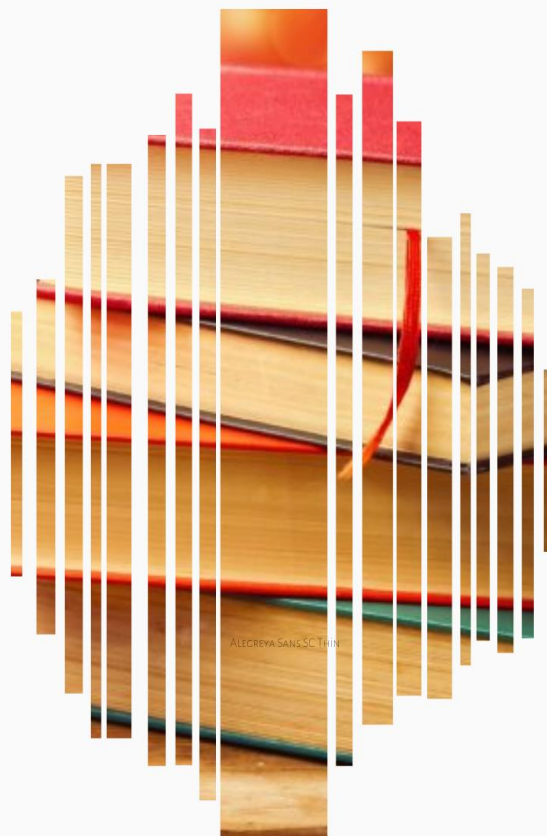


EDITOR IN CHIEF:

SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 4/ISSUE 3
SEPTEMBER-DECEMBER
2023

KERJOURNAL.COM



Kosovo Educational Research Journal

Volume 4, Issue 3, 2-65

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>**Eğitim Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Mesleki Eğitim Merkezi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri¹**Yakub KAZDAL²CEM TUNA³

Özet: İstihdama olumlu katkısından dolayı Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli politikalar ürettiği, önemli adımlar attığı alanlardan biri de mesleki eğitimidir. Geçmişten günümüze incelendiğinde mesleki eğitimin son dönemlerde daha sistemli bir yapıya büründüğü görülmektedir. İnsanların üretime katılabilmeleri, nitelikli işgücünün oluşabilmesi ve ekonominin geliştirilebilmesi için Devlet tarafından mesleki eğitime yatırım yapılmaya devam edilmektedir. 2016 yılında yapılan kanuni düzenlemelerle çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınmış, önceleri çıraklık eğitim merkezi olarak adlandırılan mesleki eğitim merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Aynı yıl yapılan düzenlemeyle işletmelerde mesleki eğitim gören, staj veya tamamlayıcı eğitime devam eden öğrenciler için işletmelere devlet desteği imkânı sağlanmıştır. Ayrıca öğrenciler için iş kazası ve meslek hastalığı ile hastalık sigortası primi devlet tarafından yatırılmaya başlanmıştır.

2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren “Mesleki Eğitim Merkezi Programı” mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tamamında açılmıştır. Ayrıca bu programa katılacak öğrencilere ödenmesi gereken en düşük ücretin tamamının Devlet tarafından karşılanması kararı verilmiştir. Mesleki eğitim merkezleri üzerinden verilen çıraklık-kalfalık ve ustalık eğitimlerine erişim bu sistemle daha kolay ulaşılır olmuştur. Fark derslerini vererek lise diploması almaya hak kazanmak sistemi daha da cazip hale getirmektedir. Bu gelişmeler sonucunda mesleki eğitim merkezi programına önemli sayıda başvuru olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı bu yeniliklerle hedefler ulaşmada başarılı olursa toplumdaki refah seviyesi ve yaşam kalitesi artacaktır. Sürecin olumlu-olumsuz yönlerinin ortaya konulması, aksayan yönlerin tespit edilmesi gereklidir. Bu noktada uygulamanın merkezinde yer alan eğitim yöneticilerinin görüşleri önem arz etmektedir.

Nitel yöntemle yapılan araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunu Rize’deki mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında çalışan 9 eğitim yöneticisi oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre Mesleki

¹ Bu çalışma; yazarlar tarafından 14 -15 Haziran 2023 tarihleri arasında Hakkari Üniversitesinde düzenlenen Mesleki Eğitimin Geleceği Kongresinde sunulan “Eğitim Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Mesleki Eğitim Merkezi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler Ve Çözüm Önerileri” adlı bildirinin geliştirilmiş hâlidir.

² Rize İyidere Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı, yakupkazdal@gmail.com, ORCID:0000-0002-9460-9532.

³(Coauthor) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE. cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

Eğitim Merkezi Programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri bulgular, sonuç ve önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre: Eğitim yöneticileri Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında okulların süreç yönetimini olumlu bulmaktadırlar. Eğitim yöneticileri görüşlerine göre işyerlerinde uygulamalı eğitim yapılması ve devlet desteği olumludur. Eğitim yöneticileri görüşlerine göre Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında okulların fiziki ortam, öğretmen eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin motivasyon eksikliği bulunmaktadır. Eğitim yöneticileri görüşlerine göre işveren eğitimi yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Politikası, Eğitim Yöneticileri, Mesleki Eğitim Merkezi Programı, Sorunlar, Çözüm Önerileri

To cite this article: Kazdal, Y. & Tuna, C. (2023). **Eğitim Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Mesleki Eğitim Merkezi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri.** Kosovo Educational Research Journal, 4(3), 2-22.

Problems Encountered In The Implementation Of The Vocational Training Center Program And Solution Suggestions According To The Opinions Of Education Administrators

Abstract: One of the areas where the Ministry of National Education produces various policies and takes important steps due to its positive contribution to employment is vocational education. When examined from the past to the present, it is seen that vocational education has taken on a more systematic structure in recent years. The State continues to invest in vocational training so that people can participate in production, create a qualified workforce and develop the economy. With the legal regulations made in 2016, apprenticeship training was included in the scope of formal and compulsory education, and vocational training centers, previously called apprenticeship training centers, were connected to the General Directorate of Vocational and Technical Education. With the regulation made in the same year, state support was provided to businesses for students who received vocational training, internship or supplementary education. In addition, work accident and occupational disease and sickness insurance premiums for students have been started to be paid by the state.

Starting from the 2021-2022 academic year, the "Vocational Education Center Program" has been opened in all vocational and technical secondary schools. In addition, it has been decided that the entire minimum fee to be paid to the students who will participate in this program will be covered by the State. Access to apprenticeship, journeyman and mastership training provided through vocational training centers has become more accessible with this system. Getting a high school diploma by giving difference courses makes the system even more attractive. As a result of these developments, a significant number of applications have been made to the vocational training center program. If the Ministry of National Education is successful in reaching the targets with these innovations, the welfare level and quality of life in the society will increase. It is necessary to reveal the positive-negative aspects of the process and to identify the failing aspects. At this point, the opinions of the education administrators, who are at the center of the application, are important.

In the research conducted with qualitative method, the study group was determined through easily accessible sampling. The study group consisted of 9 education administrators working in vocational and technical secondary schools in Rize. Data was collected with a semi-structured interview form, and content analysis technique was used to analyze the data. According to the opinions of the education administrators, the problems encountered in the implementation of the Vocational Education Center Program and the findings, results and suggestions for solutions have been tried to be put forward. According to this; Education administrators find the process management of schools positive in the implementation of the

Vocational Education Center program. According to the opinions of education managers, practical training in workplaces and government support are positive. According to the opinions of education administrators, in the implementation of the Vocational Education Center program, there is a lack of physical environment of schools, lack of teachers, and lack of motivation of teachers and students. Employer training should be provided according to the opinions of training managers.

Keywords: Education Policy, Education Administrators, Vocational Education Center Program, Problems, Solution Suggestions

1.GİRİŞ

Meslek; bir insanın toplumun ihtiyacı olan, bilgi ve beceri gerektiren işlerden birini üzerine alması ve gerekirse bunu bedel karşılığı yapması olarak tanımlanabilir. Meslek kavramı sadece ekonomik boyutuyla düşünülemez. Kişiler bir mesleği sosyal, psikolojik vb. nedenlerle yapıyor olabilir.

Becerinin kazanılabilmesi için kişinin çırak olarak eğitim sürecinden geçmesi gerekir. Eğitim, teori ve uygulama olmak üzere birbirlerini tamamlayan iki basamaktan oluşur. Usta, gösterip yaptırma gibi yöntemlerle çırakını iş başında yetiştirir.

Türkiye’de çırak, kalfa ve usta yetiştirilmesi 3308 sayılı Meslek Eğitimi Kanununa göre yürütülmektedir. 17/06/1938 tarih ve 3457 sayılı Sınai Müesseselerde ve Maden Ocaklarında Mesleki Kurslar Açılmasına dair Kanun ile 20/06/1977 tarih ve 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu yürürlükten kaldırılmış, 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu 05/06/1986 tarihinde kabul edilmiştir.

3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kurum, kuruluş, iş yeri ve okullarda yapılan mesleki eğitimin esaslarını düzenlemektedir (Madde 1). Kanun, çıraklık sözleşmesi esaslarına göre iş içinde geliştirilen kişiyi çırak; işletmelerde, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında örgün eğitim görenleri öğrenci olarak tanımlamaktadır. Yine aynı Kanun’da kalfa, bir ustanın gözetimi altında mesleğiyle ilgili işleri kabul edilebilir ölçülerde yapabilen kişi, usta ise mesleğin gerektirdiği becerileri kazanmış ve bunun yanında üretimi planlayabilen, problemleri çözebilen kişi olarak açıklanmaktadır (Madde 3).

Mesleki eğitim merkezi (MESEM) kalfalık ve ustalık eğitimi ile çeşitli kursların verildiği eğitim kurumu olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). MESEM programına çırak olarak kayıt yapılabilmesi için en az ortaokul mezunu ve sağlık durumunun yapılacak olan mesleğe uygun olması gerekmektedir. Çıraklar işçi statüsünde olmayıp öğrenci haklarından yararlanırlar. Çırakların çalışabilmeleri için çıraklık sözleşmesi yapılması gerekir. Haftada 8 saatten az olmamak üzere genel ve mesleki eğitim alırlar. Bu eğitim esnasında ücretli izinlidirler. İş yeri usta öğretici bulundurmak zorundadır. En az 10 personel çalıştıran iş yerleri mevcut çalışanlarının sayısının yüzde beşinden az olmamak şartıyla beceri eğitimi, staj ve tamamlayıcı eğitim yaptırır. Bu iş yerleri usta öğretici ya da eğitici personel görevlendireceği eğitim birimi kurarlar (MEB, 2013).

Süreç içerisinde farklı tarihlerde Mesleki Eğitim Kanunu’nda 16 kez değişiklik yapılmıştır (MEB, 1986). Bunlar arasında 29/06/2001 tarihli ve 4702 sayılı kanunun 22. maddesiyle Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunun isminin Mesleki Eğitim Kanunu, Çıraklık Eğitimi Merkezi’nin adının ise Mesleki Eğitim Merkezi olarak değiştirilmesi örnek olarak verilebilir.

02/12/2016 tarihli 6764 sayılı kanunla 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 26. Maddesinde değişikliğe gidilerek mesleki eğitim merkezleri zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Değişiklikte mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin diploma alabilmeleri için fark dersleri vermeleri gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1973).

Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için çeşitli politikalar geliştirilmeye devam edilmektedir. 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’na eklenen geçici maddeyle 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla işletmeler devlet katkısı almaya başlamışlardır. Bu katkı mesleki eğitim merkezlerinin 9, 10 ve 11. sınıfları için asgari ücretin net tutarının yüzde otuzu, 12. sınıflar için yüzde ellisi olarak belirlenmiştir. Mesleki eğitim merkezi programı haricindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitim aldıkları işletmelerin personel sayısı 20’den az ise asgari ücretin net tutarının yüzde 30’unun üçte ikisi, 20’den fazla ise üçte biri devlet katkısı olarak ödenmektedir. Geçici maddede, verilecek olan devlet katkısının 10 eğitim ve öğretim yılına kadar uzatılabileceği kayıt altına alınmıştır.

Mesleki eğitimi geliştirmek adına atılan önemli adımlardan biri de 03.12.2021 tarihli E-70182848-105.02-38276813 sayılı Bakanlık oluruyla mevcut mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının bünyesinde mesleki eğitim merkezi programının açılmasıdır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu politikayla mesleki eğitim merkezi programına yapılan kayıtlarda ciddi artışlar söz konusu olmuştur (Özer & Suna, 2022). Bu önemli değişiklikle olumlu gelişmeler olduğu gibi birtakım problemler de ortaya çıkmıştır.

Üretim, hizmet ve yapım organizasyonlarının başarısı mesleki eğitimin başarısına bağlıdır. Organizasyonları kuranlar, yöneticiler eliyle faaliyetlerini sürdürürler. Yöneticiler ise iş görenler eliyle hedeflere ulaşmak üzere çalışmaları gerçekleştirirler. Organizasyonun başarısı iş görenlerin mesleki anlamdaki yetkinlikleriyle doğru orantılıdır. Mesleki eğitim, kamu kurum ve kuruluşlarını olduğu gibi özel sektörü de yakından ilgilendirmektedir. Mesleki eğitimle ilgili politikalar belirlerken son derece titiz ve planlı hareket edilmeli, bu eğitim türünün pahalı olduğu unutulmamalıdır.

11. Kalkınma Planı’nda eğitim kavramının birçok başlık altında geçmesi, turizmden savunma sanayisine kadar birçok alanda mesleki eğitime atıf yapılması konunun önemini göstermektedir (SBB, 2019). Mesleki eğitimin yaygınlaşması istihdamı pozitif yönde etkilemekte, üretimin artmasını sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın mesleki eğitim merkezi programını mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında açma hamlesi başarılı olursa önemli ilerlemeler sağlanabileceği öngörülebilir. Bu politika desteklenmeli, planlı araştırmalarla aksayan yönleri tespit edilip iyileştirme yoluna gidilmelidir.

Bu araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılını kapsamaktadır. Ulaşılan veriler Rize’de görev yapan eğitim yöneticilerinden alınmıştır. Rize’de büyük denilebilecek fabrika, işletme ve kurumların sayısı azdır. Mesleki eğitim görülen yerler genelde küçük ve orta boy işletmelerdir. Ayrıca Rize’nin önemli ticaret merkezlerine ve sanayi bölgelerine uzak oluşu araştırmayı sınırlandırmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre mesleki eğitim merkezi programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri incelenmiştir.

Alt Amaçlar

1. Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında olumlu bulduğunuz yönler nelerdir?
2. Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3. Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında önerileriniz nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz konular nelerdir?

2.YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenine dayalıdır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları

araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 9 eğitim yöneticisinden veriler, yüz yüze yapılan görüşmelerle ve Google forms ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan içerik analizinde 1. Verileri düzenleme, 2. Okuma ve hatırlatıcı notlar alma, 3. Kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma, 4-Verileri yorumlama, 5. Verileri sunma ve görselleştirme aşamaları takip edilmiştir (Creswell, 2013). Yapılan analizler sonucunda katılımcıların ifadelerine dayalı olarak kodlar ve bu kodlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. MESEM Programının okul, işyeri, öğrenci ve devlet desteği kodları; olumlu yönleri, sorunlar ve çözüm önerileri temaları ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Guba ve Lincoln'un (1982) inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde, araştırmacılar katılımcıları ulaşılması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Çalışma grubunu Rize'deki mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında çalışan 9 eğitim yöneticisi oluşturmuştur.

Tablo 1'de araştırma grubundaki öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler sunulmuştur

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Gruplar	Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	8	89
	Kadın	1	11
Branş	Muhasebe ve Finansman	4	45
	Elektrik	1	11
	Elektronik	1	11
	Mobilya İç Mekân Tasarımı	1	11
	Tarih	1	11
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	11
Hizmet Süresi	-	0	0 (0-10)
	11 yıl	3	33(11-20)
	13 yıl		
	20 yıl		
	24 yıl	5	56 (21-30)
	25 yıl		
	27 yıl		
	30 yıl		
	31 yıl	1	11 (30+)
Yöneticilik Süresi	-	0	0 (0-10)
	2 yıl	5	56 (11-20)
	6 yıl		
	7 yıl		
	8 yıl		

	9 yıl		
	11 yıl		
	22 yıl		
	23 yıl	4	44 (21-30)
	25 yıl		
	-	0	0 (30+)

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 9 eğitim yöneticisinin 8'i erkek, 1'i kadındır. Branş olarak 4'ü Muhasebe ve Finansman, 1 Elektrik, 1 Elektronik, 1 Mobilya İç Mekân Tasarımı, 1 Tarih ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı alanındandır. Hizmet süresi olarak 3'ü 11-20 yıl, 5'i 21-30 yıl, 1'i 31 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilik süresi olarak 5'i 1-10 yıl, 4'ü 11 yıl ve yukarı yöneticilik kıdemine sahiptir.

3.BULGULAR

3.1. Mesleki Eğitim Merkezi Programının Uygulanmasında Olumlu Yönler

3.1.1. Okul Olumlu Yönler

Tablo 2: Okul Olumlu Yönler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Okul Olumlu Yönler	Kayıt Süreci	Y1, Y7	2
	Fiziki Ortam	Y1	1
	Süreç Yönetimi	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6,	5
	Öğrenci sayısının artması	Y8	1
	Hepsi olumlu	Y9	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Örgün eğitim kapsamında eğitim göremeyecek öğrencilerin sınırlama olmaksızın her zaman kayıt yaptırabilmesi. Y7

Kayıt süreci çok iyi fiziki ortam iyi. Y1

Mesem sistemi kullanışlı rahatlıkla işlem yapılabiliyor. Y3

Öğrenci sayısı bir hayli arttı. Y8

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında katılımcılar en fazla süreç yönetimini, en az ise fiziki ortam ve öğrenci sayısının artmasını olumlu bulmaktadır.

3.1.2. İşyeri Olumlu Yönler

Tablo 3: İşyeri Olumlu Yönler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
İşyeri Olumlu Yönler	Uygulamalı eğitim	Y1, Y2, Y5, Y7, Y9	5
	Devlet desteği	Y3, Y5, Y6, Y8	4
	Yok	Y4	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Öğrencinin mesleğe adım attığı ilk anlarda karşılaşması ve mesleğin idamesi için önemli bir rol taşımaktadır. Y2

Verilen Devlet katkısından dolayı iş yerleri istekli. Kendi üstlerine düşen sorumlulukları yerine getiriyorlar. Y3

Olumlu bir yönü yok. Y4

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında işyeri açısından katılımcılar en fazla uygulamalı eğitim ve devlet desteğini olumlu bulmaktadır.

3.1.3. Öğrenci Olumlu Yönler

Tablo 4: Öğrenci Olumlu Yönler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Öğrenci Olumlu Yönler	Mesleki gelişim	Y1, Y6, Y7, Y8	4
	Gelir elde etme	Y2, Y3, Y4,	3
	Mezun olma	Y2, Y3, Y7, Y8	4
	Hepsi	Y5, Y9	2

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Öğrenci açısından mesleki gelişimine katkı sunmaktadır. Y1

Zorunlu eğitimin içinde zorlanan öğrenci profili için hem mesleki hayata erkenden atılıp gelir sağlaması hem de ortaöğretim seviyesinde mezun olma imkanı kazanmaktadır. Y2

Mevcut program uygun. Y5

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında öğrenci açısından katılımcılar en fazla mesleki gelişim ve mezun olmayı, en az ise gelir elde etme ve hepsini olumlu bulmaktadır.

3.1.4. Devlet Desteği Olumlu Yönler

Tablo 5: Devlet Desteği Olumlu Yönler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Devlet Desteği Olumlu Yönler	Sistemin işlemesi	Y1,	1
	Teşvik	Y2, Y3, Y4, Y5, Y7	5
	Hepsi	Y9	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Programın en önemli ve cazip kısmının hem işletmeyi hem de öğrenciyi teşvik edici maddi desteğin sağlanmasıdır. Y2

Mesleki eğitim kapsamında işe aldığı öğrencinin iş yerine maliyetini karşılayarak iş yerlerini öğrenci almaları husunda teşvik sağlamaktadır. Y7

Devlet desteği sayesinde MESEM'e talep daha da artmakta. Y3

Hepsi olumlu. Y9

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında devlet desteği açısından katılımcılar en fazla teşviği, en az ise sistemin işlemesini olumlu bulmaktadır.

