



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL
RESEARCH**

Volume: 7

Issue: 3

December 2021



**EKUAD
JETPR**

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

The Journal of Educational Theory and Practice Research is an international peer-reviewed journal published quarterly. All the responsibility of all the articles published in the Journal of Educational Theory and Application Research in terms of language, science and law belongs to the authors, and the publishing rights belong to www.ekvad.com. It may not be reproduced, partially or completely, in any way, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish articles submitted to the journal.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)




 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus

 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI


 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor


 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 7

Issue: 3

December 2021

Owner

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Res. Asist. Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

Turkey Republic Muğla Sıtkı Koçman *University*, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus - Muğla/TURKEY

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

<http://dergipark.gov.tr/ekvad>

Journal of Education, Theory and Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Publishing

Turkey Republic Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus - Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL, *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Göteborg University, Norveç*

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, *Adnan Menderes University, Turkey*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, *Dokuz Eylül University, Turkey*

Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Turkey*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, *Lefke Avrupa University, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien University, Tayvan*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, *Michigan State University, ABD*

Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halis Demir University, Turkey*

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, *Ankara University, Turkey*

Prof. Dr. Gülden BALAT, *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Prof. Dr. Hayati AKYOL, *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana University, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo University, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork University, İrlanda*

Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, *Uşak University, Turkey*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State University, ABD*

Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*

Prof. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya University, Turkey*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN, *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Ramazan SEVER, *Giresun University, Turkey*

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Selma YEL, *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Selami YANGIN, *Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey*

Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, *Hasan Kalyoncu University, Turkey*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon University, Turkey*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN, *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, *Kırıkkale University, Turkey*

Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA, *Vuzf University, Bulgaria*

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu University, KKTC*

Assoc. Prof. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu University, Turkey*

Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Anna MARINOVA, *Vratsa University, Bulgaria*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

Dr. Gavrilă A. LIVIU, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*

Dr. Kimete CANAJ, *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN, *Iowa State University, ABD*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakia*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist., Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Turkey*

TYPESETTING EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Res. Assist. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Res. Assist. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Alev DOĞAN, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali GÖÇER, *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, *Ahi Evran University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN, *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ, *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, *Trakya University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN, *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN, *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ, *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Salih RAKAP, *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT, *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, *Kastamonu University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ YAMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emre ER, *Yıldız Technical University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, *Hacettepe University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ, *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY, *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK, *İnönü University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU, *Erzincan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN, *Ahmet Yesevi University, Kazakhstan*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ, *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT, *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN, *Adıyaman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, *Gazi University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Ahmet VURGUN, *Marmara University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Sibel DAL, *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Zeynep KILIÇ, *Medipol University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR, *Çukurova University, Turkey*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*

SECRETARY

- Res. Assist. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Res. Assist. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

- Res. Assist. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

CONTENTS

Research Article

Davut ATMACA	A Study on the Educational Informatics Network (EBA) Live Course Application in the “COVID-19” Pandemic Process	301-313
Yılmaz KILIÇ	Comparison of Taking Personal Initiative of Public and Private School Administrators According to the Perceptions of Teacher	314-327
Sabri SİDEKLİ Sedat ALTINTAŞ Esra ÇETİN ALTINTAŞ	The Future of Distance Education in Primary Schools During COVID-19 Pandemic	328-342
Mesut DEMİRBILEK	Entrepreneurship Competencies of School Principals	343-372
Veli TOPTAŞ Feyyaz ÖZTOP	Primary School Teachers’ Views on Learning Deficiencies in Mathematics Lessons in the Process of Distance Education	373-391
Özgül POLAT Ebru AYDIN	Analysis of the Effect of Mind Mapping Activities on the Acquisition of Values of 60-72-Month-Old Children	392-405
Emel DUMAN Nuray YILMAZ	Investigation of the Effect of Cyber Bullying Awareness Training for Parents	406-421
Şeyda İNCE SEZER Fatma YÜCEL DİNÇ Nuri DOĞAN	Investigation of the Effect of Reading Illustrated Children's Books with and without Using the Visual on 60-72 Months Children's Creativity	422-436
Nalan TOLĞAY Selva BAKKALOĞLU	Comparison of Printed and Digital Text Reading Miscues of Third Grade Primary School Students	437-453
Serap ÇİMŞİR Zeliha Nurdan BAYSAL	Investigation of the Views of Primary School Teachers on Distance Education Practices During the Pandemic	454-467



A Study on the Educational Informatics Network (EBA) Live Course Application in the “COVID-19” Pandemic Process

Davut ATMACA¹

Abstract

The education sector, which was caught unprepared for the pandemic with the coming of the bans during the pandemic process, had to switch to the distance education process, whose infrastructure is not yet sufficient. In this process, the Live Lesson Application, which uses the Education Information Network infrastructure, has been included in the lives of teachers and students. This research was carried out to examine the display features and interface of the EBA Live Course Application, which was put into practice by the Ministry of National Education due to the COVID-19 pandemic. In this respect, the qualitative research model was adopted in the research, and the workflow data that introduced the program interface in the EBA Live Course Application were examined by document analysis technique. In the research, the workflow that administrators, teachers and students should follow for the EBA Live Lesson Application has been introduced. At the end of the research, findings came to the fore in the direction of not assigning lessons to teachers who do not have technological means, a lesson duration of 30 minutes, and the necessary updates to be made on computers using Windows 7 version. The latest versions must be installed in order to perform Live Lessons smoothly on tablet-like devices. According to the results of the research it is thought that a simpler workflow will be provided if EBA users visit the link <http://www.eba.gov.tr/yardim-sss/>. In order for the live lessons to be carried out smoothly, it is necessary to use Windows 8 and above on computers. Care should be taken to use IOS 11 and above on mobile phones and 5.0 and above on Android devices.

Key Words

COVID-19
Educational Informatics Network
EBA
EBA Live Course Application

About Article

Sending date: 23.06.2020
Acceptance Date: 05.12.2020
E-Publication Date: 31.12.2021

¹Social Studies Teacher, Ministry of Education, Turkey, adaatmaca17@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7149-2952>

Introduction

The COVID-19 pandemic, which led to the lockdown of the education system of some countries, has caused a worldwide paradigm shift in terms of learning. Most countries have experienced a phase of transition from face-to-face education dominated by traditional classrooms to digital learning. Most of the students currently enrolled in different educational institutions in various parts of the world are shifting their learning styles from face-to-face education to digital learning (Mulenba & Marban, 2020). For example, 270 million students participated in online education during the Covid-19 epidemic in China (Zhou, et al., 2020). A nationwide educational initiative called “Suspend Classes Without Stopping Learning” has been launched by the Chinese government (Zhang, et al., 2020).

As the world struggles with the new situations caused by the COVID-19 pandemic, education administrators strive to meet the educational needs of students through online platforms and distance education solutions. Millions of students and educators are affected by the closure of schools and other restrictions due to the pandemic (Özer, 2020). In order to support the call to "stay at home" due to the worldwide panic, countries are temporarily suspending their education processes, instead, distance education is supported by students (Üstün & Özçiftçi, 2020).

Nearly 1 million teachers and 18 million students in Turkey have been affected by school closures and other restrictions due to the pandemic. A number of steps have been taken by the Ministry of National Education to continue education services during the COVID-19 pandemic. After the decision to close the schools, the infrastructure of the Education Information Network (EIN – in Turkish Eğitim Bilişim Ağı, EBA) as an effective digital education platform was strengthened and cooperation was made with the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) within the scope of distance education (Özer, 2020). This situation has caused the importance of distance education to be questioned again. Although the distance education process is a well-known process especially in terms of higher education today, it stands out as a fairly new practice in terms of primary and secondary schools. It is thought that the distance education approach will gain more importance in the future due to the virus pandemic.

Distance education is an education system that enables people to receive education via computer wherever and whenever they want. The rapid development of the Internet has also led to the development of educational methods. WWW (World Wide Web) has become a dynamic, powerful and interactive tool for effective teaching (Özarlan et al., 2007: 159). Gilani (2020) stated that the quality of learning is in line with the level of digital access. Ventayin (2018) mentioned the importance of teacher competencies, time management and distance education experience in online education. Kerres (2020) stated that the medical sector is in a relatively good position compared to the education sector in coping with difficulties, but there are digital deficiencies in the education sector. Jena (2020) stated that the quarantine process accelerated digitalization. Goldschmidt and Msn (2020) said that the COVID-19 process caused the digital education tsunami.

Distance education studies, which started about three centuries ago in the world, came to the fore in Turkey after about two centuries and became a part of the mainstream in education in a very short time. In our country, from 1923 to the 1960s, distance education was first discussed conceptually. After the 1970s, distance education studies were carried out at the secondary education level with different initiatives, some experience was gained and progress, albeit limited, was achieved. After 1980, these applications were carried to higher education with the establishment of Anadolu University Open Education Faculty. In the 1980s and 1990s, distance education matured at primary, secondary and higher education levels and became a system that included large student populations. With the successes gained in these years, distance education has received great attention and acceptance. From the end of the 1990s to the beginning of the 2000s, the educational opportunities offered by distance education have increased with the developments in the field of information and communication technologies (ICT), and distance education has become a part of the mainstream in education in our country with the number of students reaching millions (Bozkurt, 2017: 85).

The most important purpose of distance education models is for large masses to receive relevant training from where and when they are. This flexibility offered to trainees makes it easier to

receive education (Dinçer, 2006). In addition, the possibility of transferring data in different formats offered by the computer and the internet makes the education given over the internet popular at all levels (Akdemir, 2011). The popularity of EBA, a digital education platform in Turkey, continues to increase in recent years. In Turkey, the distance education process has been carried out through the digital education platform EBA Live Course Application since March 23, 2020. In this process, with approximately 22.7 billion clicks, the EBA application became the 10th most visited site in Turkey and the 3rd most visited educational site in the world. The mobile application for EBA has reached 16.7 million downloads for Android devices and 1.8 million downloads for iOS devices. During the distance education process, 7,383,213 students and 1,030,516 teachers actively used EBA, and a total of 5,954,174 Live Lessons were held.

Educational Information Network (EBA), in order to transform into an information society, to disseminate the information culture in education with a systematic and planned policy, and to meet the information needs of education; it is an expandable web applications project that was created by blending the dynamic systems of the era such as search engine, social network, and e-encyclopedia, which can carry the entire educational informatics system of the Ministry of National Education (Çakmak and Taşkıran, 2017: 285-286). In addition to the discussion, visual, e-content, e- magazine, e-book, news, video, audio, -e-curriculum modules, starting from the second half of the 2019-2020 academic year, the Ministry of National Education has further developed this application in the COVID-19 pandemic. It has added the online course module known as "EBA Live Class", "EBA Online Class", "EBA Live Class".

EBA Live Classroom Application, which provides the opportunity to provide interactive lessons by eliminating the distance between the teacher and the student in the distance education process, started on 30 March 2020 as a pilot. Then, on 13 April 2020, it was reorganized first for the 8th and 12th grade students, then on 23 April 2020 to include the 3rd and 4th grades of primary schools, as well as the upper classes of secondary schools and high schools.

The Directorates of National Education left the responsibility of creating and organizing live lessons to school administrators and then to all teachers. In this direction, the teachers made their own live lesson plans for the time intervals defined by the system for their branches. Classes defined according to weekly schedules on a class basis were conducted by teachers as live lessons. In order to increase the efficiency and quality of the lesson, the hours of each class are planned differently. Teachers and students were given the opportunity to follow the live lesson information from the notifications area in the upper right part of the EBA main page or by clicking the live lesson field in the upper left part. In addition, the EBA Live Course Application was initially applied only for the courses for the High School Entrance Exam (Turkish, Mathematics, Science, Social Studies, Foreign Language, Religious Culture and Moral Knowledge, TR. History of Revolution and Kemalism), while all courses were later included in this scope.

In the past researches about Education Information Network; Aktay and Keskin (2016) examined the course module and course module components of the Education Information Network. Fidan et al., (2016) stated in their research that Education Information Network is seen as a useful and effective site by primary school teachers. Timur et al., (2017) stated that secondary school students found EBA useful in terms of educational content. Ateş et al. (2015) stated that the Turkish videos in the Education Information Network are quite inadequate in terms of education. Çakmak and Taşkıran (2017) stated that EBA facilitates learning, but this platform is not utilized sufficiently. Pala et al. (2017) stated that there are some problems in the EBA videos section and the overall design. Durmuşçelebi and Temircan (2017) emphasized that some students have difficulties in using the educational content in the Education Information Network. Tüysüz and Cümen (2016) stated that the course contents in the Education Information Network are insufficient. Yılmaz (2013) stated that the Education Information Network project, which was initiated within the scope of the FATİH Project (Movement to Increase Opportunities and Technology - in Turkish Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi), is an interactive and dynamic platform. Şahin and Erman (2019) suggested in their research with history teachers to eliminate the design confusion for the Education Information Network. Bertiz (2017) found the usability level of the system at a high level in his research on the usability level of the Education Information Network. Arkan and Kaya (2018) stated that Education

Information Network is a social necessity in terms of 2023 Education Vision. Kapıdere and Çetinkaya (2017) stated that the mobile content of the Education Information Network has a simple, plain and easy content. Karaçorlu (2019) said that there are not enough concept maps and infographics in the Education Information Network. Yurdakal (2019) stated that the Education Information Network is mostly accessed via computers and mobile phones, and freezing errors are frequently encountered with the in-site application. Türker and Güven (2016) stated that due to the infrastructure deficiencies in EBA, teachers cannot use the system adequately. When the researches are examined, it is seen that the Education Information Network is mostly evaluated in terms of content, general design and ease of use.

In their research on online course applications, Çakın and Akyavuz (2020) examined student motivation and teacher problems in distance education. Demir and Özdaş (2020) discussed distance education activities in terms of teachers. Gören et al. (2020) evaluated distance education activities in the province of Ankara. Özdoğan and Berkant (2020) discussed the views of teachers, students, parents and administrators on distance education from a broad perspective. Arslan and Şumuer (2020) looked at the classroom management problems in Live Lessons from the teacher's point of view. Doğan and Koçak (2020) examined distance education activities based on the EBA system. Balaman and Tiryaki (2021) examined the positive and negative aspects of distance education, teacher competencies and evaluation processes in distance education according to teachers' views. Kabapınar et al. (2021) dealt with distance education from the perspective of primary school teachers and parents as a process, and examined the problems experienced due to the reasons why students could not participate in distance education. Başaran et al. (2021) examined the technological competence and technological readiness of teachers in distance education. It has been observed that the studies carried out so far are based on teacher competencies in distance education, time management, classroom management in live lessons, student participation in distance education, technological competencies in distance education and stakeholder views in distance education. For this reason, it has been determined that there is a gap in the literature regarding the interface and image features of the EBA Live Course Application.

The statement “The world will not be the same world from now on”, expressed by various circles today, tells us that nothing is independent of the other; education, health, sociology etc. It shows that there is a new world order in which relations will be reinterpreted. From this point of view, it is clearly seen that distance education, which has been put into practice due to the pandemic, will continue even if the conditions return to normal after a while and will not go back to the old completely. On the other hand, the continuous closure of schools brings great difficulties to all educational circles, especially teachers, in terms of ensuring continuity in learning (Chang & Satako, 2020). In addition, it is known that teachers who work devotedly in inappropriate environments at the expense of endangering their own health on a voluntary basis do not have much experience in lecturing in front of the camera and there are various problems in this regard. This research, which examines the program interface and display features for the Education Information Network Live Lesson Application, is important in terms of showing the workflow that should be followed in live lessons. It is anticipated that the research will make significant contributions to the literature on distance education in terms of the experiences gained in this process being more successful in future distance education activities.

Method

Research Model

Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research in which the systems and interfaces for the EBA Live Course Application were examined. Case studies are seen as a distinctive approach in seeking answers to scientific questions (Büyüköztürk et al., 2013). Qualitative research is a research in which a process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment and in a holistic way by using some qualitative data collection methods. The most distinctive feature of the case study is to reveal certain results by investigating a certain situation in depth (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Data Collection Tool

In this research, in which the interface and image features of the EBA Live Course Application were examined, the research data was collected on the website of the General Directorate of Innovation and Educational Technologies, the content produced by the İzmir Provincial National Education FATİH Project Coordinatorship, the Ministry of National Education EBA Help Center and the users on Youtube. The content created for live lessons was collected over a period of 2.5 months and analyzed according to document analysis.

Analysis of Data

The analysis of the research data was made according to the document analysis. In addition to providing descriptive information through these data, changes and developments in hypotheses and categories can also be followed (Merriam, 2013). In this context, the directives and work flow charts produced by FATİH Coordinatorships and the Live Lesson Application work flow materials on the website of the Ministry of National Education <https://ders.eba.gov.tr/yardim-sss/> were examined with document analysis.

Findings

Findings and comments section is divided into points that school administrators should pay attention to in creating live lessons in EBA, points that teachers should know about live lesson application and points that students should know about live lesson application

What are the Points School Administrators Should Consider While Creating Live Lessons in EBA?

- ❖ School principal, assistant principals and teachers have the authority to create EBA Live Classes.
- ❖ School principals do not assign lessons to teachers who do not have a computer or internet connection.
- ❖ It is necessary for the school principals to watch the video "How Do I Create a Live Lesson?"
- ❖ Teachers who will give Live Lessons at EBA are required to follow "Distance Education with EBA" and "Distance Education with EBA Academic Support" courses.
- ❖ Since the hours of live lessons for each school are determined differently, more than one teacher and lesson assignment can be made during these hours.
- ❖ When creating Live Lessons in EBA, the relevant teacher must be selected.
- ❖ EBA Live Lesson Application must be downloaded by teachers and students from the "DOWNLOAD APPLICATION" button.
- ❖ It is required to announce the use of IOS 11 and above, Android 5.0 and above on tablets and mobile phones.
- ❖ It is strongly emphasized that teachers and students should be reminded not to open their cameras unless necessary during the lesson.

Not assigning lessons to teachers who do not have computers and internet, and not turning on the cameras of the teachers and students during the lesson unless necessary were seen as remarkable findings.

Findings regarding the Points that Teachers Need to Know about the EBA Live Lesson Application

Who Can Create Live Lessons?

School principals and teachers have the authority to create live lessons. School principals or teachers can enter the class information, select the lesson teacher and assign the lessons to the date and time of the lesson.

Who Can See the “Live Lessons” Page?



Figure 1. Do I Have a Live Lesson Interface?

This page is an active page only for teachers, students and school principals. Parents do not have the right to access this page. However, parents are notified about live lessons assigned to students.

Notifications to the parents about the live lessons assigned to the students were interpreted as a positive situation in terms of following the lessons.

How Many Branches Can the Live Lesson Be Sent to?

Live lessons can be sent to a maximum of 6 branches.

How Many Students Can Be Sent to Live Lessons?

Live lessons can be sent to a maximum of 300 students.

Who Can Attend the Live Lesson, Other than the Selected Teachers and Students?

No one other than teachers, students and principals can attend live lessons.

Can Created Live Lessons be Updated Later?

School principals can update and cancel their course and branch information until 15 minutes before the start of the course. From the "Add External Live Lessons" panel, teachers can also cancel and review the Live Lessons they have added. If a wrong course is assigned, this course must be deleted. Then, the course must be created again. The status of the created Live Lessons can be seen from the "Update Status of Lessons" button.

When Can I Start the Live Lesson?

- ❖ “Distance Education with EBA” and “Distance Education with EBA Academic Support” courses were opened on EBA Professional Development Area and Youtube channel.
- ❖ It has been reported that Windows, IOS 11 and higher computers, and Android 5.0 tablets and mobile phones can be used to watch the EBA Live Course Application.
- ❖ Parents and students must be informed by the teachers before the Live Lesson starts, using WhatsApp groups or various communication channels.
- ❖ It is thought that it would be appropriate to keep the cameras of the students closed during the Live Lessons.
- ❖ Even if the teachers are late for the start of the lesson, they will be able to attend the classes as long as the lesson time is not over.
- ❖ A lesson consists of 30 minutes.

- ❖ In terms of pre-preparing the materials (presentations, documents, visuals, videos, etc.) to be used by the teachers during the lesson, Live Lessons can be started 5 minutes before the lesson.
- ❖ Testing the cameras and microphones of the computers before the lesson will minimize the problems in this regard.
- ❖ In order for the Live Lesson to start properly, the antivirus program of the computer must be turned off (MEB, 2020).

The 30 minutes of a lesson, the distance education and academic support courses opened for teachers stand out as the most striking findings.

If I am Late for the Live Lesson or Fail to Start the Lesson on time, Will the Lesson be Cancelled?

No. It is not cancelled. If the lesson does not start, students can attend the lesson. However, students cannot communicate with each other in this process. On the screen, they wait for the teacher to start the lesson. In this case, the course can be held during the time allotted to you.

What Should I Do to Avoid a Connection Error When I Click the "Start" button?

If you are a Windows 7 user, relevant updates can be made. If the antivirus program is not used, the traces should be followed and the Windows firewall should be turned off.

How to Make General Settings about Participants during Live Lesson?



Figure 2. General Settings Interface

When the participants section in the EBA Live Lesson is clicked, the settings related to the participants can be made from the "More" button.

Participants can be taken to classes by the teacher with their voices turned off or on. Participants can be given the authority to turn their voices on and off. At the same time, the buzzer can be turned on and off, if desired, at the entrance and exit of the course. The same settings can be made for image adjustment by adjusting the camera setting.

After starting the lesson, the teacher can close the entrance and exit to the lesson and arrange the students' entrance and exit to the lesson. However, considering the connection and disconnection errors on the Internet, it is thought that it would be appropriate not to close the entrances and exits to the courses.

How Can I Mute Participants during Class?

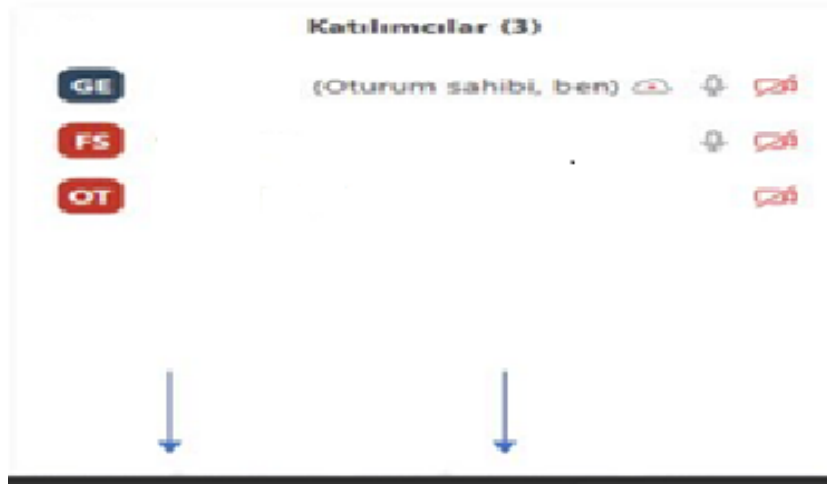


Figure 3. Volume Setting Interface

When we click on the participants, the list of students in the course is displayed. The voice of the participants can be turned on or off with the “Mute Everyone” and “Unmute Everyone” buttons at the bottom.

Regarding the sound settings, students can be taken to the lesson with their voices turned off by clicking the "More" button.

How Can I Control the Chat Section?

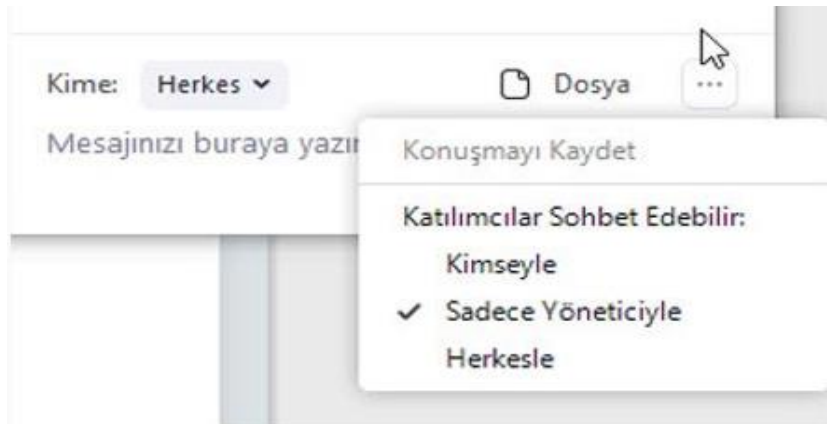


Figure 4. Chat Settings Interface

When the “Chat” button is clicked, the necessary settings can be made from the three-point section. The chat button also allows students to ask questions or report connection errors to the teacher.

What is Assistant Administrator Feature?

During the course, one or more students can be designated as assistant administrators. Assistant administrator has the authority to manage sound on/off, screen sharing, sharing and drawing permissions. However, it does not have the authority to terminate the course or make another student an assistant manager. In the event that the person administering the course leaves the course due to any connection problem, the assistant administrator assumes the role of the main administrator. In the event that the main administrator returns to the course, the assistant administrator automatically returns to his previous position.

What Happens if Live Class Ends due to Connection Problem?

In this case, the student continues the lesson for 2 more minutes. If a student is designated as a co-administrator at the beginning of the course, then he/she is the manager. In case of returning to the lesson again, the lesson will continue from where it left off. If students cannot return to the lesson within two minutes, the lesson is terminated.

What Should You Do if You Get "Sdk init failed-14" Error while Opening EBA Live Course Application?

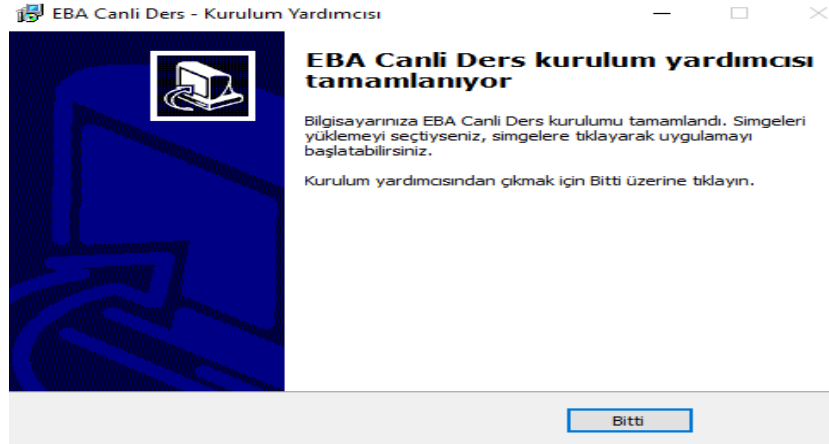


Figure 5. EBA Live Course Setup Wizard

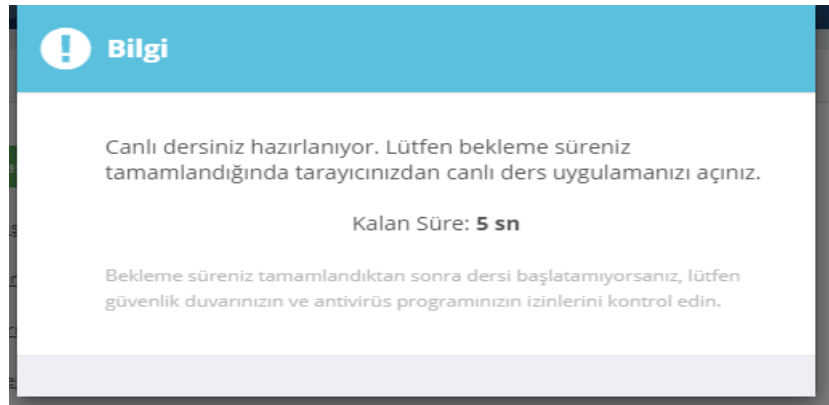


Figure 6. EBA Live Course Upload Timer

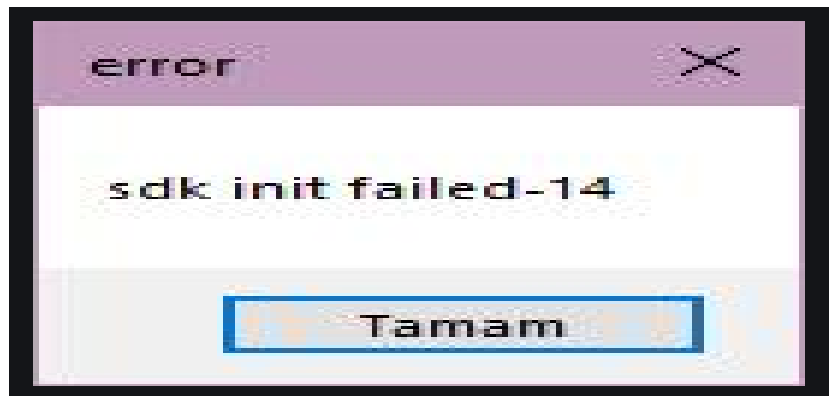


Figure 7. EBA Live Course Error Warning

This error occurs when the live lesson application is open. If the application is checked whether it is closed and the error continues, the computer must be restarted.

If the program is reloaded repeatedly, an error may occur. For this reason, if the program is removed from the add remove section, deleted from the downloads section and the recycle bin and reinstalled, the “sdk init failed-14 error” is not received.

Can I Do Live Lessons on MacOS Operating System?

Yes, it can be done.

Points Students Should Know about EBA Live Course Application

When Can I Attend the Class?

When the start time of the lesson comes and 2 minutes before the lesson, it is possible to enter the Live Lesson. Since the "Join" button will appear as long as the course is active, the course can be entered as long as the time has not expired.

I Attended the Live Lesson but My Teacher did not Come. What Should I Do?

In this case, it is necessary to wait after clicking the "Join" button. Because the teacher can attend the lesson even if it is late. After the teacher joins the lesson, the lesson starts automatically on the screen.

When I Click "Join Live Class" I Get Connection Error. What Should I Do?

- ❖ If Windows 7 is used, it is necessary to check that all of them are installed by checking the latest updates of the operating system from Windows Update.
- ❖ Microsoft's program that offers easy fix solutions should be installed on computers and tried again.
- ❖ It is necessary to check whether the antivirus program used allows access to "EBA Live Course".
- ❖ Windows firewall should be turned off as it may restrict internet access of “EBA Live Course”.
- ❖ EBA users should visit <http://www.eba.gov.tr/yardim-sss/> link.

