problem solving into positive ones can be investigated.
- It is possible that the research may not be limited to quantitative research methods alone, but may also be supported by qualitative research methods in order to reach new findings.
- The effects and reflections of multiple-choice examinations (LGS) on students' problem-solving behaviours and attitudes can be investigated.

## References

- Altun, M. (2015). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Altun, Murat. (1995). İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydoğdu, M. & Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. Elâzığ: Fırat üniversitesi
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Batı, A. H. (2004). Nitel araştırma yöntemleri. Ders notları sunusu.
- Bıçen-Kartal, B. Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde akademik başarının rekabetçi tutum ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çanakçı, O. (2008). Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Çanakçı, O. ve Özdemir, A.Ş. (2011). Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136
- Hackett, G. & Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261- 273.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranlı, Y., & Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 44(197).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). İlkokul ve ortaokul matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston.
- Tunç, Y. ve Taşgın, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarının incelenmesi. 1. Uluslararası İğdır Multidisipliner Çalışmalar Kongresi. İğdır.

## Authors' Declaration of Contribution

The authors contributed equally to the research process.

## Statement of Support and Acknowledgment

No institution, organization or person supported the study.

## Türkiye’de Yürütülen Tezlerin Tematik İncelenmesi: İlkokulda Kaynaştırma Örneği

Öznur Koçak\*

### Öz

Eğitim sistemine dahil olan her öğrenci, diğerinden farklı özelliklere sahiptir. Her öğrenci özüne uygun bedensel işlevlere ve yapıya, farklı öğrenme hızına ve özelliklerine, duygusal özelliklere sahiptir. Belirli çerçeve içinde farklılıklara sahip bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Akranları ile daha büyük farklılıklara sahip olan öğrenciler için; genel eğitim uygulamaları istenilen düzeyde eğitim hizmetlerinden yararlanma konusunda yetersiz olmamakta, özel eğitim uygulamaları gerekli olmaktadır. Bu çalışmada, 2014-2023 yılları arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileri, velileri, öğretmenleri veya eğitim yöneticileri yanı sıra akademisyenlerinde katkısı ile yapılan kaynaştırma eğitimi ile ilişkili tezlerin tematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla incelenecek çalışmalar belirlenirken; (a) tezlerin 2014-2023 yıllarını kapsıyor olması, (b) ilkokul kademesini kapsamaması, (c) örnekleminin kaynaştırma eğitimi ile ilişkili olması, (d) amacının kaynaştırma uygulamaları ile doğrudan ilişkili olması, (e) çalışmalara TR DİZİN ve YÖKTEZ elektronik veri tabanlarından ulaşılabilir olması, (f) çalışmaların elektronik ortamda yayınlanma izninin olması ölçütlerine uyulmuştur. Çalışmada “kaynaştırma” anahtar sözcüğü ile ulaşılan 237 tez ve 23 makaleden belirlenen ölçütlere uygun olan 19 tez çalışması ve 11 araştırma makalesi çalışmaya dahil edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, ilkokul, tematik analiz

### Makale Geçmişi

Geliş: 08/11/2023

Düzeltilme: 06/12/2023

Kabul: 02/06/2024

\* Uzman Öğretmen, MEB, 0009-0009-9994-0425, Ordu, Türkiye, oznurkocak85@gmail.com

**Atıf için:** Koçak, Ö. (2024). Türkiye’de yürütülen tezlerin tematik incelenmesi: İlkokulda kaynaştırma örneği. *OJCES*, 2(3), 108-128. <https://10.5281/zenodo.12529914>

## Giriş

Bireyin, doğuştan gelen duygusal, bedensel ve zihinsel farklılıkları; içinde bulunduğu sosyal çevre etkisi ile şekillenerek bireye özgü hal alır. Bireye özgü bu farklılıklar, eğitim sistemine dahil olduğunda öğrenme farklılıkları olarak ortaya çıkar (Duran Düşünür, 2018). Eğitim yolu ile davranış değiştirilmesi, eğitim literatürünün üzerinde sıklıkla durduğu noktadır (Varış, 1984). Eğitim sistemine dahil olan her birey, diğerinden farklıdır. Akranlarına göre eğitimde anlamlı farklılıklara sahip öğrenciler için genel eğitim programlarında doldurulması gereken boşluklar bulunmakta, bu boşluklar için özel eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Canöz, 2009; Karabulut, 2018).

Yasalar ile güvence altına alınan eğitim hakkı, devletlerin eğitim politikalarında gerçekleştirdikleri reformlar ve olumlu araştırma sonuçları kaynaştırma eğitimine olumlu katkı sağlamıştır (Mitchell, 2008; Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994; akt. Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi kapsamında toplamda 143814 öğrenci faydalanmaktadır, bu öğrencilerin 90669 erkek, 53145 kadın öğrenciden oluşmaktadır (MEB, Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023, 2024). Eğitim politikaları, eğitimde kapsayıcılık göz önünde bulundurularak dezavantajlı öğrencilerinde eğitime katılması için gerekli düzenlemeleri içinde barındırmalıdır (Hesapçioğlu, 2009).

Bu çalışmada 2014-2023 yılları arasında hazırlanan ilkokulda kaynaştırma eğitimine yönelik hazırlanan akademik çalışmaların belirlenen kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen bilgilerin, eğitimcilere, ebeveynlere, akademisyenlere eğitimsel ve öğretimsel fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kavramsal Çerçeve

### Özel Eğitim

Özel eğitim, bilişsel, psikomotor ve sosyal duygusal gelişim açısından, gelişimsel farklılıkları sebebi ile akranları ile tabii olduğu eğitimden istenilen düzeyde faydalanamayan bireylerin, ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş ortamlarda, ihtiyaca özel yetiştirilmiş eğitimciler tarafından, ihtiyaca uygun programın gerekli materyal desteği ile sunulması olarak ifade edilebilir (Karabulut, 2018; Kargın, 2022; Ünlü, 2021).

2018 yılında MEB tarafından yayınlanan yönetmelikte; özel eğitim

*“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi”*

şeklinde tanımlanmıştır.