3.2. Mesleki Eğitim Merkezi Programının Uygulanmasında Sorunlar

3.2.1. Okul Kaynaklı Sorunlar

Tablo 6: Okul Kaynaklı Sorunlar

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Okul Olumsuz Yönler	Sorun yok	Y1, Y3,	2
	Fiziki Ortam	Y2, Y7,	2
	Öğretmen eksikliği	Y2, Y5, Y7	3
	Öğretmenin motivasyon eksikliği	Y2, Y4	2
	Öğrencileri motivasyon eksikliği	Y6, Y8	2
	Program sorunları	Y7	1
	E-mesem	Y9	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Herhangi bir sorun yok sadece tam gün tam yıl eğitime alınırsa daha cazip olabilir. Y1
Yeterli dersliklerin ve öğretmen imkânının olmaması, yüzyüze yapılacak eğitimleri zor durumda bırakmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ek ders olarak maaş karşılığı okutacak ders olarak ücretini alması verilecek derslerde talepkar olmamasına sebep olmaktadır. Derse giren öğretmen ve süreci yönetecek idarecilerin ek ders hususunda yönetmeliklerle destekleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir. Y2

Öğrencilerin ders işleme sınıfa girme öğretmeni dinleme gibi alışkanlıkları olmadığından öğretilmelerimiz ve öğrencilerimiz zorluk yaşamaktadır. Uzaktan eğitime geçilmiş olsa sorun çözülecektir. Y6

Meslek liseleri olarak hem örgün eğitim hemde mesleki eğitimin aynı anda yürütülmesi sıkıntılara yol açmaktadır. Öğretmen ve fiziki mekan sıkıntısı yaşanmaktadır. Meslek liselerinde bulunan mesleki eğitim programlarında sadece mevcut alanlarda öğrenci kaydının yapılmasına izin verilmelidir. Öğrencilerin alması gereken teorik ve genel kültür dersleri tam gün tam yıl kapsamına dâhil edilmeli ve hafta sonuna koyulmasına imkân verilmelidir. Y7

E- mesem de toplu form alınmaması tek tek işlem yapılması. Y9

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında okul açısından katılımcılar en fazla öğretmen eksiği, en az ise program ve e-mesemi sorunlu bulmaktadır.

3.2.2. İşyeri Kaynaklı Sorunlar

Tablo 7: İşyeri Kaynaklı Sorunlar

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
İşyeri Olumsuz Yönler	Öğrenciye bakışı	Y1, Y4, Y8	3
	Öğretme formasyonu azlığı	Y2, Y5, Y9	3
	Sorun Yok	Y3	1
	Ücretin geç yatırılması	Y6, Y7	2

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

İşin uzmanı olan kişilerin yeterli derecede formasyon kabiliyetinin olmaması, öğrenci davranışlarını karşılayamaması ve bilgilerini aktaramaması en önemli sorunların başında gelmektedir. Y2

Şuana kadar iş yerlerinden herhangi bir sorunla karşılaşmadık. Y3

Eğitimden çok eleman kazanma yaklaşımına sahipler Y4

Öğrenci ücretlerini zamanında ödememe, öğrencileri belirtilen gün ve saatten fazla çalıştırmaları ve bunların ücretlerini ayrıca öğrenciye vermemeleri. Y7

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında işyeri açısından katılımcılar en fazla öğrenciye bakış ve öğretme formasyonu azlığını sorunlu bulmakta, en az ise sorun bulmamaktadır.

3.2.3. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Tablo 8: Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Öğrenci Olumsuz Yönler	Kültür derslerine devam	Y1, Y3, Y4, Y7	4
	Akademik başarı	Y2,	1
	İş disiplinine uyum	Y2, Y4, Y7,	3
	Veli Yönlendirme	Y5,	1
	Öğrenci davranışı	Y6, Y7, Y8, Y9	4

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Kültür derslerine devam. Y1

Akademik olarak düşük profilli öğrencilerin olması, iş disiplinine çok zor uyum sağlaması ve ticari hayat ile rahat hayat arasındaki seçeneklerin arasında kalması öğrenciler açısından en önemli dezavantaj ve sorun olarak görülmektedir. Y2

Çok sık işletme değişimi ve devamsızlık problemi. Y4

Öğrenciler veli isteği değil kendi isteklerine göre işlerine yerleştirilmelidir. Y5

Öğrencilerimiz öğrenci davranışları sergilemediğinden dolayı okul işleyişini aksatmaktadırlar. Y6

Kıyafet konusu sıkıntı. Y8

öğrencilerin SORUMLULUK bilincinin az olması. Y9

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında öğrenci açısından katılımcılar en fazla kültür derslerine devam ve öğrenci davranışını, en az ise akademik başarı ve veli yönlendirmeyi sorunlu bulmaktadır.

3.2.4. Devlet Desteğiyle İlgili Sorunlar

Tablo 9: Devlet Desteğiyle İlgili Sorunlar

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Devlet Desteği Olumsuz Yönler	Sorun yok	Y1, Y3, Y5	3
	Fonksiyonel olma	Y2, Y6	2
	Dekont konusu	Y4, Y8	2
	İşyeri ödeme yapmama	Y7	1
	Devlet desteği çok fazla	Y9	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Devlet desteğiyle ilgili bir problem yaşamıyoruz. Y3

Gerçek manada desteklenecek işletmelerin belirleyicisi olarak okulların değil bizzat işletmelerin gerekli girişimleri ilgili kurumlara başvurması gereklidir. Arada sadece teşvik kazancı için değil bizzat eğitimi ve programı okul ile iş birliği yapacak okul ve bakanlık düzeyinde verilecek eğitimlere katılacak personeli olan işletmelere teşvik edici desteklerin sunulması gerekmektedir. Y2

Öğrencilerin öğrenim hayatında işyerleri ücret ödemediklerinden dolayı sıkıntı çekmediklerinden dolayı öğrencilerimiz mezun olduklarında sigortalı ve ücretli iş bulma konusunda sıkıntı. Y6

Dekontlar sisteme yüklenebilmeli. Y4

İş yerlerinin ödemeleri zamanında yapmamaları. Y7

çok fazla olması. Y9

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında devlet desteği açısından katılımcılar en fazla sorun olmadığını, en az ise işyerinin ödeme yapmama ve devlet desteğinin çok fazla oluşunu sorunlu bulmaktadır.

3.3. Mesleki Eğitim Merkezi Programının Uygulanmasında Öneriler

3.3.1. Okul İle İlgili Öneriler

Tablo 10: Okul İle İlgili Öneriler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Okul öneriler	Ayrı Birim	Y2	1
	Yeni Yönetmelik	Y2	1
	E-Mesem modülü Yönetimi	Y2, Y3, Y7	3

	MESEM Açık Lisesi	Y4	1
	Uzaktan Eğitim	Y6	1
	Fiziki Koşullar	Y8	1
	Öneri yok	Y1, Y9	2

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Süreci idame ettirecek her bir okul bünyesinde ayrı bir birim ve idari yapıya norm tanımlanması. Öğretmenlere ve idarecilerine girdikleri her bir ders, yaptıkları her bir koordinatörlük için ayrı bir ücretlendirmenin yapılmasını sağlayacak yönetmeliklerin hazırlanması. E-Mesem modülünün daha anlaşılır ve yalın olmasının sağlanması. Y2 Yeni bir MESEM yönetici ve öğretmen kılavuz kitabı yayınlanmalı. Çünkü bazı konularda özellikle kayıt sürecinde gelen kişilerin durumlarının kayıta uygun olup olmadığını merkez MESEM den öğrenmeye çalışıyoruz. Y3

MESEM açık lisenin yerini almalı ve Tam Gün Tam Yıl olarak değerlendirilmeli günlük ders saati 10 saati aşmamalı. Y4

Uzaktan eğitim uzaktan sınav uygulaması olması işlerin yürütülmesini rahatlatacaktır. Y6 Okul küçük, üç adet sınıf var. Y8

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında okul açısından katılımcılar en fazla e-mesem yönetimi modülü, en az ise ayrı birim ve yeni yönetmelik gibi konularda öneride bulunmuşlardır.

3.3.2. İşyeri İçin Öneriler

Tablo 11: İşyeri İle İlgili Öneriler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
İşyeri Öneriler	İşveren Eğitimi	Y1, Y2, Y5, Y9	4
	Eğiticilerin Eğitimine Destek	Y2,	1
	Denetim	Y2, Y8	2
	İşyerlerinin artması	Y3	1
	Çalışana katkı	Y6, Y7	2

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

İşveren eğitime alınmalı, çalışma saatleri ve öğrenciye yaklaşım. Y1

Stajyer öğrenci talep edecek işletmelerin gerekli kriterleri sağlaması için personellerine mesleki eğitimi verecek sertifikalara sahip olmasının sağlanması. Eğitimi verecek personelin ayrıca bakanlıkça belirlenecek uygun bir tutarla ücretlendirilmesi. Teşvik alan her bir işletmenin sürekli eğitim ve kontrol sürecinden geçirilmesi. Y2

Biz küçük bir ilçede çalışıyoruz. Dolayısıyla iş yeri de az sayıda. Ama elimizden geldiği kadar işletmelerdeki kişileri belgelendirmeye çalışıyoruz. Y3

İş yerleride çırak öğrenci maaş ödemelerinde devletin sunduğu katkının bir kısmını karşılamaları gerekli olduğunu düşünüyorum. Y6

İş yerleri ile öğrenciler arasında imzalanan sözleşmenin eğitim süreci tamamlanana kadar geçerli olmalıki öğrenci sürekli iş yeri değiştirmesin ve iş yeride öğrenciyi işten çıkarmasın. Y7

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında işyeri açısından katılımcılar en fazla işveren eğitimi, en az ise eğitimcilerin eğitimine destek ve işyerlerinin artması konularında öneride bulunmuşlardır.

3.3.3. Öğrenciler İçin Öneriler

Tablo 12: Öğrenciler İçin Öneriler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Öğrenci Öneriler	Doğru seçim	Y1, Y8, Y9	3
	Sürekli değerlendirme	Y2,	1
	Sosyo-kültürel faaliyet	Y2,	1
	Denetim	Y2, Y6	2
	Uygun program	Y6,	1
	Öneri yok	Y3, Y5	3
	Ücret artışı	Y7	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Uygulamanın yanında verilen kültür dersleri ile birlikte mesleki dersler ile ilgili iş başında değerlendirmelerin sürekli yapılması. Sadece akademik ve mesleki anlamda değil, yaş itibariyle erken dönemde olan öğrencilerin ayrıyeten sosyo-kültürel faaliyetlerde de aktif olarak görev almaları sağlanmalı. Devamsızlık yapmaması için iş takibinin iyi yapılması. Hem öğrencinin hemde işletmenin ücretinde ciddi kayıplar olmasının sağlanması. Y2
Kültür ders müfredatı öğrencilere uygun olmalı .uzaktan eğitim olmalı. Y6
Öğrencilerin daha iyi adapte olması için ücretlerin biraz daha cezbedici olması gerekmektedir. Y7

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında öğrenciler açısından katılımcılar en fazla doğru seçim, en az ise sürekli değerlendirme gibi konularda öneride bulunmuşlardır.

3.3.4. Devlet Desteğiyle İlgili Öneriler

Tablo 13: Devlet Desteğiyle İlgili Öneriler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Devlet Desteği Öneriler	Destek iyi	Y1, Y3, Y5, Y8	4
	Fonksiyonel olma	Y2,	1
	Maaşı okulun vermesi	Y4,	1
	İşyerinin ödeme yapması	Y6	1
	Okula devama dikkat	Y7	1
	Harçlık algısı	Y9	1

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Devlet desteğinin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum. Y3

Teşvik edici ve uygulamanın amacına yönelik çok önemli denetlemelerin olmasının sağlanması. Amaca hizmet etmeyen uygulamaların ve süreci baltalayan hantal yapıdan uzaklaşıp daha yalın ve sonuç odaklı sürecin getirilmesi gerekmektedir. Y2

Maaşlar okul tarafından öğrenci hesabına aktarılabilir işletmeler sadece kontrol kısmında olabilir. Y4

Devlet desteğinin bir kısmı iş yerleri tarafından karşılanmalıdır. Y6

Devlet desteklemelerinde öğrencinin okulda yaptığı devamsızlıklarında dikate alınması gerekmektedir. Y7

harçlık olarak verilmesi sanki hak ettiği maaş gibi algılanması. Y9

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında devlet desteği açısından katılımcılar en fazla mevcut desteğin iyi olduğu ve devamı, en az ise fonksiyonel olma gibi konularda öneride bulunmuşlardır.

3.4. Eklemek İstedığınız Konular

Tablo 14: Eklemek İstedığınız Konular

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Eklemek İstedikleri	Fonksiyonel olma	Y1,	1
	Yeni yapı	Y2,	1
	Faydalı	Y3,	1
	Eksikler giderilmeli	Y6	1
	Okula devam	Y8	1
	Anahtar kelimeler	Y9	1
	Yok	Y4, Y5, Y7	3

Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Mesem programına katılan öğrencinin yeniden örgün eğitime dönüşüne izin verilmemeli ortaokul öğrencisi inde meseme geçiş hakkı verilmeli tam gün tam yıl kapsamına alınmalı Y1

Mesleki eğitimin hem bölgede hem ülkemizde çok önemli bir yere sahip olduğunu düşünürsek, Mesleki Eğitim Programının ayrı bir kurum hatta ayrı bir bina içinde kadrosuyla uygulamasıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Ayrı bir yönetmelik ve teşvik programıyla hazırlanacak yeni bir sürecin ülkemize yetişmiş kalifiye eleman ihtiyacını karşılayacaktır. İşletmelerin müzdarip olduğu eleman talebi de çözüme kavuşacaktır. Y2

MESEM programının mesleki eğitim açısından faydalı bir program olduğunu düşünüyorum. Y3

E mesemde eksiklikler. Y6

Devamlılık mecburi olmamalı. Y8

bilgilenmek, bilgilendirmek, sorumluluk , iyi niyet...Anahtar kelimeler. Y9

Teşekkürler. Y4

Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında katılımcılar farklı konularda ekleme yapmışlardır.

4. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Eğitim yöneticileri mesleki eğitim merkezi programının uygulanmasında okul süreçleriyle ilgili görüşleri genel olarak olumludur ancak bazı kritik konularda olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Kayıt için süre sınırlamasının olmayışı, öğrenci sayısının artmakta oluşu olumlu olarak görülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin yönetici ve öğretmenler için mesleki eğitim merkezi programı kılavuzu hazırlanmasını istemeleri, mesleki eğitim merkezi programı okul bünyelerinde ayrı bir birim olarak ele alınmasını önermeleri mesleki eğitim merkezi programı ilgili süreçlerin dağınık ve karmaşık olduğunu düşündürmektedir. Çözüm olarak mesleki eğitim merkezi programı mevzuatının ayrıca tanzim edilmesi ileri sürülebilir.

Bazı eğitim yöneticilerinin fiziki şartları yeterli görmesi bazılarının ise yetersiz görmesi kaynakların verimli kullanılmadığını ya da kaynakların dengeli dağıtılmadığını düşündürmektedir. Ayrıca altyapı üzerinde tam olarak durulmadan mesleki eğitim merkezi programı tüm okullara tanımlanması üzerinde durulması gereken bir diğer husustur.

Eğitim yöneticilerine göre mesleki eğitim merkezi programı gereği haftada 1-2 gün okulda yüz yüze eğitim alınması gerektiğinden ayrıca derslik ve öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bazı okullarda yeterli dersliğin ve öğretmenin olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca mesleki eğitim merkezi programı okullarda mevcut olan alanlar dışında da kayıt yapılabildiği için kültür derslerinin yanında çok farklı alanlarda meslek dersleri öğretmeni ihtiyacı ortaya çıktıği belirtilmektedir.

Farklı tarihlerde mesleki eğitim merkezleri üzerine yapılan çeşitli araştırmalara bakıldığında fiziki şartların yetersizliği ve personel eksikliği dikkat çekmektedir (Erkul, 2005) (Kaya, 2013) (Gündüz & Gündüz, 2017). Aydoslu'nun 2014 yılında Ankara'da yaptığı araştırmada mesleki eğitim merkezlerinin donanımlı atölyelere ihtiyacı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %60 olarak belirlenmiştir (Aydoslu, 2014). 2019 yılında Acar'ın yapmış olduğu araştırmada ise 5'li likert ölçeğinde "öğretmenlerin sayısını yeterli buluyorum" maddesinin ortalaması 3,63, "mesleki eğitim sınıflarının eğitime uygun tasarlandığını düşünüyorum" maddesinin ortalaması 3,55, "mesleki eğitim sınıflarındaki araçların yeterli olduğunu düşünüyorum" maddesinin ortalaması 3,42 olarak belirlenmiştir (Acar, 2019). Araştırma verileri ve önceki araştırmalar, mesleki eğitim merkezlerinde fiziki ortamla ilgili durumun ve öğretmen eksikliğinin kronik bir sorun olduğunu göstermektedir. Acar'ın araştırmasında fiziki ortam ve öğretmenlerle ilgili tespitlerin diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında görece daha pozitif çıkması bu sorunun çözüme doğru gittiği yönünde yorumlanabilir.

Eğitim yöneticileri okulda verilen teorik derslerin ve sınavların uzaktan eğitim yoluyla yapılabileceğini belirtmektedirler. Hatta mesleki eğitim merkezi programının mesleki açık lisenin yerini alabileceğini ifade etmektedirler. Mesleki eğitim merkezi programına olan kayıtların artmasıyla ters orantılı olarak mesleki açık öğretim lisesine yapılan kayıtlar azalmaktadır. Eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde mesleki eğitim merkezi programı ile mesleki açık öğretim lisesinin birbirini tamamlayacak bir yapıya dönüştürülmesi düşünülebilir. Yetişkin mesleki eğitim merkezi programı öğrencileri teorik dersler için uzaktan eğitimden yararlanabilir. Ergen öğrencilerin önemli bir kısmının riskli gruptan olduğunu düşünürsek uzaktan eğitimin yerine okullarda yüz yüze ders görmeleri, mesleki, kişisel ve eğitsel rehberlik hizmetlerinden yararlandırılmaları, sosyal kültürel ve sportif faaliyetlere katılmalarının sağlanması daha makul gözükmektedir.

Katılımcılarca fiziki imkânların daha iyi kullanabilmesi için mesleki eğitim merkezi programının tam gün tam yıl kapsamına alınması önerilmektedir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde tam gün tam yıl kapsamını çalışma saatleri dışında ve tatillerde de verilen görevlerin yapılması olarak açıklanmaktadır. Bu yolla okullardaki mesleki eğitim merkezi programı ayrı bir birim hüviyeti kazanacak, akşam saatlerinde ve hafta sonlarında okullar kullanılabileceği için fiziki imkânlar artmış, öğretmen ihtiyacı azalmış olacaktır. Tam gün tam

yıl kapsamındaki okullara fazladan 1 müdür yardımcısı normu verilmekte, yönetici ve öğretmenlerin ücretlerinde kısmi artışlar olmaktadır.

Öğretmenlerin motivasyon eksikliği dikkat çeken diğer bir olumsuzluktur. Akademik düzeyi düşük öğrencilerin yoğun olması, derslere ilgisizliği öğretmenler için mesleki tatminsizliğe yol açtığı söylenebilir. Eğitim yöneticileri bu programda gerçekleştirilen ders ve koordinatörlüklerin ayrı bir ücretlendirmeye tabi tutulmasını önermektedirler. Ücret artışları yönetici ve öğretmenlerin mesleki eğitim merkezi programı daha istekli görev almalarını sağlayabilir.

Katılımcılar meslek liselerinde mevcut olan alanlar dışında mesleki eğitim merkezi programına kayıt yapılmamasını önermektedirler. Bunun nedeni MESEM programı kapsamındaki meslek dersleri ve koordinatörlük için alan öğretmeni bulmakta güçlük çekilmesidir. Alan öğretmenin olmayışı, farklı alanlardaki öğretmenlerin koordinatörlük için görevlendirilmesi mesleki eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. 2008'de Yazgeç'in yaptığı araştırmada da öğrencileri denetlemeye gelen koordinatör öğretmenlerin %23,5'inin alan öğretmeni olmaması problemin çözülemediğini göstermektedir (Yazgeç, 2008). Mesleki eğitim merkezi programı kapsamındaki alan ve dallar, birbirilerine yakın yerleşim yerleri gruplandırılarak mesleki eğitim merkezi programı uygulayan okullar ve mesleki eğitim merkezleri arasında kurumların mevcut alan ve dalları ile alan öğretmenleri dikkate alınarak planlı bir şekilde paylaştırılabilir.

Mesleki eğitim programına devam eden öğrencilerle örgün eğitime devam eden öğrencilerin aynı fiziki ortamda ders görmeleri bazı ikiliklere yol açmaktadır. Mesleki eğitim merkezi programı yaş sınırlamasının olmayışından dolayı ileri yaşlarda olan öğrenciler de olmaktadır. Yetişkin öğrencilerle ergen öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri pedagojik olmayabilir. Yetişkin öğrencilerin kültür derslerini bir arada örgün eğitimin yapılmadığı binalarda görmeleri sağlanabilir.

Eğitim yöneticileri; elektronik ortamda kayıtların yapıldığı, öğrencilerin devam durumlarının takip edildiği, ders notlarının girildiği, öğrencilerle ilgili birçok işlemin yapılabilirdiği mesleki eğitim merkezi programı modülünün eksikleri olmakla birlikte genel olarak ihtiyacı karşıladığını ancak geliştirilmesi ve daha kullanışlı hâle getirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Modül ara yüzünün daha sade ve anlaşılır olması yönetim süreçlerine olumlu yansıyacaktır.