I Get System Error while Opening "EBA Live Course". What should I Do?

In case of using the old version of Windows, there is a possibility that some files on the computers are missing. To fix this, the program recommended by Microsoft for such problems should be installed and tried again.

I got the alert: “EBA Live Course Updated!” Do I Need to Delete the Old Version of the App?

It needs to be deleted. It is enough to download the updated application and complete the installation.

Can I Do Live Lessons on MacOS Operating System?

On computers with MacOS operating system, similar steps can be followed and the course can be entered.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The COVID-19 pandemic spreads to hundreds of countries in the world and changed many situations in a short time. One of the rapid and difficult changes has been experienced in the field of distance education, which is carried out accurately and precisely in a limited time. Along with the distance education application during the pandemic process, the teachers had to use the EBA Live Lesson Application quite intensively. For this reason, the need to analyze the features and interfaces of the EBA Live Course Application has arisen. In this respect, the research was carried out in order to witness a process where the understanding of education, which shifted to a completely different axis during the virus epidemic process, gained wealth with online platforms, distance education and live lesson applications, and to examine the features offered by the "EBA Live Course Application".

During the pandemic process, education was moved to the house and exams were held online. Both students and teachers quickly moved to the house, and whiteboards, tablets, desktop computers and mobile phones became as educational tools. EBA has become the biggest school for millions of students. The Ministry of National Education has explained in detail the workflow for the EBA Live Lesson Application as what to do before and during the lesson. The use cases of different operating systems, connection errors during Live Lessons, audio settings and screen settings to be made during live lessons are explained in detail by Fatih Project Coordinators and the EBA Help Center on the internet.

The prominent results of this research, in which the interface for the EBA Live Course Application was introduced, are as follows: The authority to create Live Lessons is available to administrators and teachers. It is not possible to assign Live Lessons to teachers who do not have the technological opportunity. In order to conduct Live Lessons, tablets and mobile phones must have the latest versions of IOS 11 and above, Android 5.0 and above. In order to follow the Live Lessons, parents are notified about the date and time of the lesson. EBA Live Lesson interface allows to send Live Lessons to a maximum of 6 branches and 300 students. Even if there are disconnections during Live Lessons, lessons can be re-entered. Live Lessons consist of 30 minutes. The fact that the antivirus programs on the computers are closed makes it easier to participate in the Live Lessons. In order to avoid connection errors during Live Lessons, necessary updates must be made on computers, tablets or mobile phones. There are interruptions in the EBA Live Lesson panel due to the problems experienced on the internet during the Live Lessons. Due to connection errors experienced during Live Lessons, one or more students may be appointed as assistant administrators by the lesson teacher. In case of starting Live Lessons sequentially, "sdk init failed-14" warning may be received. In order to avoid this warning, the program must be deleted from the "Add or Remove Programs" section, the "Downloads" section and the "Recycle Bin" on the computers. In terms of making preparations for the lesson, teachers can log in to the EBA Live Lesson interface 5 minutes before and students 2 minutes before. In case of updating the Live Lessons from computers with MacOS operating system, the lessons can be followed by logging into the EBA Live Lesson panel. In the light of all these results, it is concluded that the EBA Live Lesson Application will be more beneficial as a result of the reinforcement of the necessary infrastructure for the EBA Live Lesson Application, the system features and the introduction of the program interface sufficiently.

Accordingly, the following recommendations were made:

- ❖ It is thought that it would be beneficial to introduce the program interfaces in the EBA Live Lesson Application and to continue the academic support trainings related to this in a way that includes all teachers.
- ❖ Since all the studies on the EBA Live Lesson Application will constitute an important basis for the program to be developed in the future and the changing understanding of education, it is thought that it would be appropriate to take the opinions of teachers, students and administrators on this issue.
- ❖ The technical errors in the EBA Live Lesson panel should be minimized and the problems experienced in this regard should be minimized.
- ❖ It would be appropriate for teachers not to activate the "Close Class Entry" button on the EBA Live Lesson panel against disconnections and connection errors on the Internet for a healthier lesson.
- ❖ In order not to receive the "sdk init failed-14" error during Live Lessons, the workflow for this should be followed by the teachers and students.
- ❖ Mobile phones and tablets to be used in Live Lessons must use Android 5.0 and above and IOS 11 and above.
- ❖ In case of using Windows 7 version on computers, necessary updates must be made.

References

- Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 69-71.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Arkan, A., & Kaya, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 eğitim vizyonu. *Seta Perspektif*, 221, 1-6.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619-4645. <https://doi.org/10.26466/opus.903870>
- Bertiz, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi örneği. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(2), 62-76.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çakmak, Z. & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 284-295.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Diñer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, 9(11).
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA Sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA’daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652. doi: 10.26466/opus.357033
- Fidan, N. K., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system*. <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350> adresinden 04.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Goldschmidt, K., & Msn, P. D. (2020). The COVID-19 pandemic : Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Jena, P. K. (2020). Online learning during lockdown period for covid-19 in India. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research (IJMER)*, 9, 82-92.
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Koçhan, N. Ö. & Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının yüküleri:“Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98. <https://doi.org/10.29228/mutedad.6>
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Karaçorlu, A. T., & Atıcı, B. (2019). EBA platformundaki kavram haritaları ve infografiklerin kullanımına dair öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 83-105. doi: 10.30855/gjes.2019.os.01.006

- Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 690-694. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
- Mulenga, E. M., & Marban, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 269-280. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- zarslan, M., Kubat, B. & Bay, .F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve retilmesi. *Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitabı*, Kütahya, 159-166.
- zdoğan, A. ., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Pala, F. K., Arslan, H., & zdi, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- şahin, M., & Erman, E. (2019). Tarih dersi retmenlerinin eğitim bilişim ağı’na (eba) ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 256-275. doi: 10.21764/maeuefd.425608
- Üstün, ., & zifti, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme alışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Special Issue on COVID 19), 142-153. doi: 10.21673/anadoluklin.721864
- Timur, B., Yılmaz, ř. & İşseven, A. (2017). Ortaokul ğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri/secondary school students’opinion for using the system of education information network (EBA). *Asya ğretim Dergisi*, 5(1), 44-54.
- Türker, A. & Güven, C. (2016). Lise ğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244- 254.
- Tüysüz, c., & men, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul ğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.
- Ventayen, R. J. M. (2018). Teachers’ readiness in online teaching environment: a case of department of education teachers. *PSU Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2(1), 94-106.
- Yıldırım, A. ve şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık .
- Yılmaz, B. A. (2013). *Eğitimde FATİH projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. akademik bilişim. XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 23-25 Ocak. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yurdakal, I. H. (2019). *Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) ilişkin ğrenci grşleri*. III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019). 24-27 Nisan. Muğla, Bodrum.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. 13, (55), 1-6. Erişim adresi: <https://www.mdpi.com/1911-8074/13/3/55> doi:10.3390/jrfm13030055
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. & Li, F.(2020). 'School’s out, but class’ open', the largest online education in the world today: Taking China’s practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*. 4(2):501-519. Erişim adresi: <https://ssrn.com/abstract=3555520>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





“Covid-19” Salgını Sürecinde Uygulamaya Konulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Canlı Ders Uygulamasına Yönelik Bir İnceleme

Davut ATMACA¹

Öz

Pandemi sürecinde yasakların gelmesiyle salgına hazırlıksız yakalanan eğitim sektörü, altyapısı henüz yeterli olmayan uzaktan eğitim sürecine geçmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin hayatına Eğitim Bilişim Ağı alt yapısını kullanan Canlı Ders Uygulaması dahil olmuştur. Bu araştırma, Covid-19 salgını nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan EBA Canlı Ders Uygulamasına yönelik görüntü özellikleri ve ara yüzü incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan araştırmada nitel araştırma modeli benimsenerek, EBA Canlı Ders Uygulamasındaki program ara yüzünü tanıtan iş akışı verileri doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmada, EBA Canlı Ders Uygulamasına yönelik olarak yönetici, öğretmen ve öğrencilerin izlemesi gereken iş akışı tanıtılmıştır. Araştırma sonunda teknolojik imkanı olmayan öğretmenlere ders ataması yapılmaması, bir ders süresinin 30 dakikadan oluşması, Windows 7 sürümünün kullanıldığı bilgisayarlarda gerekli güncellemelerin yapılması yönünde bulgular öne çıkmıştır. Tablet benzeri cihazlarda Canlı Derslerin sorunsuz şekilde yapılabilmesi için son sürümlerin yüklü olması gerekmektedir. Araştırmadaki sonuçlara göre; EBA kullanıcılarının <http://www.eba.gov.tr/yarim-sss/> linkini ziyaret etmeleri durumunda daha basit bir iş akışının sağlanacağı düşünülmektedir. Canlı derslerin sorunsuz bir şekilde yapılabilmesi için bilgisayarlarda Windows 8 ve üzeri sürüm kullanılması gerekmektedir. Cep telefonlarında IOS 11 ve üzeri, Android cihazlarda 5.0 ve üzeri sürümlerin kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19
Eğitim Bilişim
Ağı
EBA
EBA Canlı Ders
Uygulaması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.06.2020
Kabul Tarihi: 05.12.2020
E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, adaatmaca17@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7149-2952>

Giriş

Bazı ülkelerin eğitim sisteminin kilitlenmesine yol açan Covid-19 salgını, öğrenme açısından Dünya çapında bir paradigma değişimi yaşanmasına neden olmuştur. Çoğu ülke, geleneksel sınıfların hakim olduğu yüz yüze eğitimden dijital öğrenmeye doğru bir geçiş evresi yaşamıştır. Halen dünyanın çeşitli yerlerinde değişik eğitim kurumlarına kayıtlı olan öğrencilerin çoğu, öğrenme şekillerini yüz yüze eğitimden dijital öğrenmeye doğru kaydırmaktadır (Mulenba ve Marban, 2020). Örneğin Çin’de Covid-19 salgını sürecinde 270 milyon öğrenci çevrimiçi eğitime katılmıştır (Zhou, vd., 2020). Çin hükümeti tarafından ülke çapında “Öğrenmeyi Durdurmadan Sınıfları Askıya Alma” adlı eğitim girişimi başlatılmıştır (Zhang, vd., 2020).

Dünya, Covid-19 salgını nedeniyle oluşan yeni durumlarla mücadele ederken, eğitim yöneticileri öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim çözümleri aracılığıyla karşılamak için çaba göstermektedir. Milyonlarca öğrenci ve eğitimci salgın nedeniyle okulların kapanması ve diğer sınırlamalardan etkilenmektedir (Özer, 2020). Dünya genelinde oluşan panik nedeniyle “evde kalın” çağrısını desteklemek için ülkeler eğitim süreçlerine geçici süre ara vermekte, bunun yerine öğrencilerin uzaktan eğitim almaları desteklenmektedir (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

Türkiye’de yaklaşık 1 milyon öğretmen ve 18 milyon öğrenci salgın nedeniyle okulların kapanması ve diğer kısıtlamalardan etkilenmiştir. COVID-19 salgını sürecinde eğitim hizmetlerinin devam etmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir takım adımlar atılmıştır. Okulların kapanması kararı sonrasında etkili bir dijital eğitim platformu olarak Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) altyapısı güçlendirilmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile uzaktan eğitim kapsamında işbirliği yapılmıştır (Özer, 2020). Bu durum uzaktan eğitimin öneminin yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. Günümüzde uzaktan eğitim süreci özellikle yükseköğretim açısından bilindik bir süreç olsa da, ilk ve orta dereceli okullar açısından oldukça yeni bir uygulama olarak göze çarpmaktadır. Yaşanılan virüs salgını nedeniyle uzaktan eğitim yaklaşımının ilerleyen süreçte daha fazla önem kazanacağı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim, kişilerin istedikleri yerde ve istedikleri zamanda bilgisayar üzerinden eğitim almalarını sağlayan bir eğitim sistemidir. İnternetin hızla gelişmesi eğitim yöntemlerinin gelişmesini de sağlamıştır. WWW (World Wide Web), öğretimin etkili bir şekilde aktarılabilmesi için dinamik, güçlü ve etkileşimli bir araç haline gelmiştir (Özarlan vd., 2007: 159). Gilani (2020) öğrenmenin kalitesinin dijital erişim seviyesiyle paralel olduğunu ifade etmiştir. Ventayin (2018) çevrimiçi eğitimde öğretmen yeterlikleri, zaman yönetimi ve uzaktan eğitim deneyiminin önemine değinmiştir. Kerres (2020) medikal sektörün zorluklarla baş etmede eğitim sektörüne göre nispeten iyi durumda olduğunu, ancak eğitim sektöründe dijital yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. Jena (2020) karantina sürecinin dijitalleşmeyi hızlandırdığını ifade etmiştir. Goldschmidt ve Msn (2020) Covid-19 sürecinin dijital eğitim tsunamisine neden olduğunu söylemiştir.

Dünyada yaklaşık üç asır önce başlayan uzaktan eğitim çalışmaları, Türkiye’de yaklaşık iki asır sonra gündeme gelmiş ve çok kısa süre içerisinde eğitimde ana akımın bir parçası olmuştur. Ülkemizde 1923 yılından 1960’lı yıllara kadar uzaktan eğitim önce kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970’li yıllardan sonra farklı girişimlerle orta eğitim düzeyinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmış, birtakım tecrübeler edinilmiş ve sınırlı da olsa ilerleme kaydedilmiştir. 1980 sonrası bu uygulamalar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin de kurulmasıyla yükseköğretime taşınmıştır. 1980 ve 1990’lı yıllarda uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde olgunlaşmış ve büyük öğrenci kitlelerini bünyesinde barındıran bir sistem haline gelmiştir. Bu yıllarda kazanılan başarılar ile uzaktan eğitim büyük ilgi ve kabul görmüştür. 1990’lı yılların sonundan 2000’li yılların başından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmelerle uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış ve uzaktan eğitim milyonları bulan öğrenci sayısı ile ülkemizde eğitimde ana akımın bir parçası olmuştur (Bozkurt, 2017: 85).

Uzaktan Eğitim modellerinin en önemli amacı, kalabalık kitlelerin ilgili eğitimleri buldukları yerden ve zamanda almalarıdır. Eğitim alan kişilere sunulan bu esneklik, eğitimin alınmasını kolaylaştırmaktadır (Dinçer, 2006). Bunun yanı sıra bilgisayar ve internetin sunmuş olduğu farklı formatlarda veri aktarma olanağı, internet üzerinden verilen eğitimi her düzeyde popüler bir

duruma getirmektedir (Akdemir, 2011). Türkiye’de son yıllarda dijital bir eğitim platformu olan EBA’nın popülerliği artarak devam etmektedir. Türkiye’de, uzaktan eğitim süreci 23 Mart 2020 tarihinden itibaren dijital eğitim platformu EBA Canlı Ders Uygulaması aracılığıyla yürütülmektedir. Bu süreçte yaklaşık 22.7 milyar tıklanma sayısı ile EBA uygulaması, Türkiye’de en çok ziyaret edilen 10. site, Dünya’da ise en çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olmuştur. EBA’ya ilişkin mobil uygulama Android cihazlarda 16.7 milyon, İOS cihazlar için 1.8 milyon indirilme sayısına ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde 7.383.213 öğrenci, 1.030.516 öğretmen EBA’yı aktif olarak kullanmış, toplam 5.954.174 Canlı Ders yapılmıştır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), bilgi toplumuna dönüşümü sağlamak, eğitimde bilişim kültürünü sistemli ve planlı bir politika ile yaygınlaştırmak ve eğitimin bilişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla; arama motoru, sosyal ağ, e-ansiklopedi gibi çağın dinamik sistemlerinden harmanlanarak oluşturulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı’nın tüm eğitsel enformatik sistemini taşıyabilecek, genişleyebilir bir web uygulamaları projesidir (Çakmak ve Taşkiran, 2017: 285-286). Mili Eğitim Bakanlığı COVID-19 pandemisinde bu uygulamayı daha da geliştirerek, tartışma, görsel,-e içerik, -e dergi, -e kitap, haber, video, ses, -e müfredat modüllerine ek olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısından itibaren “EBA Canlı Ders”, “EBA Online Ders”, “EBA Canlı Sınıf” olarak bilinen çevrimiçi ders modülünü eklemiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafenin ortadan kaldırarak etkileşimli ders işleme imkânı sağlayan EBA Canlı Sınıf Uygulaması, pilot olarak 30 Mart 2020 tarihinde başlamıştır. Ardından 13.04.2020 tarihinde önce 8. ve 12. Sınıf öğrencileri için, daha sonra 23.04.2020 tarihinde ilkokulların 3 ve 4. Sınıfları ile birlikte ortaokul, liselerin üst sınıflarını da kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Müdürlükleri canlı ders oluşturma ve düzenlenme sorumluluğunu başta okul idarecilerine ardından tüm öğretmenlere bırakmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler, sistem tarafından kendi branşlarına tanımlanan saat aralıkları için canlı ders planlamalarını kendileri yapmışlardır. Sınıf bazlı olarak haftalık çizelgelere göre tanımlanan dersler, öğretmenler tarafından canlı ders şeklinde yürütülmüştür. Ders verimi ve kalitesini arttırabilmek için her sınıfın ders yapabileceği saatler farklı olarak planlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin, canlı derse ilişkin bilgileri, EBA ana sayfasının sağ üst bölümde yer alan bildirimler alanından ya da sol üst bölümde yer alan canlı ders alanını tıklayarak takip etmelerine imkân tanınmıştır. Bunun yanında EBA Canlı Ders Uygulaması başlangıçta sadece Liselere Giriş Sınavı’na yönelik dersler için (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) uygulanırken daha sonra tüm dersler bu kapsama alınmıştır.

Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili geçmiş araştırmalarda; Aktay ve Keskin (2016) Eğitim Bilişim Ağı’nın ders modülü ve kurs modülü bileşenlerini incelemiştir. Fidan vd., (2016) yaptıkları araştırmada Eğitim Bilişim Ağı’nın sınıf öğretmenleri tarafından kullanışlı ve etkin bir site olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Timur vd., (2017) ortaokul öğrencilerinin EBA’yı eğitsel içerikler açısından faydalı bulduklarını söylemiştir. Ateş vd. (2015) Eğitim Bilişim Ağı’ndaki Türkçe videoların eğitsel açıdan oldukça yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Çakmak ve Taşkiran (2017) EBA’nın öğrenime kolaylık sağladığını, ancak bu platformdan yeteri kadar yararlanılmadığını söylemiştir. Pala vd., (2017) EBA videolar bölümü ve genel tasarımı bazı sorunlar olduğunu belirtmiştir. Durmuşçelebi ve Temircan (2017) bazı öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı’ndaki eğitim içeriklerini kullanmakta zorlandıklarını vurgulamıştır. Tüysüz ve Çümen (2016) Eğitim Bilişim Ağı’ndaki ders içeriklerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz (2013) Fatih Projesi kapsamında başlatılan Eğitim Bilişim Ağı projesinin etkileşimli ve dinamik bir platform olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Erman (2019) tarih öğretmenleriyle yaptığı araştırmada Eğitim Bilişim Ağı’na yönelik tasarım karışıklığının giderilmesi önerisinde bulunmuştur. Bertiz (2017) Eğitim Bilişim Ağı’nın kullanılabilirlik düzeyine yönelik yaptığı araştırmada sistemin kullanılabilirlik düzeyini yüksek seviyede bulmuştur. Arkan ve Kaya (2018) 2023 Eğitim Vizyonu açısından Eğitim Bilişim Ağı’nın toplumsal bir gereklilik olduğunu belirtmiştir. Kapıdere ve Çetinkaya (2017) Eğitim Bilişim Ağı’nın mobil içeriğinin basit, sade ve kolay bir içeriğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Karaçorlu (2019) Eğitim Bilişim Ağı’nda yeteri kadar kavram haritası ve infografiğin bulunmadığını söylemiştir. Yurdakal (2019) Eğitim Bilişim Ağı’na en çok bilgisayar ve cep telefonu ile erişim sağlandığını, site içi

uygulama ile donma hataları ile çok sık olarak karşılaşıldığını belirtmiştir. Türker ve Güven (2016) EBA'daki altyapı eksikliklerinden dolayı öğretmenlerin sistemi yeteri kadar kullanmadığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Eğitim Bilişim Ağı'nın daha çok içerik, genel tasarım ve kullanım kolaylığı bağlamında değerlendirildiği görülmüştür.

Çevrimiçi ders uygulamalarıyla ilgili araştırmalarda Çakın ve Akyavuz (2020) uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonu ve öğretmen sorunlarını incelemiştir. Demir ve Özdaş (2020) uzaktan eğitim faaliyetlerini öğretmenler açısından ele almıştır. Gören vd., (2020) uzaktan eğitim faaliyetlerini Ankara ili özelinde değerlendirmiştir. Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitime yönelik öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşlerini geniş bir perspektiften ele almıştır. Arslan ve Şumuer (2020) Canlı Derslerdeki sınıf yönetimi sorunlarına öğretmen açısından bakmıştır. Doğan ve Koçak (2020) uzaktan eğitim faaliyetlerini EBA sistemine bağlı olarak incelemiştir. Balaman ve Tiryaki (2021) uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanları, öğretmen yeterlilikleri ve uzaktan eğitimde değerlendirme süreçlerini öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Kabapınar vd., (2021) sınıf öğretmeni ve velilerin gözünden uzaktan eğitimi süreç boyutuyla ele alıp, öğrencilerin uzaktan eğitime katılamama nedenleri ile yaşanan sorunları incelemiştir. Başaran vd., (2021) uzaktan eğitimde öğretmenlerin teknolojik yeterlilik ve teknolojik hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların uzaktan eğitimde öğretmen yeterlilikleri, zaman yönetimi, canlı derslerdeki sınıf yönetimi, uzaktan eğitime yönelik öğrenci katılımı, uzaktan eğitimdeki teknolojik yeterlilikler ve uzaktan eğitimde paydaş görüşleri gibi konulara dayandığı görülmüştür. Bu nedenle EBA Canlı Ders Uygulaması ara yüz ve imaj özelliklerine yönelik literatürde boşluk olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde çeşitli çevreler tarafından ifade edilen, “Dünya bundan sonra aynı Dünya olmayacak” ifadesi salgın süreci bize hiç bir şeyin diğerinden bağımsız olmadığını; eğitim, sağlık, sosyoloji vb. ilişkilerin yeniden yorumlanacağı yeni bir dünya düzenine doğru gidildiğini göstermektedir. Buradan hareketle, salgın nedeniyle zorunlu olarak uygulamaya giren uzaktan eğitimin bir süre sonra koşullar normale dönse bile devam edeceği ve artık tamamen eskiye dönüşmeyeceği açıkça görülmektedir. Öte yandan okulların sürekli kapanması, öğrenmede sürekliliği sağlamak açısından başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çevrelerine büyük zorluklar getirmektedir (Chang ve Satako, 2020). Ayrıca gönüllülük esasına göre kendi sağlıklarını tehlikeye atma pahasına, uygun olmayan ortamlarda özveriyle çalışan öğretmenlerin, kamera karşısında ders anlatma konusunda çok fazla deneyimlerinin olmadığı ve bu konuda çeşitli problemler yaşandığı bilinmektedir. Eğitim Bilişim Ağı Canlı Ders Uygulaması'na yönelik program ara yüzü ve görüntü özelliklerinin incelendiği bu araştırma, canlı derslerde izlenmesi gereken iş akışını göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bu süreçte kazanılan deneyimlerin, bundan sonraki uzaktan eğitim etkinliklerinde daha başarılı olması açısından araştırmacının uzaktan eğitim ile ilgili alan yazına önemli katkılarda bulunacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

EBA Canlı Ders Uygulamasına yönelik sistem ve ara yüzlerin incelendiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durumsal araştırma kullanılmıştır. Durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Nitel araştırma, birtakım nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak, algı ve olayların doğal ortamda ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır. Durum çalışmasının en belirgin özelliği ise belli bir durumu derinliğine araştırarak belli sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı

EBA Canlı Ders Uygulaması'ndaki ara yüz ve imaj özelliklerinin incelendiği bu araştırmada araştırma verileri Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün internet sayfası, İzmir İl Milli Eğitim Fatih Projesi Koordinatörlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı EBA Yardım Merkezi'nce üretilen içerikler ile Youtube'deki kullanıcıların canlı derslere yönelik oluşturulan içeriklerden 3 aylık bir sürede toplanarak doküman analizine göre çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi doküman analizine göre yapılmıştır. Bu veriler aracılığıyla betimleyici bilgi sağlamanın yanında, hipotez ve kategorilerdeki değişim ve gelişim de takip edilebilmektedir (Merriam, 2013). Bu bağlamda Fatih Koordinatörlüklerince üretilen yönerge ve iş akış şemaları ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın <https://ders.eba.gov.tr/yarim-sss/> internet sitesindeki Canlı Ders Uygulaması iş akış materyalleri doküman analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Bulgular ve yorumlar bölümü; okul yöneticilerinin EBA'da canlı ders oluşturmada dikkat etmesi gereken noktalar, canlı ders uygulamasına yönelik öğretmenlerin bilmesi gereken noktalar ve canlı ders uygulamasına ilişkin öğrencilerin bilmesi gereken noktalar olarak bölümlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin EBA'da Canlı Ders Oluşturmada Dikkat Etmesi Gereken Noktalar Nelerdir?

- ❖ EBA Canlı Sınıf oluşturma yetkisi müdür, müdür yardımcılarında ve öğretmenlerde bulunmaktadır.
- ❖ Okul idarelerince, bilgisayarı ve internet bağlantısı olmayan öğretmenlere ders ataması yapılmamaktadır.
- ❖ Okul yöneticilerinin “Canlı Dersi Nasıl Oluştururum?” adlı videoyu izlemeleri gerekmektedir.
- ❖ EBA'da Canlı Ders yapacak öğretmenlerin “EBA ile Uzaktan Eğitim” ve “EBA Akademik Destek ile Uzaktan Eğitim” kurslarını izlemeleri gerekmektedir.
- ❖ Her okulun canlı ders yapacağı saatler farklı belirlendiğinden, bu saatlerde birden fazla öğretmen ve ders ataması gerçekleştirilebilmektedir.
- ❖ EBA'da Canlı Dersleri oluştururken mutlaka ilgili öğretmenin seçilmesi gerekmektedir.
- ❖ EBA Canlı Ders Uygulamasının öğretmen ve öğrenciler tarafından “UYGULAMAYI İNDİR” butonundan mutlaka indirilmesi gerekmektedir.
- ❖ Tablet ve cep telefonlarında IOS 11 ve üzeri, Android 5.0 ve üzeri sürüm kullanılmasının duyurulması gerekmektedir.
- ❖ Ders esnasında gerekli olmadıkça öğretmen ve öğrencilerin kameralarının açılmamasının hatırlatılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır.

Bilgisayar ve interneti olmayan öğretmenlere ders ataması yapılmaması, ders esnasında öğretmen ve öğrencilerin gerekli olmadıkça kameralarının açılmaması dikkat çekici bulgular olarak görülmüştür.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders Uygulamasına Yönelik Bilmesi Gereken Noktalara İlişkin Bulgular

Kimler Canlı Ders Oluşturabilir?

Canlı ders oluşturma yetkisi okul idarecileri ile öğretmenlerde bulunmaktadır. Okul idarecileri veya öğretmenler; sınıf bilgisini girerek, ders öğretmeni seçip, dersin yapılacağı tarih ve saate dersleri atayabilmektedir.

“Canlı Dersler” Sayfasını Kimler Görebilir?**Şekil 1.** Canlı Dersim Var mı Arayüzü

Bu sayfa sadece öğretmen, öğrenci ve okul idarecileri için aktif durumda olan bir sayfa durumundadır. Velilerin bu sayfaya erişim hakkı bulunmamaktadır. Ancak, velilere, öğrencilere atanmış canlı derslerle ilgili bildirim gitmektedir.

Velilere, öğrencilere atanmış canlı derslerle ilgili bildirim gitmesi, derslerin takibinin yapılması açısından olumlu bir durum olarak yorumlanmıştır.

Canlı Ders En Fazla Kaç Şubeye Gönderilebilir?

En fazla 6 şubeye canlı ders gönderilebilmektedir.

En Fazla Kaç Öğrenciye Canlı Ders Gönderilebilir?

En fazla 300 öğrenciye canlı ders gönderilebilmektedir.

Canlı Derse, Seçilen Öğretmen ve Öğrenciler Dışında Kimler Katılabilir?

Canlı derslere, öğretmen, öğrenci ve yönetici dışında kimse katılamamaktadır.

Oluşturulan Canlı Dersler Sonradan Güncellenebilir mi?

Dersin başlamasına 15 dakika kalana kadar okul yöneticileri ders ve şube bilgilerini güncelleyip, iptal edebilmektedirler. “Harici Canlı Ders Ekle” panelinden öğretmenler de ekledikleri Canlı Dersleri iptal edip, inceleyebilmektedirler. Yanlış ders atanması durumunda bu dersin silinmesi gerekmektedir. Ardından tekrar ders oluşturulması gerekmektedir. Oluşturulan Canlı Derslerin durumu “Derslerin Durumunu Güncelle” butonundan görülebilmektedir.

Canlı Dersi Ne Zaman Başlatabilirim?

- EBA Mesleki Gelişim Alanı ve Youtube kanalında “EBA ile Uzaktan Eğitim” ve EBA Akademik Destek ile Uzaktan Eğitim” kursları açılmıştır.
- EBA Canlı Ders Uygulamasının izlenebilmesi için Windows, IOS 11 ve üzeri bilgisayar ile Android 5.0 üzeri tablet ve cep telefonlarının kullanılabilmesi bildirilmiştir.
- Veliler ve öğrencilerin WhatsApp grupları veya çeşitli iletişim kanalları kullanılarak Canlı Ders başlamadan önce öğretmenler tarafından bilgilendirilmesi gerekmektedir.
- Canlı Dersler esnasında öğrencilerin kameralarının kapalı tutulmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenler, dersin başlamasına geç kalsalar bile ders süresi bitmediği müddetçe derslere girebileceklerdir.
- Bir ders süresi 30 dakikadan oluşmaktadır.
- Ders sırasında öğretmenler tarafından kullanılacak materyallerin (sunum, döküman, görsel, video vb.) önceden hazırlanması bakımından Canlı Dersler, derse 5 dakika kala başlatılabilecektir.
- Ders öncesinde bilgisayarlarının kamera ve mikrofonların test edilmesi bu konudaki aksaklıkları minimuma indirecektir.