Genel eğitimden farklı olarak özel eğitim bireye özgü olarak düzenlenmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları bireye özgü düzenlenmektedir (Eripek, 2013).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün (Gürkan, 2010) hazırlanmış olduğu kılavuzunda özel eğitimin amaçlarına vurgu yapmıştır. Özel eğitim “Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri” doğrultusunda bireylerin:

*“Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,*

*Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,*



*Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak eğitim ihtiyaçları yeterlilikleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını,”*

amaçlar.

Özel eğitim sürecinde; aile katılımı ve aile eğitimleri önemli yer tutmaktadır. Özel eğitim planlaması yapılırken, bireyin toplumla etkileşimi ve uyum süreçlerinin kapsam içinde olması önemsenmektedir (Gürkan, 2010).

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan bilgiler doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciler “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, uyum bozukluğu/duygusal ve davranış bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, süregen hastalık, cerabral palcy hastalığı, ortopedik yetersizlik, zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, üstün zekalı ve özel yetenekli” şeklinde gruplandırılmaktadır.

### **Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama**

MEB (2018) de; “Eğitsel değerlendirme ve tanılama çalışmalarının RAM’da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu” aracılığı ile yapılacağı “iş ve işlemler MEBBİS-RAM Modülü” vasıtası ile yürütüleceği, RAM’a “okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından” ilk başvurunun yapılacağı, eğitsel değerlendirme ve tanılama çalışmalarının, bireyin bizzat katılımı ile bireyin özelliklerine uygun olan ölçme aracı kullanarak yapılacağı, okula devam eden öğrencilerin tanılama öncesi, Eğitsel İstek Formunu sınıf öğretmeni MEBBİS-RAM Modülü üzerinden doldurarak, okul müdürünün onayı ile RAM’a iletilmesi gerektiği, uygulanan ölçme aracına göre özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için özel eğitim değerlendirme kurulunun rapor hazırlayacağı belirtilmiştir.

Bu çalışmalar eğitimin her kademesindeki geçişlerde yapılır. Bunun yanı sıra veli ya da okul yazılı olarak talepte bulunması halinde değerlendirme ve tanılama çalışmaları tekrarlanır (MEB, 2018).

### **Kaynaştırma Eğitimi**

1960’lı yıllarda, tüm çocukların eğitimden eşit olarak faydalanabileceği fırsatların sunulması görüşünden, felsefe olarak ortaya çıkan kaynaştırma terimi sonrasına ise bilimsel çalışmalarda yer almıştır. Özel eğitimin uygulamalarının, bireyin gereksinimleri doğrultusunda yaşları ile bir arada eğitim hizmetlerinden faydalanmasını olanaklaştıran kaynaştırma eğitim faaliyetleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)’de;

*“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi”*

ifade etmektedir.

Farklı bir söylemle kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireylerin, uygun gelişime sahip akranları ile normal eğitim sınıfında, kendine özgü hazırlanmış plana uygun olarak, yarı zamanlı ya da tam zamanlı eğitim öğretim hizmetlerinden özel olarak edilmesi olarak ifade edilebilir (Batu, 2013). Kaynaştırma uygulamasının ülkemizde yasal olarak benimsendiği 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Madde 4’te:“Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların,

*normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” hükmü yer almaktadır.*

Kaynaştırma uygulamaları, bireyleri etiketlenmenin önüne geçerek, bireye sosyal statü kazandıran, öğrenme çevresini düzenleyerek bireyin eğitim hizmetlerinden faydalanmasını kolaylaştırmaktadır (Batu, 2013). Kaynaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için öncelikle, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme yapılması gerekmektedir (MEB, 2018). Kaynaştırma uygulamaları tam zamanlı kaynaştırma ve yarı zamanlı kaynaştırma olarak yapılır. Tam zamanlı kaynaştırmada öğrenci, normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta yer alır. Öğrenci destek eğitim odasından yararlanabilir. Öğrenci için dersi veren öğretmen tarafından BEP hazırlanarak, özel gereksinimli öğrenci için bu plan uygulanır. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında ise öğrenci gereksinimine uygun olan özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Bazı derslerde normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfı ya da ortamı paylaşır (MEB, 2013; Yazıcıoğlu, 2018).

### **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)**

BEP; özel eğitime ihtiyacı olduğuna karar verilen öğrencinin, öz-bakım, matematik, iletişim becerileri, akademik vb. alanlarda gösterdiği performansı temel alınarak, kazandırılmak istenen davranışların, nerede, ne zaman, hangi materyaller kullanılarak, kimler tarafından hangi yöntem ve teknik kullanılarak, ne kadar zamanda kazandırılması hedeflendiğinin belirtilerek, ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerine karar verilerek, BEP geliştirme birimi tarafından hazırlanan programdır (Gürkan, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 4. Maddesinde, “*Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.*” ifadesi ile yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. RAM tarafından özel eğitim tanısı alan bireyler için ihtiyacına uygun BEP hazırlanır. Üstün yetenek tanısı ile BİLSEM’e kayıtları yapılan öğrenciler “*uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programlarına*” katılır (MEB, Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2018). BEP hazırlamak amacı ile okullarda, BEP geliştirme birimi; “*okul müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında: rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenci*” katılımı ile oluşturulur.

BEP geliştirme birimi koordinasyon içinde çalışmak durumundadır (MEB, 2018). Öğrenciye uygun programın hazırlanmasını sağlar. Programı uygulanması sırasında oluşan değişimlerin izlenmesi ve programın değerlendirilme çalışmalarını yapmaktadır. Gerek görüldüğünde BEP’te değişiklik yaparak program öğrenciye en uygun hale getirilir (MEB, 2018).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ülkemizde 2014-2023 yılları arasında ilkokulda kaynaştırma eğitimi ile ilişkili tez ve makalelerin genel özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmaktadır:

1. Analize dahil edilen çalışmaların türü nedir?
2. Çalışmaya dahil edilen tez ve makalelerin araştırma modeli dağılımları nasıldır?
3. Çalışmaya dahil edilen tez ve makalelerin örneklem dağılımları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada ilgili literatür doğrultusunda ilkökulda kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim süreçleri hakkında bilgi verileceği için, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalara veri sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri olan doküman incelemesi “belgesel gözlem”, “belgesel tarama”, “dolaylı gözlem”, “literatür taraması”, “doküman metodu” ve “ikincil veri analizi” gibi isimlerde olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Muşmal & Gürbüz, 2018). Doküman inceleme yöntemi, araştırma konusuyla ilgili birincil ve ikincil kaynak dokümanları incelenerek (Özkan, 2021), olayların analiz edilmesi, bilgileri anlaşılır kılarak, doğru bilgiye ulaşma fırsatı oluşturur (Muşmal & Gürbüz, 2018). Doküman inceleme, ulaşılan kaynaklar incelenerek bilgi elde etme yöntemidir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021).