Eğitim yöneticileri mesleki eğitim merkezi programının uygulanmasında iş yerleriyle ilgili olarak öğrencilerin mesleki eğitimlerini işbaşında görmelerini olumlu karşılamaktadırlar. Bütün problemlerine rağmen eğitim yöneticilerinin mevcut sistemi benimsedikleri, sağlık bir biçimde sistemden geçen öğrencilerin hedeflenen eğitimi aldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Eğitim yöneticileri devlet desteğini önemsemekte öğrencilere iş yeri bulunabilmesi için elzem görmektedir. Büyük ölçüde sistemin çalışması iş yerlerine ödenen devlet desteğine bağlıdır denilebilir. Mesleki eğitimin büyük ölçüde bu tarz bir teşvik üzerinden yürütülmesi üzerinde durulması gereken bir konudur.

İş yeri kaynaklı sorunlara baktığımızda işletmelerin öğrenciye bakış açıları ve usta öğreticilerinin formasyon yeterlilikleri problem alanı olarak görülmektedir. İşletmelerin eğitimi incelemedikleri, öğrencileri personel olarak gördükleri, ücretleri zamanında ödemedikleri, öğrencilere fazla mesai yaptırdıkları ve bu mesainin ücretlerini ödemedikleri ifade edilmektedir. Önceki yıllarda yapılan araştırmalara baktığımızda eğitim yöneticilerinin belirttiği bu sorunların geçmişte de yoğun bir biçimde yaşandığı görülmektedir.

Aydoslu'nun 2014 yılında Ankara'daki mesleki eğitim merkezlerinde çıraklık eğitimi alan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin %61'inin 10 saat ve üzerinde çalıştırıldıkları (Aydoslu, 2014), Kahya'nın 2015 yılında Kocaeli'ndeki mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptırdığı araştırmada ise öğrencilerinin %66,7'sinin 8 saat üzerinde çalıştırıldıkları belirlenmiştir (Kahya, 2015).

2015 yılında Ankara Ostim Mesleki Eğitim Merkezi'nde öğrencilerinin %80'inin 8 saatten fazla çalıştığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada fazla mesai karşılığında katılımcıların %37,3'ünün ücret alamadığı %9,9'unun bazen alabildiği ortaya konulmuştur. Katılımcıların %11,1'i ücretini zamanında alamadığını, %12,7'si bazen böyle bir durumla karşılaştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %76,4'ü ustasından memnun değildir (Aydemir, 2015).

2017 yılında Elazığ Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin %58,7'si işverenin sözleşmede yer alan haklarına uymadığını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada öğrencilerin %80,4'ü haftada 6 gün çalıştığını, %44,2'si günde ortalama 12-13 saat çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Kösesoy, 2017).

Eğitim yöneticileri işverenlerin öğrenciye yaklaşımı konusunda eğitilmesi gerektiğini, öğrenciye verilen devlet desteğinin bir kısmını işletmenin karşılaması gerektiğini söylemektedirler. Mesleki eğitim merkezi programında kayıtlı öğrencilerin önemli bir kısmının çocuk olduğu düşünülürse çocuk istismarın önlenmesi için ayrıca tedbirler alınmalıdır.

İşletmede çalışan diğer personelin mesleki eğitim verebilecek belgelere sahip olmaları için çalışma yürütülebilir. Usta öğreticilerin sayısının artması mesleki eğitim merkezi programındaki öğrenciler için avantaj teşkil edecektir. Usta öğreticilerin işbaşında yetiştirdikleri öğrenciler için Bakanlık kanalıyla ücretlendirilmeleri öğrencilerin gelişimi için daha istekli olmalarını sağlayabilir.

İş yeri ile öğrenci arasında yapılan sözleşme eğitim süresinin tamamını kapsayacak biçimde olmalıdır. Böylelikle öğrencilerin sık sık iş yeri değiştirmesi ve işverenlerin keyfi hareket etmeleri azaltılabilir. Önemli olan bir husus da öğrencilerin ani kararlarla program değiştirmelerin önüne geçilmesidir. Öğrencilerin mesleki eğitim merkezi programından örgün eğitime kolayca geri dönebilmeleri istikrarlı bir eğitim almalarını engellemektedir.

Eğitim yöneticileri sıklıkla iş yerlerinin denetlenmesini gerektiğini vurgulamaktadırlar. 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre işletmeler mesleki eğitim yönünden İşletmelerin bağlı olduğu oda veya birliklerin temsilcileri ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığınca; iş ortamı, sosyal güvenlik, iş güvenliği ve sağlık konularında ise Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca denetlenir (Madde 41). Mesleki eğitim merkezi programına kayıtlı öğrencilerin önemli bir kısmının 18 yaş altı olduğunu düşünürsek ilgili bakanlıkların iş yeri denetimlerini daha hassas yürütmeleri faydalı olacaktır.

Eğitim yöneticileri; öğrenciler açısından mesleki eğitim merkezi programının uygulanmasını mesleki gelişime katkısının olması, akademik anlamda başarısız olan öğrenciler için diploma imkânı sağlaması, gelir getirmesi gibi nedenlerle olumlu karşılamaktadır.

Öğrencilerin alana yönlendirilmesindeki sorunlar, devamsızlık, sık olarak iş yeri değiştirme, okul ortamında öğrenci davranışlarını sergilemesi eğitim yöneticilerinin dikkat çektiği konulardır.

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre alanlara yönlendirilmesi önem arz etmektedir. 2008'de Bursa'daki bir mesleki eğitim merkezinde yapılan araştırmada öğrencilerin %64,4'ü meslek seçimi konusunda yardım almadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin meslek alanını seçmede kimlerin etkisinde kaldıkları incelendiğinde %47,7'sinin kendi istediği alan olduğu, öğretmen ve diğer personelin etkisinde kalanların oranının ise %1,4 olduğu görülmektedir (Eyigün, 2008). Aydoslu'nun araştırmasında öğrencilerin sadece %2'sinin ilköğretimde yapılan tanıtım ve yönlendirmeyle meslek tercih ettiği, öğretmenlerin %66'sının öğrencilerin meslek seçimlerinden önce ilgi ve yetenek testi yapılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir (Aydoslu, 2014). Mesleki eğitim merkezi programına kayıt yaptıran öğrencilerin sağlıklı bir yönlendirmeden uzak olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun temel ilkelerinden olan yöneltilmenin gerçekleştirilebilmesi için millî eğitim sisteminin her bakımdan düzenleneceği söylenmektedir (MEB, 1973, Madde 6). Mesleki eğitim merkezi programına kayıt yaptıran öğrencileri 3 grupta sınıflandırmak mümkündür:

1. Ortaokul mezunu olur olmaz kayıt yaptıranlar

2. Ortaöğretime devam ederken kayıt yaptıranlar
3. İleri yaşlarda olup kayıt yaptıranlar.

Ortaokul mezunu olduktan hemen sonra mesleki eğitim merkezi programına kayıt yaptıranlar ortaokulda, ortaöğretime devam ederken kayıt yaptıranlar ortaöğretimde, ileri yaşlarda kayıt yaptıranlar ise mesleki eğitim merkezlerinde rehberlik hizmetlerinden yararlandırılabilir. Mesleki eğitim merkezi programına kayıt şartlarından biri tavsiye niteliğinde olsa da rehberlik servislerinden yöneltme belgesi almak olabilir.

Öğrencilerde görülen devamsızlık probleminin nedenleri arasında öğrencilerin iş yerinde fazla mesai yaptırılması, mesleki eğitim merkezi programını tercih eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelmeleri, yine öğrencilerin bir kısmının davranış problemleri olması ve akademik durumları sayılabilir. Aydoslu'nun araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci devamsızlığının nedenini yoğun çalışma şartları olarak değerlendirmiştir (Aydoslu, 2014). Öğrencilerde görülen devamsızlığı azaltabilmek için rehberlik hizmetlerinin planlı bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Eğitim yöneticileri devamsızlığın azaltılması için hem işletmeye hem öğrenciye verilen devlet desteğinden eksiltme yoluna gidilebileceğini önermektedir. Ayrıca ücretlerin arttırılması da öğrencileri motive edebilir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı riskli gruptadır. Öğrencilerin akademik durumlarının zayıf olması, disiplinsiz ve sorumluluk bilincinden uzak davranışlarda bulunmaları gibi problem alanlarından dolayı planlı ve etkili bir rehberlik servisi desteğine ihtiyaç görülmektedir. Mesleki eğitim merkezlerini konu alan önceki yıllarda yapılan araştırmalarda sıklıkla mesleki eğitim merkezlerinin rehberlik hizmetlerine olan ihtiyacı vurgulanmaktadır (Ötken, 2006) (Ergün, Yılmaz, Dağdeviren, & Dinçer, 2009) (Güler, 2010) (Gül, 2019). Aydoslu'nun araştırmasında mesleki eğitim merkezlerinde rehberlik faaliyetleri için ayrılan zamanı yetersiz bulan öğretmenlerin oranı %91'dir (Aydoslu, 2014). Öğrencilerin mesleki, eğitsel ve kişisel rehberliğe ihtiyaçları olduğu açıktır. Mesleki eğitim merkezi programı için rehberlik hizmetleri ayrı düşünülüp planlanabilir.

Eğitim yöneticileri belirli yaş altındaki öğrencilerin sosyo-kültürel faaliyetlerde yer almasının önermektedirler. Mesleki eğitim merkezi öğrencileri de bu yönde talepleri bulunmaktadır (Bağış, 2017). Ankara mesleki eğitim merkezlerinde eğitim alan öğrencilerin çoğunluğu, öğretmenlerin ise önemli bir oranı mesleki eğitim merkezlerindeki sosyal ve kültürel etkinlikleri yeterli görmemektedir (Aydoslu, 2014).

Kültür derslerinin müfredatının öğrenci düzeyine uygun olmadığı dikkat çekilen bir diğer konudur. Öğrenci düzeylerine uygun ders kitabı ve materyaller hazırlanması akademik başarıyı arttırabilir. Öğrencilerin gelişimi için uygulamalı ve teorik derslerde sürekli ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

Bütün bu veriler ışığında ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda mesleki eğitim merkezi programında 2 tip öğrenciyle karşılaşıldığını söylenebilir:

1. Ergen öğrenciler
 - a) Akademik başarısı düşük olanlar
 - b) Davranış-devamsızlık problemi olanlar
 - c) Düşük sosyo-ekonomik yapıdan gelenler (Kösesoy, 2017)
 - d) Diğer
2. Yetişkin öğrenciler

Bu iki tip öğrenci grubu farklı eğitim politikalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Mevzuatta ve uygulamada bu durumun dikkate alınmadığı görülmektedir.

Devlet katkısı, öğrencilere değil işletmeye verilen bir destektir. İşletme, asgari ücretin belirlenmiş bir oranında olan öğrencinin ücretini vermek zorundadır. Bu oran minimum orandır. İşletme istiyorsa öğrenciye daha fazlasını verebilir. İşletme öğrenciye ücretini verdiğini

ispatlayan belgeleri mesleki eğitim merkezi programı uygulayan kuruma ilettikten sonra devlet desteğinden yararlanabilmektedir. Bu süreç daha fonksiyonel hale getirilebilir. İspatlayıcı belgeler işletme tarafından elektronik ortama yüklenebilir ya da ücretler okul tarafından öğrencinin hesabına yatırılabilir.

Eğitim yöneticileri, devlet katkısının amacına uygun kullanılması için sürekli denetim yapılmasını istemektedirler. Bazı işletmelerde öğrencinin emeği ciddiye alınmamakta, ücret harçlık gibi verilmektedir. Bazı işletmelerin ise öğrenci ücretlerini zamanında yatırmadıkları görülmektedir.

İşletmelerin devlet desteğini mesleki eğitime yapılan bir yatırım değil de maliyetsiz personel çalıştırmanın bir yolu olarak görmeleri engellenmelidir. Bunun için devlet desteğinin bir kısmı işverence karşılanabilir. Devlet katkısı verilecek işletmelerin; çalışanlarının haklarını ihlal etmemiş olma, işverenin ve personelin eğitilmiş olması gibi belirli şartlara bağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

Ahilik, günümüzde sıkça dile getirilmekte, Ahilik Haftası gibi çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bunca söyleme rağmen paydaşlarca Ahilik'in temel ilkelerine yeterince uyulmadığı görülmektedir. Ahilik'in temel esasları okul öncesi eğitimden itibaren müfredatlara yerleştirilmelidir. Ahilik, mesleki eğitim kurumlarının ve işletmelerin bünyesinde kurumsal bir hüviyet kazanmalıdır.

Sonuç

- Eğitim yöneticileri Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında okulların süreç yönetimini olumlu bulmaktadırlar.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre işyerlerinde uygulamalı eğitim yapılması ve devlet desteği olumludur.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre öğrencilerin mesleki gelişimleri ve liseden mezun olmaları olumludur.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre devlet desteği işletmeleri ve öğrencileri teşvik etmektedir.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre Mesleki Eğitim Merkezi programının uygulanmasında okulların fiziki ortam, öğretmen eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin motivasyon eksikliği bulunmaktadır.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre işyerlerinin öğrenciye eleman kazanma bakış açısıyla yaklaşımları, öğretmen formasyonunun az olması sorunları vardır.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre öğrencilerin teorik derslere devam, iş disiplinine uyum ve olumsuz öğrenci davranışları sorunları bulunmaktadır.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre devlet desteği konusunda işlevsel olma ve ödemelerin sisteme işlenmesinde sorunlar yaşanmaktadır.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre e-MESEM yönetim modülü daha işlevsel olmalıdır.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre işveren eğitimi yapılmalıdır.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre öğrenciler doğru tercihler yapmalı ve denetlenmelidir.
- Eğitim yöneticileri görüşlerine göre devlet desteği devam etmelidir.

Araştırmacılara öneriler

Bu araştırma nitel, nicel ya da karma olarak Türkiye'nin diğer illerinde yapılabileceği gibi bölgesel olarak da düşünülebilir. Belli aralıklarla tekrarlanması sürecin takibi açısından faydalı olabilir.

Özel eğitim öğrencileri için faaliyet yürüten mesleki eğitim merkezleri, suça sürüklenmiş çocukların mesleki eğitim merkezlerindeki durumu, mesleki eğitim merkezi programı kapsamı dışında kalan çocuk işçiler araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2019). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin girişimcilik algılarının incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Aydemir, A. A. (2015). Ostim mesleki eğitim merkezine devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aydoslu, D. (2014). Mesleki eğitim merkezlerinde yürütülen çıraklık eğitiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bağış, R. C. (2017). Çocuk emeğine ve çıraklık eğitimine sosyolojik bir bakış: Denizli kent örneği. *Doktora tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergün, S. A., Yılmaz, E., Dağdeviren, Z., & Dinçer, Ş. (2009). Mesleki eğitim ve çıraklık merkezinde eğitim gören ergenlerin öz bakım gücünün incelenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, s. 29-36. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/1978> adresinden alındı
- Erkul, Z. D. (2005). Kurumsal etkinliğin sağlanması açısından sürekli iyileştirme modeli ve Kütahya mesleki eğitim merkezi uygulama önerisi. *Yüksek lisans tezi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi .
- Eyigün, S. (2008). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi (Bursa ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Guba, G. E.&vLincoln, Y. S. (1982). Epistemological And Methodological Bases Of Naturalistic Inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30 (4), 233-252.
- Gül, D. (2019). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin, yetenek, ilgi ve değerleri ile okudukları bölüm arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Güler, E. (2010). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin kuaförlük ve berberlik bölümünü tercih nedenleri. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gündüz, C., & Gündüz, S. (2017). Mesleki eğitimde toplam kalite yönetimi ve verimlilik:Niksar mesleki eğitim merkezi üzerine bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*(11), s. 925-940.

- https://sobider.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1115044406_3488%20Cemil%20G%C3%9CND%C3%9CZ.pdf&key=31297 adresinden alındı.
- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). Research methods for the behavioral sciences (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Kahya, Ö. (2015). Mesleki eğitim merkezi güzellik ve saç bakım hizmetleri alanında öğrenim gören öğrencilere, işletmelerde uygulanan mesleki eğitim (pratik eğitim) çalışmalarının değerlendirilmesi. *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Kalender, S. D. (2010). Çıraklık eğitimi kapsamı dışında çalışan çocukların çalışma yaşamından kaynaklanan sorunları (Gaziantep ili örneği). *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kaya, E. (2013). Özel eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi). *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Kösesoy, B. (2017). Elazığ mesleki eğitim merkezine bağlı olarak çalışan 14-19 yaş grubu çocukların sosyo-ekonomik açıdan değerlendirilmesi. *Yüksek lisans tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- MEB. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. T. C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden alındı
- MEB. (1986). *Mesleki Eğitim Kanunu*. T. C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3308&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden alındı
- MEB. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. T. C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alındı
- Ötken, B. (2006). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin istenilmeyen davranışlarının belirlenmesi. *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2022). 3308 sayılı mesleki eğitim kanunu'nda yapılan değişiklik sonrası mesleki eğitim merkezi programlarının 2022 yılı ilk üç aylık performans değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 1-17.

- SBB. (2019). *11. Kalkınma Planı*. T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden alındı
- Üzümcü, A. F. (2016). Çıraklık eğitiminin suça sürüklenmiş çocukların topluma kazandırılmasındaki rolü: Ankara çocuk eğitim evi örneği. *Yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yazgeç, S. (2008). Mesleki eğitim merkezi metal teknolojisi – makine teknolojisi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, işletmelerde uygulanan mesleki eğitim (pratik eğitim) çalışmalarının değerlendirilmesi. *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Teacher Perceptions of the Barriers to Learning for Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in Kosovo

Julia F W Heinink

Abstract: Kosovo's government recognizes that children with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) have a right to education, yet these children face significant challenges. This project uses teacher perception to identify the barriers to learning for children with SEND, then suggests ways to remove them. Children have the right to be educated in a mainstream school (alongside their peers or in a separate classroom) or in a special school. Using a pragmatic paradigm, questionnaires were distributed at a mainstream primary school (with a separate class for those with SEND) and a special school. A semi-structured interview was also carried-out. This project found that class size, a lack of accurate diagnoses, low attendance rates, poor resourcing, a lack of additional adults, and inadequate teacher training were perceived to be barriers to learning for those with SEND. Problems with the building were raised in the special school; problems with Individual Education Plans (IEPs) and teaching conditions were raised in the mainstream school. Intervention is, therefore, needed at national*, municipal and school levels to ensure appropriate training, resourcing and staffing, alongside improvements to the diagnostic process.

Keywords: *Special Educational Needs; disability; Kosovo; teacher perception; barriers to learning; inclusion*

To cite this article: Heinink, J. (2023). **Teacher Perceptions of the Barriers to Learning for Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in Kosovo.** Kosovo Educational Research Journal, 4(3), 23-41.

1. Introduction

This paper explores the barriers to learning that children with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) face in Kosovo. It aims to identify these barriers, through teacher perception and existing research, then suggest routes to removing them.

The challenging context in which this research was undertaken demonstrates its necessity. Kosovo still has many physical reminders of the 1998-9 conflict and war crimes trials of high-profile political figures continue (Haxhiaj, 2021). Kosovo's statehood remains contested (Lefteratos, 2023), which causes significant problems. Unemployment stands at more than 20%, with youth unemployment at 38% (Trading Economics, 2022). The average salary is just 466 Euros per month (Jones, 2021). These political and economic struggles impact on education, whilst highlighting its importance for empowering the workforce.

Additionally, after the 1998-9 conflict, the UN aimed to create '*a single coherent system that met the desires of every individual*' (Kuhn and Dragidella, 2007, p.410). Instead, two parallel education systems emerged; they continue to operate today. Most schools are run by the Ministry of Education, Science, Technology and Innovation (MESTI), formerly known as the Ministry of Education, Science and

Technology (MEST) in Prishtinë/Priština, Kosovo. In the majority Serb areas, however, schools are run from Belgrade, Serbia (Warrander and Knaus, 2010). Teaching is carried out in Albanian and Serbian respectively, and the schools have different curricula. This deepens divisions between ethnic groups (Jones, 2021) and prevents a levelling of educational standards. The Prishtina-run system will be the focus of this paper because Kosovo is the topic of this project and the majority of children in Kosovo attend schools run from Prishtinë/Priština.

In addition to these broader societal issues, recent research shows that children with SEND experience social stigma and discrimination (Hunt and Belegu-Caka, 2017), a lack of legal protections (Sheeren, 2018), and low school attendance rates (Maloku and Landsman, 2009). In this context, there are clearly barriers to learning for pupils with SEND. Whilst some scholars avoid the term ‘barriers’, it is appropriate because it recognises the significance of impairment and echoes the aim of the United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD, 2006). Given the prevalence of the medical model of disability in Kosovo, viewing disability as personal deficit, it is particularly significant to ask for teachers’ opinions on barriers which could be addressed through social changes. Using teacher perceptions, this project aims to sharpen understanding of existing barriers and suggest pathways to eliminate them.

2. Literature Review

Literature shows that Kosovo is a challenging context for those with SEND. The number of children with disabilities in Kosovo is unknown (Hunt and Belegu-Caka, 2017), which means policy-makers cannot make well-informed decisions (Bytyçi, 2019) and do not prioritize vital services. These are often left to Civil Society Organisations (CSOs), who are constrained by limited funding (Bytyçi 2019).