- Canlı Dersin sağlıklı olarak başlayabilmesi için bilgisayarın antivirüs programının kapalı olması gerekmektedir (MEB, 2020).

Bir ders süresinin 30 dakikadan oluşması, öğretmenlere yönelik açılan uzaktan eğitim ve akademik destek kursları en çarpıcı bulgular olarak göze çarpmaktadır.

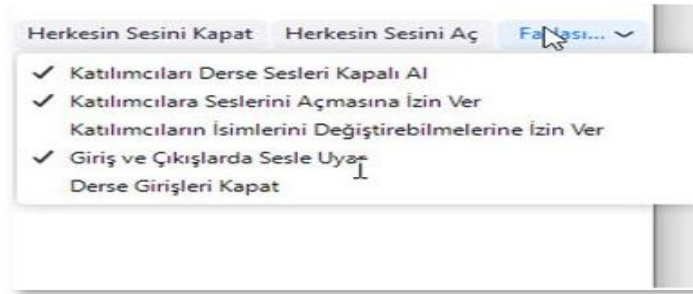
Canlı Derse Geç Kalırsam veya Dersi Vaktinde Başlatamazsam Ders İptal Olur mu?

Hayır. İptal olmamaktadır. Dersin başlamaması durumunda öğrenciler derse katılabilmektedir. Ancak, öğrenciler bu süreçte birbirleri ile iletişim kuramamaktadır. Ekranda öğretmenin derse başlatmasını beklemektedirler. Bu durumda ders, size ayrılan süre boyunca yapılabilmektedir.

“Başlat” Düğmesine Tıkladığımda Bağlantı Hatası Almamak İçin Ne Yapmalıyım?

Windows 7 kullanıcısı olmanız durumunda ilgili güncelleştirmeler yapılabilmektedir. Antivirüs programı kullanılmıyorsa izleri takip edilip, Windows güvenlik duvarının kapatılması gerekmektedir.

Canlı Ders Sırasında Katılımcılarla İlgili Genel Ayarlar Nasıl Yapılır?



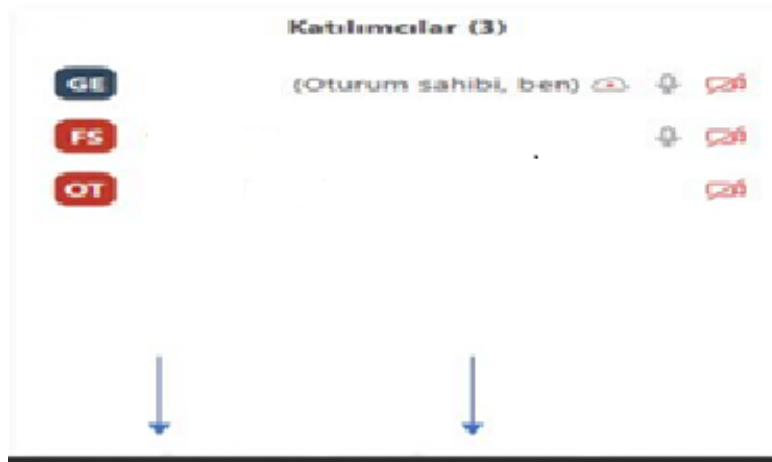
Şekil 2. Genel Ayarlar Ara Yüzü

EBA Canlı Ders içindeki katılımcılar bölümüne tıklandığında “Fazlası” butonundan katılımcılarla ilgili ayarlar yapılabilmektedir.

Katılımcılar, öğretmen tarafından derslere sesi kapalı veya açık şekilde alınabilmektedir. Katılımcılara seslerini açma ve kapatma yetkisi verilebilmektedir. Aynı zamanda ders giriş ve çıkışlarında istenilmesi durumunda zil sesi açılıp kapatılabilmektedir. Aynı ayarlar kamera ayarı yapılarak görüntü ayarı için de yapılabilmektedir.

Öğretmen derse başlattıktan sonra derse giriş ve çıkışları kapatıp, öğrencilerin derse giriş ve çıkışlarını ayarlayabilmektedir. Ancak, internetteki bağlantı ve kopma hataları dikkate alındığında, derslere giriş ve çıkışların kapatılmamasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Ders Sırasında Katılımcıların Sesini Nasıl Kapatabilirim?

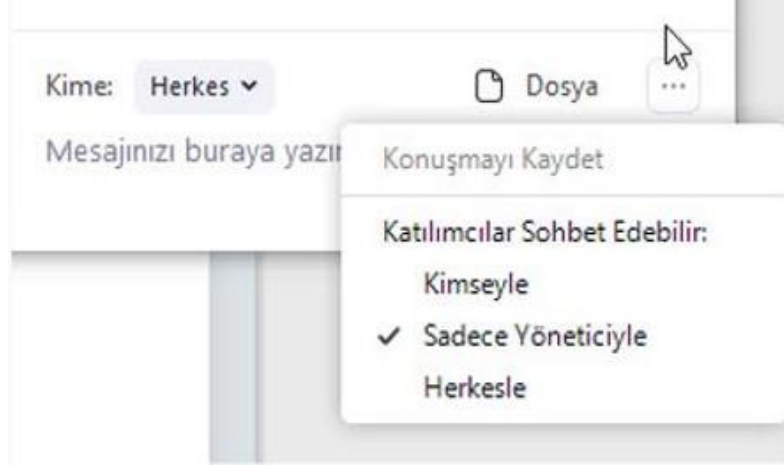


Şekil 3. Ses Ayarı Ara Yüzü

Katılımcılara tıkladığımızda ders içindeki öğrencilerin listesi görülmektedir. Alt bölümde yer alan “Herkesin Sesini Aç” ve “Herkesin Sesini Kapat” düğmeleri ile katılımcıların sesi açıp kapatılabilmektedir.

Ses ayarları ile ilgili olarak “Fazlası” butonundan öğrenciler derse sesleri kapalı olarak da alınabilmektedir.

Sohbet Bölümünü Nasıl Kontrol Edebilirim?



Şekil 4. Sohbet Ayarları Ara Yüzü

“Sohbet” butonuna tıklandığında üç nokta bölümünden gerekli ayarlar yapılabilmektedir. Sohbet butonu aynı zamanda öğrencilerin soru sormasına veya bağlantı hatalarını öğretmene bildirmesine imkân sağlamaktadır.

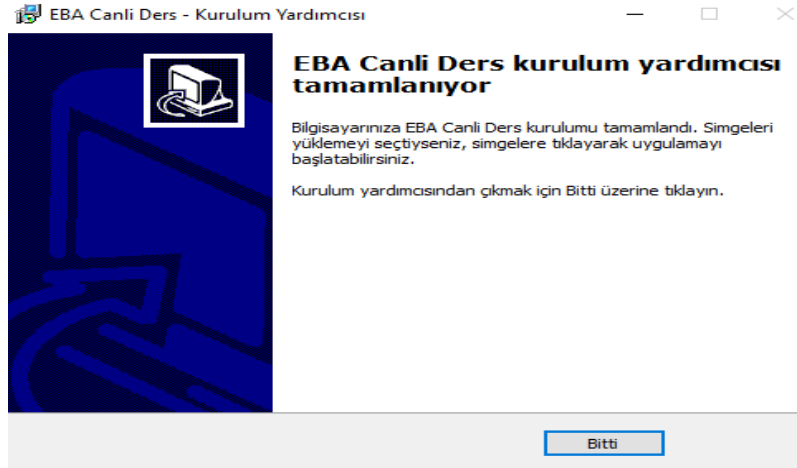
Yardımcı Yönetici Özelliği Nedir?

Ders sırasında bir veya birkaç öğrenci yardımcı yönetici olarak belirlenebilmektedir. Yardımcı yönetici; ses açma/kapama, ekran paylaşma, paylaşım ve çizim izinlerini yönetme yetkisine sahiptir. Ancak, dersi sonlandırma veya başka bir öğrenciyi yardımcı yönetme yapma yetkisi bulunmamaktadır. Dersi yöneten kişinin herhangi bir bağlantı sorunu nedeniyle dersten ayrılması durumunda yardımcı yönetici asıl yönetici görevini üstlenmektedir. Asıl yöneticinin derse dönmesi durumunda ise yardımcı yönetici otomatik olarak eski görevine geri dönmektedir.

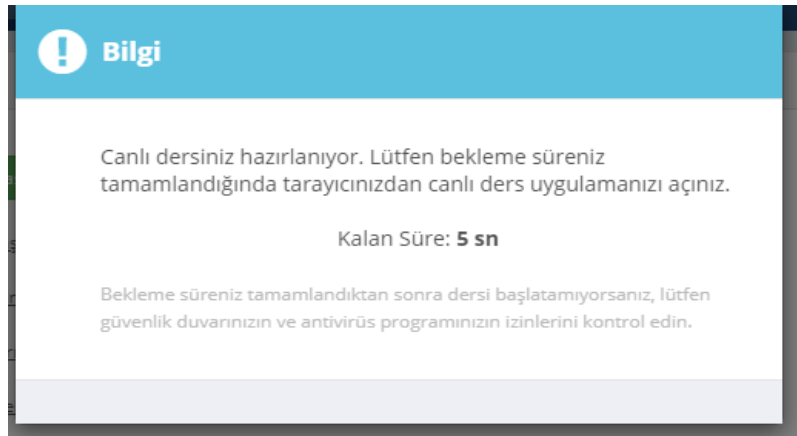
Bağlantı Sorunu Nedeniyle Canlı Dersin Sonlanması Durumunda Ne Olur?

Bu durumda öğrenci derse 2 dakika daha devam etmektedir. Eğer dersin başında bir öğrenci yardımcı yönetici olarak belirlendiyse bu durumda yönetici o olmaktadır. Derse tekrar dönülmesi durumunda derse kalındığı yerden devam edilmektedir. İki dakika içinde derse yeniden dönülemezse durumunda öğrencilerin dersi sonlandırılmaktadır.

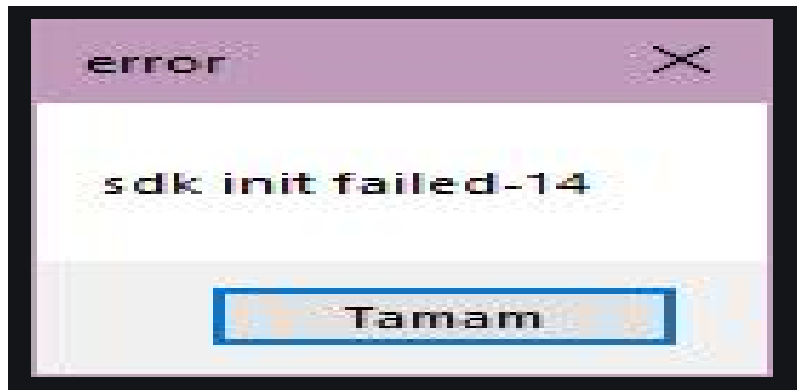
EBA Canlı Ders Uygulaması Açılırken “Sdk init failed-14” Hatası Alıyorsanız Ne Yapmalısınız?



Şekil 5. EBA Canlı Ders Kurulum Sihirbazı



Şekil 6. EBA Canlı Ders Yükleme Zaman Sayacı



Şekil 7. EBA Canlı Ders Hata Uyarısı

Bu hata canlı ders uygulaması açıkken oluşmaktadır. Uygulamanın kapalı olup olmadığı kontrol edilip, hata alınmaya devam edilmesi durumunda bilgisayar yeniden başlatılması gerekmektedir.

Programın üst üste tekrar yüklenmesi durumunda hata yaşanabilmektedir. Bu nedenle programın, ekle kaldır bölümünden kaldırılıp, indirilenler bölümünden ve geri dönüşüm kutusundan da silinip tekrar yüklenmesi durumunda “sdk init failed-14 hatası” alınmamaktadır.

MacOS İşletim Sisteminde Canlı Ders Yapabilir miyim?

Evet yapılabilir. Evet yapılabilir.

Öğrencilerin EBA Canlı Ders Uygulamasına Yönelik Bilmesi Gereken Noktalar

Derse Ne Zaman Katılabilirim?

Dersin başlangıç saati geldiğinde ve derse 2 dakika kala Canlı Derse girilebilmektedir. “Katıl” düğmesi, ders aktif olduğu müddetçe görüneceğinden, süre dolmadığı müddetçe derse girilebilmektedir.

Canlı Derse Katıldım. Fakat Öğretmenim Gelmedi. Ne Yapmalıyım?

Bu durumda “Katıl” düğmesine tıklandıktan sonra beklenilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen geç de olsa derse katılabilmektedir. Öğretmen derse katıldıktan sonra ekranda ders kendiliğinden başlamaktadır.

“Canlı Derse Katıl” a Tıkladığımda Bağlantı Hatası Alıyorum. Ne Yapmalıyım?

- ❖ Windows 7 kullanılıyorsa, Windows Update’ten işletim sisteminin son güncelleştirmeleri denetlenerek, hepsinin yüklediğinin kontrol edilmesi gerekmektedir.
- ❖ Microsoft’un kolay düzeltme çözümleri sunan programının bilgisayarlar yüklenip yeniden denenmesi gerekmektedir.
- ❖ Kullanılan antivirus programının “EBA Canlı Ders” erişimine izin verip vermediğinin kontrol edilmesi gerekmektedir.
- ❖ Windows güvenlik duvarının “EBA Canlı Ders” in internet erişimini kısıtlayabileceğinden kapatılması gerekmektedir.
- ❖ EBA kullanıcılarının <http://www.eba.gov.tr/yaritim-sss/> linkini ziyaret etmesi gerekmektedir.

“EBA Canlı Ders” Açılırken Sistem Hatası Alıyorum. Ne Yapmalıyım ?

Windows eski sürümünün kullanılması durumunda bilgisayarlardaki bazı dosyaların eksik olma ihtimali bulunmaktadır. Bunu gidermek için Microsoft’un bu tarz sorunlar için önerdiği programın kurulumu yeniden denenmesi gerekmektedir.

“EBA Canlı Ders Güncellendi !” Uyarısı Aldım. Uygulamanın Eski Versiyonunu Silmem Gerekir mi?

Sililmesi gerekmektedir. Güncellenen uygulamanın indirip kurulumun tamamlanması yeterli olmaktadır.

MacOS İşletim Sisteminde Canlı Ders Yapabilir miyim?

MacOS işletim sistemine sahip bilgisayarlarda benzer adımlar uygulanıp derse girilebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgını Dünyadaki yüzlerce ülkeye yayılarak kısa süre içinde birçok durumu değiştirmiştir. Hızlı ve zorlu değişikliklerden bir tanesi de sınırlı süre içinde doğru ve hassas bir şekilde yürütülen uzaktan eğitim alanında yaşanmıştır. Salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamasıyla beraber öğretmenler EBA Canlı Ders Uygulaması’nı oldukça yoğun bir şekilde kullanmak durumunda kalmışlardır. Bu nedenle EBA Canlı Ders Uygulamasının özellik ve ara yüzlerin incelenerek analiz edilmesi gereksinimi doğmuştur. Bu bakımdan araştırma, virüs salgını sürecinde bambaşka bir eksene kayan eğitim anlayışının çevrimiçi platformlar, uzaktan eğitim ve canlı ders uygulamalarıyla zenginlik kazandığı bir sürece tanıklık etmek, “EBA Canlı Ders Uygulaması” nın sunmuş olduğu özellikleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

Pandemi sürecinde eğitim eve taşınarak, sınavlar çevrimiçi olarak yapılmıştır. Öğrenciler de öğretmenler de hızlıca eve taşınarak beyaz tahtalar, tabletler, masa üstü bilgisayarlar, cep telefonları eğitim aracı haline gelmiştir. Milyonlarca öğrencinin en büyük okulu EBA olmuştur. Milli Eğitim

Bakanlığı EBA Canlı Ders Uygulamasına yönelik iş akışını ders öncesi ve ders sırasında yapılması gerekenler olarak ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Farklı işletim sistemlerine ait kullanım durumları, Canlı Dersler sırasında alınan bağlantı hataları, canlı dersler sırasında yapılması gereken ses ayarları ve ekran ayarları Fatih Projesi Koordinatörlükleri ile internetteki EBA Yardım Merkezi'nce ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

EBA Canlı Ders Uygulamasına yönelik ara yüzün tanıtıldığı bu araştırmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir: Canlı Ders oluşturma yetkisi yönetici ve öğretmenlerde bulunmaktadır. Teknolojik imkânı olmayan öğretmenlere Canlı Ders ataması yapılamamaktadır. Canlı Derslerin gerçekleştirilebilmesi için tablet ve cep telefonlarında IOS 11 ve üzeri, Android 5.0 ve üzeri son sürümlerin yüklü olması gerekmektedir. Canlı Derslerin takibinin yapılabilmesi açısından velilere dersin tarih ve saatiyle ilgili bildirim gitmektedir. EBA Canlı Ders ara yüzü, en fazla 6 şube ve 300 öğrenciye Canlı Ders gönderilebilmesine imkan tanımaktadır. Canlı Dersler sırasında kopmalar yaşansa bile derslere tekrar girilebilmektedir. Canlı Ders süreleri 30 dakikadan oluşmaktadır. Bilgisayarlardaki antivirus programlarının kapalı olması Canlı Derslere katılımı kolaylaştırmaktadır. Canlı Dersler sırasında bağlantı hatası alınmaması için bilgisayar, tablet veya cep telefonlarındaki gerekli güncellemelerin yapılması gerekmektedir. Canlı Dersler sırasında internette yaşanan sorunlardan dolayı EBA Canlı Ders panelinde kesintiler yaşanmaktadır. Canlı Dersler sırasında yaşanan bağlantı hatalarından dolayı bir veya bir kaç öğrenci, ders öğretmeni tarafından yardımcı yönetici olarak atanabilmektedir. Canlı Derslerin ardışık olarak başlatılması durumunda “sdk init failed-14” uyarısı alınabilmektedir. Bu uyarının alınmaması için programın bilgisayarlardaki “Program Ekle veya Kaldır” bölümü ile “İndirilenler” bölümü ve “Geri Dönüşüm Kutusu”ndan silinmesi gerekmektedir. Derse yönelik hazırlıkların yapılması bakımından EBA Canlı Ders ara yüzüne öğretmenler 5 dakika önce, öğrenciler 2 dakika önce giriş yapabilmektedirler. MacOS işletim sistemine sahip bilgisayarlardan da Canlı Derslere ilişkin güncellemelerin yapılması durumunda EBA Canlı Ders paneline giriş yapıp dersler takip edilebilmektedir. Tüm bu sonuçlar ışığında EBA Canlı Ders Uygulamasına ilişkin gerekli alt yapının sağlanması, sistem özellikleri ve program ara yüzünün yeteri kadar tanıtılması neticesinde EBA Canlı Ders Uygulamasının daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Buna göre şu önerilerde bulunulmuştur:

- ❖ EBA Canlı Ders Uygulamasındaki program ara yüzlerinin tanıtımı ve buna ilişkin akademik destek eğitimlerinin tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde devam ettirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ❖ EBA Canlı Ders Uygulamasına yönelik yapılan tüm çalışmalar ilerleyen süreçte geliştirilecek program ve değişen eğitim anlayışına yönelik önemli bir altlık teşkil edeceğinden, buna ilişkin öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin görüşlerinin alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.
- ❖ EBA Canlı Ders panelinde alınan teknik hatalar minimum seviyeye çekilerek bu konuda yaşanan sıkıntılar en aza indirilmelidir.
- ❖ İnternetteki kopma ve bağlantı hatalarına karşı, öğretmenlerin EBA Canlı Ders panelindeki “Derse Girişleri Kapat” butonunu aktifleştirmemeleri, daha sağlıklı bir ders işlenmesi bakımından yerinde olacaktır.
- ❖ Canlı Dersler sırasında “sdk init failed-14” hatasının alınmaması için öğretmen ve öğrenciler tarafından buna yönelik iş akışının takip edilmesi gerekmektedir.
- ❖ Canlı Derslerde kullanılacak cep telefonu ve tabletlerde Android 5.0 üzeri sürüm ile IOS 11 ve üzeri bir sürümün kullanılması gerekmektedir.
- ❖ Bilgisayarlarda Windows 7 sürümünün kullanılması durumunda gerekli güncellemelerin yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 69-71.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Arkan, A., & Kaya, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 eğitim vizyonu. *Seta Perspektif*, 221, 1-6.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619-4645. <https://doi.org/10.26466/opus.903870>
- Bertiz, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi örneği. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(2), 62-76.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çakmak, Z. & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 284-295.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Diñer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, 9(11).
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA Sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA’daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652. doi: 10.26466/opus.357033
- Fidan, N. K., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system*. <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350> adresinden 04.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Goldschmidt, K., & Msn, P. D. (2020). The COVID-19 pandemic : Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Jena, P. K. (2020). Online learning during lockdown period for covid-19 in India. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research (IJMER)*, 9, 82-92.
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Koçhan, N. Ö. & Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri:“Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98. <https://doi.org/10.29228/mutedad.6>
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Karaçorlu, A. T., & Atıcı, B. (2019). EBA platformundaki kavram haritaları ve infografiklerin kullanımına dair öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 83-105. doi: 10.30855/gjes.2019.os.01.006

- Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 690-694. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 269-280. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Özarlan, M., Kubat, B. & Bay, Ö.F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitabı*, Kütahya, 159-166.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- Şahin, M., & Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı’na (eba) ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 256-275. doi: 10.21764/mauefd.425608
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Special Issue on COVID 19), 142-153. doi: 10.21673/anadoluklin.721864
- Timur, B., Yılmaz, Ş. & İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri/secondary school students’opinion for using the system of education information network (EBA). *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-54.
- Türker, A. & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244- 254.
- Tüysüz, c., & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.
- Ventayen, R. J. M. (2018). Teachers’ readiness in online teaching environment: a case of department of education teachers. *PSU Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2(1), 94-106.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık .
- Yılmaz, B. A. (2013). *Eğitimde FATİH projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. akademik bilişim. XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 23-25 Ocak. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yurdakal, I. H. (2019). *Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) ilişkin öğrenci görüşleri*. III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019). 24-27 Nisan. Muğla, Bodrum.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. 13, (55), 1-6. Erişim adresi: <https://www.mdpi.com/1911-8074/13/3/55> doi:10.3390/jrfm13030055
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. & Li, F.(2020). 'School’s out, but class’ open', the largest online education in the world today: Taking China’s practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*. 4(2):501-519. Erişim adresi: <https://ssrn.com/abstract=3555520>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Comparison of Taking Personal Initiative of Public and Private School Administrators According to the Perceptions of Teacher

Yılmaz KILIÇ¹

Abstract

This study was designed to compare the levels of taking personal initiative of school administrators who work in public and private schools with the perceptions of teacher. The sample of the study consists of teachers working in public and private schools in the centre of Konya in the 2018- 2019 academic year. The data were obtained randomly from 420 teachers through a scale within the framework of the quantitative research approach. The Personal Initiative Scale of School Administrators, developed by Akın (2012) and consists of 3 dimensions and 32 items, was used as a data collection tool in the study. In the analysis, it was observed that school administrators working in the private schools took more personal initiative than school administrators working in the public schools. In addition, in the light of the findings, it was determined that the levels of taking personal initiative of the private school administrators were higher in all sub-dimensions of taking personal initiative “self-starting, proactivity and persistency” and it has been concluded that there is a significant difference between public and private school administrators’ taking personal initiative levels.

Key Words

Public
Private
Personal initiative
Administrators

About Article

Sending date: 22.12.2020
Acceptance Date: 18.02.2021
E-Publication Date: 31.12.2021

¹ Dr. Retired academician and researcher, Turkey, kilic0442@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

Introduction

When viewed, the organizational and administrative mechanisms that make up the Turkish Education System are based on the central organizational structure. This central organizational structure basically derives its strength from the more authoritarian, hierarchical and bureaucratic management approach. Therefore, in this management approach, it is possible to see that the school administrator often does not have the chance to quickly take a problem that needs to be solved or a demanded decision to be taken. It can be expected from the school administrator to make a creative contribution to the success of the school, to take responsibility for keeping up with the innovation, and even to take personal initiative when necessary (Kılıç, 2019). However, in the education systems dominated by the central authority, the fact that most of the decisions about education are collected from the center and from a single source limits the authority of the school administrator and it is clearly seen that s/he cannot do anything except add her/his own comments to these decisions (Bursalıoğlu, 2011). In such a case, it will be beneficial for the school administrator to take initiative in accordance with her/his own position in order to make decisions that will provide an advantage to the school, based on the location, physical structure, atmosphere of the school and the relations of the employees, and to implement these decisions. In addition, the school administrator who will take initiative should have the competencies, equipment, an innovative perspective and contemporary leadership understanding (Kılıç, 2019). Because in modern leadership approaches, it is important for the leader to act prudently and rationally, to activate and implement the decision-making bodies, and to display an attitude and behaviour that respects the will. It should not be forgotten that this approach can force the school administrator to be a leader, as well as expand the areas of duty and responsibility of her/his.

Contemporary educational leadership; It is defined in the context of being transparent and accountable, student-oriented, making decisions according to research outputs, competing in attracting students to the school, integrating with the values of the society, adapting quickly to globalization and the information society, and having analytical skills at the same time (Balci, 2011). It is stated that school administrators should pay attention to be sensitive, tolerant and sincere in decision-making and implementation processes, instead of being formal and stay away from employees (Sezer & Akan, 2018). It is emphasized that the school principal to take personal initiative with the use of authority will gain a more integral dimension in terms of managerial behaviour (Akin, 2014) With the increasing workload in today's educational institutions, the duties and responsibilities of the administrators at the head of educational institutions have increased considerably. School administrators' taking initiative will facilitate their work and help them to overcome this task and responsibility (Kılıç, 2019). The duty of the school administrators is no longer just to sign documents by adhering to the legislation and to be a subcontractor between the central government and school stakeholders. 21st century school leadership is defined as a social concept with broader meanings. It should not be forgotten that today's school leader, who has so many features, can lead to advantageous situations in many respects, if necessary, to take initiative in order to be successful and show high performance.

The concept of taking personal initiative can be traced back to Taylor's theory of scientific management. Because Taylor emphasized that organization is important not only for the employer but also for the employee to be effective and earn money (Carson, 2005). Personal initiative can be defined as exhibiting a behavior sequence that causes the individual to start his/her work goals and duties actively, to adopt a spontaneous approach, and to continue to overcome obstacles and pressures (Frese, Fay, Hilburger, Leng, & Tag, 1997; Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996). Personal initiative is an important process for both practical and theoretical reasons. One of the consequences of such an important process is that the environment has been changed by the individual. In addition, taking personal initiative gives the individual self-confidence. Taking personal initiative will become more important in the future, as a high degree of self-confidence will be needed in workplaces and organizations in the future (Frese, 1997). Personal initiative uses self-starting, proactivity and active persistency approaches in pursuit of goals in order to overcome difficulties. In other words, taking personal initiative does not only mean being self-starting, proactivity and persistency, but also has the meaning of observing goal orientation (Frese & Fay, 2001).

Goal orientation can be perceived as a personality concept implying the existence of individual differences in the dimensions of setting and pursuing goals. Highly goal-oriented people develop long-

term and clear goals. Especially when difficulties arise, they insist on following them. For this reason, goal orientation is considered to be an important prerequisite for effective leadership (Sonnentag, Frese, Brodbeck, & Heinbokel, 1997). Personal initiative is a self-starting action that transcends the job role. It implies a certain element of discomfort towards bureaucracy. However, in the long run personal initiative must be in line with the overall organizational goals. Otherwise, actions that being deprived of organizational orientation do not fall under the scope of personal initiative (Fay & Frese, 2001).

Self-starting means that an individual does something spontaneously without being told, receiving explicit instructions, or requiring a specific role. Therefore, personal initiative is to pursuit of spontaneous goals though opposed to set goals. Self-starting requires setting a goal. This purpose can be based on an idea developed personally, but it can also be considered as showing personal initiative when someone takes responsibility for an idea or a project that is known in this context but has not taken action (Frese & Fay, 2001; Frese, Garts & Fay, 2007). Self-starting indicates that the goals were not given or assigned by someone else, but that the person herself/himself developed these goals. Some jobs may be associated with very broad business goals, for example managers have broad goals such as increasing departmental effectiveness. This may seem to make his own goal development impossible, frankly, any action taken by the manager is likely to be traced to a broad goal (Fay & Frese, 2001).

Proactivity means that with the experiencing and practicing of having a long-term focus, one anticipates the problems and opportunities that will arise and takes precautions accordingly. Focusing long-term on work allows the individual to think about and proactively do something about new demands for the future, new or recurring problems, and emerging opportunities. Because the proactive person is in an effort to redesign the organization and work environment which s/he takes part in according to the future (Crant, 2000; Fay & Frese, 2001; Rank, 2006).

Persistency is a necessary process that a person often resorts to in order to achieve her/his goal. In this sense, personal initiative usually indicates that a process, a procedure or a task has been added or changed, and these changes often involve setbacks and difficulties. For example, people affected by changes may dislike having to adapt to something new and being forced to abandon their routine. This requires the person who takes the initiative to overcome technical problems and overcome the resistance and laziness of other people, to insist on overcoming obstacles (Frese et al., 2007; Frese et al., 1997).