### Verilerin Toplanması

Türkiye’de yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri YÖKTEZ, araştırma makaleleri ise TR DİZİN veri tabanlarından “kaynaştırma” anahtar sözcüğüyle taranan 2014-2023 yılları arasında hazırlanmış çalışmaların ilkökul kademesini kapsamı, örneklem grubunun kaynaştırma eğitimi ile ilişkili olması, amacının kaynaştırma uygulamaları ile doğrudan ilişkili olması, çalışmalara YÖKTEZ ve TR DİZİN elektronik veri tabanlarından ulaşılabilir olması, çalışmaların elektronik ortamda yayınlanma izninin olması ölçütlerine uygun 237 tez ve 23 makalenin doküman incelemesi yöntemi ile incelenmesiyle elde edilmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmaya dahil edilen tez ve makaleler, alt amaçlar doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiştir.

## Bulgular

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çıkan sonuçlardan bu bölümde bahsedilmiştir: 2014-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan araştırmaya dahil edilen çalışmaların çalışma türüne ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya dahil edilen çalışmaların türleri.

	Frekans	Yüzde (%)
Tez	19	63
Makale	11	37
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların çalışma türüne göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların genel olarak tez çalışmasından oluştuğu görülmüştür. Bu konuda tez çalışmalarının makale çalışmalarına göre ön planda olduğu ve bu alanda çalışan araştırmacıların tez çalışmalarına yöneldiği görülmektedir.

2014-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan araştırmaya dahil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmaya dahil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları.

	Frekans	Yüzde (%)
Nitel	9	30
Nicel	17	57
Karma	4	13
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları incelendiğinde çalışmaların genel olarak nicel çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmaların genel olarak nicel ilişkisel çalışmalardan oluştuğu ifade edilebilir. Nitel ve karma araştırmaların nispeten sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Bu konuda derinlemesine ve ayrıntılı incelemelerin yapılacağı nitel çalışmalar yapılabilir.

2014-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan araştırmaya dahil edilen çalışmaların örnekleme göre dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örnekleme göre dağılımları.

	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen	20	67
Öğrenci	5	17
Veli	2	6
Karma grup	3	10
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde kaynaştırma konusunda yapılan çalışmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla öğretmenler tercih edilmiştir. Öğrenci ve velilerin örneklem olduğu çalışmaların nispeten sınırlı kaldığı görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde aktif rol oynamaları bu duruma bir gerekçe olarak gösterilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çıkan sonuçlardan bu bölümde bahsedilmiştir:

Kaynaştırma uygulamalarında aileler bilinçli olmasına karşın akademik beklentilerinin yüksek olması, kabul süreci ile ilgili sorunlar yaşamaları, uzman görüşlerine saygı duymamaları işleyişle ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına istekli olmasına karşın eğitsel ilerleme sağlamak zorluklar yaşamakta, olumsuz öğretmen tutumları görülmektedir. RAM sürece destek olmakta; lakin RAM ile ilgili tanılama aile talebini dikkate alması, hatalı tanılama yapması, iletişim ve izleme eksiklikleri olduğu belirtilmiştir (Uçar, 2021).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğu yapılan araştırma sonucunda görülmüştür (Ülger, 2019). BEP geliştirme birimi bulunmayan ve BEP hazırlanmayan okullarda, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili çalışmaların gereği gibi yapılmadığı ortaya çıkmaktadır (Çuhadar, 2006). Hizmetiçi eğitimlerle ya da basılı yayınlarla kendini güncelleyen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olumlu yaklaşımları, sürekli desteklenmelerinin önemini

vurgulamaktadır (Salah, 2021). Demografik özelliklerin öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespitinde bulunulmuştur (Çınar, 2020). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının okulda yaşadıklarına dair olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarının tanınan özellikleri hakkında farkındalıklarının oldukları tespit edilmiştir (Doğmaz Tunalı, Karadağ, Mutlu, & Yıldız, 2022).

Kaynaştırma eğitime ilişkin ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Kuğu, 2011). Ailelerin kaynaştırma eğitiminden beklentileri incelendiğinde, ailelerin çoğunlukla çocuklarının derslerinde başarılı olmasını, özgüvenlerinin yüksek olmasını ve bir mesleği yapabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri edinmesini istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu beklentileri, çocuklarının okuma yazma öğrenmesi, sosyal becerilerinin (iletişim gibi) gelişmesi, arkadaşlık kurması ve tek başına hareket edebilmesi/ihtiyaçlarını kendi başına giderebilmesi beklentileri takip etmektedir. Katılımcı ailelerin az bir kısmı ise, çocuklarının eğitim gördükleri sınıf içerisinde ve toplum tarafından kabul edilmeleri gibi beklentilere sahip oldukları görülmüştür (Erden, 2021).

Sınıfta bütüncül bir çalışma ve paylaşma ikliminin oluşmasını güçleştirmekte ve kaynaştırma öğrencisine gösterilen özel ilgi diğer öğrenciler tarafından kıskanılabilmektedir (Gök, 2013). Kaynaştırma öğrencilerinin çoğu yetersizlik türüne göre rehabilitasyon merkezlerinden ayrıca bir eğitim almamaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bölümü kaynaştırma eğitimi uygulaması kapsamındaki öğrencilerin yetersizlik türlerine göre rehabilitasyon merkezlerinden ilave destek almalarının sosyal ve akademik gelişmelerine oldukça olumlu etki ettiğini ya da edeceğini belirtmektedir (Cankaya, 2010).

Öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma uygulamaları sınıf içinde disiplin sorunlarına neden olduğu, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri akademik olarak olumlu etkilemediği düşünülmektedir (Duran Düşünür, 2018). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri hakkındaki görüşleri, belirli yöntem teknik uygulamaktan ziyade kendi çözümlerine göre hareket ettikleri yönündedir (Akdemir, Çapar, & Bayraktar, 2022). Öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları; Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak ölçülmüş ve kaynaştırma eğitime karşı tutum ölçeği (Özbaba, 2000)'nden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür (Çiftci, 2016). Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi ile bire bir ilgilendiği zamanlar sınıf hakimiyetini sağlayamama, sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı kaynaştırma öğrencisi ile yeteri kadar ilgilenememe gibi durumlarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları dile getirilmiştir. Sorun yaşayan öğretmenlerin bir kısmı eğitim fakültesinde veya hizmetiçi eğitimlerle yeterince bilgi sahibi olamadıklarını ve çaresiz kaldıklarını düşünmektedir (Akbiyık, 2022).

Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen açısından sorunlara bakıldığında araç gereç imkanının yetersizliği, fiziksel mekanların elverişsizliği, yasal düzenlemelerin yetersiz olması, müfredatın çok yoğun ve karmaşık olması, paydaşlar arasında işbirliğinin yetersiz olması gibi faktörleri uygulamalardaki başlıca sorunlar olarak ifade etmişlerdir (Demir, 2015). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) akıcı okuma becerisi olan bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucu OGEP uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Balıkçı, 2020). Veli görüşlerine göre, kaynaştırma eğitimi

uygulamalarının çocukların sosyal gelişimi başta olmak üzere dil, bilişsel, psikomotor gelişim ve öz-bakım becerilerinde ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir (Seylim, 2021).

Takım destekli bireyselleştirme tekniğinin matematik başarısı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama bakımından etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir (Aktan & Budak, 2021). BEP uygulama sürecinde kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılabilmesi için sınıfların kalabalık olmaması ve özel gereksinimli öğrenciler için yeterince zaman ayrılması gerektiği tespit edilmiştir (Kartal, 2016). Kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış sorunları arasında ve cinsiyetlerine göre depresyon ve saldırganlık faktör puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır (Eratay, 2021). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yasal düzenlemelerin yapıldığını, fakat uygulamada sıkıntılar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılan yasal düzenlemeleri olumlu bulmakla beraber, öğrencilerin, eğitim ortamlarına engel türü ve derecesine göre yerleştirilmediklerini ve sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenci sayısına göre düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Aslında öğrencilerin engel türü ve derecesine göre tanımlama ve yerleştirme, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiği konusu da yasalarda açık ve net bir şekilde yer almasına karşın uygulamada sorunlar olduğu görülmektedir (Yılmaz & Batu, 2016).

Farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin farklılık göstermemektedir (Bektaş, 2022). İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, cinsiyete göre bir farklılık bulunmamaktadır (Erdağı, 2019). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşleri kıdem yılına göre farklılık göstermemektedir (Erdağı, 2019). Her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde oluşturduğu etkisine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ortak görüşü ile her yıl yapılan sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz etki yarattığını düşünen öğretmen, yeni öğretmen ve öğrencinin birbirini tanıması için geçen sürenin kayıp bir süre olacağını düşünmektedirler. Olumlu etki yaratacağını düşünen öğretmenler küçük bir grup iken, bu konuda kendini kararsız hissedenenler ise kararsızlıklarının sebebini “eğer öğretmeni ile uyumlu ve çalışmalar iyi ise olumsuz etki yaratacağını, eğer öğretmeni ile uyum ve çalışmaları kötü ise öğrenci için olumlu etki yaratır” şeklinde açıklamaktadırlar (Özgür & Nuri, 2022).

Yöneticiler tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümleri istenilen düzeyde uygulanmamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitiminin yapılabilmesi için uygun olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan yöneticilerin hemen hepsi kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı noktasında eşitlikçi bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir (Erüstün Bulutoğlu, 2019).

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmen yeterliliği ile özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmenin doğru orantılı olduğunu, öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi için gereken her türlü tedbirin alınmasının gerekliliğine dikkat çekilmiş, okuldaki diğer paydaşların üzerlerine düşen görevi tam ve eksiksiz olarak yerine getirmelerinin, öğretmenlerle birlikte okuldaki herkesin ve her kesimin bu öğrencilere yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceğinin altı çizilmiştir (Ekinci, Çavdar, Ekinci, & Reşitoğlu Çavdar, 2022).

Öğretmenler kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararlarından bahsederken sadece öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir (Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler ile etkinlik yapabilmek için fırsat bulamadıklarını, öğrenilen konuların pekiştirilmesi için görsel materyallere çok fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir (Sarılharhamamı & Demirkaya, 2021). Yapılan

bir araştırmada ilkökulda derse giren branş öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bildiklerini; ancak zihinsel yetersizliği yüksek olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almaması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (Battal, 2007). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim ortamının düzenlenmesinde sıra düzenine dikkat ettikleri fakat diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri, amaç uyarlamalarında ise basitleştirmeler yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmalarını yaptıkları fakat bunlara dair bir planlamanın olmadığı görülmüştür (Vural & Yıkı, 2008).

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada yer alan tezler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve TR DİZİN’de yer alan ve elektronik ortamda erişime açık olan ve 2014-2023 tarihleri arasında yayınlanan lisansüstü tez ve araştırma makaleleri ile sınırlıdır. Daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesi adına farklı veri tabanlarında yer alan kaynaklara ulaşılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Araştırma konusu ile ilgili daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi adına nitel, deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılması da başka bir öneri olarak sunulmaktadır.

### Kaynaklar

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Kastamonu.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1036-1056.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısına, derse karşı tutumlarına ve sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim*, 383-405.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. A. (Ed.) içinde, *Özel eğitime giriş* (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. Eskişehir.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*(Uşak ili örneği). Afyonkarahisar.
- Batu, S. (2013). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Denizli.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Konya.
- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretimde özel eğitim* (s. 1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Adana.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. İstanbul.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5.sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Zonguldak.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. Gaziantep.
- Doğmaz Tunalı, S., Karadağ, F., Mutlu, H., & Yıldız, D. (2022). İlkokul öğrencilerinin bakış açısından özel gereksinimli akranlarının okuldaki deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi(USBAD)*, 2687-2641.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Denizli.

- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş., & Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). ilköğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 84-100.
- Eratay, E. (2021). Kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış bozukluklarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim Rehberlik Dergisi*, 344-383.
- Erdağı, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Kars.
- Erden, R. (2021). *Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi*. Van.
- Eripek, S. (2013). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Erzincan.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Antalya.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 845-872.
- Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Hesapçoğlu, M. (2009, 10 11). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138. doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/370/2124>
- Karabulut, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. O. Çakıroğlu içinde, *Özel Eğitim I* (s. 6). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kargın, T. (2022, 12 26). *Özel Eğitim*. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/> [https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ozel\\_egitim](https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ozel_egitim) adresinden alındı
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Konya.
- Keçeci, Ş. (2021). Vaka analiz çalışması: hafif düzey mental yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim sınıfından kaynaştırma eğitimine geçişi. *Education Sciences (NWSAES)*, 17-27.
- Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi*. Samsun.
- MEB. (2024). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023*. MEB. doi:ISSN:1300-0993
- MEB. (2013). *Kaynaştırma eğitimi*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018, 07 07). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- Muşmal, H., & Gürbüz, İ. (2018). Nitel araştırmada veri toplama yöntemleri ve veri türleri. Ş. Aslan içinde, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* (s. 217). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1-21.
- Özkan, U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi .
- Resmi Gazete. (1997, 6 6). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Kanun Numarası : 573. 23011*.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Ramazan, S. A. K., SAK, İ. T. Ş., ŞENDİL, Ç. Ö., & Eşref, N. A. S. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. Yozgat.
- Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, 131-155.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2219-2239.
- Uçar, A. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretimde iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir.
- Ülger, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*. Afyonkarahisar.



- Ünlü, E. (2021). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1984). Eğitim yoluyla davranış değiştirme: Kuram, deney, uygulama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 211-221.
- Vural, M., & Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-159.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1) 92-110.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 247-268.

## Thematic Analysis of Theses Conducted in Turkey: An Example of Inclusion in Primary School

Öznur Koçak\*

### Abstract

Each student enrolled in the educational system exhibits a unique set of characteristics. Each student has a unique set of bodily functions and structures that are suited to their individual essence. They also exhibit varying learning speeds and characteristics, as well as emotional characteristics. Individuals with differences within a certain framework can benefit from general education services. For students who exhibit greater differences with their peers, general education practices are insufficient to enable them to benefit from educational services at the desired level. In such cases, special education practices are required. The objective of this study is to thematically examine the theses related to inclusive education that have been made with the contribution of primary school students, parents, teachers or education administrators as well as academicians in Turkey between 2014 and 2023. In order to determine the studies to be examined for this purpose, the following criteria were applied: (a) the theses cover the years 2014-2023, (b) they cover the primary school level, (c) the sample is related to inclusive education, (d) the purpose is directly related to inclusive practices, (e) the studies can be accessed from TR INDEX and YÖKTEZ electronic databases, and (f) the studies are allowed to be published electronically. The study included 19 thesis studies and 11 research articles that met the criteria determined from 237 theses and 23 articles reached with the keyword "inclusion."

**Keywords:** Inclusive education, primary school, thematic analysis

### Article History

Received: 08/11/2023

Correction: 06/12/2023

Accept: 02/06/2024

\* Expert Teacher, MEB, 0009-0009-9994-0425, Ordu, Türkiye, oznurkocak85@gmail.com

## Introduction

The emotional, physical and mental characteristics of an individual are shaped by the social environment in which they live, and thus become unique to that individual. These individual-specific differences manifest as learning differences when included in the education system (Duran Düşünür, 2018). The educational literature frequently emphasises the potential for education to influence behaviour (Varış, 1984). Each individual within the education system is unique in their own right. For students with significant differences in their educational attainment compared to their peers, there are gaps that need to be filled in general education programmes. In addition, special education programmes are needed for these gaps (Canöz, 2009; Karabulut, 2018). The right to education is enshrined in law, and reforms to education policies at the state level have contributed to the advancement of inclusive education (Mitchell, 2008; Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994; as cited in (Mitchell, 2008; Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994; n.d. Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). A total of 143,814 students benefit from inclusive education in primary schools, with 90,669 of these students being male and 53,145 being female (MEB, 2024). It is recommended that education policies include the necessary arrangements for disadvantaged students to participate in education, with particular consideration given to inclusion in education (Hesapçioğlu, 2009).

The objective of this study is to examine the academic studies prepared for inclusive education in primary schools between 2014 and 2023, according to the predetermined criteria. It is anticipated that the findings of this examination will prove beneficial to educators, parents and academic professionals alike.

## Special Education

In terms of cognitive, psychomotor and social-emotional development, special education can be expressed as the presentation of an appropriate programme with the necessary material support by specially trained educators in environments arranged according to the needs of individuals who cannot benefit from the education, they are subject to with their peers at the desired level due to developmental differences (Karabulut, 2018; Kargin, 2022; Ünlü, 2021).

In the 2018 regulation published by the Ministry of National Education, special education is defined as "training programs developed to meet the educational and social needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies, and training carried out in appropriate environments with specially trained personnel." In contrast to general education, special education is delivered on an individual basis. Planning, implementation, and evaluation are conducted on an individual basis (Eripek, 2013).

In the guideline prepared by the Ministry of National Education, the General Directorate of Special Education and Guidance Services (Gürkan, 2010), the aims of special education are emphasised. Special education is provided to individuals in accordance with the "general aims and basic principles of Turkish National Education". The objective of special education is to facilitate the growth of productive and happy citizens who are able to fulfill their roles in society, establish positive relationships with others, engage in cooperative work, adapt to their environment, develop essential life skills to live independently in society and become self-sufficient. This is achieved through the implementation of appropriate training programs and special methods, the use of qualified personnel and the provision of necessary equipment.

It is of significant importance to recognise the role of family participation and family training in the special education process. In the context of special education planning, it is crucial to consider the individual's interaction with society and adaptation processes within the scope of the planning process (Gürkan, 2010).

