



Kosovo Educational Research Journal

Volume 3, Issue 1, 2-149.

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>**Puna individuale me fëmijët me nevoja të veçanta**

Shemsi MORINA*

Lulzim IBRI

Esen Spahi KOVAÇ

University of Prizren

University of Prizren

University of Prizren

Abstrakt: Periudha e pasluftës në vendin tonë karakterizohet me ndryshime në të gjitha fushat, përfshirë edhe reformat në sistemin arsimor, me qëllim të përafrimit të sistemit tonë arsimor me sistemin arsimor të Bolonjës. Këto ndryshime përveç mënyrës së organizimit të mësimdhënies, të cilat kishin si qëllim vënien e nxënësit në qendër të vëmendjes, u fokusuan edhe krijimin e kushteve për gjithëpërfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta, Për të përmbushur me sukses këtë synim, institucionet përkatëse në radhe të parë krijuan bazën ligjore, përmirësuan infrastrukturën në shkolla me qëllim të krijimit të mundësive të barabarta, përfshirë edhe fëmijët me NV, u organizuan trajnime për gjithëpërfshirjen, u përgatiten doracak e materiale tjera suplementare për punë me fëmijët me NV, por një rëndësi e veçantë ju kushtua formave të punës si dhe Planifikimit Individual Edukativ, i cili konsiderohet edhe si çelës i suksesit në punën edukative e arsimore me fëmijët me NV. Punimi me titull Puna individuale me fëmijët me nevoja të veçanta, në vazhdim do trajtoj aspektet teorike e praktike të formave të punës si dhe rëndësisë së planit individual arsimor në punë me fëmijët me nevoja të veçanta.

Fjalët kyçe: Formë individuale e punës, plan individual arsimor, diferencim, të nxënë cilësor.

To cite this article: Morina, Sh., Ibri, L. & Kovaç, E. (2022). **Puna individuale me fëmijët me nevoja të veçanta**. Kosovo Educational Research Journal, 3(1). 2-17.

1. EDUKIMI GJITHËPËRFSHIRËS, DOMOSDOSHMËRI E KOHËS SONË

Në shoqëritë përkatësisht kulturat e ndryshme, qasja ndaj personave me nevoja të veçanta, është e llojllojshme. Ajo ndryshon, konform nivelit të zhvillimit të kulturës të një shoqërie konkrete. Në kulturat më të përparuara qasja është diç më e favorshme, në krahasim më atë që ndodh në kulturat provinciale e të prapambetura. Personat me aftësi të kufizuara janë të vetëdijshëm se në kulturat provinciale dinjiteti i tyre është i nëpërkëmbur. Në disa kultura, fëmijët me aftësi të kufizuara i

konsiderojnë si turp apo si dënim i Zotit. Prandaj, përballja me stereotipe të tilla, jeta u bëhet më e vështirë nga sa mendojmë ne, prandaj përkrahja, trajtimi dhe qasja duhet të jetë më e mirë, se sa që është realisht.

Në kuptimin më të thjeshtë të fjalës: me nevoja të veçanta nënkuptojmë atë që, një person në kushte të rregullta normale do të duhej të bënte pa vështirësi, ndërsa personi me nevoja të veçanta nuk mund ta bëjë, ose nëse e bënë, e bënë me vështirësi, në krahasim me bashkëmoshatarët e tij. Personat me nevoja të veçanta në realitet mund të kenë një paaftësi, ose ndonjëherë nga shqisat të dëmtuar apo të dobësuar, siç janë: vështirësitë zhvillimore, vështirësi apo dëmtimet në dëgjim, në të folur, në të parë, vështirësi fizike, vështirësi emocionale, në sjellje apo vështirësi intelektuale etj.

Qasja ndaj fëmijëve me NV duhet të jetë specifike e profesionale, siç është qasja shumë-dimensionale, shumë-strukturore, shumë nivelore. Kurrikuli duhet të jetë i përpiluar në atë mënyrë që të ngërthejë në vete: mundësitë, nevojat, kërkesat dhe potencialin akceptues të tyre. Në fakt, kurrikuli duhet të jetë fleksibil, inkluziv, i përshtatur, i modifikuar, i dizajnuar, i adaptuar dhe i kompletuar me trajtim metodologjik, strategjik dhe i plotësuar me teknika të veçanta. Qasja ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta, duhet të jetë e njëjtë sikurse me të gjithë fëmijët e tjerë, duke ju përshtatur nevojave specifike të secilit fëmijë. Ata nuk dallojnë, për sa i përket dëshirës, dashurisë, nevojave, kërkesave, dëshirës dhe nevojës për lojë, për të mësuar, për t'u vlerësuar, për t'u çmuar dhe për t'u respektuar, dhe pikërisht për këtë arsye është ligjore, edukative, arsimore e etike, që shoqëria e jonë të përkujdeset në mënyrë të barabartë për të gjithë grupet e fëmijëve pa dallim. Andaj në këtë kontekst objektiv i shkollës së reformuar, ndër të tjera është ndryshimi që ka të bëjë me mësimdhënien, proces i cili duhet të jetë në funksion të ofrimit të mundësive të barabarta për të gjithë fëmijët, përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta. Është me rëndësi të sigurohen lidhje interaaksionale ndërmjet mësimdhënësit dhe nxënësit, në grupe të mëdha e të vogla, e në veçanti punë e diferencuar me fëmijët me nevoja të veçanta. Me këtë do të jetësohej si dhe kultivohej fleksibiliteti, origjinaliteti, hapja, krijimtaria, menaxhimi, nismat, dialogu, komunikimi, partneriteti etj. Nga këto kuptojmë se mësimdhënësi, në formën e re të mësimdhënies do të gjendet në një rol krejt të ri, dhe të përshtatshëm për të gjitha grupet e fëmijëve.

Secili fëmijë, përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta, ka synimet e tij, interesat, aftësitë e ndryshme, funksionin e trurit të ndryshëm, vijnë nga familje përkatësisht prindër të ndryshëm, rrethe të ndryshme si dhe mundësitë për të nxënë i kanë të ndryshme.

Pikërisht marrja parasysh e këtyre dallimeve që kanë fëmijët, e që reflektojnë edhe në të nxënit e tyre, e imponon punën individuale krahas formave të tjera të punës.

Për ta jetësuar këtë synim (përafrimin e dallimeve që kanë fëmijët në procesin e të nxënit, përfshirë fëmijët me NV), duhet të arrijmë të unifikojmë qëndrimet dhe pikëpamjet e të gjithë faktorëve edukativë, (prindërve, mësimeve, rrethit) për të siguruar qasje të suksesshme edhe për fëmijët me nevoja të veçanta. Procesi i gjithëpërfshirjes është i lidhur ngushtë me ndryshimet dhe përshtatjet në përmbajtjet e programeve mësimore, në qasjet pedagogjike, në strukturat dhe në strategjitë me qëllim të plotësimit të nevojave specifike në të mësuar të fëmijëve me nevoja të veçanta.

Nga një studim i autorëve (Gerber & Popp, 1999), del se prindërit, si rezultat i bashkëpunimit të mirë me mësuesit vërejnë impakte shumë pozitive tek fëmijët e tyre, që janë të përfshirë në shkollat e zakonshme. Ata vërejnë përmirësime në drejtim të kënaqësisë, besimit dhe të aftësive të fëmijëve të tyre në të mësuar. Kur prindërit shihen si aleatë, partnerë në punën me nxënësit me nevoja të veçanta, rriten shanset që gjithëpërfshirja për këta nxënës të ketë rezultat.

Zbatimin e gjithëpërfshirjes, e bëjnë të domosdoshme edhe dokumentet ndërkombëtare për mbrojtjen e të drejtave të njeriut-fëmijëve, në veçanti. Deklarata e Salamankës që përcakton qartë se “Fëmijët me nevoja të veçanta duhet të kenë akses në shkollat të zakonshme, dhe ato duhet t’u sigurojnë akomodim të përshtatshëm, me qëllim të plotësimit të nevojave dhe ofrimit të qasjeve pedagogjike me në qendër nxënësin (The Salamanca Statement, 1994)

Poashtu edhe në përcaktimin e UNESCO-s (UNESCO, 2003) arsimit gjithëpërfshirës është përcaktuar si një proces që adreson dhe u përgjigjet nevojave të ndryshme të të gjithë nxënësve, përmes rritjes së pjesëmarrjes në të mësuar.

Në kuptimin edhe më përmbajtësor, edukimi gjithëpërfshirës nënkupton jo vetëm përfshirjen pasive, por edhe:

- *Shtim të pjesëmarrjes së nxënësve në kurrikul, në shkollë, në komunitet;*
- *Vlerësim të të gjithë nxënësve pa dallim;*

- *Zbutje të barrierave në procesin e të nxënësve dhe sigurim të pjesëmarrjes së të gjithë nxënësve;*
- *Sigurim të mundësisë së nxënësve që të arsimohet në vendbanimin e tij;*
- *Inkurajim të marrëdhënieve reciproke dhe të qëndrueshme midis shkollës dhe komunitetit.*

Qasja e bazuar në të drejtat në arsim, në veçanti në kontest të jetësimit të gjithëpërfshirjes është ndërtuar mbi tri parime:

- *Qasje në arsimin falas dhe të detyrueshëm për të gjithë fëmijët pa dallim;*
- *Barazi, gjithëpërfshirje dhe jo diskriminim;*
- *E drejta për arsimim cilësor, përmbajtje dhe procese.*

Përvoja e shekullit të kaluar i dha një mësim të çmuar shoqërisë sonë, ndarja e një pjese të nxënësve në shkolla të veçanta kishte efekte negative në jetën e tyre të mëtejme, por edhe të shoqërisë në përgjithësi. Në shumë sisteme arsimore të vendeve të ndryshme, gjithëpërfshirja është bërë realitet, por e shoqëruar me vështirësi të shumta. Me këtë sfidë po ballafaqohet edhe vendi ynë, i cili po bënë përpjekje për realizimin e konceptit gjithëpërfshirës. Ky proces nuk mund të arrihet brenda një kohe të shkurtër, pasi ka si synim ndryshime të vazhdueshme në sistemin arsimor, të shkollës, por edhe të vetë mësuesit për ta bërë atë më fleksibël, më të përshtatshëm për t'iu përgjigjur nevojave dhe diversitetit të nxënësve. Për fëmijët me nevoja të veçanta, shkolla duhet të jetë një vend ku fëmija pa marrë parasysh llojin e paaftësisë së tij, ka mundësi të shpalosë vlerat individuale, të ndjehet i pranuar dhe i vlerësuar, e të përfitojë maksimalisht nga procesi mësimor.

1.1. Llojet e aftësive të kufizuara të fëmijëve me nevoja të veçanta (FNV) dhe strategjitë e mësimdhënies

Vlerësohet se 1 në 10 fëmijë lind apo pëson gjatë jetës një dëmtim serioz (Blandul, 2010), për të cilin, nëse nuk bëhet kujdes janë të gjitha gjasat që zhvillimi i tij të pengohet, pa marrë parasysh këtu që numri rritet nëse marrim në konsideratë edhe faktorë të tjerë që veprojnë gjatë jetës, pra rezulton se 20% e nxënësve gjatë periudhës së shkollimit paraqesin diku më pak, e diku më shumë nevoja të veçanta.

Aftësitë e kufizuara tek fëmijët mund të klasifikohen:	Strategjitë e mësimdhënies me grupet e fëmijëve me nevoja të veçanta
<p><u>Ngecjet në zhvillimit mendor</u></p> <p>Prapambetja mendore është problem kompleks, shumëdimensional, prandaj ekzistojnë përkufizime të shumëllojshme si (medicinale, psikologjike e pedagogjike) Sipas Asociacionit Amerikan për retardim mental" Prapambetja mendore paraqet funksionin intelektual bukur shume nën nivelin mesatar që manifestohet në periudhën e zhvillimit dhe për të cilin është karakteristikë papërshtatshmëria e sjelljes adaptuese.</p>	<p>-Demonstroji fëmijëve se çfarë dëshiron të bëjë ai ose ajo, se sa vetëm të ju tregosh me fjalë.</p> <p>-Përdorë fjalë të thjeshta dhe kontrollo nëse fëmija ka kuptuar.</p> <p>-Përdorë objekte reale që fëmijë mund ti ndjejë, dhe ndërlidhë mësimet me përvojat e fëmijës.</p> <p>-Bëje një aktivitet në kohë dhe përfundoje.</p> <p>-Jepni lëvdata dhe inkurajoni fëmijët</p> <p>-Jepni fëmijës ushtrime shtesë për të bërë detyrën, me qëllim të rritjes së vetbesimit.</p> <p>-Vendosë fëmijën me shokun i cili mund ti ndihmojë në asistimin në aktivitetet në klasë.</p> <p>-Injoro sjelljen e padëshirueshme.</p>
<p><u>Dëmtimet në të parë</u></p> <p>Sipas përkufizimit pedagogjik, "I verbët është ai fëmijë i cili e ka aq të dëmtuar të pamurit, saqë nuk është në gjendje të arsimohet në mënyrë vizuale. Ai në procesin e arsimimit shfrytëzon shqisat e të prekurit, të dëgjimit, alfabetin e Brrajllit(Braille) dhe aparate speciale që i mundësojnë arsimim të suksesshëm". Ndërsa, me të pamurit e dobtë është ai fëmijë i cili mund të arsimohet në mënyrë vizuale dhe nuk ka nevojë të mësojë alfabetin e Brrajllit.</p>	<p>-Shkruaj me shkronja të mëdha në tabelë, përdorë shkumësa me ngjyra dhe lexo atë që shkruan në tabelë.</p> <p>-Përdorë mjete ndihmëse siç janë materialet e mëdha të printuara.</p> <p>-Inkurajoje fëmijën që të përdorë tregues ose të përdorë gishtin kur lexon, dhe mbulo pjesën tjetër të faqës me letër.</p> <p>-Përdorë më shumë shpjegimin.</p> <p>-Përdorë lëvdata gojore me fëmijët.</p> <p>-Thuaji emrat e nxënësve gjatë diskutimeve, me qëllim që fëmija me dëmtimë në të aprë të dij kush po flet.</p> <p>-Përdorë kompjuterin, sepse jep mundësi për zmadhim të materialeve, si dhe mundësi auditive.</p>

<p><u>Dëmtimet në të dëgjuar</u></p> <p>Sipas përkufizimit operativ të shurdhër konsiderohen "personat te të cilët të dëgjuarit nuk është funksional në jetën e përditshme, ndërsa gjysëm të shurdhër janë ata që kanë të dëmtuar shqisën e dëgjimit , por që të dëgjuarit e tyre është funksional në jetën e përditshme falë aparatave ndihmëse të dëgjimit ose pa to"</p>	<p>-Sigurohu që fëmija i shurdhër të merrë kopje të shkruar të mësimëve.</p> <p>-Provo të ofrosh libra e materiale të shkruara sa më shpesh që është e mundur.</p> <p>-Përdorë më shumë mjete vizuale, ilustrime, fotografi, grafikë etj.</p> <p>-Bëjë rezyme mësimi sipas nevojës së fëmijëve me dëmtime në dëgjim</p> <p>-Paraqite leximin meqë kjo ofron mediumin më të rëndësishëm për të mësuar fëmijën dhe për të komunikuar me të tjerët.</p>
<p><u>Vështirësitë në komunikim</u></p> <p>Të folurit përcaktohet si defektiv, në rast kur dallon nga të folurit e njerëzve të tjerë, ose interferonë në komunikim me bashkëbiseduesit.</p>	<p>-Mos ndërhy dhe mos lejo të ndërhyjnë të tjerët, derisa është duke folur fëmija me vështirësi në komunikim.</p> <p>-Bëjë përsëritje, fjalëve që shqiptohen me problem.</p> <p>-Të flitet gjuhë e qartë dhe sa më e kuptueshme për ta.</p> <p>-Të ju ofrohen lodra, ku vihet në përdorim goja (fryerja e balonave, imitimi i situatave etj)</p> <p>-Zgjedhë përmbajtje mësimore, ku fokusohen rregullat gramatikore.</p> <p>-Kërko të formulojnë pyetje dhe të japin përgjigje logjike për to.</p>
<p><u>Vështirësitë emocionale dhe në sjellje</u></p> <p>Vështirësitë emocionale karakterizohen me tërheqje mbyllje në vete të fëmijëve, si dhe me disponim jo të mirë, ndërsa vështirësitë në sjellje definojnë si shkallëzim në masë të tepruar i sjelljes së qëndrueshme dhe të përsëritur e që manifestohet</p>	<p>-Injoro sjelljen e papërshtatshme.</p> <p>-Mos u përqendrohu në sjelljen e papërshtatshme, por në të kuptuarit e qëllimit të tij, të asaj që e shtyen për të manifestuar at sjellje.</p> <p>-Bashkëpunohet në mënyrë sistematike me prindërit, për të kuptuar shkaktarët e sjelljeve të tilla.</p> <p>-Kërko ndihmën e profesionistëve nëse nuk mund të gjesh vet zgjidhje.</p>

shpeshherë me veprime agresive ndaj personave të tjerë.	-Përdorë edhe teknikat si: vështrimi me vëmendje i tërë klasës, bërja e pyetjeve me qëllim, lëvizjet nëpër tërë klasën, ndryshimi i fizionomisë.
---	--

1.2. UDHËZIME PËR MËSIMDHËNËSIT

Për të zbatuar suksesshëm strategjitë e mësimdhënies në punën individuale me fëmijët me nevoja të veçanta, është i rëndësishëm edhe mjedisi në të cilin do të zhvillohet mësimi, përkatësisht rregullimi i tij sipas karakteristikave dhe nevojave të fëmijëve si dhe elemente tjera.

Është e dobishme të planifikohet funksionimi i përgjithshëm, në mënyrë më efektive, sepse përgatitjet e bëra përpara mësimdhënies do të rrisin efektivitetin e mësimdhënies.

- Mësimdhënësi të arrijë të njohë karakteristikat dhe stilin e të nxënësve të fëmijëve, sepse mësimdhënja efektive është e lidhur ngushtë me njohjen e karakteristikave të nxënësve;
- Të reduktohen sjelljet negative që mund të shihen te nxënësve, dhe të përdoret koha në mënyrë efektive.
- Numri i nxënësve në klasë, nuk duhet të jetë më i madh se numri i nxënësve me të cilët mund të merret mësimdhënja.
- Duhet të përshtaten materialet që do të përdoren në mësimdhënje, në veçanti për fëmijët me nevoja të veçanta, përmbajtja e lëndës, dhe detyrat që do t'u jepen nxënësve.
- Në klasë mund të caktohet një vend i veçantë për mjetet speciale (paterica, etj.) që përdoren nga individë me nevoja të veçanta.
- Mësimdhënësi, duhet të ketë informacion të detajuar në lidhje me karakteristikat njohëse, fizike, sociale dhe emocionale të nxënësve me nevoja të veçanta, dhe mbi bazën e tyre përdorë materialet e nevojshme.
- Rëndësi të veçantë ka edhe dhënja e udhëzimeve gjatë mësimin. Kur nxënësi nuk e kupton udhëzimin e dhënë, do të jetë e vështirë të përmbushë atë që kërkohet. Për këtë arsye duhet pasur kujdes që gjatë dhënies së tyre, të njëjtat të jenë të shkurtra dhe të qarta, të jepen një nga një, dhe të përsëriten sipas nevojës.
- Materialet e përzgjedhura për mësimdhënje duhet të jenë të përshtatshme për nivelin e zhvillimit të nxënësve me nevoja të veçanta. Mësimdhënja duhet të mbështetet në sa më shumë materiale, dhe nxënësi duhet të lejohet të përdorë materialin.

- Mësimdhënia në grupe të mëdha bën që studentët me nevoja të veçanta të humbasin motivimin për të mësuar, të ndikojnë negativisht në performancën e tyre dhe shfaqin sjellje problematike. Për këtë arsye, është e nevojshme të përfshihet mësimi në grupe të vogla dhe punë individuale.

Programet mësimore duhet të jenë dizajnuara në atë mënyrë që të bëjnë të mundur;

- Përqendrimin e nxënësve, përfshirë edhe nxënësit me nevoja të veçanta;
- Heqja e barrierave për të mësuar (duke siguruar që edhe nxënësit me nevoja të veçanta të kenë akses në mësim)
- Përgatitja e një programi fleksibël që plotëson nevojat e fëmijëve me nevoja të veçanta;
- Socializimin e fëmijëve me nevoja të veçanta;
- Pranimin e diversitetit;
- Zhvillimin e tolerancës;
- Pranimin e ndihmës nga të tjerët;
- Forcimin e personalitetit të fëmijëve me nevoja të veçanta.

Në punën me fëmijë, e në veçanti me fëmijët me nevoja të veçanta duhet respektuar edhe parimet e dhëna në vazhdim:

- Përqendrimi te nxënësi, me qëllim të vendosjes së tij në qendër të vëmendjes.
- Në vend të përdorimit të përmbajtjeve fikse, duhet të paraqiten përmbajtje, detyra e aktivitetete që marrin parasysh interesat dhe nevojat e e nxënësve me nevoja të veçanta.

1.3. ZBATIMI I FORMËS INDIVIDUALE E PUNËS MËSIMORE

Zbatimi i kësaj forme paraqet një nga kërkesat primare të organizimit bashkëkohor të punës mësimore, e në veçanti sot në kohën e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta.

Kjo formë e organizimit të punës mësimore në mënyrë të veçantë, e aktualizuar në rrethanat e tashme të organizimit të veprimtarisë arsimore nga aspekti i zhvillimit, themi se ka mbërritur shkallën më të lartë të përsosjes.

- *Në literaturën bashkëkohore pedagogjike ndër shkaqet kryesore për zbatimin e kësaj forme të organizimit të punës mësimore paraqiten kryesisht këta faktorë:*

- Mosha e diferencuar kronologjike e nxënësve;
- Ndryshimet në shkallën arsimore dhe të paranjohurve të nxënësve;
- Ndryshimet në aftësitë psikike dhe individuale të nxënësve; dhe
- Faktori i mjedisit shoqëror dhe familjar i nxënësve prej nga ata vijnë.

Këta elementë të cekur më lart, flasin bindshëm për ekzistimin e karakterit heterogjen, të strukturës së nxënësve në kuadër të një klase, dhe shtron kërkesën për një fleksibilitet të nevojshëm si në organizimin, ashtu edhe në realizimin e punës mësimore, duke bërë që individualizimi në punën mësimore të jetë pjesë e pandarë e tërë procesit të organizimit të shumëfishtë të punës mësimore. Në këtë formë të punës mësimore, mësimitdhënësi punon drejtpërdrejt me një nxënës, sidomos kur ky ka nevojë për udhëheqje dhe për ndihmë në të nxënë njohuri, për të zhvilluar shkathtësi dhe për të formuar shprehje të caktuara. Në këtë formë të organizimit të punës mësimore, mësimitdhënësi përmes parashtrimit konciz, shpjegimit, përshkrimit, sqarimit dhe veprimit konkret praktik motivon nxënësin të përvetësojë njohuri, të nxjerrë dhe zbatojë në praktikë përgjithësimet e caktuara, duke e zbatuar teknikën dhe teknologjinë mësimore të përshtatshme. Në këtë formë të mësimitdhënies komunikimi është dy kahësh, sepse si mësimitdhënësi ashtu edhe nxënësi mund të marrin dhe të japin informacionin e kërkuar për zhvillimin e procesit të mësimitdhënies. Andaj kjo formë e organizimit garanton efikasitet të lartë të punës mësimore, në veçanti me fëmijët me nevoja të veçanta. Në këtë formë të punës nxënësi ka pavarësi të madhe në procesin e përvetësimit të njohurive, zhvillimit të shkathtësive dhe formimit të shprehjeve të caktuara.

Ndërlidhja e formës individuale të organizimit të punës mësimore me format e tjera të punës, sidomos me mësimin ballorë dhe me formën e punës në grupe, bënë të mundur socializimin e nxënësve përmes komunikimit shumëkahesh social, dhe racionalizon e ekonomizon punën mësimore.

1.4. PLANI INDIVIDUAL I ARSIMIT

Qëllimet e planprogrameve individuale janë shumë, por qëllimi gjatë parashkollorit, shkollës fillore, të mesme të ulët, e të mesme të lart është që, çdo nxënës me paaftësi, të ketë mundësi për të pasur eksperiencë të suksesshme në shkollë, e cila do t'i çojë drejt një karriere ose edukimit të mëtejshëm. Qëllimet finale për këta individë janë të jenë të pranishëm në komunitet, të kenë një pjesëmarrje të vërtetë në shoqëri, punë të mira dhe një jetë të lumtur. Këto rezultate të shkëlqyera janë një produkt i edukimit të përshtatshëm, i ofruar me sa më pak kufizime që të jetë e mundur,

nga mësues tejet efektivë që përdorin praktikat e bazuara në kërkim, dhe marrin vendime të bazuara drejtpërdrejt në performancën e nxënësve në klasë. Plani Individual i Arsimit (PIA) është dokument zyrtar pedagogjik, i cili hartohet për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, për të cilët ekipi vlerësues komunal apo edhe ekipi në nivel institucioni ka marrë vendim për arsim me nevoja të veçanta arsimore. Plani Individual i Arsimit shërben për planifikimin sistematik të nxënies, mësimdhënies, për mbështetjen dhe ndjekjen e përparimit individual të fëmijës. Plani individual i arsimit duhet të zhvillohet përmes një procesi bashkëpunues, duke përfshirë shkollën, prindërit, fëmijët (kur është e përshtatshme) dhe personelin tjetër përkatës. PIA është një dokument i besueshëm (konfidencial) dhe informatat për të mund t'u japin të tjerëve vetëm me lejen e prindërve. Ai i referohet përshtatjes së kurrikulës dhe fokusohet në nevojat me prioritet të nxënësit.

PIA përcakton:

- » Qëllimet edukative, arsimore të fëmijës për periudhën që zgjat plani individual
- » Rezultatet e nxënies të fëmijës, përmes të cilave realizohet qëllimi i synuar
- » Metodatat dhe format e punës, të nevojshme për të realizuar rezultatet e nxënies
- » Burimet e nevojshme për shërbimet që duhet ofruar si dhe burimet ekzistuese
- » Përbajtjen e individualizuar të lëndëve mësimore ose të fushave të aktiviteteve
- » Format e vlerësimit të fëmijës
- » Personat përgjegjës për hartimin dhe zbatimin e PIA-s
- » Procesin e monitorimit dhe të rishikimit të tij.

Cilësia e procesit për zhvillimin e Planit Individual të Arsimit në një mënyrë përcakton cilësinë dhe efektivitetin e planit. Prandaj koordinimi i mirë i punës, bashkëpunimi dhe ndarja e përgjegjësisë midis akterëve të ndryshëm është thelbësore për gatëjen e hartimit të këtij plani.

Plani Individual Arsimor përbëhet nga:

- Pjesa Administrative - qëllimi i së cilës është mbledhja e të dhënave kryesore të fëmijës, për të cilat paraprakisht kërkohet pajtimi i prindit ose kujdestarit të tij.

- Pjesa Pedagogjike - është pjesa më e rëndësishme e PIA-s. Përfshinë informatat për gjendjen aktuale të fëmijës, aftësitë, shkathtësitë, prirjet dhe nevojat. Duhet përshkruar qartë qëllimet dhe rezultatet e të nxënit, metodat e punës, përshtatjet, materialet e nevojshme didaktike dhe mënyrat e vlerësimit të fëmijës.
- Pjesa Rehabilituese - Përveç pjesës pedagogjike, disa fëmijë kanë nevojë edhe për trajtime reha- bilituese, të cilat kryesisht ofrohen jashtë institucioneve edukativo-arsimore. Përveç qendrave burimore, të cilat mund të ofrojnë disa shërbime, shërbimet e tjera janë në domenin e institucioneve shëndetësore. Kjo pjesë duhet të plotësohet vetëm në rastet kur fëmija merr shërbimet rehabilituese.

I. PJESA ADMINISTRATIVE

Të dhënat për fëmijën

Emri dhe Mbiemri	
Ditëlindja	
Prindërit / Kujdestarët	
Gjuha amtare	
Telefoni	
Adresa e postës elektronike	
Vendbanimi	
Institucioni arsimor	
Klasa/ Grupmosha	
Mësimdhënësi/Edukatori	

1. Historiku i shkollimit paraprak

<input type="checkbox"/> Çerdhe	Periudha kohore _____
<input type="checkbox"/> Kopsht	Periudha kohore _____

<input type="checkbox"/> Shkollë	Periudha kohore _____
<input type="checkbox"/> Qendra burimore	Periudha kohore _____
<input type="checkbox"/> Të tjera	

2. Gjendja shëndetësore e fëmijës/nxënësit

Rekomandimet mjekësore	
Intervenimet	
Rehabilitimet	
Terapitë mjekësore	
Pajisjet mbështetëse	
Shërbimet e tjera	

II. PJESA PEDAGOGJIKE

1. Niveli i gjendjes aktuale të fëmijës

Nëse

fëmija/nxënësi ka vlerësim pedagogjik nga ekipi vlerësues komunal, përshkruajeni në këtë pjesë) Data: _____

1. Fusha njohëse dhe njohuritë e përgjithëse

--

2. Fusha sociale dhe emocionale

--

3. Fusha e gjuhës dhe komunikimit

--

4. Fusha e zhvillimit fizik

--

5. Fusha e shkathtësive të jetës së përditshme

--

QËLLIMI I PËRGJITHSHËM I TË NXËNIT

Qëllimi është pikësypnim të cilin dëshirojmë të arrijmë si rezultat i punës pedagogjike me fëmijën/nxënësin brenda një periudhe të caktuar kohore (një vitë shkollor)

QËLLIMI 1.

QËLLIMI 2.

2. Lënda e individualizuar _____		
Data _____		
Numri i orëve të përcaktuara _____ Emri i mësimitdhënësit _____		
Aftësitë dhe shkathtësitë enxënësit për lëndë	Nevojat arsimore të nxënësit për lëndë	
Rezultatet e të nxënit		
Metodat dhe teknikat e punës <input type="checkbox"/> Verbale <input type="checkbox"/> Ilustrimit <input type="checkbox"/> Demonstrimit <input type="checkbox"/> Eksperimentale	Format e punës <input type="checkbox"/> Individuale <input type="checkbox"/> Çift <input type="checkbox"/> Grup	Materialet didaktike

<input type="checkbox"/> Laboratorike <input type="checkbox"/> (shto të tjera)		
<p>Mbështetja nga bashkëpunëtorët profesionalë brenda dhe jashtë</p> <input type="checkbox"/> Edukatori mbështetës <input type="checkbox"/> Mësuesi udhëtues nga qendrat burimore <input type="checkbox"/> Psikologu <input type="checkbox"/> Pedagogu <input type="checkbox"/> Punëtori shëndetësor (pediatri, infermierja etj.) Etj. (shto të tjerë)		
<p>Metodat e vlerësimit të të nxënimit të fëmijës/ nxënësit</p> <input type="checkbox"/> Testet e administruara individualisht ose për grupe të vogla <input type="checkbox"/> Lejimi i kohës shtesë për nxënësin për të plotësuar testet apo detyrat <input type="checkbox"/> Lejimi i përgjigjeve me gojë <input type="checkbox"/> Thjeshtësimi i gjuhës së përdorur dhe udhëzimeve për pyetjet në teste <input type="checkbox"/> Përdorimi i fotografive dhe simboleve <input type="checkbox"/> Përdorimi i mjeteve konkrete gjatë vlerësimit <input type="checkbox"/> Inkurajimin e vetëvlerësimit të nxënësve <input type="checkbox"/> Vlerësimi me anë të projekteve individuale ose grupore <input type="checkbox"/> Vlerësimi me anë të portfolios etj. <input type="checkbox"/> (shto metoda/instrumente të tjera të përdorura etj.)		

III. Pjesa rehabilituese

(Kjo pjesë plotësohet në rastet kur fëmija merr shërbime rehabilituese)

1. Shërbimet rehabilituese

Lloji i shërbimit	Institucioni/shoqata/OJ Q/Personi privat që ofron shërbime	Periudha kohore

2. Vlerësimi dhe shkëmbimi i informatave nga ofruesit e shërbimeve rehabilituese

(Bashkëngjitni raportin nga shërbimet rehabilituese ose përshkruani disa prej shërbimeve që i bëhen fëmijës)

RISHIKIMI

- Puna individuale me fëmijët me nevoja të veçanta

Gjithëpërshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në institucione të rregullta edukativo arsimore, përveç ndryshimeve të domosdoshme në infrastrukturën shkollore, ka imponuar edhe ndryshime në organizimin e brendshëm të procesit të mësimdhënies, me qëllim që të gjithë fëmijëve, përfshirë edhe fëmijët me nevoja të veçanta t’iu sigurohet arsim cilësor, pavarësisht dallimeve në zhvillimin individual. Të tilla ndryshime të brendshme kanë përfshirë:

- Rregullimin dhe përshtatjen e mjediseve të nxënësve për të gjitha grupet e fëmijëve, në veçanti për fëmijët me nevoja të veçanta
- Rritjen e stafit të shërbimeve të konsulencës në shkolla
- Rishikimin e kurrikulës
- Ndryshimin e qasjes në procesin e mësimdhënies, duke synuar vendosjen e nxënësve në qendër të vëmendjes, përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta

- e) Zbatimin e llojlojshmërisë së strategjive, metodave, teknikave e formave të punës, me qëllim të lehtësimit të të nxëniet të gjithë fëmijët
- f) Ndryshimet në planifikimin e punës mësimore, si dhe
- g) Zbatimin e Planit Individual Arsimor, me qëllim të rritjes së mundësive për të nxënë cilësor të fëmijëve me nevoja të veçanta.

Literatura

Guidelines on the individual education plan process, published by the Stationery Office, Dublin, May 2006

The individual Education Plan (IEP), A resource Guide, Ministry of Education, Ontario, 2004

Individual Education Plan – IEP as a produkt. Lectures of Elina Oksanen 10/2009

Teaching organized according to activity areas. Finnish National Board of Education 2010

Raçi. A, Gashi. Sh, (2001). Doracak pune i përgatitjes me shkrim për orën mësimore, Prishtinë

Muka. P, Karaj. Dh, & Qela. L, (2002). Hyrje në mësimdhënien e diferencuar, Tiranë

Tomlinson. C, A, (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd edition) Alexandria

Tomlinson. C, A, (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classrooms, ASCD, Virginia USA

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/>

http://www.edu.fi/erityinen_tuki/avauksia_opsiin/opetuk-sen_jarjestaminen_toiminta-alueittain

Harmonization of Contents Represented in the Textbook Man and Nature With The Number of Teaching Hours

Ruzhdi Kadrija

University "Fehmi Agani" Kosovo

Abstract: Curriculums are official documents and pedagogical guidance for the design of textbooks and educational practice in our schools. Those harmonization set by the Ministry of Education, subjects with their teaching contents, the number of teaching hours for processing and absorption of those contents, learning objectives and standards of achievement of schoolchildren in learning knowledge acquisition. In this paper, we investigated and analyzed the harmonization of educational content represented in the textbook Man and Nature in the number of classes set by curriculum for teaching this subject. The teaching subject Man and Nature in Kosovo is taught from the third grade to fifth grade of primary school. Within this course provides knowledge of: Biology, Chemistry, Physics and Geography. Our analysis on the topics that are research object of this paper, we reveal interesting data. Percentage of the number of teaching units for these four learning entireties or fields does not comply with the percentage of the number of hours foreseen for processing and acquisition of relevant entirety. As some teaching units and entireties by the authors of these textbooks are favored at the expense of other entireties. So for these teaching fields or entireties are "favored" the authors of these textbooks have foreseen more hours and instructional time compared with other teaching entireties. We consider that greater space for processing certain teaching entireties, to the detriment of narrowing the space and time for other teaching entireties, damages the complete processing of this subject and leaves gaps in environmental education of the schoolchildren. The data obtained from this research in this paper will be presented through percentages, tables and different graphs. Also facts are issued and elaborated, here through the introduction of Pierson's correlation coefficient.

Keywords: curriculum, textbooks, teaching content, teaching hours.

To cite this article: Kadrija, R. (2022). **Harmonization of contents represented in the textbook man and nature with the number of teaching hours.** Kosovo Educational Research Journal, 3(1), 18-37.

Introduction

Teaching is a process and activity aiming at educating, education and overall development of students. As such it is planned and implemented in a systematic way. For the progress of this very important process, Ministry of Education compiles and designs curricula for teaching specific subjects, for all levels of education. In these curricula are defined: learning contents to be processed with the schoolchildren, the number of classes, the objectives and standards of the students' academic achievement. These official guidelines and pedagogical norms must adhere textbooks and teachers in their daily education work. In this paper the object of researching and analysis is:

"Harmonization of educational contents represented in the textbooks Man and Nature through in the number of teaching hours for the subject by curriculum. "School subject Man and Nature in Kosovo is taught from the third grade to the fifth grade of primary school." (Rasim Bejtullahu, M. Bicaj, R. Rrustemi2006). It contains four teaching entireties with knowledge of: Biology, Chemistry, Physics and Geography. Authors of the textbooks Man and Nature have not harmonized enough the number of learning units with the number of hours provided for processing and acquisition of knowledge in this subject. In the textbooks of this subject that we analyzed and saw discrepancies between different entireties in terms of the number of hours and the time available namely that processing, revision and independent schoolchildren's work. Favoring of any teaching entireties with the higher number of hours than foreseen with the official plan, certainly reduces processing time and impairs quality of knowledge from other teaching entireties. This "disparity between teaching entireties", with available time for processing and acquisition of knowledge for independent creative work of students leaves consequences in environmental education. The data from this research will be presented through the following tables, graphs and Pearson's correlation coefficient.

The Purpose and Objectives of the Study

The purpose of this study is to identify the degree of harmonization of the contents represented in textbooks Man and Nature in the number of classes to the curriculum for this subject. While as specific targets of this research are: - To be presented in tabular, graphical and statistical discrepancies of the teaching contents of these textbooks, with the number of classes scheduled for the processing and acquisition of knowledge in this subject. - To analyze the consequences of these learning contents in compliance with the number of relevant curriculum classes.

Research question and methodology of this paper

Research questions of this paper are: - Are the teaching contents represented in the textbooks Man and Nature harmonized with the number of relevant curriculum classes? - What are some of the consequences of disharmony of the teaching contents to the number of classes scheduled for this subject?

Paper Methodology - For researching this paper, we carefully analyzed the curricula for teaching the subject Man and Nature for all the three grades where this school subject is taught. From these

curricula we got the number of classes and their percentages for the four teaching entireties, of this school subject. And from the textbooks Man and Nature for the three grades we got the number of teaching units and their percentage for these four entireties. Then we compared the percentages of the number of teaching units contained in these textbooks for teaching lessons with the percentage of the number of hours set in curriculum for teaching entireties, in the respective categories. For harmonization of educational contents represented in the textbooks Man and Nature the number of hours of relevant curriculum we surveyed 60 teachers teaching this subject and working with the textbooks that are the target of our research. Percentages, statistical processing of the acquired data and the opinions of teachers surveyed we found out interesting evidence and important facts which we are going to present in the paper during the elaboration.