Whilst CSOs provide many services, MEST recognise the ideal of inclusion as a form of social justice (Norwich, 2013), aiming to: *‘Build an all-inclusive system of education that provides conditions for quality education and training of all individuals by actively involving in and promoting practices of lifelong learning and values of democratic society’* (2006, p. 41). MEST has, however, struggled with the practicalities and definition of Inclusive Education (IE). Pupils can be educated in mainstream classrooms, special schools – which provide learning environments for those whose needs are not met in mainstream schools (MEST, 2005) – or special education classrooms in mainstream schools – which enable specialized teaching in the same building as other learners. This is moderate rather than universal inclusion (Norwich, 2012).

Since mainstream schools are the most appropriate learning environment for most children, it could be seen to be positive that only 349 (Kosovo Agency of Statistics and MEST, 2020) of the estimated 75,000 school-aged children with SEND (Riegler, 2015) attend special schools. Unfortunately, it is not a sign of IE but is part of a wider problem. Across all settings, attendance rates are as low as 10% amongst

children with disabilities (Maloku and Landsman, 2009). This can be explained, in part, by the situation in mainstream schools; some school directors have reportedly refused to make accommodations for children with SEND (Hunt and Belegu-Caka, 2017) and children in mainstream classrooms cannot always access the learning (Sheeren, 2018).

Attendance is also low because many parents are unaware of the educational options available, particularly in rural areas (Riegler, 2015). Additionally, the stigma attached to disabilities in Kosovo is so great that some parents ask doctors not to diagnose their children (Hunt and Belegu-Caka, 2017). With accounts of bullying and prejudice from pupils, parents and even teachers (Bytyçi, 2019), it is unsurprising that some parents do not enroll their children. Pleasingly, the Office of Good Governance (OGG) is working on a national* strategy for those with disabilities, including education, healthcare, social services, and accessibility (Sheeren, 2018), which should reduce stigma from the top-down.

With attendance so low, it is concerning that MESTI has seemingly reduced its focus on pupils with SEND. In the Kosovo Education Strategic Plan from 2017-2021, the first strategic objective was 'participation and inclusion' (MEST, 2017). Although there are 21 in-text mentions of pupils with SEND in the current strategy, SEND no longer features in the strategic objectives (MESTI, 2022). MEST identified that increasing inclusion would take time and full implementation of existing laws (2017). This has not been achieved. The European Commission recently noted that considerable improvements are still needed in IE (2021) and the Chair of OGG observed that: *'Implementation of laws is the greatest challenge facing people with disabilities'* (Sheeren, 2018). Consistent implementation is certainly necessary, and it must be accompanied by the redrafting of legislation to encompass a holistic understanding of disability (Hunt and Belegu-Caka, 2017) and protection for the rights of everyone with disabilities (Sheeren, 2018).

As well as legislative improvements, adequate and equitable resourcing is needed (Hunt and Belegu-Caka, 2017). Neither sufficient didactic materials nor Assistive Technology (AT) are provided by the government (Bytyçi, 2019). Most funding for those with disabilities is given as a monetary contribution to adults with formal diagnoses (Bytyçi, 2019). Since Kosovo struggles with corruption (O'Connell, 2015), the need for formal diagnosis is understandable. This does, however, reinforce the medical model, viewing disability as *'a personal deficit to be fixed, cured, or addressed through individual adjustment'* (James et al., 2018, p.1). Consequently, society is absolved of its responsibility to remove barriers. It also requires a robust system of diagnosis, rather than the *'superficial evaluation'* (Hunt and Belegu-Caka, 2017, p.45) currently offered. Even superficial diagnoses are hard to secure outside the capital and in a timely manner. Diagnosis often takes place when a child starts school (Hunt and Belegu-Caka, 2017), preventing the early intervention crucial to ensure the best outcomes for those with SEND (Guralnick, 2011). Promisingly, MEST has identified improvements in pre-primary education and recognized the need for better enrolment in pre-school education in Kosovo (2017). This is a step toward earlier identification of children's needs, which must be accompanied by government-led improvements to the diagnostic process.

Sheeren's article identifies a further issue. There is a lack of budget for assistants (2018). Families often pay for their child's support teacher (Bytyçi, 2019). Positively, specialist assistants began graduating in June 2018 (Bytyçi, 2019). Increasing support staff is arguably the most significant factor in enabling pupils with SEND to be educated in a mainstream classroom (Clarke, Dyson, Millward and Robson, 1999). Concurrently, teachers must be trained to deploy support staff correctly (Farrell, Alborz, Howes and Pearson, 2010). This must form part of the improved teacher training, which MEST recognizes is needed (2017). There is no standardized curriculum for pre-service or in-service teacher preparation (Hunt and Belegu-Caka, 2017). Much training on IE has been provided by NGOs, leading to a variety of practices (Hunt and Belegu-Caka, 2017). A harmonized curriculum of teacher training must, therefore, be developed.

Sheeren also observed that overcrowded classrooms make it hard for teachers to meet pupils' needs (2018). Although there is great variation, classes can have up to 53 children in urban areas (Kasumi, 2015). Research suggests that smaller class sizes improve attainment (Blatchford, Bassett, Brown, Martin and Russell, 2004). Combined with the lack of additional adults in Kosovo, large classes mean child to adult ratio is often significantly higher than the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) average of 15:1 (2021).

This review of the literature highlights many barriers to learning for children with SEND in Kosovo. This paper will consider teacher training, accurate diagnosis, resources, class sizes and attendance, all of which emerge from current research. Whilst there is a lot of research about shortcomings in the education system for those with disabilities, the views of teachers have not been examined in detail. Since teachers are major stakeholders, gaining a more detailed understanding of their perceptions fills a gap. Furthermore, much research talks about disability but not explicitly about special educational needs. Since those with intellectual disabilities are receiving the least support in Kosovo (Bytyçi, 2019), a project focused on SEND is needed.

3. Methodology

Following Blandford's reasoning, this paper used the resources available to achieve its purpose (2013), namely gaining an understanding of the barriers to learning for pupils with SEND in Kosovo. A small-scale, mixed-methods project, using a pragmatic paradigm, was undertaken. This was influenced by cross-sectional studies. A small-scale survey was carried-out, using a questionnaire to collect the data. This was completed by 31 classroom-based education professionals in one of Kosovo's 38 municipalities. These professionals represented a mainstream and a special education setting. One teacher also attended a semi-structured interview, which provided supplementary data and formed a mini case study.

The most representative sample possible was secured for the questionnaire, so that teacher perceptions of the barriers to learning for children with SEND in Kosovo could be gauged. To further ensure the

validity of the research, the data were triangulated using a mini case study. Based on the barriers identified in recent research, the project focused on teacher training, accurate diagnosis, resources, class sizes and attendance.

Data collection method	Type of data generated	Purpose
Questionnaire	Qualitative Quantitative Semi-quantitative	To maximize responses and gain the most representative sample possible. To directly answer the research questions. To gain background information.
Semi-structured interview	Qualitative	To gain deeper insights into the research questions. To clarify issues raised in the questionnaires. To enable triangulation.

Table 1: Data Collection Methods and Purposes

3.1 Ethical Considerations

British Educational Research Association (BERA) guidelines (2011) were followed to ensure the research was ethical. All participants received an explanation of what they were contributing to before they completed the questionnaire; this comprised part of the consent form and enabled participants to give informed consent. All participants completed the questionnaires voluntarily, their anonymity was ensured and their responses were kept confidential. Ethical approval for the project was granted by the University of Birmingham. In addition, permission was requested from the school directors before the project was carried-out. The teacher, who completed the semi-structured interview, did so voluntarily. She gave verbal consent to be recorded. These actions fulfilled all ethical responsibilities to the participants, the schools, the university and the profession.

The final ethical consideration related to the provision of an incentive for participation. Since the largest possible sample would provide the most representative findings, the translator suggested giving a chocolate bar to participants. Nobody experienced punitive measures for not participating, participation remained voluntary, and no record of participation was kept; this was, therefore, in-line with the BERA ethical guidelines (2011). The data were not compromised, as chocolate was given to every participant, when the questionnaire was returned, without knowledge of their responses. The incentive purely increased the participation rate.

4. Findings, Analysis and Discussion

To gauge teacher perceptions of the barriers to learning for those with SEND in Kosovo, this paper will consider the research questions in turn. It will present and analyse the findings of the survey, using the mini case study to triangulate the data and referring to the existing literature.

4.1 How Significant a Barrier to Learning is Class Size for Pupils with SEND?

Mainstream School			
None	Small	Big	Very Big

2	4	13	8
Special School			
None	Small	Big	Very Big
		3	

Table 2: Teacher Perceptions of Class Size as a Barrier to Learning*

*One respondent missed this question.

Consideration of class sizes is needed, since 24 of 30 educators viewed it as a big or very big barrier to learning (Table 2) and four educators perceived it be the biggest barrier (Figure 6). Figure 1 shows that class sizes vary dramatically – from six pupils to 37 pupils – in the mainstream school. The class for those with SEND is smaller than most; there are eight pupils and one adult. This suggests that the school's leaders agree with the interviewee that: *'a teacher who has more children with Special Needs should have fewer pupils'*. Teachers with smaller classes still perceived class size to be an issue, suggesting that reducing class sizes is insufficient in addressing the issue of child-adult ratio,. Employing Teaching Assistants (TAs) is one of the most common ways of enabling IE globally (Webster and De Boer, 2021) and this is needed in Kosovo. Whilst contingent on appropriate deployment, additional adults are known to play a vital role in enabling IE. This explains why ten respondents identified the lack of additional adults as the greatest barrier to learning for pupils with SEND in mainstream schools (Figure 6).

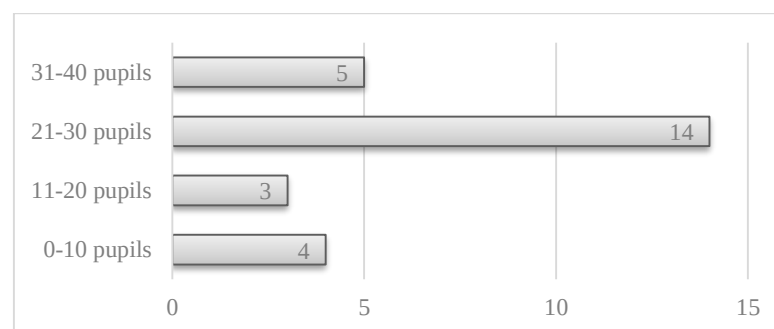


Figure 1: Mainstream Class Size*

*Two respondents missed this question

In the special school, class sizes were much smaller and child-adult ratio was much lower. The class with six pupils has one adult and the class with seven pupils has two adults. Very few children with SEND in Kosovo attend special schools, so the needs of the children in these settings are generally quite severe and small classes still place great demands on the teacher. This explains why a smaller child-adult ratio generally improves outcomes in Special Education (Thurlow et al., 1993). Nonetheless, the teachers felt that class size was a big barrier to learning. Since all three teachers considered the space in which they taught to be the biggest barrier to learning (see Figure 6), it follows that the size of the class is problematic, in part, because of the lack of space. To reduce barriers, therefore, appropriate buildings must be provided, and the complexity of each child's needs must be considered when deciding on child-adult ratio.

4.2 How Significant a Barrier to Learning is Accurate Diagnosis for Pupils with SEND?

Mainstream School			
None	Small	Big	Very Big
1	1	15	11
Special School			
None	Small	Big	Very Big
		3	

Table 3: Teacher Perceptions of Accurate Diagnosis as a Barrier to Learning

Since the medical model is the prevailing understanding of disability in Kosovo (Hunt and Belegu-Caka, 2017), it is unsurprising that diagnoses are considered significant. Troublingly, however, 29 of 31 educators perceived there to be a lack of accurate diagnoses, providing a big or very big barrier to learning.

Number of children with SEN	Classes
0	20
1	4
5	1
8	1*
Omitted	2

Table 4: Number of Children Identified as Having SEND per Class (Mainstream School)

*Class for children with SEND

Interestingly, 20 of the 28 mainstream classes had no children with identified SEND (Table 4). Whilst low attendance partially explains this phenomenon, it appears that the needs of some children with SEND are not being identified in mainstream schools. Given the major issues with the diagnostic processes (Hunt and Belegu-Caka, 2017), this is expected. Teachers also appear unwilling to identify children as having SEND if they have no formal diagnosis, as supported by the mini case study. In the questionnaire, the teacher stated that there were no children with SEND in her class. In the interview, however, she described a learner, whom she recognized was struggling but had not listed as having SEND because he had no formal diagnosis. Teachers' reluctance to identify children as having SEND without a formal diagnosis is understandable. Prior research established that the stigma associated with disabilities in Kosovo leads some parents to discourage doctors from making a diagnosis (Hunt and Belegu-Caka, 2017). The case study indicated that this was the same with teachers; once, when raising concerns with a pupil's parents, she was told: *'Here, just take the child!'*

Whilst a child's needs can be met without diagnosis, diagnosis gives access to funding (Bytyçi, 2019). Additionally, mainstream teachers currently require diagnoses to identify children's needs. Improved training will increase confidence and expertise amongst mainstream teachers – something shown by the existing literature (Sheeren, 2018) and this project (see Figures 9 and 12). This training will enable teachers to identify and meet children's needs without diagnosis. Concurrently, diagnostic services require improvement.

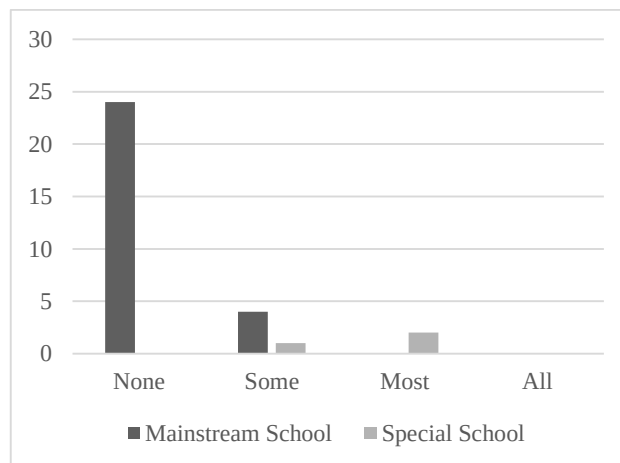


Figure 2: Children with Accurate Diagnoses

Despite all the children having formal diagnoses, none of the teachers in the special school felt these were all accurate. In this instance, it is unlikely that parental objections contributed, as the parents' secured diagnoses for their children. Instead, the lack of accuracy can be explained by the limited nature of the services available (Hunt and Belegu-Caka, 2017). The teachers' belief that not all the children have accurate diagnoses demonstrates a greater level of confidence in identifying children's learning needs than is present in mainstream schools. Experience working with children with SEND doubtless contributes to this, as well as more training (see Figure 5). This demonstrates a need for increased training and increased exposure to children with SEND among mainstream teachers. The case study supports this. The teacher noted that she had learned '*a lot*' from teaching a child with identified SEND. Opportunities to work with children with SEND should, therefore, be offered as part of pre-service and/or in-service teacher training. Of course, increased levels of Inclusion would increase mainstream teachers' experience of working with children with SEND. Ensuring parents know their children with SEND can attend mainstream schools would help achieve this.

Teachers in special schools are more confident identifying pupils' needs because the parents have already secured diagnoses for their children. Teachers, therefore, know that they will not face the same levels of resistance that teachers in mainstream schools face regarding diagnosis. Clearly, societal change is needed in Kosovo, so those with SEND and their families can live without stigma, allowing children's needs to be identified and met. Increased levels of IE would allow progress towards this by increasing levels of social inclusion (Schuelka, 2018). The interviewee's experience supported increased levels of Inclusion. After teaching a child with identified SEND in a mainstream school, she said children: '*[should] not just be in a special school but be in a normal, mainstream school all the time.*' She noted, however, that many teachers did not want to teach children with SEND in mainstream schools. The challenges presented by a lack of teaching resources, a lack of teacher training, a lack of additional adults, large class sizes, a lack of accurate diagnoses and a lack of space (see Figure 6) help to explain this reluctance. These issues must, therefore, be addressed at school, municipal and national* levels.

4.3 How Significant a Barrier to Learning is Attendance for Pupils with SEND?

Mainstream School			
None	Small	Big	Very Big
1	3	15	9
Special School			
None	Small	Big	Very Big
2	1		

Table 5: Teacher Perceptions of Attendance as a Barrier to Learning

Table 5 shows a stark contrast in the perceived impact of attendance on learning in different settings. 86% of mainstream teachers perceived it to be a big or very big barrier, whilst no special school teachers perceived it thus. It is positive that attendance is not a problem for children in the special school; according to all three teachers, children with SEND usually or always attend school (see Figure 3). Similarly, the educator in charge of the separate class in the mainstream school said that pupils always attended and attendance was only a small barrier to learning.

Nonetheless, very few pupils with SEND attend special schools in Kosovo, so attendance seems problematic for the majority. This is unsurprising, given that as few as 10% of pupils with recognized disabilities attend school (Maloku and Landsman, 2009). There are two ways to address this which fit in with Kosovo's pragmatic approach of moderate inclusion. The first is to increase the number of special school and special class places available for pupils with SEND. The second is to remove the barriers to learning identified by teachers in mainstream schools. Government funding must be allocated so that these steps can be taken. All the while children with SEND are not attending school, their learning and social inclusion is very limited. Although, on paper, the government recognizes that education is an *'inalienable right'* for those with SEND (MEST, 2005, p.33), if the provision of special school and special class places is insufficient and too many barriers exist in mainstream schools, their right to education is being violated. Increasing the number of special school and special class places would be a positive step to take while mainstream education undergoes the lengthy process of becoming inclusive.

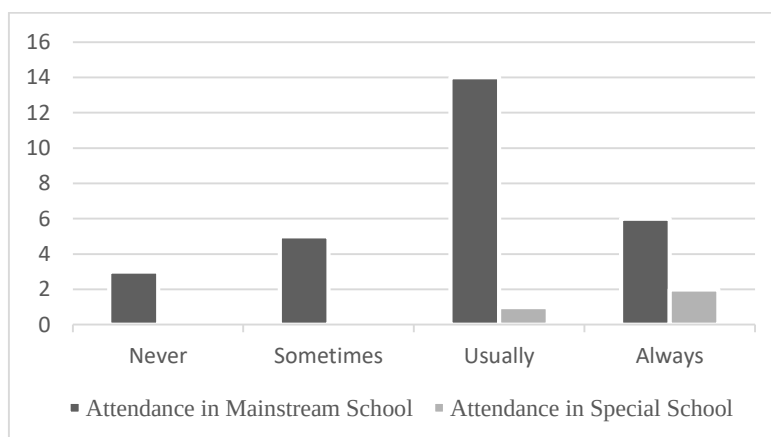


Figure 3: Attendance of Pupils with SEND

4.4 How Significant a Barrier to Learning are Resources for Pupils with SEND?

Mainstream School			
None	Small	Big	Very Big
1	2	19.5	5.5
Special School			
None	Small	Big	Very Big
2		1	

Table 6: Teacher Perceptions of Resources as a Barrier to Learning

26 out of 31 educators perceived resources to be a big or very big barrier to learning, with five viewing a lack of resources as the largest barrier for those with SEND (Figure 6). This demonstrates the scale of the problem with resourcing, as recognized by Sheeren (2018) and Bytyçi (2019).

In contrast, one educator in the mainstream school perceived resources to be no barrier to learning. This wildly different view can be explained, in part, by the uneven distribution of resources in the mainstream school (Figure 4). Uneven distribution was also a problem in the special school. Table 6 shows that two out of three educators perceived resources to provide no barrier to learning, while the third, who perceived there to be few resources rather than a lot (Figure 4), saw resources as a big barrier to learning. Attention is required at school level to address this inequity.

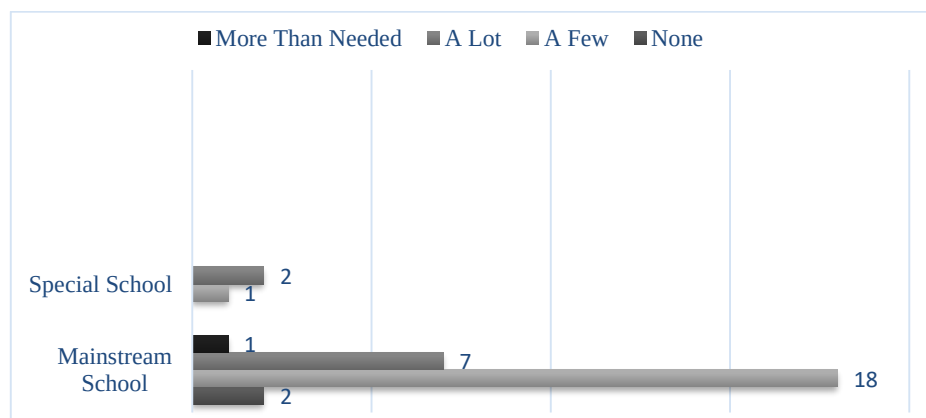


Figure 4: Availability of Resources

Of course, the subjectivity of teacher perception can also explain outlying views. The mainstream teacher who perceived a lack of resources to be no barrier was also one of two who perceived there to be no resources. The other educator who perceived there to be no resources saw this as a big barrier to learning. This shows that, in the opinion of one educator, resources are not necessary while, in the opinion of the other educator, resources are important. The former view could be explained by the lack of children with SEND in the mainstream school, which results in the teacher having little experience of the value of appropriate resources for those with SEND. The latter view is supported by current research, which suggests that the number of resources available for those with SEND needs to increase in Kosovo (Bytyçi, 2019).