In accordance with the information provided in the Ministry of National Education (2018) Special Education Services Regulation, students with special needs are categorised as follows: "attention deficit and hyperactivity disorder, adjustment disorder/emotional and behavioural disorder, autism spectrum disorder, chronic illness, cerebral palsy disease, orthopaedic disability, intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, language and speech difficulties, special learning difficulties, gifted and gifted".

### **Educational Assessment and Diagnostics**

In the Ministry of National Education (2018), it is stated that educational evaluation and diagnosis studies will be carried out through the special education evaluation board established in RAM, that work and transactions will be carried out through the MEBBİS-RAM Module, and that RAM will be provided by the school administration, parents or individuals over the age of 18 who do not have mental disabilities. For individuals who receive care and accommodation services in official institutions, the initial application will be submitted by the personnel assigned by the institution in an official letter. The educational evaluation and diagnostic studies will be conducted using a measurement tool that aligns with the individual's characteristics, with the individual's participation. Prior to the diagnosis of students attending the school, the Educational Request Form is submitted by the classroom teacher, MEBBİS-RAM Module. It is stated that this should be submitted to RAM with the approval of the school principal, and that the special education evaluation board will prepare a report for individuals who require special education according to the measurement tool applied.

Such studies are conducted at all levels of education during transitions. Furthermore, in the event that a parent or school official submits a written request, the evaluation and diagnosis studies are repeated (MEB, 2018).

### **Inclusive Education**

In the 1960s, the concept of inclusion emerged as a philosophy, with the aim of providing equal opportunities for all children to benefit from education. This was followed by scientific studies that explored the implications of this philosophy in practice. Inclusive education activities, which facilitate the integration of special education into mainstream education services, are included in the Regulation on Special Education Services (2018).

In order to enable individuals with special education needs to interact with other individuals at all types and levels and to achieve their educational goals at the highest level, support education services are provided to these individuals and education is provided full-time with their peers or part-time in special education classes.

In other words, mainstreaming education can be defined as the special part-time or full-time education and training services of individuals who are determined to be in need of special education with their peers in a regular education class in accordance with a specially prepared plan (Batu, 2013). In Article 4 of the Law No. 2916 on Children in Need of Special Education, where mainstreaming is legally adopted in our country, it is stated: "The necessary measures are taken to ensure that children in

need of special education, whose conditions and characteristics are appropriate, are educated among their normal peers in schools and educational institutions opened for the education of normal children."

Inclusion practices facilitate the receipt of educational services by preventing the labelling of individuals, conferring social status upon them, and organising the learning environment (Batu, 2013). In order for mainstreaming practices to be carried out, it is necessary to conduct educational assessments, diagnoses and orientations (MEB, 2018). Mainstreaming practices may be carried out on a full-time or part-time basis. In full-time mainstreaming, the student is placed in the same class as their peers, who are developing normally. The student may also benefit from the support of an educational room. The Individualized Education Program (IEP) is prepared by the teacher for the student with special needs and implemented accordingly. In part-time mainstreaming practices, the student attends the special education class that is most appropriate to their needs. In some lessons, the students share the same classroom or environment with their peers who are developing normally (MEB, 2013; Yazıcıoğlu, 2018).

### **Individualized Education Program (IEP)**

The IEP (Individual Education Program) is a program developed by the IEP development unit based on the performance of the student who has been identified as requiring special education in areas such as self-care, mathematics, communication skills, and academic skills. The IEP specifies the location, time, materials, personnel, methods, and duration of the intervention, as well as the educational services required to achieve the desired outcomes.

The preparation of an individualised education programme has become a legal obligation in Article 4 of the Decree Law No. 573 on Special Education, which states that "it is essential to develop individualised education plans for individuals requiring special education and to implement education programmes by individualising them." For individuals diagnosed with special education needs by the CRC, an IEP is prepared in accordance with their specific requirements. Students registered with BİLSEM who have been diagnosed with giftedness participate in a range of programmes designed to facilitate their adaptation to the educational environment, provide them with the necessary support, recognise their individual talents, develop their special talents, and assist them in the production and management of projects (MEB, Special Education Services Regulation, 2018). In order to prepare an IEP, an IEP development unit is established in educational institutions, comprising the school principal or deputy principal, the guidance teacher, the student's class teacher, the field teachers who teach the student's course, the student's parents and the student.

It is essential that the IEP development unit works in coordination (MEB, 2018). It is ensured that the most appropriate programme is prepared for the student. The unit is responsible for monitoring the changes that occur during the implementation of the programme and evaluating the programme itself. When necessary, the programme is optimised for the student by implementing changes to the IEP (MEB, 2018).

The objective of this research is to examine the general characteristics of theses and articles related to inclusive education in primary school between 2014 and 2023 in our country. The research will seek to answer the following sub-objectives within the scope of the study:

1. What type of studies are included in the analysis?
2. What is the distribution of research models among the theses and articles included in the study?

3. Please provide a breakdown of the sample distribution of the theses and articles included in the study.

## Method

### Research Model

In the study, since information about the teaching processes for inclusive students in primary school will be given in line with the relevant literature, document analysis method was used. Document review, which is one of the methods used to provide data for qualitative research, can also be called "documentary observation", "documentary screening", "indirect observation", "literature review", "document method" and "secondary data analysis" (Muşmal & Gürbüz, 2018). The document review method creates the opportunity to analyse the events by examining the primary and secondary source documents related to the research subject (Özkan, 2021), making the information understandable and reaching the right information (Muşmal & Gürbüz, 2018). Document review is a method of obtaining information by examining the sources (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021).

### Review Object

The theses in this research are limited to graduate theses and research articles published between 2014-2023 and available electronically in the National Thesis Center of the Council of Higher Education and TR INDEX. In order to obtain more comprehensive results, it is recommended to access the sources in different databases. In addition, this study is a compilation study. Qualitative, experimental and longitudinal studies are also presented as another suggestion in order to obtain more generalizable results related to the research subject.

### Data Collection Tools

The studies prepared between 2014 and 2023, whose master's and doctoral theses written in Turkey were scanned with the keyword "inclusion" from YÖKTEZ and research articles from TR INDEX databases, cover the primary school level, the sample group is related to inclusive education, its purpose is directly related to inclusion practices, the studies can be accessed from YÖKTEZ and TR INDEX electronic databases, the permission of the studies to be published electronically It was obtained by examining 237 theses and 23 articles that met the criteria by document analysis method.