Analysis, and data interpretation

Subject Man and Nature is an integrated subject within which knowledge is given from these natural sciences: Biology, Chemistry, Physics and Geography Basic. Learning contents from these natural sciences which are taught from the third grade to the fifth and have in common and their specifics. In the textbooks that we have analyzed, we noticed discrepancy between the percentages of the number of classes in the curriculum and percentages of the number of teaching units represented in the textbooks Man and Nature. Inconsistency also is noticed in percentage terms, in the number of teaching hours for independent work of different tests for schoolchildren. This disharmony is stated by some teachers during our survey. Question for teachers surveyed and their opinions were as follows:

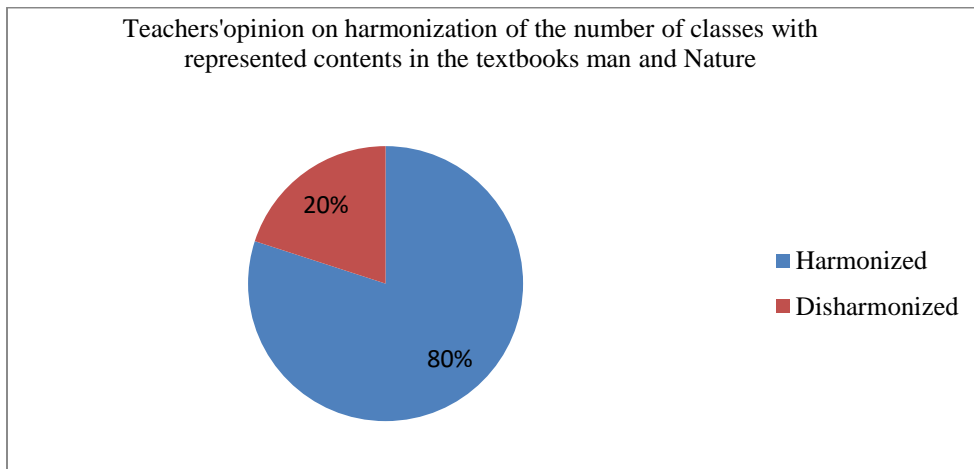
Table no. 1

Opinions of teachers to harmonize the number of classes represented in contents of the textbooks				
Man and Nature				
Question		Number of hours in the curriculum is harmonized with the contents represented in the textbooks Man and Nature	No. the teachers	%
O	A	It is fully harmonized with the contents represented in the textbooks Man and Nature	48	80

c i o n s				
	B	Is not fully harmonized with the contents represented in the textbooks Man and Nature	12	20
A total surveyed teachers			60	100

With circular graph the percentage of teachers' declaration on harmonization of the number of classes with represented contents of textbooks Man and Nature is as follows:

Graph.no. 1



Number and percentage of teachers surveyed who stated that the number of classes is not fully harmonized with teaching contents represented in the textbooks Man and Nature is seen as relatively large. Also the report and the percentage of teachers' declaration on this point roughly corresponds to the results obtained by statistical processing of data in the textbooks Man and Nature. Below this point we are treating with comparative analyzes derived from the research for three grades separately.

Harmonization of contents represented in the textbook Man and

Nature 3 with the number of classes

The analysis and comparative studies of school curriculum for teaching the subject Man and Nature and the textbook Man and Nature 3, published by the publishing house "Libri Shkollor" we notice the discrepancy between the percentage of the number of classes in the plan and the number and percentage of units for particular entireties in the textbooks in question. Statistical processing of the data revealed a disharmony between the distribution of teaching units and a disharmony between classes for independent and experimental work in teaching units. The following table is presented through the curriculum number of hours and number of teaching units taught.

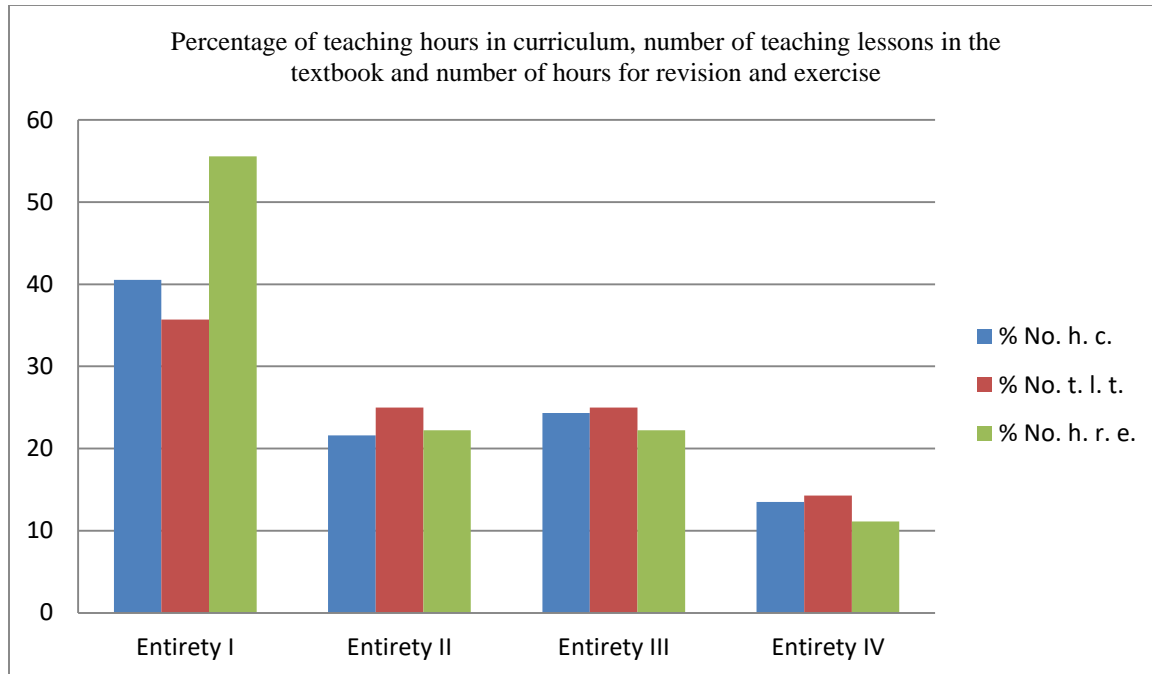
Table no. 2

Number of hours in curriculum and number of lessons in the textbook Man and Nature 3						
Teaching Entireties	No. h. c.	%	No. l. t.	%	No. h. c.-No. l. t.	%
1	15	40.54	10	35.71	5	55.55
2	8	21.62	7	25.00	1	11.11
3	9	24.32	7	25.00	2	22.22
4	5	13.51	4	14.28	1	11.11
A total of 4	37	99.99	28	99.99	9	99.99

Legend: No. l. c = number of hours in curriculum. No. l. t = number of lessons in the textbook.

The difference in percentage of the teaching lessons in the curriculum and teaching lessons in the textbook Man and Nature 3 from the above table through the graph looks as follow:

Graph. no. 2



Legend: entireties .I - IV. = teaching units in the textbook; No. h. c. = number of hours in the curriculum

No. t. l. t = number of teaching lessons in the textbook; No. h. re. = number of hours for repetition and exercises.

Percentage of the number of hours for teaching units is derived by dividing the number of hours for a unit with the total number of hours for this subject. Percentage of the number of teaching units also is derived by dividing the number of units with the total number of units for this subject. Number of hours for repetition, independent work and different exercises is derived by subtracting the number of units from the number of curriculum hours. While the percentage of those hours was obtained by dividing the total number of those hours for experiment, repetition exercises of the units with the total number of the hours in the subject Man and Nature. From the above data it is easily noticed the discrepancy of the percentage to the teaching hours in the curriculum with the percentage number of teaching hours in the textbook for certain units of the teaching contents. The discrepancy in the percentage of classes is even more emphasized with the distribution of the number of teaching hours for independent work and different exercises to acquire the taught units. So, in the above table and graph there are three differences or discrepancies of the percentage. For example: in the first entirety living things and life processes, the number of hours according to the

different educational exercises and program is 15 or 40.54% of the total number of hours for the subject Man and Nature. The number of teaching units for the same entirety is 10 or 35.71% of the total number of teaching units in Man and Nature textbook for the third grade. The number of teaching hours, exercise and independent schoolchildren's work for this entirety is 5 out of 9 as a total or 55.55% of the number of hours for experiments, and different exercises. Percentages of an entirety 40.54% - 35.71% - 55.55% are sensitive discrepancies. In the processing of data that we have extracted from the comparative analysis of the number of hours in curriculum for the subject Man and Nature and the number of teaching units for the four entireties, in the textbook, we find differences between entireties or fields that are processed in the textbook about the time or minuteness reserved for processing learning units and independent schoolchildren's work. These results in the order of teaching entireties are as follows:

$$I \quad 15: 10 = 1.5 \times 45^m = 67.5^m - 45^m = 22.5^m$$

$$II \quad 8: 7 = 1.14 \times 45^m = 51.3^m - 45^m = 6.3^m$$

$$III \quad 9: 7 = 1.28 \times 45^m = 57.6^m - 45^m = 12.6^m$$

$$IV \quad 5: 4 = 1.25 \times 45^m = 56.25^m - 45^m = 11.25^m$$

These results have been obtained by dividing the number of hours of program for specific educational entirety by the number of teaching units corresponding to the respective units. The results obtained by this division are multiplied by the number of minutes of 45^m lesson and have derived the time reserved for processing and acquisition of lessons. From these minutes we have discounted the time minuteness of 45^m and we have derived the time for teaching lessons which is different from one entirety to the other. So, time or minuteness for processing and acquisition of teaching entirety in the textbook differs from one entirety to another as follows:

$$I \quad 67.5^m \text{ or an hour of } 45^m \text{ and } 22.5^m \text{ of another teaching lesson}$$

$$II \quad 51.3^m \text{ or an hour of } 45^m \text{ and } 6.3^m \text{ of another teaching lesson}$$

$$III \quad 57.6^m \text{ or an hour of } 45^m \text{ and } 12.6^m \text{ of another teaching lesson}$$

$$IV \quad 56.25^m \text{ or an hour of } 45^m \text{ and } 11.25^m \text{ of another teaching lesson}$$

As seen from the above data as a result of the discrepancy in the number of hours with the contents represented in the textbook for entireties taught, the resulting differences between these entireties, in terms of processing time for acquisition of lessons. Harmonizing the number of hours of teaching plan and contents represented in the textbook Man and Nature third grade, we elaborated and presented by Carl Pierson's coefficient. In the table below firstly we systemize data.

Table no. 3

N	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	15	10	225	100	150
2	8	7	64	49	56
3	9	7	81	49	63
4	5	4	25	16	20
A total of 4	37	28	395	214	289

Legend: N = 4 (number of teaching entireties); X = 37 (number of hours in the plan);

Y = 28 (number of teaching units in textbook); X² = 395; Y² = 214; XY = 289

The formula for the Pierson correlation coefficient is:

$$r_{xy} = \frac{N\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N\sum X^2 - (\sum X)^2][N\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{4 \cdot 289 - (37)(28)}{\sqrt{[4 \cdot 395 - (37)^2][4 \cdot 214 - (28)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{1156 - 1036}{\sqrt{[1580 - 1369][856 - 784]}}$$

$$r_{xy} = \frac{120}{\sqrt{[211][72]}}$$

$$r_{xy} = \frac{120}{\sqrt{15192}}$$

$$r_{xy} = \frac{120}{123.255}$$

$$r_{xy} = 0.97$$

Pierson's correlation coefficient obtained in our case expressed in the statistics language is very high positive coefficient. This result on the other hand indicates that the authors of the textbook Man and Nature 3 have failed to harmonize the teaching contents with the number of teaching hours for entireties, which are elaborated in this subject.

Harmonization of contents represented in the textbook Man and Nature 4 by the number of teaching classes.

The disharmony between the percentage of the number of hours and the percentage of the number of teaching units for the specific entireties in the textbooks Man and Nature the fourth grade is more emphasized. This discrepancy is present to the number of teaching units for an entirety as well as to the number of hours for independent work, research that schoolchildren develop in the repetition of acquired units. As a result of this non compliance even minutes of processing time and repetition of lessons vary significantly between entireties or fields that are studied through this subject and taught in the fourth grade. Through the following table we present the ratio between the number of hours and number of teaching units for entireties, which will be taught.

Table no. 4

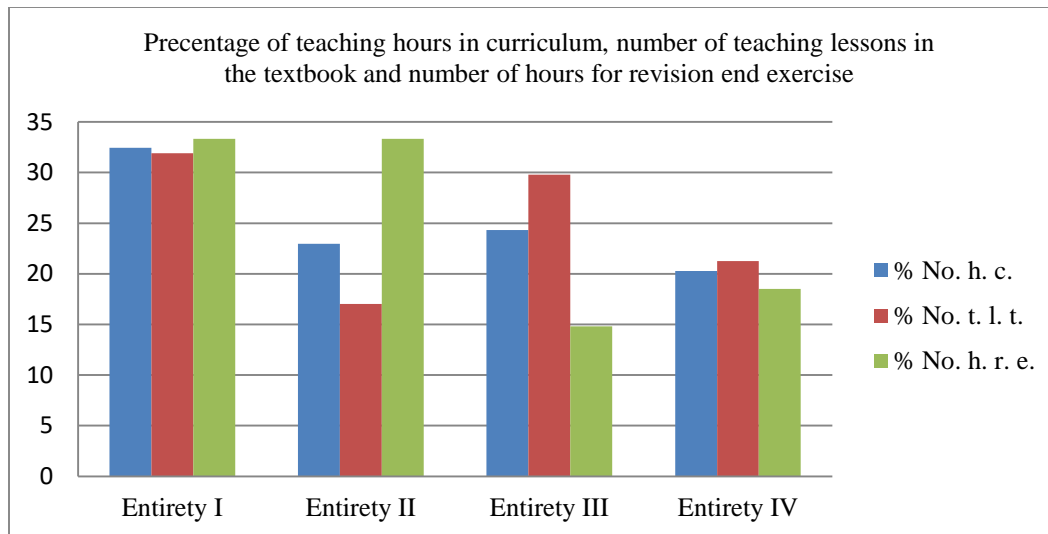
Number of hours in curriculum and number of lessons in the textbook Man and Nature 4
--

Teaching entireties	No. h. c.	%	No. l. t.	%	No. h.c. – No. l. t.	%
1	24	32.43	15	31.92	9	33.33
2	17	22.97	8	17.02	9	33.33
3	18	24.32	14	29.78	4	14.81
4	15	20.27	10	21.27	5	18.51
A total of 4	74	99.99	47	99.98	27	99.98

Legend: No. h. c. = Number of hours in curriculum; No. l. t. = Number of lessons in the textbook.

Variations of these three given percentages in the table above are better seen in the graph below:

Graph. no. 3



Legend: entireties I – IV = teaching units in the textbook; No. h. c. = number of hours in the curriculum; No. t. l. t. = number of teaching lessons in the textbook; No. h. r. e. = number of hours for repetition and exercises

From these results is shown that for the first teaching entirety, the Living Things and Life Processes, the percentage of the number of hours is more balanced with the percentage of the number of teaching units, and the percentage of the number of the other hours dedicated for independent work of schoolchildren. The percentage differences in the number of hours, and the number of units in the textbook and the

Number of the other hours for the acquisition of knowledge are more emphasized in the second entirety, Matter and Energy. For 17 hours of this field, there are only 8 lessons, while remaining for independent work and different tests 9 lessons. As seen from the ratio of these percentages 22.97% - 17.00% - 33.33% is far from harmonization. Discrepancies of this kind are present in the percentage of two recent teaching entireties. Apparently this discrepancy is the consequence of loading of several teaching units with units, contents and teaching material, more voluminous compared with other entireties, and inconsistent with planning program for relevant subject. "Textbooks represent the viewpoints of these authors associated with having more knowledge according to their value. Even for those authors who claim to objectivity, the textbook includes and excludes information, so the author's aptitude is the main component." (Allan C. Orstein, etc, 2003:530). Time or minuteness for processing and acquisition of a teaching lesson in the subject Man and Nature in the fourth grade for four scientific entireties taught as follows:

$$I \quad 24: 15 = 1.6 \times 45^m = 72^m - 45^m = 27^m$$

$$II \quad 17: 8 = 2.12 \times 45^m = 50.4^m - 45^m = 5.4^m$$

$$III \quad 18: 14 = 1.28 \times 45^m = 57.6^m - 45^m = 12.6^m$$

$$IV \quad 15: 10 = 1.5 \times 45^m = 67.5^m - 45^m = 22.5^m$$

Here the number of hours for a teaching entirety is divided by the number of teaching units in the relevant field. The result of this division is multiplied by the number or minuteness of the class of 45^m where we gain time for elaboration and acquisition of the lesson. When we subtract this time from a teaching lesson then we get the difference between these entireties. In a word time for elaboration and the acquisition of a lesson from four academic fields varies as follows.

I 72^m or an hour of 45^m and 27^m of another teaching lesson

II 95.4^m or two hours of 45^m and 5.4^m of another teaching lesson

III 57.6^m or an hour of 45^m and 12.6^m of another teaching lesson

IV 67.5^m or an hour of 45^m and 22.5^m of another teaching lesson

This difference of time for processing and acquisition of learning units between entireties or learning fields taught, is a consequence of disharmony between the hours in plan and number of teaching units in the textbook Man and Nature 4. Harmonization of the number of hours in the program with the units represented in the textbook Man and Nature for the fourth grade we have processed and is presented below by Pierson's correlation coefficient. First on the table we systemize the information obtained from the textbook Man and Nature 4:

Table nr. 5

N	X	Y15	X ²	Y ²	XY
1	24	15	576	225	360
2	17	8	289	64	136

3	18	14	324	196	252
4	15	10	225	100	150
A total of 4	74	47	1414	585	898

Legend: N = 4 - Number of teaching entirities; X = 74 - Number of hours to plan; Y = 47 - The number of teaching units; X² = 1414; Y² = 585; XY = 898

Formula for the Pierson correlation coefficient is replaced with the following values:

$$r_{xy} = \frac{N\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N\sum X^2 - (\sum X)^2][N\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{4 \cdot 898 - (74)(47)}{\sqrt{[4 \cdot 1414 - (74)^2][4 \cdot 585 - (47)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{3592 - 3478}{\sqrt{[5656 - 5476][2340 - 2209]}}$$

$$r_{xy} = \frac{114}{\sqrt{[180][131]}}$$

$$r_{xy} = \frac{114}{\sqrt{23580}}$$

$$r_{xy} = \frac{114}{153.557}$$

$$r_{xy} = 0.74$$

According to statistics Pierson's correlation coefficient of 0.74 is a high positive coefficient. But in our research we analyze and examine the degree of departure from full harmonization of the percentages to the number of planning hours and number of teaching units. Starting from the professional expectation that the number of learning units in the textbook Man and Nature 4 from four learning entireties should be harmonized and balanced by the number of hours in the plan, we consider that the Pierson's correlation coefficient of 0.74 indicates a large discrepancy between the number of hours and educational contents represented in the textbook Man and Nature 4.

Harmonization of contents represented in the textbook Man and Nature 5 with the number of classes

As in the two previous texts were the subject Man and Nature is taught in the fifth grade, the data obtained from analysis of the number of hours and the contents of the plan represented in this textbook show considerable discrepancy between the percentages of the number of hours and the number of units for teaching entirety. These differences we see by comparing the percentages of the number of hours with the percentages of the number of units for teaching units. Below through the table we present the differences in the percentage above mentioned.

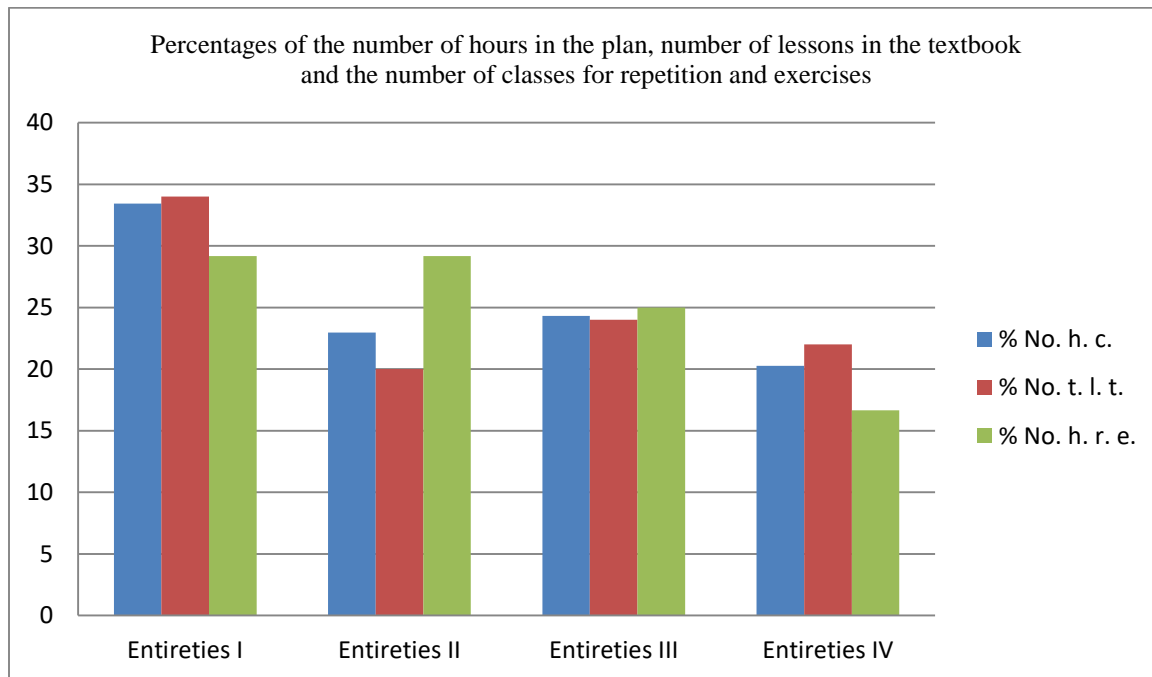
Table nr. 6

Number of hours in curriculum and number of lessons in the textbook Man and Nature 5						
Teaching entireties	No. h. c.	%	No. l. t.	%	No. h. c. – No. l. t.	%
1	24	33.43	17	34	7	29.16
2	17	22.97	10	20	7	29.16
3	18	24.32	12	24	6	25
4	15	20.27	11	22	4	16.66
A total of 4	74	99.99	50	100	24	99.98

Legend: No.h. c. = Number of hours in curriculum; No.l. t. = Number of lessons in the textbook.

Differences in the percentage in the graph above are as follows:

Graph No. 4



Legend: entireties I – IV = teaching units in the textbook; No. h. c. = number of hours in the curriculum; No. t. l. t. = number of teaching lessons in the textbook; No. h. r. e. = number of hours for repetition and exercises

The percentages in the above table express the difference between the number of hours and contents represented in the textbook *Man and Nature*. The percentages of the number of hours and the number of units assigned entirely for teaching in this grade as for the harmonization are much closer among themselves. While the differences are more emphasized as for the percentage of hours for exercises and other activities that develop schoolchildren's work to acquire learning units. The percentage of these hours is far from compliance with the percentages of the total number of hours and the percentage of the number of teaching units for specific educational entireties.

As seen from the above table and graph the third teaching entirety, physical processes of the three percentages that are elaborated each other are much closer. So we can say that in terms of this teaching entirety, the percentages of the number of hours and number of units and the number of hours for repetition and exercises (24.32% - 24% - 25%) are harmonized at satisfactory level. As

for time or minuteness for processing and teaching acquisition of teaching units, the differences are also emphasized between the teaching fields that are taught in the subject Man and Nature the fifth grade. These differences are as follows:

$$I \quad 24 : 17 = 1.41 \times 45^m = 63.45^m - 45^m = 18.45^m$$

$$II \quad 17 : 10 = 1.70 \times 45^m = 76.5^m - 45^m = 31.5^m$$

$$III \quad 18 : 12 = 1.50 \times 45^m = 67.5^m - 45^m = 22.5^m$$

$$IV \quad 15 : 11 = 1.36 \times 45^m = 61.2^m - 45^m = 16.2^m$$

As seen from the data presented above in terms of time available for processing and acquirement of lessons there are major differences between teaching fields that are taught at school in the textbook Man and Nature fifth grade. So time or minuteness taken for planning the teaching during the lessons for this subject varies according to the unites as follow:

I 63.45^m or an hour of 45^m and 18.45^m of another teaching lesson

II 76.5^m or an hour of 45^m and 31.5^m of another teaching lesson

III 67.5^m or an hour of 45^m and 22.5^m of another teaching lesson

IV 61.2^m or an hour of 45^m and 16.2^m of another teaching lesson

If we subtract from the longest time or minuteness 76.5^m the shortest time or minuteness 61.2^m ($76.5^m - 61.2^m = 15.3^m$) then between these two entirities we have the difference of 15.3^m , time for processing and acquirement of the lessons. Harmonization of the number of teaching hours and teaching contents represented in the textbook Man and Nature the fifth grade, we processed and presented by Pierson's correlation coefficient where initially systemize the data on the table as follows:

Table no. 7

N	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	24	17	576	289	408
2	17	10	289	100	170
3	18	12	324	144	216
4	15	11	225	121	165
A total of 4	74	50	1414	654	959

Legend: N = 4 - Number of teaching units; X = 74 - Number of hours in the plan; Y = 50 - The number of teaching units in the textbook; X² = 1414; Y² = 654; XY = 959;

Formula of Pierson's correlation coefficient we Substitute by the values obtained above:

$$r_{xy} = \frac{N\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N\sum X^2 - (\sum X)^2][N\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{4 \cdot 959 - (74)(50)}{\sqrt{[4 \cdot 1414 - (74)^2][4 \cdot 654 - (50)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{3836 - 3700}{\sqrt{[5656 - 5476][2616 - 2500]}}$$

$$r_{xy} = \frac{136}{\sqrt{[180][116]}}$$

$$r_{xy} = \frac{136}{\sqrt{20880}}$$

$$r_{xy} = \frac{130}{144.449}$$

$$r_{xy}=0.94$$

According to statistics, the obtained coefficient is very high positive coefficient. But, our research case shows the discrepancy between the number of teaching hours and the contents represented in the textbook Man and Nature for the fifth grade. So the consequences of this discrepancy are the differences between teaching units, for the time, quantity and quality of all teaching work of the schoolchildren and the teacher.

Consequences of disharmony of contents represented in the textbook Man and Nature with the number of teaching lessons

Above by percentages, graphs and statistical processing we introduced the degree of harmonization of the contents represented in the textbook Man and Nature with the number of hours in this subject. We saw that there were significant differences between the teaching units. And of course the disharmony of the number of hours and number of units has certainly negative consequences. Man and Nature that is taught from the third grade to the fifth grade at elementary school has its own functions and specific objectives. It introduces the schoolchildren to the basic concepts and knowledge of the natural science. The curriculum of this course provides the number of hours for each entirety or category of knowledge of this subject. This plan defines the percentage of time available for the number of hours respectively knowledge of: Biology, Chemistry, Physics and Geography. Also this plan balances the number of hours for processing teaching units for repetition of knowledge and exercises of different teaching lessons. While textbooks Man and Nature have spoiled this harmonization, not restraining with the percentage of the number of hours for teaching units. So in these textbooks we have another percentage of the number of lessons from the percentage of the number of hours for the same units.

From this viewpoint the textbook Man and Nature, teaching certain units enables the larger space of time, while others narrow the time for quality processing instructional of teaching materials. With this discrepancy is damaged not only the teaching quality and the balance, but also the learning quality of schoolchildren and their environmental education. Since the teaching content of this subject provides opportunities to develop different interests, intellectual habits, and also cultivates positive features during the interactive learning activities of schoolchildren. "We should remember that the contents of the lessons Nature and Society Knowledge are appreciated as a very healthy source to educate positive qualities of character, to strengthen positive behavioral habits of action." Disharmony in appropriate level of contents represented in textbook Man and Nature

in the number of scheduled hours endangers the accomplishment of the objectives of teaching specific units. When there is little time available teacher can not mobilize and engage sufficiently the schoolchildren in the creative work of independent learning. When schoolchildren do not engage and mobilize sufficiently for active acquisition of knowledge, they will forget soon and do not develop critical and creative thinking. So in a few words the disharmony of teaching contents with the textbook Man and Nature in the number of hours in the plan harms the learning process and the education of schoolchildren in many aspects.

Conclusions and recommendations

As the conclusions of the analysis in the treatment of this paper we issued:

- Learning contents represented in the textbook Man and Nature are not sufficiently harmonized with the number of hours of curriculum for this subject. This is best evidenced by the mathematical average of Pierson's coefficient for the textbook Man and Nature for the three grades was:

$$\text{grade III } r_{xy} = 0.97 + \text{grade IV } r_{xy} = 0.74 + \text{grade V } r_{xy} = 0.94 = 2.65 : 3 = 0.88.$$
 So Pierson's average coefficient of 0.88 derived for the three textbooks that are the subject of our research shows that the contents of these books are far from harmonizing with the number of hours in this school subject.
- Disharmony of learning contents of these textbooks with the number of lessons for the units of this subject, significantly damages quality processing and balanced knowledge of this subject.
- Disharmony between contents represented in these textbooks to the number of hours creates potential gap in the education environmental and healthy education of schoolchildren.

As this paper recommendation for the authors of the textbooks and teachers is as follows:

- Authors whose textbooks we analyzed in general have to obtain the official guidelines and planning the number of hours in corresponding subject.
- Since the processing of learning contents in the textbooks, the authors maintain the balance and equivalence between teaching units in keeping with curricular guidelines for the number of teaching units and the amount of teaching matter.
- Teachers at work besides the textbooks that schoolchildren have daily in hand, should consult the relevant curriculum of the subject.
- Teachers with their innovation, craftsmanship and professional work have to harmonize guidelines curricular textbooks and developmental needs of schoolchildren who are educated, grown in respective academic and social environment.

Literature

- Rasim Bejtullahu, M.Bicaj, and R. Rrustemi (2005, 2006, 2007), Man and Nature for grades 3, 4 and 5, Libri Shkollor, Pristina.
- Bektesh Bekteshi, (2005), Elementary Statistics, Libri Shkollor, Pristina.
- Gerard Marie-François, R.Xavier, (2003), Design and evaluation of textbooks, N. Babmusta translator, P. Muka , Institute of Pedagogical Studies, Tirana.
- Islam Krasniqi, A. Veseli, (2000), Methodology of Teaching Nature and Society Knowledge, University of Prishtina, Prishtina.
- Ministry of Education, Science and Technology, (2005), School curricula for grades 3, 4 and 5, Libri Shkollor, Pristina.
- Orstein Allan C., Hunkins Francis P., (2003), Curriculum, Foundations, Principles and Problems, Kastriot Myftiu translator, Institute of Pedagogical Studies, Tirana.
- Abdyl Ramaj, (2001), Didactic Shaping of the subject in the textbook, Libri Shkollor, Pristina.

Yunus Emre Divanı'nda Peygamberlerin Model Davranışları**Model Behaviors of Prophets in Yunus Emre Divan**

Cem TUNA*

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet: Yunus Emre Türk dili, Türk edebiyatı, Türk kültür tarihi ve Türk ruhunun en büyük, en güzel, en önde gelen değerlerinden biridir. O'nun bilinen iki eserinden biri Divanı'dır. Divan, ilahi aşkı ve insan-ı kâmilî konu edinen şiirlerin bulunduğu eserdir. Çalışmada Mustafa Tatçı tarafından hazırlanan 2014 yılında H Yayınları'na yayınlanan "Yunus Emre Divan-ı İlahiyat" temel alınmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalıdır. "Yunus Emre Divan-ı İlahiyat" ın içinde yer alan şiirler okunarak hangi peygamberlerin adı geçmektedir ve hangi davranışları model gösterilmiştir? araştırma sorularına cevap aranmıştır. Peygamberlerin model davranışları ile ilgili görülen dizeler bulgu olarak saptanmış, elde edilen bulgulara nitel veri analizlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler önce peygamberler olarak saptanmış, sonra peygamberlerin model davranışları kavramsallaştırılmıştır ve yorumlanmıştır. Bulgular ve sonuç olarak divanda Âdem, Şit, İdris, Nuh, İbrahim, İsmail, Yakub, Yusuf, Eyyub, Musa, Hızır, İlyas, Zülkarneyn, Yunus, Davud, Süleyman, Lokman, Zekeriyya, İsa, Cercis, Muhammed peygamberlerin adı geçmektedir. Peygamberlerde çalışma, çaba, başkalarına yardım, cömertlik, ibadethane yapma, Allah'a güvenme, ibadet etme, Allah'ın emirlerini yerine getirme, sabır, yöneticilik, mücadele, dostluk, hakka uymak, hikmetli konuşmak, hastalara yardım, şehitlik, başkasını düşünme gibi olumlu davranış modelleri saptanmıştır. Hakkın emrini yerine getirmeme, sabretmeme ve ceza alma gibi olumsuz davranış modellerine de rastlanmıştır. Tüm peygamberler çeşitli olaylarla ve çeşitli biçimlerde sınamadan geçmiştir. Bu imtihanları genel olarak çoğu zaman başarı ile vermeleri olumlu, kimi zaman yanılmaları ise olumsuz model davranışlar olarak gösterilebilir.

Anahtar kelimeler: Yunus Emre, Divan, Peygamberler, Model, Davranış

To cite this article: Tuna, C. (2022). **Yunus Emre Divanı'nda Peygamberlerin Model Davranışları** Kosovo Educational Research Journal, 3(1), 38-62.

Abstract: Yunus Emre is one of the greatest, most beautiful and most prominent values of Turkish language, Turkish literature, Turkish cultural history and Turkish spirit. One of his two known works is his Divan. Divan is a work of poems about divine love and perfect human being. The study is based on "Yunus Emre Divan-ı Theology" prepared by Mustafa Tatçı and published by H Publishing in 2014. The study is based on document analysis, one of the qualitative research methods. Which prophets are mentioned by reading the poems in the "Yunus Emre Divan-ı Theology" and which behaviors are shown as models? The answers to the research questions were sought. The verses related to the model behaviors of the prophets were determined as findings, and content analysis, one of the qualitative data analysis, was applied to the findings. For this purpose, the collected data were first identified as prophets, then the model behaviors of the prophets were conceptualized and interpreted. As a result, the names of the prophets in Divan Adam, Şit, İdris, Noah, İbrahim, İsmail, Yakub, Yusuf, Eyyub, Musa, Hızır, İlyas, Zülkarneyn, Yunus, Davud, Süleyman, Lokman, Zekeriyya, Jesus, Cercis, and Muhammed are mentioned. Prophets such as working, effort, helping others, generosity, building a place of worship, trusting in Allah, worshiping, fulfilling Allah's orders, patience, leadership, struggle, friendship, obeying the truth, speaking wisely, helping the sick, martyrdom, thinking of others. positive behavioral patterns have been identified. Negative behavior patterns such as not following the order of the right, not being patient and being punished were also encountered. All prophets have been tested by various events and in various ways. In general, giving these exams successfully can be shown as positive model behaviors, and sometimes being wrong can be shown as negative model behaviors.

Keywords: Yunus Emre, Divan, Prophets, Model, Behavior

Giriş

Yunus Emre Türk tarihinin, Türk edebiyatının klasikleşmiş şahsiyetlerinin başında gelir (Demirci, 2008). O, Türk dili, Türk edebiyatı, Türk kültür tarihi ve Türk ruhunun en büyük, en güzel, en önde gelen değerlerinden biridir. O, yaklaşık yedi yüz elli yıldan beri Türk milletinin aşk ve mana dili, en güzel Türkçesidir. Aşk, mutluluk ve ebediyet tarihinde kâmil insan modelidir, kutup yıldızıdır. Türk milletinin insanlığa hediyesi, büyük sevgi, mutluluk, inanç ve estetik dehalarındandır (Tatçı, 2014). Mekân, yazılı ve sözlü kültür, divan gibi Yunus Emre'ye ait zengin bir miras hem yerel hem de evrensel özellik taşımaktadır (Yıldırım, 2021; Demirci, 2008).

Yunus Emre'nin şiirleri bugün bilinen iki eseri olarak "Risâletü'n-Nushiyye ve Divan" da toplanmıştır. Risâletü'n-Nushiyye; iyi ahlak sahibi, insan-ı kâmil adayına nefsi nasıl terbiye edeceğine dair öğütler veren bir nasihatnamedir. Divan ise ilahi aşkı ve insan-ı kâmil konu edinen şiirlerin bulunduğu eseridir (Tatçı, 2014; Tatçı, 2020; Yıldırım, 2017; Avşar, 2013).

Bir söz üstadı olan Yunus Emre'nin anlatımı okuyucuda ve dinleyicide etki bırakır. Az söz ile derin anlamlar oluşturur, sözü dolandırmaz. Halk dilinden kullandığı basit kelimelerle güçlü bir anlatım yakalar ve zihinlerde ve gönüllerde engin bir dünya meydana getirir. İnsanların idrak

etmede zorlanacağı birçok soyut kavramı somutlaştırarak öğretim ilkelerinden somuttan soyuta ve dilin açık kullanımını ilkelerini kullanır (Tuna ve Yıldırım, 2021, 36; Yıldırım, 2017).

Yunus Emre ilahilerinde sevgi, aşk, bilgi, ahlak, mutlak hakikat, varlık, varoluş, Allah, din ve insan gibi bütün zaman ve mekânlarda tartışılan evrensel kavramlar üzerinde durmuş, bunu ilmek ilmek işlemiştir. Kendine has görüşler ortaya koyduğu için eserleri ölümsüz bir klasik kabul edilebilir (Tatçı, 2014). O, şiirde aşk alanında gönlün ışıklarını gönüllere aksettirmesini bilen kudretli bir kişidir (Kasım, 1979).

İyi bir medrese öğrenimi gören Yunus Emre tasavvufi görüşleri ile yüzyıllarca Anadolu insanını ve tasavvuf yolundakilerini etkilemiş ve eğitmiştir (Y. Akyüz, 2020). Bu nedenle yaygın eğitimci kabul edilir ve onun öğrencileri bütün toplum olarak kabul edilebilir. Divanı'nda günümüz eğitiminde kısmen çeşitli öğretim ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri kullandığı görülen Yunus Emre (Tuna ve Yıldırım, 2021, 36 vd), eğitimde sosyal öğrenme kuramı içinde yer alan model olarak öğrenmeye ve model alma tiplerinde sembolik modellere yer vermiştir.

Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişmeye öğrenme adı verilir. Bir diğer deyişle öğrenme; büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere yüklenemeyen, yaşantı ürünü olarak oluşan davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmeye denir (Senemoğlu, 1997, 94).

Öğrenme süreci ile ilgili olarak davranışçı, bilişsel öğrenme kuramları ortaya atılmıştır. İki kuramla örtüşen bazı özellikleri içeren sosyal öğrenme kuramı, bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramlardan biri sayılır. Bireyin doğrudan yaşantısına gerek olmaksızın, seçilen bir modelin davranış/ davranışlarının gözlenmesi ya da yönergeler yoluyla öğrenme yeteneğini vurgulayan kurama sosyal öğrenme kuramı denir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012, 80).

Bireyler arası sosyal iletişimin temel alındığı bir kuram olan sosyal öğrenme kuramında öğrenme; gözlem yoluyla, model olarak ve dolaylı yollardan öğrenme şeklinde olmaktadır. Gözlem yoluyla öğrenmede; gözlem yapan birey, modelden değişik ürünler öğrenir. Model olarak öğrenmede; bireyler davranışları öğrenebilmek için kendilerine daha çok benzeyen bireyleri model alırlar ve değişik davranışları nasıl yaptıklarını gözlemlerler. Dolaylı yollardan öğrenmede ise; öğrenme süreçlerinin bir diğer deyişle yaşantılarının dolaylı olmasıdır. Bireyler, çocukluk evresinden yaşlılık evresine kadar yaşamlarının değişik dönemlerinde değişik tiplerden, davranışlardan ya da

sözlerden etkilenip bunları model olarak yaşamlarına aktarmışlardır. Canlı, sembolik ve sözel yönergeler şeklinde üç model tipi bulunmaktadır. Canlı modeller; bireyin çevresinde bulunan anne-baba, kardeşler, arkadaşlar gibi günlük yaşam içerisinde iletişim kurduğu bireylerdir. Sembolik modeller; sosyal medyadan, filmlerden, televizyonlardan, gerekse kitaplardan görülen, okunan, tanınan kişilerdir. Ünlü sporcular, şarkıcılar, sanatçılar, televizyon program sunucuları, film ya da roman kahramanları bu grubu oluşturan bireylerdir. Sözel yönergeler ise sözel olarak yaygınlaşmış ve halk arasında sıkça kullanılan “müşteri her zaman haklıdır”, “erkekler ağlamaz” gibi yönergelerdir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012, 86-87).