The need for additional resources was also highlighted by the interviewee. In her experience, the only resources available were: *'just what I could find...when I looked up things'* and that: *'particular teaching materials would have been really helpful'* Since this is based on experience working with a child with SEND in a mainstream school, it is a valuable insight and explains why five educators saw a lack of tools or resources as the biggest barrier to learning for those with SEND (Figure 6). Funding must be allocated to schools, then schools must support teachers to select the didactic materials needed to teach children with SEND effectively.

Didactic materials are not the only resources of benefit to children with SEND, however. Overseas funding has provided AT, which has enabled IE for some pupils with Vision Impairment (Islami, 2017). Interestingly, teachers did not specifically comment on AT. This is perhaps because they have little experience of it. With AT's potential for enabling IE, however, the government must allocate funding for its provision and not rely on foreign investment.

Overall, poor resourcing clearly presents a barrier to learning for those with SEND in Kosovo. The number of resources provided at the national* level must increase. At school level, distribution must be more even and teachers must be supported in the provision of resources for those with identified SEND.

4.5 How Significant a Barrier to Learning is Teacher Training for Pupils with SEND?

Mainstream School			
None	Small	Big	Very Big
1	1	18	8
Special School			
None	Small	Big	Very Big
1			2

Table 7: Teacher Perceptions of Teacher Training as a Barrier to Learning

28 of 31 educators perceived teacher training to provide a big or very big barrier to learning for those with SEND. Whilst research highlights this need (Hunt and Belegu-Caka, 2017), it is significant that teachers also recognize it. Figure 5 shows that of the 27 mainstream educators who responded, nine considered themselves to have had no training at all and seventeen considered themselves to have only had a little training. It is, therefore, clear why this is a barrier to learning. Teacher training must clearly be a priority in Kosovo.

Figure 5 shows that there is a greater level of training for teachers in the special school, with no teachers considering themselves to have had no training and one considering themselves to have had more than needed. Interestingly, the only mainstream educator who considered themselves to have had a lot of

training worked in the separate class for pupils with SEND. It is positive that those who work with children with SEND in both mainstream and special schools seem to be receiving training.

Similarly to resourcing, the level of training appears inconsistent in both mainstream and special schools (Figure 5). In this instance, the inconsistency must be addressed by the government to ensure there is parity across municipalities. Prior research has shown that Kosovo requires a harmonized government programme of pre-service and in-service training to improve IE (Riegler, 2015; Hunt and Belegu-Caka, 2017). This is supported by the fact that higher levels of training increase teacher confidence in identifying pupils' needs (as discussed with reference to research question two). Mainstream teachers, therefore, require additional training so that levels of IE can increase in Kosovo and the needs of pupils with SEND can be met in mainstream classrooms. Teachers in special schools require a consistent level of training to ensure they are equipped to meet the needs of the pupils in their classes.

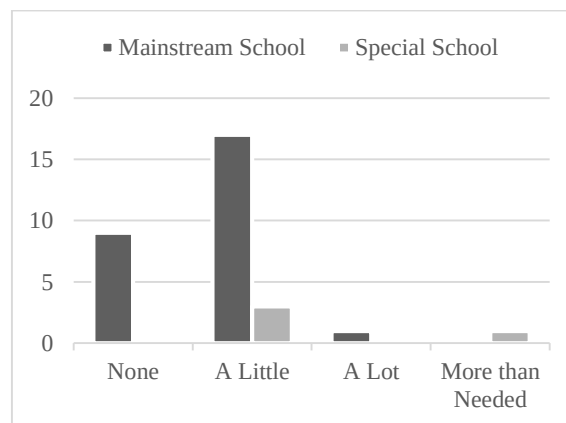


Figure 5: Level of Training*

*One respondent missed this question

4.6 What is the Biggest Barrier to Learning for Pupils with SEND?

To answer this question, instead of using a scale, teachers were asked to write what they perceived to be the biggest barrier to learning for pupils with SEND. Some teachers listed more than one barrier, whilst others did not list any.

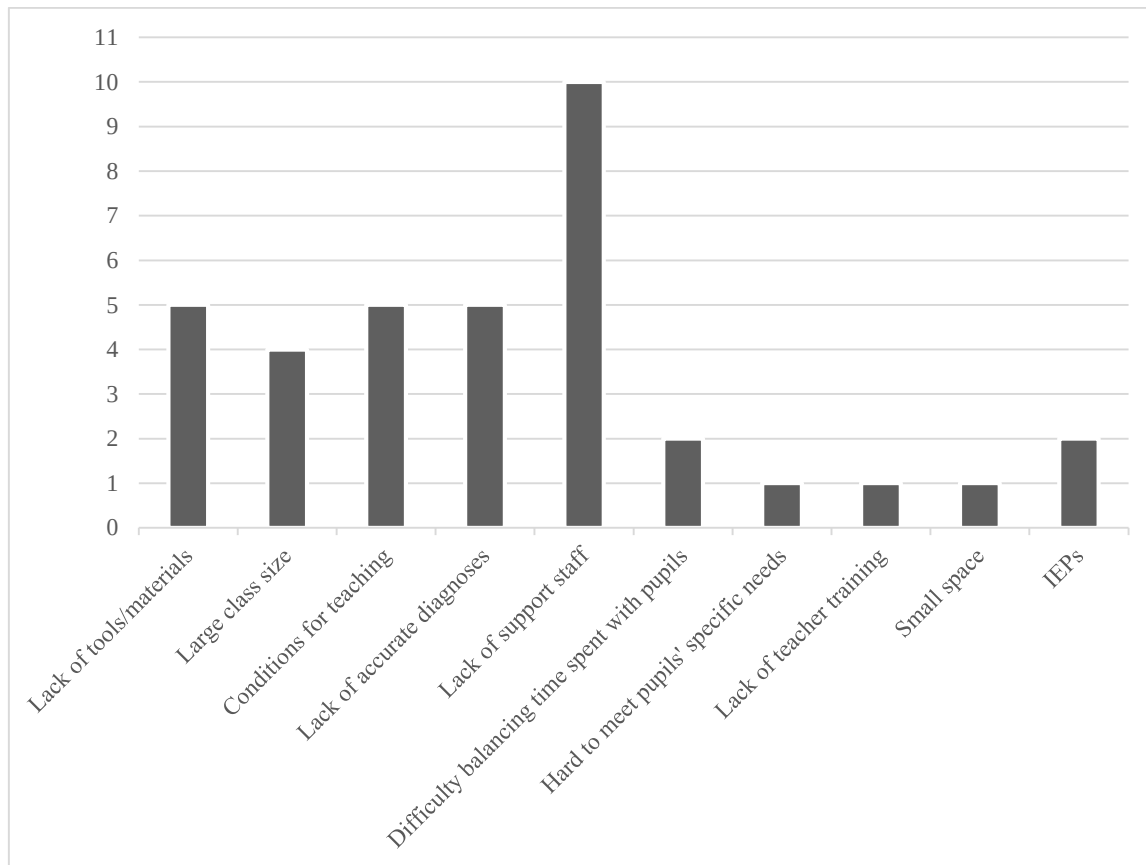


Figure 6: The Biggest Barrier to Learning for Pupils with SEND (Mainstream School)

Figure 6 shows that teachers are largely aware of the same barriers to learning that research has identified. It also highlights the need for the government to address dissatisfaction over working conditions, which recently led to teachers' strikes (Isufi, 2022). The fact that ten of the mainstream educators felt a lack of additional adults was the biggest barrier to learning for those with SEND is stark. It shows that the commencement of training for assistants is a positive step, though it must be expanded to meet demand (Bytyçi, 2019). As noted in the discussion of research question one, well-deployed additional adults are hugely important for effective IE. Also of significance, all of the teachers in the special school considered the building to be the biggest barrier to learning. This lies in contradistinction to the mainstream school where the space was only considered the biggest barrier by one teacher. Clearly, MESTI must provide appropriate buildings for special schools.

5. Conclusion

This paper found that teachers perceive there to be many barriers to learning for pupils with SEND in Kosovo. The relative significance of each barrier varies between mainstream and special schools. In both settings, teachers indicated that recent research was correct, recognizing issues relating to resources, diagnosis, attendance, teacher training and class size. Noteworthy, teachers were able to

identify and assess various barriers to learning, demonstrating that their understanding goes beyond the medical model of disability. Recommendations to reduce these barriers are listed below.

5.1 Challenges

During the COVID-19 pandemic, person-to-person contact was limited. Working with children with SEND and their families proved impossible. It was possible to find other stakeholders, however, through professional contact with teachers. Since there has been less research with teachers than families, this proved a strength of the project.

5.2 Limitations

This paper provides a snapshot of teachers' perceptions of barriers to learning for children with SEND but it has limitations. It was undertaken in one rural municipality in Kosovo-run schools. Since Kosovo has 38 municipalities, the situation is known to vary between rural and urban settings, and Kosovo has more than 65 Serbian-run primary schools (The European Centre for Minority Issues, 2018), it might not represent the situation throughout Kosovo. In addition, the project was undertaken in a primary school and lacks the input of teachers in secondary schools. Of course, the data gathered also only provide information about children attending school. If, as predicted, only 10% of pupils with SEND are attending school, this means that the data do not refer to the majority of those with SEND in Kosovo.

The response rate also provided some limitation. In the mainstream school, it was 56%, which means a significant number of teachers' views are not included. In the special school, the response rate was 75% but the sample size was small, which makes it hard to generalize using the data.

A small change to the questionnaire would have been helpful, separating class size and child-adult ratio. Based on the teachers' responses, when asked to identify the biggest barrier to learning for those with SEND, the ratio would likely have been very significant; ten of the 28 mainstream teachers listed the lack of additional adults as the biggest barrier.

Using teacher perception was a considered and pragmatic choice, given the restrictions of the COVID-19 pandemic. It gauged the opinion of some key stakeholders, whose views have not been explored in-depth. It is, however, a subjective gauge of the views of only one group of stakeholders. The subjectivity of the data and the omission of other stakeholders' views limit the findings of this paper.

Furthermore, there are issues relating to clarity. It is unclear exactly how teaching conditions are providing a barrier to learning for those with SEND. It is also unclear whether the quality of existing

IEPs or a lack of IEPs was considered the biggest barrier to learning by two respondents. In addition, some respondents omitted questions. Whether deliberate or accidental, this left the data incomplete.

Finally, there were limitations related to the interview process. As only one interview was carried out, it could not be considered part of the survey and had to be treated as a mini case study. This still provided useful insights but limited the generalisability of the findings. Furthermore, the use of a translator provided a barrier to communication.

With a response rate of well over 50%, responses from a mainstream and special school, and insights from an experienced interviewee, the findings of this paper give a good reflection of teachers' perceptions of the barriers to learning for those with SEND in Kosovo. The recommendations made are, therefore, well-founded.

5.3 Recommendations

Child-adult ratio needs to be reduced

Addressing child-adult ratio is vital to diminishing the barriers for children with SEND. Class sizes must be smaller and more consistent. It is also clear that more TAs must be trained and paid by the government. Teachers also need training in how to deploy these additional adults. Significant improvements in learning should be seen if child-adult ratio is addressed in these ways.

The diagnostic process must be improved

The government must make improvements to the diagnostic system. A sufficient number of well-trained Educational Psychologists and Paediatricians must be available to carry out detailed assessments in rural and urban areas. This is vital to reducing barriers for those with SEND; it will require government co-ordination and funding.

The role and situation of special schools need consideration

Very few children are in special schools in Kosovo. Although the place of special schools is a matter of debate globally, there needs to be a drive to see pupils in education in Kosovo. Special schools are staffed by teachers who feel better trained and resourced than those in mainstream schools. Encouraging parents to send their children to special school is a good starting point. Children cannot be asked to wait for the necessary changes to occur in mainstream schools, as this will be a lengthy, multi-level process. The government must, therefore, provide additional funding so special schools can offer more places and operate in suitable buildings. In the future, once mainstream schools are better-equipped to teach those with SEND, the role of special schools should be revisited.

Standardised teacher training is needed

Mainstream teachers need to feel confident identifying and meeting learners' needs, even if they do not have accurate diagnoses. This needs to be addressed at a government level, through a consistent scheme of pre-service and in-service training. Teachers will then feel less reluctant to teach pupils with SEND, as well as being better-equipped to teach them.

Parents need more information

Parents must be made aware of the value of sending their child to school, their rights regarding placement and the benefits of accurately identifying their child's needs. These awareness-raising activities will need government investment, so that they can be carried-out across all municipalities.

Teaching conditions require attention

Discussion is needed at school, municipal and national* levels to identify the conditions that teachers feel constitute the biggest barrier to learning for pupils with SEND. Once identified, these conditions will need to be addressed by the appropriate authorities.

More resources are needed; these must be selected and distributed carefully

To improve resourcing, investment is needed at national*, municipal and school level. Since most teachers in the mainstream school perceived there to be a lack of resources, schools must be provided with a greater budget. The inequity between classes must be addressed at school level. Furthermore, teachers must be supported in selecting appropriate resources to meet learners' needs, rather than being supplied with generic materials. Of course, diagnosis and the provision of resources go hand-in-hand. To ensure adequate resourcing, more children need to go through the diagnostic process and receive accurate diagnoses.

Mainstream schools must become more welcoming and accessible

Mainstream schools must become more welcoming and accessible to those with SEND so that attendance improves. If the above recommendations are followed, this will be achieved. If more inclusive practices are embedded into Kosovo's education system, social inclusion should also increase (Schuelka, 2018).

5.4 Further Research

To provide a fuller understanding of the barriers faced by pupils with SEND in Kosovo, further research is needed to establish the number of pupils with SEND who are not attending school. Issues with IEPs also require further investigation. Additionally, similar studies are needed in urban areas, Serbian-run schools and secondary schools.

Acknowledgments

Many thanks to the participants, school directors, my translators and my tutor, who made this project possible.

Disclosure Statement

The author reports there are no competing interests to declare.

References

- Blandford, A. (2013) 'Semi-structured qualitative studies.' In Soegaard, M. and Dam, R.F. (Eds.). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd edn. Aarhus, Denmark: The Interaction Design Foundation. Available online at http://www.interactiondesign.org/encyclopedia/semi-structured_qualitative_studies.html [Accessed: 10 August 2022]
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. and Russell, A. (2004), 'The effects of class size on attainment and classroom processes in English primary schools (years 4 to 6) 2000 – 2003', *DfES Research Brief RBX13-04*
- British Educational Research Association (2011) *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA
- Bytyçi, A. (2019), *Policy paper and recommendations on social inclusion of people with disabilities and mental disorders in Kosovo*. Prishtina: Caritas. Available at: https://www.caritaskosova.org/repository/docs/policy_paper_&_recommendations_on_social_inclusion_of_people_with_disabilities_&_mental_disorders_in_kosovo.pdf [Accessed: 4 June 2022]
- Clarke, C., Dyson, A., Millward, A. and Robson, C. (1999) 'Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the inclusive school.' *British Educational Research Journal*, 25 (2), pp. 157–77
- European Centre for Minority Issues Kosovo (2018) *Annual Report*. Prishtinë/Priština and Mitrovica/Mitrovicë: ECMI Kosovo
- European Commission (2021) *Kosovo* 2021 Report*. Strasbourg: European Commission.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. and Pearson, D. (2010) 'The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature.' *Educational Review*, 62 (4), pp. 435–448
- Guralnick ,M.J. (2011) 'Why Early Intervention Works: A Systems Perspective', *Infants & Young Children*, 24(1), pp. 6–28

- Haxhiaj, S. (2021) 'Kosovo: Guerrillas' Trials Begin at Hague War Crimes Court'. *Balkan Insight [online]*. 28 December 2021. Pristina: BIRN. Available at: <https://balkaninsight.com/2021/12/28/kosovo-guerrillas-trials-begin-at-hague-war-crimes-court/> [Accessed: 6 March 2022]
- Hornby, G. (2015) 'Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities.' *British Journal of Special Education*, 42 (3), pp.234-256.
- Hunt, P.F. and Belegu-Caka, V. (2017) *Situation analysis: children with disabilities in Kosovo*. Prishtina: UNICEF
- Islami, K. (2017) '[Kosovo] Blind people attend classes in schools with other children.' *Child Hub [online]*, 7 November 2017. Available at: <https://childhub.org/en/child-protection-news/kosovo-blind-people-attend-classes-schools-other-children?language=pl> [Accessed: 16 August 2022]
- Isufi, P. (2022) 'Kosovo Teachers Strike on First Day of New School Year' *Balkan Insight [online]*, 1 September 2022. Available at: <https://balkaninsight.com/2022/09/01/kosovo-teachers-strike-on-first-day-of-new-school-year/> [Accessed: 27 June 2023]
- James, W., Bustamante, C., Lamons, K. and Chini, J.J. (2018), 'Beyond disability as weakness: Perspectives from students with disabilities.' *PERC 2018*
- Jones, P. (2021) 'Is Kosovo Approaching Its Moment of Reckoning?', *Harvard Political Review [online]*, 11 August 2021. Available at: <https://harvardpolitics.com/is-kosovo-approaching-its-moment-of-reckoning/> [Accessed: 1 June 2022]
- Kasumi, H. (2015) 'Class Size in Correlation with Students' Performance in English Language', *American Research Thoughts*, 1(7), pp. 1785-1792
- disappearance%E2%80%94no-victim-left-behind [Accessed: 28 July 2022]
- Kosovo Agency of Statistics and Ministry of Education, Science and Technology (2020) *Education Statistics in 2019/2020 [online]*. Available at: <https://ask.rks-gov.net/en/kosovo-agency-of-statistics/add-news/education-statistics-in-kosovo-20192020> [Accessed: 3 June 2022]
- Kuhn, D. and Dragidella, L. (2007). 'Kosovo (under UN-Administration)' In: Hörner, W., Döbert, H., Kopp, B.V. and Mitter, W. (Eds.) *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer, pp. 408-417
- Lefteratos, A. (2023) 'Contested statehood, complex sovereignty and the European Union's role in Kosovo'. *European Security*, 32 (2), pp.294-313
- Maloku, E. and Landsman, M. (2009). *Justice denied: The state of education of children with special needs in post-war Kosovo*. Prishtina: UNICEF
- Ministry of Education, Science and Technology (2005) *Education Management Information System Review on Statistics of Education in Kosovo 2004/05*. Prishtina: MEST

- Ministry of Education, Science and Technology (2006). *Strategy for development of pre-university education in Kosovo 2007-2017*. Prishtina: MEST
- Ministry of Education Science and Technology (2017) *KOSOVO EDUCATION STRATEGIC PLAN 2017-2021*. Prishtina: MEST.
- Ministry of Education, Science, Technology and Innovation (2022) *Education Strategy 2022-2026*. Prishtina: MESTI.
- Norwich, B. (2012) 'How inclusion policy works in the UK (England): successes and issues' in Boyle, C. and Topping, K. (Eds.) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- O'Connell, R. (2015) 'Fight against corruption in Kosovo', Ambassador O'Connell's speech during roundtable conference of the Kosovo Law Institute on the fight against corruption. Published: British Embassy Pristina, 11 December 2015. Available at: <https://www.gov.uk/government/news/fight-against-corruption-in-kosovo> [Accessed: 15 May 2022]
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing
- Riegler, J. (2015) *How Save the Children is creating positive changes for minority and disabled children in Kosovo [online]*, 17 April 2015. IKEA Foundation. Available at: <https://ikeafoundation.org/blog/how-save-the-children-is-creating-positive-changes-for-minority-&-disabled-children-in-kosovo/> [Accessed: 4 June 2022]
- Schuelka, M.J. (2018), 'Implementing inclusive education', *K4D Helpdesk Report*. Brighton, UK: Institute of Development Studies. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf [Accessed: 13 April 2022]
- Sheeren, J. (2018) '[The Disabled Community Takes a Stand in Kosovo]', *Balkan Insight [online]*, 10 January 2018. Available at: <https://balkaninsight.com/2018/01/10/disabled-community-takes-a-st&-in-kosovo-01-09-2018/> [Accessed: 3 February 2022]
- Thurlow, M.L., Ysseldyke, J.E., Wotruba, J.W. and Algozzine, B. (1993) 'Instruction in Special Education Classrooms under Varying Student-Teacher Ratios'. *The Elementary School Journal*, 93 (3), pp. 305-320
- Trading Economics (2022) *Kosovo Unemployment Data*. Available at: <https://tradingeconomics.com/kosovo/unemployment-rate> [Accessed: 3 June 2022]
- United Nations (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Available at: www.un.org/disabilities/convention/convention.shtml. [Accessed: 6 April 2019]
- Warrander, G. and Knaus, V. (2010) *Kosovo: The Bradt Travel Guide*, 2nd edn. Bucks: Bradt Travel Guides
- Webster, R. and de Boer, A.A. (2021) 'Where next for research on teaching assistants: the case for an international response.' *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), pp. 294-305

Okul Öncesi Eğitimde Branş Derslerine Yer Verilme Durumu Hakkında Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerin İncelenmesi⁴

Fatma Güler Yılmaz⁵

Prof. Dr. Cem TUNA⁶

Özet: Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimde branş derslerine yer verilme durumu hakkında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerin incelenmesidir. Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 34 kişi (branş öğretmeni, okul müdürü ve okulöncesi öğretmeni) oluşturmakta olup, katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından doğrudan yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın kapsamı doğrultusunda betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma, branş derslerine erken tanışmanın avantaj ve dezavantajlarını, ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi üzerindeki etkilerini, branş derslerinin sınıf öğretmeni veya uzman öğretmen tarafından verilmesinin farkını, ders paylaşımının öğretmen verimliliği üzerindeki etkilerini ve okul öncesi çocukların öğrenmesi gereken becerileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, branş derslerine erken tanışmanın geniş bir bakış açısı ve gelişimi destekleme avantajlarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ders çeşitliliği öğrencilerin beceri gelişimine katkı sağlarken, bazı olumsuz etkileri de beraberinde getirebilir. Uzman öğretmenlerin branş derslerini vermesi ve ders paylaşımının öğretmen verimliliğini artırabileceği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenmesi gereken beceriler arasında yaşam, bilişsel, dil, motor, sanat, teknoloji ve kültür becerileri bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimde yapılması gerekenler arasında bilişsel, sosyal, fen, sanat, bedensel gelişim, keşfetme ve araştırma, değerler eğitimi gibi konular vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Branş Dersi, Okul Yöneticisi, Öğretmen.