### Data Analysis

The theses and articles included in the research were analyzed descriptively in line with the sub-objectives and the findings were shown in the form of tables.

## Findings

The results of the studies examined are mentioned in this section: The findings regarding the study type of the studies included in the research from the studies published between 2014-2023 are presented in Table 1.

**Table 1.** *Types of studies included in the study*

	<b>Frekans</b>	<b>Percentage (%)</b>
Thesis	19	63
Article	11	37
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

When the distribution of the studies included in the study according to the type of study was examined, it was seen that the studies generally consisted of thesis studies. In this regard, it is seen that thesis studies are at the forefront compared to article studies and researchers working in this field tend to thesis studies.

Among the studies published between 2014-2023, the distribution of the studies included in the research according to the research model is presented in Table 2.

**Table 2.** *Distribution according to research model*

	<b>Frekans</b>	<b>Percentage (%)</b>
Qualitative	9	30
Quantitative	17	57
Hybrid	4	13
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

When the distribution of the studies included in the study according to the research model was examined, it was seen that the studies generally consisted of quantitative studies. It can be stated that the studies on this subject generally consist of quantitative relational studies. It can be stated that qualitative and mixed research is relatively limited. Qualitative studies can be carried out on this subject, in which in-depth and detailed examinations will be carried out.

Among the studies published between 2014-2023, the distribution of the studies included in the study by sample is presented in Table 3.

**Table 3.** *Distribution according to sample group*

	<b>Frekans</b>	<b>Percentage(%)</b>
Teacher	20	67
Student	5	17
Parents	2	6
Mixed group	3	10
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

When the table is examined, teachers were mostly preferred as the sample group in the studies on inclusion. It was observed that the studies in which students and parents were samples were relatively limited. In particular, the fact that teachers play an active role in the inclusion process can be cited as a justification for this situation.

## Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings of the studies are presented in this section.

Although families are aware of the benefits of inclusive practices, they have high academic expectations, encounter difficulties with the admission process, and do not always respect expert opinions. Despite the willingness of teachers to engage in inclusive practices, difficulties are encountered in facilitating educational progress. Additionally, negative attitudes among teachers are observed. RAM supports the process; however, it has been stated that there are deficiencies in the diagnosis of RAM, taking into account the family demand, making an incorrect diagnosis, and communication and monitoring (Uçar, 2021).

The research findings indicate that teachers possess a high level of competence in inclusive education (Ülger, 2019). In schools where there is no IEP development unit and no IEP is prepared, it has been demonstrated that studies on inclusive education and IEP are not conducted in an appropriate manner (Çuhadar, 2006). Teachers who adopt a positive approach to inclusive education and engage in in-service training or the reading of printed publications demonstrate the value of their continued support (Salah, 2021). The study found that demographic characteristics did not significantly influence teachers' attitudes towards inclusion (Çınar, 2020). It has been observed that students with typical development hold negative views of the experiences of their peers with special needs at school. It has been demonstrated that students with typical development possess an awareness of the diagnostic characteristics of their peers with special needs (Doğmaz Tunalı, Karadağ, Mutlu, & Yıldız, 2022).

It was observed that parental attitudes towards inclusive education were more positive than teacher attitudes (Kuğu, 2011). When the expectations of families from inclusive education were examined, it was concluded that families mostly desired their children to be successful in their lessons, to have high self-confidence and to acquire the knowledge and skills necessary to pursue a profession. These expectations are followed by expectations that their children will learn to read and write, develop their social skills (such as communication), make friends and act alone/meet their needs on their own. A small number of participating families expressed expectations such as the acceptance of their children in the classroom where they were educated and by society (Erden, 2021).

This can make it challenging to foster a collaborative and inclusive learning environment in the classroom. The tailored support provided to students with disabilities may be perceived as a source of envy by their peers (Gök, 2013). The majority of students with disabilities who are included in regular classrooms do not receive any additional training from rehabilitation centers according to the specific type of disability they have. The majority of teachers report that additional support from rehabilitation centres according to the types of disabilities of students within the scope of inclusive education practice has or will have a very positive effect on their social and academic development (Cankaya, 2010).

Teachers' opinions indicate that inclusive practices may result in disciplinary issues in the classroom and may not positively impact students with typical development academically (Duran Düşünür, 2018). Teachers' opinions regarding their competence in inclusive practices indicate that they tend to rely on their own solutions rather than applying specific methods and techniques (Akdemir, Çapar, & Bayraktar, 2022). Teachers' general self-efficacy perception scores were measured using the scale developed by Çapa, Sarıkaya and Çakıroğlu (2005). The results indicated that there was no statistically significant relationship between the total scores obtained from the attitude towards inclusive education scale (Özbaba, 2000) (Çiftci, 2016). It was indicated that when classroom teachers were required to



interact with inclusion students individually, they encountered difficulties due to the circumstances they were faced with. These included the inability to provide effective classroom leadership and to adequately care for inclusion students due to the large class sizes. Some teachers who experience difficulties believe that they lack sufficient information in their education faculty or through in-service training, and that they are unable to address the problem effectively (Akbiyık, 2022).

When the problems in inclusive practices are examined from the perspective of the teacher, it has been observed that factors such as the inadequacy of the equipment, the inconvenience of physical spaces, the inadequacy of legal regulations, the curriculum being too dense and complex, and the lack of cooperation among the stakeholders are the main problems in the practices (Demir, 2015). The impact of the Reading Improvement Program (OGEP) on the number of correct words read in one minute with fluent reading skills in enhancing the reading abilities of students with special learning disabilities was investigated. The results of the research indicate that the OGEP application is an effective method for improving the reading skills of students with special learning difficulties (Balıkçı, 2020). Parents have indicated that inclusive education practices have led to progress in language, cognitive, psychomotor development and self-care skills, particularly in the social development of children (Seylim, 2021).