Yunus Emre'nin şiirlerinde peygamberler, halifeler, sahabeler, mutasavvıflar (Yıldırım, 2017, 69-70), büyük âşıklar, şöhretli şahıslar, olumlu ve olumsuz dini kişiler, uhrevi kişiler, toplumsal kişiler, melekler, tasavvufi şahıslar ve diğer dinlerin şahısları yer almaktadır (Bozkuş, 1997). Bu çalışmada Yunus Emre Divanı'nda model alma çeşitlerinden peygamberlerin model davranışları incelenmiştir.

Çalışmada Mustafa Tatçı tarafından hazırlanan 2014 yılında H Yayınları'nca yayınlanan “Yunus Emre Divan-ı İlahiyat”, Yusuf Yıldırım tarafından hazırlanan ve 2017 yılında Duru Bulgur Yayınlarından çıkarılan “Risâletü'n-Nushiyye ve Divân-ı Yûnus Emre Karaman Nüshası” temel alınmış, diğer eserlerden de yararlanılmıştır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalıdır. “Yunus Emre Divan-ı İlahiyat”ın içinde yer alan şiirler okunarak hangi peygamberlerin adı geçmektedir ve hangi davranışları model gösterilmiştir? araştırma sorularına cevap aranmıştır. Peygamberlerin model davranışları ile ilgili görülen dizeler bulgu olarak saptanmış, elde edilen bulgulara nitel veri analizlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler önce peygamberler olarak saptanmış, sonra peygamberlerin model davranışları kavramsallaştırılmıştır ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Yunus Emre Divan-ı İlahiyat'ta Âdem, Şit, İdris, Nuh, İbrahim, İsmail, Yakub, Yusuf, Eyyub, Musa, Hızır, İlyas, Zülkarneyn, Yunus, Davud, Süleyman, Lokman, Zekeriyya, İsa, Cercis, Muhammed peygamberlerin adı geçmektedir. Divan'da Âdem 42 kez, Dâvûd 1 kez, Cercîs 5 kez, Eyyûb 8 kez, İbrâhîm 6 kez, İdrîs 1 kez, İlyâs 4 kez, İmrân 3 kez, İsâ 14 kez, İsmâîl 3 kez, Muhammed 47 kez, Mûsâ 32 kez, Nuh 4 kez, Süleymân 24 kez, Şit 1 kez, Zekeriyâ 2 kez

Peygamberlerin isimlerinin işlendiğini görünmektedir (Takhirova, 2020, 109). Bu peygamberler ve onların model davranışları aşağıda sıra ile incelenmiştir.

Âdem Aleyhisselâm

İlk insan ve ilk peygamber olan Hz. Âdem, insanın atasıdır. İblis, kibir yüzünden ilk insan olan Âdem'e secde etmemiştir; (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Oysa Âdem'in yaratılışında cevher vardı ve Allah onu yaratılanların şerefliyi eylemişti.

“Çalap Âdem cismini topraktan var eyledi

Şeytan geldi Âdem'e tapmaga ar eyledi” (Tatçı, 2014: 500)

İblis, Âdem'i yenmek için her türlü yolu denemeyi göze almıştır. Âdem peygamber, cennette İblis'e uyarak yasak yiyeceği yemiş ve imtihanı kaybetmiştir.

“Miskin Âdem yanıldı Uçmak'da bugday yidi

İşi Hak'dan bilenler şeytandan tutmayalar” (Tatçı, 2014: 287)

Allah'ın emrine karşı çıkılması sonucu cennetten çıkarılmak ve dünyaya sürgüne gönderilmek, iflas etmiş, malını kaybetmiş kişiye benzer.

“Âdem Peygamber ile Havva yaratılmadın

Uçmak'dan sürülüb en ol müflis olan benem” (Tatçı, 2014: 377)

Burada Allah'ın emrine karşı gelinmemesi, emirlerinin ardındaki hikmeti öğrenme, İblis'in kibirli oluşu, bu durumun iyi olmaması, İblis'in insanı doğru yoldan saptırabileceği, bu konuda uyanık olunması, İblis'e uyanların yaptırma uğrayacağı olumlu ve olumsuz modeller olarak düşünülebilir.

Şit ve İdris Aleyhisselâm

Şit Peygamberin adı Kur'an'da geçmez. İdris peygambere ise ise sayfa indirilmiştir. Şit peygamberin bez dokuması nedeniyle dokumacı, İdris Peygamberin ise terzi olduğu belirtilmektedir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Burada model davranış çalışma olarak düşünülebilir.

“Ben oldum İdris-i derzi Şit oldum tokıdum bizi

Davud’un görklü avazı ah idüp nalişe geldüm” (Tatçı, 2014: 407)

Nuh Aleyhisselâm

Kur’an’da bu ad ile bir sure bulunan Nuh peygamber insanları dine davet etmiş, çok uzun yıllar bu uğurda canla, başla çalışıp çabalamıştır. Ancak bu çabanın karşılığını alamamış, kendisine inanan bir gurup insanla gemiye binip kurtulmuş, diğer insanlar ceza olarak suda boğularak ölmüşlerdir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Burada dini tebliğ etmede çaba gerektiği, çabasız kurtuluşa ulaşılamayacağı ve dini emirlere uymayanlara ceza verileceği model olarak alınabilir. Nuh tufanı ödül ve ceza davranışına örnek verilebilir.

“Bin yıl cefa çekmeyince Nuh gibi

Tufanında gemiye bindürmeye” (Tatçı, 2014: 479)

“Nuh oldum Tufan için çok dürişdim din için

Dinüme dönmeyeni suya gark idüp geldüm” (Tatçı, 2014: 382)

İbrahim Aleyhisselâm

Kur’an’da kendi adından bir surenin bulunduğu İbrahim peygamber, oğlu İsmail peygamber ile Kâbe’yi inşa etmiştir. Kendi halkının putlarına zarar verdiği için Nemrut tarafından ölüm cezasına çarptırılmış, Allah’ın izni ile ateş onu yakmamış ve serin olmuştur (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Yunus Emre başkalarına yardım etmede İbrahim peygamberi örnek gösterir. Onun malının hayırlara sebep olduğunu, yerini bulduğunu, insanlara iyilik olarak ulaştığını belirtir. Tersî örnekte ise Karun’u verir. Dünyada gelmiş geçmiş en zengin kişi olarak bilinen, Hz. Musa zamanında yaşayan Karun ise hırslı ve cimridir, malını kimse ile paylaşmaz (Bölgegündem, 2022). Bu özellikleri yüzünden kendi de çevresi de mutsuz olur, rahat yüzü görmez.

“Ol mal ki Halil’ündür hayırlara yilterler anı

Ol mal ki Karun’undur ıssı hiç rahat bulımaya” (Tatçı, 2014: 472)

Burada başkalarına yardım etme, malını-parasını paylaşma model olarak alınabilir.

İbrahim peygamber Mekke’de Kâbe’nin temellerini bularak yeniden inşa etmiştir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Dini değerlere saygı, ibadethanelere saygı ve destek düşünülebilir

“Asayıla Musa’yılakaçdum çıkdum Tur Tagı’na

İbrahim’ile Mekke’ye bünyad bıragandayıdum” (Tatçı, 2014: 363)

İbrahim peygambere Nemrud tarafından ateşe atılma cezası verilmiş, ancak ateş Allah’ın izni ve emri ile İbrahim peygambere serin olmuş, yakmamıştı (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Her zaman ve her koşulda Allah’a güvenme ve dayanma davranışı model alınabilir.

“Hakk’un inayeti çokdur irer kullarına da’im

Allah Halil’i sakladı Nemrud oda atmış iken” (Tatçı, 2014: 439)

“Nemrud’daki suret kılan İbrahim’i oda atan

Bir kılını yandurmayan od u gül ü reyhan benem” (Tatçı, 2014: 388)

En sevdiği varlıklardan biri olan oğlunu Allah’ın emri imtihan gereği kurban etmek isteyen İbrahim peygamberin alçakgönüllüğü de bir davranış modelidir.

“Gayet hor u hakir ol başda Halil olasın

İsma’il gibi sen de kurbana irişince” (Tatçı, 2014: 467)

İsmail Aleyhisselâm

İsmail peygamber Allah’ın emrine itaat eden ve babası İbrahim peygamberin kendisini kurban etmesine destek veren bir peygamberdir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). İnsanın en değerli varlığı canıdır, hayatıdır. İsmail peygamber canını Allah yoluna feda etmeye hazır olduğunu ispat etmiş ve bu konuda babası ile birlikte sınavı kazanmıştır. O’nun

yerine gökten indirilen koç kurban edilmiştir. Burada Allah'ın emirlerine uymak davranışı model olarak alınabilir.

“İbrahim Halil geldi Ka’be’ye bünyad urdı

Oğluna bıçak çaldı İsmail kurban kanı” (Tatçı, 2014: 529)

“Gayet hor u hakir ol başda Halil olasın

İsmail gibi sen de kurbana irişince” (Tatçı, 2014: 467)

“Kurban olmayınca İsmail gibi

Kimse için gökden koç indürmeye” (Tatçı, 2014: 479)

Yunus Emre, tasavvuf yolunda ilerleyişinin bir bedeli olarak, kendi canını İsmail peygamber gibi Hak yoluna kurban etme dileğini ifade eder.

“Dost oldu bize mihman bunca yıl bunca zaman

Gerçek İsmail gibi kurban olasım gelür” (Tatçı, 2014: 278)

“İsmail ile çaldım bıçak bıçak ana kar itmedi

Hak beni azad eyledi koçıla kurbandaydım” (Tatçı, 2014: 363-364)

Yakub ve Yusuf Aleyhisselâm

İshak peygamber oğlu olan Yakub (a.s) İsrailoğullarına gönderilmiştir. Ya’kub ve oğlu Yusuf peygamberler sabır değerinin örneklerindedir. Ya’kub peygamber çocuklarının haksızlıklarına, çok sevdiği oğlu Yusuf’tan ayrı kalmaya sabretmiş ancak çok ağlamış, gözyaşı dökmüş hatta son dönemlerde gözleri görmez olmuştur (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Ayrıca Ya’kub peygamber oğlu Yusuf’un gördüğü rüyanın gerçekleşeceğine inanarak hiçbir zaman ümidini kesmemiş, ümitli olma değerini de vermiştir

“Gehi kan yaş akar Ya’kub gözinden

Geh olur Yusuf-ı Ken’an-ı ışkdur” (Tatçı, 2014: 278)

“Yusuf’ ıla ben kuyuda yatdum bile çekdüm ceza

Yakub’ ıla çok agladum bulınca figandaydum” (Tatçı, 2014: 363-364)

“Ya’ kub’ am agladum Yusuf için çekdüm firak

Yusuf’ am zindan içinde fazl-ı Rahman isterem” (Tatçı, 2014: 410)

Yakup peygamberin sabrı, oğlu Yusuf’ a olan sevgisi, ayrılık hasreti çekmesi model davranışlar olarak saptanabilir.

Güzelliğin timsali (Tatçı, 2014: 429) Yusuf peygamber kardeşlerinin haksızlıklarına, kuyuda kalmaya, köle olmaya, zindana atılmaya ve babasından ayrı kalmaya sabretmiş, Allah’ tan yardım dilemiştir. Allah’ ın yardımını ve sabrının sonucu ileride Mısır ülkesinde yönetici olmuştur (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022).

“İnayeti kime irse ol kul iken sultan olur

İşitmedün mi Yusuf’ ı bazirgana satmış iken” (Tatçı, 2014: 439)

“Yusuf ile çaha inen terazuya altun vuran

Keffesini basaduran Mısır ıssı sultan benem” (Tatçı, 2014: 385)

Yusuf peygamberin güzelliği, yakışıklığı herkes tarafından bilinir. Yunus Emre’ de bu konu üzerinde durur. Yusuf peygamberi görmek insana mutluluk verir. Züleyha’ da bu güzelliği görmüş ve âşık olmuştur.

“Gelün biz varalum Yusuf’ ı görelim

Cemali hanından bin açlar toyalar” (Tatçı, 2014: 290)

“Yusuf’ daki hüsn ü cemal Ya’ kub’ daki hüzn ü melal

Gah bedr olam gahi hilal gökde mah-ı taban benem” (Tatçı, 2014: 388)

“Ne gördi Züleyha Yusuf yüzinde

İşi efgan olupdur ışk elinden” (Tatçı, 2014: 422)

Yunus Emre hakiki güzelliğın ve aşkın Allah'ın güzelliğı ve aşkı olduğunu, buna Yusuf peygamberin de tutulması durumunda malını-mülkünü terk edeceğini ifade eder.

“Yusuf eger hayalini

Düşte göreydi bir gice

Terk ideyidi mülklerin

Bana seni gerek seni” (Tatçı, 2014: 520)

Şiirlerin geneli incelendiğinde Ya'kub ve oğlu Yusuf peygamberlerde sabır, sevgi, ayrılığa üzülme, insanın çocuklarıyla sınavını başarıyla verme, kavuşma, sıkıntı çekme, Allah'tan yardım dileme, yöneticilik yapabilme, güzel insanların sevilmesi, Allah sevgisi ve aşkı model davranışlar olarak belirlenebilir.

Eyyub Aleyhisselâm

Eyyub peygamber çok sıkıntı, cefa çekmesine rağmen hastalıklara sabretmesi ile ünlüdür (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesı.com, 2022). Sabır değeri için güzel bir örnektir. Bu imtihanlar, hastalıklar Allah'tandır, bu bilinçte olmak gerekir. Allah'a dua ederek şifa istemeli ve şifa gelinceye kadar sabır içinde olmalıdır.

“Eyyub'am bu sabrı buldum Cercis'em bin kezın öldüm

Ben bu mülke تنها geldüm be-küllü yaragum anda” (Tatçı, 2014: 467)

“Eyyub oldum tenüme cefa kıldum canuma

Çagurdum Sübhan'uma kurtlar toyurup geldüm” (Tatçı, 2014: 382)

“Eyyub'ıla derde esir iniledüm çekdüm ceza

Belkıs'ıla taht üzere mühr-ü Süleymen'dayıdum” (Tatçı, 2014: 363-364)

Yunus Emre kendine de Yunus peygamberi örnek vererek sabretmeyi tavsiye eder.

“Yunus düştün bu derde Eyyub’layın sabreyle

Derde katlanırmazsın derman arzu kılursın” (Tatçı, 2014: 428)

Musa Aleyhisselâm

İsrailoğullarına gönderilen ve Kur’an’da en çok adı geçen peygamberdir. Kendisine dört kutsal kitaptan biri olan Tevrat verilmiştir. İsrailoğullarını Mısır’da Firavun’un zulmünden kurtaran peygamberdir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Hz. Musa, Tur Dağı’nda Allah ile -keyfiyeti Allah tarafından bilenen bir şekilde- konuşmuş ve kelimullah yani Allah’ın kendisiyle konuştuğu kimse sıfatını almıştır. İslam dinine göre Allah’a dua ederek dilekte bulunmak mümkündür hatta teşvik edilmiştir. Allah’ı sabah ve akşam alçak bir sesle yalvararak anmak, namaz kılarken kulun Allah’a en yakın olduğu an olan secde halinde dua edilmesi emir ve tavsiye edilmiştir (Karaman vd, 2006). Dua, mümin bir kişiyi koruyan zırh gibidir. Hz. Musa örneğinde dua ile Allah’a yaklaşma, dertlere deva, hastalıklara şifa, her türlü makul konuda yardım dileme model alınabilir. Musa peygamber Allah’ı da görmek istemiş, Allah’tan buna gücünün yetmeyeceği cevabını almış, dağın parçalanışına şahit olmuştur. Burada insanın merak özelliği ve kapasitesi ortaya çıkmakta, kulun Yaratıcı ile ilişkisinin dua, ibadet temelli olması davranışı verilmektedir.

“Çobanlık itmeyince Musa’layın

Kelim’üm diyüp Tur’a göndermeye” (Tatçı, 2014: 479)

“Tur Tagı’nda bir tecelli gör Musa’ya neler kıldı

Yunus eydür Hak katında sözüm girü kalmaz benim” (Tatçı, 2014: 368)

“Bir dem gelür Musa olur yüz bin münacatlar kılur

Bir dem girer kibr evine Firavn’ıla Haman olur” (Tatçı, 2014: 281)

“Kim göre anı ıyan kim diye nakş u nişan

Söz Len terani’dür Musa’ya Tur içinde” (Tatçı, 2014: 464)

Musa peygamber de mücadele etmiş, Tur Dağı'nda Allah'tan emirler ve esasına mucize özelliği (yılına dönüşme) verilmiştir. Burada da mücadele değeri ve Allah'ın kendi yolunda mücadele edenlere yardım edeceği mesajı vardır.

“Asayıla Musa’yıla kaçdum çıkdum Tur Tagı’na

İbrahim’ile Mekke’ye bünyad bıragandayıdum” (Tatçı, 2014: 363)

Yunus Emre 356 numaralı şiirde Musa peygamber ile İblis arasında geçen bir olayı sunar. Musa peygamber Tur Dağı'na gittiğinde bir su aktığını görür. Su, İblis'in gözyaşından oluşmuştur ve Musa (a.s) bunun nedeni sorar. İblis, önceden Hak katında yakın olduğunu, şimdi ise uzak olduğunu, tövbe ettiğini ve bunu Hakk'a iletmesini, kendisini affetmesini diler. Allahu Teâla İblis'in Âdem'e secde etmesi ile bunun olacağını bildirir. İblis ise bu emri yine kabul etmez, sınavı yine kaybeder. Yunus Emre buradan ders çıkararak cahillik yapanların kaybedenlerden olacağını, yardımın Allah'tan olduğunu belirtir.

“Musa geldi la'ine didi Hakk'un buyruğın

Secdeyi işitecek döndü inkâr eyledi

Ma'ni nedür İblisden cahillik kamu bizden

Ne duydun işbu sözden sırrı aşkar eyledi” (Tatçı, 2014: 501)

Musa peygamberde Allah aşkı vardır ve bu aşkla yaşamıştır. Yunus Emre âşıkların halini açıklamada bundan yararlanır.

“Yüz bin İsa'yilen Musa ışkıla sergerdan gezer

Aceb lemen beni dahı ışk nihengi yutduğunu” (Tatçı, 2014: 533)

Hızır, İlyas ve Zülkarneyn Aleyhisselâm

Hızır Kur'an'da adı geçmeyen ancak peygamber olup olmadığı konusunda kesin bir yargıya varılamayan bir şahıstır. İlyas peygamber ise İsrail oğullarına gönderilen peygamberlerdendir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Hızır ile İlyas Peygamberin

ölümsüzlük suyu içtiği çeşitli kaynaklarda ifade edilir. Bunu Yunus Emre de şiirinde işler ve onların kısa süre içinde ölmeyeceğini, Allah'ın izni ile kıyamete kadar yaşayacaklarını bildirir.

“Şol Hızır’ıla İlyas ab-ı hayat içdiler

Bu bir kaç yıl içinde bunlar ölesi degül” (Tatçı, 2014: 357)

Her yıl birbirleriyle buluştuklarına inanılan Hızır ile İlyas Peygamberde dostluk, arkadaşlık değeri ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında her ikisi karada ve denizde zor durumda kalanlara, başı sıkışanlara Allah'ın izni ile yardım ettiğine de inanılır (Bölgegündem, 2022; bilgielpazesi.com, 2022).

“Kula nasib degicek sultan elden alamaz

Zülkarneyn neyledi ya Hızır u İlyas ile” (Tatçı, 2014: 485)

Zülkarneyn Kur'an'da adı geçen bir kişidir, doğuya ve batıya ve daha sonra kuzeye sefer etmiş, Hakkı tebliğ etmiş, yardıma ihtiyaç duyan bir topluma yardım etmiştir (bilgielpazesi.com, 2022). Buradan insanlara doğruluğu tavsiye etme ve insanlara yardım etme davranışları model alınabilir.

Yunus Aleyhisselâm

Kur'an'da kendi adı ile sure bulunan Yunus peygamber Ninova halkına gönderilmiştir. O Hakkın emrini beklemeden kendi başına hareket ettiği, görev yerini terk ettiği için ceza almıştır (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgielpazesi.com, 2022). Söz dinleme değeri için örnek gösterilebilir.

“Yunus’ıla balık beni çekdi deme yutdı bile

Zekeriyya’yıla kaçdum Nuh’ıla tufandaydum” (Tatçı, 2014: 363)

Davud Aleyhisselâm

Davud peygamber hükümdar peygamberlerdendir. İsrailoğullarına hükümdar olmuş, onları yönetmiştir. Bunun yanında çok güzel bir sesi vardır, O'nun zikrine dağlar ve kuşlar katılmaktadır (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgielpazesi.com, 2022).

“Geh varam Davud olam çıkam Süleyman tahtına

Geh gine güm-rah olup vaslı koyup hicran olam” (Tatçı, 2014: 391)

“Ben oldum İdris-i derzi Şit oldum tokıdum bizi

Davud’un görklü avazı ah idüp nalişe geldüm” (Tatçı, 2014: 407)

“Kan’enbiya vü evliya geldi geçdi cümle veli

Kanı Davud u Süleyman Kaf’dan Kaf’a dutmuş iken” (Tatçı, 2014: 440)

Davud peygamberin yöneticiliği, sesli olarak Allah’ı zikri, Allah’ın sevdiği kullardan olması model davranışlar olarak alınabilir. Fakat buna rağmen dünya ona da kalmamış ve zamanı gelince vefat etmiştir.

Süleyman Aleyhisselâm

Süleyman peygamber eşsiz hükümdarlığı ile bilinir. Yöneticilik değeri ön plandadır. Adı ile anılan mabedi yaptırmıştır (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Kuşlar, rüzgâr ve cinler hükmü altındadır (Tatçı, 2014: 429). Yunus Emre âşık olanların Süleyman peygamberin tahtı gibi makamlara geldiğini açıklar.

“Kaf’dan Kaf’a hükm eyleyen divleri hükmüne koyan

Yile binüp seyran kılan bu mülke Süleyman benem” (Tatçı, 2014: 385)

“Eyyub’ıla derde esir iniledüm çekdüm ceza

Belkıs’ıla taht üzere mühr-ü Süleyman’dayıdum” (Tatçı, 2014: 363)

Süleyman peygamber ile Saba melikesi Belkıs’ın başından geçenler Kur’an-ı Kerim’de açıklanmaktadır. Yunus Emre onların birbirlerine âşık olduklarını, aşkı yaşadıklarını belirtir.

“Belkıs’ıla Süleyman ıška düşdi bir zaman

İsteyüp bulmadılar bu derdün dermanını” (Tatçı, 2014: 531)

Hz. Süleyman, Allah tarafından verilen bir mucize olarak hayvanlarla konuşabilmekte, hayvan dilini bilmektedir. Ordusu ile seferde bir vadiden geçerken karıncanın konuşmasını işitmiş ve gülümsemiş. Gülümsemesinin sebebini soranlara karıncanın ‘Süleyman’ın ordusu geliyor, kenara

çekilin' sözünü söylemiştir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022; Karaman vd, 2006). Yunus Emre kimseye haksızlık yapılmamasını, hayvanlara şiddet uygulanmamasını, bunun hak konusu olduğunu ve kıyamette hesap gününde bunun hesabının sorulacağını vurgular.

“İsrafil surını ura tagları yirinden tura

Bir karınca cevabını bin Süleyman virimeye” (Tatçı, 2014: 472)

Süleyman peygamber kuşdilini bilmektedir. Yunus Emre bu dilin âşık dili olduğunu, bu dili O'ndan öğrendiğini açıklamaktadır.

“Aşık dilin bilmeyen ya delüdür ya dehri

Ben kuş dilin bilürem söyler Süleyman bana” (Tatçı, 2014: 256)

Buradan haklara saygı, haksızlıktan kaçınma, hayvan haklarına saygı konuları model olarak çıkarılabilir.

Süleyman peygamber ne kadar hükümdar olsa da yine de kendi emeği ile geçinirdi.

“Süleyman zenbil ördi kendi emeğin yirdi

Anunıla buldılar bunlar peygamberliği” (Tatçı, 2014: 505)

Kimseye muhtaç olmadan el emeği geçinmek, bir sanat sahibi olma davranışı model olarak alınabilir.

Dünya kimseye baki kalmaz, eşsiz saltanat sahibi Süleyman peygambere de kalmamıştır.

“Çalap viribidi bizi var dünyayı görün diyü

Bu dünya hod baki degül mülke Süleyman neyimiş” (Tatçı, 2014: 328)

Lokman Aleyhisselâm

Lokman, Kur'an-Kerim'de adı geçen fakat peygamber olup olmadığı hakkında kesin bilgi bulunmayan şahıslardandır. Bilge, oğluna hikmetle, öğüt veren bir baba olarak tanınır (Köksal, 2004; bilgiyelpazesi.com, 2022).

“Ol dost bana benden yakın hikmet bilen bulur Hakk’ın

Okuyup hikmet ilmimi Lokman olayın bir zaman” (Tatçı, 2014: 426)

“Bir dem cehalette kalur hiç nesneyi bilmez olur

Bir dem talar hikmetlere Calinus u Lokman olur” (Tatçı, 2014: 281)

Burada hikmet sahibi olma, hikmetli konuşma model davranış söz konusudur.

Zekeriyya Aleyhisselâm

İsrailoğullarına gönderilen peygamberlerdendir. İsrailoğulları tarafından şehit edilmiştir. Zekeriyya peygamber inanmayanlarla mücadele etmiş ve sonunda şehit edilmiştir (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Kötülüklerle mücadele değeri düşünülebilir.

“Yunus’ıla balık beni çekdi deme yutdı bile

Zekeriyya’yıla kaçdum Nuh’ıla tufandaydum” (Tatçı, 2014: 363-364)

İsa Aleyhisselâm

Kur ’anda adı geçen ve kendisine dört büyük kitaptan İncil verilen peygamberdir. Allah tarafından kendisine bir çok mucize verilmiştir. Hz. İsa’nın mucizeleri arasında dua ederek Allah’ın izni ile hastaları iyileştirme hatta ölenleri diriltme bulunmaktadır (Köksal, 2004; Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022). Yunus Emre Hz. İsa’nın bu yönüne dikkat çeker.

“Ölü görse dirilür kalıbına can gelür

Toprakdan avaz gelür İsa bin Meryem misin” (Tatçı, 2014: 429)

“Bir dem gelür İsa gibi ölmüşleri diri kılır

Bir dem gelür güm-rahlayın yolında sergerdan olur” (Tatçı, 2014: 282)

“Deniz kenarında ova kuyuda işleyen kova

İsa agzındağı du’a oluben ben işe geldüm” (Tatçı, 2014: 407)

Hastalara yardımcı olma, onlarla ilgilenme mümkünse bakma, ihtiyaçlarını görme ve ölmüşlere dua etme model alınabilir.

İsa peygamber göğe çıkarılmıştır. Yunus Emre bu konuya vurgu yapar, kendisi de bu durumu yaşamak ister.

“İsa ki Meryem’e varur şöyle varam ben ol Hakka

Fazlı yolında ol Hakk’un alemi handan eyleyem” (Tatçı, 2014: 367)

“Tiz çıkarurlar fevka’l-ulaya

Bil İsa gibi dünya koyanı” (Tatçı, 2014: 497)

Cercis Aleyhisselâm

Kur’an-ı Kerim’de adı geçmeyen ve Hz. İsa (as) dan üç yüz yıl sonra yaşadığı belirtilen bir tarihi kişidir. Halkını dine davet edince yetmiş kez öldürüldüğü ve yeniden dirildiği rivayet edilir (Bozkuş, 1997, 40). Yunus Emre canını Hak yoluna feda eylediğini, Hak yoluna adadığını ve ne kadar şehit edilirse yine şehit olmayı arzuladığını güzel bir şekilde ifade eder.

“Eger beni Cercis’leyin yitmiş kez öldürürisen

Dönem girü sana varam zira ki arum yok durur” (Tatçı, 2014: 283)

“Cercis’leyin ol dost beni yitmiş kez öldürürise

Bin kez dahı ölisem yüz bin kez ilerü gelem” (Tatçı, 2014: 373)

Burada insanları Allah yoluna davet etme, gerekirse şehit olma ve bundan çekinmeme model davranışlar olarak belirlenebilir.

Muhammed Aleyhisselâm

Peygamberlerin sonuncusu olup kendisine kutsal kitap Kur’an-ı Kerim verilmiştir. Evrensel olarak bütün insanlığa gönderilen son peygamberdir (Bölgegündem, 2022; bilgiyelpazesi.com, 2022; Köksal, 2016; Karaman vd, 2006). Yunus Emre’de Hz. Peygamber sevgisi ve övgüsü şiirlerinde ön plana çıkar. Yunus Emre, Divan’ın büyük bir kısmını, Peygamber’e ve O’na olan aşkına tahsis

etmiştir (Öztoprak, 2020, 299). Hz. Muhammed (sav)'in yaratılışı, âlemlere rahmet oluşu, Allah'ın dostu oluşu, O'nun ümmetine olan sevgisi ilmek ilmek işlenir. Peygamberler O'nu kabul eder ve severler. O, dünya sevgisine tutulmamış, dünya malına itibar etmemiştir. O'nu anmak günahları eritir.

“Yaradıldı yir ile gök Muhammed dostlığına

Levlak ana delil durur ansuz yir gök olmadı” (Tatçı, 2014: 524)

“Yitmiş bin yıl öndinden yaratdı Muhammed'i

Hak kendü âşık oldu bahane bir yıldız dan” (Tatçı, 2014: 414)

“Ol âlem fahri Muhammed nebiler serveridür

Vir salavat ışkıla ol günahlar eridür” (Tatçı, 2014: 302)

Hz. Peygamber ömrünü çok mütevazı bir biçimde geçirmiş, zengin bir hayat sürmemiş, kazandığı malı çevresindeki ve kendini ziyarete gelen fakirlerle paylaşmıştır. Genel anlamda sade bir hayat sürdürdüğü, mal-mülk arttırmadığı belirtilebilir. Elbisesi dahi sadedir, özel terzilere elbise diktirmemiştir hatta kendi söküğünü kendi tamir etmiştir.

“Dünya malın dutmamış hiç emanet artmamış

Derzi biçüp dikmemiş tonunu Muhammed'ün” (Tatçı, 2014: 347)

Hz Muhammed (s.a.v) Kur'an-ı Kerimi insanlara iletmiş ve İslam dinini tebliğ etmiştir. Dini yaşantısı ile en güzel örnek olmuş, gönüllere girmiş, ümmeti çok kazanımlar kazanmıştır.

“Uş yine nazar oldu bu bizüm canumuza

Muhammed bünyad urdı din ü imanımıza

Peygamberler serveri din direği Muhammed

Gör nr gevherler kodı nu bizüm kanumuza” (Tatçı, 2014: 468)

“Gönüllerde yir eylemek Muhammed'e gelmiş durur

Mustafa'ya ümmet olan Tamu'da karar eylemez" (Tatçı, 2014: 323)

"On iki bin hadisi cem'eyledi Mustafa

Anı işitdün meger şerh ile söz satarsın" (Tatçı, 2014: 423)

Hz. Muhammed (s.a.v.)in yolundan gidenler zindan sayılan yalan dünyaya kanmaz, yanlış yollara gitmez.

"Erenlerden etek tutan menzil alup Hakk'a yiten

Muhammed nurına batan ol dünyaya kalmayandır

Hurilerle sırdaş olan Muhammed ile eş olan

Ol imanı yoldaş olan bunda yanılmayandır" (Tatçı, 2014: 314-315)

"Yunus yok dünya tadı çün kim faniymiş adı

Muhammed zindan didi biz şad olmamagiçün" (Tatçı, 2014: 425)

Hz. Peygamber'e düşmanları tuzak hazırlayarak zehirlemek istemişler, ancak Allah'ın yardımıyla bu tuzakları boşa çıkmıştır. Peygamber'e arı gibi çalışarak, gözyaşı ile salavat getirmek gerekir.

"Muhammed'e kâfirler üç kez agu virdiler

Birin kuzuyla yidi ikisin aş üstine

Aguyu kıldı şeker ol Resulu'llah meğer

Vir salavat zenbur-var derdile yaş üstüne" (Tatçı, 2014: 466)

Hz. Peygamber'in ailesi olarak damadı Hz. Ali, torunları Hz. Hasan ve Hüseyin bulunmaktadır. Her yıl hacca giden binlerce hacı, Hz. Peygamberin kabrini ziyaret eder. Hz. Peygamber; sözleri, sünnetleri, ibadeti, yaşantısı ile müminlere örnektir. O'nun bilgisi bir ziyafet sofrasını andırır. Yunus Emre kendini Hz. Peygambere âşık biri olarak eksik, kusurlu görür. Bu özel sofradan yemek ister ve bu sofradan yiyemeyenlerin Hz. Peygamberi anlayamayacağını, dini istenilen güzellikte yaşayamayacağını belirtir. Allah'ın sevgilisi Hz. Muhammed'in yolunda çıra olup yanmayı, O'nun yoluna kendini adadığını ifade eder.

“Yılda yetmiş bin hacı her biri niyyet ider

Varur ziyaret ider nurını Muhammed’ün” (Tatçı, 2014: 347)

“Yunus Emrem ışkludur eksiklüdür miskindür

Her kim yemez mahrumdur hanını Muhammed’ün” (Tatçı, 2014: 347)

“Kogıl beni hoş yanayın kül oluban uşanayın

Ol sevdüğün Muhammed’e olayın çerak Çalab’um” (Tatçı, 2014: 378)

Peygamberimizin arkadaşları arasında Hz. Ebubekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali bulunmaktadır. Arkadaşlık, dostluk model davranış olarak alınabilir. Hz. Peygamber’in sevgisine mazhar olmak isteyen kimseyi incitmemelidir.

“Ömer ü Osman Ali Mustafa yarenleri

Bu dördünün ulusu Ebu Bekr-i Sıddık’dur” (Tatçı, 2014: 306)

“Ol Fahr-ı Âlem Mustafa ol ma’den-i sıdk u safa

İsterisen andan vefa incitmegil dervişleri”

Mi’raç, Hz. Peygamberin Allah’ın huzuruna kabul edilişidir. Burada dini bir değer olarak Allah sevgisi düşünülebilir.

“Alem fahri Muhammed Mi’rac’a agdugında

Çalap’tan diledüğü ümmetine azıkdur” (Tatçı, 2014: 306)

Yeryüzünde çok insan vardır, çoğunda hayır ve bereket bulunmamaktadır. Hz. Peygamber ümmetine, insanlığa önderdir.

“Suretile çokdur âdem degmesinde yokdur kadem

Evvel-ahir ol piş kadem bir Muhammed serveri var” (Tatçı, 2014: 266)

Yunus Emre; gül, Hz. Peygamberin terinden yaratılmıştır görüşünü işler.

“Gül Muhammed deridür bülbül anun yeridür

O gülile ezeli cihana bile geldüm” (Tatçı, 2014: 386)

Gül, şeriat olarak da ifade edilir ve nefesine uyanların Hz. Peygamberin getirmiş olduğu şeriat güle benzetilerek, gülü koklayarak gafletten uyanılmasını ister.

“Niçün sen nefs-i emmarı bu gafletten uyarmazsın

Muhammed şer’i gülünü senün yüzüne urmazsın” (Tatçı, 2014: 414)

Dünya fanidir, kimseye kalmamıştır, İslam Devleti’nin yöneticisi olan Hz. Peygamber de vadesi gelince bu dünyadan ayrılmıştır.

“Kanı Muhammed Mustafa hüküm itdi Kaf’dan Kaf’a

Dünya kime kıldı vefa aldanuban kalanı gör” (Tatçı, 2014: 263)

Ahireti kazanabilmek için Hz. Peygamberin sünnetine uymak, O’nun ahlakıyla ahlaklanmak ve O’nun gibi yaşamak gerekmektedir. Aksi takdirde ahirette bazı ödüllerden yararlanılamayacaktır. O’na uyanlara şefa’at adı verilen insanın affedilmesi konusunda vesile olması da söz konusudur.

“Hulkun olmayınca Muhammed gibi

Hak didarın sana göstermeye” (Tatçı, 2014: 479)

“Nefsin müsülman iden Hak yola togru giden

Yarın ona olısar Muhammed şefa’ati” (Tatçı, 2014: 519)

Hakk’ı en iyi bilen Hz. Muhammed’dir. Allah’ın yarattıkları O’nun varlığına delildir. Yer ve gök delillerle doludur ancak bunu görmek için bu bilinçle çevreye bakmak gerekir.

“Muhammed Hakk’ı bildi Hakk’ı kendüde gördi

Cümle yerde Hak hazır göz gerekdür göresi” (Tatçı, 2014: 517)

Sonuç ve Öneriler

Yunus Emre Divan-ı İlahiyat’ta Âdem, Şit, İdris, Nuh, İbrahim, İsmail, Yakub, Yusuf, Eyyub, Musa, Hızır, İlyas, Zülkarneyn, Yunus, Davud, Süleyman, Lokman, Zekeriyya, İsa, Cercis, Muhammed Aleyhisselâm peygamberlerin adı geçmekte, diğer peygamberlerin adı geçmemektedir.

Peygamberler model insanlardır, peygamber kıssalarında insanlar için ibretler vardır. Bu model davranışlar genel olarak olumludur ancak olumsuz kabul edilebilecek bazı davranışlar bulunmaktadır. Olumsuz davranışların çok azı peygamberlerden, çoğu da onların çevrelerinde yer alan varlık ve kişilerdendir.

Âdem Aleyhisselâm (a.s), Allah’ın yasakladığı yiyeceği yemesi olumsuz bir model davranıştır. Emri ihlal etmesi sonucu Havva ve İblisle birlikte cennetten çıkarılması ve dünyaya gönderilmesi bir çeşit ceza davranışı olarak olumsuz bir model davranıştır. İblis’in kibirlenmesi, Allah’ın emrini yerine getirmemesi, Âdem (a.s)’yi kandırması olumsuz model davranışlardır. Hazreti Adem ve Havva’nın olumsuz model davranışı olan günaha tövbe etmesi olumlu model davranıştır.

Şit (a.s) ve İdris (a.s.) çalışma, meslek sahibi olma davranışları olumlu modeldir. Nuh (a.s.)’in insanları Hakka daveti çaba davranışı olumlu bir model, O’na inanmayanların tufan sonucu helak edilmeleri ise ceza davranışına modeldir.

İbrahim (a.s)’nin başkalarına yardımı, cömertliği, bu yaptıklarından mutlu oluşu olumlu model davranışlarıdır. Karun adlı kişinin cimriliği, iyilik yapmaması, mutsuz olması ise olumsuz modeldir. İbrahim peygamberin ibadethane yapma davranışı, ateşe atılmasında Allah’a güvenmesi, tehlike içinde Allah’ın yardımı, Allah’ın emrini yerine getirmek için alçakgönüllülükle oğlunu kurban etmek istemesi, yine Allah’ın yardımı olumlu davranış modelleridir. İsmail (a.s)’nin Allah’ın emrine uyması, teslimiyet, Allah’ın yardımı, gerekiyorsa Allah yolunda can vermeyi dilemek olumlu model davranışlardır.

Yakub (a.s)'de evlat sevgisi, hasret çekme, hüznü olma, sıkıntılara sabretme olumlu davranış modelleri olarak değerlendirilebilir. Yusuf (a.s) de eziyetlere, sıkıntılara, çilelere sabretme, Allah'ın yardımı ile daha sonra yönetici olma davranışları olumlu model davranışlarıdır. Güzel olana değer verilmesi, Züleyha'nın aşkı olumlu davranışlardır. Yunus Emre burada gerçek aşkın Rahmani aşk olduğunu, bunun model davranış olarak aldığını belirtir. Yusuf (a.s) de yöneticilik davranışı da olumlu model davranıştır. Eyyub (a.s) de başa gelen hastalığa ve sıkıntılara sabır olumlu davranış modeli olarak alınabilir.