Theoretically, the three behavioural dimensions of personal initiative, self-starting, proactivity, and persistency, reinforce each other. Taking a proactive stance is associated with developing self-starting goals, because a proactive orientation towards the future makes it more likely to develop goals that go beyond what is expected to be done. Self-starting goals are about persisting in overcoming obstacles due to natural changes in practices. Overcoming obstacles can also contribute to self-starting goals, and as a result, unusual solutions to overcome obstacles often require self-starting behaviour. Therefore, these three dimensions of personal initiative tend to occur together (Frese et al., 1997). The fact that the three dimensions are so interrelated can also be perceived as theoretical proof that they together form a structure. Therefore; self-starting, proactivity and persistency are examined as the basic components of personal initiative that comprehend related but different points (Akin, 2012).

Aim of Study

In recent years, increasing workload, adopting of a modern management approach and desiring to maximize employee performance have led organizations to new searches and processes. The main function of organizations is to reach the goals they set together with their employees and to realize their goals. Administrators, trying to achieve these sometimes apply to different methods. One of these methods is that administrators can take personal initiative from their own positions when necessary. The main purpose of this research is to determine the level of personal initiative taken by school administrators in line with teacher perceptions by comparing the self-starting, proactivity and persistency approaches, which are the sub-dimensions of initiative on the axis of public and private schools.

Method

Model of the Study

This study, which aims to compare the personal initiative levels of public and private school administrators in line with teacher perceptions, was designed in a descriptive survey model in a quantitative research design. Descriptive survey models aim to describe a phenomenon that existed in the past or that still exists (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Karasar, 2017).

Study group

The sample group of the research consists of teachers working in public and private schools in the city center of Konya in the 2018-2019 academic year. Data were obtained by reaching 420 teachers through the scale. Table 1 shows the distribution of teachers in the sample group according to their demographic characteristics.

Table 1. Distribution of demographic information of teachers who make up the sample group according to independent variables (N=420)

Independent Variables	Group	Public		Private		%	Total f
		f	%	f	%		
Gender	Female	121	28,8	112	26,7	55,5	232
	Male	119	28,3	68	16,2	44,5	188
Age	35 and younger	40	9,5	101	24,0	33,6	141
	36-40	72	17,1	48	11,4	28,6	120
	41-45	48	11,4	21	5,0	16,4	69
	46-50	42	10,0	8	1,9	11,9	50
	51 and over	38	9,0	2	0,5	9,5	40
Professional Seniority	1-5	19	4,5	69	16,4	21,0	88
	6-10	11	2,6	36	8,6	11,2	47
	11-15	42	10,0	36	8,6	18,6	78
	16-20	66	15,7	24	5,7	21,4	90
	21 and over	100	24,3	17	3,6	27,9	117
Working duration with the same administrators'	1-5	199	47,4	170	40,5	87,9	369
	6-10	41	9,8	10	2,4	12,1	51
Working duration in the same school	1-5	126	30,0	139	33,1	63,1	265
	6-10	66	15,7	27	6,4	22,1	93
	11-15	39	9,3	11	2,6	11,9	50
	16-20	6	1,4	2	0,5	1,9	8
	21 and over	3	0,7	1	0,2	1,0	4
Level of education	Associate degree	11	2,6	1	0,2	2,9	12
	Bachelor's degree	190	45,2	143	34	79,3	333
	Master's degree	39	8,3	36	8,6	17,9	75
Total		240		180			420

Table 1 shows that 55.5% of the teachers in the sample group were female (n=232) and 44.5% (n=188) were male. It was found that 28.8% (n=121) of women work in public and 26.7% (n=112) work in private, 28.3% (n=119) of men work in public and 16.2% (n=n) =68) work in private. According to the age variable, it is seen that 33.6% of the teachers are 35 years and younger (n=141), 9.5% (n=40) are in public schools, 24% (n=101) are in private schools, 28.6% are in private schools. aged 36-40 (n=120), 17.1% (n=72) in public, 11.4% (n= 48) in private, 16.4% aged 41-45 (n= 69), 11.4 (n=48) public and 5.0% (n=21) private, 11.9% 46-50 years old (n=50), 10.0% (n=42) in public and 1.9% (n=8) in private, 9.5% in 51 and over (n=40), 9.0% (n=38) in public and % 0.5 (n=2) in private. When the professional seniority variable is examined, it is indicated that 21% of the teachers (n=88) with a seniority of 1-5 years, 4.5% (n=19) work in public, 16.4% (n=69) work in private, 11% .2 of the teachers (n=47) with a seniority of 6-10 years, 2.6% (n=11) work in public, 8.6% (n=36) work in private, 18.6% of the 11-15 years senior teachers (n=78), 10.0% (n=42) work in public, 8.6% (n=36) work in private, 21.4% are between 16-20 years seniority (n=90), 15.7% (n=66) of teachers work in public, 5.7% (n=24) in private, 27.9% of teachers with 21 years or more seniority (n=117), 24.3% (n=100) work in public

and 3.6% (n=17) work in private schools. Considering the variable of working duration with the same administrators', it was determined that 87.9% of the teachers (n=369) for 1-5 years, 47.4% (n=199) in the public sector and 40.5% (n=170) in private, 12.1% (n=51) work with the same administrators' for 6-10 years, 9.8% (n=41) in public and 2.4% (n=10) in private. When examined the working duration in the same school, it was understood that 63.1% of the teachers (n=265) for 1-5 years, 30.0% (n=126) in public and 33.1% (n=139) in private, 22.1% for 6-10 years (n=93), 15.7% (n=66) in public, 6.4% (n=27) in private, 11.9% for 11-15 years (n=50), 9.3% (n=39) in public, 2.6% (n=11) in private, 1.9% for 16-20 years (n=8), 1.4% (n=6) in public, 0.5% (n=2) in private, 1.0% for 21 years or more (n=4), 0% .7 (n=3) work in public, and 0.2% (n=1) work in private. According to the education level variable, it was included that 2.8% of the teachers had an associate degree (n=12), and 2.6% (n=11) of them work in public and 0.2% (n=1) work in private, 79.3% (n=333) had a bachelor's degree, 45.2% (n=190) of them work in public, 34% (n=143) work in private, 17.9% had a master's degree (n=75) and 8.6% (n=39) of them work in public, and 8.3% (n=36) work in private schools.

The evaluation range of the arithmetic averages of school administrators' taking personal initiative is given in Table 2.

Table 2. Evaluation interval of arithmetic averages of school administrators' taking personal initiative

Level of Participation		Score Intervals
Absolutely Disagree	Very low	1.00-1.79
Slightly Agree	Low	1.80-2.59
Moderately Agree	Middle	2.60-3.39
Strong Agree	High	3.40-4.19
Completely Agree	Very high	4.20-5.00

Data Collection Tool

The Personal Initiative Taking Scale of School Administrators, consisting of 32 items and 3 dimensions, developed by Akın (2012) was used to determine the level of taking initiative of school administrators. In the study conducted by Akın (2012), reliability analysis was performed together with the exploratory and confirmatory factor analyses of the scale, and it was determined that the scale is a high-reliability scale. In this context, the reliability coefficients calculated for the sub-dimensions of the scale are 0.88 for Self-starting, 0.83 for Proactivity and 0.89 for Persistency. The rating is in a five-point likert form; Completely agree (5), Strongly agree (4), Moderately agree (3), Slightly agree (2), Absolutely disagree (1). Around 540 prepared scales were taken to schools by the researcher and distributed to teachers. Two weeks later, the researcher personally toured the schools and returned 460 scales. The scales were examined one by one, and as a result of the examination, it was decided to transfer 420 healthy scales to the system and make their analysis.

Data analysis

The data collected in the research were analysed using SPSS 24.00 (Statistical Package for the Social Sciences) programs. Arithmetic mean, standard deviation and T-Test were used to analyse the data. Frequency and percentage were used to describe the demographic data obtained in the study. Mean and standard deviation analyses were used to describe to take personal initiative scores. The T-Test was used to compare the sub-dimensions of taking personal initiative.

Findings

In this part of the research, there are analyses made to determine to take personal initiative status of public and private school administrators in line with teacher perceptions. The arithmetic mean and standard deviations of the level of taking initiative of public and private school administrators are given in Table 3.

Table 3. The arithmetic mean and standard deviation distributions of school administrators' taking initiative levels according to teacher perceptions

Type of School	N	Mean	SD
Public	240	3,54	,57
Private	180	3,87	,42

When Table 3 is examined, it is seen that the mean score for the personal initiative of the administrators working in private schools is higher according to the perceptions of the teachers. While the mean score of taking personal initiative of the administrators working in public schools was $\bar{x}=3.54$, this rate was $\bar{x}=3.87$ for private school administrators.

In line with the perceptions of the teacher, the results regarding the personal initiative situations of the school administrators according to the school type are given in Table 4.

Table 4. Examining the scores of school administrators regarding taking personal initiative according to teacher perceptions in the context of school type

Sub-dimensions of taking initiative	School Type	N	Mean	SD	t	p
Self-starting	Public	240	46,32	8,07	-5,506	,000 *
	Private	180	50,34	6,37		
Proactivity	Public	240	32,12	5,77	-5,961	,000 *
	Private	180	35,17	4,28		
Persistency	Public	240	34,93	5,91	-6,413	,000 *
	Private	180	38,36	4,69		

* $p<0.05$

In Table 4, when taking personal initiative situations of school administrators is examined in terms of teacher perceptions, in all sub-dimensions of taking personal initiative (self-starting, proactivity, persistency), it was determined that there was a statistically significant at the level of ($p<0.05$) difference between the personal initiative scores of public and private school administrators. Private school administrators' taking personal initiative scores were higher than the scores of public administrators in the sub-dimensions of self-starting, proactivity and persistency. The t value between the mean scores of public and private school administrators was calculated as -5,506 in the self-starting sub-dimension, -5.961 in the proactivity sub-dimension, and 6.413 in the persistency sub-dimension.

In line with the perceptions of the teacher, the scores of the public and private school administrators' taking personal initiative in the self-starting dimension are given in Table 5.

Table 5. Examination of the scores of public and private school administrators on taking initiative in the dimension of self-starting according to teacher perceptions.

	Self-Starting Dimension	Public			Private			t	P
		N	Mean	SD	N	Mean	SD		
1	Even if it is not clearly defined in the legislation as the duty of a school administrators', s/he does the work that needs to be done for the school.	240	3,95	1,096	180	4,23	,934	-2,707	,007*
4	S/he automatically aspires to take on important responsibilities, even though s/he is not given by higher authorities.	240	3,48	1,160	180	3,90	,916	-3,976	,000*
7	If s/he sees behavior and applications against the rules at school, s/he intervenes immediately.	240	3,95	1,005	180	4,11	,874	-1,716	,087
10	At school, s/he does not hesitate to perform unconventional applications that are not found in other institutions.	240	3,30	1,113	180	3,55	1,052	-2,382	,018*

13	S/he puts her own ideas into practice in her/his school without hesitation.	240	3,23	1,052	180	3,94	,978	-7,058	,000*
16	S/he tries to realize ideas that have not yet been put into action but will be useful to the school.	240	3,71	1,076	180	3,94	,830	-2,403	,017*
19	S/he usually does more than is expected of her in her job.	240	3,69	1,044	180	3,93	,894	-2,450	,015*
22	S/he offers suggestions to top managers for better running of business.	240	3,33	1,042	180	3,77	1,000	-4,358	,000*
25	S/he creates new goals and objectives that s/he thinks will improve the school.	240	3,38	1,150	180	3,80	,897	-4,562	,000*
28	S/he tries to realize the projects that were always wanted to be done but could not be done at school.	240	3,54	,984	180	3,70	,871	-1,713	,087
30	S/he encourages school staff to start new projects / applications.	240	3,37	1,027	180	3,75	1,040	-3,640	,000*
31	As a school administrators', s/he always looks for ways to do the job better, rather than following standard applications.	240	3,22	1,126	180	3,83	,994	-5,795	,000*
32	S/he tries to implement the applications that s/he sees and likes in other institutions at school as well.	240	3,77	,949	180	3,87	,862	-1,095	,274

*p<0.05

As seen in Table 5, while being a significant difference at the level of $p<0.05$ in the taking personal initiative of public and private school administrators in the self-starting sub-dimension according to the items (1, 4, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 30, 31), it is understood that there is no differentiation in the items (7, 28 and 32). It is seen that the mean score of private school administrators is higher than public administrators in all items in which teachers express their opinions about school administrators. Meanwhile in public it was determined that it belonged to item 31 with the lowest mean score ($\bar{X}=3,22$), it belonged to items 1 and 7 with the highest mean score ($\bar{X}=3.95$). In private, it was stated that while it belonged to item 10 with the lowest mean score ($\bar{X}=3.55$), it belonged to item 1 with the highest mean score ($\bar{X}=4.23$). As the opinions of the teachers about the taking personal initiative in the dimension of self- starting situation of the school administrators in the public generally vary between medium and high levels, it has been determined that it is at a high level in private.

In line with the perceptions of the teacher, the scores of the public and private school administrators' taking personal initiative in the proactivity dimension are given in Table 6.

Table 6. Examination of the scores of public and private school administrators on taking initiative in the dimension of proactivity according to teacher perceptions.

	Proactivity Dimension	Public			Private			T	P
		N	Mean	SD	N	Mean	SD		
2	S/he is constantly looking for ways to do her/his job better.	240	3,87	1,056	180	4,15	,874	-2,880	,004*
5	S/he has always been a driving force for change in her/his school.	240	2,97	1,129	180	3,60	1,070	-5,700	,000*
8	S/he is good at seeing opportunities to benefit the school.	240	3,44	1,000	180	3,92	,815	-5,219	,000*
11	When s/he has a problem on work, s/he goes over it.	240	3,57	1,012	180	3,65	,814	-,921	,357
14	It gives her/him great excitement to see her/his thoughts become reality.	240	3,96	,890	180	4,11	,870	-1,660	,098

17	S/he notices opportunities earlier than people around her/him.	240	3,72	1,116	180	4,10	,846	-3,763	,000*
20	S/he sees problems occurring, problematic issues at school as an opportunity to address and correct.	240	3,75	1,052	180	3,76	,886	-,114	,909
23	S/he is constantly looking for ways to improve herself /himself in professional matters.	240	3,46	1,018	180	3,88	,896	-4,425	,000*
26	S/he has a great desire to make the changes that s/he thinks will improve the school.	240	3,35	1,103	180	3,98	,865	-6,385	,000*

*p<0.05

As indicated in Table 6, while the situations of taking personal initiative in the proactivity sub-dimension of public and private school administrators differed significantly at the level of $p<0.05$ according to the items (2, 5, 8, 17, 23, 26), (14, 20), it was concluded that there was no differentiation in the items (11, 14, 20) in line with the opinions of teachers. It is seen that the mean score of private school administrators is higher than public administrators in all items in which teachers express their opinions about school administrators. While item 5 got with the lowest mean score ($\bar{X}=2.97$), item 14 got with the highest mean score ($\bar{X}=3.96$) in public. In private, it was found that it belonged to item 5 with the lowest mean score ($\bar{X}=3.60$), it belonged to item 2 with the highest mean score ($\bar{X}= 4.15$). As the opinions of the teachers about the taking personal initiative in the dimension of proactivity situations of the school administrators in public generally vary between medium and high levels, it has been determined that it is at a high level in private.

In line with the perceptions of the teacher, the scores of the public and private school administrators' taking personal initiative in the persistency dimension are given in Table 7.

Table7. Examination of the scores of public and private school administrators on taking initiative in the dimension of persistency according to teacher perceptions.

	Persistency Dimension	Public			Private			T	p
		N	Mean	SD	N	Mean	SD		
3	S/he continues to work with determination until s/he finishes the job s/he has undertaken.	240	3,87	1,031	180	4,09	,913	-2,265	,024*
6	S/he does not leave unfinished business in school-related matters.	240	3,57	,999	180	4,07	,924	-5,311	,000*
9	S/he defends her/his work related to school until the end.	240	3,50	,968	180	4,09	,795	-6,710	,000*
12	While bringing innovations to her/his school, s/he struggles with the status quo when necessary.	240	2,43	,957	180	2,99	1,027	-5,717	,000*
15	Although s/he is tired while working on a school-related task, s/he has a strong desire to complete it.	240	3,54	1,123	180	3,98	,873	-4,433	,000*
18	S/he always accomplishes whatever s/he puts her/his mind to about school.	240	3,75	,990	180	3,78	,858	-,376	,707
21	If s/he fails to solve a problem related school, s/he continues to look for new options until s/he finds a solution.	240	3,65	1,011	180	3,75	,960	-1,081	,280
24	S/he can work patiently in long and tedious jobs.	240	3,71	,939	180	3,81	,954	-1,117	,265
27	S/he does not give up easily in the face of obstacles in her/his work related to school.	240	3,62	1,002	180	3,88	,804	-2,855	,005*

29	S/he takes pleasure in overcoming the obstacles that will come her/his way while realizing her/his thoughts.	240	3,26	1,055	180	3,86	,829	-6,104	,000*
----	--	-----	------	-------	-----	------	------	--------	-------

*p<0.05

As seen in Table 7, while it was determined that public and private school administrators' taking personal initiative situations in the persistency sub-dimension differed significantly at the level of $p<0.05$ in items (3, 6, 9, 12, 15, 27, 29) in line with the opinions of the teachers, it was not differentiated in items (18, 21, 24). It is seen that the mean score of private school administrators is higher than public administrators in all items in which teachers express their opinions about school administrators. While item 12 got with the lowest mean score ($\bar{X}=2.43$), item 1 got with the highest mean score ($\bar{X}=3.87$) in public. In private, it was determined that it belonged to item 12 with the lowest mean score ($\bar{X}=2.99$), it belonged to items 3 and 9 with the highest mean score ($\bar{X}= 4.09$). As the opinions of the teachers about the taking personal initiative in the dimension of persistency situations of the school administrators in public generally vary between medium and high levels, it has been determined that it is at a high level in private.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings obtained in this study, which was designed to determine the taking personal initiative levels of school administrators working in public and private schools, are given below. In addition, comments and studies supporting the findings of this study are also included.

While the mean score of taking personal initiative of the administrators working in public schools was ($\bar{x}=3.54$), this ratio resulted at the level of ($\bar{x}=3.87$) for private school administrators. Considering the mean score of public and private school administrators, it was concluded that the mean score of both sections was not very high, but the mean score of private school administrators was higher. Although private school administrators have high scores in taking personal initiative, the assumption revealed by these results shows that school administrators cannot take personal initiative both in public and private education institutions as they wish. School administrators, who are responsible to the central government, try to fulfil their duties in line with the directives of the central government rather than taking personal initiative. Therefore, they either take no initiative at all or sometimes feel the need to take personal initiative in small matters. Akin (2012) emphasizes that school administrators mostly take initiative in small-scale actions and do not take initiative in large-scale actions, even they behave shyly and avoid taking initiative. Keser (2007) revealed that public school administrators are able to fulfil their responsibilities by using the authority given to them. Şentürk (2018) states that school administrators take initiative in situations that do not require risk and creativity, but they do not take initiative in achieving organizational goals and they make active decisions to solve organizational problems. According to Frese & Fay (2001), taking initiative behaviour reflects the tendency to make instant decisions and to think pragmatically. Yücel (2006), it is seen that school administrators have difficulties in making decisions even in small tasks related to the school. However, school administrators need to make active decisions, and use authority and transfer authority in order to achieve organizational goals and overcome organizational difficulties. Aypay and Şekerci (2009) emphasize that due to the low level of taking initiative of school administrators, administrators should be given in-service training in order to develop their taking initiative skills and that taking initiative is important for all managerial duties.

When the results of school administrators' tendency to take personal initiative in the context of teacher perceptions were evaluated, it was observed that there was a significant difference between the taking personal initiative scores of public and private school administrators in all sub-dimensions of taking personal initiative (self-starting, proactivity, persistency). In the sub-dimensions of self-starting, proactivity and persistency, private school administrators' taking personal initiative scores were found to be higher than public school administrators. It has been understood that the administrators of private education institutions are more tolerant in the use of authority and take a little more initiative than administrators of public schools according to the public-school administrators. While the taking personal initiative levels of school administrators working in public schools generally varied between medium and high levels, the taking personal initiative levels of the administrators working in private schools were found to be high. In the research conducted by Karahan (2019), it is stated that public primary

school administrators have more problems in using authority than private institution administrators. Nayır and Taşkın (2017), in their study, revealed that teachers' taking initiative behaviour is moderate in all dimensions. Considering that school administrators come from teaching, this finding may be valid for them.

When the analysis results of the self-starting dimension are considered on the basis of items, it has been determined that the mean score in both groups is not very high, but the private school administrator works for the benefit of the school apart from the legislation, assigns important responsibilities, carries out new practices, is open to new ideas and thoughts, and performs more than expected, presenting suggestions to the senior management, s/he acts more privileged and takes more initiative than the administrator working in public schools in terms of setting new goals and targets that will improve the school, encouraging school employees to implement new projects, and making new searches for better execution of the work instead of standard applications. Fay and Frese (2001) self-starting, displayed by the individual without any instruction from anywhere is behaviour. Akın (2012), in his research, concluded that school administrators do not take initiative in the self-starting dimension at a very high level within the framework of teachers' opinions.

When the item analysis results of the proactivity dimension are examined, it has been concluded that private school administrators are more tolerant and take more initiative than public school administrators in terms of constantly searching for ways to do their job better, always being the driving force for change, having the ability to sense opportunities, and constantly improving themselves professionally. Akın (2012), in his study on public administrators, found that public administrators were proactive at a low level according to the perceptions of teachers. In Pamuk and Kaya's (2009) study, it was concluded that school administrators did not act very proactively in the use of duties and authority in the presence of teachers and they received low scores.

When the analysis results of the persistency dimension items are examined, it has been determined that the private school administrator takes more initiative than public school administrator in cases such as trying to finish her/his work with determination, not leaving her/his work unfinished, standing behind her/his work, struggling with the status quo even a little, overcoming obstacles and at the same time enjoying overcoming these obstacles. Akın (2012) states that school administrators continue to work diligently until they complete the tasks they have undertaken, do not leave the work they have started unfinished and defend it to the end, but they are less insistent on the struggle against the status quo. This statement is in line with the findings of the present study. The lowest mean score obtained by both public and private school administrators is struggling with the status quo. This situation is thought to be related to the structure of the education system. Bursalıoğlu (2011) emphasizes that most of the decision-making powers of school administrators are centralized by the Ministry, and the decision-making powers of the administrators are limited and therefore the decisions taken cannot go beyond interpretation. Sevil and Bülbül (2019) state that school administrators are under the influence of higher authorities in taking personal initiative and they mostly act according to the instructions of higher authorities.

It is understood from this result that school administrators working in private education institutions are more willing and inclined to take personal initiative. Private education institutions generally continue their activities in competition, and therefore, in order to be successful, they are required to take initiative in some cases. Because in private education institutions, issues such as accountability in cases of failure and investigating the causes of failure are brought to the agenda more frequently and solutions are sought. Kharat (2016), managements of private education institutions should have the capacity to manage viable and supportable issues in a purposeful manner. Private education institutions often benefit from more adaptive initiative decisions that improve education/training conditions, rather than organization and use of authoritative controls. Despite their formal procedural work, the implementation and compliance of formal education programs in private schools may not be as stringent as in public schools. Farooqi, Jan, & Gohar (2017), private education institutions contribute to the creation of educational awareness and civic senses, and to the physical nourishment of youth. Private schools play an important role in enlightening the society. It has been observed that private education institutions also guide public education institutions and make efforts to increase the welfare and development level of the society with them. In this context, administrators of

private education institutions can be expected to be flexible in the sharing of authority and responsibility in some cases.

Private school administrators are more likely to have a greater influence on curriculum formulation than public school administrators. In addition, while private school administrators tend to have more control and authority over basic administrative decisions regarding teacher recruitment, curriculum and student discipline policies, it has been observed that administrators working in public schools do not have the authority to hire teachers and the majority of their authority regarding other issues is determined by laws. Baker, Han & Keil, 1996). It is understood that private school administrators have a greater influence than public school administrators in terms of discipline, curriculum, in-service training, budgeting and recruitment (Synder, 1997). In the context of these statements, it can be said that private school administrators have a more liberal understanding and a more suitable environment in using personal initiative.

It is thought that small-capacity schools are generally easier to manage, and healthy communication between students, teachers and administrators and the sense of belonging are more developed; however, as large schools often offer a wider range of academic programs and support services, it may not be easy to provide them all at once. When viewed, it can easily be seen that private schools have smaller schools and classrooms than public schools (Bryk, Lee, & Holland, 1993). An important aspect of school management is where important decisions are made regarding curriculum, school policies, and classroom practices. Although public school administrators must receive some instructions from the central or top management in the process of running the business, private school administrators are more likely than their colleagues in public schools to believe that they have a great influence, especially in the determination of disciplinary policy and the conduct of administrative affairs (Bryk et al., 1993). From this perspective, private school administrators are more advantageous in using initiative, on the other hand, it can be thought that school administrators working in public schools could not take more initiative due to their adherence to the legislation.

It is seen that the education administrators think that the dominant unit in the decisions to be made about the basic principles and qualifications of education should be the central administration. It is observed that education administrators, who stated that the decisions on the planning of the education/training calendar should be made at the provincial level, think that they should be the authorized unit to make decisions, even partially, in all other subjects and services. Education administrators point to the school unit as the authorized decision level in implementation, supervision and evaluation, in determining and developing the school strategy. Therefore, it is seen that education administrators want more freedom and initiative in matters directly related to the school (Turan, Yücel, Karataş, & Demirhan, 2010). Within the framework of the Centralistic Turkish Education System, the roles, duties, authorities and responsibilities of school administrators should be redefined in the new structuring process. In addition, school administrators should be empowered as individuals who not only offer suggestions and implement the legislation, but also have administrative and financial autonomy, take initiative when necessary, involve employees in the decision-making process and direct the society with their actions (Şişman & Turan, 2003). In an increasingly global economy, an educated workforce is essential to maintaining and improving competitiveness. Society expects education institutions to prepare people for employment in a rapidly changing environment. Teachers, managers and school administrators are the ones who must deliver higher education standards. Their reauthorization and management style will play a big role in their ability to offer higher education standards.

Overall, private schools are reported to tend to have more autonomy, better resources, a better school environment, and better performance levels than schools managed by public. Administrators in privately run schools in 16 OECD countries have been observed to have more school autonomy in curriculum and assessment than schools administered by public. In addition, it has been determined that administrators working in private education institutions in 26 OECD countries have more school autonomy in resource allocation than administrators working in public schools (OECD, 2012). Public institutions are more bureaucratic, public administrators are less materialistic, and institutional commitment is weak in the public sector. These variables may cause different approaches on the basis of management in public institutions and private firms (Boyne, 2002). The decisions taken in the administrative process are the main factors in determining the extent to which school administrators are

democratic and autocratic. For school administrators, the scope of taking initiative on school issues is the key to more variable, humane and creative institutional processes (Şentürk, 2018). It has been observed that teachers and school administrators are more enthusiastic about change voluntarily rather than imposing it on themselves. According to the studies conducted in Canadian schools, it has been determined that while self-initiated change gives teachers mostly positive emotional experiences emotionally, compulsory changes mostly affect teachers negatively (Hargreaves, 2004).

According to Hall (1999), discretion not only brings innovation, professional motivation, speed and flexibility to the management, but also makes it more sensitive to make decisions in the face of different situations. Because the rules in the organization based on the legislation may not always be able to cope with complex situations that require different solutions that arise in unexpected situations. Moreover, in such cases, the rules may conflict with each other. One of the easiest ways to solve them is to use personal initiative. According to Nalçinkaya (2012), discretion has an important role in the success of the administration. In addition to implementing the legislation, the management also needs to use its discretion since it has to meet all the material and moral needs of the society. As a result, it is not possible for the management to be considered without discretion and the discretion to be considered without management (As cited in Koç, 2017).

In the light of the data obtained as a result of this research, the following recommendations for school administrators and practitioners can be presented:

Recommendations for school administrators:

- As a result of the research, it was concluded that both public and private school administrators could not take personal initiative at a very high level. The fact that almost all of the authorities and responsibilities of school administrators are determined at the center by the Ministry of National Education may affect this situation. In such a case, it may not be easy for school administrators to take more personal initiative, but it can be thought that they take personal initiative according to their own conditions and positions in matters they consider right.
- Private school administrators' taking personal initiative levels were found to be higher than public school administrators. This shows that private school administrators act more freely and apply a more tolerant management and governance model. These privileges may also be granted to public school administrators by top management.
- It should not expect the solution of every problem from the centralized management. Initiative can be taken in the quick solution of minor problems that need to be resolved within the school.
- In particular, it was seen that the administrators of both institutions were very less persistent on struggling with the status quo against innovations. It can be thought that school administrators should act more resistant and more insistent against the status quo.
- Considering that there is no one who knows the institutions they manage better than themselves, it is very important for them to know where and when to act rationally and take the initiative.
- It is important that the central top management support and encourage school administrators to take personal initiative. School administrators should be assisted by the top management in taking personal initiatives without breaking the integrity of the legislation and without going beyond the legislation too much.

Recommendations for practitioners:

- In this study, the level of taking personal initiative of school administrators was examined according to the perceptions of teacher. In other studies, the initiative status of school administrators can be examined according to their own perceptions.
- Studies can be conducted on the taking personal initiative level of teachers working in public and private schools
- Different researches can be done according to the demographic characteristics of teachers and school administrators.

- By making comparisons on the basis of provinces, regions and even countries, new comprehensive studies can be done.