The team-supported individualisation technique has been demonstrated to be an effective approach to fostering mathematical success and permanent learning (Aktan & Budak, 2021). In order to enhance the quality of inclusive education in the IEP implementation process, it has been established that classrooms should not be overcrowded and that sufficient time should be allotted to students with special needs (Kartal, 2016). It was found that there were significant differences between the emotional and behavioural problems of children with and without special needs within the scope of inclusion, as well as in the depression and aggression factor scores according to gender (Eratay, 2021). The majority of teachers indicated that legal arrangements had been made, yet encountered difficulties in practice. Although the teachers perceived the legal arrangements to be beneficial, they indicated that students were not placed in educational environments according to the type and degree of disability, and that class sizes were not arranged according to the number of students with special needs. It is evident that, despite the clear inclusion of the issues of diagnosis and placement of students according to the type and degree of disability, and the arrangement of class sizes according to the student with special needs in the relevant legislation, there are ongoing challenges in practice (Yılmaz & Batu, 2016).

The opinions, attitudes and concerns of teachers with diverse professional experiences towards inclusive education are similar (Bektaş, 2022). When the opinions of classroom teachers working in primary schools about inclusive education practices are examined, no difference is observed according to gender (Erdağı, 2019). The opinions of classroom teachers working in primary schools about inclusive education practices do not differ according to the year of seniority (Erdağı, 2019). With regard to the impact of the annual turnover of classroom teachers on the inclusion student, the prevailing view among classroom teachers is that such turnover has a negative effect on the inclusion student. The teacher who believes that the introduction of a new teacher will have a negative effect on the student believes that the time required for the new teacher and the student to become acquainted will be a period of lost opportunity. A minority of teachers believe that the change of classroom teacher will have a positive impact on the student. Those who are undecided about this issue cite the following reasons for their indecision: "if the student is in harmony with their teacher and the work is good, it will have a negative effect, and if the student is not in harmony with their teacher and the work with the teacher is bad, it will have a positive effect for the student" (Özgür & Nuri, 2022).

The provisions of the Special Education Services Regulation are not being implemented to the desired extent by administrators. The research findings indicate that school administrators perceive class sizes to be appropriate for inclusive education. The majority of administrators participating in the research indicated that they exhibited an egalitarian attitude in the distribution of inclusive students to classes (Erüstün Bulutoğlu, 2019).

The findings of the research indicated that the competence of the majority of teachers is directly proportional to their positive attitude towards the education of students with special learning difficulties. It was therefore recommended that all necessary measures be taken to equip teachers and that the other stakeholders in the school fulfil their duties fully and completely. Furthermore, it was emphasised that the attitudes of everyone and all segments of the school, together with the teachers, towards these students should be aligned. It has been demonstrated that this approach will have a positive effect (Ekinci, Çavdar, Ekinci, & Reşit oğlu Çavdar, 2022).

While educators espouse the merits of inclusive education for students with special needs, their assertions that it is solely beneficial for the development of students' social skills have been met with skepticism (Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019). Teachers indicated that they lacked the opportunity to engage in activities with students with special needs and that they were unable to allocate sufficient time to visual materials for the purpose of reinforcing the subjects learned (Sarılarhamamı & Demirkaya, 2021). In a study, primary school branch teachers indicated that they were aware of the principles of inclusive education. However, they expressed the opinion that students with high intellectual disabilities should not receive inclusive education (Battal, 2007). It has been observed that inclusive classroom teachers pay attention to the order of the teaching environment, but do not include other environmental arrangements. Furthermore, they make simplifications in the adaptation of objectives, determining the appropriate goals and additional goals. However, there is no planning for them (Vural & Yıkmiş, 2008).

## References

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Kastamonu.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1036-1056.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısına, derse karşı tutumlarına ve sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim*, 383-405.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. A. (Ed.) içinde, *Özel eğitime giriş* (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkökullü öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. Eskişehir.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*(Uşak ili örneği). Afyonkarahisar.
- Batu, S. (2013). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Denizli.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Konya.
- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretimde özel eğitim* (s. 1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çiftci, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Adana.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. İstanbul.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5.sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Zonguldak.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. Gaziantep.
- Doğmaz Tunalı, S., Karadağ, F., Mutlu, H., & Yıldız, D. (2022). İlkokul öğrencilerinin bakış açısından özel gereksinimli akranlarının okuldaki deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi(USBAD)*, 2687-2641.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Denizli.
- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş., & Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). ilkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 84-100.
- Eratay, E. (2021). Kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların duyu ve davranış bozukluklarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim Rehberlik Dergisi*, 344-383.
- Erdağı, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Kars.
- Erden, R. (2021). *Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi*. Van.
- Eripek, S. (2013). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Erzincan.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Antalya.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 845-872.
- Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Hesapçioğlu, M. (2009, 10 11). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138. doi:<https://dergipark.org.tr/pub/maruaeabd/issue/370/2124>
- Karabulut, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. O. Çakıroğlu içinde, *Özel Eğitim I* (s. 6). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kargın, T. (2022, 12 26). *Özel Eğitim*. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/>: [https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ozel\\_egitim](https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/ozel_egitim) adresinden alındı
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Konya.
- Keçeci, Ş. (2021). Vaka analiz çalışması: hafif düzey mental yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim sınıfından kaynaştırma eğitimine geçişi. *Education Sciences (NWSAES)*, 17-27.
- Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi*. Samsun.
- MEB. (2024). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023*. MEB. doi:ISSN:1300-0993
- MEB. (2013). *Kaynaştırma eğitimi*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018, 07 07). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- Muşmal, H., & Gürbüz, İ. (2018). Nitel araştırmada veri toplama yöntemleri ve veri türleri. Ş. Aslan içinde, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* (s. 217). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1-21.
- Özkan, U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi .
- Resmi Gazete. (1997, 6 6). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Kanun Numarası : 573*. 23011.

- Sak, R., Şahin Sak, İ., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Ramazan, S. A. K., SAK, İ. T. Ş., ŞENDİL, Ç. Ö., & Eşref, N. A. S. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. *Yozgat*.
- Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, 131-155.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2219-2239.
- Uçar, A. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir.
- Ülger, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*(Afyonkarahisar örneği). Afyonkarahisar.
- Ünlü, E. (2021). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1984). Eğitim yoluyla davranış değiştirme: Kuram, deney, uygulama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 211-221.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-159.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1) 92-110.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 247-268.

### Authors' Declaration of Contribution

All stages of the study were carried out by the author.

### Statement of Support and Acknowledgment

There is no support for the article.