Musa (a.s) de, Allah'a dua, Allah'a olan sevgisi ve aşkı, Firavun ile mücadelesi ve asa mucizesi ile Allah'ın yardımı olumlu model davranışlardır. Ayrıca Musa (a.s) nin Allah'ı görmek istemesi, bilimin başlangıcı olan merak duygusu olumlu bir model davranış olarak alınabilir. İblis'in günaha ısrarı ise olumsuz model davranıştır.

Hızır ve İlyas (a.s) peygamberlerde dostluk, uzun yaşam için araştırma yapma olumlu model davranışlardır. Günümüz tıp bilimi için bu düşünce ve çaba model davranış olarak alınabilir. 'İnsan ölür kalır eseri' sözü gereği uzun süreli, ölümsüz eserler meydana getirmek de olumlu model davranışlardır. Örneğin; Yunus Emre, Divan ve Risaletü'n Nushiyye adlı eserleri ile günümüze kadar etkisini sürdürmüştür ve muhtemelen ileride de etkisi devam edecektir. Zülkarneyn (a.s) de başkalarına yardım etme olumlu model davranış olarak alınabilir. Yunus (a.s) de Hak emrini yerine getirmeme, bu konuda sabretmeme ve ceza alma olumsuz model davranışlardır.

Davud (a.s)'de yöneticilik, güzel ses ve ses eğitimi, Allah'ı zikir, dünyanın faniliği bilinci olumlu model davranışlardır. Oğlu Süleyman (a.s) de, yöneticilik, mabet yapımı, haklara riayet etme ve haksızlıktan kaçınma, hayvan haklarını gözetme, el emeği ile çalışma, sanat sahibi olma, dünyanın faniliğinin bilincinde olma olumlu davranış modelleridir. O'nun kuşdilini bilmesi, hayvanların dilini bilmesi, bu konuda bilimsel çalışmaya teşvik ve onlara yaklaşmanın sevgi dili ile olabileceği de olumlu model davranışları kabul edilebilir.

Lokman (a.s)'de hikmetli konuşma, öğüt verme, bilgili olma, Zekeriyya (a.s)'de kötülerle mücadele ve şehitlik, İsa (a.s)' de hastalara dua etme ve onlarla ilgilenme, Yunus Emre'ye göre dünyaya değer vermeme sonucu insanın yüksek makamlara ulaşması, Cercis (a.s)' de insanları Allah yoluna davet ve şehitlik olumlu model davranışlar olarak düşünülebilir.

Hz. Muhammed (s.a.v)' de dünya sevgisinin olmaması, tüm insanlığa model oluşu, sözlerine ve sünnetine uyulması, ümmetini ve başkalarını düşünmesi, Hakkın mucizelerini görmesi, Allah'ın dostu oluşu, Allah'ın yardımı olumlu model davranışlardır. Yunus Emre'de peygamber ve ehli beyt sevgisi, O'na salavat getirilmesi, anılması, O'nun örnek alınması ve böylece gafletten kurtulması olumlu davranış modelleridir.

Tüm peygamberler çeşitli olaylarla ve çeşitli biçimlerde sınımadan geçmiştir. Bu imtihanları genel olarak çoğu zaman başarı ile vermeleri olumlu, kimi zaman yanılgıları olumsuz model davranışlar olarak gösterilebilir.

Kaynakça

Akyüz Y, (2020). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000- m.s. 2020*. Ankara: PegemA Yayınları.

Avşar Z, (2013). *Nasihatler kitabı*. Ankara: Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı Yayınları.

Bilgiyelpazesi (2022). Peygamberlerin hayatı Kur'anı Kerim'de adı geçen.

<https://bilgiyelpazesi.com/dinim-islam-islamiyet/peygamberlerin-hayati-kuranda-adi-gecen.asp>, Erişim: 12.03.2022.

Bozkuş, S. (1997). *Yunus Emre'nin şahıslar dünyası*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Bölgegündem (2022). Kur'an-ı Kerim'de adı geçen peygamberler kimdir? İşte adı geçen peygamberler.

<https://www.bolgegundem.com/kuran-i-kerimde-adi-gecen-peygamberler-kimdir-iste-adi-gecen-peygamberler-267057h.htm>, Erişim: 12.03.2022.

Bursalı, M.N. (1982). *Yunus emre hayatı ve bütün şiirleri*. İstanbul: Çile Yayınları.

Demirci M, (2008). *Yunus'ta hak ve halk sevgisi*. İstanbul: H Yayınları.

Emre, M.E. (2015). *Yunus emre divanı ve şerhi*. İstanbul: Eserkitap Yayınları.

Eyyam, R., Doğruer, N. ve Meneviş, İ. (2012). *Sosyal öğrenme kuramı*. (Ed. Z. Kaya), Öğrenme ve öğretme, kuramlar, yaklaşımlar, modeller (s. 75-98) içinde. Ankara: PegemA Yayınları.

Gökdemir, S. Ve Gökdemir, A. (1990). *Yunus emre güldeste*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Karagöz İ, (2010). *Dini kavramlar sözlüğü*. ed. İsmail Karagöz. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Kasım N, (1979). *Tam ve tekmil yunus emre divanı*. İstanbul: İstanbul Maarif Kitaphanesi.
- Köksal, M.A. (2016). *İslam tarihi - Hz. Muhammed Aleyhisselam ve İslamiyet*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Köksal, M.A. (2004). *Peygamberler tarihi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köprülü, F. (1984). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Öztoprak, Mustafa . "Yunus Emre'nin divan'ındaki peygamber anlayışı". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 20 / 1 (March 2020): 299-327 . <https://doi.org/10.33415/daad.644727>
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık
- Takhirova, R. (2020). Yunus Emre Divanı'nda özel isimler. V. Uluslararası Aksaray Sempozyumu (03-04 Kasım 2020) Tam metin kitabı. (Editör: Mehmet Sami Yıldız vd). Somuncu Baba Tarih ve Kültür Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını, 107.
- Tatçı M, (2014). *Yunus emre divan-ı ilahiyat*. İstanbul: H Yayınları.
- Tatçı M, (2020). *Yunus emre'den yolcuya öğütler*. İstanbul : H Yayınları.
- Tuna, C. ve Yıldırım, Y. (2021). Yunus Emre'nin Risaletü'n-Nushiyye adlı eserinde sabır eğitimi. Vefatının 700. Yılında Bizim Yunus Sempozyumu (26 Tam28 Mayıs 2021) Tam metin kitabı. (Editör: Ramazan Ata vd). Aksaray Üniversitesi Somuncu Baba Tarih ve Kültür Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yıldırım Y, (2017). *Risaletü'n-nushiyye ve divan- ı yunus emre karaman nüshası*. İstanbul: Duru Bulgur Yayınları.

Rising trend: Adults' views and preferences on mobile assisted language learning apps in the TRNC

Ayman KOLE

Final International University

Emre Dağhan TOKGÖZ*

Final International University

Arzu ÖZPOLAT

Final International University

Abstract: In our developing world, it has become necessary to know a second language in order to keep up with global life, and therefore people have resorted to various ways to learn a foreign language. While some of the people prefer face-to-face courses, institutes or one-to-one private lessons, others prefer mobile foreign language learning applications. The aim of this research is to reveal the opinions and preferences of adult users in the TRNC on mobile-assisted foreign language learning applications in the new trending mobile application markets. Although participation in the research was voluntary, the participants attended in the research either face-to-face or online via digital platforms. In this study, which is based on the scanning model, quantitative methods such as questionnaire, resource analysis and interview techniques were applied in order to learn the views of the participants. A questionnaire consisting of a total of 12 questions designed in the Likert scale type was applied to the survey participants. As a result of the survey, most of the users, including 67%, learned a foreign language for business and educational purposes, while the remaining 33% tried to learn for hobby and communication purposes; It was concluded that the most popular application around the users was Google Translate with a rate of 37%. At the same time, the participants criticized the aspects of the applications that they were satisfied with and found insufficient, and then they made various statements about how the application could be developed and become better. However, since the general findings are that users find mobile learning applications inadequate, it has been suggested that applications should focus more on improvement of application and creating space for users to apply practical skills.

To cite this article: Kole, A., Tokgöz, E. D. & Özpolat, A (2022). **Rising trend: Adults' views and preferences on mobile assisted language learning apps in the TRNC.** Kosovo Educational Research Journal, 3(1), 63-85.

Yükselen trend: Mobil destekli dil öğrenme uygulamaları hakkında KKTC' de yetişkinlerin görüşleri ve tercihleri

Özet: Gelişen dünyamızda, küresel yaşama ayak uydurabilmek adına ikinci bir dil bilmek gerekli ihtiyaç haline gelmiştir ve bu yüzden insanlar yabancı dil öğrenebilmek için çeşitli yollara başvurmuştur. İnsanların bir kısmı yüz yüze eğitim veren kurs, enstitü ya da birebir özel dersleri tercih ederken diğer bir kısmı da mobil yabancı dil öğrenme uygulamalarına yönelmiştir. Bu araştırmanın amacı yeni eğilim olan mobil uygulama marketlerinde bulunan mobil destekli yabancı dil öğrenme uygulamaları üzerine KKTC’de yaşayan yetişkin kullanıcıların görüşlerini ve tercihlerini ortaya koymaktır. Yapılan araştırma gönüllü bir araştırma olmakla birlikte katılımcılar ister yüz yüze veya dijital platformlar aracılığıyla çevrimiçi olarak araştırmaya katılmışlardır. Tarama modelini temel alan bu çalışmada katılımcıların görüşlerini öğrenmek adına nicel yöntemlerden olan anket, kaynak incelemesi ve görüşme teknikleri uygulanmıştır. Anket katılımcılarına likert ölçek tipinde tasarlanmış toplam 12 sorudan oluşması bir anket uygulanmıştır. Anket sonucunda kullanıcıların %67 sini kapsayan büyük bir kısmının yabancı dili iş ve eğitim amaçlı öğrendiği, geri kalan %33lük kısmın ise hobi ve iletişim amaçlı öğrenmeye çalıştıkları; en çok rağbet gören uygulamanın ise %37lik bir oranla Google Translate olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılar aynı zamanda uygulamaların memnun oldukları ve yetersiz buldukları yönlerini eleştirmiş, sonrasında da uygulamanın nasıl gelişip daha iyi bir hale gelebileceğine dair çeşitli fikir beyanlarında bulunmuşlardır. Ancak, genel bulgular kullanıcıların mobil öğrenme uygulamalarını yetersiz bulduğundan dolayı uygulamaların kendini geliştirmesi ve kullanıcılara pratik becerileri uygulamaları için alan yaratmaya daha çok odaklanması gerektiği önerilmiştir

Giriş

Dil, günümüzün en etkili iletişim ve düşünce aracıdır. Güncel olarak yaklaşık üç bin ile beş bin dil olmasıyla birlikte değişen toplu durum bireyin yalnızca kendi ana diliyle yetinmesi olanaksız hale gelmiştir. Bu durum bireye ikinci dil öğrenme gereksinimi sunmuştur. Demografik eğilimler, yeni teknoloji ve uluslararası iletişim nedeniyle dünya dil sistemi hızlı bir değişime uğramaktadır. Bu değişiklikler hem yazılı hem de sözlü iletişimi etkileyecektir. İngiltere’nin küresel bir dil haline gelmesiyle beraber bireylerin çok dilli olma ihtiyacı artacaktır. Günümüz çağında bireyin ana dili dışında harici yabancı dil bilmesinin birçok artı yönü vardır. Bu artılar eğitimsel ve kariyer odaklı olduğu kadar sosyal de olabilmektedir. Yoğun bir şekilde batılılaşma eğiliminde olan toplumumuz için ikinci bir dil bilmek kişiye birçok fırsat kapısı aralayabilir ve kişinin özsaygısı ile birlikte kendine olan güvenini de yüceltmesinde büyük bir rol oynayabilir (Yolcu, 2002).

Türk tarihinde yabancı dil öğrenimi Osmanlı döneminde Farsça ve Arapça ile başlamıştır. Aynı dönemde modern okullarda Tanzimat dönemiyle birlikte gelen Fransız baskı ve etkisinden dolayı Fransızca öğrenimi de öncelik kazanmıştı (Çelebi, 2006). Bu yabancı dilleri peşi sıra kronolojik

olarak Meşrutiyet döneminde Almanca, II. Dünya Savaşı döneminde de İngilizce takip etmiştir. Konuyu farklı bir bakış açısıyla ele alacak olursak: bundan yıllar önce yabancı dil öğrenmenin değerini vurgulamak adına bir lisan, bir insan demiştir atalarımız. Bu olgularla zamanla değişen dünyamızda küreselleşmenin ve sosyokültürel ilerlemenin bir etkisi olarak en az iki dil bilmek gerekli hale gelmiştir (Aytekin ve Ateş, 2020). Ancak, günümüzde ise bugünün insanının aralanmakta olan fırsat kapılarına sert engeller koyduğu, bir diğer yandan da lisanın getireceği insandan korkup kaçındığı görülebilir. Her ne kadar en büyük eksinin bireyin emek sarf etmekten kaçınılması ve iletişim yetersizliği olduğu düşünülse de bu nedeninin bireyin kendisinden mi, eğitim görevlisinden mi yoksa eğitim sisteminden mi kaynaklı olduğu uzun yılların henüz açığa kavuşturulmamış bir tartışma konusudur (Sarıçoban ve Oz, 2014).

Bir yabancı dili öğrenmeyi zor kılan, öğrenemememizin başlıca sebep ikinci dil öğrenirken kullandığımız yöntemlerin yetersizliği, yanlışlığı ve ana dil öğrenme metotlarımızla olan bağdaşksızlığıdır. Yabancı dil öğrenmeye yanlış noktalardan başlayıp yanlış yöne doğru ivmede bulunuruz. Yeni bir yabancı dil öğreniminin ancak iletişimle, konuşarak, dinleyerek yani dil ile etkileşimde bulunarak etkili olacağına inanılır ve aksi ezbere dayalı yöntemlerle bireyin çıktığı yeni dil yolculuğunda bir ilerleme kat etmesi beklenemez. Yapılan güncel araştırmalarda yabancı dile maruz kalan bireylerin dile ezberci bakış açısıyla yaklaşan bireylerden çok daha hızlı bir şekilde dil öğrendiği, akıcılık seviyesine daha hızlı ulaştığı gözlemlenmiştir (Kuppens, 2010).

Durumu değiştirmek, dil öğrenme algısını geliştirmek için neler yapılabilir sorusunun cevabına yoğunlaşıldığı zaman ise çoğu sorulara yanıt sunduğu gibi olası yanıtları yeniden teknoloji sunar. Teknolojinin gelişimi, Dünya genelinde hızlı bilgi, sermaye ve hizmet akışını kolaylaştırarak, çalışma, bireyler arası etkileşim kurma şeklinde önemli ölçüde devrim yaratmıştır (Gencel, 2005). Aynı zamanda daha uygun fiyatlı seyahat, mobil iletişim cihazları, sosyal medya ve çevrimiçi bağlantı, yeni hareket kalıpları ve sosyal katılım biçimleri sağlamıştır. Teknoloji insan yaşamının her alanına nüfuz ettirip toplumsal düzeni dönüştürmeye devam ettikçe, dil ve kimlik üzerinde önemli bir etki yaratır. Dijital devrim, yeni kelime bilgisi, tür ve yöntemlerin açığa çıkmasını tetikleyerek ve okuryazarlık uygulamalarını yeniden şekillendirerek dili dönüştürmüştür. Kısacası çağdaş dünyamızda teknolojinin de hızla değişmesi sayesinde kişinin yaşamı çok yönlü olarak

doğrudan etkilenmektedir (Alpar, Batdal ve Avcı, 2005). Etkin ve doğru kullanımla birlikte teknoloji bireyin ikinci bir dil öğreniminde de önemli bir rolü üstlenebilir.

Yabancı Dil edinimi ve Öğrenimi

Yabancı dil öğrenme ve öğretme, yerel olmayan bir dilin yaygın olarak konuşulduğu ortam dışında öğretilmesini veya öğrenilmesini ifade eder. Genellikle 'yabancı' ve 'ikinci' dil öğrenimi arasında bir ayırım yapılır. İkinci bir dil, öğrencinin edinilen dilin konuşulduğu bir ortamda ikamet ettiği anlamına gelir (Davies, 1980; Nikolov ve Djigunović, 2006). Araştırma alanında, ikinci dil edinimi (SLA) terimi, yabancı dil öğrenimini benimseyen ve edinildikten sonra ilk dil dışındaki dilleri öğrenme kapasitesini araştıran genel bir terimdir (Krashen, 1981). Yerel olmayan bir dilin edinilmesine ilişkin bilimsel araştırmalar psikoloji, dilbilim, dil pedagojisi, eğitim, nörobiyoloji, sosyoloji ve antropoloji disiplinlerini içerir. Öğrenme ve öğretme yeniliklerinin araştırılması, dil başarısını ve yeterliliğini artırmak için tasarlanmış amacına uygun dil öğrenme stratejileri ve ortamları hakkında yeni görüşler sağlamıştır (Gitsaki, 1998).

Bir dil, büyük ölçüde sınıfta öğrenilirse ve öğretimin gerçekleştiği toplumda konuşulmazsa yabancı dil olarak kabul edilir. Başka bir dilin öğrenilmesi, bireyin etkili ve yaratıcı bir şekilde iletişim kurmasını ve otantik kültürün dili aracılığıyla gerçek yaşam durumlarına aktarılmasını sağlar (Slabakova, 2021). Başka bir dil öğrenmek, kişinin kendi perspektifi dışında bir bakış açısına sahip olmasını sağlar, içerik alanlarındaki bağlantıları görme yeteneğini artırır ve kültürlerarası anlayışlar kazanırken disiplinler arası bir bakış açısını teşvik eder (Paradis, 1998). Dil, insandan insana etkili etkileşimler için gerekli olan bir araçtır, kişinin kendi dilini ve kültürünü daha iyi anlamasını sağlar.

Dil araştırmacıları, edinim ve öğrenme terimlerini şu şekilde açıklamışlardır: 'edinme', birinci ve ikinci dilleri resmi bir eğitim olmadan doğal olarak öğrenme sürecini ifade ederken, 'öğrenme' sınıf ortamlarında ikinci veya yabancı dillerin verilen eğitim doğrultusunda öğrenilmesi demektir. Genellikle çocuklar, yetişkinlere nazaran daha zahmetsiz bir ikinci dil edinimi süreci yaşarlar (De Houwer, 2017; Singleton, 2005). Yabancı dil eğitimi, nüfusun önemli bir kısmının ne resmi dili ne de ana dili olan modern bir dilin öğretilmesini ifade eder.

Kültürlerarası Yeterlilik

Günümüzde, dil eğitimcileri, yabancı dil öğreniminin öğrenciler tarafından farklı kültürler arasındaki ilişkileri görmelerine, bu kültürler arasında arabuluculuk yapmalarına ve kendi kültürleri de olmak üzere diğer kültürleri de eleştirel bir şekilde analiz etmelerine olanak sağlayacak kültürler arası yeterliliğini artırması gerektiğini iddia ediyor (Chapelle, 2010). Dil öğretmenleri artık sınıflarında diğer bir görevlerinin de kültür öğretimi ve bu konuya ilgin erişme yollarını ortaya çıkarmak ile beraber geliştirmek olduğunu fark etmişlerdir (Moloney ve Harbon, 2010). Kültürlerarası yeterliliğin öğretilmesi, iletişimsel etkileşimleri etkileyen değişkenlerin farkındalığının geliştirilmesini, klişelerin tanınmasını ve değerlendirilmesini bununla beraber farklı kültürlerin üyeleri arasındaki kültürel yanlış anlaşılmanın nedenlerinin ve farkındalığının geliştirilmesini içermelidir (Schulz, 2007). Yabancı dil sınıflarında özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde kültürlerarası yetkinliği öğretmek ve değerlendirmek için etkili yaklaşımlar üzerine yapılan birçok araştırmaya rağmen, çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğrencileri dünyayı bir başkasının dili veya kültürü üzerinden görme değerine duyarlı hale getirmek ve tek dilli tek kültürlü ulusal dilsel kimliğin yurtiçinde ve yurtdışında küresel İngilizce kurallarının olduğu bir ortamda kültürlerarası yeterlilik geliştirmek için daha duygusal bir iklim yaratmak oldukça zordur (Fonseca, 2010: s.117).

Dil ve Çevrimiçi Kültür

Dil ve kültür arasındaki ilişki dinamiktir. Öncelikle dil kültürün önemli bir parçasıdır. Bir kültürün inançlarını, değerlerini ve normlarını iletildiği birincil araçtır. Kültür dilin temeli ve en önemli özelliklerinden biri olmakla beraber üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Kültür yoksa dil kaynağı olmayan su veya köksüz bir ağaç gibi olacaktır (Jiang, 2000). Yabancı dil öğreniminde, dilsel aktarım bir dilin, genellikle ana dilin, hedef dilde ki öğrenimi üzerindeki etkisini ifade eder. Bu aynı zamanda yabancı dil öğrenenler tarafından kullanılan yaygın bir stratejidir. Yabancı dili öğrenirken genellikle ana dil kalıplarını veya kurallarını kullanırlar, bu da hedef dilde hatalara veya uygunsuz formlara neden olabilir (Kramsch, 2013). Dil ayrılmaz bir şekilde kültüre bağlıdır. Kültürel değerler dil tarafından yansıtılır ve taşınır. Buna göre, kültürlerarası iletişim sırasında ana kültürden etkilenen düşünme ve ifade etme biçiminin bilinçsizce hedef dile aktarılması kaçınılmazdır. Nitekim yabancı dil çalışmalarında dil öğrenenlerin uğraşması en zor olan şey dilsel biçimler veya gramer değil, kültürel farklılıktır (Byram, 2013).

Dünyanın dört bir yanındaki yabancı dil öğrenenler internet ve sosyal ağlar aracılığıyla iletişimi arttırdıkça, yabancı dil öğretmenleri genellikle uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin çevrimiçi bağlantı kurmak için ve dili kullanma gereksinimi olduğu için bu durumdan memnundur. Öğrenciler yabancı dil içerisinde öğrendikleri kelimeleri ve bilgilerini kullanarak karşı dildeki kişi ile iletişim kurmaktadır (Mondahl ve Razmerita, 2014). Bununla birlikte, birçok eğitimci, Facebook veya Instagram gibi çevrimiçi ortamların, herhangi bir derin iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesine elverişli olmayan bir narsisizm ve kişisel ekran kültürünü teşvik etmesinden endişe duyuyor. İnsanları bir araya getirmek yerine, bu tür uygulamalar onları benzer fikirli akran topluluklarında izole etme riskiyle karşı karşıya bırakabilir ve elektronik gözetime karşı savunmasız hale getirmesiyle beraber akran baskısını da hissettirebilir (Parris vd., 2020). Bu noktada zor olan durum ise çevrimiçi iletişimin sunduğu öğrenme ve kişisel gelişim fırsatlarını diğer endişelere karşı dengede tutmaktır (Gardner ve Davis, 2013).

İletişimsel Yeterlilik

Kültürlerarası iletişim, kişilerin farklı bağlamlarda veya kültürlerde olduğunda ne olduğuna odaklanır. Yetkin bir kültürlerarası iletişimci olmak, farklı kültür ve gruplarda ki kişilerle iletişimde etkili olmak anlamına gelir. Bu konu üzerinde farklı yargılar vardır. İlk yargı, dilbilgisi olan cümleleri üretme yeteneğini ifade eder. İkinci yargı ise, uygulanabilir veya psikolojik olarak kabul edilebilir cümleler üretebilmeyi ifade eder (Bagarić ve Mihaljević Djigunović, 2007). Üçüncü yargı, belirli bir sosyo-kültürel bağlamda doğru dil biçimlerini kullanma yeteneğini ifade eder. Yani, dilsel formların oluşumları hakkındadır (Savignon, 2018). İletişimsel yetkinlik, çeşitli olası dilsel veya dilsel olmayan yollarla belirli iletişimsel hedeflere ulaşabilme yeteneği olmakla beraber, ideal bir konuşmacının dilbilgisi yeterliliğinden çok daha fazlasıdır ve son derece karmaşık bir yetenektir. Anadilde iletişimsel yeterliliğin kazanılması, tüm sosyal aktiviteler ve sosyal çevre ile çok ilgisi olan doğal bir sosyalleşme sürecidir ancak anadili konuşanlar için de, iletişimsel yetkinliğin farklı dereceleri vardır.

Yabancı dilde iletişimsel yetkinlik söz konusu olduğunda ise, eğitimi daha fazla çaba ve zaman gerektirir. Yabancı dil öğrenmenin temel amacı iletişimsel yeterliliği elde etmektir, bu yetkinliğin geliştirilmesi ise bir dereceye kadar verimlidir ve bilimsel öğretim yaklaşımına bağlıdır (Canale ve Swain, 1981). İletişimsel yaklaşım, dilsel yapının doğruluğuna daha az önem vererek, konuşmacının iletişimde yorumlama, ifade ve müzakere yetenekleri olmak üzere, iletişimsel

yetkinliğin geliştirilmesini yabancı dil öğretiminin temel hedefi olarak ele alır. İletişim kurduğumuz zaman, dili ikna etme veya protesto etme gibi sosyal bir bağlamda gerçekleştirilmesi gereken bazı işlevleri yerine getirmek için kullanırız. İletişim bir süreçtir ve öğrencilerin dilbilgisi ve işlevi bilgisini basitçe kavramaları yeterli değildir. Öğrencilerin, iletişimde doğru ortam ve bağlamlarda uygun dili kullanması gerekmektedir. İletişimsel yaklaşım, yeterli dil bilgisinin sağlam temeli olmadan başarısız olacaktır (Mitchell, 2002). Kısaca, iletişimsel yaklaşım, yabancı dilin yapısından veya gramerinden ziyade pratik kullanımına daha fazla önem vermektedir.

Mobil Eğitim

Bulduğumuz teknolojik çağda neredeyse herkesin kendine ait akıllı telefon cihazları vardır. Bu cihazlar kullanarak, internete kolay bir şekilde erişim sağlanır ve dünyanın her yerinden insanlarla mesafe fark etmeksizin etkileşime girme şansı sunar, beraberinde zaman ve mekândan bağımsız olarak, insanların birbirleriyle sohbet etmesini veya bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlar. "Mobil" terimi, "hareketlilik" veya bir yerden diğerine serbestçe ve kolayca hareket etme yeteneği anlamına gelir. Mobil öğrenme, mobil cihazların herhangi bir öğretim dalında uygulanmasını ifade eder. Taşınabilirlik ve bilgi erişilebilirliği gibi mobil teknolojinin özellikleri, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (ElHussein ve Cronje, 2010).

Mobil öğrenmenin temel özelliği, öğrencinin seçim yapma inisiyatifine sahip olması olabilir, çünkü dil öğreniminin yeri ve zamanına karar vermek öğrencinin elindedir (Kukulka-Hulme, 2012). Mobil öğrenme alanındaki yayılma, piyasadaki yeni mobil cihazların kullanılabilirliği ve satın alınması gibi birçok etken karşısında sabit bir duruş sergileyememiştir. Mobil öğrenme "Teknolojinin taşınabilirliği", "Öğrencinin devinimi" ve "Öğrenme değişkenliği" olarak üçe ayrılabilir.

Uzaktan dil öğreniminde telefon kullanımı mobil destekli dil öğrenimine özgü değildir. Twarog ve Pereszlenyi-Pinter (1988), uzaktan dil öğrenenlere geri bildirim ve yardım sağlamak için telefon kullandı.1996'da Brigham Young University-Hawaii'deki öğretmenler telefon ve bilgisayar aracılığıyla Hawaii'den Tonga'ya uzaktan eğitim İngilizce kursu verdi (Green, Collier ve Evans, 2001). Bir diğer örnek olan Dickey (2001) ise, Güney Kore'de İngilizce konuşma becerisi kursu vermek için telekonferans yöntemini kullandı. Dil öğreniminde cep telefonu kullanan ilk projelerden biri Stanford Learning Lab. tarafından, dil öğrenimi için cep telefonu kullanımlarını

hem sesli olarak hem de e-posta kullanarak İspanyolca çalışma programları geliştirdiler (Brown, 2001). Bu programlar kelime pratiği, sınavlar, kelime çevirileri ve canlı konuşan öğretmenlere doğrudan erişim içeriyordu. Araştırmanın sonuçları, cep telefonlarının test teslimatı için etkili olduğunu gösterdi ve ayrıca otomatik ses destekli kelime bilgisi derslerinin büyük bir potansiyele sahip olduğunu belirttiler. Buna rağmen, cep telefonlarının küçük ekran boyutları "yeni içerik öğrenmek için uygun değil, ancak tekrar yapma ve uygulama için etkili" olarak kabul edildi (Thornton ve Houser, 2002, s. 236). Cep telefonu üzerinden yapılan canlı derslerde de etkili oldu, ancak düşük ses kalitesi probleminin öğrenimi kötü yönde etkileme potansiyeli olduğu değerlendirildi.

Thornton ve Houser (2002; 2003; 2005) bir Japon üniversitesinde İngilizce öğretmek için cep telefonlarını kullanarak birkaç yenilikçi proje geliştirdiler.. Araştırmada yer alan SMS, e-posta ve yüz yüze İngilizce ders alan üç farklı grup bulunuyordu. Günde üç kez, öğrencilere küçük ekranlarda kolayca okunabilmesi için ayrı parçalar halinde gönderilen kısa mini dersleri e-postayla gönderdiler. Dersler haftada beş kelime öğretmeyi hedefledi, önceki kelime dağarcığını tekrar etmeye yönelik ve kelimeleri hikâyelerin içinde de olmak üzere çeşitli bağlamlarda kullandı. Öğrenciler iki haftada bir teste tabi tutuldu, SMS yardımı ile dersi alan öğrenciler, internet üzerinden ve yüz yüze aynı dersleri alan gruplarla karşılaştırıldı. Araştırmacılar daha sonra kullanılabilirlik ve öğrenme sorunlarını araştırdılar. Sonuçlar, SMS alan öğrencilerinin internet üzerinden dersi alan öğrencilerine göre iki katından fazla kelime öğrendiğini ve SMS öğrencilerinin derslerini kâğıt üzerinde alan öğrencilerin yaklaşık iki katı kadar puanlarını artırdığını gösterdi. Öğrencilerin büyük çoğunluğu SMS üzerinden ders almayı tercih etti, bu tür derslere devam etmek istedi ve değerli bir öğretim yöntemi olduğuna inandı. Araştırmacılar, derslerinin sık tekrarlarla aralıklı çalışmayı teşvik etmesi ve tekrarlanan kelime dağarcığından yararlanmaları nedeniyle etkili olduğunu savundu.

Mobil Destekli Dil Öğrenimi (MALL)

Cep telefonları, Chickering ve Ehrmann'ın (1996) MALL (Mobil Destekli Dil Öğrenimi) terimini icat etmelerinden bu yana muazzam bir büyüme kaydetmiştir. Günümüzde, bu terim akıllı telefonlarla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Çünkü, kullanıcı dostu arayüzlere, her yerde erişime ve gelişmiş veri depolamayla beraber alma kapasitelerine sahip bu telefonlar, öğrenme ortamı

hazırlanması için rahatlık sunar (Gabarre vd., 2014; Miangah ve Nezarat, 2012). Cep telefonları, öğrenme arzusu olan bireylere ilginç, ilgi çekici ve motive edici öğrenme etkinlikleri sunabilir. Öğrenciler, öğrenme etkinliklerini tamamlamak için akranlarıyla bağlantı kurabilecekleri bu mobil teknolojinin getirdiği özellikleri benimseyebilir (Palalas, 2011). Cep telefonları aracılığıyla ödevlerini sınıf arkadaşlarıyla işbirliği içinde yapmak öğrenciler tarafından faydalı olarak bulunmuştur (Lan, Sung, ve Chang, 2007; Lim Abdullah, vd., 2013). Öğrenim mesafesi açısından bakıldığında, cep telefonlarının da bir avantajı vardır. Öğitmenler, öğrencileri ilk tam destek sağladıkları bir öğrenme adapte edebilir ve daha sonra öğrencilerin bireysel öğrenimlerini üstlenmelerine izin vermek için desteği kademeli olarak azaltabilirler (Park, 2011). Cep telefonları zengin öğrenme materyallerini farklı yollarla sunabilir (HA Jarvis, 2015). Gelişmekte olan ülkelerde yürütülmüş olan altı pilot projenin değerlendirilmesi sonucunda, cep telefonlarının ders verme potansiyeline sahip olduğu sonucuna varıldı yani telefonlar, resmi ve sargın öğrenme gibi çeşitli öğrenme senaryoları için elverişli bir ortam yaratmaya yardımcı olma potansiyeline sahip olabilir (Valk, Rashid ve Elder, 2010).

MALL Araştırma Proje Raporu'nda (2009), cep telefonlarının öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma konusundaki özgüvenini artırmada önemli bir etkisi olduğu sonucuna vardı. Bu çalışmada, bir grup Endonezyalı öğrenciden cep telefonlarıyla konuşmaları istendi. Elde edilen sonuçlar, tüm öğrencilerin kendi mobil cihazlarını kullandıkları gizlilik ve özgürlüklerinden memnun olduklarını gösterdi. Ayrıca, öğretmenleri öğrencilerinin konuşmalarını dinleme olanağından memnun oldular. Çünkü her bir öğrencinin zorlandıkları ve takıldıkları yerleri daha iyi tespit edebildiler. Bu çalışmanın başında, öğrencilerin konuşma yeteneklerini ölçmek için bir konuşma testi ve sonrasında öğrencilerin ilerlemelerini görmek için bir test sonrası gerçekleştirdiler. Bunun sonucunda ilk test ve son test arası %11 lik bir fark tespit edilmesiyle beraber akıllı telefonların dil yeteneği geliştirmedeki sahip olabileceği olumlu etkiyi gösterdi.

Bir diğer çalışma ise, Lancaster Üniversitesi'nde Mitchell, Race, McCaffery, Bryson ve Cai'nin (2006) çalışması, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi mümkün kılmak için kısa mesajları kullanmayı içeriyordu. Kısa mesajlaşmanın, uygun maliyetli ve modern çağa daha uygun olduğu kanısına vardılar.

Kearney, vd., (2012) mobil öğrenmenin pedagojik bakış açılarını üçe ayırmıştır: kişiselleştirme, özgünlük ve işbirliği. Öğrenme yolculuğunuzu kişiselleştirme, gerçek materyallerle öğrenme ve akranlarla etkileşim kurma yeteneği olarak açıklamıştır.



Şekil 1: Alt ölçeklerle birlikte mobil öğrenme deneyimlerinin üç ayırt edici özelliğini içeren çerçeve. (Kearney, Schuck, Burden, ve Aubusson, 2012)

Bu çalışma iyi, kötü ve geliştirilmesi gereken noktalar üzerinden teknolojinin getirilerinden biri olan mobil yabancı dil öğrenme uygulamalarıyla ilgili KKTC’de bulunan yetişkin kullanıcıların görüşlerini ve tercihlerini okuyuculara sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Gelişen ve küreselleşen dünyamızda yabancı dil bilmek olmazsa olmaz haline gelmiş ve çoğu insan yabancı dil öğrenmek için çeşitli yöntemlere başvurmuştur. Bu başvurulan yöntemler sadece yüz yüze sürdürülen kurslarla kalmayıp kimi zaman çevrimiçi mobil dil öğrenme uygulamaları olmuştur. Yapılan bu araştırmanın asıl amacı yeni eğilim olan mobil dil öğrenme uygulamaları hakkında KKTC’de bulunan yetişkin bireylerin görüşleri ve tercihlerini tarama modeli doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Araştırma süresince üzerinde durulan uygulamalar akıllı telefon uygulama marketlerinde en çok indirilen ve puanı yüksek olan uygulamalardır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

KKTC ülke sınırları içerisindeki 6 ilçede (Lefkoşa, Girne, Gazimağusa, Güzelyurt, İskele, Lefke) ikamet eden ve daha öncesinde yabancı dil öğrenme uygulamaları kullanmış toplamda 455

yetişkin birey, 12 anket sorusu ve bir açık uçlu sorudan oluşan araştırma anketine katılım sağlamıştır. Ankette yabancı dil öğrenme uygulamalarını kendi deneyimleri doğrultusunda uygulama tercihleriyle beraber kullandıkları uygulamalar hakkındaki görüşlerini dijital ortamda ve yüz yüze olmak üzere sunmuşlardır.

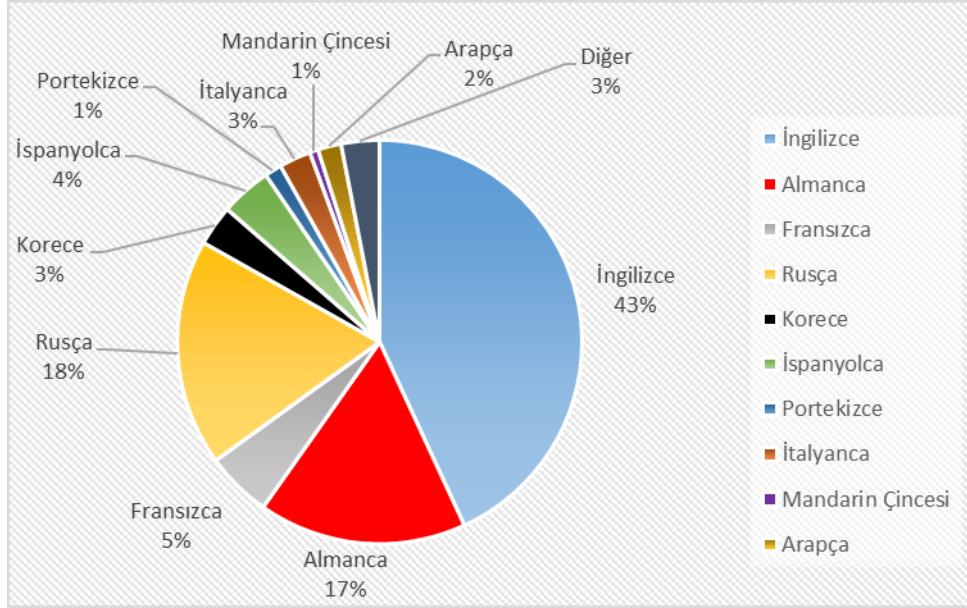
Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma esnasında nicel araştırma yöntemlerinden fayda sağlanmıştır. Nicel veri toplamak amacıyla yapılan anket mobil dil öğrenme uygulamalarını tercih eden kullanıcıların seçimleri, memnuniyeti konularını içine alan 12 adet likert ölçek tipinde hazırlanmış anket soruları, kaynak incelemesi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Yapılan anket ve görüşmeler sonucunda yeni trend mobil dil öğrenme uygulamaları hakkında KKTC’de yaşayan yetişkin insanların görüşlerinin toplanması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

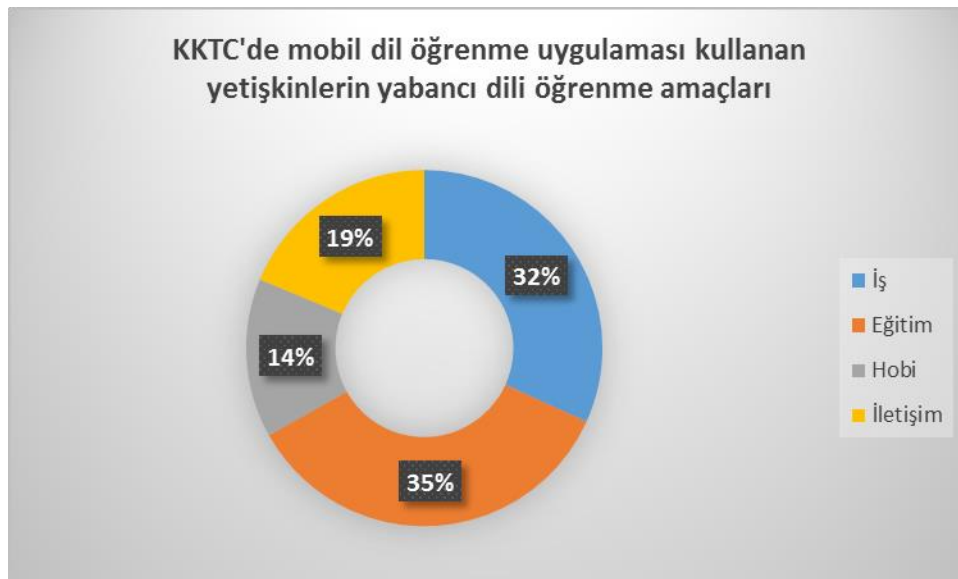
Mobil yabancı dil öğrenme uygulamaları hakkında görüşleri likert tipi anket ölçeğinde 1 ile 5 (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) verilen sorular KKTC’de yaşayan yetişkinler tarafınca cevaplanmıştır. Yapılan araştırmada, nicel araştırma tekniği olarak 12 adet anket sorusu; nitel araştırma tekniği olarak da bir adet röportaj sorusu kullanılmıştır. Katılımcıların bir kısmı ankete dijital platform üzerinden katılım sağlarken bir kısmı da yüz yüze olacak şekilde katılım sağlamıştır. Anket sonunda bulunan röportaj sorusunun yazılı bir şekilde tarafımıza iletilmesi talep edilmiştir. Google formlar vasıtasıyla elde edilen anket verileri, Microsoft Office Excel ve SPSS programları kullanılarak analiz edilip tablo ve grafik haline getirilmiştir. Yapılan bu araştırma ikinci dil edinimi ve mobil destekli dil öğrenme alanında değerler içermekte olup ileride yapılacak olan araştırmalara katkı sağlamayı hedeflemiştir.