To cite this article: Heinink, J. (2023). **Teacher Perceptions of the Barriers to Learning for Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in Kosovo.** Kosovo Educational Research Journal, 4(3), 42-65.

⁴ Bu çalışma, Prof. Dr. Cem Tuna danışmanlığında 2023 yılında Fatma Güler Yılmaz tarafından hazırlanan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesine dayanmaktadır.

⁵ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi, fatmaguler_yilmaz22@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0003-0007-5782

⁶ Prof.Dr. Cem Tuna, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, cem.tuna@erdogan.edu.tr, corresponding author.

An Examination Of The Views Of Administrators And Teachers On The Inclusion Of Branch Courses In Preschool Education

Abstract: The aim of this study is to examine the views of administrators and teachers about the inclusion of branch courses in preschool education. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used. The study group consisted of 34 people (branch teachers, school principals and preschool teachers) and the participants were determined by purposive sampling method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were collected as a result of direct interviews conducted by the researcher during the 2022-2023 academic year. The data obtained were analyzed descriptively in line with the scope of the study. The research examined the advantages and disadvantages of early introduction to branch courses, the effects of course diversity on student psychology, the difference between branch courses taught by the classroom teacher or specialist teacher, the effects of course sharing on teacher productivity, and the skills that preschool children should learn. The results of the study reveal that early introduction to branch courses has the advantages of providing a broad perspective and supporting development. Moreover, while course diversity contributes to students' skill development, it can also have some negative effects. It is stated that having specialized teachers teach branch lessons and sharing lessons can increase teacher productivity. Life, cognitive, language, motor, art, technology and culture skills are among the skills that children need to learn in the preschool period. Cognitive, social, science, art, art, physical development, discovery and research, values education are emphasized among the things to be done in preschool education.

Keywords: Preschool, Specialty Course, School Administrator, Teacher.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, araştırma ile ilgili tanım ve kısaltmalar yer almaktadır

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla önemli bir dönemdir. Bu dönemde, çocuklar temel becerileri öğrenirken aynı zamanda keşfetme, paylaşma ve iş birliği yapma gibi sosyal yeteneklerini geliştirirler. Okul öncesi eğitimin önemli bir bileşeni ise branş dersleridir. Branş dersleri, çocuklara müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi farklı alanlarda deneyimler sunarak çeşitli becerilerin kazanılmasını sağlar. Ancak, okul öncesi eğitimde branş derslerine yer verilme durumu, yöneticiler ve öğretmenler arasında tartışmalı bir konu olmuştur (Kırmızı & Akkaya, 2010).

Bu çalışmanın problem durumu, okul öncesi eğitimde branş derslerine ayrılan zamanın yetersizliği ve bu konudaki yönetici ve öğretmenlerin farklı görüşleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, sınırlı bir süre içinde birçok farklı beceri ve alanın kapsanması gerekmektedir. Bu nedenle, branş derslerine ayrılan zaman genellikle sınırlıdır ve bazı durumlarda yeterli değildir. Öğretmenler, çocukların farklı alanlarda deneyimler kazanmasının önemini ve branş derslerinin gelişimlerine katkı sağladığını vurgularken, yöneticiler ise müfredatın tamamlanması ve diğer temel becerilerin öğretimi için daha fazla zamanın ayrılması gerektiği görüşündedir (Tuğluk & Özkan, 2019).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın eklektik özelliği şu şekilde açıklanmaktadır. "Çeşitli ülkelerdeki okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, programların farklı yaklaşım ve modellere dayandığı görülmektedir. Bu programda 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyi yetiştirmek ve ulusal özellik ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerinde çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır". Bu bağlamda 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması hem ulusal hem de uluslararası alanda büyük önem taşıyor. Değişen koşullara uyum sağlayabilme ve problem çözebilme 21. yüzyıl becerilerini gündeme getirmiştir. Her yaş ve eğitim düzeyine yönelik 21. yüzyıl becerileri programlarının çeşitlendirilmesi gelişmiş bir toplum için gerekliliktir. Bu bağlamda mevcut eğitim uygulamalarının ve programlarının incelenmesi, 21. yüzyıl becerileri çalışmalarının gerçekçi ve ihtiyaç odaklı bir şekilde şekillenmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda branş derslerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Ertuğ & Kılıç, 2019).

Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önemin yaygınlaşmasıyla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapıları, sahip oldukları imkânlar, öğrenci sayıları, öğretmenlerin niteliği, okul öncesi eğitim programı, bu kurumlarda öğrencilere kazandırılacak bilgi ve beceriler, velilerin ve davranışlarının uygulamalara yansımaları ve toplumun okul öncesi eğitime bakışı dikkat çekmeye başlamıştır (Tuğrul, vd., 2019). Türkiye'de altı yıl arayla yapılan iki araştırmada, okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki olumlu etkisinin iyi yetişmiş öğretmenlere, öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşime, dil açısından zengin bir ortama, az sayıda sınıflara, yeterli öğretmen-öğrenci oranına, güvenli bir ortama, zengin eğitim materyallerine ve yaşa uygun eğitim programlarına bağlı olduğu tespit edildi (Yılmaz, Özen & Sığırtmaç, 2020). Araştırma sonuçları, kaliteli eğitimi içermeyen eğitimin çözüm oluşturmadığını ve bu faktörlerin yeterli düzeyde olmadığı kurumlara devam eden çocukların gelişimlerinin bu olumsuzluklardan olumsuz etkilendiğini de ortaya koydu.

Yöneticilerin branş derslerine daha az yer verme eğilimi, sınırlı kaynaklar ve program gereklilikleriyle ilişkilidir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların tüm alanlarda deneyimler kazanmasını sağlarken aynı zamanda müfredat hedeflerini de yerine getirmek durumundadır (Çifçi & Ersoy, 2019). Bu dengeyi sağlamak, yöneticilerin önceliklerini belirleme sürecinde zorluklara neden olabilir. Ayrıca, bazı yöneticilerin branş derslerine gereken önemi vermemeleri veya bu dersleri sadece eğlence unsuru olarak görmeleri gibi algılar da problemi derinleştirebilir. Öğretmenler ise branş derslerinin çocukların yaratıcılık, özgüven, işbirliği gibi önemli becerilerini desteklediğini savunmaktadır. Branş derslerinde çocuklar, müzikle duygusal ifade yeteneklerini geliştirir, beden eğitimiyle motor becerilerini ve beden farkındalığını geliştirir, görsel sanatlarla da hayal güçlerini ve estetik algılarını geliştirirler. Öğretmenler, bu derslerin çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığını ve sadece akademik becerilerle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, öğretmenlerin branş derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğu konusundaki endişeleri de mevcuttur (Ertuğrul & Kutluca, 2020). Branş derslerinin etkili bir şekilde işlenebilmesi için yeterli zaman ve kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler, çocukların bu derslerden maksimum fayda sağlayabilmesi için daha uzun ve düzenli bir süreye ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimde branş derslerine yer verilme durumunu etkileyen diğer faktörler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin yetkinlikleri ve eğitimleri, branş derslerinin kalitesini ve etkisini doğrudan etkileyebilir. Eğer öğretmenler yeterli eğitim ve destek alamazlarsa, branş derslerinin etkili bir şekilde işlenmesi ve çocukların becerilerini geliştirmesi zorlaşabilir (Arnas, 2020). Bu problem durumu, okul öncesi eğitimde branş derslerine ayrılan zamanın yetersizliği ve yöneticiler ile öğretmenler arasındaki farklı görüşlerin çözülmesi gereken bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılacak olan çalışmalar, yöneticilerin ve öğretmenlerin birlikte hareket ederek ortak bir anlayış ve çözüm bulmasını hedeflemelidir. Öncelikle, branş derslerinin önemini vurgulayan araştırmalar ve veriler sunulabilir. Ayrıca, yöneticilerin ve

öğretmenlerin birlikte katılacakları atölye çalışmaları veya seminerler düzenlenerek, branş derslerinin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması konusunda fikir birliği sağlanabilir (Altınkaynak, 2019).

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde branş derslerine yer verilme durumu, yöneticiler ve öğretmenler arasında farklı görüşlere sahip bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Branş derslerinin çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığı unutulmamalı ve bu derslere ayrılan sürenin yetersizliği üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitimde branş derslerine yer verilme durumu hakkında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Katılımcıların kademeler (yaş seviyeleri) arasındaki zorluklara ilişkin yapılan değerlendirmeleri nasıldır?
2. Katılımcıların branş derslerine erken tanışmanın olumlu, olumsuz yanlarına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
3. Katılımcıların ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
4. Katılımcıların branş derslerin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılık olup olmadığına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
5. Katılımcıların sınıf ve branş öğretmenin derslerinin paylaşımının öğretmen verimliliğine etkisine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
6. Katılımcıların okul öncesi dönemde çocukların ne öğrenmesi gerektiğine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
7. Katılımcıların okul öncesi eğitimde neler ve neden yapılması gerektiğine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, okul öncesi eğitimde branş derslerine yer verilme durumunun incelenmesi ve bu konudaki yönetici ve öğretmen görüşlerinin analiz edilmesiyle ilgilidir. Aşağıda, araştırmanın önemini vurgulayan bazı noktalar bulunmaktadır:

Çocukların çok yönlü gelişimi: Okul öncesi dönem, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin temel atıldığı bir dönemdir. Branş dersleri, çocukların farklı alanlarda deneyimler kazanarak çok yönlü gelişimlerine katkı sağlar. Bu araştırma, çocukların bu derslerden ne ölçüde faydalandığını ve bu derslere ne kadar zaman ayrıldığını ortaya koyarak, çocukların en iyi şekilde desteklenebilmesi için önemli bilgiler sunacaktır.

Öğretmen ve yönetici işbirliği: Okul öncesi eğitimde branş derslerine ayrılan zamanın yetersizliği ve bu konudaki farklı görüşler, öğretmenler ve yöneticiler arasında gerilimlere neden olabilir. Bu araştırma, yönetici ve öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmek ve ortak bir anlayış geliştirmek için bir fırsat sunar. Çalışmanın sonuçları, bu iki grup arasında daha iyi iletişim ve planlama sağlamak için kullanılabilir.

Program geliştirme ve iyileştirme: Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için önemli bir temel oluşturabilir. Branş derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğu durumlarda, müfredatın gözden geçirilerek ve planlamaların yeniden yapılarak daha fazla zaman ayrılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve branş derslerinin etkili bir şekilde işlenebilmesi için destek programları geliştirilebilir.

Politika ve karar verme süreçleri: Okul öncesi eğitim politikaları ve karar verme süreçleri, çocukların eğitimine doğrudan etki eder. Bu araştırma, branş derslerine yer verme durumuyla ilgili veri ve bilgiler sunarak politika yapımcıları ve karar vericileri bilgilendirebilir. Politika ve karar verme süreçlerinde, çocukların çok yönlü gelişimi ve branş derslerinin önemi daha fazla vurgulanabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma katılımcılarının görüşme sorularını doğru ve samimi cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Bireylerin kişisel bilgi formu ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

3. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi dönem projesi dersi ile sınırlıdır.
5. Araştırmacı tarafından proje dönemi süresince ulaşılan ulusal ve uluslararası literatürle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Branş Dersi: Branş dersi, okul öncesi eğitimde çocuklara müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi farklı alanlarda deneyimler sunarak çeşitli becerilerin kazanılmasını sağlayan derslerdir (Altınkaynak, 2019)

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okulöncesi Öğretmeni

Okul öncesi öğretmeni, 3-6 yaş arası çocuklara eğitim veren ve onların gelişimini destekleyen profesyonellerdir. İşleri çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve motor becerilerini geliştirmek, onlara temel akademik ve yaşam becerilerini öğretmek, yaratıcılıklarını desteklemek ve oyun yoluyla öğrenmeyi teşvik etmektir. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlar, onları motive eder, farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara uygun olarak ders planları yapar, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini yönetir ve çocukların aileleriyle iletişim kurar (Altınkaynak, 2019). Ayrıca, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için grup çalışmaları, iş birliği ve paylaşma etkinlikleri düzenler. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların merak duygularını canlı tutmak ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmak için çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanır.

2.2.Branş dersi

Branş dersleri, okul öncesi eğitimde çocuklara farklı alanlarda deneyimler sunarak çeşitli becerilerin kazanılmasını sağlayan derslerdir. Bu dersler, genellikle müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar, drama, yabancı dil gibi konuları kapsayabilir. Her bir branş dersi, çocukların gelişim alanlarına farklı katkılar sağlar ve çeşitli öğrenme fırsatları sunar (Önal & Sarıbaş, 2019).

Müzik dersleri, çocukların müzikal becerilerini geliştirmeye odaklanır. Şarkılar, ritim çalışmaları, enstrüman kullanımı gibi etkinliklerle çocukların müzikal ifade yetenekleri ve duygu ifadeleri desteklenir. Müzik, çocukların duygu durumlarını düzenlemeye, sosyal bağlarını güçlendirmeye ve dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Ünlü & Dere,2019).

Beden eğitimi dersleri, çocukların motor becerilerini geliştirmek ve fiziksel aktivite alışkanlıklarını kazandırmak amacıyla tasarlanır. Bu derslerde çocuklar, spor ve oyun etkinlikleriyle beden farkındalığı kazanır, koordinasyon becerilerini geliştirir, hareket yeteneklerini keşfeder ve fiziksel sağlıklarını destekler.

Görsel sanatlar dersleri, çocukların yaratıcılık, hayal gücü ve estetik algılarını geliştirmeyi hedefler. Resim, el işi, heykel, tasarım gibi etkinliklerle çocuklar kendilerini ifade etme fırsatı bulur, farklı malzemeleri kullanarak özgün eserler ortaya koyar ve görsel sanatların keyfini yaşar (Ünlü & Dere, 2019).

Drama dersleri, çocukların iletişim becerilerini, özgüvenlerini ve empati yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içerir. Rollere bürünme, sahneleme, hikaye anlatma gibi faaliyetlerle çocuklar, kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirir, farklı rolleri deneyimler ve sosyal ilişkilerini derinleştirir (Önal & Sarıbaş, 2019).

Yabancı dil dersleri, çocukların dil gelişimini desteklemek ve kültürel farkındalıklarını artırmak için tasarlanır. Basit kelime dağarcığı, temel dil yapıları ve iletişim becerileri üzerine odaklanılır. Oyunlar, şarkılar, dil oyunları ve görsel materyaller kullanılarak çocukların dil öğrenmeleri teşvik edilir.

2.3. Okul müdürü

Okul müdürü, bir okulun yönetiminden ve idari işlerinden sorumlu olan kişidir. Okul müdürü, okulun amaçlarını gerçekleştirmek, öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitim almalarını sağlamak, öğretmenlerin ve personelin yönetimini yapmak, eğitim standartlarını sürdürmek ve okulun toplumla ilişkilerini yönetmek gibi önemli sorumluluklara sahiptir. Okul müdürünün görevleri arasında aşağıdakiler yer alır:

Okulun yönetimi: Okul müdürü, okulun genel yönetiminden sorumludur. Okulun misyonunu belirler, stratejik hedefler koyar ve okulun günlük işleyişini yönetir. Öğrenci kayıtları, program planlaması, bütçe yönetimi gibi idari işlerin takibini yapar (Uygun & Kozikoğlu, 2020).

Öğretmenlerin yönetimi: Okul müdürü, öğretmenlerin iş performansını değerlendirir, profesyonel gelişimlerini destekler ve motivasyonlarını sağlar. Öğretmenlerin ders planlaması, öğretim yöntemleri ve öğrenci değerlendirme süreçlerini denetler. Ayrıca, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eder ve okulun eğitim kalitesini artırmak için gerekli adımları atar (Ertuğ & Kılıç, 2019).

Öğrenci yönetimi: Okul müdürü, öğrenci disiplinini ve davranışlarını yönetir. Öğrenci kayıtlarını takip eder, velilerle iletişim kurar ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için rehberlik hizmetleri sağlar. Okul müdürü, öğrencilerin okula uyum sürecini takip eder ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak için gerekli önlemleri alır (Kırmızı & Akkaya, 2010).

Personel yönetimi: Okul müdürü, okulun tüm personelini yönetir. İdari personel, hizmetli ve yardımcı personel gibi diğer çalışanların iş süreçlerini organize eder. Personel seçimi, eğitimi, performans değerlendirmesi ve motivasyonu gibi konularda sorumluluk üstlenir (Arnas, 2020).

Okul toplum ilişkileri: Okul müdürü, velilerle, yerel toplumla ve diğer paydaşlarla ilişkileri yönetir. Toplantılar, etkinlikler ve iletişim kanalları aracılığıyla okulun toplumla entegrasyonunu sağlar. Ayrıca, okulun ihtiyaçlarına uygun kaynakları ve destekleri sağlamak için işbirliği yapar.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak daha çok subjektif görüşün betimleme özelliğine sahip ve bireysel farklılıkları göz önünde tutan yeni bir araştırma anlayışını içermektedir (Çepni, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 34 kişi (branş öğretmeni, okul müdürü ve okulöncesi öğretmeni) oluşturmakta olup, katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Olasılıksız, rastgele olmayan örnekleme stratejisine amaçlı örnekleme denir. Çalışmanın hedeflerine uygun olarak bol miktarda bilgi içeren senaryoların seçilmesiyle, amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirlenen gerekliliklere uyan veya belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumun incelenmesi amaçlandığında seçilir.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini ve belirli sorulara verdikleri yanıtları belirlemek amacıyla katılımcıların görüşlerine ilişkin çeşitli bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler aşağıda sırası ile sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
25-29	7	20.59
30-34	6	17.65
35-39	4	11.76
40-44	7	20.59
45 ve üstü	10	29.41
Toplam	34	100

Yaş dağılımına baktığımızda, en fazla katılımcının 45 yaş ve üstü kategorisinde olduğunu görüyoruz. Bu yaş grubundaki katılımcıların oranı %29.41'dir. Onu takip eden en yüksek yaş grubu ise 25-29 yaş aralığındaki katılımcılar (%20.59) ve 40-44 yaş aralığındaki katılımcılar (%20.59) olarak görülmektedir. Diğer yaş gruplarına bakıldığında, 30-34 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %17.65, 35-39 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %11.76'dır. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin yaş dağılımının çeşitli yaş gruplarını içerdiğini ve özellikle 45 yaş ve üstü katılımcıların daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 2. Katılımcıların Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Lise	1	2.94
Önlisans	1	2.94
Lisans	30	88.24
Lisansüstü	2	5.88
Toplam	34	100

Öğrenim durumlarına baktığımızda, çoğunluğun lisans düzeyinde eğitim aldığını görüyoruz. Katılımcıların %88.24'ü lisans düzeyinde eğitim almıştır. Lisansüstü eğitim almış olan katılımcıların oranı ise %5.88'dir. Daha düşük oranda, lise (%2.94) ve önlisans (%2.94)

düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin çoğunlukla lisans düzeyinde eğitilmiş olduğunu söyleyebiliriz. Lisans eğitimi almış katılımcılar araştırmanın ana kitleyi oluşturmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Görevlerine İlişkin Bulgular

Görev	Frekans	Yüzde
Okul Öncesi öğretmeni	24	72.73
Branş Öğretmeni	8	21.21
Müdür	2	6.06
Toplam	34	100

Katılımcıların görevlerine ilişkin bulgulara baktığımızda, katılımcıların çoğunluğunun okul öncesi öğretmeni olduğunu görüyoruz. Katılımcıların %72.73'ü okul öncesi öğretmendir. Branş öğretmeni olarak çalışan katılımcıların oranı ise %21.21'dir. Müdür pozisyonunda çalışan katılımcıların oranı ise daha düşüktür ve %6.06'dır. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun okul öncesi öğretmeni olduğunu söyleyebiliriz. Okul öncesi öğretmenleri, araştırmanın ana katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Branş öğretmenleri ve müdürler de daha küçük oranlarda temsil edilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Kıdem Süresine İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem Süresi	Frekans	Yüzde
1 yıldan az	2	5.88
1-5 yıl	6	17.65
6-10 yıl	3	8.82
11-15 yıl	5	14.71
16-20 yıl	9	26.47
21 yıl ve üzeri	9	26.47
Toplam	34	100

Mesleki kıdem süresine baktığımızda, en fazla katılımcının 16-20 yıl mesleki kıdem süresine sahip olduğunu ve bu kategorideki katılımcıların oranının %26.47 olduğunu görüyoruz. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahip olan katılımcıların da yine %26.47 oranında olduğunu görüyoruz. Onları takip eden kategori 11-15 yıl mesleki kıdem süresine sahip olan katılımcılar (%14.71) ve 1-5 yıl mesleki kıdem süresine sahip olan katılımcılar (%17.65) olarak görülmektedir. Diğer mesleki kıdem süreleri de farklı oranlarda temsil edilmektedir. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin farklı mesleki kıdem sürelerine sahip olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahip katılımcılar önemli bir oranı temsil etmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Branşlarına İlişkin Bulgular

Branş	Frekans	Yüzde
Çocuk Gelişimi	4	11.76
Okul Öncesi Öğretmeni	21	61.76
Sınıf Öğretmeni	1	2.94
Branş Öğretmeni	5	14.71
Diğer	3	8.82
Toplam	34	100

Katılımcıların branşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, en fazla katılımcının okul öncesi öğretmeni olduğunu ve bu branşta çalışan katılımcıların oranının %61.76 olduğunu görüyoruz. Onu takip eden en yüksek branş öğretmeni kategorisindeki katılımcılar (%14.71) ve çocuk gelişimi alanındaki katılımcılar (%11.76) olarak görülmektedir. Diğer branşlara baktığımızda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların oranı %2.94 ve diğer branşlarda çalışan katılımcıların oranı ise %8.82'dir. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin çoğunlukla okul öncesi öğretmeni ve branş öğretmeni olarak çalıştığını söyleyebiliriz. Okul öncesi öğretmenleri, araştırmanın ana katılımcı grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Okul Öncesi Öğrenci Yaş Grubuna İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğrenci Yaş Grubu	Frekans	Yüzde
36-48 ay	8	22.86
48-72 ay	27	77.14
Toplam	35	100

Okul öncesi öğrenci yaş gruplarına baktığımızda, en fazla katılımcının 48-72 ay (4-6 yaş) yaş grubunda yer aldığını ve bu yaş grubundaki katılımcıların oranının %77.14 olduğunu görüyoruz. 36-48 ay (3-4 yaş) yaş grubunda yer alan katılımcıların ise oranı %22.86'dır. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin çoğunlukla 48-72 ay (4-6 yaş) yaş grubunda okul öncesi öğrencilerle çalıştığını söyleyebiliriz.