References

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki *ilişki Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (2), 125-149.
- Aypay, A., & Şekerci, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 133-160.
- Baker, D., Han, M., & Keil, C. T. (1996). U.S. Department of education, national center for education statistics, How different, how similar? Comparing key organizational qualities of American public and private secondary schools, Washington, D.C.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 162, 196–208.
- Boyne, G. A. (2002). Public and private management: What's the difference? *Journal of Management Studies*, 39 (1), 92-122.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). Catholic schools and the common good. *Mass.: Harvard University Press*.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43 (3), 450-460.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435–462.
- Farooqi, I, Jan, M.F., & Gohar, F. (2017). The role of private educational institutions in the social development of Khyber Pakhtunkhwa, *Journal of Managerial Sciences*, 11(2), 285-302.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97–124.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations*, 399–416. Chichester, England: Wiley.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Defferences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37–63.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Frese M, Fay D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century. In B. M. Staw & R. M. Suttan (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1102.
- Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(3), 287–306.
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars İli Örneği), *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* 6 (3),345-380.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Keser Z. *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kharat, V.V. (2016). Private management institutions: challenges education and directions *Prime International Research Journal*, III (1), 17-24.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Koç, Y. (2017). Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşleri, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 215-233.
- Nayır, F., ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1):1319-1356
- OECD. (2012). Public and Private Schools: How management and funding relate to their socio-economic profile, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>
- Pamuk, H. ve Kaya, Ç. (2009). *Anadolu öğretmen lisesi müdürlerinin eğitim öğretim sürecindeki rolleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Rank, J. (2006). *Leadership predictors of proactive organizational behavior: Facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida. USA.
- Sevil, E., ve Bülbül, T. (2019). Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 700-719.
- Sezer, Ş., ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737.
- Snyder, T. (1997). U.S. Department of education, national center for education statistics, findings from the condition of education 1997: Public and private schools: How do they differ?, Washington, D.C.
- Sonntag, S., Frese, M., Brodbeck, F.C. ve Heinbokel, T. (1997). Use of design methods, team leaders' goal orientation, and team effectiveness: a follow-up study in Software Development Projects. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 9 (4), 443-454.
- Şentürk, İ. (2018). *The first step to leadership in school management: Taking initiative*, Chapter 2, We are IntechOpen, the first native scientific publisher of Open Access book
- Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34,300-315.
- Turan, S, Yücel. C, Karataş, E., ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Yücel Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Öğretmen Algılarına Göre Kamu ve Özel Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yılmaz KILIÇ¹

Öz

Bu çalışma, kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerinin öğretmen algılarınca karşılaştırılması amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın grubunu 2018-2019 akademik yılında Konya merkezde bulunan kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde 420 öğretmenden ölçek aracılığıyla rastgele elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Akın (2012) tarafından geliştirilen ve 3 boyut 32 maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinden daha çok kişisel inisiyatif aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında “kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık” kişisel inisiyatif almanın tüm alt boyutlarında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerinin daha yüksek çıktığı, kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kamu
Özel
Kişisel inisiyatif
Yönetici

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.12.2020

Kabul Tarihi: 18.02.2021

E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Dr. Emekli Akademisyen ve Araştırmacı, Türkiye, kilic0442@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

Giriş

Bakıldığında Türk Eğitim Sistemini oluşturan örgütsel ve idari mekanizmalar merkezi örgütlenme yapısına dayanmaktadır. Bu merkezi örgütlenme yapısı temel olarak gücünü daha çok otoriter, hiyerarşik ve bürokratik yönetim anlayışından almaktadır. Dolayısıyla bu yönetim anlayışında okul yöneticisinin çoğu zaman ivedilikle çözülmesi gereken bir problemi veya alınması talep edilen bir kararı hızlı bir şekilde alma şansına sahip olmadığını görmek mümkündür. Okul yöneticisinden okulun başarısına yaratıcı katkı sunması, yeniliğe ayak uydurması için sorumluluk üstlenmesi, hatta gerektiğinde kişisel inisiyatif alması beklenebilir (Kılıç, 2019). Ancak merkezi otoritenin egemen olduğu eğitim sistemlerinde eğitim ile ilgili kararların çoğu merkezden ve tek elden toplanması, okul yöneticisinin yetkisini sınırlandırmakta ve sonuçta bu kararlara kendi yorumlarını katmaktan başka bir şey yapamadığı açıkça görülmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Böyle bir durumda okul yöneticisi okulun konumunu, fiziki yapısını, atmosferini ve işgörenlerin ilişkilerini temel alarak, okula avantaj sağlayacak biçimde kararlar alması ve bu kararları uygulaması için bazen kendi konumuna uygun biçimde inisiyatif alması faydalı olacaktır. Ayrıca inisiyatif alacak okul yöneticisinin de yöneticilik ile ilgili yeterliklere, donanımına, yenilikçi bir bakış açısına ve çağdaş liderlik anlayışına sahip olması gerekmektedir (Kılıç,2019). Çünkü modern liderlik yaklaşımlarında liderin, ihtiyatlı ve rasyonel davranması, karar alma organlarını harekete geçirmesi ve uygulamaya koyması, iradeye saygılı tutum ve davranış sergilemesi önemli rol oynamaktadır. Bu yaklaşım okul yöneticisini lider olmaya zorlamakla birlikte görev ve sorumluluk alanlarını da genişletebileceği unutulmamalıdır.

Çağdaş eğitim liderliği; şeffaf ve hesap verebilen, öğrenci odaklı olan, araştırma çıktılarına göre karar veren, okula öğrenci kazandırmada rekabet edebilen, toplumun değerleriyle bütünleşebilen, küreselleşmeye ve bilgi toplumuna çabuk adapte olabilen ve aynı zamanda analitik becerilere sahip olma özellikleri bağlamında tanımlanmaktadır (Balcı, 2011). Okul yöneticilerinin işgörenlerine karşı resmî ve mesafeli olma yerine, karar alma ve uygulama süreçlerinde duyarlı, hoşgörülü ve samimi olmaya özen göstermeleri gerektiğini belirtmektedir (Sezer ve Akan, 2018). Okul müdürünün yetki kullanımı ile birlikte kişisel inisiyatif almasının yönetsel davranış bakımından daha bütüncül bir boyut kazanacağını vurgulanmaktadır (Akın, 2014). Günümüzün eğitim kurumlarında artan iş yoğunluğuyla birlikte, eğitim kurumlarının başındaki yöneticilerin görev ve sorumlulukları da oldukça artmıştır. Okul yöneticilerinin bu görev ve sorumluluğun üstesinden gelebilmeleri için inisiyatif almaları, işlerini kolaylaştıracaktır (Kılıç, 2019). Artık okul müdürünün görevi sadece mevzuatta bağlı kalarak evrak imzalamak ve merkezi yönetim ile okul paydaşları arasında taşeronluk yapmak değildir. 21'nci yüzyıl okul liderliği daha geniş anlamları barındıran sosyal bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu kadar çok özelliği bünyesinde barındıran günümüz okul liderinin başarılı olması ve yüksek performans sergilemesi için gerektiğinde inisiyatif alması birçok açıdan avantajlı durumlara neden olabileceği unutulmamalıdır.

Kişisel inisiyatif kavramı Taylor'un bilimsel yönetim teorisine dayandırılabilir. Çünkü Taylor, örgütlenmenin sadece iş veren için değil aynı zamanda işgörenin de etkili olabilmesi ve para kazanması açısından, önemli olduğunu vurgulamıştır (Carson, 2005). Kişisel inisiyatif bireyin çalışma hedeflerine ve görevlerine aktif biçimde başlamasına, kendiliğinden ortaya çıkan bir yaklaşımı benimsemesine, engellerin ve baskıların üstesinden gelmeye devam etmesine neden olan bir davranış dizini sergilemesi olarak tanımlanabilir (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Kişisel inisiyatif hem pratik hem de teorik nedenlerden dolayı önemli bir süreçtir. Böyle önemli bir sürecin sonuçlarından biri, çevrenin birey tarafından değiştirilmiş olmasıdır. Ayrıca kişisel inisiyatif bireye özgüven kazandırmaktadır. Gelecekte iş yerlerinde ve örgütlerde yüksek derecede özgüvene ihtiyaç duyulacağından kişisel inisiyatif almak daha önemli hale gelecektir (Frese, 1997). Kişisel inisiyatif, kendiliğinden başlayan, proaktif nitelikli ve zorlukların üstesinden gelebilmek için hedeflerin peşindeki aktif ısrarcılık yaklaşımlarını kullanmaktadır. Yani kişisel inisiyatif göstermek, sadece kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcı olmak anlamlarını barındırmaz aynı zamanda hedef yönelimini gözetmek anlamını da barındırmaktadır (Frese ve Fay, 2001).

Hedef yönelimi, insanlara hedef koyma ve onları takip etme boyutlarındaki bireysel farklılıklarının varlığını ima eden bir kişilik kavramı olarak algılanabilir. Yüksek hedef odaklı kişiler uzun süreli ve açık hedefler geliştirir. Özellikle, zorluklar yaşandığında onları takip etmekte ısrarcı olurlar. Bu nedenle, hedef yönlendirmenin etkin bir liderliğin önemli bir ön şartı olduğu kabul edilir (Sonnentag, Frese, Brodbeck ve Heinbokel, 1997). Kişisel inisiyatif, iş rolünü aşan kendiliğinden başlayan bir

eylemdir. Bürokrasiye karşı belirli bir rahatsızlık unsurunu ima eder. Bununla birlikte, uzun vadede kişisel inisiyatif genel örgütsel hedeflere uygun olmalıdır. Aksi takdirde örgüt yöneliminden yoksun olan eylemler kişisel inisiyatif kapsamına girmemektedir (Fay ve Frese, 2001).

Kendiliğinden başlama, bireyin kendisine söylenilmeden, açık bir talimat almadan veya belirli bir rol gereksinimi olmadan bir şey kendiliğinden yapması anlamına gelir. Bu nedenle, kişisel inisiyatif belirlenen hedeflerin aksine, kendiliğinden ortaya çıkan hedeflerin peşinde koşmaktır. Kendiliğinden başlamak bir hedef belirlemeyi gerektirmektedir. Bu amaç kişisel olarak geliştirilen bir fikre dayanabilir, aynı zamanda daha önce bu bağlamda bilinen fakat bir eylemde bulunmayan bir fikir veya bir projenin sorumluluğunu üstlendiğinde, birinin kişisel inisiyatif gösterdiği de düşünülebilir (Frese ve Fay, 2001; Frese, Garts ve Fay, 2007). Kendiliğinden başlama, hedeflerin başkası tarafından verilmediğini veya atanmadığını, kişinin kendisinin bu hedefleri geliştirdiğini belirtir. Bazı işler çok geniş iş hedefleriyle ilişkili olabilir, örneğin yöneticilerin departman etkinliğini artırmak gibi geniş hedefleri vardır. Bu, kendi hedef gelişimini imkânsız kılıyor gibi gözükabilir, açıkçası yöneticinin yaptığı herhangi bir eylem geniş bir hedefe kadar izlenebilme olasılığı vardır (Fay ve Frese, 2001).

Proaktiflik, uzun vadeli bir odağa sahip olmanın verdiği deneyim ve tecrübe ile kişinin, ortaya çıkacak sorunları ve fırsatları önceden sezmesi ve ona göre önlem alması anlamına gelir. Çalışmaya uzun süreli odaklanma, bireyin gelecekle ilgili yeni talepleri, yeni veya tekrar eden problemleri ve ortaya çıkan fırsatları düşünmesini ve onlar hakkında proaktif olarak bir şeyler yapmasını sağlar. Çünkü proaktif kişi bulunduğu örgütü ve iş ortamını geleceğe göre yeniden dizayn etme çabası içerisindedir (Crant, 2000; Fay ve Frese, 2001; Rank, 2006).

Israrcılık kişinin amacına ulaşması için sıklıkla başvurduğu gerekli bir süreçtir. Bu anlamda kişisel inisiyatif genellikle bir sürecin, bir prosedürün veya bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini ve bu değişikliklerin sıklıkla aksilikler ve zorluklar içerdiğini belirtir. Örneğin, değişikliklerden etkilenen kişiler, yeni bir şeye uyum sağlamak zorunda kalmaktan ve rutinlerini terk etmeye zorlanmaktan hoşlanmayabilirler. Bu, teknik sorunları aşmak ve diğer insanların direniş ve ataletlerinin üstesinden gelmek için inisiyatif alan kişinin engelleri aşmakta ısrar etmesini gerektirir (Frese vd., 2007; Frese vd., 1997).

Teorik olarak, kişisel inisiyatifin üç davranışsal boyutu olan kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık birbirini pekiştirmektedir. Proaktif bir duruş sergilemek, kendiliğinden başlayan hedeflerin geliştirilmesi ile ilişkilidir, çünkü geleceğe yönelik proaktif bir yönelim, yapılması beklenenlerin ötesine geçen hedefler geliştirmeyi daha olası kılar. Kendiliğinden başlayan hedefler, uygulamalardaki doğal değişiklikler nedeniyle engellerin aşılmasında ısrarcı olmakla ilgilidir. Engellerin aşılması aynı zamanda kendiliğinden başlayan hedeflere de katkıda bulunabilir ve sonuçta engellerin üstesinden gelebilmek için olağandışı çözümler genellikle kendiliğinden başlama davranışını gerektirir. Bu nedenle, kişisel inisiyatifin bu üç boyutunun birlikte ortaya çıkma eğilimi vardır (Frese vd., 1997). Üç boyutun birbiriyle bu denli ilişkili olması aynı zamanda birlikte bir yapıyı meydana getirdiklerinin teorik kanıtı olarak algılanabilir. Bundan dolayı; kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık kişisel inisiyatifin ilişkili ancak farklı noktaları kavrayan temel bileşenleri olarak incelenmektedir (Akin, 2012).

Araştırmanın Amacı

Son yıllarda iş yoğunluğunun artması, modern yönetim anlayışının benimsenmesi ve işgören performanslarının maksimum düzeye çıkartılmak istenmesi, örgütleri yeni arayışlara ve süreçlere yönlendirmiştir. Örgütlerin temel işlevi işgörenleri ile birlikte belirledikleri hedeflere ulaşmak ve amaçlarını gerçekleştirmektir. Bunları sağlamaya çalışan yöneticiler bazen farklı yöntemlere başvururlar. Bu yöntemlerden birisi de gerektiğinde yöneticilerin kendi konularınca kişisel inisiyatif alabilmeleridir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmen algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının kamu ve özel okul ekseninde inisiyatifin alt boyutları olan kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık yaklaşımları karşılaştırılarak ne düzeyde inisiyatif aldıklarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma deseninde betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelleri geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir olguyu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu Konya İl merkezinde bulunan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek aracılığıyla 420 öğretmene ulaşılarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 1’de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (N=420)

Bağımsız Değişkenler	Grup	Kamu		Özel		Toplam	
		f	%	f	%	%	f
Cinsiyet	Kadın	121	28,8	112	26,7	55,5	232
	Erkek	119	28,3	68	16,2	44,5	188
Yaş	35 ve daha az	40	9,5	101	24,0	33,6	141
	36-40	72	17,1	48	11,4	28,6	120
	41-45	48	11,4	21	5,0	16,4	69
	46-50	42	10,0	8	1,9	11,9	50
	51 ve üzeri	38	9,0	2	0,5	9,5	40
Mesleki Kıdem	1-5	19	4,5	69	16,4	21,0	88
	6-10	11	2,6	36	8,6	11,2	47
	11-15	42	10,0	36	8,6	18,6	78
	16-20	66	15,7	24	5,7	21,4	90
	21 ve üzeri	100	24,3	17	3,6	27,9	117
Aynı Müdürle Çalışma Süresi	1-5	199	47,4	170	40,5	87,9	369
	6-10	41	9,8	10	2,4	12,1	51
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5	126	30,0	139	33,1	63,1	265
	6-10	66	15,7	27	6,4	22,1	93
	11-15	39	9,3	11	2,6	11,9	50
	16-20	6	1,4	2	0,5	1,9	8
	21 ve üzeri	3	0,7	1	0,2	1,0	4
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	11	2,6	1	0,2	2,9	12
	Lisans	190	45,2	143	34	79,3	333
	Y. Lisans	39	8,3	36	8,6	17,9	75
Toplam		240		180		420	

Tablo 1 örneklem grubundaki öğretmenlerin %55,5’nin kadın (n=232), %44,5’nin (n=188) erkek olduğunu göstermektedir. Kadınların %28,8’i (n=121) kamuda ve %26,7’si (n=112) özelde çalıştığı, erkeklerin %28,3’ü (n=119) kamuda ve %16,2’si (n=68) özelde görev yaptığı tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %33,6’sı 35 yaş ve altı (n=141), %9,5’i (n=40) kamuda ve %24’ü (n=101) özel okulda, %28,6’sı 36-40 yaş (n=120), %17,1’i (n=72) kamuda ve %11,4’ü (n=48) özelde, %16,4’ü 41-45 yaş (n=69), %11,4’ü (n=48) kamuda ve %5,0’i (n=21) özelde, %11,9’u 46-50 yaş (n=50), %10,0’u (n=42) kamuda ve %1,9’u (n=8) özelde, %9,5’i 51 yaş ve üzeri (n=40), %9,0’u (n=38) kamuda ve %0,5’i (n=2) özelde çalıştığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde %21’i 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=88), %4,5’i (n=19) kamuda ve %16,4’ü (n=69) özelde, %11,2’si 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin (n=47), %2,6’sı (n=11) kamuda ve %8,6’sı (n=36) özelde, %18,6’sı 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=78), %10,0’u (n=42) kamuda ve %8,6’sı (n=36) özelde, %21,4’ü 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=90), %15,7’si (n=66) kamuda %5,7’si (n=24) özelde, %27,9’u 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin (n=117), %24,3’ü (n=100) kamuda ve %3,6’sı (n=17) özel okulda çalıştığı belirlenmiştir. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine bakıldığında

öğretmenlerin %87,9'u 1-5 yıl süre ile (n=369), %47,4'ü (n=199) kamuda ve %40,5'i (n=170) özelde, %12,1'i 6-10 yıl süre ile (n=51), %9,8'i(n=41) kamuda ve %2,4'ü (n=10) özelde aynı yönetici ile birlikte çalışmakta olduğu belirlenmiştir. Aynı okulda çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin %63,1'i 1-5 yıl süre ile (n=265), %30,0'u (n=126) kamuda ve %33,1'i (n=139) özelde, %22,1'i 6-10 yıl süre ile (n=93), %15,7'si (n=66) kamuda ve %6,4'ü (n=27) özelde, %11,9'u 11-15 yıl süre ile (n=50), %9,3'ü (n=39) kamuda ve %2,6'sı (n=11) özelde, %1,9'u 16-20 yıl süre ile (n=8), %1,4'ü (n=6) kamuda ve %0,5'i (n=2) özelde, %1,0 21 yıl ve üzeri süreler çerçevesinde (n=4), %0,7'si (n=3) kamuda ve %0,2'si (n=1) özelde çalıştıkları anlaşılmıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin %2,8'nin ön lisans derecesine sahip olduğu (n=12), ve bunların %2,6'nın (n=11) kamuda ve %0,2'nin (n=1) özelde, %79,3'nün lisans derecesine sahip olduğu (n=333) ve bunların %45,2'nin (n=190) kamuda ve %34'nün (n=143) özelde, %17,9'nun yüksek lisans derecesine sahip olduğu (n=75) ve bunların %8,6'nın (n=39) kamuda ve %8,3'nün (n=36) özelde okulda görev yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı

Katılma Düzeyi		Puanlama
Hiç katılmıyorum	Çok düşük	1.00-1.79
Az katılıyorum	Düşük	1.80-2.59
Orta düzeyde katılıyorum	Orta	2.60-3.39
Büyük ölçüde katılıyorum	Yüksek	3.40-4.19
Tamamen katılıyorum	Çok yüksek	4.20-5.00

Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarını belirlemek için Akın (2012) tarafından geliştirilen 32 madde ve 3 boyuttan oluşan Okul Yöneticilerinin Kişisel İnişiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle birlikte güvenilirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenilirli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları için sırasıyla Kendiliğinden Başlama 0,88, Proaktiflik 0,83 ve Israrlılık 0,89 şeklindedir. Derecelendirme beşli likert formunda; Tamamen katılıyorum (5), Büyük ölçüde katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanarak yapılmıştır. Hazırlanan 540 civarında ölçek araştırmacı tarafından okullara götürülerek öğretmenlere dağıtılmıştır. İki hafta sonra araştırmacı bizzat okulları dolaşarak 460 ölçeğin geri dönüşünü sağlamıştır. Ölçekler tek tek incelenmiş olup ve yapılan inceleme sonucunda sağlıklı olarak 420 adet ölçeğin sisteme aktarılmasına ve analizlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 24.00 (Statistical Package for the Social Sciences) programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve T-Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen demografik verilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Kişisel inisiyatif alma puanlarının betimlenmesinde ortalama ve standart sapma analizlerine başvurulmuştur. Kişisel inisiyatif alma alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise T-Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının belirlenmesi için yapılan analizler yer almaktadır. Kamu ve özel okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Okul Türü	N	\bar{x}	Ss
Kamu	240	3,54	,57
Özel	180	3,87	,42

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen algılarına göre özel okullarda görev yapan yöneticilerin kişisel inisiyatif alma durumlarına yönelik puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kamu okullarında görev yapan yöneticilerin kişisel inisiyatif alma puan ortalaması $\bar{x}=3,54$ olurken bu oran özel okul yöneticileri için $\bar{x}=3,87$ düzeyinde çıkmıştır.

Öğretmen algıları doğrultusunda okul türüne göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına yönelik sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlarının okul türü bağlamında incelenmesi

İnisiyatif Almanın Alt boyutları	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kendiliğinden Başlama	Kamu	240	46,32	8,07	-5,506	,000 *
	Özel	180	50,34	6,37		
Proaktiflik	Kamu	240	32,12	5,77	-5,961	,000 *
	Özel	180	35,17	4,28		
Israrcılık	Kamu	240	34,93	5,91	-6,413	,000 *
	Özel	180	38,36	4,69		

*p<0.05

Tablo 4'te okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumları öğretmen algıları doğrultusunda incelendiğinde, kişisel inisiyatif almanın (kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık) tüm alt boyutlarında kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları arasında (p<0,05) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları kamuda görevli yöneticilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Kamu ve özel okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri kendiliğinden başlama alt boyutunda-5,506, proaktiflik alt boyutunda-5,961 ve ısrarcılık alt boyutunda ise-6,413 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kamu ve özel okul yöneticilerinin kendiliğinden başlama boyutunda inisiyatif almaya ilişkin puanlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi

	Kendiliğinden Başlama Boyutu	Kamu			Özel			t	P
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss		
1	Mevzuatta açıkça bir okul müdürünün görevi olarak tanımlanmış olmasa bile, okul için yapılması gereken işleri yapar.	240	3,95	1,096	180	4,23	,934	-2,707	,007*
4	Üst makamlarca verilmediği halde, önemli sorumlulukları üstlenmeye kendiliğinden talip olur.	240	3,48	1,160	180	3,90	,916	-3,976	,000*
7	Okulda kurallara aykırı davranış ve uygulamalar görürse, hemen müdahale eder.	240	3,95	1,005	180	4,11	,874	-1,716	,087
10	Okulda, başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmekten çekinmez.	240	3,30	1,113	180	3,55	1,052	-2,382	,018*
13	Okulunda kendine ait fikirleri çekinmeden uygulamaya koyar.	240	3,23	1,052	180	3,94	,978	-7,058	,000*
16	Henüz eyleme geçirilmemiş ama okul için yararlı olacak düşünceleri gerçekleştirmeye çalışır	240	3,71	1,076	180	3,94	,830	-2,403	,017*
19	İşinde genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapar.	240	3,69	1,044	180	3,93	,894	-2,450	,015*
22	İşlerin daha iyi yürütülmesi için üst yöneticilere öneriler sunar.	240	3,33	1,042	180	3,77	1,000	-4,358	,000*
25	Okulu geliştireceğini düşündüğü yeni amaç ve hedefler oluşturur.	240	3,38	1,150	180	3,80	,897	-4,562	,000*
28	Okulda hep yapılmak istenmiş ama yapılamamış projeleri hayata geçirmeye çalışır.	240	3,54	,984	180	3,70	,871	-1,713	,087
30	Okul çalışanlarını yeni projelere/ uygulamalara başlamaları için teşvik eder	240	3,37	1,027	180	3,75	1,040	-3,640	,000*
31	Bir okul müdürü olarak, her zaman standart uygulamaları izlemek yerine, işi daha iyi yapmanın yollarını arar.	240	3,22	1,126	180	3,83	,994	-5,795	,000*
32	Diğer kurumlarda görüp beğendiği uygulamaları, okulda da gerçekleştirmeye çalışır.	240	3,77	,949	180	3,87	,862	-1,095	,274

*p<0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi (1, 4, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 30, 31) maddelerine göre kamu ve özel okul müdürlerinin kendiliğinden başlama alt boyutunda kişisel inisiyatif almalarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunurken, (7, 28 ve 32) maddelerinde farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüş belirttikleri tüm maddelerde özel okul yöneticilerinin puan ortalamalarının kamudaki yöneticilerinkine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamuda en düşük puan ortalaması ($\bar{X} = 3, 22$) ile madde 31'e ait olurken, en yüksek puan ortalaması ($\bar{X} = 3,95$) ile madde 1 ve 7'ye ait olduğu tespit edilmiştir. Özelde en düşük puan ortalaması ($\bar{X} = 3,55$) ile madde 10'a ait iken, en yüksek puan ortalaması ($\bar{X} = 4, 23$) ile madde 1'e ait olduğu belirlenmiştir. Kamuda okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin proaktif boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kamu ve özel okul yöneticilerinin proaktif boyutunda inisiyatif almaya ilişkin puanlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi

	Proaktiflik Boyutu	Kamu			Özel			T	P
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss		
2	Sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırır.	240	3,87	1,056	180	4,15	,874	-2,880	,004*
5	Okulunda değişim için her zaman itici bir güç olmuştur.	240	2,97	1,129	180	3,60	1,070	-5,700	,000*
8	Okula yarar sağlayacak fırsatları görme konusunda iyidir.	240	3,44	1,000	180	3,92	,815	-5,219	,000*
11	İşle ilgili bir problemi olduğunda o problemin üzerine gider.	240	3,57	1,012	180	3,65	,814	-,921	,357
14	Düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmek ona büyük heyecan verir	240	3,96	,890	180	4,11	,870	-1,660	,098
17	Fırsatları etrafındakilerden daha önce fark eder.	240	3,72	1,116	180	4,10	,846	-3,763	,000*
20	Okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görür	240	3,75	1,052	180	3,76	,886	-,114	,909
23	Sürekli olarak, mesleki konularda kendini geliştirmenin yollarını arar.	240	3,46	1,018	180	3,88	,896	-4,425	,000*
26	Okulu geliştireceğini düşündüğü değişimleri gerçekleştirmek için büyük bir istek duyar.	240	3,35	1,103	180	3,98	,865	-6,385	,000*

*p<0.05

Tablo 6'a belirtildiği üzere, öğretmen görüşleri doğrultusunda kamu ve özel okul müdürlerinin proaktiflik alt boyutunda kişisel inisiyatif alma durumları (2, 5, 8, 17, 23, 26) maddelerine göre p<0.05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşırken, (11, 14, 20) maddelerinde ise farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüş belirttikleri tüm maddelerde özel okul yöneticilerinin puan ortalamalarının kamudaki yöneticilerinkine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamuda en düşük puan ortalaması (\bar{X} =2,97) ile madde 5 alırken, en yüksek puan ortalaması (\bar{X} =3,96) ile madde 14 almıştır. Özelde en düşük puan ortalaması (\bar{X} =3,60) ile madde 5'e ait iken, en yüksek puan ortalaması (\bar{X} = 4,15) ile madde 2'ye ait olduğu bulunmuştur. Kamuda okul müdürlerinin proaktiflik boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda kamu ve özel okul yöneticilerinin ısrarcılık boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin puanlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7. Kamu ve özel okul yöneticilerinin ısrarcılık boyutunda inisiyatif almaya ilişkin puanlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi

	İsrarcılık Boyutu	Kamu			Özel			T	p
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss		
3	Üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam eder.	240	3,87	1,031	180	4,09	,913	-2,265	,024*
6	Okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmaz.	240	3,57	,999	180	4,07	,924	-5,311	,000*
9	Okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunur.	240	3,50	,968	180	4,09	,795	-6,710	,000*
12	Yenilikleri okuluna taşırken gerektiğinde statükoyla mücadele eder.	240	2,43	,957	180	2,99	1,027	-5,717	,000*
15	Okulla ilgili bir iş üzerinde çalışırken yorulmuş olsa da o işi tamamlamak için güçlü bir istek duyar.	240	3,54	1,123	180	3,98	,873	-4,433	,000*
18	Okulla ilgili kafasına koyduğu şeyleri mutlaka gerçekleştirir.	240	3,75	,990	180	3,78	,858	-,376	,707
21	Okulla ilgili bir problemi çözmekte başarısız olursa, çözüm bulana kadar yeni seçenekler aramaya devam eder.	240	3,65	1,011	180	3,75	,960	-1,081	,280
24	Uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilir.	240	3,71	,939	180	3,81	,954	-1,117	,265
27	Okulla ilgili yaptığı işlerde önüne çıkan engeller karşısında kolay pes etmez	240	3,62	1,002	180	3,88	,804	-2,855	,005*
29	Düşüncelerini gerçekleştirirken karşısına çıkacak engelleri aşmaktan zevk alır.	240	3,26	1,055	180	3,86	,829	-6,104	,000*

*p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri doğrultusunda kamu ve özel okul müdürlerinin ısrarcılık alt boyutunda kişisel inisiyatif alma durumları (3, 6, 9, 12, 15, 27, 29) maddelerine göre p<0.05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilirken (18, 21, 24) maddelerinde farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüş belirttikleri tüm maddelerde özel okul yöneticilerinin puan ortalamalarının kamudaki yöneticilerinkine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamuda en düşük puan ortalaması ($\bar{X}=2,43$) ile madde 12 alırken, en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=3,87$) ile madde 1 almıştır. Özelde en düşük puan ortalaması ($\bar{X}=2,99$) ile madde 12’ye ait iken, en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=4,09$) ile madde 3 ve 9’a ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, kamuda okul müdürlerinin ısrarcılık boyutunda kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bulgularını destekleyen yorum ve çalışmalara da yer verilmiştir.