Bulgular



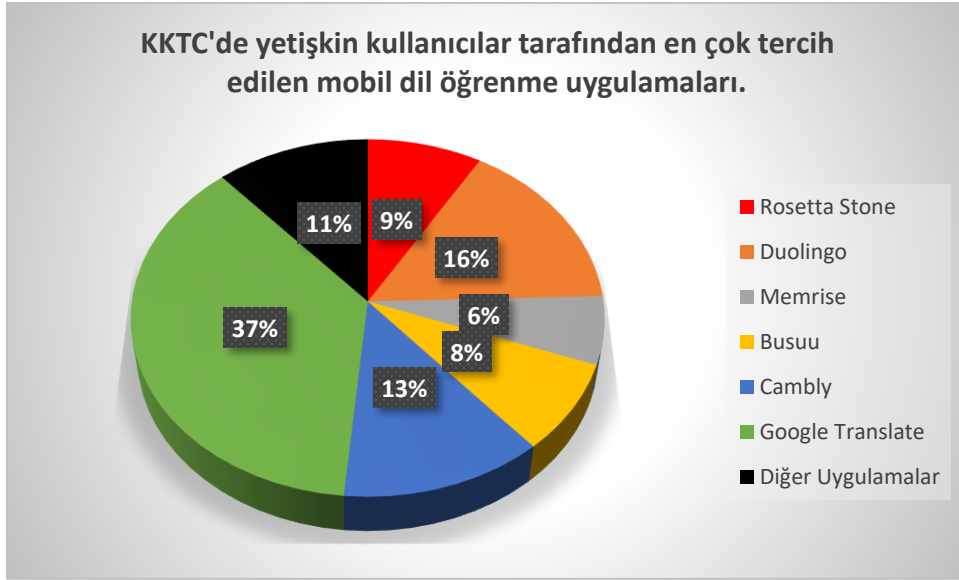
Grafik 1. KKTC’de yetişkin kullanıcıların mobil dil öğrenme uygulamaları ile öğrenmeyi tercih ettikleri diller.

Grafikten anlaşılacağı üzere Dünya üzerinde en fazla yabancı dil kullanıcılarına sahip İngilizce %43 lük bir kısım ile en yüksek tercih edilme oranına sahipken Portekizce ve Mandarin Çincesi ise toplamda %2lik bir değer sahibi olarak KKTC’de kullanıcılar tarafından öğrenilmesi en az tercih edilen dillerdir. İngilizce dilini takiben %18 ile Rusça ve %17 ile Almanca mobil uygulama ile en çok öğrenilmek istenen dillerdir. Bu dilleri sırasıyla %5 oranında Fransızca, %4 İspanyolca ve %3 lük eşit orana sahip olan İtalyanca, Korece ve diğer diller seçeneği oluşturmuştur. Arapça ise %2 ile en az öğrenilmek istenen üçüncü dildir.



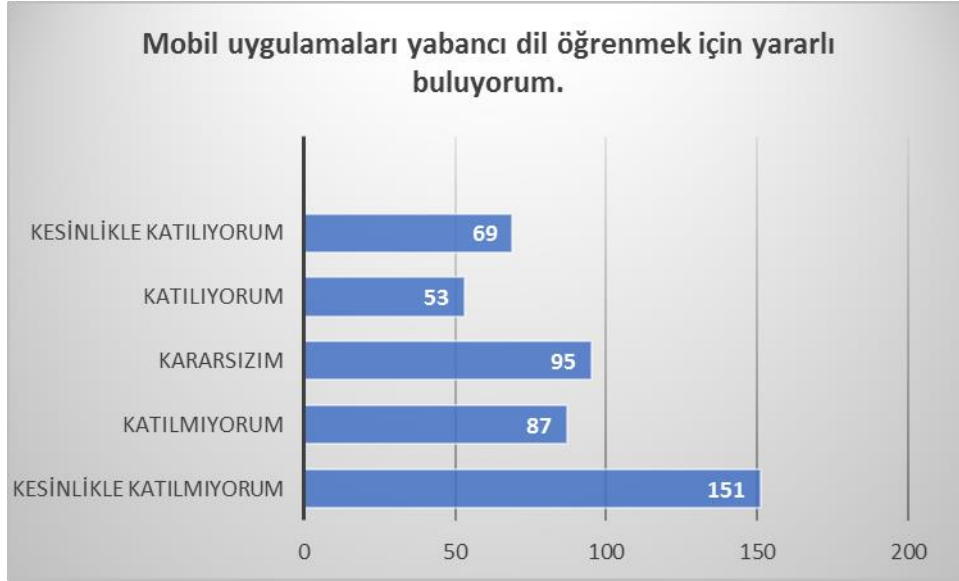
Grafik 2. KKTC'de mobil dil öğrenme uygulaması kullanan yetişkinlerin yabancı dili öğrenme amaçları

KKTC'de mobil dil öğrenme uygulaması kullanan yetişkin bireylerinin %35 ile eğitim amacı ile yabancı dil öğrenmeyi seçmiştir. En az öğrenme amacı yüzdesi ise %14 ile hobi olarak tanımlanmıştır, hobiyi %19luk bir oran ile iletişim amacı takip etmiştir. Kullanıcılar tarafından iş amacına uygun kullanılması ise %32 oranı ile dil öğrenmedeki en büyük ikinci amaçtır.



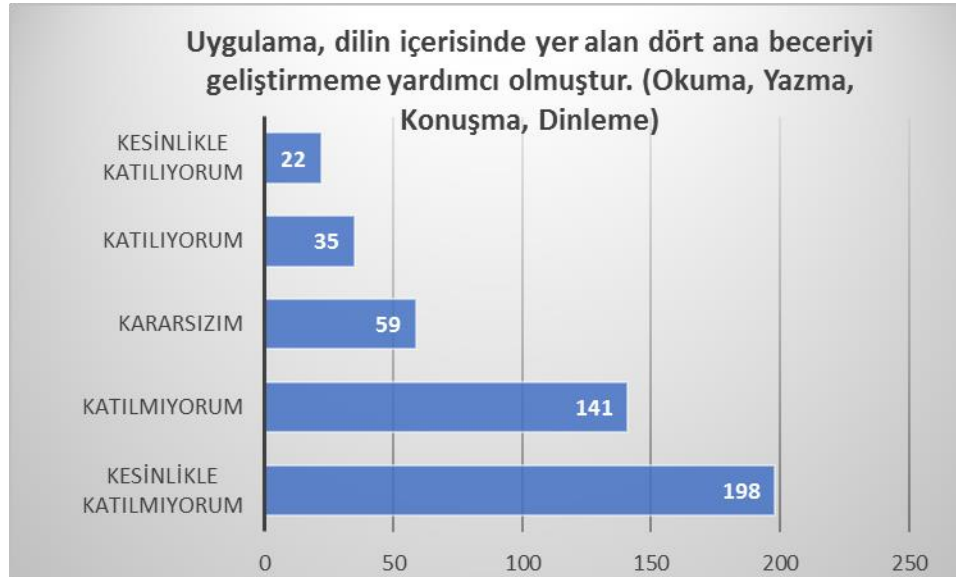
Grafik 3. KKTC'de yetişkin kullanıcılar tarafından en çok tercih edilen mobil dil öğrenme uygulamaları.

Mobil uygulama marketlerinde yer alan dil öğrenme uygulamalarından Google Translate %37lik büyük bir oran ile en çok tercih edilen uygulama olmuştur. Google Translate uygulamasını sırası ile Duolingo %16 ve Cambly %13 tercih oranı ile KKTC'de kullanıcılar en çok tercih edilen ilk üç uygulama olmuştur. Yüzde oranı ile kullanıcılar arasında en az tercih edilen market uygulaması ise %6 ile Memrise. Kullanıcıların %11lik bir kısmı ise diğer anket içerisinde yer almayan diğer uygulamaları tercih ettiğini belirtmiştir.



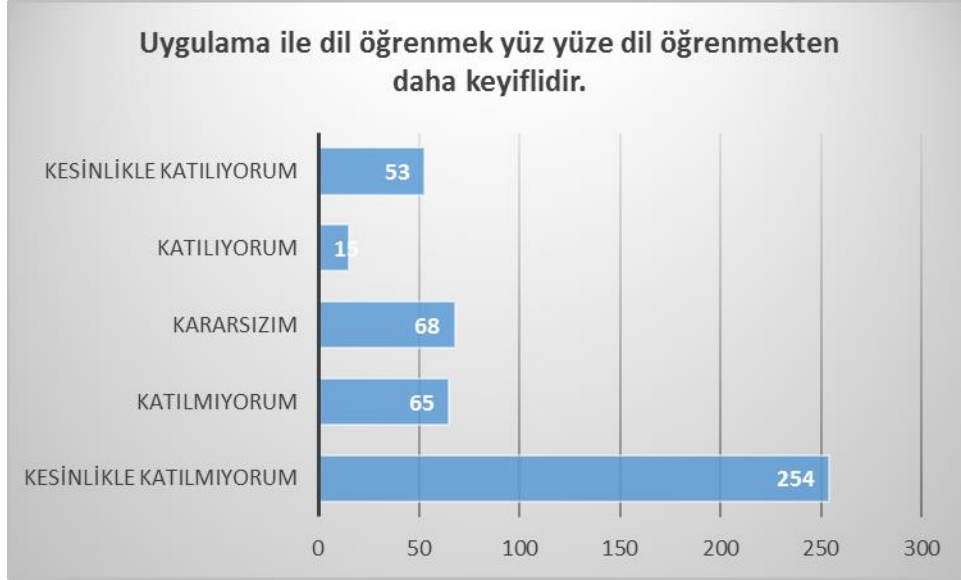
Grafik 4. Mobil uygulamaları yabancı dil öğrenmek için yararlı buluyorum.

Verilen grafikte kullanıcıların mobil uygulamalar üzerine olan asıl görüşlerini öğrenmek adına kullanıcıların mobil dil öğrenme uygulamalarını yararlı bulup bulmadığı sorulmuştur. Elde edilen veriler dâhilinde katılımcıların %52'sini kapsayan büyük bir çoğunluğu uygulamaları pratik yapma açısından yetersiz bulduklarından ötürü bu düşünceye katılmazken %22'lik bir kısım da bu düşünceyi desteklemektedir.



Grafik 5. Uygulama, dilin içerisinde yer alan dört ana beceriyi geliştirmeme yardımcı olmuştur. (Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme)

Grafik 5 te görüldüğü üzere katılımcıların %75lik oranda büyük bir kısmı uygulamanın dört ana beceriyi geliştirdiği görüşünü desteklememiştir. Katılımcılar uygulamanın sadece okuma ve dinleme becerisini geliştirdiğini, yazma ve konuşma becerisi içinse bir katkıda bulunmadığının altını çizmiştir. Verilen düşünceye katılan %12lik kısım bireysel olarak daha iyi öğrenebildiklerini ve uygulamanın kendilerine öz değerlendirme yapma şansı tanıyıp ilerleme kat etmelerine yardımcı olduğunu düşündüklerinden ötürü düşünceye katıldıklarını belirtmiştir.



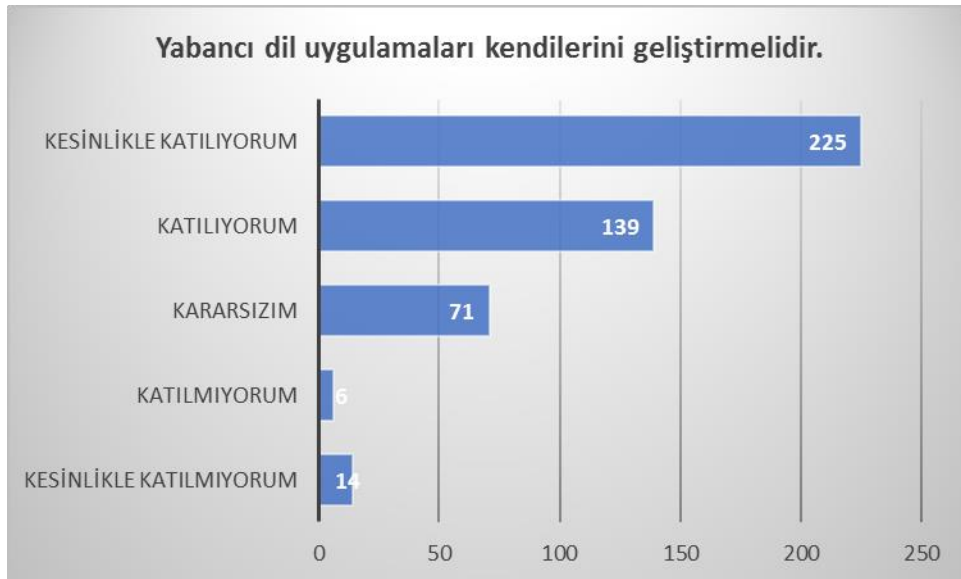
Grafik 6. Uygulama ile dil öğrenmek yüz yüze dil öğrenmekten daha keyiflidir.

Altıncı grafikte yüksek bir oran ile katılımcıların %59u mobil yabancı dil öğrenme uygulamalarının yüz yüze dil öğrenmekten daha eğlenceli olduğu görüşüne katılmamıştır. Bu görüşe katılan kesim %26, dil öğrenimini hobi olarak yapan bireyler olabilir. Daha spesifik amaçları olup dil öğrenen bireyler (eğitim, iş, iletişim) yüz yüze öğrenmenin çok daha keyifli ve verimli olduğunu, mobil uygulamaların ise belli bir yere kadar katkı sağlayabildiğini savunmuştur.



Grafik 7. Başka bir dil öğrenecek olsam tercihim yine mobil uygulamalar olur.

Yedinci grafik katılımcıların yeni dil yolculuğunda yeniden mobil aplikasyon kullanıp kullanmayacaklarının cevabını vermektedir ve yeniden çoğunluğun bu görüşe katılmamakta olduğunu gösterir. Katılmayan %57'yi kaplayan kesim bir kursa gitmenin ya da yüz yüze özel ders almanın daha verimli olacağını, ama asıl verimin iletişim kurarak sağlanacağını belirtmiştir. Verilen görüşe katılan %23'lük kısım uygulamanın kişisel gelişim için verimli olduğunu düşündüğü için yeniden kullanabileceğini belirtmiştir. Kararsızım diyen %20'lik kısım ise uygulamanın eksileri olduğu kadar artısı da olduğunu belirtmiş, yine de dijital bir ortam seçip seçmeme konusunda kararsız olduklarını vurgulamıştır.



Grafik 8. Yabancı dil uygulamaları kendilerini geliştirmelidir.

Grafik 8 de görüldüğü gibi, yapılan araştırmada kullanıcıların %80lik kadar büyük bir kısmı uygulamanın pratik açıdan çok zayıf olduğunu belirtmiş, çeviri yapma özelliğinin de büyük bir miktarda gelişmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Kararsızlığını belirten %16lık bölüm uygulamayı kendi amaçları doğrultusunda yeterli bulmuş, gelişmesi gerekmediğini iddia eden azınlık grup ise uygulamayı yeni bir dil öğrenim sürecinde yeterli bulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birçok çalışma, cep telefonu üzerinden mobil dil öğrenme uygulaması kullanımının aslında daha sürükleyici bir dil öğrenme ortamı sunmak, sınıf ya da kurs ortamından uzakta kullanım kolaylığı ve bireysel öğrenci tempolu kendi kendine çalışma ile senkronize olmak gibi sınıf tabanlı öğretime göre kesin olarak birçok avantaj sunduğunu göstermiştir. Ancak araştırmadaki kullanıcılar ile diğer çalışmalarda ki kullanıcıların görüşleri, uygulama tercih amaçları farklılık gösterebilir. KKTC’de bulunan yetişkinler tarafından en çok tercih edilen uygulama %37 oranı ile Google Translate, en az tercih edilen uygulama ise %6 ile Memrise olmuştur bu iki uygulama arasındaki diğer dört uygulama azımsanmayacak derecede tercih edilmiştir. Küresel bir dil olması itibarıyla İngilizce %43 ile en fazla öğrenilmek istenen dil olma özelliği taşır, öte yandan Mandarin Çincesi %1 ve Portekizce %1 oranı ile uygulamaları kullanan kullanıcılar tarafından en az öğrenilmek istenen dillerdir. Fakat ilerleyen dönemlerde aynı tür araştırmalarda politik, ekonomik ve sosyal faktörler değişimi doğrultusunda farklı dil tercihleri yer alabilir. Uygulamaların, yetişkinler tarafından kullanım amaçları ise hedefler doğrultusunda değişiklik göstermektedir bu alanda ise eğitim ve iş amaçlı revaçta olduğunu görebiliriz fakat hobi ve iletişim amaçlı kullanımlarında azımsanmayacağını görüyoruz. Tüm bunlara rağmen KKTC’de bulunan yetişkin kullanıcıların %52si bu uygulamaları yararlı bulmadıklarını belirtmişlerdir. Dil içerisinde yer alan ana dört beceriyi geliştirmekte yeterince iyi olmadığı fikrini kullanıcıların %72lik kısmı net bir şekilde ortaya sunmuşlardır ve buna paralel olarak kullanıcıların %80 i bu tarz uygulamaların geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Yapılan araştırmada fikir ayrılıklarına çok düşmemek adına araştırma sadece yetişkin kitleye hitap etmiştir. Spesifik bir kitleye hitap etmekteki amaç belirli zaman aralıklarında doğup birbirlerine benzer dönemler paylaşan insan topluluklarının aynı özelliklere sahip oluşudur.

Günümüze kadar gelmiş her kuşak kendine has niteliklere sahip olup her kuşağın bir diğer kuşaklarla arasında değer ve tutum farklılıkları görülmektedir (Keleş, 2011; Kupperschmidt, 2000). Çalışmanın yetişkin bireyler kitlesinde yapılmasındaki asıl amaç günümüzde gerek davranış özellikleri, gerek hayat tarzı bakımından üzerinde araştırma yapılmak üzere çoğu araştırmacı tarafından daha uygun bulunmuş olmasıdır (Yeşil ve Fidan, 2017). Bunun en etken sebebi yetişkinlerin daha esnek, liberal hevesli ve sabırsız oluşu aynı zamanda teknolojiye olan yatkınlığıdır (Jain ve Viswanathan, 2015).

Konuya yönelik yapılan bir çalışmada yetişkin bireylerinin mobil öğrenme uygulamalarını kullanımını etkileyen faktörler incelenmiştir. Uygulanan metoda kişisel değer etkeni eklenip çalışma seçenek açısından zenginleştirilmiştir. Sonuç olarak yetişkin bireylerinin mobil uygulamaları orta derecede tatmin edici bulunduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ise katılımcı yetişkin bireylerinin teknolojiye olan yatkınlıklarına rağmen amaçlarına giden yolda uygulamaları yetersiz bulmuş olmalarıdır. KKTC’de süregelen araştırma da bu bulgularla aynı sonuca ulaşılmıştır. Katılımcılar mobil yabancı dil öğrenme uygulamasını orta derecede tatmin edici bulmuş, lakin kullanım amaçlarınca yeterli olmadığını belirtmiştir (Altuntaş,2017).

Araştırmanın bir diğer amacı da mobil dil öğrenme uygulamalarının kullanıcılar üzerindeki avantaj ve dezavantajlarını gözlemlemektir. Her konuda olduğu gibi mobil uygulamaların da avantajları ve dezavantajları vardır ve mobil yabancı dil öğrenme uygulamalarının kullanıcılara avantaj sağlayıp sağlamadığı hala sürmekte olan bir tartışma konusudur. Mobil uygulamalar üzerine yapılan araştırmalar sonucu elde edilen verilerde mobil uygulamaların başlıca sağladığı zaman ve konum özgürlüğü, kişiye uyarlanabilirliği, materyal açısından zenginliği ve işbirlikçi çalışmaya teşvik edici oluşu ciddi bir avantaj olarak görülmüştür (Beam ve Cameron, 1998; Burgstahler, 1997; Hiltz ve Wellman, 1997; Zhang ve Nunamaker, 2003). Yapılan başka araştırmalarda mobil uygulamalar aracılığıyla kullanıcıların farklı kültürler hakkında bilgi edinebildiği (Mutambik,2018) ve peşi sıra okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini farklı platformlar kullanarak özgürce geliştirmekte olduğu da mobil yabancı dil öğrenme uygulamalarının bir artışı olarak görülmüştür (Soliman, 2014). KKTC’de yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerde ise bu durumun tam tersi sonuca ulaşılmıştır, kullanıcıların %75 oranında çoğunluğu mobil yabancı dil öğrenme uygulamalarını dilin dört ama becerisini geliştirmelerine yardımcı olmadığı görüşünü savunmuştur.

Yapılan birtakım arařtırmalarda ise bu durumun tam tersine veriler toplanmıř, mobil uygulamaların öğrenciler üzerindeki dezavantajları üzerine durulmuřtur. Arkorful ve Abaidoo (2014), yaptıkları çalıřma sonucu mobil uygulamalar aracılıęıyla yabancı dil öğrenmenin kullanıcıları yüz yüze bir öğrenim sunmadıęından, etkileřim eksiklięi nedeniyle kullanıcıları sosyal yönden yetersiz bıraktıęını öne sürmüřtür. Kullanıcılar eęitmenlerine ve dięer kullanıcılara sosyal medya üzerinden ulařım saęlıyor olsa bile bu yöntemin kesinlikle geleneksel eęitimden uzak olduęunu savunmuřlardır. Bařka bir arařtırma mobil uygulamalar aracılıęıyla dil öğrenmenin daha zorlayıcı olabileceęini ve teknolojiyle alakalı zorluk yařayan kullanıcılar için caydırıcı bir etki yaratabileceęini belirtmiřtir (Vlasenko ve Bozhok, 2014). Bir dięer arařtırmada ise dil öğreniminde önemli bir etken olan motivasyona yönelik bir dezavantajı vurgulamak adına bazı öğrencilerin kendilerine bir öğrenim planlaması yapmakta zorluk çektięini, bir eęitmene ihtiyaç duyduklarının altını çizip motivasyon seviyesi düşük öğrencilerin online öğrenmenin üstesinden gelemedięini özellikle belirtmiřtir (Nedeva, Dimova ve Dineva, 2010). Bununla birlikte Cook (2007), dijital uygulamaların daha iyi planlanıp düzenlenmesi gerektięi tezini savunmuřtur.

Bu arařtırmanın sonucu, uygulama marketleri üzerinde yer alan yabancı dil öğrenim programlarının tercih edilebilir bir yöntem olabileceęini göstermektedir. Ancak, bu uygulamaların doęrudan dil öğretimi yerine geçmedięini, ancak amaçlarının yabancı dil öğretime etkili bir ek olarak hizmet etmek olduęunu belirtmek önemlidir. Arařtırma içerisinde kullanıcıların görüşlerinden de anlaşılacaęı üzere yetişkinlerin %59luk bir kısmı yüz yüze dil öğrenmeyi uygulama üzerinde öğrenmekten daha keyifli bulurken bir dięer öğrenecekleri dil için uygulama tercih etmek istemeyenler ise %59 ile çoęunluęu oluřturuyor. Arařtırma içerisinde bulundurulan dil öğrenme uygulamalarının en az sekiz dil öğretme alternatifini olması ile beraber bazı uygulamalar üstünde doksan adetten fazla dil seçeneęi bulunmaktadır ve ankete katılan bireyler KKTC içinde yer alan 6 ilçeden oluřmaktadır. Her altı ilçeden ankete katılan yetişkinler rastgele yol ile seçilmiřlerdir yani öğrenci ya da çeřitli iř grupları üzerine yapılan arařtırmalar farklı sonuçlar gösterebilir. Bu çalıřmanın, arařtırılan yetişkinlerin ötesinde etkileri de vardır yani çalıřmanın daha büyük bir deneysel yetişkin veya öğrenci grubu ile çoęaltılması önerilir. Detaylı ve nitelik üstüne bir yaklařım, yerleřim bölgelerinin arttırılması ve daha fazla sayıda öğrenciye ya da yetişkin kullanıcılara sahip birden fazla grup kullanılarak yapılan arařtırmalar en güvenilir sonuçları verecektir.

Kaynakça

- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1).
- Altuntaş, B. (2017). Y kuşağının mobil öğrenme uygulama tercihini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 89-104.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2014). "The Role of E-learning, the Advantages and Disadvantages of Its Adoption in Higher Education". *International Journal of Education and Research*, 2 (12), 397-410.
- Ateş, E., & AYTEKİN, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.
- Bagarić, V., & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence. *METODIKA: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8(14), 84-93.
- Beam, P., & Cameron, B. (1998, September). "But what did we learn...?" evaluating online learning as process. In Proceedings of the 16th annual international conference on Computer documentation (pp. 258-264).
- Brown, E. (Ed.) (2001,). Mobile learning explorations at the Stanford Learning Lab. Speaking of Computers, 55. Stanford, CA: Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University
- Burgstahler, S. (1997). Teaching on the Net: What's the Difference?. *THE Journal*, 24(9), 61-64.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 53-62.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence.
- Chapelle, C., 2010. If intercultural competence is the goal, what are the materials?. In: Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 27-50.
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49, 3-6.
- Cook, D. A. (2007). "Web-based Learning: Pros, Cons and Controversies". *Clinical Medicine*, 7 (1), 37-42
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Davies, N. F. (1980). Language acquisition, language learning and the school curriculum. *System*, 8(2), 97-102.
- De Houwer, A. (2017). Bilingual language acquisition. *The handbook of child language*, 219-250.

Dickey, R.J. (2001). Make it a conference call: An English conversation course by telephone in South Korea. In L.E. Henrichsen (Ed.), *Distance-learning programs* (pp. 51-60). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

El-Hussein and Cronje, 2010, "Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape," *Educational Technology & Society*, 13 (3), pp. 12– 21.

Fonseca-Greber, B., 2010. Social obstacles to intercultural competence in American language classrooms. In: *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 102–123.

Gabarre, C., Gabarre, S., Din, R., Shah, P. M., & Karim, A. A. (2014). iPads in the foreign language classroom: A learner's perspective. *Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(1), 115-127.

Gardner, H. and Davis, K. (2013) *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity*,

Gencel, U. (2005). Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme ve Yabancı Dil Yoğun Eğitimlerin Ekonomik ve Sosyal Maliyeti. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2)

Gitsaki, C. (1998). Second language acquisition theories: Overview and evaluation. *Journal of Communication and International Studies*, 4(2), 89-98.

Green, B.A., Collier, K.J., & Evans, N. (2001). Teaching tomorrow's class today: English by telephone and computer from Hawaii to Tonga. In L.E. Henrichsen (Ed.), *Distance-learning programs* (pp. 71-82). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Hiltz, S. R., & Wellman, B. (1997). Asynchronous learning networks as a virtual classroom. *Communications of the ACM*, 40(9), 44-49.

Jain, V. ve Viswanathan, V. (2015). Choosing and using mobile apps: A conceptual framework for Generation Y. *Journal of Customer Behaviour*, 14(4), 295-309.

Jarvis, H. (2015). From PPP and CALL/MALL to a praxis of task-based teaching and mobile assisted language use. *Teaching English as a Second or Foreign Language Electronic Journal*, 19(1), 1-10.

Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334.

Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research In Learning Technology*, 20. doi:<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14406>.

Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-139.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

Kukulska-Hulme, A., 2012, "Mobile Learning and The Future of Learning," *International HETL Review*, 2, pp.13-18.

Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.

Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigeneration employees: strategies for effective management. *The health care manager*, 19(1), 65 - 76.

Lan, Y.-J., Sung, Y.-T., & Chang, K.-E. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 130-151.

Lim Abdullah, M., Hussin, Z., Asra, B., & Zakaria, A. R. (2013). MLearning scaffolding model for undergraduate English language learning: bridging formal and informal learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 217-233.

MALL Research Project Report. (2009). Mobile application for language learning. Curriculum Corporation: The Learning Federation.

Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309-319.

Mitchell, K, Race, N, McCaffery, D, Bryson, M., and Cai, Z. (2006). Unified and personalized messaging to support E-learning. *Proceedings of Fourth IEEE international workshop on wireless, mobile and ubiquitous technology in education* (pp. 164-168). Los Alamitos: IEEE Computer Society.

Mitchell, R. (2002). The communicative approach to language teaching: An introduction. In *Teaching modern languages* (pp. 41-50). Routledge.

Moloney, R., Harbon, L., 2010. Making intercultural language learning visible and assessable. In: *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 281–303

Mondahl, M., & Razmerita, L. (2014). Social media, collaboration and social learning a case-study of Foreign Language Learning. *Electronic Journal of E-learning*, 12(4), pp339-352.

Mutambik, I. (2018). "The Role of E-learning in Studying English as Foreign Language in Saudi Arabia: Students' and Teachers' Perspectives". *English Language Teaching*, 11 (5), 74-83.

Nedeva, V., Dimova, E., & Dineva, S. (2010). Overcome disadvantages of e-learning for training English as foreign language. *University of Bucharest and University of Medicine and Pharmacy Târgu-Mures*, 275-281.

Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*, 26, 234-260.

Palalas, A. (2011). Mobile-assisted language learning: Designing for your students. In S. Thouèsny & L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: Views of emergent researchers*. Dublin, Ireland: Researchpublishing.net.

Paradis, M. (1998). Language and communication in multilinguals. In *Handbook of neurolinguistics* (pp. 417-430). Academic Press.

Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102.

Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2020). Exploring social media rumination: associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of interpersonal violence*, 0886260520946826.

Saricoban, A., & Oz, H. (2014). Research into pre-service english teachers' intercultural communicative competence (icc) in Turkish context. *Anthropologist*, 18(2), 523-531.

Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.

Schulz, R.A., 2007. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annuals* 40 (1), 9–26.

Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: A coat of many colours.

Slabakova, R. (2021). Second language acquisition. *A Companion to Chomsky*, 222-231.

Soliman, N. A. (2014). "Using E-learning to Develop EFL Students' Language Skills and Activate Their Independent Learning". *Creative Education*, 5 (10), 752-757. doi:10.4236/ce.2014.510088

Thornton, P., & Houser, C. (2002). M-learning in transit. In P. Lewis (Ed.), *The changing face of CALL* (pp. 229-243). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger

Thornton, P., & Houser, C. (2003). Using mobile web and video phones in English language teaching: Projects with Japanese college students. In B. Morrison, C. Green,

Thornton, P., & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English Education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228.

Twarog, L., & Pereszlenyi-Pinter, M. (1988). Telephone-assisted language study and Ohio University: A report. *The Modern Language Journal*, 72, 426-434.

Vlasenko, L., & Bozhok, N. (2014). Advantages and disadvantages of distance learning. 20-25. Retrieved from <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/20684>

Yeşil, Y. ve Fidan, F. (2017). Türkiye’de Y Kuşağının E-İletişim Kullanımı: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 100-109.

Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.

Aspekti social dhe ndikimi i politikave sociale për fëmijë me nevoja të veçanta në Kosovë

Shefqet MULLIQI

University of Gjakova `` Fehmi Agani``

Abstrakti: Qëllimi i këtij punimi është që të hulumtohet gjendja e fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë. Duke analizuar dhe kuptuar gjendjen sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta, kam shqyrtuar dhe sugjeruar metoda për përmirësimin e gjendjes së tyre. Poashtu kam analizuar gjendjen e arsimit për fëmijët me nevoja të veçanta, me qëllim të vlerësimit të kushteve në arsim për këta fëmijë. Në këtë punim do të bëhet një hulumtim për politikat sociale ndërkombëtare dhe ato vendore, për të drejtat e fëmijëve me nevoja të veçanta si dhe aspektin real të gjendjes aktuale të fëmijëve me nevoja të veçanta. Nga hulumtimi do të arrij të përcaktimin e gjendjes aktuale të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë, duke përfshirë çdo aspekt: social, ekonomik, arsimor, shoqëror etj. Fëmijët me nevoja të veçanta janë një kategori që kanë nevojë për studim të hollësishëm dhe një hulumtim statistikor për gjendjen e tyre në Kosovë. Rëndësia e kësaj teme qëndron në informimin real të kushteve, ligjeve dhe përfshirjes sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta. Përmes kësaj teme kam qëllim të paraqes gjendjen reale të kësaj kategorie dhe të specifikoj të metat që do të has ne trajtimin shoqëror e social të fëmijëve me nevoja të veçanta. Poashtu do të hulumtohet procesi i gjithëpërfshirjes në arsim, si një sfidë tjetër për fëmijët me nevoja të veçanta. Do të shqyrtohen hapat e ndërmarrë nga ministria e arsimit si dhe organizatat e ndryshme botërore, që veprojnë në vend, për zhvillimin sa më cilësor të këtij procesi. Përmes pyetësorëve të përgatitur do të arrijmë në përfundim për gjendjen në arsim të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe trajtimin e tyre nga shoqëria.

Fjalët kyçe: fëmijët me nevoja të veçanta, politikat sociale, korniza ligjore, fëmijët e verbër, fëmijët me sindromen Down.

To cite this article: Mulliqi, Sh. (2022). **Aspekti social dhe ndikimi i politikave sociale për fëmijë me nevoja të veçanta në Kosovë**. Kosovo Educational Research Journal, 3(1), 86-126.

Hyrje

Fëmijët, të cilët hasin në vështirësi gjatë proceseve jetësore si në të folur, shkruar ose mësuar, kanë nevoja të veçanta. Këta fëmijë i identifikojmë si fëmijë me aftësi të kufizuara. Këtu përfshihen personat që kanë kufizime në të ecuar, në të folur, shurdhmemecët, të verbrit, personat me autizëm, me sindromën Down etj. Pavarësisht kufizimeve fizike, ligji siguron mbrojtjen e barabartë ligjore. Të drejtat e tyre përfshihen në arsim, shëndetësi, mirëqenie sociale etj. Procesi gjithëpërfshirës në arsim, për nxënësve me nevoja të veçanta, mbetet akoma sfidë. Organizata të ndryshme

ndërkombëtare, veprojnë në Kosovë, ofrojnë vazhdimisht përkrahjen e tyre për krijimin e kushteve sa më të përshtatshme për fëmijët me nevoja të veçanta si në arsim, shëndetësi dhe mirëqenie sociale. Përmes politikave sociale, shteti mund të siguroj kushte të përshtatshme që edhe këta fëmijë, si të gjithë fëmijët të tjerë, t'i realizojë ambiciet e tyre dhe të arrijnë suksese në jetë. Politikat sociale të vendit sigurojnë mirëqenien e çdo kategorie të shoqërisë, do të thotë edhe mirëqenien sociale të fëmijëve me nevoja të veçanta. Si një aspekt shumë i rëndësishëm i një vendi, politika sociale ndikon shumë në zhvillimin e një shteti. Prandaj në Kosovë punohet vazhdimisht për krijimin e mekanizmave të nevojshëm për përmirësimin e gjendjes sociale. Dihet që, me një papunësi të madhe dhe një ekonomi të dobët, është tejet i vështirë krijimi i kushteve të nevojshme për personat me nevoja të veçanta. Mungojnë kushtet për qasjen fizike nëpër shkolla dhe institucionet, stafi profesionist dhe akoma ekzistojnë paragjykime e diskriminime për personat me nevoja të veçanta. Personat me nevoja të veçanta kanë të drejtën e arsimit, të drejtën e qasjes në institucionet shkollore e shëndetësore si dhe të drejtën e mirëqenies sociale. Mirëpo sa i gëzojnë ata këto të drejta, për Kosovën mbetet akoma sfidë që duhet tejkaluar. Procesi i gjithëpërfshirës në arsim po ashtu është një tjetër sfidë që Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë në bashkëpunim me organizatat e ndryshme, po ndërmarrin hapa të vazhdueshëm, për ta tejkaluar. Ky proces gradualisht po shkon drejt përmirësimit përmes organizimeve të ndryshme të përkrahura, gjithmonë, nga institucionet shtetërore. Përpilimi i manualeve, punimeve dhe udhëzimeve të ndryshme po e lehtëson në mënyrë të dukshme këtë proces, duke u ndihmuar mjaft shumë mësimitdhënësve. Po ashtu një ndihmë të madhe po japin edhe trajnimet e mbajtura për mësimitdhënës nga ana e organizatave të ndryshme. Është e njohur ndërkombëtarisht që të gjithë personat në shoqëri duhet të kenë të drejta dhe trajtim të barabartë. Përfshirja duhet të jetë e barabartë në çdo aktivitet shoqëror, edukativ, arsimor dhe në punësim. Pjesëmarrja e çdo personi në jetën shoqërore duhet të bëhet pa asnjë lloj diskriminimi si në moshë, gjini, race, status, dëmtim etj. Një gjë e tillë vlen edhe për fëmijët me nevoja të veçanta, ata nuk duhet të veçohen nga fëmijët e tjerë, por të shoqërohen me fëmijët tjerë duke marrë përkrahje të barabartë si në shkolla, ashtu edhe në shoqëri. Gjatë historisë, personat me nevoja të veçanta, janë diskriminuar e përjashtuar nga shoqëria. Jeta e tyre ka qenë tërësisht e ndarë nga personat tjerë, duke përfshirë këtu edhe familjen dhe 10 miqtë. Në të shumtën e rasteve, prindërit, i kanë dërguar fëmijët në institucione ku edhe ka munguar edukimi i duhur. Me kalimin e kohës janë bërë ndryshime dhe janë ndërmarrë masa që shoqëria të vetëdijësohet për vlerën e brendshme që kanë këta persona. Sot, është shumë

i rëndësishëm identifikimi me kohë i këtyre personave, në mënyrë që të marrin edukimin e duhur dhe të kenë jetë si të tjerët. Prandaj, është e rëndësishme, që të bëhet një hulumtim rreth gjendjes së fëmijëve me nevoja të veçanta, duke pasur parasysh me çfarë problemesh përballën ata në Kosovë. Ky hulumtim ka për qëllim të analizojë gjendjen sociale të këtyre fëmijëve, strategjitë dhe politikat që përdor shteti për të përmirësuar gjendjen e nxënësve me nevoja të veçanta.