Tablo 7. Katılımcıların Branş Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Branş Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	19	54.29
Hayır	16	45.71
Toplam	35	100

Branş eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna baktığımızda, katılımcıların %54.29'unun branş eğitimine yönelik hizmet içi eğitim aldığını ve %45.71'inin ise bu tür bir eğitim almadığını görüyoruz. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin birçoğunun branş eğitimine yönelik hizmet içi eğitim aldığını söyleyebiliriz.

Tablo 8. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Eğitim Alma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	26	83.87
Hayır	2	6.45
Toplam	31	100

Okul öncesi eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna baktığımızda, katılımcıların %83.87'sinin okul öncesi eğitim ile ilgili eğitim aldığını ve %6.45'inin ise bu tür bir eğitim almadığını görüyoruz. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim ile ilgili eğitim aldığını söyleyebiliriz.

Tablo 9. Katılımcıların Çalıştığı Okulda Branş Dersi Verme Durumuna İlişkin Bulgular

Çalıştığı Okulda Branş Dersi Verme Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	16	47.06
Hayır	18	52.94

Toplam	34	100
--------	----	-----

Çalıştığı okulda branş dersi verme durumuna baktığımızda, katılımcıların %47.06'sının branş dersi verdiğini ve %52.94'ünün ise branş dersi vermediğini görüyoruz. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin neredeyse yarısının çalıştığı okulda branş dersi verdiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, hala katılımcıların yarısından fazlasının branş dersi vermediği belirtilmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Kurumda Verilen Branş Eğitiminin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Kurumda Verilen Branş Eğitiminin Yeterliliği	Frekans	Yüzde
Evet	12	38.71
Hayır	19	61.29
Toplam	31	100

Kurumda verilen branş eğitiminin yeterliliği hakkındaki görüşlere baktığımızda, katılımcıların %38.71'inin kurumda verilen branş eğitimini yeterli bulduğunu ve %61.29'unun ise yeterli bulmadığını görüyoruz. Bu tabloya dayanarak, araştırmaya katılan kişilerin çoğunluğunun kurumda verilen branş eğitimini yeterli bulmadığını söyleyebiliriz. Bu durum, kurumun branş eğitimine daha fazla önem ve kaynak ayırması gerektiğini ve eğitimin kalitesini artırmak için iyileştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 11. Kurumda Verilen Branş Derslerine İlişkin Bulgular

Kurumda Verilen Branş Dersleri	Frekans	Yüzde
Resim/ Plastik Sanatlar/Seramik	9	12.5
Eğitici Drama	16	22.22
Müzik	14	19.44
Satranç	8	11.11
Yabancı Dil	16	22.22
Çocuk Yogası	3	4.17
Mutfak	3	4.17
Tasarım Becerileri	1	1.39
Bilim	2	2.78
Toplam	72	100

Branş derslerine ilişkin bulgulara baktığımızda, en yüksek frekansa sahip olan derslerin sırasıyla "Eğitici Drama" (%22.22), "Yabancı Dil" (%22.22) ve "Müzik" (%19.44) olduğunu görüyoruz. Bu derslerin kurumda daha yaygın bir şekilde sunulduğu ve katılımcıların büyük bir kısmının bu derslere katıldığı söylenebilir. Diğer branş derslerine baktığımızda, "Resim/Plastik Sanatlar/Seramik", "Satranç", "Çocuk Yogası", "Mutfak", "Tasarım Becerileri" ve "Bilim" gibi derslerin de katılımcılar arasında bir oranda temsil edildiği görülmektedir. Ancak, bu derslerin frekansları diğer derslere göre daha düşük olduğunu belirtmek önemlidir. Tabloya göre, katılımcıların çeşitli branş derslerine katıldığı ve kurumun çeşitli alanlarda branş eğitimi sunduğu söylenebilir.

Tablo 12. Okuldaki Branş Dersini Kimin Verdiğine İlişkin Bulgular

Okuldaki Branş Dersini Kimin Verdiği	Frekans	Yüzde
Alan Mezunu Branş Öğretmeni	13	52
Yan Eğitim Alanı Mezun Öğretmen	2	8

Diğer	10	40
Toplam	25	100

Okuldaki branş dersini kimin verdiğiine ilişkin bulguları incelendiğinde, branş dersini verenler arasında en yüksek frekansa (%52) sahip olan grup, alan mezunu branş öğretmenleridir. Bu, okuldaki branş derslerinin çoğunlukla uzmanlık alanına sahip öğretmenler tarafından verildiğini göstermektedir. Yan eğitim alanı mezun öğretmenlerin ise frekansı (%8) daha düşüktür. Bu, bazı branş derslerinin uzmanlık alanı dışında olan öğretmenler tarafından da verilebildiğini göstermektedir. Tabloda "Diğer" kategorisinde yer alan katılımcıların frekansı ise (%40) olarak belirtilmiştir. Bu kategoriye giren katılımcılar, belirli bir branşa sahip olmayan veya diğer kategorilere uymayan öğretmenleri temsil etmektedir. Sonuç olarak, okuldaki branş derslerinin çoğunlukla alan mezunu branş öğretmenleri tarafından verildiği görülmektedir. Ancak, bazı derslerde yan eğitim alanı mezun öğretmenler veya farklı niteliklere sahip öğretmenlerin de görev aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Okul Öncesi Eğitimde Olması Gereken Branş Derslerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitimde Olması Gereken Branş Dersleri	Frekans	Yüzde
Resim/ Plastik Sanatlar/Seramik	22	14.38
Eğitici Drama	22	14.38
Müzik	23	15.03
Satranç	18	11.76
Yabancı Dil	20	13.07
Din Eğitimi	2	1.31
Bilgisayar	10	6.54
Beden Eğitimi ve Dans	23	15.03
Hepsi	12	7.84
Hiçbiri	1	0.65
Toplam	153	100

Okul öncesi eğitimde olması gereken branş derslerine ilişkin bulgular incelendiğinde, okul öncesi eğitimde en fazla frekansa sahip olan branş dersleri eşit olarak "Resim/Plastik Sanatlar/Seramik", "Eğitici Drama", "Müzik" ve "Beden Eğitimi ve Dans"tır. Her biri %14.38 ila %15.03 arasında bir yüzdeye sahiptir. Diğer önemli branş dersleri arasında "Satranç" (%11.76) ve "Yabancı Dil" (%13.07) bulunmaktadır. Bu derslerin de okul öncesi eğitimde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, "Din Eğitimi" (%1.31) ve "Bilgisayar" (%6.54) gibi derslerin de katılımcılar tarafından önemli bulunduğu görülmektedir. Tabloda "Hepsi" (%7.84) kategorisinde yer alan katılımcıların sayısı 12 olarak belirtilmiştir. Bu, katılımcıların okul öncesi eğitimde tüm bu branş derslerinin yer almasını önemseydiğini göstermektedir.

Tablo 14. Okul Öncesi Eğitimde Mutlaka Branş Öğretmeni Tarafından Verilmesi Gereken Derslere İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitimde Mutlaka Branş Öğretmeni Tarafından Verilmesi Gereken Dersler	Frekans	Yüzde
Resim/ Plastik Sanatlar/Seramik	14	13.21
Eğitici Drama	15	14.15
Müzik	12	11.32
Satranç	14	13.21
Yabancı Dil	22	20.75
Bilgisayar	11	10.38

Beden Eğitimi ve Dans	10	9.43
Hepsi	8	7.55
Toplam	106	100

Okul öncesi eğitimde mutlaka branş öğretmeni tarafından verilmesi gereken derslere ilişkin bulguları göstermektedir. Toplamda 106 katılımcı bulunmaktadır. Tabloya göre, katılımcılar tarafından okul öncesi eğitimde mutlaka branş öğretmeni tarafından verilmesi gereken en fazla frekansa sahip dersler "Yabancı Dil" (%20.75) ve "Resim/Plastik Sanatlar/Seramik" (%13.21) olarak belirtilmiştir. Diğer önemli branş dersleri arasında "Eğitici Drama" (%14.15), "Satranç" (%13.21), "Müzik" (%11.32), "Bilgisayar" (%10.38) ve "Beden Eğitimi ve Dans" (%9.43) bulunmaktadır. Katılımcılar bu derslerin okul öncesi eğitimde branş öğretmeni tarafından verilmesini önemsediklerini belirtmektedir. Ayrıca, "Hepsi" (%7.55) kategorisinde yer alan katılımcıların sayısı 8 olarak belirtilmiştir. Bu da katılımcıların tüm bu branş derslerinin branş öğretmeni tarafından verilmesini desteklediğini göstermektedir.

Tablo 15. Cevaplara İlişkin Bulgular

Anasınıfı Derslerinde Branş Eğitimi Alınmalı mı?	Frekans	Yüzde
Evet	30	88.24
Hayır	4	11.76
Toplam	34	100

Anasınıfı derslerinde branş eğitimi alınıp alınmamasına ilişkin katılımcıların verdiği cevapları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu (%88.24) anasınıfı derslerinde branş eğitimi alınması gerektiğini düşünmektedir. Sadece çok az bir kesim (%11.76) branş eğitiminin alınmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların anasınıfı derslerinin kalitesini artırmak ve çocukların farklı alanlarda beceri ve bilgi kazanmalarını sağlamak amacıyla branş eğitimine önem verdiklerini göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu: demografik değişkenlerle ilgili bilgiler, ikinci bölümde yer alan görüşme soruları ile katılımcıların görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış veri toplama aracının kullanımı için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 01.03.2023 tarih ve 2023/064 sayılı karar ile izin talebi etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından doğrudan yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılara konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve çalışma sonuçlarını bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerin bu çalışmada yer almayacağı bilgisi verilerek aydınlatılmıştır. Görüşme süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmanın kapsamı doğrultusunda betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan temalara göre özetlenip

yorumlandığı, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek sonuca ulaşılmasına imkân veren analizlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

4.BULGULAR

4.1. Kademeler (Yaş Seviyeleri) Arasındaki Zorluklara İlişkin Yapılan Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Kademeler (yaş seviyeleri) arasındaki zorluklar nelerdir?’ şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Kademeler (Yaş Seviyeleri) Arasındaki Zorluklara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
	Gelişimsel farklılıklar	18
Kademeler	Hazır bulunuşluk düzeyleri	10
Arasındaki Zorluklar	Sınıf içi kontrol zorlukları	9
	Öğretim yöntemi farklılıkları	6

Tablo 2 incelendiğinde kademeler (yaş seviyeleri) arasındaki zorluklara ilişkin katılımcı görüşlerinin, kademeler arasındaki zorluklar olmak üzere bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Kademeler arasındaki zorluklar teması altında; gelişimsel farklılıklar, hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıf içi kontrol zorlukları, öğretim yöntemi farklılıkları isimli dört kod bulunduğu görülmektedir. Kademeler arasındaki zorlukları değerlendiren katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“... gelişimleri birbirinden farklı olduğu için aynı etkinlik tüm çocuklara yapılamaz. Gelişim özellikleri farklıdır. (K6)

“ yaş seviyelerine göre öğrenciler arasında ay farkından dolayı gelişimsel farklılıklar olabilir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda görevini tamamlamada zaman farklılıkları yaşanabilir. (K8)

“... psikomotor gelişimi sonradan geliştiği için birlikte hareket etmede zorlanıyor, devamlılık sağlanamıyor. Standart yakalayamadığı için birlikte hareket etme zor” (K12)

“ motor becerilerinin algılama düzeylerinin aynı olmaması, dikkat sürelerinin farklı olması gibi zorluklar vardır.” (K14)

“ motor becerilerinde farklılık oluyor. Bilişsel kavrama beceri seviyesi değişik oluyor.” (K17)

“ gelişim özellikleri” (K21)

algılama hızı, konsantrasyon süresi, küçük ve büyük kas becerileri (K26)

“ küçük yaş grubunun bilişsel hazır bulunuşluğu ile büyük yaş grubundaki farklılık göstermektedir.” (K34)

“ her yaşı n hazır bulunuşluk düzeyi farklı oldu ğ u çe ş itli zorluklar ya ş anmaktadır.” (K10)

“ küçük ya ş gruplarında öz bakım deste ğ ine ihtiya ç duyulur.” (K7)

“ birlikte ilerleme ş an s ı düşün ü yor. Küçüklerde başaramama duygusu geli ş iyor.” (K11)

“ dikkat seviyeleri farklıdır. Hazır bulunuşluk düzeyleri farklıdır.” (K16)

“ küçük ya ş ların öğrenme-algılama düzeyleri düşük oluyor.” (K18)

“ özellikle küçük kademelerde öğrenci sınıf iç i kontrolü zorlaşabiliyor.” (K2)

“ uygulamalar ya ş seviyesi düşükse basitleştirilir. Kalabalık olması koordinasyonu kaybettirir.” (K3)

“ birlikte ilerleme ve çalışma ş ansını ortadan kald ır d ı ğ ı için derste devamlılık sağlanamıyor.” (K9)

“ algılama, motor becerisi, düşün me yetisi, dikkat süresi farklı oldu ğ unda düzen disiplin sıkıntısı ya ş anıyor.” (K13)

“ kademeler arasındaki zorluk ya ş la ilgili okula uyum sürecinde adaptasyon sıkıntılarının ya ş anabilmesi dikkat sürelerinin az olması gibi zorluklar.” (K33)

“ her ya ş grubunun kendi seviyesine göre eğitim verilebilece ğ ini düşün ü yorum.” (K15)

“ her seviyede anlatım şekli de ğ i ş meli bunu içinde çok sayıda yöntem (öğretim yöntemi) bilinmeli” (K29)

“ küçük ya ş gruplarıyla çalışmaların sınırlı olması” (K33)

4.2. Branş Derslerine Erken Tanışmanın Olumlu, Olumsuz Yanlarına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Branş derslerine erken tanışmanın olumlu, olumsuz yanları var mıdır?’ şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş oldu ğ u cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Branş Derslerine Erken Tanışmanın Olumlu, Olumsuz Yanlarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Branş Derslerine	Öğrenmesine katkı sağlar	14
Erken Tanışmanın	Gelişimini destekler	13
Olumlu Yanı	Bakış açısı kazandırır	8
Branş Derslerine	Öğrencinin sıkılmasına neden olur	1
Erken Tanışmanın	Farklı öğretmen olumsuz etkileyebilir	1
Olumsuz Yanı		

Tablo incelendiğinde; branş derslerine erken tanışmanın olumlu, olumsuz yanlarına ilişkin değerlendirmelerin, branş derslerine erken tanışmanın olumlu yanı ve branş derslerine erken tanışmanın olumsuz yanı olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Branş derslerine erken tanışmanın olumlu yanı teması altında; gelişimini destekler, öğrenmesine katkı sağlar, bakış açısı kazandırır isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Branş derslerine erken tanışmanın olumlu yanı konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“olumsuz bir yanı olduğunu düşünmüyorum. Olumlu olarak farklı bakış açıları ve bilgileri öğrenmek denilebilir.” (K4)

“ hızlı öğrenme ve kalıcılığı sağlar.” (K9)

“ öğrenme hızı bu yaşlarda daha hızlı olduğunda öğrenme daha kalıcı, daha hızlı olduğunu düşünüyorum ” (K13)

“ olumlu yanları artar. 0-6 yaş hızlı öğrenme dönemi olduğu için branş derslerini uzmanı verirse daha verimli olacaktır.” (K14)

“ gelişimi olumlu etkileyebilir. Örneğin uzmanlar dört yaşın ikinci bir dil için uygun olduğunu söylüyor. Ya da drama değerler eğitimi için olumlu katkılar sağlar.” (K22)

“ olumlu yönleri 3-6yaş kalıcı öğrenme yaşı olduğu için ilerleyen yıllarda mutlaka öğrenmelerine fayda sağlayacaktır. Olumsuzluk görmüyorum. (K34)

“ olumlu özellikle beden eğitimi-yoga beden gelişimi açısından önemlidir. İngilizce de verilmesi olumludur.” (K3)

“katılımcı, çocukların fiziksel duygusal, dil ve zihinsel gelişimi açısından olumlu yanları olduğunu düşünüyorum. (K19)

“ olumlu yanları mevcuttur. Çocukların gelişimleri açısından göre farklılık gösteriyor.” (K25)

“ olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum. Çocuğun sosyal, öz bakım, zihinsel, dilsel, motor gelişim alanına olumlu katkı sağlar.” (K27)

“ olumlu olur, çocukların ilgi ve becerilerini daha erken şekillenebilir.” (K32)

“ alanında uzman kişiler çocuklara branşlarla ilgili farkındalık sağlayacaktır.” (K6)

“katılımcı, olumlu yanları olacağını düşünüyorum, ilgi alanlarında ilerleme şansı yakalayacağını düşünüyorum” (K11)

“ çocukların farklı branş dersleriyle farkındalıklarını oluşturmak yönünde olumlu yanlarının olduğunu düşünüyorum ” (K33)

Branş derslerine erken tanışmanın olumsuz yanı teması altında; öğrencinin sıkılmasına neden olur, farklı öğretmen olumsuz etkileyebilir isimli iki adet kod bulunduğu görülmektedir. Branş derslerine erken tanışmanın olumsuz yanı konusunda görüş ifade eden katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“... Olumsuz olarak çok fazla olduğunda öğrenci sıkılıp okula karşı tutumu etkilenebilir.” (K2)

“... Fakat kendi öğretmeni dışında farklı bir öğretmenle ders yapmak olumsuz etki yaratabilir.” (K8)

4.3. Ders Çeşitliliğinin Öğrenci Psikolojisi Açısından Avantaj Ve Dezavantajlarına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantaj ve dezavantajları var mıdır?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 18’te sunulmuştur.