Kamu okullarında görev yapan yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puan ortalaması ($\bar{x}=3,54$) olarak çıkarken, bu oran özel okul yöneticileri için ($\bar{x}=3,87$) düzeyinde sonuçlanmıştır. Kamu ve özel okul yöneticilerinin puan ortalamaları dikkate alındığında her iki kesimde de puan ortalamasının çok yüksek olmadığı ancak özel okul yöneticilerinin puan ortalamasının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Her ne kadar özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almada yüksek puan almış olsalar da bu sonuçların ortaya koyduğu varsayım hem kamuda hem de özel eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin istedikleri gibi kişisel inisiyatif alamadıklarını göstermektedir. Merkezi yönetime karşı sorumlu olan okul yöneticileri kişisel inisiyatif almaktan ziyade daha çok merkezi yönetimin direktifleri doğrultusunda görevlerini yapmaya çalışırlar. Dolayısıyla ya hiç inisiyatif almazlar ya da ufak tefek konularda bazen kişisel inisiyatif kullanma ihtiyacını hissederler. Akın (2012), okul yöneticilerinin daha çok küçük boyutlu

eylemlerde inisiyatif aldıklarını ve büyük boyutlu eylemlerde inisiyatif almadıklarını hatta çekingen davrandıklarını, inisiyatif almaktan kaçındıklarını vurgulamaktadır. Keser (2007) kamu okul müdürlerinin kendilerine verilen yetkileri kullanarak sorumluluklarını yerine getirebildikleri ortaya çıkmıştır. Şentürk (2018), okul yöneticilerinin risk ve yaratıcılık gerektirmeyen durumlarda inisiyatif aldıklarını ancak örgütsel hedeflere ulaşmada inisiyatif kullanmadıklarını ve örgütsel sorunları çözmek için aktif karar verdiklerini belirtmektedir. Frese ve Fay (2001)'a göre inisiyatif alma davranışı, anlık karar verme ve pragmatik düşünme eğilimini yansıtmaktadır. Yücel (2006), okulla ilgili ufak tefek işlerin yapılmasında bile okul yöneticilerinin karar vermede zorlandıkları görülmektedir. Halbuki okul yöneticilerinin örgütsel hedeflere ulaşması ve örgütsel zorlukların üstesinden gelmesi için anında aktif karar vermesi, yetki kullanması ve yetki devrini gerçekleştirilmesi gerekir. Aypay ve Şekerci (2009), okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumlarının düşük olması nedeniyle yöneticilerin inisiyatif alma becerilerini geliştirmeleri için hizmet-içi eğitime alınmaları gerektiğini ve inisiyatif almanın tüm yönetsel görevler açısından önemli olduğunu vurgulamaktalar.

Öğretmen algıları bağlamında okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma eğilimlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar değerlendirildiğinde, kişisel inisiyatif almanın (kendiliğinden başlama, proaktiflik, ısrarcılık) tüm alt boyutlarında kamu ve özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık alt boyutlarında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma puanları kamu okullarında görev yapan yöneticilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kamu okulları yöneticilerine göre, özel eğitim kurumları yöneticileri yetki kullanımında daha toleranslı oldukları ve biraz daha fazla inisiyatif aldıkları anlaşılmıştır. Kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri genellikle orta ve yüksek düzey arasında değişirken, özel okullarda görev yapan yöneticilerin kişisel inisiyatif alma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Karahan (2019) tarafından yapılan araştırmada kamu ilköğretim okulu yöneticileri özel kurum yöneticilerine nazaran yetki kullanırken daha fazla sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Nayır ve Taşkın (2017), yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin inisiyatif alma davranışının tüm boyutlarında orta derecede olduğu ortaya konulmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlikten geldikleri göz önüne alınırsa, bu bulgu onlar içinde geçerli olabilir.

Kendiliğinden başlama boyutunun analiz sonuçları maddeler bazında ele alındığında, her iki grubunda puan ortalamasının fazla yüksek olmadığı ancak özel okul yöneticisinin, mevzuat dışında okulun yararına çalışmalar yapması, önemli sorumluluklar yüklemesi, yeni uygulamalar gerçekleştirilmesi, yeni fikir ve düşüncelere açık olması, beklenenden daha fazla performans göstermesi, üst yönetime öneriler sunması, okulu geliştirecek yeni amaç ve hedeflerin ortaya konulması, okul çalışanlarını yeni projeleri uygulamaları için teşvik etmesi ve standart uygulamalar yerine işin daha iyi yürütülmesinde yeni arayışlar içerisine girmesi bağlamında daha imtiyazlı davrandığı ve devlet okullarında görev yapan yöneticiye nazaran daha fazla inisiyatif aldığı tespit edilmiştir. Fay ve Frese (2001), kendiliğinden başlama davranışı bireyin herhangi bir yerden talimat almadan davranış sergilemesidir. Akın (2012), araştırmasında öğretmen görüşleri çerçevesinde okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda çok yüksek derecede inisiyatif almadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Proaktiflik boyutunun madde analizi sonuçlarına bakıldığında, özel okul yöneticisinin, sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırması, değişim için daima itici güç olması, fırsatları sezebilme kabiliyetinin olması, kendisini sürekli olarak mesleki açıdan geliştirmesi konusunda kamuda görev yapan okul yöneticisinden daha çok toleranslı davrandığı ve daha fazla inisiyatif aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2012), kamu müdürleriyle ilgili yaptığı çalışmada kamu müdürlerinin öğretmen algısına göre düşük düzeyde proaktif olduğunu tespit etmiştir. Pamuk ve Kaya'nın (2009) araştırmasında ise okul müdürleri öğretmenlerin nezdinde görev ve yetki kullanımında fazla proaktif davranmadıklarını ve düşük puanlar aldıkları sonucu çıkmıştır.

Israrcılık boyutu maddelerinin analiz sonuçları incelendiğinde, özel okul yöneticisinin, işini azimle bitirmeye çalışması, işlerini yarım bırakmaması, yaptığı işinin arkasında durması, az da olsa statükoyla mücadele etmesi, engellerin üstesinden gelmesi ve aynı zamanda bu engelleri aşmaktan zevk alması gibi durumlarda kamu okul yöneticisinden daha çok inisiyatif aldığı belirlenmiştir. Akın (2012), okul müdürlerinin üstlendikleri işleri bitirene kadar azimle çalışmaya devam ettiklerini,

başladıkları işleri yarım bırakmadıklarını ve sonuna kadar savunduklarını fakat statükoya karşı mücadele konusunda daha az ısrarcı davrandıklarını belirtmektedir. Bu ifade mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Hem kamu hem özel okul yöneticilerinin aldıkları en düşük puan ortalaması ise statükoyla mücadele etmek maddesi almıştır. Bu durumun eğitim sisteminin yapısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bursalıoğlu (2011), okul yöneticilerinin karar yetkilerinin birçoğunun Bakanlıkça merkezde toplandığını, yöneticilerinin karar yetkilerinin sınırlandırıldığını ve dolayısıyla alınan kararların yorumlamanın ötesine geçemediğini vurgulamaktadır. Sevil ve Bülbül (2019), okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamların etkisinde kaldığını ve daha çok üst makamların talimatlarına göre hareket ettiklerini ifade etmekte.

Çıkan bu sonuçtan da anlaşılıyor ki, özel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almaya daha istekli ve eğilimli oldukları görülmüştür. Özel eğitim kurumları genellikle rekabet içinde faaliyetlerini sürdürürler ve dolayısıyla başarılı olabilmeleri için ister istemez bazı durumlarda inisiyatif kullanmaları gerekli kılınmaktadır. Çünkü özel eğitim kurumlarında başarısızlık durumlarında hesap verebilirlik ve başarısızlığın nedenlerinin araştırılması gibi konular daha sıkça gündeme getirilmekte ve çözüm yolları aranmaktadır. Kharat (2016), özel eğitim kurumlarının yönetimleri, uygulanabilir ve desteklenebilir meseleleri amaca uygun bir şekilde yönetme kapasitesine sahip olmalıdır. Özel eğitim kurumları genellikle örgütlenme ve yetkili kontrollerden yararlanma yerine, eğitim/öğretim koşullarını iyileştiren daha kolay uyarlanabilir inisiyatif içerikli kararlardan yararlanır. Resmi prosedüre bağlı çalışmalarına rağmen, özel okullarda resmi eğitim programlarının uygulanması ve uyumluluğu kamu okullarındaki kadar katı olmayabilir. Farooqi, Jan ve Gohar (2017), özel eğitim kurumları eğitim bilinci ve sivil duyuların yaratılmasına ve gençliğin fiziksel beslenmesine katkıda bulunur. Özel okullar toplumun aydınlatılmasında önemli rol oynarlar. Özel eğitim kurumları aynı zamanda kamu eğitim kurumlarına rehberlik ettikleri, onlarla birlikte toplumun refahı ve gelişmişlik seviyesinin artması konusunda çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda özel eğitim kurumlarının yöneticileri bazı durumlarda yetki ve sorumluluk paylaşımında esnek olmaları beklenebilir.

Özel okul müdürlerinin müfredatın oluşturulmasında devlet okulu müdürlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olma olasılığı daha yüksektir. Ek olarak, özel okul yöneticilerinin öğretmeni işe alma, müfredat ve öğrenci disiplin politikaları ile ilgili temel idari kararlar üzerinde daha fazla yerinde kontrole ve yetkiye sahip olma eğilimindeyken, devlet okullarında görev yapan yöneticilerinin öğretmeni işe alma yetkisine sahip olmadıkları ve diğer konularla ilgili yetkilerinin büyük çoğunluğunun kanunlarla belirlendiği görülmüştür (Baker, Han ve Keil, 1996). Özel okul yöneticilerinin, disiplin, müfredat, hizmet içi eğitim, bütçe oluşturma ve işe alma konusunda devlet okulu yöneticilerinden daha büyük bir etkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır (Synder, 1997). Bu ifadeler bağlamında özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif kullanmada daha özgürlükçü bir anlayışa ve daha uygun bir ortama sahip oldukları söylenebilir.

Küçük kapasiteli okulların genellikle daha kolay yönetildiği, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı iletişimin ve aidiyet duygusunun daha çok geliştirildiği düşünülmektedir; ancak büyük okullar genellikle daha geniş bir yelpazede akademik programlar ve destek hizmetleri sundukları için bunların hepsinin bir anda sağlanması kolay olmayabilir. Bakıldığında, özel okulların ortalama olarak, devlet okullarından daha küçük okullara ve sınıflara sahip olduğu kolaylıkla görülebilir (Bryk, Lee ve Holland, 1993). Okul yönetiminin önemli bir yönü, müfredat, okul politikaları ve sınıf uygulamalarıyla ilgili önemli kararların alındığı yerdir. Kamu okul yöneticileri işlerin yürütülmesi sürecinde merkezi veya tepe yönetiminden mutlaka bazı talimatlar almalarına karşın, özel okul yöneticilerinin, özellikle disiplin politikasının belirlenmesinde ve idari işlerin yürütülmesinde büyük bir etkiye sahip olduklarına inanmaları, kamu okullarındaki meslektaşlarına göre daha olasıdır (Bryk vd, 1993). Bu perspektiften bakılarak, özel okul yöneticilerinin inisiyatif kullanma konusunda daha avantajlı oldukları, diğer taraftan kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mevzuatta bağlı kalmalarından dolayı daha fazla inisiyatif alamadıkları düşünülebilir.

Eğitim yöneticileri eğitimin temel ilke ve nitelikleri konusunda verilecek kararlarda hâkim olan birimin merkezi yönetim olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Eğitim/öğretim takviminin plânlaması konusunda kararların il düzeyinde verilmesi gerektiğini belirten eğitim yöneticilerinin, diğer tüm konu ve hizmetlerde kısmen de olsa karar vermede yetkili birim olması gerektiğini düşündükleri

gözlenmiştir. Eğitim yöneticileri; uygulamada, denetim ve değerlendirmede, okul stratejisinin belirlenmesi ve geliştirilmesi konularında yetkili karar düzeyi olarak okul birimini işaret etmektedirler. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin okulla doğrudan ilgili konularda daha fazla özgürlük ve inisiyatif istedikleri görülmektedir (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Merkeziyetçi Türk Eğitim Sistemi çerçevesinde okul yöneticilerinin yeni yapılanma sürecinde rol, görev, yetki ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gerekir. Ayrıca okul yöneticilerinin sadece öneri sunan ve mevzuatı uygulayan değil aynı zamanda idari ve mali yönde özerkliği olan ve gerektiğinde inisiyatif alan, işgörenleri karar alma sürecine dahil eden ve icraatları ile topluma yön veren bireyler olarak yetkilendirilmelidir (Şişman ve Turan, 2003). Giderek artan bir küresel ekonomide, rekabet edebilirliği korumak ve geliştirmek için eğitilmiş bir işgücü çok önemlidir. Toplum, eğitim kurumlarından insanları hızla değişen bir ortamda istihdama hazırlamalarını beklemektedir. Öğretmenler, idareciler ve okul yöneticileri, daha yüksek eğitim standartları sunması gereken kişilerdir. Daha yüksek eğitim standartları sunabilmeleri konusunda yeniden yetkilendirmeleri ve gösterecekleri yönetim tarzı büyük rol oynayacaktır.

Genel olarak, özel okullar, kamu tarafından yönetilen okullardan daha fazla özerkliğe, daha iyi kaynaklara, daha iyi bir okul ortamına ve daha iyi performans seviyelerine sahip olma eğiliminde oldukları rapor edilmiştir. 16 OECD ülkesinde özel olarak yönetilen okullardaki yöneticiler, müfredat ve değerlendirmelerde, kamu tarafından yönetilen okullardaki yöneticilerden daha fazla okul özerkliğine sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca 26 OECD ülkesinde özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler, kamu okullarında görev yapan yöneticilere göre kaynak tahsisinde daha fazla okul özerkliğine sahip oldukları tespit edilmiştir (OECD, 2012). Kamu kuruluşları daha bürokratik, kamu yöneticileri daha az materyalist ve kurumsal bağlılık kamu sektöründe zayıftır. Bu değişkenler, kamu kurumlarında ve özel firmalarda yönetim bazında farklı yaklaşımlara neden olabilmektedir (Boyne, 2002). İdari süreçte alınan kararlar, okul yöneticilerinin ne ölçüde demokratik ve otokratik olduklarının belirlenmesinde temel faktördür. Okul idarecileri için, okul meseleleri konusunda inisiyatif almanın kapsamı, daha değişken, insancıl ve yaratıcı kurumsal süreçlerin anahtarıdır (Şentürk, 2018). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerine empoze etmekten ziyade kendi istekleriyle değişim konusunda daha hevesli oldukları gözlenmiştir. Kanada okullarında yapılan araştırmalara göre, kendiliğinden başlatılan değişimin duygusal olarak öğretmenlere büyük oranda olumlu duygusal deneyimler kazandırırken, zorunlu yapılan değişimlerin öğretmenleri çoğunlukla olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Hargreaves, 2004).

Hall'a (1999) göre, takdir yetkisi yönetime yenilikçilik, mesleki motivasyon, hız ve esneklik kazandırmakla birlikte, yönetimin farklı durumlar karşısında karar alması daha duyarlı olmasını sağlamaktadır. Çünkü mevzuatta dayalı örgütteki kurallar beklenmedik durumlarda ortaya çıkan farklı çözüm yolları gerektiren karmaşık durumlarla her zaman baş edemeyebilir. Dahası böyle durumlarda kurallar birbirleriyle çelişebilmektedir. Bunları çözmenin en kolay yollarından birisi de kişisel inisiyatif kullanmaktır. Nalçinkaya'ya (2012) göre ise, takdir yetkisi yönetimin başarıya ulaşmasında önemli role sahiptir. Yönetim de mevzuatı uygulamanın yanı sıra toplumun maddi manevi her türlü ihtiyacını karşılamak durumunda olduğundan takdir yetkisini kullanmaya ihtiyaç duyar. Sonuç olarak yönetimin takdir yetkisiz, takdir yetkisinin de yönetsiz düşünülmesi mümkün değildir (Aktaran; Koç, 2017).

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında okul yöneticilerine ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Okul yöneticilerine yönelik öneriler:

- Araştırma sonucunda hem kamu hem özel okul yöneticilerinin çok yüksek düzeyde kişisel inisiyatif alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının neredeyse tamamına yakını Millî Eğitim Bakanlığı'na merkezde belirlenmesi, bu durumu etkiliyor olabilir. Böyle bir durumda okul yöneticilerinin daha fazla kişisel inisiyatif almaları kolay olmayabilir ancak doğru bildikleri konularda kendi şartlarına ve konularına göre kişisel inisiyatif almaları düşünülebilir.
- Özel okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bu da özel okul yöneticilerinin daha özgür davrandıklarını ve daha hoşgörülü bir yönetim ve yönetişim modelini uyguladıklarını göstermektedir. Bu imtiyazlar üst yönetim tarafından devlet okulu yöneticilerine de tanınabilir.

- Her problem ve sorunun çözümünü merkezi yönetimden beklememek gerekir. Okul içinde çözülmesi gereken ufak tefek sorunların hızlı çözümünde inisiyatif alınabilir.
- Özellikle yeniliklere karşı statüko ile mücadele etme konusunda her iki kurumun yöneticileri de oldukça az ısrarcı oldukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin statükoya karşı daha dirençli ve daha ısrarcı davranmaları gerektiği düşünülebilir.
- Yönettiklerin kurumları kendilerinden daha iyi tanıyan kimsenin olamayacağı düşünülürse, kendilerinin de rasyonel davranarak nerede ve ne zaman inisiyatif almaları gerektiğini bilmeleri oldukça önemlidir.
- Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarında merkezi üst yönetiminin desteklemesi ve teşvik etmesi önemlidir. Mevzuatın bütünlüğü bozulmadan ve çok fazla mevzuat dışına çıkılmadan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif almalarında üst yönetimce yardımcı olunmalıdır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma düzeyleri öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Başka araştırmalarda okul yöneticilerinin inisiyatif alma durumları kendi algılarına göre incelenebilir.
- Kamu okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel inisiyatif alma düzeyleriyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre farklı araştırmalar yapılabilir.
- İller, bölgeler hatta ülke bazında karşılaştırmalar yapılarak, yeni kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (2), 125-149.
- Aypay, A., ve Şekerci, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 133-160.
- Baker, D., Han, M., & Keil, C. T. (1996). U.S. Department of education, national center for education statistics, How different, how similar? Comparing key organizational qualities of American public and private secondary schools, Washington, D.C.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 162, 196-208.
- Boyne, G. A. (2002). Public and private management: What's the difference? *Journal of Management Studies*, 39 (1), 92-122.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). Catholic schools and the common good. *Mass.: Harvard University Press*.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43 (3), 450-460.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Farooqi, I, Jan, M.F., & Gohar, F. (2017). The role of private educational institutions in the social development of Khyber Pakhtunkhwa, *Journal of Managerial Sciences*, 11(2), 285-302.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations*, 399-416. Chichester, England: Wiley.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Defferences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 37-63.

- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Frese M, Fay D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century. In B. M. Staw & R. M. Suttan (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1102.
- Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(3), 287–306.
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars İli Örneği), *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* 6 (3),345-380.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Keser Z. *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kharat, V.V. (2016). Private management institutions: challenges education and directions *Prime International Research Journal*, III (1), 17-24.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koç, Y. (2017). Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşleri, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 215-233.
- Nayır, F., ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1):1319-1356
- OECD. (2012). Public and Private Schools: How management and funding relate to their socio-economic profile, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>
- Pamuk, H. ve Kaya, Ç. (2009). *Anadolu öğretmen lisesi müdürlerinin eğitim öğretim sürecindeki rolleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Rank, J. (2006). *Leadership predictors of proactive organizational behavior: Facilitating personal initiative, voice behavior, and exceptional service performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida. USA.
- Sevil, E., ve Bülbül, T. (2019). Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 700-719.
- Sezer, Ş., ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737.
- Snyder, T. (1997). U.S. Department of education, national center for education statistics, findings from the condition of education 1997: Public and private schools: How do they differ?, Washington, D.C.
- Sonnentag, S., Frese, M., Brodbeck, F.C. ve Heinbokel, T. (1997). Use of design methods, team leaders' goal orientation, and team effectiveness: a follow-up study in Software Development Projects. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 9 (4), 443-454.
- Şentürk, İ. (2018). *The first step to leadership in school management: Taking initiative*, Chapter 2, We are IntechOpen, the first native scientific publisher of Open Access book
- Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34,300-315.
- Turan, S, Yücel. C, Karataş, E., ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Yücel Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





The Future of Distance Education in Primary Schools During COVID-19 Pandemic

Sabri SİDEKLİ¹, Sedat ALTINTAŞ², Esra ÇETİN ALTINTAŞ³

Abstract

The aim of this study assess the distance education applications used in primary schools in Turkey via teachers' views, and to present a suggestion for distance education model as referring both teachers' and instructors' views on this field. In this study, phenomenological research design, one of qualitative research approaches, is used as a research model. The sample of the study consists of 139 primary school teachers and 58 instructors. According to research findings, the participant teachers generally state that the distance education process applied in Turkey is enough and effective solution for the current issue. Distance education and learning applications are the most significant elements in order to supply the continuity of education in the pandemic process. For this reason, improving the effectiveness of distance education and finding solutions for the problems faced in this process are some of the priority targets in all countries. In this difficult period, a road-map is needed for the aim of directing this process correctly and effectively, and educational activities should go on being active in this process as adopting equality of opportunities in education as a basic principal. It is thought that the distance education model which is specifically designed for this study by the researchers as collecting data on the views of practitioner teachers and expert instructors, searching related literature and analyzing other researches in this issue can draw a road-map for this process.

Key Words

COVID-19
Distance education
Distance education model
Primary schools
Teachers

About Article

Sending date: 15.06.2021
Acceptance Date: 05.07.2021
E-Publication Date: 31.12.2021

¹ Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, ssidekli@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3202-6451>

² Research Assistant, Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey, sedataltintas@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4637-561X>

³ PhD Student, Muğla Sıtkı Koçman University, Graduate School of Educational Sciences, Primary Teacher Education, Turkey, esractn_48@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0002-8810-4079>

Introduction

For 2020, as affecting the all world and becoming a pandemic disease, COVID-19 epidemic (new type corona-virus) that was firstly appeared in Wuhan, China in December- 2019 has been going on threatening the all humanity nowadays. In June-2021, the number of cases exceeded 175 million in the world and about 3.6 million people died because of this pandemic disease. With this pandemic, there have been some precautions which deeply affect the global economics and social life such as calling people to stay at home, travel bans, quarantine, closing up working places of people and temporarily closing the all schools and educational institutions. During this pandemic, notably economic issues, one of the mostly affected fields is education-teaching process. As being one of the main activities for students, parents and teachers, education-teaching process was mostly affected in this period (Hopegood, 2020; OECD, 2020; Saavedra, 2020; UNESCO, 2020a; Telli Yamamoto & Altun, 2020; Yaman, 2021). According to UNESCO data, 63 million educators and over 1, 5 billion students in 195 different countries were affected because of this pandemic in March, 2020, and education facilities were tried to be going on as closing up the schools (UNESCO, 2020a).

In Turkey, after the first case determined in March 11 2020, Ministry of Health began to get lots of rapid precautions in all fields as referring the suggestions of Science Committee. As a result of the coordinated interactions between Ministry of National Education (MoNE) and Ministry of Health, primary, elementary and high schools were closed up in March 16 2020 for two weeks (The first week was for semester holiday and the second week was for distance education). Then, it was decided that spring semester would be completed via distance education because of the poor issues in pandemic. Besides, it was announced by Council of Higher Education (CoHE) that universities were also closed for three weeks until the data of 13 March, 2020. With the second announcement realized by Head of CoHE, it was declared that spring semester would be completed via distance education (YÖK, 2020). After that, approximately 25 million students were affected by this situation in Turkey. About 6 million students in primary schools kept also away their teachers and schools. According to Giannini and Lewis (2020), closing up the schools in terms of spreading the virus helps both to make spreading of disease slower and to make the intensity of health system lower. With closing up the schools, however, education facilities have been going on via distance learning; it causes inequality of opportunities in education and also it causes some disadvantages and problems. Especially in poor and underdeveloped regions, it is stated that there can be some problems such as economics, completing academic career, having social stress, not getting healthy foods presented in schools and educating girls in some problematic and poor areas (Giannini and Albrechtsen, 2020). Additionally, Chang and Satako (2020) indicate that this pandemic will have some negative effects on education in terms of accessibility problems in technology-based learning, not having educational programs for teachers, imposing for parents and decreasing social interaction between children and teenagers.

With the significant effects of COVID-19 pandemic on education in all over the world, the need and approach of distance and online education come into prominence in general. Closing up the schools and commencing distance education bring about new responsibilities and tasks for governments, teachers, students and parents (Chang and Satako, 2020). In order to go on education, countries had some different precautions and applications in terms of their technologic and economic levels or potentials. In the countries which are preconditioned for issue, education technologies substructures and distance education process have been used; in some other countries online platforms have been used, and in some countries, media instruments such as internet, radio, mobile phones and television have been used as distance education tools. In this new process, teachers have changed their teaching methods and interactions or communications with students and they have also struggled to keep in step with digital education (Kırmızıgül, 2020).

In Turkey, MoNE selected Education Informatics Network (EIN – in Turkish EBA, the acronym stands for Eğitim Bilişim Ağı) that has already been used by teachers and students as a basic platform in this pandemic process. EBA is a digital education platform which was developed within FATİH Project (Movement to Increase Opportunities and Technology - in Turkish Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) by Ministry of National Education - General Directorate of Innovation and Education Technologies in 2011-2012 academic years. The main aim of this platform was to make use of digital opportunities. In this platform, there are different kinds of contents such as materials, videos, e-books, exams, activities etc. for students from preschool to secondary schools

(Özer, 2020). As a dynamic platform, EBA gives also chance to teachers on interacting with students, following homework or assignments and organizing online courses. Since EBA digital platform is designed as a supplementary system for formal education, it has not the capacity to conduct the whole education system as online in this process. For this reason, MoNE has gone on distance education via video courses airing in three TRT channels (TRT-EBA TV) within the scope of a determined program. In epidemic process, conducted activities by MoNE in Turkey can be collected under the following headings (Özer, 2020; Kırmızıgül, 2020; Can, 2020; Telli Yamamoto & Altun, 2020);

- Strengthening EBA Platform
- Activating TRT-EBA TV Channels and Preparing Contents
- Supplying Free Internet Connection for Students
- Online Courses for 8. and 12. Grade Students
- Reviewing the Content of High School Entrance Exam and Registering Students Automatically
- Supporting Teachers Professional Development Via Distance Education
- Supporting Psychological Endurance and Welfare of Students and Parents
- Increasing Service Capacity of Professional Education and Teaching

With rapid cautions in educational fields in the pandemic process, Turkey shows that it is ready for this kind of crisis issue. Millions of teachers, students and parents have conducted distance education process collaboratively. However, like all countries, there have also been some problems in distance education process in Turkey. During COVID-19 pandemic process, there have been related studies and researches on countries' education applications. These studies, in general, focus on describing the current events on educational politics of countries after pandemic process (Özer, 2020; Kırmızıgül, 2020; Can, 2020; Telli Yamamoto & Altun, 2020; Hopegood, 2020; Chang & Satako, 2020). It is known that, countries have continued to conduct their studies on precautions for education because the pandemic has not been ended and a second wave of pandemic is expected in the world. In general, the question "How will education-teaching process is organized if the pandemic continues to spread?" is in people's mind. For this reason, it is seen as important that countries should examine their educational services, their problems and solutions for these problems in this process. Therefore, in this study, it is aimed to assess the distance education applications used in primary schools in Turkey via teachers' views, and to present a suggestion for distance education model as referring both teachers' and instructors' views on this field. As for these aims, the following questions will be answered in this study;

1. In pandemic process, what are the teachers' views on distance education in primary school?
2. In pandemic process, what are the problems faced in distance education in primary school?
3. In pandemic process, what are the suggested solutions for problems faced in distance education in primary school?
4. For 2020-2021 academic years and later, which kind of distance education model can be developed if pandemic process continues to be alive?

Method

Research Model

In this study, phenomenological research design, one of qualitative research approaches, is used as a research model. Phenomenology is a kind of study which is conducted to get a deep analysis with personal experiences on a phenomenon that we feel the presence of it but we do not have detailed knowledge (Creswell, 2015). In phenomenological researches, data sources comprise of participants who have experienced the target phenomenon and have reflected this phenomenon for the study (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, primary school teachers' and instructors' views on distance education phenomenon in epidemic process are examined.

Sample of the Study

In phenomenological research design, purposive sampling method is generally used since it is needed to interact with experienced elements on target phenomenon in this kind of research (Rubin & Babbie, 2016). In this study, as one of purposive sampling methods, criterion sampling method is used. In phenomenological researches, sample group that is selected via criterion sampling method is useful in terms of representing experienced people on target phenomenon (Tashakkori & Teddlie, 2010). In this context, while selecting sample group for this study, being a primary school teacher and teaching in private or public schools are determined as the main criteria. Teaching in faculties of education is also determined a criteria for the other participant group (instructors) of this study.

Table 1. Demographic Features of the Participant Teachers

Demographic Features	Groups	f	%
Gender	Female	32	23,02
	Male	107	76,98
Professional Experience	1-5 years	31	22,30
	6-10 years	28	20,14
	11-15 years	23	16,55
	16 years and over	57	41,01
Teaching grades	1st grade	46	33,09
	2nd grade	21	15,11
	3rd grade	30	21,58
	4th grade	33	23,74
	Multi-grade class	9	6,47
School Types	Village School	43	30,94
	City Center School	79	56,83
	Private School	17	12,23
Total		139	100

Table 2. Demographic Features of the Participant Instructors

Demographic Features	Groups	f	%
Gender	Female	23	39,66
	Male	35	60,34
Academic Title	Prof. Dr.	23	39,66
	Assoc. Dr.	16	27,59
	Assist. Prof. Dr.	6	10,34
	Instructor	7	12,07
	Research Assistant	6	10,34
Total		58	100

Data Collection Instruments

In this study, an online interview form which is developed by researchers themselves was used to collect data. In phenomenological studies, the main data collection instrument is interview (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the online interview form, firstly the questions based on the demographic features of participants are asked and then, there are four open-ended questions on the main aims of this study. The open-ended questions contented in the online interview form are presented below:

1. In pandemic process, how do you evaluate the distance education in primary schools?
2. In pandemic process, what are the problems faced in distance education in primary schools?
3. In pandemic process, what are your suggested solutions for the problems faced in distance education in primary schools?
4. For 2020-2021 academic years and later, which kind of distance education model do you suggest if pandemic process continues to be alive?