Identifikimi i fëmijëve me nevoja të veçanta

Përgjegjës për identifikimin e fëmijëve me nevoja të veçanta janë prindërit, edukatorët, dhe mësimitdhënësit, ndërsa ligjërisht përgjegjëse janë institucionet shtetërore. Gjatë punës me fëmijë mund të vërehen aftësitë e kufizuara gjatë procesit të rritjes. Pasi që, shumë prindër, për shkak të paragjykimeve, hezitojnë t' i dërgojnë fëmijët e tyre me nevoja të veçanta në shkollë, institucionet shtetërore janë përgjegjëse për të identifikuar dhe monitoruar këta fëmijë. Një gjë e tillë mund të arrihet përmes bashkëpunimit në mes të institucioneve arsimore dhe atyre shëndetësore e të mirëqenies sociale. Shpesh terminologjia e përdorur për këta fëmijë nuk është e qëlluar, pavarësisht se kohëve të fundit ka ndryshime. Emërtimi “fëmijët me nevoja të veçanta” është më i përshtatshëm, sepse secili individ në këtë botë ka të përbashkëta me të tjerët, por edhe dallon nga të tjerët: secili njëri pra ka nevoja të veçanta. (Zabeli, Nxënës me nevoja të veçanta, 2001) Në shkollat përmes veprimtarive kurrikulare, përdoren metoda të ndryshme për të identifikuar veçoritë e nxënësve. Përmes këtyre metodave bëhet njohja e sjelljeve, e afatësive apo mungesës së aftësisë në aspekte të ndryshme. Në doracakun “Doracaku për identifikimin, vlerësimin dhe arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta”, të përgatitur nga Ministria Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, thuhet: “Tradicionalisht, shumë familje në Kosovë hezitojnë të dërgojnë fëmijët në shkollat për fëmijë me nevoja të veçanta”. Andaj, është shumë e rëndësishme që në mënyrë aktive të mblidhen informata për ata fëmijë, në mënyrë që t' u mundësohet atyre të arsimohen në një mjedis që merr parasysh nevojat e tyre individuale. Për këtë arsye, Zyrrat Rajonale të Arsimit (ZRA) dhe Drejtoria Komonale për Arsim (DKA) duhet të bashkëpunojnë me Drejtorinë Komonale të Shëndetësisë dhe të Mirëqenies Sociale për të identifikuar fëmijët e tillë. (Ministria e Arsimit e Shkencës dhe Teknologjisë, 2007). Kur identifikohen fëmija, DKA duhet të kërkojë të bëhet një vlerësim i nevojave arsimore nga zyrtarët komunal apo regjionalë të nevojave të veçanta apo të kontaktojë Sektorin e Nevojave të Veçanta në Ministri. Këta specialistë do të analizojnë secilin rast individual

dhe do të përcaktojnë nevojat e tyre arsimore”. (Ministria e Arsimit e Shkencës dhe Teknologjisë, 2007).

Fëmijët me nevoja të veçanta dhe vështirësitë në të nxënë

Fëmijët me nevoja të veçanta janë ata fëmijë që kanë ngecje në proceset jetësore. Problemet e tyre dallojnë varësisht nga nevoja e tyre e veçantë në zhvillimin e tyre. Ekzistojnë disa dëmtime që i pengojnë në arritjen e duhur të zhvillimit të tyre, ndër to dallojmë: -

- ngecje në zhvillimin mendor,
- dëmtimet në të folur,
- dëmtimet në të dëgjuar,
- dëmtimet në të parë,
- dëmtimet fizike.

Ka shumë udhëzues për mësimdhënës që gjatë procesit mësimor të zbatojnë strategji të ndryshme, duke iu ofruar nxënësve modele të përshtatshme për lehtësira në nxënie. Arritja e sukseseve për të gjithë mund të arrihet qoftë duke punuar me grupe, qoftë duke punuar individualisht me nxënësit të cilët hasin pengesa gjatë procesit të nxënies. Çdo fëmijë ka të drejtën e arsimit, mirëpo sa janë të përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta në arsim? Ne do të shqyrtojmë gjendjen e arsimit në Kosovë, por do të shikojmë edhe ligjin “IDEA”(Individuals with Disabilities Educational Act) në SHBA që merret me arsimin e personave me nevoja të veçanta. Ligji për arsimin e personave me nevoja të veçanta (IDEA) në Amerikë, është ligji federal i arsimit special që i siguron shkollat publike për t’iu shërbyer nevojave të nxënësve me nevoja të veçanta.(NCLD, 2018).

Në nivelin e tij më të përgjithshëm, ligji kërkon që të gjitha shtetet në SHBA të sigurojnë arsim publik falas dhe të përshtatshëm (FAPE) për të gjithë nxënësit me paaftësi që trajtohen në kuadrin e arsimimit të veçantë. Nuk ka asnjë përjashtim-ligji kërkon zero përjashtime.Kjo politikë vlen edhe për nxënësit me sëmundje të transmetueshme, ngjitëse,si SIDA. Shpenzimet për mbulimin e nevojave të veçanta që kanë këta nxënës, konsiderohen si përgjegjësi publike. Ligji përmban tri pika për fëmijët me nevoja të veçanta: konceptin e mjedisit sa më pak kufizues, programet individuale të arsimit (IEP) dhe mbrojtjen e të drejtave, si të fëmijëve me paaftësi, ashtu edhe të prindërve të tyre. (Woolfolk, 2011, p. 124).

IDEA kërkon që prindërit të marrin pjesë në ekipin që diskuton nevojat e të mësuarit të fëmijës dhe përcakton nëse shkolla duhet të kryejë ndonjë vlerësim gjithpërfshirës, nëse dyshohet se fëmija ka paaftësi në të mësuar. Megjithatë, jo secili fëmijë që ka një paaftësi duhet të kualifikohet për shërbime të edukimit special. Për t'u kualifikuar për këto shërbime, duhet të jenë dy faktorë, fëmija të ketë paaftësi dhe si rezultat i kësaj paaftësie, ka nevojë në mësim, atëherë në këtë rast ai ka nevojë për të bërë progres dhe për të përfituar nga programi i përgjithshëm arsimor. (NCLD, 20018).

Integrimi i fëmijëve me nevoja të veçanta, qoftë në institucionet parashkollore ose shkollore, ka filluar të aplikohet disa vite më parë në shumë vende të botës. Inkluzioni në arsim nënkupton barazi në arsimim dhe shkollim. Sipas Konventës për të Drejtat e Fëmijëve, fëmijët me nevoja të veçanta kanë të njëjtat të drejta sikurse fëmijët e tjerë. Fëmija me nevoja të veçanta “ka të drejtë për kujdes të veçantë, për arsimim dhe trajnim, për t'i ndihmuar që të gëzojë jetë të përshtatshme me dinjitet të plotë dhe të arrijë dinjitetin më të lartë të vetëbesimit dhe mundësi të integritit social”. (Divizioni për arsim me nevoja të veçanta).

Në Kosovë, sipas prindërve, arsimimi i fëmijëve me nevoja të veçanta dhe gjithpërfshirja, mbeten akoma sfida. Po sipas prindërve, mungon përkrahja e institucioneve dhe mungesa e stafit profesionist e bën akoma më të vështirë edukimin dhe arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta.

Në kuadër të Ministrisë së Asimit, Shkencës dhe Teknologjisë, vepron Divizioni për Arsim me Nevoja të Veçanta. Ky division përfshin hartimin dhe monitorimin e zbatimit të politikave për nxënësit me nevoja të veçanta. Aty përfshihen publikime dhe dokumente për fëmijët me nevoja të veçanta: Funkcionalizimi i qendrave burimore, Arsimi gjithpërfshirës e drejtë e secilit, Dokument i punës për mësimdhënësit mbështetës etj. (Divizioni për arsim me nevoja të veçanta).

Arsimi gjithpërfshirës është pjesë integrale e të gjitha politikave të Ministrisë së Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë, si e tillë bën të mundur që arsimi në Kosovë të jetë në përputhje me trendet bashkëkohore të arsimit. Pëpjekjet për arsim gjithpërfshirës kanë filluar vite me herët, por me ligjin për arsimin parauniversitar 2011 dhe ligjet e tjera, arsimi gjithpërfshirës tani është realitet dhe si tillë ka bërë që konventi gjithpërfshirës të bëhet pjesë e të gjitha politikave të MASHT-it. (Arsimi gjithpërfshirës E drejtë e secilit, 2014). Dokumentet që sigurojnë arsimin gjithpërfshirës në Kosovë:

- Ligji mbi arsimin parauniversitar 2011
- Korniza e kurrikulumit të Kosovës (KKK)
- Standardet për edukim parashkollor
- Standardet për shkollat mike për fëmijë 15
- Plani Strategjik për Arsimin e Kosovës 2011-2016 (PSAK)
- Plani individual i arsimit PIA-Plani individual i arsimit është dokument zyrtar pedagogjik i cili hartohet për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, për të ekipi vlerësues i ekspertëve të fushave të ndryshme zhvillimore ka marrë vendim për edukimin dhe arsimin e fëmijëve me nevoja të veçanta. (Arsimi gjithëpërfshirës E drejtë e secilit, 2014).

Planet strategjike për gjendjen sociale të personave me nevoja të veçanta

Si kudo në botë, ashtu edhe në Kosovë, ka persona që kanë nevoja të veçanta. Është përgjegjësi e çdo shteti që të sigurojë jetesën e barabartë të këtyre personave. Si çdo person tjetër, edhe ata duhet të ndihen të pranuar e të sigurt në jetën që bëjnë. Kosova si një shtet në zhvillim e sipër, këtyre personave nuk iu ofron kushte të mjaftueshme për sigurimin e një jete të mirëfilltë. Për shkak të diskriminimit që iu bëhet personave me nevoja të veçanta, zhvillohet vazhdimisht fushatë globale nga “Save the Children”, për përmisimin e gjendjes së tyre, ku pjesë e kësaj fushate është edhe Kosova. Përqindja e përfshirjes, edhe pse mungojnë statistikat e sakta, që përfitojnë nga shërbimet sociale, është e vogël. Për zbatimin e politikave dhe planeve strategjike, për fëmijët me nevoja të veçanta, qeveria e Kosovës duhet të ndajë fonde të mjaftueshme. Është e pamundur të realizohen planet dhe zbatohen politikat, nëse qeveria nuk e ndan buxhetin e mjaftueshëm për këta fëmijë. Shërbimet që ofrohen në institucionet tona për personat me nevoja të veçanta nuk janë në nivelin e duhur. Kjo vjen për shkak se qeveria nuk ndan buxhet të mjaftueshëm për zhvillimin e politikave dhe planeve strategjike për përfshirjen e personave me nevoja të veçanta në institucionet publike për zhvillimin e një jete normale si gjithë të tjerët. Qeveria ka hartuar një dokument “Strategjia nacionale për të drejtat e personave me aftësi të kufizuara në Republikën e Kosovës 2013-2023”, me qëllim të promovimit të një shoqërie gjithëpërfshirëse. Ky dokument është hartuar në bashkëpunim me shumë organizata vendore e ndërkombëtare dhe do të shërbejë si një mekanizëm për realizimin e të drejtave të barabarta për personat me aftësi të kufizuara, po sipas Konventës së Kombeve të Bashkuara mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara. (Strategjia nacionale për të drejtat e personave me aftësi të kufizuara në Republikën e Kosovës, 2014).

Një pjesë nga përmbajtja e këtij dokumenti:

Qëllimi i kësaj konvente është që të promovojë, të mbrojë dhe të sigurojë gëzimin e plotë dhe të barabartë të të gjitha të drejtave dhe lirive themelore të njeriut nga të gjithë personat me aftësi të kufizuar, si dhe të kontribuojë në respektimin e dinjitetit të tyre të qenësishëm. Personat me aftësi të kufizuar përfshijnë ata që kanë dëmtime afatgjata fizike, mendore, intelektuale ose shqisore, të cilat në bashkëveprim me pengesa të ndryshme, mund ta pengojnë pjesmarrjen e tyre të plotë edhe efektive në shoqëri në mënyrë të barabartë me të tjerët. (Strategjia nacionale për të drejtat e personave me aftësi të kufizuar në Republikën e Kosovës, 2014).

Konventa mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, Kombet e Bashkuara

Me anë të këtij dokumenti strategjik synohet përmirësimi i gjendjes aktuale në këto fusha: shëndetësisë; mirëqenies sociale; punësimit; edukimi; mbrojtjes ligjore; pjesëmarrjes; informimit; komunikimit; qasjes dhe statistikes. Me qëllim të përmirësimit të gjendjes aktuale nga fushat prioritare të përzgjedhura në strategji, janë përcaktuar objektiva strategjike të cilat do të detajohen dhe specifikohen edhe në veprime konkrete, tregues të matshëm, specifikë, të arritshëm dhe real. Institucionet përgjegjëse për zbatimin e secilit aktivitet do të ketë një afat kohorë të përcaktuar dhe linjë buxhetore për mbulimin e aktiviteteve të përcaktuara në planin e veprimit për zbatimin e strategjisë. (Strategjia nacionale për të drejtat e personave me aftësi të kufizuara në Republikën e Kosovës, 2014).

Qëllimi i hartimit të kësaj strategjie është integrimi i personave me nevoja të veçanta në jetën sociale, politike, ekonomike e kulturore. Ashtu si kudo në botë, edhe në Kosovë bëhen përpjekjet për përkujdesje ndaj të drejtave të individit, dhe në këtë proces hyjnë edhe personat e aftësi të veçanta dhe është përgjegjësi shtetërore që atyre t'iu sigurohen të drejtat e barabarta. (Strategjia nacionale për të drejtat e personave me aftësi të kufizuar në Republikën e Kosovës, 2014)

Diskriminimi dhe paragjykimi janë sfidat kryesore të jetës sociale. Prandaj është e rëndësishme që në shoqëri, fëmijët me nevoja të veçanta, të mos ndihen të diskriminuar dhe të paragjykuar. Niveli më i ulët i diskriminimit është shmangia, pastaj ka nivele më të larta, siç është përjashtimi nga puna, mospranimi në shkollë, kufizimi i të drejtave elementare. (Dragoti, 1999, p.233).

Procesi i arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë

Arsimi gjithëpërfshirës synon të lehtësoj përfshirjen e të gjithë fëmijëve me nevoja të veçanta në arsim. Gjithëpërfshirja nënkupton qasjen e pakufizuar të të gjithë fëmijëve në arsim, si e drejtë e secilit fëmijë.

Arsimi gjithëpërfshirës, si një hap i parë drejt përfshirjes sociale, është në dobi të të gjithë shoqërisë. Në shumë sisteme arsimore të vendeve të ndryshme, gjithëpërfshirja është bërë tashmë realitet, por i shoqëruar me vështirësi të shumta. Me këtë sfidë po ballafaqohet edhe Kosova, e cila po bën përpjekje në drejtim të realizimit të konceptit të arsimit gjithëpërfshirës. (2014. p. 4).

Njohja e ligjeve, respektimi dhe zbatimi i tyre lehtësojnë në mënyrë të theksuar procesin e gjithëpërfshirjes në arsim.

“Save the Children” ka paraqitur një indeks si instrument që ua lehtëson shkollave zhvillimin e arsimit gjithëpërfshirës. Në këtë indeks tregohet për gjendjen e arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë:

Në Kosovë janë hedhur hapa të rëndësishëm drejt hapjes së shkollave të rregullta, si për fëmijët me nevoja të veçanta, ashtu edhe për fëmijë të tjerë, mirëpo ky proces po has në disa pengesa, sidomos në të kuptuarit të drejtë të konceptit të arsimit gjithëpërfshirës nga institucionet arsimore nga niveli qendror deri në nivelin shkollorë. Ministria e Arsimit e Shkencës dhe Teknologjisë, arsimin gjithëpërfshirës e ka përfshirë si filozofi, e cila i përshkon të gjitha politikat e saj duke filluar nga legjislacioni e deri të dokumentet e tjara përcjellëse, të cilat e promovojnë arsimin gjithëpërfshirës. (Zabeli & Behluli, Save the children Kosovo, 2014).

Vështirësitë më të mëdha në gjithëpërfshirje janë hasur për fëmijët me nevoja të veçanta. Në Kosovë, si një vend në zhvillim e sipër, ka nevojë për contribute nga ana e qeverisë, e organizatave botërore, në mënyrë që për fëmijët me nevoja të veçanta të krijohen kushte të përshtatshme për gjithëpërfshirjen në arsim. Pavarësisht se janë hedhur hapa në përmisimin e gjendjes, prapëseprapë, sipas prindërve, në Kosovë akoma nuk është arritur gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta, kjo si pasojë e mosvetëdijesimit të familjarëve për arsimin e fëmijëve si dhe mosplotësimi i kushteve në institucione arsimore. Mungesa e stafit të specializuar nëpër institucionet arsimore mbetet një sfidë tjetër që Kosova nuk e ka plotësuar. Janë organizatat e shumta që veprojnë në Kosovë, ato, që vazhdimisht kujdesen për organizime të ndryshme me qëllim të përkrahjes së zhvillimit të procesit gjithëpërfshirës në arsim. Përmes punimeve të ndryshme si dhe trajnimeve të shumta me mësimdhënës, këto organizata kanë dhënë kontributin e

tyre për të zhvilluar edukimin dhe arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me nevoja të veçanta. Të gjitha këto veprime janë bërë në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Në hulumtimin “Sfidat e integritit të nxënësve me dëmtime në të pare në Kosovë” nga Prof. Dr. Shefqet Mulliqi, mësimdhënësit janë të prirë të kenë qëndrim kritik ndaj përfshirjes së mirëfilltë të fëmijëve me dëmtim në të parë në procesin arsimor, po ashtu edhe prindërit. (Mulliqi, 2016, p.15). Një ndër orientimet strategjike të MASHT-it për zhvillimin e sistemit të arsimit është hartimi i politikave gjithëpërfshirëse dhe krijimi i mekanizmave për zbatimin e tyre. (2016, p. 20)

Gjatë viteve 2008-2013, numri i fëmijëve me nevoja të veçanta në arsim është rritur nga 909 në 6093. MASHT-i I ka kushtuar vëmendje përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta, dhe me mbështetjen e partnerëve zhvillimor ka krijuar një mjedis më të mire për ta. Pesë shkolla speciale janë shëndrruar në qendra burimore, me qëllim të lehtësimin të integritit të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e rregullta, në vend të ndarjes së tyre në shkolla speciale.(2016, p. 140).

Fëmijët me nevoja të veçanta dhe edukimi special

Edukata dhe edukimi parashkollor institucional, në ent, ka për objektiv organizimin e situatave jetësore, të përshtatshme për fuqinë kuptimore të nxënësve që këta të vërejnë, sillen e veprojnë, të mësojnë e nxënë duke imituar veprimet dhe sjelljet e edukatores dhe ato të seleksionuara të njëritjetrit, të mësojnë nga përvoja e të tjerëve dhe të formojnë përvojë vetanake edhe duke nxënë njohuri, zhvilluar aftësi e shkathtësi dhe formuar shprehje elementare higjienike, kulturore dhe punuese për t’ u aftësuar për jetë të pavarur në mjedisin social dhe natyror. (Brada, 2013, p.16)

Personat me nevoja të veçanta janë ata persona që kanë kufizime fizike apo mentale dhe gjendja e tyre kërkon kujdes të veçantë. Fëmijët, që u duhet kujdes i veçantë gjatë procesit të rritjes, janë fëmijë me nevoja të veçantë dhe si të tillë kanë të drejtë të jenë të përfshirë barabartë me fëmijët e tjerë.

Tek të drejtat e personave me nevoja të veçanta përfshihen:

1. E drejta për shkollim,
2. E drejta për qasje të lirë në institucione shkollore,
3. E drejta për shërbime shëndetësore,

4. E drejta për mirëqenie sociale. (Wikipedia, Personat me nevoja të veçanta, 2017).

Pavarësisht të drejtës për arsim, të fëmijëve me nevoja të veçanta, në Kosovë mbetet sfidë sigurimi i kushteve për arsimimin e duhur të këtyre fëmijëve. Mungesa e stafit të specializuar bën që këta fëmijë me vështirësi të arrijnë mësimet sikur fëmijët e tjerë. Njëra ndër detyrat më të rëndësishme të MASHT-it është qasja e barabartë për edukimin e të gjithë fëmijëve, sepse shkollat nuk janë vetëm burim i dijes por edhe një shok i lojës, si dhe një kontest shoqëror (social) për fëmijët me nevoja të veçanta. (Kosovo, 2003, p. 34).

Ministria e Arsimit ju ofron fëmijëve me nevoja të veçanta përfshirjen në institucionet shkollore si në: qendra burimore, institucione parashkollore, klasa të bashkangjitura në kuadër të shkollave të rregullta etj.

Monitorimin dhe identifikimin e nevojave të veçanta të fëmijëve e bëjnë edukatorët dhe mësimdhënësit në institucionet shkollore, në mungesë të edukatorit mbështetës të specializuar. Është e rëndësishme që këta fëmijë të marrin kujdesin dhe trajtimin e duhur.

Me edukimin dhe arsimimin e nxënësve, me nevoja të veçanta, merret edukimi special. Përmes veprimeve special synohet të arrihet niveli i kënaqshëm i arsimimit dhe edukimit fëmijëve që hasin pengesa në rrugën e zhvillimit të tyre. Për shkak të nevojës së trajtimit të veçantë, këta fëmijë kanë nevojë për metoda speciale në edukimin e tyre.

Pra, edukimi special merret me edukimin dhe arsimimin e fëmijëve, të rinjve dhe të rriturve me nevoja të veçanta, si pasojë e çrregullimeve të:

- Parët
- Dëgjimit
- Fizike
- Psikike
- folurit
- devijimeve të sjelljes, si dhe atyre të
- kombinuara apo të shumëfishta. (Devolli).

Varësisht prej pengesave, personat me nevoja të veçanta, kanë nevojë për trajtim të veçantë profesional si p.sh personat me pengesa në të parë kanë nevojë për profesionist të specializuar në të parë, personat me pengesa në të folur kërkojnë ndihmën nga logopedi etj.

Sipas Brestovcit (1983), në kuptimin shkencor të edukimit special, si pengesë në zhvillimit merret ajo pengesë që e pengon dukshëm zhvillimin e personalitetit të fëmijës, të riut apo të rriturit në procesin edukativo-mësimor, në aftësimin profesional, në kryrjen e profesionit të zgjedhur apo në integrimin e përgjithshëm shoqëror. Njëra ndër nocionet më të vjetra, që është përdorur fillimisht në Rusi, është nocioni i defektit që rrjedh nga fjala defectus, që do të thotë mungesë. Mirëpo për shkak të natyrës nënçmuese që ka ky nocion, me kalimin e kohës u hoq nga përdorimi. Organizata Botërore e Shëndetësisë (1980), i ka dhënë këto definicione përkitazi me pengesat psikike dhe fizike. (Devolli):

1. Lëndimet: lëndime të përhershme apo të përkohshme me karakter psikologjik, fiziologjik dhe trupor, apo anomalia e strukturave ose funksioneve të organizmit të njeriut;
2. Invaliditeti: çdo kufizim apo pengesë në aksion si pasojë e lëndimeve në atë formë dhe nivel, i cili merret si normal për qenien e njeriut;
3. Handikapi: invaliditeti i cili ndikon në gjendjen joadekuate të individit në kuptimin e kufizimit apo të pengesës për ta realizuar rolin normal, varësisht nga mosha, gjinia dhe faktorët shoqërorë e kulturorë të rrethit për individin përkatës. (Devolli)

Edukimi special, në histori ka kaluar në disa periudha. Sipas hilumtimeve të bëra, janë tri periudha:

1. Periudha e të kuptuarit primitive,
2. Periudha e azileve,
3. Periudha e integrit social. (Devolli).

Në kohërat primitive, personat me nevoja të veçanta janë konsideruar si barrë dhe si të tillë nuk kanë pasur përkrahje dhe as mundësi integrimi social. E në periudhën e integrit social, përkujdesja ndaj personave me nevoja të veçanta arrin një nivel më të lartë duke iu mundësuar metoda për arsimin dhe edukimin. Në vendet në zhvillim e sipër mbetet sfida sigurimi i kushteve për arsimin të personave me nevoja të veçanta. Nuk ka mjaftueshëm fonde për hapjen e institucioneve special. (Devolli).

Edukimi special në Kosovë

Integrimi i fëmijëve me nevoja të veçanta, qoftë në institucionet parashkollore ose shkollore, ka filluar të aplikohet disa vite më parë në shumë vende të botës dhe është implementuar në mënyra të ndryshme. Në disa vende të botës, si në ShBA, e veçmas në disa vende të Evropës Perëndimore, idetë për integrimin e fëmijëve në shkolla të rregullta nisën në fillim të viteve të 60-ta të shek. XX. Tani në shumë sisteme arsimore të disa vendeve, inkluzioni është bërë realitet, por i shoqëruara me vështirësi të pritshme. (Kosovo, 2003, pp. 7-8).

Fëmijët me nevoja të veçanta kanë nevojë për kujdes të veçantë dhe jo për të drejta të veçanta. Shkolla inkluzive i zgjidh problemet dhe ofron shanse të barabarta për edukim të gjithëve pa as më të voglin dallim. Në shkollë inkluzive, fëmija me nevoja të veçanta bëhet:

- ❖ Pjesë e barabartë e grupit;
- ❖ Përfshihet bashkërisht me të tjerët në procesin e të nxënës;
- ❖ Përfshihet në të gjitha aktivitetet e shkollës;
- ❖ Bëhet i vetëdijshëm se është person sikurse të tjerët, etj. (Kosovo, 2003, p. 8).

Vazhdimisht punohet në procesin gjithëpërfshirës të fëmijëve me nevoja të veçanta në institucionet arsimore në Kosovë. (Wikipedia, Personat me nevoja të veçanta, 2017).

Përgjegjës për zhvillimin e arsimit publik, në këtë rast edhe të fëmijëve me nevoja të veçanta, është MASHT. Duhet të hartojë përmbajtje të përshtatshme mësimore për fëmijëve me nevoja të veçanta. Ata e kanë të drejtën e arsimit special, sipas ligjit. 35.1 Nxënësit që nuk përfitojnë ose që nuk kanë mundësi të përfitojnë mësimdhënie të zakonshme në mënyrë të kënaqshme, kanë të drejtë për arsim special dhe është detyrë e komunës ta sigurojë këtë arsim, në bazë të dispozitave të këtij ligji dhe brenda kufijve të buxhetit komunal. Ende në Kosovë nuk ka kuadër për fëmijëve me nevoja të veçanta. (2006, p.101).

Identifikimi, diagnostifikimi, trajtimi, aftësimi i fëmijëve me nevoja të veçanta për arsim special do të jetë strategji afatgjate e MASHT-it. Për të arritur qëllimet e një sistemi të arsimit gjithëpërfshirës, nevojiten synimet në vijim:

- Qasje e barabartë në arsim e të gjithë fëmijëve me dëmtime, si dhe përgatitja në të gjitha nivelet arsimore;

- Të ngrihet vetëdija e të gjithëve për arsimimin në pajtueshmëri me principet e të drejtave njerëzore;
- Miratimi i legjislacionit që ka qasje jodiskriminuese në arsim, brenda sistemit arsimor gjithëpërfshirë që të krijojë kushte në çdo nivel arsimit. Kosova, është akoma në hapat e zhvillimit, prandaj edhe vështirësitë janë më të mëdha, por planet strategjike për arsim gjithëpërfshirës nuk mungojnë dhe vazhdimisht punohet në këtë drejtim.
- Të zhvillohet sistemi gjithëpërfshirës arsimor (sistemi i njëjtë arsimor) për të gjithë;
- Të ndihmohet qasja e hershme në arsim për të gjithë nxënësit, duke u përfshirë në institucionet parashkollore për të lejuar intervenimin sa më të hershëm;
- Të ekzistojë një plan i hollësishëm për të gjithë, duke angazhuar mësuesit e arsimit të nevojave të veçanta si përgjegjës në këtë drejtim. (Kosovo, 2003, p.26).

Këta fëmijë duhet të marrin njohuri arsimore si çdo fëmijë dhe është përgjegjësi e MASHT-it që të krijojë kushte në çdo nivel arsimit. Kosova, është akoma në hapat e zhvillimit, prandaj edhe vështirësitë janë më të mëdha, por planet strategjike për arsim gjithëpërfshirës nuk mungojnë dhe vazhdimisht punohet në këtë drejtim. Për identifikimin e pengesave të fëmijëve nevojitet njohuri profesionale të edukimit special, prandaj ka shumë rëndësi përgatitja profesionale që kanë mësimitdhënësit, edukatorët, pedagogët etj. Për arritje të kësaj, në Kosovë, ka nevojë që të punohet shumë.

Roli i prindërve në edukimin special

Qëllimi i çdo prindi është edukimi sa më i mirë i fëmijëve të tyre, në mënyrë që me edukimin e tyre t'iu sigurojnë një të ardhme të mirë. Synimi i prindërve është t'iu orientojnë fëmijët e tyre në edukim të denjë dhe t'iu bëjnë të dobishëm për të ardhmen. Pasi që mësimet e para merren nga prindërit, është shumë i rëndësishëm roli i tyre në rritjen dhe zhvillimin e fëmijës. Rëndësia rritet tek fëmijët me nevoja të veçanta. Zakonisht janë prindërit ata që identifikojnë nevojat e veçanta të fëmijëve. Është e rëndësishme që prindërit, të cilët identifikojnë paaftësi të caktuara tek fëmija, ta pranojnë këtë fakt dhe të kujdesen që ata të marrin trajtimin dhe edukimin e duhur. Në momentin që prindi e pranon që fëmija i tij ka probleme apo vështirësi në një aspekt të caktuar, ta orientojë atë në institucionet e edukimit special. Sa më herët që bëhet identifikimi i fëmijës me nevoja të veçanta, aq më e mirë është mundësia për gjetjen e formës adekuate të edukimit. Sigurisht që këtë

nuk mund ta bëjnë vetëm prindërit, por me bashkëpunimin e prindërve bëhet më i lehtë identifikimi.

Prindërit e njohin më së miri personalitetin e fëmijës së tyre, se cilat situata janë të vështira, si dhe cilat aktivitete janë të pëlqyeshme për fëmijët. Kështu që është e domosdoshme që 20 prindërit të ftohen si partnerë për të planifikuar edukimin për fëmijët e tyre. Ndërtimi i partneritetit me prindër fillon që nga kontaktet e para. Ndjenja e të qenit bashkërisht dhe e diskutimeve të hapura janë pasojë e një bashkëpunimi dhe punë ekipore të suksesshme. Sugjerimet në vijim mund të ndihmojnë në mbajtjen e takimeve:

- Inkurajon prindërit dhe ndërton optimizëm drejt edukimit të fëmijës;
- Paraprakisht jepni informata të mjaftueshme lidhur me takimin, kështu që prindërit të dine se çfarë të presim në takim;
- Rezervoni kohë të mjaftueshme për takime;
- Sigurohuni që prindërit të kenë hapësirë për të shprehur pikëpamjet e tyre dhe se ato janë të çmuara;
- Mbani gjërat të thjeshta dhe shmanguni terminologjisë së ndërlikuar profesionale;
- Shkruani vendimet qartazi dhe sigurohuni që prindërit t'i kanë kuptuar ato. (Kosovo, 2003, pp. 38-39).

Për të pasur sukses procesi gjithëpërfshirës, është i nevojshëm bashkëpunimi në mes të prindërve dhe mësimitdhënësve, prandaj është shumë e rëndësishme që prindërit, duke i njohur më së miri karakteret e fëmijëve të tyre, t'i japin mundësinë fëmijës që të integrohet sa më mirë në shoqëri.

Politikat Sociale

Politikat sociale kanë të bëjnë me krijimin e metodave për të siguruar mirëqenien e çdo kategorie të shoqërisë.

Objekti i politikës sociale përfshin të drejtat e individit për siguruar:

- mjetet e domosdoshme materiale për jetesën si: ushqimin, veshjen dhe strehimin;

- zhvillimi normal fizik/mendor si qenie njerëzore, për të shmangur sëmundjet të ndryshme, paaftësinë;
- zhvillimi normal i marrëdhënieve ndërpersonale, marrëdhëniet bashkëshortore , ato prindër-fëmijë, etj .;
- mundësi të barabarta në edukim, shërbim shëndetësor, shërbime sociale, punësim etj. (Xhumari, 2003, p. 3).

Këto të drejta sociale ligjërohen në forma të ndryshme si:

- a) në dokumentin themeltar të shtetit, kushtetutën, ku shpallet shteti social;
- b) në kushtetutë ato shpallen si të drejta themelore të shtetasve;
- c) në ligje të veçanta, si ato për sigurimet shoqërore, sigurimin e kujdesit shëndetësor, ndihmën sociale, shërbimet e punësimit, ku kalohet nga të drejtat e përgjithshme te përcaktimi i përfitimeve konkrete;
- d) ka raste kur në kushtetutë kompetencat në lidhje me garantimin e këtyre të drejtave sociale mund t'u atribuohen institucioneve përkatëse. (Xhumari, 2003, pp. 3-4).

Duke marrë parasysh se përmbajtjet e politikës sociale janë të shpërndara dhe të shumëfishta , ato mësohen në shumë disiplina shkencore, prandaj ky fakt tregon se politikat sociale paraqiten në menyra të ndryshme. Pra, mendimet e ndryshme të definimit dhe kuptimit të politikës sociale në një anë rrjedhin nga qasjet e ndryshme filozofike, teorike, politike dhe ideore. Termi "politika sociale" përdoret që nga viti 1851, së pari në punimet e historianit gjerman Ril, prej se është në përdorim konsekuent. Termi "politikë" është me origjinë të vjetër greke, e kanë zhvilluar filozofët duke shpjeguar aktivitetin e përditshëm të njerëzve në punët e qeverisjes dhe vendosjes në kushtet e demokracisë skllavopronare. Termi "sociale" është me prejardhje latine dhe tregon shoqërinë, bashkësinë shoqërore, edhe pse jo rrallë përdoret edhe për të treguar mjediset subkulturore, të ashtuquajtura si "mjedise sociale". Në politikën sociale , termi sociale ka të bëjë me kompleksitetin e paraqitjes së fenomeneve dhe rrethanave shoqërore, të cilat kanë të bëjnë me kushtet e jetesës dhe kushtet e punës së njerëzve, qoftë të shoqërisë në terësi, qoftë të grupeve apo individëve në veçanti. Sipas domethënies së tretë, termi sociale përfshin vetëm ato paraqitje dhe rrethana të fenomeneve shoqërore që kanë të bëjnë me vështirësitë jetësore të njerëzve, të reflektuara si raste sociale (sëmundjet, vdekjet, invaliditetet, papunësia, varfëria etj.). (Skenderi, 2010, pp. 17-18).

Politikat sociale mbulojnë të gjitha dispozitat dhe masat që synojnë të parandalojnë, të mënjanojnë ose të lehtësojnë situatat e varfërisë dhe problemet sociale, në nivel individual ose kolektiv, ose që kërkojnë të favorizojnë mirëqënien e grupeve më të brishta të shoqërisë. (Politikat Sociale).

Në grupet më të brishta të shoqërisë janë edhe personat me nevoja të veçanta, prandaj është i nevojshëm sigurimi i politikave të përshtatshme për t'ua lehtësuar situatat me të cilat përballen qoftë në arsim, shëndetësi, punësim e në kushtet e jetesës. Ndërrmarja e masave të nvojshme për lehtësimin e vështirësive jetësore të këtyre kategorive përfshin politikat sociale.

Politika e mirëfilltë sociale nuk është ide, nuk është as projekt i caktuar shkencor për shoqërinë në një kohë të caktuar. Kërkesat e përhershme jetësore të njeriut dhe lëvizjet e përgjithshme të tij përherë progresive në aspektin ekonomik, social, kulturor e politik, padyshim që imponojnë nevojën për një politikë më të begatë sociale. (Skenderi, 2010, p.27).

Politikat sociale mbulojnë të gjitha dispozitat dhe masat që synojnë të parandalojnë, të mënjanojnë ose të lehtësojnë situatat e varfërisë dhe problemet sociale, në nivel individual ose kolektiv, ose që kërkojnë të favorizojnë mirëqënien grupeve më të brishta të shoqërisë (Politikat Sociale).

Diskutim për bazat ligjore të politikës sociale në Kosovë

Politikat sociale kanë një rol të rëndësishëm në zhvillimin e një shteti, prandaj edhe Kosova si një vend që synon Bashkimin Evropian, i kushton rendësi politikave sociale duke i dhënë një rol të madh drejt rrugës evropiane. Në këtë kapitull do të shqyrtojmë bazën ligjore të politikave sociale në Kosovë. Dihet që Kosova është një ndër shtetet me papunësinë më të madhe në vendet e Evropës si dhe me një ekonomi të dobët. Prandaj edhe mundësia e krijimit të mekanizmave për trajtimin e duhur të kategorive me gjendjen më të rendë në Kosovë, siq janë personat me aftësi të kufizuara, është i vështirë. Mirëpo ekziston baza ligjore që rregullon aspektin juridik të kategorive sociale. Ligji i cili u siguron mjete monetare mujore për rastet sociale është “Ligji për skemën e ndihmës sociale në Kosovë”. Ky ligj është themeluar me qëllim të mbrojtjes sociale të kategorive më të vështira. Në këtë kategori hyjnë familjet e varfra, invalidët, personat në nevojë, personat me aftësi të kufizuara, pensionistët etj. Përmes kësaj synohet të arrihet lehtësimi i kushteve të jetesës për personat që kanë nevojë për ndihmë sociale. Përzgjedhja e personave që kanë nevojë për ndihmë sociale bëhet përmes kornizës ligjore sipas kriteve të parapara. Mjetet ndahen nga buxheti i Kosovës. Në nenin I të këtij ligji thuhet : Me këtë ligj rregullohet skema e ndihmës sociale me

qëllim të mbrojtjes dhe përkujdesjes të familjeve të rrezikuara në aspektin social. (2003, p.1).Pasi që tema është e fokusuar në trajtimin social të fëmijëve me nevoja të veçanta, do të shqyrtojmë vetëm bazën ligjore në Kosovë për këtë kategori. Rregullimi ligjor për të drejtat e kategorive të caktuara sociale , në Kosovë, është si më poshtë :

- ❖ Ligji për skemën e ndihmës sociale në Kosovë,
- ❖ Ligji për shërbimet sociale dhe familjare ,
- ❖ Ligji nr. 04/ L-131 për Skemat pensionale të financuara nga shteti,
- ❖ Ligji nr. 03/ L-019 për aftësimin , riaftësimin profesional dhe punësimin e personave me aftësi të kufizuara,
- ❖ Ligji nr. 03/L-022 për përkrahje materiale të fëmijëve me aftësi të kufizuar të përhershme,
- ❖ Ligji nr 03/L-100 për pensionet e pjestarëve të trupave mbrojtëse të Kosovës,
- ❖ Ligji nr 02/L-2 për statusin dhe të drejtat e familjarëve të dëshmorëve, invalidëve, veteranëve, dje pjestarëve të UÇK- së dhe viktimave civile të luftës.

Ligji Nr.04/L-131 Për Skemat Pensionale të Financuara nga Shteti

Ky ligj përcakton këto pensione, të cilat financohen nga shteti: pensionet bazike të moshës, pensionet kontribut-pagese të moshës, pensionet e aftësisë së kufizuar, pensionet e parakohshme, pensionet familjare dhe pensionet invalide të punës, si pensione të Shtyllës së I-rë të financuara nga shteti. Po ashtu përcaktohet skemat e aplikueshme pensionale në Kosovë, të cilat financohen nga Buxheti Shtetëror i Kosovës.