Tablo 18. Ders Çeşitliliğinin Öğrenci Psikolojisi Açısından Avantaj Ve Dezavantajlarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Ders Çeşitliliğinin Öğrenci Psikolojisi Açısından Avantajları	Becerilerinde gelişim	14
	Yeteneklerini keşfetme	8
	Algılama yeteneği gelişir	5
Ders Çeşitliliğinin Öğrenci Psikolojisi Açısından Dezavantajları	Ders yoğunluğu olumsuz etkiler	2
	Stres oluşturur	1
	Sıkılma ve başarısızlık	1

Tablo incelendiğinde; ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantaj ve dezavantajlarının neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerinin, ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantajları, ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından dezavantajları olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantajları teması altında; becerilerinde gelişim yeteneklerin keşfetme ve algılama yeteneğinde gelişme isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantajları durumu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“ Avantaj olarak ise farklı bilgi kavram düşünce ve insan tanımları erken yaşta gelişim için önemlidir.” (K3)

“ ders çeşitliliği hayal gücünü artırdığını, yaratıcılığını geliştirdiğini, beden gelişimini duygusal ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkiliyor.” (K13)

“ çocukların hayal gücünü kullanma, yaratıcılığını geliştirebilme gibi avantajları vardır.” (K14)

“ öğrenci gelişim düzeyine göre çeşitlilik sayısı belirlenirse dezavantaj oluşma ihtimali azalır.” (K23)

“ bence avantajları vardır. Özgüvenin gelişimine katkı sağlar. Sorumluluk bilinci gelişir. Kendini ifade eder. Empati yapabilme becerisi gelişir. Yardımlaşır, paylaşır.” (K27)

“ çocuklar birçok alanda yeterliliğe ve birikime sahip olur.(avantaj)” (K7)

“ öğrenci kendi yeteneğini keşfetmesi açısından erken zamanda ilgi duyduğu derse alışılabılır.” (K8)

“ çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri için (ve keşfedebilmemiz için) çeşitli ders alanları sunmalıyız. Daha sonra ilgi alanı ve yeteneğine göre daha profesyonel eğitim alabilir. Herkesin yatkın olduğu bir alan mutlaka vardır.” (K15)

“ çok yönlü gelişmeyi sağlar. Yeteneklerin keşfedilmesine olanak verir.” (K16)

“avantajları yönünden yine branş derslerinin çeşitliliğinde farkındalığın oluşması yönünden çocukların gelişimlerine katkısı olduğunu düşünmekteyim.” (K33)

“algıları daha açık olacağından avantaj olacağını düşünüyorum.” (K11)

“algıları daha açık olduğundan öğrenmelerinin daha hızlı olacaktır.” (K12)

Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından dezavantajları teması altında; ders yoğunluğu olumsuz etkiler, stres oluşturur, sıkılma ve başarısızlık isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından dezavantajları durumu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Çoğu zaman avantaj gibi gözükse de ders yoğunluğu sebebiyle olumsuz olabilir.” (K2)

“dezavantaj olarak bilinmemezliğin getirdiği stres olabilir.” (K4)

“erken yaşta fazla ders çocuklarda bıkkınlığa ve başarısızlığa neden olabilir.” (K10)

4.4. Branş Derslerin Sınıf Öğretmeni Tarafından Verilmesinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Branş derslerin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılık var mıdır?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Branş Derslerin Sınıf Öğretmeni Tarafından Verilmesinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Branş Derslerin Sınıf Öğretmeni Tarafından Verilmesinde Farklılıklar	Uzmanın bilgi birikimi var	11
	Uzmanın vermesi verimlidir	10
	Uzman kişiler daha uygundur	7

Tablo incelendiğinde; branş derslerin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılık olup olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerinin, branş derslerin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılıklar olmak üzere bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Branş derslerin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılıklar teması altında; uzmanın bilgi birikimi var, uzmanın vermesi verimlidir, uzman kişiler daha uygundur isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Branş derslerin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılıklar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“branş öğretmenleri kadar bilgi ve yetenek sahibi olan sınıf öğretmenlerinin vermesinde bir farklılık görmüyorum.” (K2)

“sınıf öğretmeni branş ile ilgili eğitim almışsa ve o ders hakkında donanıma sahipse ders verebilir.” (K5)

“branş öğretmenin kendi alanı hakkında bilgi birikiminde farklılık vardır.” (K10)

“her öğretmenin birikimine göre farklılıklar var.” (K14)

“branş öğretmeni kadar detaylı bilgi sahibi olamaz.” (K8)

“alanında uzman öğretmenin vermesi daha verimli olacağını düşünüyorum.” (K13)

“evet, her dersin uzman öğretmen tarafından verilmesi daha verimli olduğunu düşünüyorum.” (K18)

“doğru teknik ve doğru bilgi olduğu sürece sınıf öğretmeni de branş dersi verebilir. Ama branş öğretmeni kadar yöntem ve teknik kullanamaz.” (K22)

“sınıf öğretmenleri ortalama düzeyde bu derslerle ilgili eğitim alırken alanında uzman kişi çok daha donanımlı olacaktır” (K25)

“Katılımcı, vardır, alanında uzman kişiler daha uygundur.” (K30)

“katılımcı, kendi eğitim alanından mezun kişi tarafından verilmesinin çocuk gelişimi açısından daha verimli olacağını düşünüyorum.” (K6)

“Katılımcı, branş öğretmenlerinin vermesi okul öncesi grubunda otorite bölünmesine sebebiyet verir. Ama alanında daha etkili kişiler tarafından verilmesi daha etkili sonuçlar doğurur.” (K26)

“branş öğretmenlerinin daha donanımlı olduğunu düşündüğüm için sınıf öğretmeni verince o kadar etkili olmaz.” (K1)

“alanında uzman eğitimciler tarafından verilmesi tabiki amaca ulaşması için daha iyi olacaktır. Ancak her okul öncesi öğretmenin çocukların her gelişim alanına dokunabilmesi için branşlarda verilecek etkinliklere hakim olması gerekir.” (K32)

4.5. Sınıf ve Branş Öğretmeninin Derslerinin Paylaşımının Öğretmen Verimliliğine Etkisine İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Sınıf ve branş öğretmenin derslerinin paylaşımı öğretmen verimliliğini etkiler mi?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Sınıf ve Branş Öğretmeninin Derslerinin Paylaşımının Öğretmen Verimliliğine Etkisine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
	Öğretmen verimliliği	17
Ders Paylaşımının	İş yükü	5
Öğretmen	İletişim	2
Verimliliğine Etkisi	Eğitimin kalitesi	1
	Verimlilik değişmez	2

Tablo incelendiğinde; sınıf ve branş öğretmenin derslerinin paylaşımının öğretmen verimliliğine etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinin, ders paylaşımının öğretmen verimliliğine etkisi olmak üzere bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Ders paylaşımının öğretmen verimliliğine etkisi teması altında; öğretmen verimliliği, iş yükü

İletişim, eğitimin kalitesi, verimlilik değişmez isimli beş adet kod bulunduğu görülmektedir. Ders paylaşımının öğretmen verimliliğine etkisi konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“ paylaşımın öğretmen verimliliğini etkiler.” (K8)

“ kesinlikle verimlilik artar.” (K10)

“ etkilemez daha verimli olur.” (K13)

“ birbirlerini destekleyecek etkinlikler yapmaları verimliliği artıracaktır.” (K15)

“ zaten okul öncesi eğitimindeki en büyük sıkıntı öğretmenlerin hiç mola verememesi. Bu nedenle ders paylaşımı öğretmenin verimliliğini olumlu yönde etkiler.” (K22)

“ öğretmen verimliliğini artırır.” (K23)

“ paylaşımda bulunmaları olumlu yönde verimliliğini arttıracaklarını düşünüyorum.” (K24)

“ verimliliği etkiler. Aradaki iletişimin güzel olması gerekir.” (K27)

“ evet, verimlilik artar.” (K31)

“ iş yükü azalacağı için sınıf öğretmenine pozitif katkı yapacağını düşünüyorum.” (K4)

“ sınıf öğretmenine boş zaman bırakacağı için evet etkiler. Özellikle okul öncesi dönem için.” (K30)

“ kararında ve işbirliği içinde yapılıyorsa sınıf öğretmeni zaten her zaman aktif katılım içerisinde olacaktır.” (K34)

“ etkileşim ve paylaşım içinde olmak verilen eğitimin yapılan uygulamanın kalitesini arttıracaktır.” (K29)

“ farklı alanlarda ekip çalışmasının derslerdeki verimliliği olumlu yönde etkileyeceğini düşünmekteyim.” (K33)

“ etkiler. Alanında uzman olan öğretmenin verdiği eğitim daha kalıcı ve etkilidir.” (K14)

“ etkilemez.” (K2)

“ etkileyeceğini düşünmüyorum.” (K21)

4.6. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Ne Öğrenmesi Gerektiğine İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Okul öncesi dönemde çocuklar ne öğrenmelidir? Neden?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Ne Öğrenmesi Gerektiğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
---------	--------	---

	Yaşam becerileri	10
	Bilişsel ve zihinsel beceriler	4
Okul Öncesi	Motor becerileri	3
Çocukların	Dil ve İletişim	3
Öğrenmesi	Sanat becerileri	3
Gerekenler	Teknoloji becerileri	2
	Kültür ve tarih bilinci	1
	Sanat becerileri	1

Tablo incelendiğinde; okul öncesi dönemde çocukların ne öğrenmesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşlerinin, etkilme urumu ve etkinin türü ile ilgili işaretler olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Etkileme durumu teması altında; yaşam becerileri, bilişsel ve zihinsel beceriler, motor becerileri, dil ve iletişim, sanat becerileri, teknoloji becerileri, kültür ve tarih bilinci, sanat becerileri isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Ailenin ekonomik durumunun çocuğun başarısını etkilme durumu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“sosyal beceri geliştirici aktiviteler yapmalıdır”. (K2)

“temel becerilerin, kavramların, kuralların öğretilmesinin öğrencilerin çocuk gelişimini tamamlaması açısından önemli.” (K4)

“katılımcı, öz bakım becerileri, hızlı düşünebilme yeteneği, sosyal beceriler(K5)

“temel yaşam becerilerini, öz bakım becerilerini, ince motor kas becerilerini kullanabilmeyi” (K8)

“keşfederek deneyip yapma yöntemi ile teknolojik yeniliklerle, eski kadim bilgilerle hayatı tüm alanlarıyla öğrenmeleri gerekiyor.” (K11)

“değerler eğitimi hayal gücünü kullanma, yaratıcılığı arttırıcı etkinlikler, problem çözme becerileri”(K13)

“okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanlarına ve ilgilerine hitap edecek etkinlikler sunulmalıdır. Seviyelerine uygun sanat ve spor etkinliklerini önemli buluyorum” (K15)

“genel ahlak kurallarını, görgü adab-ı muaşeret kurallarını sağlık kurallarını öğrenmeli. Düşünce becerisi geliştirilmeli. Fiziksel gelişimi destekleyen davranışlar öğretilmeli.” (K17)

“yabancı dil, satranç, müzik, bilgisayar günümüzde gerekli olacak her şeyi öğrenmeleri taraftarıyım.” (K21)

“öncelikle öz bakım becerilerini kendileri yapabilmelidir. Bunu haricinde büyük ve küçük kas becerilerinin geliştirmeleri açısından okul öncesi eğitimi çok önemlidir.” (K25)

“ö z bakım, bilişsel, sosyal, motor becerileri” (K26)

“çocukların sosyal, öz bakım, zihinsel, dilsel, motor gelişim alanına yönelik etkinlikler olmalı. Problem çözme, yeteneklerini keşfetmesine olanak sağlamalıdır. Çünkü yaşama yönelimler deneyimlerin temeli burada atılıyor.” (K27)

“günlük yaşamlarını kolaylaştıracak beceriler. Basit düzeyde matematik.” (K30)

“yemek, uyku, temizlik, tuvalet alışkanlıklarını geliştirir. Oyunlarda bir grubun parçası olayı öğrenirken paylaşmayı öğrenmelidir. Küçük problemleri çözme öğrenilir.” (K31)

4.7. Okul Öncesi Eğitimde Neler Ve Neden Yapılması Gerektiğine İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Okul Öncesi eğitimde neler yapılmalıdır? Neden?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Okul Öncesi Eğitimde Neler Ve Neden Yapılması Gerektiğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Öncesi Eğitimde Yapılması Gerekenler	Bilişsel beceriler	14
	Sosyal beceriler	9
	Fen ve Matematik	8
	Sanat ve Yaratıcılık	7
	Bedensel gelişim	3
	Keşfetme ve araştırma	3
	Değerler eğitimi	3

Tablo incelendiğinde; okul öncesi eğitimde neler ve neden yapılması gerektiğine ilişkin katılımcı görüşlerinin, okul öncesi eğitimde yapılması gerekenler olmak üzere bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde yapılması gerekenler teması altında; değerler eğitimi, keşfetme ve araştırma, fen ve matematik, sanat ve yaratıcılık, bedensel gelişim, sosyal beceriler isimli altı adet kod bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimde yapılması gerekenler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“öğrencinin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.” (K2)

“branş öğretmenleri ile desteklenerek içeri daha zengin bir eğitim programı hazırlanabilir.” (K10)

“bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişimini desteklenmeli” (K11)

“zihinsel gelişimi bedensel gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici eğitimler yapılmalıdır.” (K13)

“çocukların zihinsel, bedensel, bilişsel duygusal gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikler yapılmalıdır. Yaparak yaşayarak öğrenmelidir.” (K14)

“eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirliğine vurgu yapılmalıdır. Bedensel aktiviteler ön planda olmalıdır.” (K22)

“problem çözme becerisi geliştirilmeli, empati yapma, kendini ifade edebilme, öğrenmiş olduğu bilgileri hayatına aktarabilmeli, arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilmeli, bağımsızlık duygusuyla kendine güven duymalı, kendi kendine yeme, kalem kullanma, makas ile kesme becerisine katkı sağlamalıdır. Nedeni ise yaşama dair tüm deneyim ve tecrübeler burada edinilir.” (K27)

“akademik derslerden önce tamamen ahlaki ve sosyal eğitimler verilmeli. Vücut yönetimi, irade ve disiplin kazandırılmalı. Dil ile desteklenmeli daha sağlıklı bir birey olması açısından son derece önemlidir.” (K29)

“ders içi etkinliklerde öğrencilerin görev alacağı çalışmalara yer verilmeli.” (K8)

Öğrencilerle sosyal etkinlikler aktif şekilde temeler uygun yapılabilir. (K10)

“sosyal etkinlikler ile hayatın içinde yaşayarak öğrenme ortam ve aktiviteleri artırılmalı.” (K18)

“sorumluluk alabilmesi için fırsat verilmeli, yaparak yaşayarak öğrenmesi keşfetmesi, her anaokulu bahçeli olmalı çocukların enerjisini atması ve toprak ile uğraşması için, okullarda orman günü olmalı her hafta ormana gidilip doğadakiler incelenmeli ve doğa oyunları öğrenilmeli.” (K28)

“öğrenciler gelecekteki sınıf ortamına alıştırmalı ve yabancılık çekmesini engellemeliyiz. oryantasyon dönemini daha kolay atlatan öğrencilerin başarı oranı genellikle daha yüksek olduğu için önemli olduğunu düşünüyorum.” (K4)

“öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, matematik etkinlikleri, Türkçe ses farkındalığı etkinlikleri, deney, kütüphane çalışmaları(kitap, bilmece, parmak oyunu, şiir), serbest oyun-grup oyunları, dikkat etkinlikleri, değerler eğitimi.” (K7)

“sanat etkinliği, müzik etkinliği, fen etkinliği, drama, oyun etkinliği” (K25)

“dramalar, deneyler, doğa inceleme gezileri, oyunlar(kurallı ve amaçlı), resim, ritm.” (K26)

“çocukların aktif olarak katıldığı, eğlendiği ve öğrendiği, günlük yaşamla ilgili yaşantılar edindiği gerçek hayatın provası olan her çalışma okul öncesi dönemde yapılmalıdır. Çocukların yeteneklerinin keşfi açısından düşünüldüğünde branş dersleri çok önemlidir.” (K29)

“çocukları sosyalleştirme onlara özgüvenlerini destekleyecek çalışmalar, onları hayata hazırlayıcı etkinlikler.” (K30)

SONUÇ

Katılımcıların yaş seviyeleri arasındaki zorluklara ilişkin cevapları incelenmiştir. Temalar, gelişimsel farklılıklar, hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıf içi kontrol zorlukları ve öğretim yöntemi farklılıkları olarak belirlenmiştir.

Branş derslerine erken tanışmanın olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Branş derslerine erken tanışmanın olumlu yanları, öğrenmeye katkı sağlama, gelişimi destekleme ve geniş bir bakış açısı kazandırma olarak belirlenmiştir. Olumsuz yanlar ise öğrencinin sıkılmasına neden olma ve farklı öğretmenlerin olumsuz etkisi olabilme durumlarını içermektedir. Bu bilgiler, branş derslerine erken tanışmanın avantajları ve dezavantajları hakkında fikir edinmeyi sağlamakta ve öğretmenlere bu konuda stratejiler geliştirmede rehberlik etmektedir.

Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler incelenmiştir. Çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantajları, becerilerin gelişimi, yeteneklerin keşfi ve algılama yeteneğinin gelişimi olarak belirlenmiştir. Dezavantajlar ise ders yoğunluğunun olumsuz etkisi, stres oluşturma, sıkılma ve başarısızlık hissi yaratması şeklinde ifade edilmiştir.

Branş derslerinin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinde farklılık olup olmadığına ilişkin görüşler incelenmiştir. Farklı temalar uzman öğretmenlerin bilgi birikimi, verimlilikleri ve uygunluğu üzerinde durmaktadır. Uzman öğretmenlerin derin bilgi birikimi ve öğrencilere daha etkili ders verme yetenekleri, branş derslerinin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinin avantajlı olabileceğini işaret etmektedir. Özet olarak, branş derslerinin uzman öğretmenler tarafından verilmesi, derslerin kalitesini artırma potansiyeline sahiptir.

Ders paylaşımının öğretmen verimliliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Buna göre, ders paylaşımı öğretmen verimliliğini artırabilir, iş yükünü dengeleyebilir, iletişimi teşvik edebilir ve eğitim kalitesini artırabilir. Ancak, ders paylaşımının her zaman verimlilik düzeyinde bir değişiklik yaratmadığı ve bazı durumlarda etkisinin sınırlı olabileceği belirtilmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların ne öğrenmesi gerektiği ile ilgili katılımcıların cevapları incelenmiştir. Buna göre, okul öncesi çocukların öğrenmesi gerekenler arasında yaşam becerileri, bilişsel ve zihinsel beceriler, motor beceriler, dil ve iletişim becerileri, sanat becerileri, teknoloji becerileri, kültür ve tarih bilinci yer almaktadır. Bu beceriler çocukların genel gelişimini desteklemek, yaratıcılıklarını ifade etmek, iletişim becerilerini geliştirmek ve gelecekteki öğrenme süreçlerine temel oluşturmak amacıyla önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitimde nelerin yapılması gerektiği konusundaki katılımcı görüşleri incelenmiştir. Okul öncesi eğitimde yapılması gerekenler; okul öncesi dönemde çocuklara bilişsel becerilerin, sosyal becerilerin, fen ve matematik kavramlarının, sanat ve yaratıcılığın, bedensel gelişimin, keşfetme ve araştırmanın, değerler eğitiminin öğretilmesi gibi konuları içermektedir. Bu beceriler çocukların genel gelişimlerine katkı sağlar ve temel bir eğitim temeli oluşturur.

Öneriler:

Katılımcılar arasındaki yaş seviyeleri farklılıkları, hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıf içi kontrol zorlukları ve öğretim yöntemi farklılıkları gibi konular incelenmiştir. Branş derslerine erken tanışmanın olumlu yanları öğrenmeye katkı sağlama ve geniş bir bakış açısı kazandırma, olumsuz yanları ise sıkılma ve farklı öğretmenlerin olumsuz etkisi olabileceği şeklinde belirlenmiştir. Ders çeşitliliğinin öğrenci psikolojisi açısından avantajları beceri gelişimi ve yeteneklerin keşfi, dezavantajları ise ders yoğunluğu, stres ve sıkılma hissi olarak ifade edilmiştir. Branş derslerinin sınıf öğretmeni tarafından verilmesi, uzman öğretmenlerin bilgi birikimi ve etkili ders verme becerilerinden yararlanma potansiyeline sahiptir. Ders paylaşımının öğretmen verimliliği üzerinde olumlu etkileri olabilirken, bazı durumlarda etkisi sınırlı olabilir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenmesi gerekenler arasında yaşam becerileri, bilişsel ve zihinsel beceriler, motor beceriler, dil ve iletişim becerileri, sanat becerileri, teknoloji becerileri ve kültür/tarih bilinci yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuklara bilişsel, sosyal, fen, matematik, sanat, bedensel gelişim, keşfetme ve araştırma becerileri ile değerler eğitimi öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Arnas, Y. A. (2020). Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi.
- Çifçi, M., & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi Eğitimi Alanındaki Araştırmaların Yönelimleri: Bir İçerik Analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 862-886.
- Ertuğ, C., & Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Ertuğrul, N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri İlişkisi. *Academy Journal Of Educational Sciences*, 4(1), 1-10.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 33-47.
- Önal, T. K., & Sarıbaş, D. (2019). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi Ve Önemi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 109-118.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Tuğrul, B., Menekşe, B. O. Z., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuldaki Oyun Olanaklarının İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- Ünlü, Z. K., & Dere, Z. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fetemm Farkındalıklarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 44-55.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin
- Yılmaz, M. M., Özen, R. & Sığırtmaç, A. D. (2020). Okul Öncesi Fen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Tematik İçerik Analizi: 2015-2019 Yılları Arası. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 553-589.