Data Analysis

As for data analysis, content analysis method was used in this study. The main aim of content analysis is to reach concepts and relations that can be used to describe the collected data for a study. Thanks to content analysis, data can be described and the realities which are hidden in data are aimed to be declared. The basic process of content analysis is to bring related or similar concepts and themes together, and to interpret this knowledge for readers as understandably (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Qualitative research data is analyzed under four main steps as coding data, finding themes, organizing codes and themes, and defining/ interpreting the findings. For this study, the data is analyzed by researchers in terms of these steps. In qualitative researches; credibility, transferability, dependability and conformability are used in order to supply validity and reliability for the studies (Miles & Huberman, 1994).

Findings

In this part of the study, the data was analyzed via content analysis method and the results were reported. The data collected from teachers' views were stated under three different themes. These themes were titled as 'evaluation of distance education process, 'the problems faced with distance education process, and 'suggested solutions for the problems in distance education process. Additionally, a suggested model for distance education is presented as referring the views of teachers and instructors.

As for theme namely 'evaluation of distance education process', the proficiency of process, platform and connection opportunities, distance education partners and education-teaching processes categories are determined and the codes based on these categories are presented in Table 3 with their frequencies.

Table 3: The evaluation of distance education process in terms of teachers' views

Theme	Category	Code	Frequency			
The Evaluation of Distance Education Process	Proficiency of process	Sufficient	28			
		Partly sufficient	10			
		Insufficient	18			
	Platform and Connection	Suitable solutions for process	Insufficient Platform	15		
			Technological Impossibilities	9		
			Connection advantage with EBA	9		
			TV	8		
			Online Course	8		
			Socio-economic differences	8		
			Connection problems	5		
			Partners	Collaboration with parents	Student attendance	12
					Student motivation	10
					Teacher	9
	Teacher	5				
	Education-Teaching Processes	Inequality of opportunities	Continuity of Education	15		
			Interaction	10		
			Environment	7		
			Insufficient course hours	5		
			Active content	5		
			Immediate feedback	5		

In the pandemic process, the views of teachers on distance education process in Turkey are categorized under four main categories as the proficiency of process, platform and connection opportunities, distance education partners and education-teaching processes. The participant teacher stated that they mainly found this process is enough for education and also they indicated that the suitable solutions have been suggested in this extraordinary process with the help of current platforms and opportunities. They also stated that there were some regional platform insufficiencies as considering the technological basis in Turkey and there were inequality of opportunities because of technological problems based on the socio-economic differences in some regions; however, continuity of education was succeeded thanks to TV channels and online courses in this process. As for one of

the most important elements of distance education process, in the category namely partners, the views on the necessity of collaboration with parents, student attendance, student motivation and the active participation of teachers were stated by the participant teachers. Additionally, in the category namely education-teaching process, the views on insufficient interaction in distance education process, more active contents in TV channel programs, improving course hours and learning environment of students at home were introduced by teachers. The participant teachers' quotations on the evaluation of distance education process are presented below;

Despite an unexpected situation, I think that there have been rapid and effective solutions and adaptations. The process has been continuously changing. However, I don't believe that the process should be conducted as being volunteering by teachers, parents and students. Volunteer teacher always had an interaction with their students.

With the help of TV, accessing to distance education was easier in this process. Yet, EBA distance education program that was based on the internet connection was not so efficient due to lack of computer and internet connection for everybody and insufficiency of using internet and computers.

Despite getting an inexperienced situation, it was successfully covered by Ministry of National Education. However, thanks to initiatives of some teachers, the process was more successfully conducted.

I see that in urban regions, maybe it was a bit effective, however, in especially rural areas of east and south-east regions of Turkey, the process could not conducted very well.

Maybe, it could have been useful; however, the process was negatively affected in term of each child due to inequality of opportunities in our country. Besides, insensibility of some parents also affected this process negatively.

I see that even if it was not effective like face-to-face education, this process was conducted in order to keep students alive in education.

It was good as for the first time. However, it can be more attractive and enjoyable thanks to games or music.

Table 4: The problems faced in distance education process in terms of teachers' views

Theme	Category	Code	Frequency
The problems in Distance Education Process	Platforms and Access	Internet access	35
		Technological impossibilities	24
		Socio-economic differences	21
		EBA access	12
		Lack of Platforms	8
		Connection problems	7
		EBA online course	4
	Partners	Technological knowledge	29
		Collaboration with parents	23
		Communication	18
		Students' interest	15
		Active participation	15
	Education-Teaching Processes	Students' motivation	10
		Assessment-Evaluation	11
		Environment	10
Feedback		10	
Interaction		10	
Course Durations		6	
Course hours		5	
Content		5	
Teaching Duration	3		

The participants teachers' views on the problems in distance education process were categorized under three main categories namely platform and access, partners and education-teaching processes. The teachers stated that the most significant problems in the category namely platform and access were lack of platforms, insufficiency of internet connection and technological opportunities based on socio-economic differences and accessibility of EBA as a main platform. As for the category of partners, they stated that teachers, parents and students did not have enough knowledge on

technology, there were some problems on collaboration with parents and there were problems due to lack of motivation, attendance and interests of students. In education-teaching processes, the participant teachers indicated that there were problems on assessment-evaluation of students, there were problems because home environment was not suitable for distance education, there were also problems because of interaction and feedback, and also insufficient course hours and durations. Besides, they emphasized that the contents and teaching duration of distance education courses conducted via TV channels were problematic in this process. The participant teachers' quotations on the problems faced in distance education process are presented below;

Although EBA was a very nice platform, I could not reach all of my students. The reason of it is, maybe, lack of internet or parents' insufficient knowledge on using technology.

Since parents did not have internet connection, only 20% percentages of the students could attend the online courses. 80% of target group could not be involved in this process.

In this process, I realized that both EBA TV contents and online courses did not attract the students. Additionally, students did not ready to learn since they were not in the classroom/school environment in this process.

The biggest problem in my area was the internet connection. I have been teaching in an area in which socio-economical conditions are not sufficient. I have some parents who have to struggle to cover their mobile phone connection prices, and they don't want to use their internet connection limits for their children's education process. Additionally, students' interest were getting lower and lower since Ministry of National Education stated that all students would pass the upper grades at the end of this process and they would not fail the class.

There is a contradiction on EBA TV connection problems and lack of internet connection for each home in terms of the equality of opportunities. Also, the early course hours in EBA TV for young learners affected their adaptation negatively.

The first problem is lack of connection for online education. Then, another problem is not having free internet connection and teachers' insufficient knowledge on using technological devices. Also, insufficiency of using alternative applications is another problem for this process.

Table 5: The participant teachers' views on the suggested solutions for the problems in distance education process

Theme	Category	Code	Frequency
Suggested solutions for the problems in distance education processes	Platforms and Access	Free internet	25
		Strong Platforms	15
		Support for technology	14
		Improving EBA	8
		Supplying equality of opportunity	7
		Control mechanisms	5
	Partners	Educating Parents	22
		Technology teaching	21
		Obligation for Attendance	15
		Collaboration with parents	11
		Educating Teachers	10
	Education-teaching Processes	Online course	22
		Rich content	14
		Improving course hours	14
		Planning course hours	12
Testing-Evaluation		10	
Organizing environment		9	
Teaching via games		8	
Rarefied classes	5		

The participants teachers' views on the suggested solutions for the problems in distance education process were categorized under three main categories namely platform and access, partners and education-teaching processes. The participant teachers suggested for the problems based on platform and access that there should be free and unlimited internet connection for each one of students, technological opportunity should be supplied in order to prevent the inequality of opportunities, EBA platform should also be improved and there should be a control mechanism for this process. In the partner category, the participant teachers suggested that teachers, students and

parents should be trained on the use of technological instruments; there should be compulsory attendance for online courses and there should be some studies on supplying collaboration with parents. In education-teaching processes, the participant teachers suggested that there should be rarefied classes for online courses, the contents of EBA and EBA TV programs should be enriched, game-based contents should also be enriched in order to activate students, learning environments of students in distance education process should be improved, and there should be some organizations on suitable testing-evaluation, daily course hours and course durations. The participant teachers' quotations on the suggested solutions for the problems faced in distance education process are presented below;

There should be some training for both parents and students on the use of internet as educational purposes. Distance education should be presented with equal opportunities and same standards in each regions of the country.

1.and 2.grade students should also be included in the online education processes and there should be at least 4 course hours as forty minutes for at least 4 times in a week. Besides, there should have been unlimited internet connection for the use of EBA. Disjointedness of EBA programs should have been overcome. Young learners should have attended online courses in EBA programs after 11 a.m.

Online courses should be supported and the hours of online courses should be organized. I know that some course hours are very early for students. I think it affects the participations of students. There are some problems on the access of EBA program. Uploading some studies can be really hard. The platform of it should be supported. Compulsory attendance of students should be supplied in this process. Parents underestimate the distance education process. There should be the effectualness of distance education.

Interactive contents can be organized for the courses. EBA library content can be enriched. Online courses via EBA can be supplied for teachers. Apart from courses, attention-intelligence activities and different games can be used to improve students' motivation. There can be some suggestions to supply internet connection for students who don't have internet access.

Although we live in technological era, there can be some studies on the effectiveness of distance education on teaching children. EBA application can be improved and the access of this program can be easier. There also can be some training programs for both us- as teachers- and the parents – mostly needed helpers by teachers- on this process.

Regularly working of primary school teachers who have been working in the control mechanism part of this process and being control by the higher authorities can improve the effectiveness of distance education.

There should be a guidance service for the parents on the field of how they can behave and how they can help to students. Some projects should be developed for technical problems and tablet pc should be delivered for disadvantaged students. With the help of internet companies, there should also be encoded internet connection for EBA and distance education. Digital literacy of teachers should be improved.

As for the question about if this pandemic process goes on for a long time, which kind of distance education program can be used for primary schools, the views of the participant teachers and the instructors meet in a common point. The participants generally suggest that there should be a new model in which the courses can be synchronized, the participation of the students for these synchronized courses should be supported, there should be some precautions to supply equality of opportunities in education, activity and game-based contents should be designed, the use of Web 2.0 tools should be used effectively, printed materials should be used in technologically insufficient regions, some portals different from EBA can be used and the needs of students who needs special education should be considered. Within this context, as referring the views of the participants, related literature and the applications of other countries; a distance education model that is designed for primary schools is presented in Figure 1. This distance education model that is designed by the researchers is discussed as three modules. Three separate modules are designed under the main titles as 'preparation for distance education', 'distance education processes and 'supporting services for distance education processes'. The success of this model depends on realizing each one of the modules. In order to have a successful and effective distance education process, preparation before the process, conducting the process as a well-planned way and supplying the supporting services during the process are the essentials of this model.

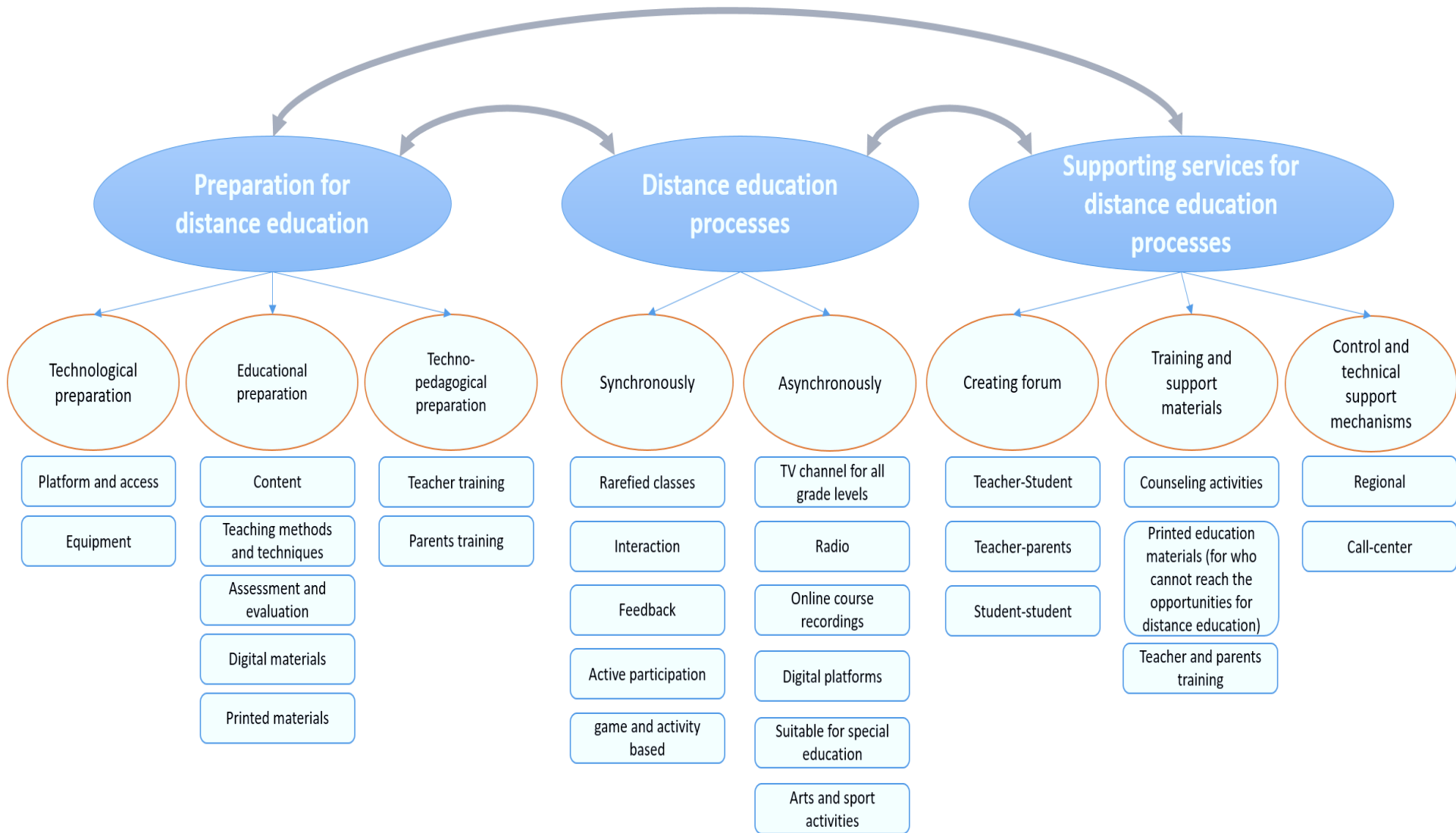


Figure 1. The distance education model proposal for primary schools

Discussion, Conclusion and Suggestions

After COVID-19 pandemic, it is seen that the applications of distance education is a basic learning source in order to solve the problems faced in education. Teaching via distance education in formal education is the first experience for Turkey. As for the success and effectiveness, it is seen that supporting platforms, adapting partners and interacting positively with partners are the key points of this new system. The participant teachers' and instructors views on evaluation, problems and suggested solutions for the new system can present some findings in terms of improving the effectiveness and quality of distance education process.

The participant teachers generally state that the distance education process applied in Turkey is enough and effective solution for the current issue. They also state that platforms and accessibility opportunities which are the significant elements of distance education are not enough during the process; however, this process is supported via TV channels and this make the attainability of distance education easier for students. In this unexpected and extraordinary issue, like all countries, Turkey is also used online platforms and TV channels to have an uninterrupted distance education process. In Turkey, MoNE take rapidly some precautions during the pandemic disease. Özer, (2020) states in the article namely Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 that MoNE use its all potentials to continue education and to cope with the negative effects of pandemic. Can (2020) indicates that MoNE can complete this crises period temporarily thanks to previously used online education system and EBA platform. The participant teachers also state that there should be communication and interactive between the all partners in this process and thanks to this interaction, the distance education process can be more effectively completed. Chang and Satako (2020) clarify that there are really unprecedented responsibilities for governments, teachers, students and parents in order to continue the education process after this pandemic issue. Salman (2020) shows that the experiences of parents are shaped via their socio-economical statues, digital literacy and working positions in this process. The participant teachers state that durableness of education is supplied thanks to distance education, yet inequality of opportunities has heightened because of socio-economical and regional differences. Getting students into internet environment shows the deep inequality in educational system (Anderson, 2020). It can be said that parents' level on digital literacy, not having enough time for their children's distance education experience, their socio-economic positions and their technological conditions at home can cause the inequality in education.

The views of the teachers on the problems and suggested solutions in distance education process are categorized under three main categories namely platform and access, partners and education-teaching processes. As for the most important problem in platform and access category, the teachers state that internet accessibility and lack of technological opportunities based on socio-economic differences are the most significant problems. Additionally, they state that platforms are not enough and therefore, there are some problems on EBA accessibility and online course connection in EBA platform. As for the solution of these problems, they suggest that there should be free and unlimited internet connection for students, the platforms and EBA should be improved, technological opportunities should be supplied for disadvantaged students in order to support the equality in education and there should be control mechanisms for following the studies and researches in distance education process. Can (2020) states in a study that students have some problems on attending distance education process because they do not have technological tools such as computer, tablet pc etc, and there are some problems on internet platforms and connection. Telli Yamamoto and Altun (2020) indicate that attending online courses can be problematic for students in the case of internet connection problems and not having computer or tablets. In distance education process, having technological opportunities gains importance for everybody. According to the research data namely the use of informatics technologies by household that was shared by Turkish Statistical Institute (TSI), 90.7% percentages of households have internet connection at home in 2020. The highest percentage is seen in İstanbul as 96.4%, the lowest percentage is seen in Western Blacksea region as 81.3%. In other perspective, in Turkey, 49.1% percentages of houses have stable internet connection like ADSL, wire internet; fiber etc. and 86.9% percentages of houses have mobile internet connection (TÜİK, 2020). In this case, it is seen that there are substantial number of houses which have not internet connection as general and regional parts in Turkey. The huge numbers of houses which have internet connection also

use mobile internet connection. It can be said that there can be connection and quality problems for online courses because of mobile internet connections. Additionally, it can be stated that the limits of internet connection will not be enough although students have 8 GB free internet connection supplied by MoNE. Another discussable issue here is internet connection is not enough to attend distance education. For this reason, the rates of having technological tools should be analyzed at homes. The rate of having a computer is really low in Turkey (17, 6%), the rate of having PC at homes is 37.9%; the rate of having Tablet PC at homes is 26.7%; the rate of having mobile phone is 98.7% percentages in Turkey (Arik, 2020a). In a study conducted by Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay and Yılmaz (2020), 3675 parents are interviewed in 7 different regions in Turkey and according to the results of this study, 50.98% of parents say that their children do not have computer in order to attend distance education, 49.02% of parents state that their children have computers for connection; 39.50% of parents state that they have an internet connection via “both mobile phones and modem connections”, 33,53% of them say that they just have internet connection via “modem connection”; 23,68% of them indicate that they use just their “mobile phone connection” for internet access and 3.29% of parents state that they do not have any internet connection. According to this data, it can be said that there are mainly mobile phones and TV at home for attending distance education. Besides, there can be more child than one at one home, or there can be educators who need to use technological devices for their professions, or there can be households who need to use technological tools simultaneously at home, and in these cases, more computers, tablets or mobile phones etc. are needed at homes. In this scope, it can be said that students in Turkey can reach distance education just as using TV channels and they may have some problems on the accessibility of other platforms for distance education. The heavily use of TV-based distance education activities indicate that internet platforms and technological opportunities at homes should be improved in Turkey. It can be said that enhancing TV-based distance education activities, channelizing for each one of the grades, organizing some courses such as physical education, visual arts and music for TV-based distance education are very significant for the students who live in regions in which internet connection is not enough for distance education process.

As for distance education ‘partners’ category, the participant teachers state that teachers’, students’ and parents’ proficiency level of using technological devices is low; there are some problems on communicating with students, interacting with parents is not enough, students’ interests and motivation is seen as low and students do not attend distance education activities regularly. In order to suggest some solutions for these problems, the participant teachers suggest that teachers and parents should be trained for the aim of improving technology use; parents should be informed about how they can behave in distance education process, how they can help to students, how they can interact with teacher, how they can overcome the problems during this process etc., and obligatory attendance should be supplied to improve active participation of students in distance education process. Chang and Satako (2020) state that lack of training services for teachers in this pandemic process and having a huge responsibility for parents can cause social interaction or social isolation problems for students. Distance education activities in pandemic era forces all partners to be active, to solve problems, to communicate, to be creative, to think critically and to collaborate with each other (Anderson, 2020). In this case, just platform and access opportunities are not enough to conduct distance education process effectively and there is a huge responsibility for partners. The active participation, collaboration and technological knowledge of teachers, parents and students are some of the most important factors. According to Arik (2020b), there can be some students who cannot attend this process effectively and actively because of the situation that they are in although there are some precautions taken by MoNE and opportunities supplied for them. It can be said that following students, evaluating their positions and collaborating with parents are very important in order to prevent some problems that can be faced in this process. Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay and Yılmaz (2020) state that many teachers especially who have been teaching face-to-face for many years and who are insufficient for the use of technological platforms are blindsided and they are stressed in this distance education process; they also have some problems on motivating students actively to this process since they have some problems on using different tools and instruments in distance education. Similarly, Anderson (2020) indicates that parents are not literate on digital knowledge to help their children in distance education process or they do not have enough time for education conducted at home. It can be said that especially latchkey children are deprived of parent guidance during this process. A call center for

parents and students is constituted by MoNE in order to support them on the problems in this process, and a specific TRT EBA channel named “On Us” is designed for parents. Yılmaz et.al. (2020) state that many of parents say that they do not know anything about the guidance services for students and parents that are designed by MoNE in pandemic process. In this case, it is seen as important that some studies and carefully conducted researches are needed on the fields of training partners in terms of techno-pedagogical issues, supporting psychological problems in this process and the importance of interaction with parents in order to supply the active attendance of students in distance education process.

In education-teaching processes category, the participant teachers state that there are some problems about testing-evaluation, feedback and interaction in distance education; the course durations are not enough and the contents of the course are suitable for the grades of students, and also the contents of the course are not enough; and the teaching level of the online courses presented via TV channels are not suitable for the level of students. As for suggestions of these problems, they suggest that the courses should be organized for rarefied classes as online, the courses should be designed as attractive, enjoyable and enriched contents with game-based teaching methods; the course hours should be reviewed and more than one courses should be included per each days; testing-evaluation activities should be organized as relevant for distance education, and parents should prepare home environment as suitable for distance education for students. Can (2020) emphasizes that there are insufficient issues on testing-evaluation and feedback in distance education process conducted via TV channels. MoNE decided in this process that the autumn semester course marks of students would be used to evaluate them in distance education process and they would be in upper grade regardless of their marks. It can be said that this decision causes a decrease on students’ attendance and interests for the online courses. For this reason, as an important element in distance education, correct testing-evaluation activities should be taken into consideration carefully in this process. Yılmaz et.al (2020) state in their study that a number of parents indicate that they dissatisfy on course hours in EBA platform and they cannot create a learning atmosphere for their children at home. The number courses especially presented via TRT EBA channels can be enriched and the course hours can be organized as considering learning conditions at home. Additionally, updating teaching programs properly for distance education and enriching contents of the courses are needed in this process.

It is foreseen that pandemic process will go on for a while and schools will continue to be affected by this process. Like all countries in the world, Turkey also is blindsided in this pandemic crisis, however Turkey struggles to continue education with rapid precautions in this period. Creating a model for distance education as considering the continuity of pandemic process is seen as significant in this era. After this global pandemic disease, countries start to take precautions in terms of their own opportunities and they try to continue distance education via technological devices like TV, radio and digital platforms as synchronous or asynchronous ways. Besides, there are some examples for countries which take different precautions in this process. Chile and Portugal, for instance, printed written materials for students who are living in disadvantaged regions and they tried to deliver these materials regularly for these students. China and France tried to supply technological devices and internet connection for students who do not have internet connection or computer (Chang & Satako, 2020). UNESCO gives some suggestions for all countries in order to conduct a successful distance education. It suggests to countries that they should make some preparations on technology, content, pedagogy and monitoring-evaluation activities in order to supply equality in education for everybody in pandemic era-distance education process. Technological preparation consists of supplying internet connection, radio, TV and digital tools for distance education activities at homes; content preparation consists of gaining access to printed teaching and learning materials which are prepared suitable for national curriculum and can be presented via online platforms, TV programs etc.; pedagogical preparation consists of improving technology usage of teachers and parents; monitoring-evaluation preparation consists of the studies based on evaluating the accessibility of distance education, teaching process and learning outcomes (UNESCO, 2020b). Within this scope, the first module of the designed distance education model in this study is seen as very significant. In distance education preparation module, it is aimed to supply equality of opportunities in education, to increase the effectiveness of distance education and to support all the education partners and to make them ready for this process. In the dimension of technological preparation, enhancing platforms and supplying technological

opportunities for students are suggested to supply the accessibility of distance education. In educational preparation dimension, it is suggested that a suitable teaching program should be organized for distance education; teaching methods and approaches, testing-evaluation criteria and digital-printed materials that are used in distance education should be determined and also developed. As for techno-pedagogical preparation dimension, it is suggested that teachers and parents should be trained; their knowledge and proficiency on the use of technology should be enriched and they are pedagogically supported for education process conducted at home. The percentages of realizing these preparations affect distance education process directly. In the second module, conducting distance education process as synchronously or asynchronously is suggested. However, the attendance of synchronous participation is suggested as much as possible; for this aim, it is suggested that the synchronous courses should be applied in rarefied classes; the interaction between teachers and students should be supported; feedback should be given simultaneously, and game or activity-based course contents should be designed for students. As for asynchronous distance education, the use of TV, radio, online course recordings and digital platforms like EBA, Morpa, Okulistik etc. is suggested in this process. Distance education presented via TV channels has a significant role for students especially who live in disadvantaged regions in terms of problems in platforms and accessibility. For this reason, it is suggested that instead of using one channel for all grades in primary school levels, there should be a specific channel for each one of the different grades. Thanks to these channels, it is also suggested that cognitive, emotional and psychomotor skills of students can be improved as designing some courses based on fine arts, sport, music and physical education. In asynchronous courses, the main subjects such as the use of sign language, subtitles and voices for visual instruments should be taken into consideration for students who need a special education. In the third module, it is aimed to be helpful for supporting guidance services, and it is also aimed that, thanks to the third module, education partners think that they are not alone in this process and they can find a support for every time. Therefore, it is suggested that three different forums should be created here and thanks to these forums, it is again suggested by the researchers that the interaction between the partners should be developed; guidance services should go on their facilities as using digital or printed materials; training and guiding services should continue for parents and teachers; printed materials should be delivered to students who cannot reach the opportunities for distance education; regional control and technical support mechanisms should be founded; the accessibility of distance education should be control via these new mechanisms; and a call-center should be installed in this process.

In conclusion, distance education and learning applications are the most significant elements in order to supply the continuity of education in pandemic process. For this reason, improving the effectiveness of distance education and finding solutions for the problems faced in this process are some of the priority targets in all countries. Turkey is, also, going on the studies in this field with the collaboration of Ministry of National Education and some other ministries. In this difficult period, a road-map is needed for the aim of directing this process correctly and effectively, and educational activities should go on being active in this process as adopting equality of opportunities in education as a basic principal. It is thought that the distance education model which is specifically designed for this study by the researchers as collecting data on the views of practitioner teachers and expert instructors, searching related literature and analyzing other researches in this issue can draw a road-map for this process.

Suggestions

- Countries should search on the cases of having informative technologies and using them in all houses in which there are active students, and in this sense, the necessary support should be supplied.
- The active participation of all partners should be ensured in distance education process and countries should always supply the necessary guidance services for partners.
- The countries, at the national level, should organize their teaching programs in accordance with distance education.
- It is needed to support of carrying out and supporting projects on the equality of opportunity in education.

- Digital platforms based on enriched and interactive contents should be presented for students and these platforms should be specific for each one of the grades in education.