1. Ky ligj përfshin Skemën e Pensionit Bazik të Moshës, Skemën e Pensionit Kontribut-pagues të Moshës, Skemën e Pensionit të Aftësisë së Kufizuar dhe Skemën e pensionit të Parakohshëm, si dhe rregullon qështjet e pensionit familjar dhe invalide të punës, në rastet kur kontribuesit lëndohen në punë apo fitojnë sëmundje profesionale.
2. Krijon metodologji sipas së cilës vlera e pensioneve harmonizohet dhe përfshatet me rritjet e kostos së jetesës.
3. Përcakton procedurat administrative përmes të cilave personat mund të aplikojnë për përfitimin e pensioneve.
4. Adreson trajtimin e qështjeve të pagesave të tepërta dhe pensioneve të papaguara.

5. Krijon një process, sipas të cilit personat mund të rishikojnë kushtet e pranimit për pension.
6. Krijon një rregull tranzicioni që iu takon personave që marrin pagesat e pensioneve në skemat dhe programet pensionale ekzistuese që janë duke u zbatuar; si dhe,
7. Rregullon qështje të tjera nga skemat pensionale të përcaktuara me këtë akt ligjor, të cilat janë në interes dhe favor të shfrytëzuesve pensionistë.

Kriteret për njohjen e së drejtës në pension të paaftësisë së përhershme janë kriteret të përcaktuara me këtë ligj që janë: të jetë shtetas i Republikës së Kosovës, që i kanë tetëmbëdhjetë vjet si dhe të kenë të parashtruara kërkesat për pension të cilat vlerësohen nga komisioni mjekësor. Person me paaftësi të përhershme konsiderohet ai person që ofron dëshmitë mjekësore, komisioni e vlerëson si person me paaftësi të përhershme, varësisht për sa vite si dhe pas skadimit të afateve të përcaktuara në këtë ligj, personi i nënshtrohet procesit të rivlerësimit mjekësor.

Ligji Nr.03/L-019, Për Aftësimin, Riaftësimin Profesional dhe Punësimin e Personave me Aftësi të Kufizuara. Ky ligj rregullon të drejtat për aftësimin, riaftësimin profesional dhe punësimin e personave me aftësi të veqanta për qasjen e tyre në tregun e hapur të punës. Ky ligj ka për qëllim përkrahjen institucionale dhe përgaditjen profesionale të personave me aftësi të kufizuara për punë të përshtatshme dhe mundësimin e trajtimit të barabartë.

Personat me aftësi të kufizuara për punë kanë të drejtën për përfitimin e pensioneve dhe ndihmës sociale sipas dispozitave ligjore. Ata i kanë të drejtat e barabarta për punësim, pa asnjë lloj diskriminimi, atyre u sigurohet mbrojtja ligjore në rast diskriminimi.

Sipas këtij ligji, disa nga procedurat për vlerësimin e aftësisë për punë të personave me aftësi të kufizuara janë: aftësitë për punë i përcakton komisioni vlerësues, fillimi i procedurës për vlerësimin e zvogëlimit të aftësisë paraqitet me kërkesën e personit me aftësi të kufizuara, kërkesa duhet të përmbajë të gjitha dokumentet e nevojshme të kërkuara sipas ligjit.

Po sipas këtij ligji, personi me aftësi të kufizuara ka të drejtë në aftësim, riaftësim profesional sipas kushteve të parapara me këtë ligj. Në rastet kur është e nevojshme, aftësimi dhe riaftësimi mund të bëhet në shkollat të veqanta dhe në institucione përkatëse. Punësimi i personave me nevoja të veqanta nënkupton punësimin e tyre në tregun e hapur të punës dhe sektori public dhe ai privat janë të obliguar që t'i punësojnë personat me aftësi të kufizuara.

Ligji Nr. 03/L- 022 Për përkrahje materiale familjeve të fëmijëve me aftësi të kufizuar të përhershme

Kuvendi i Republikës së Kosovës ka miratuar ligjin që u siguron mbrojtje financiare familjeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara të përhershme. Me këtë ligj rregullohet e drejta për përkrahje materiale familjeve të cilat ruajnë dhe përkujdesen për fëmijet me aftësi të kufizuar të përhershme dhe mënyra e realizimit të kësaj përkrahjeje materiale. Sipas nenit 3 të këtijë ligji, sigurohet mbrojtja sociale, për këtë kategori të fëmijëve, duke iu ofruar përkrahje materiale:

- 3.1 Me qëllim të mbrojtjes së fëmijëve me aftësi të kufizuar të përhershme, Ministria e punës dhe Mirëqënies sociale, përpilon strategjinë e vet për këtë kategori të fëmijëve.
- 3.2 Ministria e punës dhe Mirëqënies sociale, siguron përkrahje materiale familjeve me fëmijë me aftësi të kufizuar të përhershme, në pajtim me mundësitë buxhetore të Kosovës.
- 3.3 Ndhima materiale familjeve me fëmijë me aftësi të kufizuar të përhershme, do të ofrohet nga Ministria e Punës dhe Mirëqënies Sociale, përmes departamentit të sajë të Mirëqënies Sociale.
- 3.4 Ndhima materiale mundëson fëmijët me aftësi të kufizuar të përhershme të bëjnë një jetë normale në kushtet që garantojnë dinjitetin e tyre dhe lehtësojnë jetën e tyre.
- 3.5 Ndhima materiale për fëmijën e me aftësi të kufizuar të përhershme paguhet në emër të prindit apo kujdestarit të fëmijës, përmes xhirollogarisë bankare.

Ndërsa sipas nenit 6, fëmijë me aftësi të kufizuara konsiderohen:

- a) fëmijët (?)
- b) fëmijët e verbër si dhe,
- c) fëmijët për shkak të natyrës së sëmundjes apo sëmundjeve të përhershme, nuk janë të aftë që në mënyrë të pavarur të lëvizin vetë, në banesë, apo në vendet ku kanë nevojë, as në përdorimin e ndihmesave përkatëse, nuk janë në gjendje të ushqehen vetë, të zhvishen dhe të vishen, të kryejnë nevojat fiziologjike si dhe të mbajnë higjienën e domosdoshme personale. (Ligji Nr. 03/L- 022 Për përkrahje materiale familjeve të fëmijëve me aftësi të kufizuar të përhershme, 2008).

Për procedurat e njohjes së të drejtës në ndihmë e kujdes formohet komisioni vlerësues mjekësor i përbërë nga personat adekuatë. Mjetet për përkrahje financiare sigurohen nga buxheti i Kosovës.

Konkluzione

Përgjegjës për identifikimin e fëmijëve me nevoja të veçanta janë prindërit, edukatorët, dhe mësuesit, ndërsa ligjërisht përgjegjëse janë institucionet shtetërore. Gjatë punës me fëmijë mund të vërehen aftësitë e kufizuara gjatë procesit të rritjes. Pasi që, shumë prindër, për shkak të paragjytimeve, hezitojnë t' i dërgojnë fëmijët e tyre me nevoja të veçanta në shkollë, institucionet shtetërore janë përgjegjëse për të identifikuar dhe monitoruar këta fëmijë. Një gjë e tillë mund të arrihet përmes bashkëpunimit në mes të institucioneve arsimore dhe atyre shëndetësore e të mirëqenies sociale. Shpesh terminologjia e përdorur për këta fëmijë nuk është e qëlluar, pavarësisht se kohëve të fundit ka ndryshime. Kemi dëgjuar shpesh termat “fëmijë të hendikepuar, me të meta, jonormalë apo të deformuar, mirëpo këta terma nuk janë të përshtatshëm. Këta fëmijë nuk kanë asgjë tjetër veçse nevoja të veçanta, këto specifikohen si pengesa në të folur, në të parë, në të dëgjuar, apo ngecje në zhvillimin mendor. Ata nuk janë me të meta, por thjesht kanë nevojë për kujdes të veçantë. Për të arritur këtë, duhet identifikuar me kohë nevojat e tyre të veçanta, në mënyrë që ta marrin me kohë kujdesin e duhur dhe të arrijnë qëllimet në jetë si të gjithë të tjerët.

The social aspect and impact of social policies for children with special needs in Kosovo

The purpose of this paper is to investigate the situation of children with special needs in Kosovo. By analyzing and understanding the social situation of children with special needs, I have explored and suggested methods for improving their situation. I have also analyzed the state of education of children with special needs in order to assess the educational conditions for these children. This paper will provide a research of international and local social policies on the rights of children with special needs as well as the real aspect of the current situation of children with special needs. This research will try to determine the current state of children with special needs in Kosovo, including every aspect: social, economic, educational, social, etc. Children with special needs are a category in need of detailed study and statistical research on their situation in Kosovo. The importance of this topic lies in real information on the conditions, laws and social inclusion of children with special needs. Through this topic, I aim to present the real situation of this category and to specify the shortcomings I will notice in the social treatment of children with special needs.

Inclusive process in education will also be explored as another challenge for children with special needs. The steps taken by the Ministry of Education and various international organizations operating in the country to develop this process in a qualitative manner will be reviewed. Through the prepared questionnaires we will come to a conclusion on the educational situation of children with special needs and their treatment by society.

Keywords: children with special needs, social policies, legal frameworks, blind children, children with Down syndrome.

Introductio

Children who face difficulties in life processes such as speaking, writing or learning, have special needs. These children are identified as children with limited abilities. These include people with limitation in walking, speech, deaf-mute, blind, autism, Down syndrome, and others. Despite the physical limitations, the law provides for equal legal protection. Their rights include education, health, social welfare, etc. The inclusive process in education for children with special needs, still remains a challenge. Various international organizations, operating in Kosovo, continuously offer their support in creating the most appropriate conditions for children with special needs such as in education, health and social welfare. Through social policies, the state can provide appropriate conditions for these children, as well as all other children, to realize their ambitions and achieve success in life. The country's social policies ensure the well-being of every category of society, including the social well-being of children with special needs. As a very important aspect of a country, social policy greatly influences the development of a state. Therefore, in Kosovo, work is constantly being done to create the necessary mechanisms for improving the social situation. It is well known that, with high unemployment and a weak economy, it is extremely difficult to create the necessary conditions for people with special needs. There is a lack of conditions for physical access to schools and institutions, professional staff and prejudices and discrimination still exist for persons with special needs. Persons with special needs have the right to education, the right to access school and health institutions, and the right to social welfare. But, how much they enjoy these rights, for Kosovo still remains a challenge to overcome. The inclusive process in education is also another challenge that the Ministry of Education, Science and Technology, in collaboration with various organizations, is taking continuous steps to overcome. This process is gradually moving towards improvement through various supported events, always , by state

institutions. The compilation of various manuals, worksheets and guides is significantly facilitating this process by helping many teachers. Training provided for teachers by different organizations is also a great help. It is internationally recognized that all persons in society must have equal rights and treatment. Inclusion must be equal in every social, educational, and employment activity. The participation of every person in social life should be without any type of discrimination as to age, gender, race, status, disability, etc. Such is the case for children with special needs, they should not be separated from other children but should be accompanied with other children receiving equal support as in schools, as well as in society. Throughout history, people with special needs have been discriminated and excluded from society. Their lives have been completely separated from other people, including family and friends. In most cases, parents have sent their children to institutions where they lacked proper education. Over time, changes have been made and measures have been taken to make society aware of the intrinsic value that these persons possess. Today, timely identification of these persons is very important, in order to receive the proper education and to live a life as others. Therefore, it is important to conduct a research on the situation of children with special needs, considering the problems they face in Kosovo. This research aims to analyze the social situation of these children, the legal basis in Kosovo as well as the strategies and policies the state uses in order to improve the situation of children with special needs.

Identification of children with special needs

Responsible for identifying children with special needs are parents, educators and teachers, while state institutions are legally responsible. When working with children, disabilities can be observed during the growing up process. Since many parents due to prejudice, are reluctant to send their children with special needs to school, state institutions are responsible for identifying and monitoring these children. This can be achieved through cooperation between educational institutions and those of health and social welfare. Often the terminology used for these children is inappropriate, despite recent changes. The term "children with special needs" is more appropriate because every individual in this world has in common with others, but also differs from others; therefore, every person has special needs (Zabeli, Nxënësit me nevoja të veçanta, 2001). In the schools, through the curricular activities, different methods are used to identify the characteristics of the students. These methods recognize the behaviors, abilities or lack of ability in different aspects. The handbook "Handbook on Identification, Assessment and Education of Children with

Special Needs", prepared by the Ministry of Education, Science and Technology, reads: "Traditionally, many families in Kosovo are reluctant to send their children to schools for children with special needs. Therefore, it is very important to actively gather information about those children in order to enable them to be educated in an environment that takes into account their individual needs. For this reason, the Regional Education Offices (REO) and the Municipal Directorate of Education (MED) should cooperate with the Municipal Directorate of Health and Social Welfare to identify such children. (Ministry of Education, Science, and Technology, 2007). When a child is identified, the MED should request an education needs assessment by municipal or regional special needs officials or contact the Special Needs Sector at the Ministry. These specialists will analyse each individual case and determine their educational needs. (Ministry of Education, Science, and Technology, 2007).

Children with special needs and learning difficulties

Children with special needs are those children who have stagnation in life processes. Their problems vary depending on their particular need in their development. There are some impairments that hinder the proper achievement of their development, among them:

- stagnation in mental development,
- speech impairments,
- hearing impairments,
- vision impairments,
- physical impairments.

There are many teacher guides to implement different strategies during the teaching process, providing students with appropriate models for learning facilities. Success for all can be achieved either by working in groups or by working individually with children who face obstacles during the learning process. Every child has the right to education, but how many children with special needs are involved in education? We will look at the state of education in Kosovo, but also look at the US IDEA (Individuals with Disabilities Educational Act) law that deals with the education of people with special needs. Law on Education of Persons with Special Needs (IDEA) in the

USA, is the federal special education law that ensures public schools to serve the needs of students with special needs (NCLD, 2018). At its most general level, the law requires all US states to provide free and adequate public education (FAPE) to all students with disabilities who are treated in the context of special education. There are no exceptions - the law requires zero exceptions. This policy also applies to students with transmissible, contagious diseases, such as AIDS. Expenses to cover the special needs of these students are considered as public liability. The law contains three points for children with special needs: the concept of a less restrictive environment, individual education programs (IEPs) and the protection of the rights of both children with disabilities and their parents. (Woolfolk, 2011, p. 124). The IDEA requires parents to participate in a team that discusses the child's learning needs and determines whether the school should conduct a comprehensive assessment if the child is suspected to have learning disabilities. However, not every child with a disability should qualify for special education services. In order to qualify for these services, there must be two factors, the child has a disability and as a result of this disability, there is a stagnation in learning, then in this case he needs to make progress and to benefit from the general education program. (NCLD, 2018). The integration of children with special needs, whether in preschools or schools, has begun to be implemented several years ago in many countries around the world. Inclusion in education means equality in education. According to the Convention on the Rights of the Child, children with special need have the same rights as other children. The child with special needs "has the right to special care, education and training to help him / her to enjoy an adequate life with full dignity and achieve the highest dignity of self-confidence and social integration opportunities". (Division for Special Needs Education). In Kosovo, according to parents, educating children with special needs and inclusion remain a challenge. But according to parents, lack of support from institutions and lack of professional staff makes it even more difficult to educate children with special needs. Within the Ministry of Education, Science, and Technology, acts the Division for Special Needs Education. This division involves drafting and monitoring of the implementation of policies for students with special needs. These include publications and documents for children with special needs: Functionality of resource centers, Inclusive education everyone's right, Working Document for supporting teachers, etc. (Division for Special Needs Education). Inclusive education is an integral part of all policies of the Ministry of Education, Science, and Technology, as such enables education in Kosovo to be in line with contemporary education trends. Efforts for inclusive education have begun years ago,

but with the Law on Pre-university Education 2011 and other laws, inclusive education is now a reality and as such has made the inclusive concept part of all MEST policies. (Inclusive education everyone's right, 2014). Documents ensuring inclusive education in Kosovo:

- Law on Pre-university Education 2011
- Kosovo Curriculum Framework (KCF)
- Standards for preschool education
- Standards for friendly schools for children
- Kosovo Education Strategic Plan 2011-2016 (KESP)
- Individual Education Plan IEP - Individual Education Plan is an official

pedagogical document that is drafted for children with special educational needs, for whom the assessment team of experts in different developmental areas has made a decision on special needs education. (Inclusive Education Everyone's Right, 2014).

Strategic plans for the social state of people with special needs

Like everywhere in the world, as well in Kosovo, there are people with special needs. It is the responsibility of every state to ensure the equal living of these people. Like any other person, they should feel accepted and secure in the life they lead. Kosovo, as an emerging state, does not provide these people with sufficient conditions to secure a proper life. Due to discrimination against people with special needs, a global campaign by Save the Children is constantly under way to improve their situation, with Kosovo also being part of this campaign. Percentage of inclusion, although accurate statistics are missing, which benefit from social services, is small. For the implementation of policies and strategic plans for children with special needs, the government of Kosovo must allocate sufficient funds. It is impossible to implement plans and policies if the government does not allocate a sufficient budget for these children. The services provided in our institutions for people with special needs are not at the right level. This is because the government does not

allocate sufficient budget for the development of policies and strategic plans for the inclusion of persons with special needs in public institutions for the development of a normal life like everyone else. The government has drafted a document - "National Strategy for the Rights of Persons with disabilities in the Republic of Kosovo 2013-2023", with the aim of promoting an inclusive society. This document has been drafted in collaboration with many local and international organizations and will serve as a mechanism for the realization of equal rights for people with disabilities, according to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (National strategy on the rights of persons with disabilities in the Republic of Kosovo, 2014).

A part of the content of this document: The purpose of this Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities and to contribute in respecting their inherent dignity. Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual, or sensory impairments, which, in combination with various obstacles, may impede their full and effective participation in society equally with others. (National strategy on the rights of persons with disabilities in the Republic of Kosovo, 2014). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations This strategic document aims to improve the current situation in the following areas: health; social welfare; employment; education; legal protection; participation; information; communication; approaches and statistics. In order to improve the current situation from the priority areas selected in the strategy, strategic objectives have been defined which will be detailed and specified with concrete actions, measurable, specific, achievable and realistic indicators. The institutions responsible for implementing each activity will have a set timeframe and budget line for covering the activities set out in the action plan for implementing the strategy. (National strategy on the rights of persons with disabilities in the Republic of Kosovo, 2014). The purpose of drafting this strategy is to integrate people with special needs into social, political, economic, and cultural life. As elsewhere in the world, also in Kosovo, efforts are being made to protect individual rights, and people with disabilities are included in the process and it is in the state's responsibility to ensure them with equal rights. (National Strategy on the Rights of Persons with Disabilities in the Republic of Kosovo, 2014). Discrimination and prejudice are the major challenges of social life. Therefore, it is important that children with special needs do not feel discriminated and prejudiced in society. The lowest level of discrimination is avoidance, then there are higher levels, such as

dismissal from work, non-acceptance into school, restriction of basic rights. (Dragoti, 1999, p. 233)

The process of inclusive education in Kosovo

Inclusive education aims to facilitate the inclusion of all children with special needs in education. Inclusion means the unrestricted access of all children to education as a right of every child. Inclusive education, as a first step towards social inclusion, benefits the whole of society. In many educational systems in different countries, inclusion has now become a reality, but with many difficulties. Kosovo is also facing this challenge as well, which is making efforts to realize the concept of inclusive education (2014, p. 4). Knowledge of the laws, compliance to them and enforcing them greatly facilitate the inclusive education process. "Save the Children" has introduced an index as an instrument that facilitates schools to develop inclusive education. This index shows the situation of inclusive education in Kosovo: Significant steps have been taken in Kosovo towards the opening of regular schools, both for children with special needs and for other children as well, but this process is facing some obstacles, especially in a proper understanding of the concept of inclusive education from educational institutions from central level to school levels. The Ministry of Education, Science, and Technology, has incorporated inclusive education as a philosophy that covers all its policies ranging from legislation to other supporting documents that promote inclusive education. (Zabeli & Behluli, Save the children Kosovo, 2014). The greatest difficulties in inclusion are encountered for children with special needs. In Kosovo, as a developing country, there is a need for contributions from the government, world organizations, in order to create suitable conditions for inclusive education for children with special needs. Although steps have been taken to improve the situation, however, according to parents, inclusion of children with special needs in Kosovo has not yet been achieved, due to the lack of self-awareness of family members for the education of children and the failure to meet conditions in educational institutions. Shortage of specialized staff in educational institutions remains another challenge that Kosovo has not fulfilled. There are numerous organizations operating in Kosovo, those that continuously organize different events in order to support the development of an inclusive education process. Through various workshops as well as numerous trainings with teachers, these organizations have contributed to develop inclusive education for children with special needs. All of these actions have been done in collaboration with the Ministry of Education, Science, and Technology. In the

research “Challenges of integration of students with impaired vision in Kosovo” by Prof. Dr. Shefqet Mulliqi, teachers tend to be critical of the genuine inclusion of children with visual impairment in the educational process, as well as parents (Mulliqi, 2016, p. 15) One of MEST's strategic orientations for the development of the education system is the development of inclusive policies and the creation of mechanisms for their implementation. (2016, p. 20). During 2008-2013, the number of children with special needs in education has increased from 909 to 6093. MEST has paid attention to the inclusion of children with special needs, and with the support of development partners has created a better environment for them. Five special schools have been transformed into resource centers, with the aim of facilitating the integration of special needs children into regular schools, rather than separating them into special schools. (2016, p. 140).

Children with special needs and special education

Institutional preschool education and training, at the institution, aims at organizing life situations, suitable to the children's comprehension power to observe, behave and act, and to learn by imitating the actions and behaviors of the educator and those selected of one another, to learn from the experience of others and build on their own experience by also acquiring knowledge, developing skills and forming basic hygienic, cultural and working habits to become capable of living independently in the social and natural environment. (Brada, 2013, p. 16). People with special needs are those with physical or mental disabilities and their condition requires special care. Children who need special care during the growing up process are children with special needs and as such have the right to be involved equally with other children. The rights of persons with disabilities include:

1. the right to education,
2. the right to free access to educational institutions,
3. the right to health services,
4. the right to social welfare. (Wikipedia, People with Disabilities,2017).

Regardless of the right to education of children with special needs, in Kosovo it remains a challenge to provide the conditions for the proper education of these children. The shortage of specialized staff makes it difficult for these children to access lessons like other children. One of

the most important tasks of the MEST is equal access to education for all children, because schools are not only a source of knowledge, but also a playmate, as well as a social contest for children with special needs. (Kosovo, 2003, p. 34). The Ministry of Education offers children with special needs inclusion in school institutions such as: resource centers, preschool institutions, classrooms attached to regular schools, etc. Monitoring and identifying special needs of children is done by educators and teachers in school institutions, in the absence of a specialized supportive educator. It is important that these children receive appropriate care and treatment. Special education deals with the education of children with special needs. Through special actions, it is aimed to achieve a satisfactory level of education of children who encounter obstacles in the way of their development. Due to the need for special treatment, these children need special methods in their education. Thus, special education deals with the education of children, youth and adults with special needs, as a result of disorders of:

- Vision
- hearing
- physical
- psychological
- speech
- behavioral deviations, as well as those of
- combined or multiple. (Devolli).

Depending on the obstacles, people with special needs, need special professional treatment such as people with visual impairments need specialized vision professionals, people with speech disorders require the assistance of speech therapist. According to Brestovci (1983), in the scientific sense of special education, as a barrier to development is that barrier which significantly impedes the development of the child, youth or adult personality in the educational process, in vocational training, in the pursuit of the chosen profession or in general social integration. One of the oldest notions, originally used in Russia, is the notion of defect derived from the word defectus, meaning deficiency. However, due to the derogatory nature of this notion, over time it was discarded from

use. The World Health Organization (1980) has provided the following definitions of mental and physical disabilities (Devolli):

1. injuries: permanent or temporary injuries of a psychological, physiological or corporal character, or an abnormality of structures or functions of the human organism;
2. disability: any restriction or impediment in action as a result of injuries of such a form and level that is considered normal for the human being;
3. handicap: disability that affects the inadequate state of the individual in terms of limitation or impediment to performing the normal role, depending on the age, gender and social and cultural factors of the district for the individual concerned.

(Devolli). Social education in history has gone through several periods. According to research done, there are three periods:

1. The period of primitive understanding,
2. Asylum period,
3. The period of social integration. (Devolli). In primitive times, people with special needs were considered burdensome and as such had no support or opportunities for social integration. And in the period of social integration, care for people with special needs reaches a higher level by providing them with methods for education. In developing countries, providing conditions for education for people with special needs remains a challenge. There is insufficient funds to open special institutions (Devolli).

Special Education in Kosovo

The integration of children with special needs, either in preschools or schools, has begun to be implemented several years ago in many countries around the world and has been implemented in various ways. In some countries around the world, such as the US, and especially in some Western European countries, ideas for integrating children into regular schools began in the early '60s of 20th century. XX. Now in many educational systems in some countries, inclusion has become a reality, but associated with expected difficulties. (Kosovo, 2003, pp. 7-8). Children with special needs need special care and not special rights. The inclusive school solves various problems and

offers equal opportunities for education to all without the slightest difference. In inclusive school, children with special needs become:

- equal part of the group;
- engage with others in the learning process;
- is involved in all school activities;
- becomes aware that he is a person like others, etc. (Kosovo, 2003, p. 8).

Work is being done continuously on the inclusive process of children with special needs in educational institutions in Kosovo (Wikipedia, People with special needs, 2017). Responsible for the development of public education, in this case also for children with special needs, is the MEST. It should draft appropriate learning content for children with special needs. They have the right to special education, by law: 35.1 Students who do not benefit from or are unable to benefit an ordinary teaching in satisfactory way, have the right to special education and it is the duty of the municipality to provide such education, subject to the provisions of this Law and within the limits of the municipal budget. Even in Kosovo, there is still not enough staff for children with special needs (2006, p. 101). Identifying, diagnosing, treating, training children with special needs special education will be a long-term strategy of MEST. In order to achieve the objectives of an inclusive education system, the following targets are needed:

- equal access to education for all children with disabilities, as well as preparation at all levels of education;
- to raise everyone's awareness of education in accordance with the principles of human rights;
- Ratification of legislation that has a non-discriminatory approach to education within the inclusive education system;
- to develop an inclusive education system (the same education system) for all;
- to facilitate early access to education for all students, including preschools to allow for early intervention;

- to have a detailed plan for all, engaging teachers of special needs education as responsible in this regard. (Kosovo, 2003, p. 26).

These children should receive educational knowledge just like any child and it is the responsibility of the MEST to create the conditions at every level of education. Kosovo is still in the process of development, therefore, the difficulties are greater, but strategic plans for inclusive education are not short and is constantly being worked on this direction. Identifying children with disabilities requires professional knowledge of special education, therefore, professional training of teachers, educators, and pedagogues, is very important, etc. To achieve this, in Kosovo, a lot of work needs to be done. The role of parents in special education The goal of every parent is to educate their children as best they can in order to provide them with a good future. The goal of parents is to orient their children to worthy education and to make them useful for the future. As the first lessons are learned from the parents, their role in the growth and development of the child is very important. The importance is increased in children with special needs. Usually, the parents are those who identify the special needs of the children. It is important that parents who identify a particular disability in the child, acknowledge this fact and ensure that they receive appropriate treatment and education. Once the parents recognize that their child has problems or difficulties in a particular aspect, they should direct them to special education institutions. The earlier the child with special needs is identified, the better the opportunity of finding an adequate form of education. Of course, not only parents can do this, but with the cooperation of parents it becomes easier to identify children with special needs. Parents know best about their child's personality, what situations are difficult, and what activities are good for their child. Thus, it is necessary that parents be invited as partners to plan education for their children. Building partnership with parents begins from the first contacts. The feeling about being together and having open discussions are the result of successful collaboration and teamwork. The following suggestions can help keep meetings:

- encourages parents and builds optimism towards their child's education;
- give them enough information about the appointment beforehand so parents know what to expect at the meeting;
- reserve enough time for meetings;

- make sure parents have the space to express their views and that they are valued. Parents and other participants should feel that there are no nonsense questions: all the questions expressed are important;
- keep things simple and avoid complicated professional terminology;
- write down the decisions clearly and make sure that parents have understood them. (Kosovo, 2003, pp. 38-39).

In order for the inclusive process to succeed, cooperation between parents and teachers is necessary, therefore it is very important that parents, by knowing best their children's characters, enable the child to integrate better in society.

Social Policies

Social policies are about creating methods to ensure the wellbeing of every category of society. The scope of social policy includes the rights of the individual to ensure:

- the necessary material means of subsistence such as: food, clothing and shelter;
- normal physical and mental development as human beings, to avoid various diseases, disability;
- normal development of interpersonal relationships, marital relations, parent-child relations, etc .;
- equal opportunities in education, health care, social services, employment, etc. (Xhumari, 2003, p. 3).

These social rights are taught in various forms such as:

- a) in the state's founding document, the constitution, which proclaims the social state;
- b) in the constitution they are declared as fundamental rights of citizens;
- c) in specific laws, such as social security, health care insurance, social assistance, employment services, where there is a shift from general rights to the determination of concrete benefits;

d) there are cases where the constitution has powers to guarantee these social rights that can be attributed to the relevant institutions. (Xhumari, 2003, pp. 3-4).

Considering the contents of social policy are widespread and multiple, they are taught in many scientific disciplines, therefore this fact shows that social policies are presented in different ways. Thus, different opinions of defining and understanding social policy on the one hand derive from different philosophical, theoretical, political and ideological approaches. The term "social policy" has been used since 1851, firstly in the works of the German historian Reil, since it is in consistent use. The term "policy" is of ancient Greek origin, philosophers have developed it by explaining people's daily activity in governance affairs and decision making under the conditions of slavery-proprietary democracy. The term "social" is of Latin origin and refers to society, the social community, although not infrequently used to refer to sub-cultural environments, so-called "social environments". In social policy, the term social refers to the complexity of presenting social phenomena and social circumstances, which relate to living conditions and working conditions. of people, either of society as a whole or of groups or individuals in particular. According to the third meaning, the term social includes only those representations and circumstances of social phenomena related to people's life difficulties, reflected as social cases (diseases, deaths, disabilities, unemployment, poverty, etc.) (Skenderi, 2010, pp. 17-18). Social policies cover all provisions and measures designed to prevent, eliminate or alleviate poverty situations and social problems, either individually or collectively, or which seek to favor the well-being of the most vulnerable groups in society(Social Policies). Persons with disabilities are among the most vulnerable groups in society, therefore it is necessary to provide appropriate policies to alleviate the situations they face in education, health, employment and living conditions. Taking necessary measures to alleviate life's difficulties of these categories includes social policies. Proper social policy is not an idea, nor is it a definite scientific project for society at a certain time. Permanent life requirements of human and its ever-progressive general movements in economic, social, cultural and political terms, undoubtedly impose the need for a more prosperous social policy. (Skenderi, 2010, p. 27). Social policies cover all provisions and measures designed to prevent, eliminate or alleviate poverty situations and social problems, either individually or collectively, or which seek to favor the well-being of the most vulnerable groups in society (Social Policies).

Discussion on the legal bases of social policy in Kosovo

Social policies have an important role to play in the development of a state, which is why Kosovo, as a country aspiring the European Union, attaches importance to social policies by giving it a major role on the European path. In this chapter we will review the legal basis of social policies in Kosovo. It is well known that Kosovo is one of the countries with the highest unemployment in European countries and a weak economy. Therefore it is difficult to establish mechanisms for proper treatment of the categories with the worst situation in Kosovo, such as persons with disabilities. However, there is a legal basis that regulates the legal aspect of social categories. Law, which provides monthly cash for social cases is the "Law on Social Assistance Scheme in Kosovo". This law is established for the purpose of social protection of the most difficult categories. This category includes poor families, invalids, people in need, people with disabilities, pensioners, etc. This aims to facilitate the living conditions for people in need of social assistance. The selection of persons in need of social assistance is done through the legal framework according to the foreseen criteria. The funds are allocated from the Kosovo budget. Article I of this law states: This law regulates the social assistance scheme in order to protect and care for endangered families in social aspect. (2003, p. 1). As the topic is focused on the social treatment of children with special needs, we will only explore the legal basis in Kosovo for this category. The legal regulation for the rights of certain social categories in Kosovo is as follows:

- Law on Social Assistance Scheme in Kosovo;
- Law on Social and Family Services;
- Law no. 04 / L-131 On State-Funded Pension Schemes;
- Law No.03 / L-019, On the Training, Vocational Rehabilitation and Employment of Persons with Disabilities;
- Law no. 03 / L-022, For material support to families of children with permanent disabilities;
- Law no. 03 / L-100, On Pensions for Members of the Kosovo Protection Troops;
- Law no. 02 / L-2, On the Status and Rights of the Families of Martyrs, Invalids, Veterans and Members of the KLA and Civilian Victims of War.

Law no. 04 / L-131 On State-Funded Pension Schemes

This law defines the following state-funded pensions: basic age pensions, age contribution-payment pensions, disability pensions, early retirement, family pensions and invalid labor pensions, as state-funded 1st Category pensions. It also defines applicable pension schemes in Kosovo, which are financed by the Kosovo State Budget.

1. This law includes the Basic Age Pension Scheme, the Age Contributory Pension Scheme, the Disability Pension Scheme and the Early Retirement Scheme, it also regulates family pension and work disability benefits when contributors are injured at work or acquire occupational diseases.
2. Creates a methodology according to which the value of pensions is harmonized and adjusted to increases in the cost of living.
3. It sets out the administrative procedures by which persons can apply for pension benefits.
4. Addresses handling of issues of over-payments and unpaid pensions.
5. It establishes a process by which persons can review the conditions of eligibility for retirement.
6. Establishes a transition rule for persons receiving pension payments under existing pension schemes and programs that are being implemented; and,
7. It regulates issues other than pension schemes as defined by this legal act, which are in the interest and favor of pension beneficiaries.

The criteria for the recognition of the right to a permanent disability pension are the criteria set forth in this law that are: to be a citizen of the Republic of Kosovo, who is eighteen years old, and to have submitted pension requests, which are evaluated by the medical commission. Person with permanent disabilities is considered the person providing the medical evidence, the commission evaluates him/her as person with

permanent disabilities, depending on how many years and after the expiration of the deadlines set in this law, the person shall be subject to the medical reassessment process.

Law No.03 / L-019, On the Training, Vocational Rehabilitation and Employment of Persons with Disabilities This law regulates the rights for training, vocational rehabilitation and employment of persons with disabilities for their access to the open labor market. The purpose of this law is to provide institutional support and vocational training to persons with disabilities for appropriate work and to provide equal treatment. Persons with limited ability to work have the right to receive pensions and social assistance under legal provisions. They have equal rights to employment without any kind of discrimination, they are provided with legal protection in case of discrimination. According to this law, some of the procedures for assessing the ability to work of people with disabilities are: job skills are determined by the evaluation commission, the beginning of the procedure for assessment of ability reduction is presented at the request of the person with disabilities, the request must contain all the necessary documents required by law. According to this law, the person with disabilities has the right to training, vocational rehabilitation under the conditions foreseen by this law. In cases when it is necessary, training and rehabilitation can take place in special schools and in relevant institutions. Employment of people with special needs means their employment in the open labor market, and the public and private sectors are obliged to employ people with disabilities.

**Law no. 03 / L-022, For material support to families of children with
permanent disabilities**

The Assembly of the Republic of Kosovo has ratified a law that ensures financial protection to families of children with permanent disabilities. This law regulates the right to material support for families that protect and care for children with permanent disabilities and the form to acquire this material support. According to Article 3 of this law, social protection is provided for this category of children by providing material support: 3.1 In order to protect children with permanent disabilities, the Ministry of Labor and Social Welfare compiles its own strategy for this category of children. 3.2 The Ministry of Labor and Social Welfare provides material support to families with children with permanent disabilities, in accordance with Kosovo budgetary capacities. 3.3 Material assistance to families with children with permanent disabilities will be provided by the Ministry of Labor and Social Welfare through its Department of Social Welfare. 3.4 Material assistance enables children with permanent disabilities to lead a more normal life in conditions

that guarantee their dignity and facilitate their lives. 3.5 Material assistance for a child with permanent disability is paid on behalf of the parent or guardian of the child through bank accounts.

Whereas under Article 6, children with disabilities are considered:

- a) children (?)
- b) blind children, and,
- c) children who, due to the nature of the illness or permanent illnesses, are not able to move independently on their own, at home or in places where they need to go, nor in the use of relevant aids, are unable to feed themselves, to undress and dress, to perform physiological needs as well as to maintain the necessary personal hygiene. (Law no. 03 / L-022, For material support to families of children with permanent disabilities, 2008). For the procedures for recognition of the right to assistance and care, a medical evaluation commission is formed consisting of adequate persons. The funds for financial support are provided from the Kosovo budget.

Conclusions

Responsible for identifying children with special needs are parents, educators and teachers, while state institutions are legally responsible. When working with children, disabilities can be noticed during the growing up process from birth. Since many parents, due to prejudice, are reluctant to send their children with special needs to school, state institutions are responsible for identifying and monitoring these children. This can be achieved through cooperation between educational and health and social welfare institutions. Often the terminology used for these children is inappropriate, despite recent changes. We have often heard the term “handicapped, defective, abnormal, or deformed children, but these terms are not appropriate. These children have nothing but special needs, and these are specified as speech, vision, hearing or mental developmental disabilities. They are not defective, but simply need special care. To achieve this, their special needs need to be identified, in order to receive the proper care and reach the goals in life just like everyone else.

References

(Inclusive Education Everyone's Right, 2014). (2014, June 6). Found at Ministry of Education Science and Technology site:

<http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/arsimimi-06-06-2014-3.pdf>.

Brada, R. (2013). *Preschool Pedagogy*.

(Division for Special Needs Education). Found at Ministry of Education Science and Technology: <https://masht.rksgov.net/divizioni-per-arsim-me-nevoja-te-vecanta>.

Dragoti, E. (1999). *Social Psychology*. Tiranë "University Book" Publishing House.

Official Gazette of the Republic of Kosovo. (2003, July 11). Found in the Official Gazette of the Republic of Kosovo site: <https://gzk.rksgov.net/ActDetail.aspx?ActID=2460>

Official Gazette of the Republic of Kosovo. (2014, May 6). Found in the

GZK-rks. (2006, December 15). Found in the Official Gazette of the Republic of Kosovo site: <https://gzk.rksgov.net/ActDetail.aspx?ActID=9517>

Insider. (2018, November). Found in Insider Newspaper online site: <https://insajderi.com/are-over-6-learners-with-special-needs-expected-employment-of-100-assistants-in-the-whole-kosovo>

Insider. (2018, November). Found in Insider Newspaper online site: <https://insajderi.com/are-over-6-learners-with-special-needs-expected-employment-of-100-assistants-in-the-whole-kosovo>
/ (2003). *Special Education in Kosovo* Pristina

(Law no. 03 / L-022, For material support to families of children with permanent disabilities, 2008). (2008, June 14). Found in the Official Gazette of the Republic of Kosovo site: <https://gzk.rksgov.net/ActDetail.aspx?ActID=9517>

(Ministry of Education, Science, and Technology, 2007). (2007). Found at Ministry of Education Science and Technology site: <http://masht.rksgov.net/uploads/2015/06/arsimimi-06-06-2014-3.pdf>.

Mulliçi, S. (2016). In the research “Challenges of integration of students with impaired vision in Kosovo” Tiranë

NCLD. (2018). Found at National Center for Learning Disabilities site: <https://www.nclld.org/archives/action-center/learn-the-law/individuals-with-disabilities-education-act-idea-observator.org>. al. (2014, December). Retrieved from observator.org.al site: http://observator.org.al/wp-content/uploads/2015/09/GUIDELINES_COMPLETE_SHQK_2_18-02-15.pdf

Strategic Education Plan in Kosovo. (2016, July). Found at the Office of Prime Minister Ramush Haradinaj site: http://kryeministriks.net/repository/docs/PLANI_STRATEGJIK_I_ARSIMIT_NE_KOSOVE.pdf

Social Policies Found at StateWeb site: <http://shtetiweb.org/politikasociale-2/PsychologyEducation2011Tirana>.

Skender, N. (2010). Social policies and legal bases in Kosovo. Pristina

(National strategy on the rights of persons with disabilities in the Republic of Kosovo, 2014). (2014, August 5). Found at the Office of the Prime Minister Ramush Haradinaj site: http://www.kryministri-ks.net/repository/docs/STRATEGJIA_NACIONALE_PER_TE_DREAMS_E_PERSONAVE_ME_AFTESI_TE..._Shqip+Ser+Ang.pdf

(Wikipedia, People with Disabilities, 2017). (2017, October 29). Found at wikipedia site: https://sq.wikipedia.org/wiki/Personat_me_new

Xhumari, MV (2003). Process and institutions of social policy. Tiranë Zabeli, N. (2001). Students with special needs. Pristina Ars Albanica.

Zabeli, N., & Behluli, L. (2014, December). Save the children Kosovo. Found at Save the Children Kosovo site: <https://kosovo.savethechildren.net/sites/kosovo.savethechildren.net/files/library/Index%20for%20Inclusion%20ALB.pdf>

Physical Activity as an Educational and Contribution Tool Health in the Control of Diabetes Level

Lulzim IBRI

University of Prizren

Shemsi MORINA

University of Prizren

Abstract

Diabetes is a group of metabolic disorders associated with the inability to maintain normal blood glucose parameters. The relationship between diabetes and physical activity depends on a number of factors such as; level of disease development, diet, regular physical activity, physiology of people with diabetes, etc. The purpose of this paper is to clarify the impact of physical activity as an educational tool and health contributor in controlling and maintaining the level of normal blood sugar parameters to people with various diabetes.

Keywords: physical activity, diabetes, health, blood sugar level.

To cite this article: Ibri, L. & Morina, SH. (2022). **Physical Activity as an Educational and Contribution Tool Health in the Control of Diabetes Level.** Kosovo Educational Research Journal, 3(1), 127-133

Introduction

Diabetes is a disease of impaired metabolism that is associated with the inability to maintain normal blood glucose parameters, and is divided into two categories: type 1 diabetes, which is more common to Children, and type 2 diabetes, the most common to adults. Physical activity has been shown to have a number of positive effects to Diabetics and is therefore also recommended for Children with diabetes. One of the roles of Educator, Teacher, Physical Education Teacher is to encourage children with diabetes to regularly participate in school sports activities, develop special skills, become more optimistic, gain self-confidence and learn to benefit from physical exercises. (Peppas, Asonitou, Koutsouki 2011). Diabetes is a rapidly growing disease. About four million deaths each year worldwide are attributed to complications of diabetes. This insidious disease reduces life expectancy by about fifteen years (Vuori, 2004). The most common symptoms of this "secret killer" disease are: frequent urination, increased thirst, constant hunger, leg pain,

insomnia, vision loss, etc. Due to complications such as retinal damage leading to blindness, kidney disease, coronary heart disease, stroke, amputation of limbs, problems during pregnancy, etc. Diabetes has high costs and poses a heavy burden on health services (Vuori, 2004). The purpose of this paper is to explain the impact of physical activity as an educational tool and health contributor in maintaining normal blood sugar parameters in various diabetics.

Division of diabetes

The human body with diabetes, unable to produce insulin causes damage to the pancreas which is responsible for producing insulin. Type 1 diabetes accounts for about 10% of new cases of diabetes. Type 2 diabetes is a type of diabetes in which the human body is unable to recognize and accept the hormone insulin, which is found in the bloodstream and requires drugs that work to allow insulin to be drawn from the blood into the cells. Type 2 diabetes begins with the onset of insulin resistance. Risk factors for developing type 2 diabetes are obesity, sedentary lifestyle, insufficient physical activity and foods rich in saturated fats. Type 2 diabetes is more common in the elderly and accounts for about 90% of all diabetes diagnoses (Henske, 2016). The relationship between diabetes and physical activity depends on a number of factors such as: the type of disease of the person with diabetes, the way of eating, daily physical activity, etc. For people with diabetes, Physical activity is recommended because it reduces body weight, which improves the effectiveness of insulin in the human body and facilitates the control of normal blood glucose levels (Henske, 2016). Some of the most common contributions that physical activity as an educational-health tool gives to people affected by diabetes, are that physical activity helps these Diabetics to strengthen the body, improve physical condition, lose weight and make it easier diabetes level control. People affected by diabetes without physical activity find it very difficult to control it, due to the need to balance carbohydrate intake with insulin intake (Riddell, 2017). Even when this relationship is established successfully, it can easily lead to large oscillations of blood glucose levels, due to factors such as stress, getting cold, smoking, etc. The biggest obstacle posed by physical activity is that it cannot be easily measured e.g. if we measure physical activity in time and exercise at time intervals of 30, 45, 60, 90 or 120 minutes, then the intensity of exercise often changes and does not depend on the duration of physical activity. This can very easily lead to a drop in blood glucose levels (hypoglycemia), especially to Diabetic persons who are prone to hypoglycemia (Henske, 2016). Hypoglycemia can be manifested by a variety of symptoms that

vary from person to person, but the most common are general weakness, feelings of drowsiness and fatigue, confusion, fever, and occasional loss of consciousness. Loss of consciousness can lead to physical injury which is caused by a fall or even death if the unconscious person does not receive a glucose injection (WHO, 2018). To healthy people during physical activity the body stops the secretion of insulin and increases the consumption of glycogen (the reserve form of glucose) by the muscles and liver. The body of a healthy person is able to very quickly balance the rate at which glucose is broken down and glycogen is produced. To people with type 1 diabetes, this balancing mechanism is disrupted because not only can the body not control the amount of insulin in the blood, but it also slows down the production of glycogen. This, directly leads to the use of more glucose to create reserve glycogen than is available for use in the case of physical activity. This phenomenon directly leads to excess insulin in the blood resulting in hypoglycemia (WHO, 2018). Due to the fear of hypoglycemia, Diabetics often know to consume sugary foods before physical activity in order to make energy available to the body during physical activity. In situations where blood glucose levels are high, hyperglycemia most often appears at the end of physical activity. It means that at the end of physical activity, the level of adrenaline in the blood is quite high as well as the level of glucose in the blood, but the need for glucose is significantly reduced which causes hyperglycemia. If hyperglycemia is not affected, sores can appear which cannot close on their own and damage to internal organs can occur, most often they are the kidneys and eyes. Hyperglycemia caused by physical activity is not easy to predict or control, due to the fact that hyperglycemia, unlike hypoglycemia, occurs after the end of physical activity, which makes it much more difficult to predict the level of exercises that are optimal to avoid hyperglycemia (WHO, 2018).

Diabetes and physical activity

Some studies have shown that physical inactivity increases the risk of developing diabetes. The risk of diabetes also increases due to which it will be sedentary lifestyle, possibly also due to low level of physical activity. (Folsom, Kushi, Hong, 2000). The maximum allowable heart rate is calculated by the formula "220 - age". For example, for a 40-year-old person, this is 180 beats per minute. This is the maximum theoretical rate of heart work and it is best to never approach this level. During a physical activity it is good to accelerate the heart rate to 60-80% of the theoretical maximum. If these recommendations are not followed, then it can lead to blindness or heart attack,

in any case, we can choose the type of physical activity that gives us pleasure, brings benefits and prolongs life. If we feel that you have weakness, then care should be taken during physical activity. If tests show that proteins are present in the urine, then under the influence of physical activity they will increase even more. Physical activity is a burden on the kidneys and can accelerate the development of their deterioration. This is perhaps the only case where from physical activity it is not known what is the most beneficial or harmful. In any case, walking's in the fresh air, and light exercises for Diabetics, will be beneficial and will not harm the body. If you are energetically engaged in physical activity, then within the next 2-3 days protein can be found in the urine, even if the kidneys are functioning normally. This means that passing a urine test to check kidney function should be delayed for several days after a strenuous physical activity. Diabetics should refrain from practicing physical activity in case of rise in blood sugar values above 9.5 mmol / l, in which case it is best to postpone physical activity for the next day. When blood sugar levels fall below 3.9 mmol / l, then 2-6 grams of carbohydrates should be consumed, to prevent severe hypoglycemia. During physical activity, the blood sugar level should often be checked so that it is always under control. As a result of physical activity, endurance and strength will gradually increase. Over time, workloads will be normal and very easily affordable. In order to develop physically, you need to gradually increase the physical load, otherwise the physical form will begin to deteriorate. When practicing cycling, resistance should be gradually increased, so that the heart works faster and trains better. If we are walking, running or swimming, we should gradually increase the loads and the speed of movement. Even for walking it is recommended to use the same principle, of gradual increase of loads, one should walk in the same way as we are pushing to reach a meeting. Measure the number of steps with a pedometer or a special program installed on the smartphone. Try to walk longer, faster, carry some heavy objects with you and also let your hands move naturally, do the same when running. Under the threat of blindness, people with diabetes are banned and unable to engage in any sport that requires heavy physical load or rapid explosive movements, such as weight lifting, pushing, running, jumping, diving, basketball, football, handball, martial sports etc. Those suffering from diabetes are usually recommended to take up walking, swimming, jogging or cycling. Of course, that walking is one of the most favorite and recommended activities, which can take place in any place, at any time and in any season. People with diabetes are advised to follow a diet through the consumption of low-value carbohydrates, through which blood sugar parameters can be brought to normal (4.9-6.1), then

gradually the blood vessels in the eye will be strengthened and the risk of Hemorrhage will be eliminated and with this the options for physical activity will be expanded. Physical activity can be made affordable especially through light walking and running. It should be noted that recovery from diabetic retinopathy is an extremely slow process. It usually lasts for many months, but can last for several years. This can only be achieved if a healthy diet and regular physical activity are followed with dedication, to carefully control blood sugar and keep it always at normal values. All of these recommendations are important for people with diabetes. The key is not to overdo it or get hurt. We need to learn to listen to our body and give it the proper physical load.

Conclusion

Physical activity for diabetics is extremely recommended, because it affects body weight loss, which facilitates control and improves the effectiveness of drugs that are taken to control blood glucose levels. For people with diabetes, physical activity is an important challenge because of the impact it has on the human body. The biggest obstacle is the inability to measure the level of physical exercise. If this level is misjudged, hypoglycemia and hyperglycemia can easily occur. The optimal level of physical activity is different for each person suffering from diabetes, some Diabetics who live with more active forms of life have very little need for physical activity, because their need for physical activity, they meet through their activity daily (such as; walkings, going out with pets, etc.) while other Diabetics who live with less physical activity, must find the dose of physical activity that is optimal for them. We present here the benefits that regular physical activity brings to Diabetics, such as walking, running, cycling and swimming, which affect the improvement of human health. We have told how to find the physical activity that is the most appropriate, that it is very important to control blood sugar levels before, during and after physical activity. Those regular records should be kept to record the control of blood sugar level so that by passing the time we are able to assess how much physical activity positively affects the course of diabetes control. Physical activity for Diabetics, is a powerful way of impact to have better health versus non-diabetic peers. People with diabetes have a better quality of life, as long as the disease is controlled. A person with a normal body weight, with blood pressure values below 140/80 mmHg, with blood lipid values below 200 mg / dl and with a blood sugar level below 10 mmol /

L (180mg / dl) are part of a well-controlled diabetes. To both types of diabetes, regular physical activity can help improve these values, help control body weight and improve good body development. Physical activity also has other positive effects: lowers blood sugar levels, blood sugar is converted directly into energy and used to develop physical activity; the body needs less insulin, this is important so that the body does not go into hypoglycemia; blood pressure drops; fat metabolism increases, the body can produce energy from fat reserves that are needed for physical activity; blood circulation is stimulated: heartbeat and respiration are faster, blood is pumped faster through the body and cells are better supplied with oxygen; physical and mental well-being improves and physical activity has a preventative effect in the case of depression: in diabetes, depressive disorders are twice as common as those with a healthy metabolism. Physical activity reduces stress: the stress also affects blood sugar levels. Physical activity can greatly replace medication and improve quality of life.

Literature

1. Anthi Peppas, Katerina Asonitou i Dimitra Koutsouki (2011) Vježbanje učenika sa dijabetesom: uloga nastavnika fizičkog vaspitanja u školama. *SportLogia* 7(2), 171–178.
2. Folsom, A.R., Kushi, L.H., & Hong, C.P. (2000). Physical activity and incident diabetes mellitus in postmenopausal women. *American Journal of Public Health*, 90, 134-138.
3. Henske, J., 2016. *Exercise And Type 1 Diabetes*. 1st ed. Chicago, Illinois.
4. Riddel, M., 2017. Exercise management in type 1 diabetes: a consensus statement. *The Lancet: Diabetes and endocrinology*, [online] 5(5), 337-390.
5. Vuori, I. (2004). Physical inactivity is a cause and physical activity is a remedy for major public health problems. *Kinesiology*, 36, 123-135.
6. Wannamethee, S.G., Shaper, G., & Alberti, G.M.M. (2000). Physical activity, metabolic factors, and the incidence of coronary heart disease and type 2 diabetes. *Archives of Internal Medicine*, 160, 2108-2116.
7. Wei, M., Gibbons, L.W., Kampert, J.B., Nichaman, M.Z., & Blair, S.N. (2000). Low cardiorespiratory fitness and physical inactivity as predictors of mortality in men with type 2 diabetes. *Annals of Internal Medicine*, 132, 605-611.

8. World Health Organisation, 2018. Diabetes.

Teachers' Views on Distance Education (The Case of Kosovo)

Shemsi MORINA

Serdan KERVAN*

University of Prizren

University of Prizren

Abstract: The COVID-19 pandemic, which has affected all the world, has also affected Kosovo in many ways. The pandemic had a negative impact on many other fields, especially health, economy, tourism, and education. While the pandemic process is spreading rapidly, education in Kosovo has transitioned to distance-online education. The positive and negative processes experienced by teachers, administrators, and parents in distance education have also affected education. In this case, the readiness of schools for distance education, the readiness of teachers and parents, and the readiness of the country in terms of technology were important factors. Therefore, the present study aimed to survey the views of teachers working in Turkish education in Kosovo about distance education. Accordingly, the experience of the COVID-19 pandemic and its teachers has been examined in depth.

The research was carried out adopting a quantitative research method. A total of 160 teachers, including preschool teachers, classroom teachers, and other branch teachers, who work in Turkish education in Kosovo, participated in the research. The data collection tool in the study consisted of two sub-dimensions, "Technical Support Competence in the Distance Education Process" and the Benefits of Distance Education. In the study, Cronbach Alpha calculation was carried out for the reliability calculation of the survey. Alpha value was calculated as 0.851. The Jamovi software was used in the data analysis of the study. Frequency and percentage calculations were carried out. To determine whether there is a differentiation, firstly, the Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine whether it has a normal distribution. The data were calculated as Kolmogorov-Smirnov 0.0852 ($p=0.196$) in the sub-dimension "Technical Support Competence in the Distance Education Process" and Kolmogorov-Smirnov 0.0649 ($p=0.511$) in the Benefits of Distance Education sub-dimension. Based on these results, independent sample t-tests and ANOVA tests were used in the analyses. As a result, it was emphasized that the COVID-19 pandemic created an economic and educational panic in teachers. In this process, Internet connection, students' motivation, and technical competency of application emerged as the most important factors. Suggestions were made to hold training seminars so that teachers' could better benefit from today's technology.

Keywords: Teacher, COVID-19 Pandemic, Distance Education.

To cite this article: Morina, Sh. & Kervan, S. (2022). **Teachers' Views on Distance Education (The Case of Kosovo)**. Kosovo Educational Research Journal, 3(1), 128-143.

1. Introduction

Throughout history, humanity has experienced different crises and chaos. These can be listed as war, natural disasters, or diseases. The recent Covid-19 pandemic is an important crisis for humanity. A pandemic is defined as a large epidemic (Turkish Language Institution [TDK], 2020

Cited by: Bakioğlu & Çevik, 2020) when a disease is common in a continent or several countries at the same time. The World Health Organization (WHO) invented the name Covid-19 as "CO" for "corona", "VI" for "virus" and "D" for "disease" (Turkish Academy of Sciences [TÜBA], 2020). The COVID-19 epidemic had spread from the city of Wuhan in China in December 2019 and was declared as a "pandemic" on March 11 2020 by WHO (WHO, 2020). One of the countries affected by this epidemic is Kosovo. The pandemic has been declared in Kosovo since 13 March, and since that date, health, economy, and social activities, especially education, have undergone serious changes. These include partial or full-time curfews, quarantine processes, self-isolation of individuals, and restrictions such as maintaining social distance. All places where human-to-human contact may occur, all schools and universities where education and training take place are also included in these restriction areas (Bozkurt et al., 2020; Gupta & Goplani, 2020). With the closure of education and training institutions and the interruption of face-to-face education, the education of approximately 1.6 billion students from all education levels in the world had been interrupted (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020; Cited by BOZKURT, A. 2020). With the declaration of curfews and quarantines in Kosovo, face-to-face education in schools was cut off and distance education was initiated. In Kosovo, the distance education process was first started in primary schools, secondary schools, and universities as of March 23, and then continued in pre-schools and high schools. As the COVID-19 pandemic directly affects all other activities in the field of education, public concerns have also emerged.

In accordance with the current laws and the decisions taken by the Government of Kosovo for the teaching organization under the conditions of the COVID-19 pandemic, in cooperation with the Ministry of Education, Science, Technology and Innovation (EBTİB) and the Municipal Education Directorates (BEM) at all levels of pre-university and University education in Kosovo, measures, and activities for the organization of distance education have been carried out.

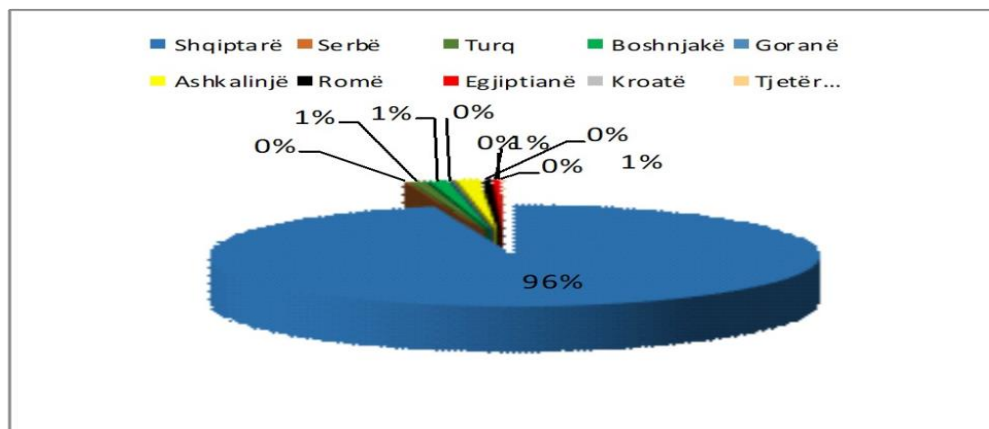
Distance education in Kosovo primarily consisting of primary and secondary education (classes 1-9) officially started on March 23. Initially, distance education in these classes was initiated and continues to be carried out through virtual learning organized by teachers through applications such as Zoom, Google Classroom, etc. On the same date, online courses were officially launched at university institutions via Google Meet.

Also, in pre-university (high schools and vocational schools classes 10-12), distance education has started as of 30 March 2020. Distance education at this level of education was initiated and continues to be carried out in a decentralized way at the school level by teachers, at the classroom level with the help of Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom, and other similar applications.

During distance education, it has been made mandatory to prove that the education programs have taken place and that the legal obligations have been fulfilled.

The total number of students affected by the interruption of education in Kosovo is 335,270 (Male 172,643 and Female 162,627). The distribution of students by ethnicity in pre-university and university education is given below.

Figure 1: The number of students affected by the interruption of education in Kosovo by ethnicity



During the pandemic, the purchase of computers, smartphones, laptops, and tablets by families at affordable costs has spread rapidly, and thus the use of technology has increased. Therefore, the researchers have suggested that technology, which affects almost all areas of life in the education sector, witnessed a paradigm shift with this process (Perienen 2020).

Due to the COVID-19 pandemic, teachers and academics have had to learn and teach students in the more effective use of digital devices, online resources, social media technology, and e-learning activities (Mulenga & Marban, 2020). However, Agnoletto and Queiroz (2020), in their article

entitled "COVID-19 and Challenges in Education", emphasized that the logic of digitalization is not simple and that "learning technologies", which are used in emergencies, are a starting point. In this manner, distance education can feature many difficulties and restrictions rather than being a simple action carried out from home or a place of residence. Considering the limitations imposed by the pandemic, the weak Internet and technological infrastructures in the region where they live, their computer proficiency, their attitudes towards distance education, their possession of a personal computer, and their feelings of fear and anxiety about the pandemic, the difficulties they may encounter in conducting the process remotely are a topic that should be investigated.

Therefore, the present study aimed to examine the developments in the field of education due to the Covid-19 pandemic, to reveal the difficulties and competencies of teachers, and to examine the evaluation of the process with the view of the teacher. Another aim of the research was to determine the learning barriers in the distance of students from the learning environment, teachers, and social environment and its reflections on education.

For a high-quality education, face-to-face communication of the students in the learning environment and with the teachers is very important. Therefore, the view of the teacher in distance education, the roles of educational institutions in the process, and the efforts of learners to access information from different environments play an important role in the learning process. During the COVID-19 pandemic in Kosovo, there have been very few studies in the field of education or there are only studies on reports. Therefore, it was aimed to conduct a study to determine the pandemic situation in Kosovo. Accordingly, the main aim was to get the opinions of the teachers working in Turkish education in Kosovo on the distance education they carry out.

2. Method

The data collection tool in the study consists of two sub-dimensions, "Technical Support Competence in the Distance Education Process" and the Benefits of Distance Education. Accordingly, 160 teachers working in Turkish schools in Kosovo participated in the study.

Examining the distribution of teachers by gender, 88 of the teachers were female and 72 were male. According to professional seniority, 12 teachers had 1-5 years, 23 teachers 6-10 years, 58

teachers 11-15 years, 32 teachers 16-20 years, and 35 teachers had 21 years or more professional experience. The teachers participating in the survey consisted of 4 pre-school teachers, 35 classroom teachers, and 121 branch teachers. The teachers participating in the research have associate, bachelor's, and master's degrees. Before the survey, the teachers were informed about the content of the data tool and a demonstration was made showing how it was answered.

2.1. Data collection tools

Questions were prepared in the survey about teachers' distance education during the pandemic period, the mediator "Technical Support Competence in the Distance Education Process" and the Benefits of Distance Education. The data collection tool consisted of 24 items and 2 factors. The items were measured on a 5-point Likert-type scale as "5=Strongly Agree", 4=Agree", "3=Undecided", 2=Disagree" and "1=Strongly Disagree". Also, opinions about the suitability of the courses for distance education were received from the teachers. In this group of questions, 4 different course areas were asked and on a 5-point Likert-type scale as 5- "I find it very suitable", 4- "I find it suitable", 3- "I am not certain", 2- "I do not find it suitable" and "1- I do not find it suitable at all".

In the study, Cronbach Alpha calculation was carried out for the reliability calculation of the survey. Alpha value was calculated as 0.851.

Table 1. Distribution of teachers by demographic data

Parameter	Value	N	%
Sex	Female	88	55.0
	Male	72	45
Seniority	1- 5 years	12	7.5
	6- 10 years	23	14.4
	11- 15 years	58	36.3
	16- 20 years	32	20
	21 years and more	35	21.9
Branch	Classroom Teacher	35	21.9
	Pre-school	4	2.5
	Other	121	75.6

Education Grade	Pre-school	4	2.5
	Elementary School 1-5	27	16.9
	Secondary School 6- 9	40	25
	High School	14	8.8
	University	75	46.9

2.2. Data Analysis

The Jamovi software was used in the data analysis of the study. Frequency and percentage calculations were carried out. To determine whether there is a differentiation, firstly, the Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine whether it has a normal distribution. The data were calculated as Kolmogorov-Smirnov 0.0852 ($p=0.196$) in the sub-dimension "Technical Support Competence in the Distance Education Process" and Kolmogorov-Smirnov 0.0649 ($p=0.511$) in the Benefits of Distance Education sub-dimension. Based on these results, independent sample t-tests and ANOVA tests were used in the analyses.

3. Results

The findings of the study were collected under four sub-titles: "Technical Support Competency in the Distance Education Process", the Benefits of Distance Education, the suitability of the courses for distance education, and the comparison of various variables.

3.1. Findings Related to Technical Support Competency in the Distance Education Process

The present study aimed to evaluate the opinions of teachers about whether they received technical support during the distance education process. Table 2 shows the opinions of teachers about technical support competency throughout distance education.

Table 2: Findings on Technical Support Competency

		I strongly agree	I agree	Undecided	I disagree	I strongly disagree	Average	SD
T1	I can get technical support when I have problems accessing the system.	28.1	34.4	15.6	13.8	8.1	2.39	1.25
T2	Each student has technological tools (computer, smartphone) to attend the lesson.	16.3	16.3	17.5	32.5	17.5	3.19	1.35
T3	The camera and sound quality are adequate.	30	35	11.9	20	3.1	2.31	1.19
T4	The facilities offered by the schools to the access of the courses are adequate.	21.3	23.8	26.3	19.4	9.4	2.72	1.26
T5	There are difficulties in accessing the distance education system.	11.3	32.5	26.3	18.8	11.3	2.86	1.18
T6	Parents offer support when necessary for their children in the establishment of the system	15.6	37.5	30.6	14.4	1.9	2.49	0.98
T7	Technical problems (such as internet outages) negatively affect the quality of distance education.	39.4	33.8	10	11.3	5.6	2.10	1.20

1

As seen in Table 2, most of the teachers (39.4%) answered "I strongly agree" and (33.8%) "I agree", arguing that they experienced technical problems (Internet outage, power outage) in the distance education process and that these factors reduced the quality of education. Also, teachers answered the question "Every student has technological tools to participate in the course" as "Disagree" by 33.5% and "Strongly Disagree" by 17%. The majority of the teachers marked the option "I strongly agree" with 28.1% and "I agree" with 34.4%" for the choice "I can get technical support when I have problems accessing the system". While arguing that technical problems affect distance education negatively based on general average values, it was stated that every student does not have enough tools and equipment to be able to participate in distance education.

3.2. Findings on the Benefits of Distance Education

Calculations were made by reversing the scoring of negative items in the mean calculations.

To investigate whether distance education is beneficial or not, questions were directed to the teachers and the results are shown in Table 3.

Table 3: Findings on the Benefits of Distance Education

		I strongly agree	I agree	Undecided	I disagree	I strongly disagree	Average	SD
Y1	I can easily interact with students in the lessons.	35.6	34.4	11.3	13.8	5.0	2.18	1.20
Y2	Teaching from home provides comfort.	16.3	35.6	11.3	25.6	11.3	2.80	1.30
Y3	Distance education prevents loss of time in terms of traveling to school.	15.6	27.5	7.5	33.8	15.6	3.06	1.37
Y4	Lessons can be taught easily without a classroom environment.	4.4	15.0	22.5	38.8	19.4	3.54	1.10
Y5	Students can follow the distance education lesson with pleasure.	6.9	31.3	30.6	25.0	6.3	2.92	1.04
Y6	Distance education course has a positive effect on students' success	6.3	8.1	46.3	24.4	15.0	3.34	1.03
Y7	Parents support students with homework	10.0	31.3	41.3	13.1	4.4	2.71	0.97
Y8	These lessons we do through distance education are not as effective as face-to-face education.	61.9	25.6	10.0	1.3	1.3	1.54	0.82
Y9	Students are distracted because distance education classes are only virtual	26.9	33.1	29.4	9.4	1.3	2.25	1.00
Y10	Distance education courses do not provide much benefit as they are faster than the learning speed of the students.	11.3	38.1	31.9	16.3	2.5	2.61	0.97
Y11	Distance education allows offering richer content (pictures, animations, photos, text, etc.)	13.1	43.1	15.6	24.4	3.8	2.63	1.10
Y12	I am more helpful to students in their learning with distance education.	6.3	2.5	35.0	31.9	24.4	3.66	1.07

Y13	I can provide faster feedback to my students with distance education.	7.5	28.7	13.1	33.1	17.5	3.24	1.25
Y14	My students have the opportunity to ask more questions compared to the classroom environment.	14.4	11.3	13.8	33.1	27.5	3.48	1.38
Y15	Distance education limits the control of the learning-teaching process	23.1	52.5	8.8	8.8	6.9	2.24	1.11
Y16	Teaching through distance education is more comfortable than that in the classroom.	10.0	21.3	18.8	20.0	30.0	3.39	1.37
Y17	Distance education is at least as useful as classroom teaching.	5.0	8.8	25.6	31.9	28.7	3.71	1.13

2

When teachers were asked questions about the benefits of distance education, it was emphasized that distance education was not as effective as face-to-face education. The teachers answered the question "These courses we teach through distance education are not as effective as face-to-face education" as "Strongly agree" by 62%, and as "Agree" by 26%. Based on these answers, it can be emphasized that the benefits of distance education are not as much as face-to-face education. While 23.1% of the teachers answered "Strongly Agree" to the question "Students are distracted because the distance education lessons are only virtual", 52.5% answered, "Agree". The teachers answered the question "Distance education limits the control of the learning-teaching process" as "Strongly agree" by 23.1%, and as "Agree" by 52.5%, emphasizing that they had difficulties in the control process. The teachers answered the question "Teaching through distance education is more comfortable than that in the classroom", "Strongly disagree" by 30%, and "Disagree" by 20% "Disagree", and they argued that the classroom environment is a much more important place for teaching. Examining the general mean values, the teachers defended the view that "distance education is not as beneficial as classroom teaching" with an average of 3.71, while "the lessons we do with distance education are not as beneficial as face-to-face education, with an average of 1.54.

Calculations were made by reversing the scoring of negative items in the mean calculations.

3.3. Findings on the Suitability of Courses for Distance Education

In the third part of the survey, the teachers were asked whether the courses were suitable for distance education and the answers are presented in Table 4.

Table 4: Suitability of Courses for Distance Education

Courses	I find it very appropriate	I find it appropriate	I am not certain	I do not find it appropriate	I do find it very not appropriate
1 Language	18.8	34.4	23.1	10.6	13.1
2 Mathematics-Logic	3.8	31.3	18.8	25	21.3
3 Art	3.1	18.1	31.9	16.3	30.6
4 Area	2.5	21.9	31.9	20	23.8

Considering the methods and techniques used during the teaching of the courses in education, teachers were asked for their opinions about the courses, considering that some courses might be suitable for distance education whereas some might be not. Of the participants, 18.8% found it very suitable and 34.4% found it suitable that the language courses can be done through distance education by the teachers. Also, 23.8% did not find it suitable at all and 20% did not find it suitable for the field courses to be conducted by distance education. Furthermore, 30.6% answered “I do not find it appropriate at all” and 16.3% “I do not find it appropriate” for the use of distance education in art courses, and they argued that distance education is not effective for conducting arts and field courses.

3.4. Findings of various variables

3.4.1. Findings on the Gender Variable of Technical Support Competency and Benefits of Distance Education in the Distance Education Process

It was determined that 88 female and 72 male teachers participated in the research, and there were no significant differences in terms of technical support competency and educational benefits in the distance education process according to gender. Table 5 shows no differentiation.

Table 5: Differentiation by Gender Variable

		N	Average	SD	T:	p
Technical	Female	88	2.86	0.662	-0,469	0.640
	Male	72	2.90	0.660		
Benefit	Female	88	3.34	0.669	0.973	0.332
	Male	72	3.24	0.653		

In the findings obtained according to the gender variable, no significant differences were found in the parameters for Technical Support Competency in the Distance Education Process and the Benefits of Distance Education.

3.4.2. Findings on Technical Support Competency and Benefits of Distance Education on the Variable of Seniority in the Distance Education Process

The seniority of the teachers participating in the research was determined as 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years, 20 years, and more. It was determined that there was a significant difference in the sub-dimension of Technical Support Competency in the Distance Education Process according to the seniority of the teachers. The Tukey test was used as a Post-Hoc test to determine which seniority group of teachers showed significant differentiation. The groups with significant differences are shown in Table 6.

Table 6: Differentiation by Seniority Variable

	Seniority	N	Average	SD	F	SD	p	Differentiation
Technical	1- 5 years	12	3.18	0.503	5.67	4, 52.4	< .001*	1- 5 > 21 years and more
	6- 10 years	23	2.86	0.753				11- 15 > 21 years and more
	11- 15 years	58	3.05	0.670				
	16- 20 years	32	2.88	0.565				
	21 years and more	35	2.50	0.562				
Benefit	1- 5 years	12	3.67	0,557	1.94	4, 53.6	0,116	
	6- 10 years	23	3.25	0.313				
	11- 15 years	58	3.20	0.704				

16- 20 years	32	3.41	0.638
21 years and more	35	3.26	0.777

Examining the Technical Support Competency parameter in the distance education process, there were no significant differences between the teachers whose seniority was between 1-5 years and those between 11-15 years. However, the mean scores of these two groups were significantly higher than those with a seniority of 20 years or more for the Technical Support Competency parameter. This means that these two groups find the Technical Support in the Distance Education Process more suitable than the teachers with 20 years or more seniority.

3.4.3. Findings on Technical Support Competency and Benefits of Distance Education on the Level Variable in the Distance Education Process

The levels of the teachers participating in the research were determined as pre-school, primary education (classes 1-5), secondary education (classes 6-9), high school, and university. It was determined that there was a significant difference in the sub-dimension of Technical Support Competency in the Distance Education Process according to the levels of the teachers. The Tukey test was used as a Post-Hoc test to determine which level group of teachers showed significant differentiation. The groups with significant differences are shown in Table 7.

Table 7: Differentiation by Level Variable

	Education Level	N	Mean	SD	F	SD	p	Differentiation
Technical	Pre-school	4	2.29	0.481	7.72	4,	< .001*	Pre-school < Secondary School 6- 9
	Elementary School 1-5	27	3.01	0.626		19.3		
	Secondary School 6- 9	40	3.23	0.676				Secondary School 6- 9 > University
	High School	14	3.12	0,498				High School > University
	University	75	2.63	0,584				
Benefit	Pre-school	4	3.31	1.300	1.77	4,	0.179	
	Elementary School 1-5	27	3.54	0.592		18.1		
	Secondary School 6- 9	40	3.37	0.655				
	High School	14	3.07	0.812				

University	75	3.21	0.604
------------	----	------	-------

Although there were no significant differences between secondary and high school teachers, the average scores of the Benefits of Distance Education parameter differed significantly according to the university teachers of these two groups. It can be argued that university teachers think that distance education is more beneficial than these two groups of teachers.

4. Conclusion and Recommendations

The present study examined whether the opinions of teachers about the distance education process, which has become the most used model in Kosovo as well as all over the world due to the COVID-19 pandemic, differ significantly according to certain variables.

The study was carried out as a quantitative study and the data collection tool was discussed in two sub-dimensions, "Technical Support Competence in the Distance Education Process" and the Benefits of Distance Education. The data of the study were collected in the 2019-2020 academic year. To apply the data collection tools, the survey was applied to 160 teachers working in schools where Turkish education was given by obtaining permission from the education directorates at the level of municipalities.

Examining the opinions of teachers about distance education, the readiness of schools for distance education, the readiness of teachers and parents on this issue, and the readiness of the country in terms of technology were important factors.

Although Kosovo's infrastructure works in education started to increase rapidly during the pandemic period, it is seen that economic crises and the country's educational problems negatively affect the transition to distance education. In the study conducted with the teachers, it was stated that there were problems in accessing distance education and that the main problems were the Internet or power outages. In this case, it can be argued that the government does not have a quality Internet infrastructure yet and that there was no special Internet access for education. Students and teachers cannot easily access the distance education system from their homes and this affects distance education negatively. In this case, improving the technical infrastructure positively affects distance education. The students living in the houses with technical infrastructure problems of the

village schools in rural areas have stated that they were negatively affected by the distance education process (Alpago & Oduncu Alpago, 2020).

The studies conducted with teachers revealed that there were no significant differences in terms of gender. While studies have revealed that there were no gender differences (Bariş 2015); Oztaş & Kılıç (2017) it has been stated that in distance education given to university students, male students have more positive attitudes towards distance education.

Emphasizing that the benefits of distance education are not as effective as the benefits of face-to-face education, most of the teachers put forward the view that distance education limits the control of the learning-teaching process.

It was assumed that the teachers who participated in the study between 1-5 years and those between 11-15 years of seniority found the Technical Support in the Distance Education Process more sufficient than the teachers with 20 years or more seniority. As a result, it can be argued that younger teachers do not need technical support as they have the skills to use technological tools. Although the distance education process is a new phenomenon, senior teachers inevitably need more technical support.

As a result of the study, the teachers expressed their general opinions about distance education stating that it is quite difficult to prepare for the courses, and that material preparation was much harder and time-consuming compared to those for face-to-face education. It has been stated that it is urgent to give training seminars to teachers about distance education and to inform these seminars in terms of both the teaching of the course and the use of support programs (Zoom, Teams, Google Classroom, Meet). Also, within the framework of school-family cooperation, it has been suggested that families should be educated about the educational support they need to do to their children in this process.

When the teachers participating in the study were asked about the suitability of courses related to distance education, considering the methods and techniques, environments, tools, and materials used in the lessons during education and training, they stated that language lessons can be done with distance education, while art lessons are more effective face-to-face.

In line with the results obtained from the study, considering the fact that education is a very important structure, it is obvious that our future generations will be creative individuals, and that they have undergone a quality education process. Therefore, especially the state educational

institutions and state-affiliated educational institutions should restructure the curricula for both face-to-face and distance education, and necessary measures should be taken to make education quality. Also, educational environments should be prepared for both alternatives, course contents should be flexible for distance education, and teachers should be trained to use all these innovations. In today's changing and developing world, we believe that distance education will be an inevitable part of our lives, even if the pandemic process ends with the rapid advancement of technology.

References

- Alpago, H., & Alpago, D. O. (2020). Korona virüs ve sosyoekonomik sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 99-114.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. Retrieved online from <https://www.researchgate.net/publication/341297812>.
- Ertuğ, C. A. N. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of COVID-19 on educational institution in India. *Purakala Journal U (CARE Listed)*, 31(21).
- Kelmendi, L., & Lajqi, M. (2021). Teaching During COVID-19: A Case Study from Kosovo. Available at SSRN 3857698.
- MASHT (2020). REGULATION NO 135 2020 FOR THE PROTECTION AND HEALTH SAFETY IN SCHOOLS DURING PRACTICE IN SCHOOL AND WORK PLACE , <https://masht.rks-gov.net/uploads/2020/12/udhzimi-administrativ-me-nr-135-2020-per-mbrojtjen-dhe-rujtjen-e-shendetit-te-nxensve-gjate-mesimit-praktike-ne-shkolle-dhe-ne-vendin-e-punes.pdf>/ Retrieved on 07 April 2021 from the web address.

Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269.

Perienen, A. (2020). Frameworks for ICT integration in mathematics education-A teacher's perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), em1845.

Skeja, A., & Dushi, N. S. (2020). Evaluation of Students' Feedbacks on Online Education during COVID-19.

WHO.(2020a). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>, Retrieved on 15 august 2020 from the web address.

WHO.(2020b). Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>, Retrieved on 15 August 2020 from the web address.