References

- Anderson, J. (2020, March 30). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>.
- Arık, B. M. (2020, April 15). Effects of coronavirus're Education in Turkey - IV | How does the digital divide affect distance education?. *Education Reform Initiative*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/koronavirusun-egitime-etkileri-iv-dijital-ucurum-uzaktan-egitimi-nasil-etkiliyor/#>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları [Coronavirus (Covidien-19) pandemic and pedagogical implications: open and distance education applications in Turkey]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Chang, G. C. & Yano, S. (2020, March 24). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education Blog*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün and S. B. Demir, Trans.; 3rd ed.). Siyasal Yayınevi. (Original work published 2013)
- Giannini, S. & Albrechtsen, A. B. (2020, March 31). *Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>.
- Hopegood, S. (2020, April 3). Coronavirus: Our principles, values, and shared humanity. *Worlds of Education*. https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16719/%C2%AB-coronavirus-nos-principes-nos-valeurs-et-notrehumanit%C3%A9-commune-%C2%BB-par-susan-hopgood.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci [The Covid-19 pandemic and the resulting education process]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage Publications.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi: Uzaktan eğitimin sürecinin niteliği* [Pandemic period according to the parents' perception: The nature of distance education process]. Palet Yayınları. <http://paletyayinlari.com.tr/wp-content/uploads/2020/Uzaktan-egitim-surecinin-niteliği.pdf>
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of Covid-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Rubin, A. & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: Research methods for social work*. Cengage Learning. <https://www.amazon.com/Empowerment-Research-Methods-Social-MindTap-ebook/dp/B019EB9PR4>
- Saavedra, J. (2020, March 30). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>.
- Salman, U. A. (2020, April 24). Effects of coronavirus're Education in Turkey - V | Students explain the digital divide. *Education Reform Initiative*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkisi-v-dijital-ucurumu-ogrenciler-anlatiyor/>.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi [The Coronavirus and the rising of online education]. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>

- Türkiye İstatistik Kurumu (2020, August). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- UNESCO (2020a, March 27). *Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis*. <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>.
- UNESCO (2020b, April 17). *Distance learning strategies, what do we know about effectiveness?* https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19_ed-webinar-5-concept-note-en.pdf.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye ve Çin’de Uzaktan Eğitim Süreç ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi özel sayısı), 3297 – 3309.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Covid-19 Salgını Sürecinde İlkokullarda Uzaktan Eğitimin Geleceği

Sabri SİDEKLİ¹, Sedat ALTINTAŞ², Esra ÇETİN ALTINTAŞ³

Öz

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve öğretmenler ile öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak bir uzaktan eğitim modeli önerisi sunmaktır. Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 139 sınıf öğretmeni ve 58 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, pandemi döneminde Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitim sürecini genel olarak yeterli ve sürece en uygun çözüm olarak değerlendirmiştir. Pandemi döneminde eğitim sürekliliğini sağlamak için açık ve uzaktan eğitim uygulamaları en önemli araçtır. Bu nedenle uzaktan eğitimin verimliliğini sağlayabilmek ve süreç içinde yaşanabilecek sorunlara acil çözümler üretebilmek tüm ülkelerin başlıca hedeflerindedir. Zorlu bir süreçten geçerken, bu süreci doğru ve etkili yönetebilmek adına bir yol haritasının çizilmesi ve bu doğrultuda eğitimde fırsat eşitliğini temel ilke olarak benimseyip eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlamak gerekmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler ile alan uzmanı öğretim elemanlarının görüşleri, ilgili alan yazın ve diğer ülkelerin yaptığı uygulamalar incelenerek oluşturulan uzaktan eğitim modelinin bir yol haritası olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Covid-19
Uzaktan eğitim
Uzaktan eğitim modeli
İlkokullar
Öğretmenler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.06.2021

Kabul Tarihi: 05.07.2021

E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ssidekli@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3202-6451>

² Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sedataltintas@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4637-561X>

³ Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Türkiye, esractn_48@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0002-8810-4079>

Giriş

2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan, 2020 yılı itibari ile nerdeyse tüm dünyayı etkisi altına alan ve bir pandemi haline dönüşen Covid-19 (yeni tip koronavirüs) salgını tüm insanlığımızı tehdit etmeye devam etmektedir. Haziran 2021 itibariyle dünyada ki vaka sayıları 175 milyonu aşmış ve salgın nedeniyle yaklaşık 3.6 milyon insan hayatını kaybetmiştir. Salgının başlamasıyla birlikte dünya genelinde küresel ekonomiyi ve sosyal hayatı derinden etkileyecek seyahat yasakları, evde kal çağrıları, karantina, iş yerlerinin geçici olarak kapatılması, eğitime ara verilmesi gibi salgının yayılmasını engelleyici tedbirler alınmaya başlanmıştır. Salgın sürecinde başta ekonomik faaliyetler olmak üzere en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitim-öğretim faaliyetleri olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetleri, dünya çapında milyonlarca öğrenci, öğretmen ve velilerin günlük ana faaliyetlerinden biri olarak büyük ölçüde etkilenmiştir (Hopegood, 2020; OECD, 2020; Saavedra, 2020; UNESCO, 2020a; Telli Yamamoto ve Altun, 2020; Yaman, 2021). UNESCO tarafından sunulan verilere göre 2020 Mart ayı itibari ile 195 ülkede yaklaşık 63 milyon eğitimci ve 1,5 milyardan fazla öğrenci salgından etkilenmiş ve okullar kapatılarak farklı yollarla eğitimin devam ettirilmesine çalışılmıştır (UNESCO, 2020a).

Türkiye'de ilk Covid-19 vakasının 11 Mart 2020 tarihinde görülmesi üzerine Sağlık Bakanlığı tarafından kurulan Bilim Kurulu tavsiyeleri ile hemen her alanda hızlıca tedbirler alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Sağlık Bakanlığı ile yaptığı koordineli çalışmalar sonucunda 16 Mart 2020 tarihinden itibaren ilk, orta ve lise düzeyinde ki okullarda 2 hafta (1 haftası ara tatil, 1 haftası uzaktan eğitim) yüz yüze eğitime ara verilmesine karar verilmiştir. Daha sonra salgının seyrinin kötü gidişatından dolayı okullarda bahar döneminin tamamen uzaktan eğitimle tamamlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 13 Mart 2020 tarihinde tüm yükseköğretim kurumlarında eğitime 3 hafta süre ile ara verildiği duyurulmuştur. YÖK başkanının yaptığı ikinci bir duyuru ile 2020 bahar döneminin tamamen uzaktan eğitim ile gerçekleştirileceği ilan edilmiştir (YÖK, 2020). Tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitimin sonlandırılması ile Türkiye'de yaklaşık 25 milyon öğrenci durumdan etkilenmiştir. İlkokul düzeyinde ise yaklaşık 6 milyon öğrenci okullarından ve öğretmenlerinden uzak kalmıştır. Giannini ve Lewis'e (2020) göre, hızla yayılan virüs bağlamında okulların kapanması, hem hastalığın yayılmasını yavaşlatmak, hem sağlık sistemlerindeki yoğunluğu azaltmaya yardımcı olmaktadır. Okulların kapanması ile birlikte eğitim-öğretimin uzaktan yapılacak olması eğitimde fırsat eşitsizliklerinin artması yanı sıra bazı dezavantajlar ve sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle yoksul ve geri kalmış bölgelerde birçok çocuk ve gencin okullarda kendilerine sunulan sağlıklı yemeklere erişimini kaybedeceği, ekonomik sorunlar yaşayacağı, sosyal strese maruz kalacağı, okula kayıt ve bitirme oranlarının düşük olduğu yoksul ve geri kalmış bölgelerde kadınların ve kız çocuklarının eğitimi ve geleceği üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği belirtilmektedir (Giannini ve Albrechtsen, 2020). Chang ve Satako (2020) ise pandeminin, eğitim üzerinde teknoloji tabanlı öğrenmede erişim sorunları, öğretmen eğitimlerinin yürütülememesi, uzaktan eğitimin velilere yük getirmesi, çocukların ve gençlerin sosyal etkileşimini azaltması gibi etkilerinin olacağını belirtmiştir.

Covid-19 salgınının dünya genelinde eğitim üzerindeki önemli etkileri ile birlikte açık ve uzaktan öğrenme ihtiyacı ve yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi hükümetlere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yeni sorumluluklar ve görevleri beraberinde getirmiştir (Chang ve Satako, 2020). Ülkeler eğitim-öğretimin kesintiye uğramaması için kendi imkânları doğrultusunda teknolojik altyapısı ve gelir düzeylerine göre farklı uygulamalar ve tedbirler almıştır. Önceden duruma hazırlıklı olan ülkelerde, eğitim teknolojileri altyapıları ile uzaktan eğitim süreci işletilmiş, bazı ülkelerde çevrimiçi platformlar kullanılmış, bazı ülkelerde ise internet, radyo, mobil telefonlar ve televizyon gibi kitle iletişim araçları uzaktan eğitim araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmenler bu yeni süreçte öğrencilerle iletişimlerini, etkileşimlerini ve öğretim yöntemlerini değiştirmiş ve dijitalleşen eğitime ayak uydurma çabasına girmişlerdir (Kırmızıgül, 2020).

Türkiye'de salgın sürecinde MEB, uzaktan eğitim için öğretmen ve öğrenciler tarafından daha öncede kullanılan Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) ana platform olarak seçmiştir. EBA, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Fatih projesi kapsamında 2011-2012 eğitim öğretim döneminde dijital imkânlardan faydalanmak için geliştirilen bir dijital

eğitim platformudur. Bu platformda, okul öncesinden ortaöğretim kademesine kadar çeşitli öğretim materyalleri, videolar, e-kitaplar, testler, etkinlikler vb. içerikler bulunmaktadır (Özer, 2020). EBA aynı zamanda dinamik bir platform olarak öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurmasına, öğrencilere ödevlendirme yapmasına ve takip etmesine, canlı ders anlatımına imkân sağlamaktadır. EBA dijital altyapısı örgün eğitimi tamamlayıcı bir sistem olarak tasarlanmış olması nedeniyle salgın sonrası tüm eğitimin online yapılmasını sağlayacak kapasiteye sahip değildi ve bu nedenle MEB kendisine tahsis edilen 3 TRT kanalı (TRT-EBA Tv) üzerinden video dersler ile belli bir program çerçevesinde uzaktan eğitimi devam ettirmiştir. Salgın sürecinde Türkiye’de MEB tarafından yürütülen çalışmalar şu başlıklar altında toplanabilir(Özer, 2020; Kırmızıgül, 2020; Can, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020);

- EBA Altyapısının Güçlendirilmesi
- TRT-EBA Tv kanallarının hayata geçirilmesi ve içeriklerinin hazırlanması
- Öğrencilere Ücretsiz İnternet Erişimi
- 8. Sınıf ve 12. Sınıf Öğrenciler için Canlı Kurslar
- Lise Giriş Sınavı İçeriğinin Gözden Geçirilmesi ve Öğrencilerin Otomatik Kaydı
- Uzaktan Eğitim ile Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme
- Öğrencilerin ve Velilerin Psikolojik Dayanıklılığını ve Refahını Destekleme
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Üretim Kapasitesinin Artırılması

Türkiye, Covid-19 salgını döneminde eğitim alanında tedbirleri çok hızlı olarak böyle kriz durumlarına karşı hazır olduğunu göstermiştir. Milyonlarca öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği ile uzaktan eğitim sürecini yürütmüştür. Ancak her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlar da olmuştur. Covid-19 salgını sürecinde ülkelerin eğitim uygulamaları ile ilgili araştırmalar yapılmaya devam etmektedir. Yapılan çalışmalar genel olarak var olan durumu betimlemeye yönelik ülkelerin salgın sonrası almış olduğu eğitim politikaları kararlarını içermektedir (Özer, 2020; Kırmızıgül, 2020; Can, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020; Hopegood, 2020; Chang and Satako, 2020). Pandeminin tüm dünyada sona ermediği ve ülkelerin salgında ikinci dalgayı bekledikleri için eğitimde alınabilecek tedbirlere yönelik çalışmalarına devam ettikleri bilinmektedir. Genel olarak akıllarda, salgın devam ederse eğitim-öğretim nasıl devam ettirilecek sorusu yer almaktadır. Bu nedenle ülkelerin salgın döneminde vermiş oldukları eğitim hizmetlerinin niteliğini incelemeleri, yaşanan sorunları belirlemeleri ve çözüm üretmeleri önemli görülmektedir. Bu amaçla yapılan bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve öğretmenler ile öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak bir uzaktan eğitim modeli önerisi sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Pandemi döneminde, ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Pandemi döneminde, ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Pandemi döneminde, ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
4. Pandemi döneminin devam etmesi durumunda 2020-2021 eğitim öğretim dönemi ve sonrası için nasıl bir uzaktan eğitim modeli geliştirilebilir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) varlığını hissettiğimiz ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız bir olgu ile ilgili olarak kişilerin deneyimlerinden hareketle derinlemesine bir anlayışa sahip olmak amacıyla yapılan araştırmalardır (Creswell, 2015). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek katılımcılardan oluşmalıdır (Yıldırım ve Şimşek,

2016). Bu çalışmada salgın sürecinde uzaktan eğitim olgusuna yönelik ilkökul öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu

Olgubilim araştırmalarında bir olguyu tecrübe etmiş ögelere ihtiyaç duyulduğu için genelde amaca yönelik örnekleme yöntemi tercih edilir (Rubin ve Babbie, 2016). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında ölçüt temelli yöntemle seçilen örneklem, incelenen olguya ilişkin tecrübelerle sahip bireyleri temsil etmesi açısından oldukça kullanışlıdır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerden oluşan çalışma grubu belirlenirken katılımcıların ilkökul öğretmeni olmaları, özel ve ya devlet okullarında görev yapıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Diğer bir çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının ise eğitim fakültelerinde görev yapmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	32	23,02
	Erkek	107	76,98
Mesleki kıdem	1-5 yıl	31	22,30
	6-10 yıl	28	20,14
	11-15 yıl	23	16,55
	16 ve üzeri yıl	57	41,01
Okutulan sınıf düzeyi	1. sınıf	46	33,09
	2. sınıf	21	15,11
	3. sınıf	30	21,58
	4. sınıf	33	23,74
	Birleştirilmiş sınıf	9	6,47
Görev yapılan okul türü	Köy okulu	43	30,94
	Merkez okul	79	56,83
	Özel okul	17	12,23
Toplam		139	100

Tablo 2. Katılımcı öğretim elemanlarının demografik özellikleri

Demografik özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	23	39,66
	Erkek	35	60,34
Akademik unvan	Prof. Dr.	23	39,66
	Doç. Dr.	16	27,59
	Dr. Öğr. Üyesi	6	10,34
	Öğr. Gör.	7	12,07
	Arş. Gör.	6	10,34
Toplam		58	100

Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan online görüşme formu kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Online görüşme formunda katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular ve araştırmanın amacına yönelik 4 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular aşağıda sunulmuştur;

1. Pandemi döneminde, ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Pandemi döneminde, ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Pandemi döneminde, ilkokullara yönelik uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Pandemi döneminin devam etmesi durumunda 2020-2021 eğitim öğretim dönemi ve sonrası için nasıl bir uzaktan eğitim modeli önermektediresiniz?

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir. Araştırmacılar tarafından bu aşamalara göre veriler analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgu 3 farklı temada toplanmıştır. Bu temalar, uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri başlıklarıdır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinden faydalanılarak uzaktan eğitime yönelik bir model önerisi sunulmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi temasında sürecin yeterliği, altyapı ve erişim olanakları, uzaktan eğitim paydaşları ve eğitim öğretim süreçleri kategorileri elde edilmiş ve bu kategorilere ait kodlar ile frekanslar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Uzaktan eğitim sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi	Sürecin yeterliği	Yeterli	28
		Kısmen yeterli	10
		Yetersiz	18
	Altyapı ve erişim	Sürece uygun çözüm	15
		Yetersiz altyapı	9
		Teknolojik imkânsızlıklar	9
		EBA TV ile erişim kolaylığı	8
		Canlı ders	8
		Sosyoekonomik farklılıklar	8
		Erişim sorunları	5
Paydaşlar	Veli işbirliği	12	
	Öğrenci katılımı	10	
	Öğrenci motivasyonu	9	
	Öğretmen	5	
	Fırsat eşitsizliği	15	
Eğitim-öğretim süreçleri	Eğitimde süreklilik	10	
	Etkileşim	7	
	Ortam	5	
	Ders saati yetersizliği	5	
	Aktif içerik	5	
	Anında dönüt	3	

Pandemi döneminde Türkiye'de uygulanan uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen görüşleri sürecin yeterliği, altyapı ve erişim, paydaşlar ve eğitim-öğretim süreci olmak üzere 4

kategoride toplanmıştır. Öğretmenler genel olarak süreci yeterli bulduklarını, mevcut altyapı ve olanaklarla bu olağanüstü dönemde sürece uygun çözümler üretildiğini belirtmişlerdir. Türkiye'nin sahip olduğu teknolojik altyapısı göz önüne alındığında bölgesel olarak altyapı yetersizliklerinin olduğunu ve sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklı teknolojik imkânsızlıkların eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olduğunu ancak televizyon kanalları aracılığıyla ve canlı derslerle eğitime devam edilmesinin eğitimde sürekliliği sağladığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin en önemli öğelerinden olan paydaşlar kategorisinde veli işbirliğinin, öğrenci katılım ve motivasyonunun ve öğretmenlerin sürece aktif katılımlarının önemine yönelik görüşler belirtilmiştir. Eğitim-öğretim süreçleri kategorisinde ise uzaktan eğitimde yeterince etkileşimin sağlanamadığı, TV kanalları ile sunulan derslerin içeriğinin daha aktif olması ve sürelerinin artırılması gerekliliğine, evde öğrencilerin ders çalışma ortamlarının önemine yönelik görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur;

Ani bir durum olmasına rağmen hızlı ve etkili çözümler, uyarlamalar yapıldığını düşünüyorum. Sürekli gelişim halindeydi. Ancak eğitim öğretim çalışmaları velilerin, çocukların ve öğretmenlerin gönüllülük esasına bırakılmasını uygun bulmuyorum. Gönüllü olan öğretmen, öğrencileri ile sürekli iletişim halinde oldu.

Televizyon aracılığı ile uzaktan eğitime erişim daha kolay oldu. Ancak internet aracılığı ile yapılan EBA uzaktan eğitimi, herkesin internet ve bilgisayara erişimi mümkün olmadığından, internet ve bilgisayar kullanım becerisi yeterli olmadığından hedefine tam olarak ulaşamadı.

İlk defa karşılaşılan bir durum olmasına karşın milli eğitim gayet iyi yürüttü bu çalışmayı. Ancak bazı öğretmenlerin inisiyatifi ile daha etkili çalışmalar yürütüldü.

Merkezi yerlerde bir nebze de olsa verim alınmış olabilir fakat güneydoğu ve doğu bölgelerinin özellikle kırsal kesimlerinde bu sürecin işlemediğini gördüm.

Verimli olabilirdi ancak ülkemizdeki fırsat eşitsizliğinin olması her çocuğun eğitim sürecine dâhil olmasını olumsuz etkiledi. Ayrıca velilerin bir kısmının duyarsız olması da süreci olumsuz etkilemiştir.

Yüz yüze eğitim kadar etkili olmasa da en azından çocukların ders disiplininden uzaklaşmaması adına okul yerine uygulanan eğitim süreci olarak görüyorum.

İlk yapılaşa göre iyiydi. Ama oyunlarla, müziklerle daha eğlenceli, dikkat çekici hale getirilebilir.

Tablo 4: Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	Altyapı ve erişim	İnternet erişimi	35
		Teknolojik imkânsızlıklar	24
		Sosyoekonomik farklılıklar	21
		EBA erişimi	12
		Altyapı eksikliği	8
		Bağlantı sorunları	7
		EBA canlı ders	4
	Paydaşlar	Teknoloji bilgisi	29
		Veli işbirliği	23
		İletişim kurma	18
		Öğrenci ilgisi	15
		Aktif katılım	15
		Öğrenci motivasyonu	10
	Eğitim-öğretim süreçleri	Ölçme değerlendirme	11
		Ortam	10
		Geri dönüt	10
		Etkileşim	10
		Ders süreleri	6
Ders saatleri		5	
İçerik		5	
Ders anlatım hızı	3		

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri altyapı ve erişim, paydaşlar ve eğitim-öğretim süreci olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır. Öğretmenler altyapı ve

erişim kategorisinde uzaktan eğitim sürecinin en önemli sorununun altyapı eksikliği, sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklı internet erişimi ve teknolojik imkânların yetersizliği ve ana platform olan EBA'ya erişimin olduğunu belirtmişlerdir. Paydaşlar kategorisinde ise öğretmen, öğrenci ve velilerin yeterli teknolojik bilgiye sahip olmadıklarını, veli ile işbirliğinin sağlanmadığını ve öğrencilerin katılım, motivasyon ve ilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim süreçlerinde ise ölçme değerlendirilmeden kaynaklı sorunların yaşandığını, ev ortamının uzaktan eğitime uygun olmadığını, etkileşimin ve geri dönütün sağlanmadığını, ders süreleri ve saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca televizyon kanalları aracılığıyla verilen uzaktan eğitim içeriğinin ve derslerin anlatım hızının sorun olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur;

Eba oldukça güzel bir platform olmasına rağmen her öğrencime ulaşamadım. Bunun nedeni de internet eksikliği ya da ailenin teknoloji kullanımını bilmemesi.

Ailelerin interneti olmadığı için sınıfın yüzde yirmisi ancak katılabildi. Yüzde seksene hedef kitleye ulaşamadı

Bu süreçte gerek çevrimiçi derslerimizde olsun gerek Eba TV'de yapılan dersler çocuklarımızın ilgisini çekmediğini fark ettim. Ayrıca bu süreçte kendilerini okul/sınıf ortamında hissetmedikleri için öğrenmeye pek açık değillerdi.

Bulduğum bölgede yaşanan en büyük sorun internet erişimi. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede çalışıyorum telefona zorla kontör yükleyen velilerim var olan internet paketini çocuklar için kullanmak istemiyor. Milli Eğitim Bakanı'nın herkes sınıf geçecek demesi de öğrencilerin ilgilerini baltaladı biraz.

Eba programının bağlantı sorunları, herkesin evinde yeterli internetin olmaması fırsat eşitliğiyle çelişkilidir. Küçük sınıfların erken saatlerde Eba'da canlı ders almaları, derse olan adaptasyonlarını çok düşürüyor.

İlk sorun her öğrencinin sanal ortama kolay erişebileceği bir aracının bulunmaması. Daha sonra ücretsiz internet erişimi. Öğretmenlerin teknoloji ile olan bağlarının zayıf olması. Alternatif uygulamaları kullanma konusundaki yetersizlikleri.

Tablo 5: Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Altyapı ve erişim	Ücretsiz internet	25
		Güçlü altyapı	15
		Teknolojik imkân desteği	14
		EBA'nın geliştirilmesi	8
		Fırsat eşitliğinin sağlanması	7
		Kontrol mekanizmaları	5
	Paydaşlar	Veli eğitimi	22
		Teknoloji eğitimi	21
		Derse katılım zorunluluğu	15
		Veli işbirliği	11
Öğretmen eğitimi		10	
Eğitim-öğretim süreçleri	Canlı ders	22	
	Zengin içerik	14	
	Ders sürelerinin uzatılması	14	
	Ders saatlerinin planlanması	12	
	Ölçme değerlendirme	10	
	Ortam düzenlenmesi	9	
	Oyun temelli öğretim	8	
Seyreltilmiş sınıflar	5		

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri altyapı ve erişim, paydaşlar ve eğitim-öğretim süreci olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır. Öğretmenler, altyapı ve erişim kategorisinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik her öğrenciye ücretsiz ve sınırsız internet erişiminin sağlanmasını ve fırsat eşitsizliğinin önüne geçilebilmesi için öğrencilere teknolojik imkân desteğinin sağlanmasını, EBA alt yapısının güçlendirilmesini ve bir kontrol mekanizmasının oluşturulmasını önermişlerdir. Paydaşlar kategorisinde, öğrenci, öğretmen ve velilerin teknoloji

kullanımı yeterliklerini arttırmaya yönelik eğitimler verilmesi, canlı derslere katılım zorunluluğunun getirilmesini ve veliler ile işbirliğinin sağlanabilmesi için çalışmaların yürütülmesini önermişlerdir. Eğitim-öğretim süreçleri kategorisinde ise eğitim öğretime seyreltilmiş sınıflarda canlı dersler ile devam edilmesini, EBA ve EBA TV içeriklerinin zenginleştirilmesini ve daha çok öğrenciyi aktif edebilecek oyun temelli içeriğin geliştirilmesini, öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları ortamların düzenlenmesini, uygun ölçme-değerlendirmelerin yapılmasını, günlük ders sayılarının arttırılmasını ve ders saatlerinin düzenlenmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur;

İnterneti eğitim amaçlı kullanıma dair eğitimler verilmeli veli ve öğrencilere. Uzaktan eğitim ülkenin her yerinde standart ve eşit erişim imkânıyla sunulmalıdır.

Canlı derslere 1. ve 2. sınıfların da dâhil edilmesi ve en az günde 4 kere 40'ar dakikalık zaman dilimlerinde yapılması gerekirdi. Ayrıca öğrencilere Eba kullanımı için sınırsız internet sağlanabilirdi. Eba programının uyumsuzluğu çözümlenebilirdi. Küçük sınıfların 11.00'den sonra Eba'da canlı ders almaları yerinde olurdu.

Canlı derslere ağırlık verilmeli, canlı ders saatleri düzenlenmeli. Bazı ders saatlerinin çok erken saatlerde olduğunu biliyorum. Bu katılımı etkilediğini düşünüyorum. EBA ya girişlerde bazı sıkıntılar oluyor. Çalışma yüklemek çok zor olabiliyor. Alt yapısı güçlendirilmeli. Öğrencilerin derslere devamının sağlanması gerekiyor. Veliler uzaktan eğitimi hiç ciddiye almamaktadır. Uzaktan eğitimin bir geçerliliği olmalıdır.

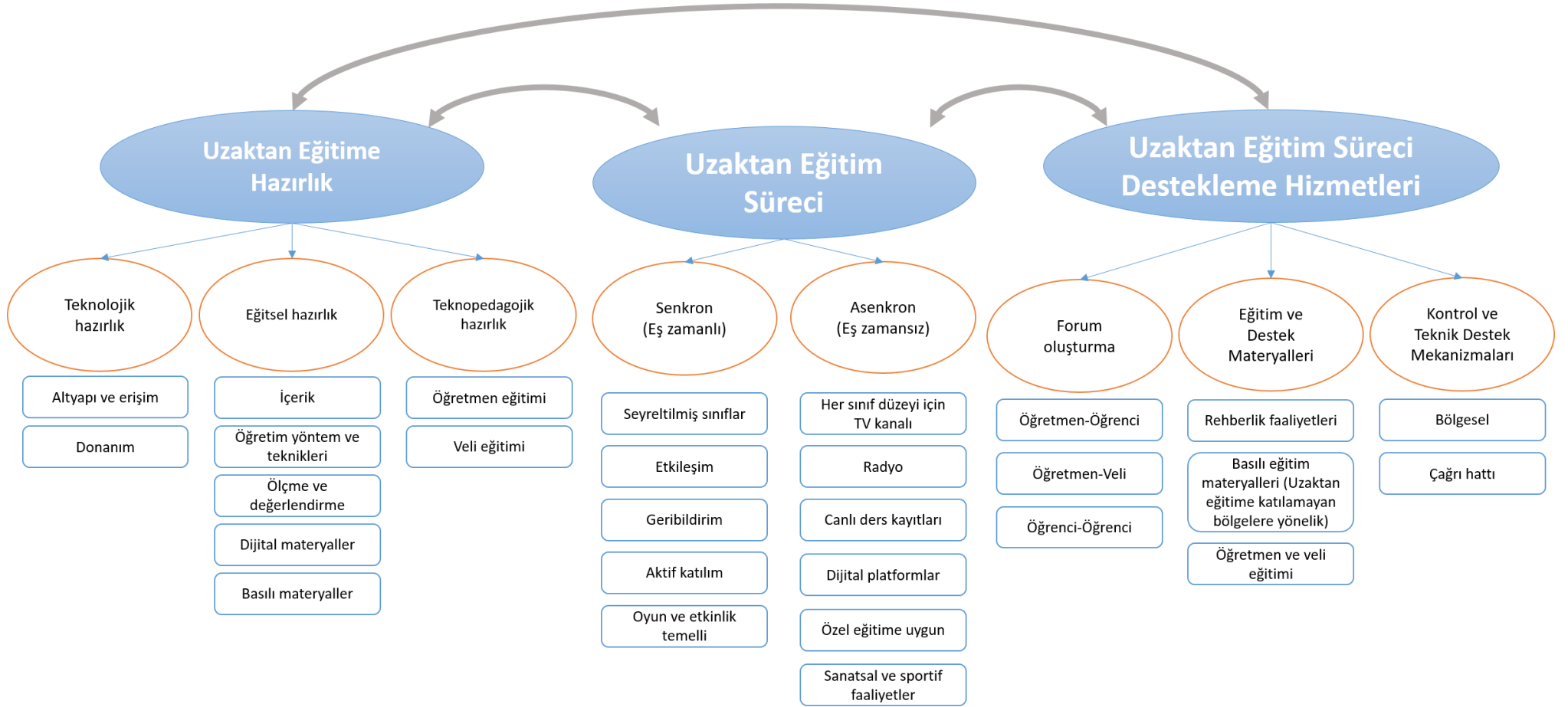
Derslere yönelik interaktif içerikler hazırlanabilir, Eba kütüphane içeriği zenginleştirilebilir. Öğretmenlere Eba üzerinde canlı sınıf imkânları sağlanabilir. Ders dışında dikkat/zekâ çalışmaları, çeşitli oyunlarla öğrenci motivasyonu sağlanabilir. İnternet imkânı olmayan öğrencilere yönelik internet imkânlarının sağlanması gibi öneriler sayılabilir.

Her ne kadar teknoloji çağında olsak da çocuklarımıza uzaktan eğitiminde yararlı olabileceğini ifade eden çalışmalar yapılabilir. Eba uygulaması geliştirilebilir ve ulaşılabilirliği daha kolay hale gelebilir. Bu süreçler ile ilgili hem biz öğretmenler için hem de bu süreçte yardımlarına daha çok ihtiyaç duyduğumuz ailelere konu ile ilgili eğitimler verilebilir.

Uzaktan eğitimin kontrol tarafında etkili olan sınıf öğretmenlerinin düzenli çalışmaları ve bu çalışmaların da üst makamlar tarafından kontrol edilmesi yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının verimini artırabilir.

Velilerin böyle bir durum karşısında nasıl davranacaklarına öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarına yönelik rehberlik hizmeti. Teknik sorunlar için proje geliştirip dezavantajlı öğrencilere tablet dağıtılmalı. İnternet firmaları ile anlaşma yapıp sadece EBA ve uzaktan eğitim için kullanmalarına olanak tanınan şifreli internet verilmeli. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları arttırılmalı.

Pandemi sürecinin uzun sürmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ile devam ettirilmesi durumunda ilkokullarda nasıl bir uzaktan eğitim süreci devam ettirilmelidir sorusuna öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin görüşleri ortak noktalarda birleşmektedir. Katılımcılar genel olarak derslerin senkron yapılmasını, öğrencilerin senkron derslere katılımlarının üst düzeyde olmasının sağlanmasını, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli tedbirlerin alınmasını, etkinlik ve oyun temelli bir içeriğin oluşturulmasını, web 2.0 araçlarının etkin kullanılmasını, teknolojik yetersizliklerin yaşandığı bölgelere basılı materyaller ile destek verilmesini, EBA dışında farklı portallarında kullanılmasını ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyaçlarına cevap veren bir model oluşturulmasını önermektedirler. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri, ilgili alan yazın ve diğer ülkelerin uygulamaları dikkate alınarak geliştirilen ilkokullar için uzaktan eğitim modeli Şekil 1'de sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen uzaktan eğitim modeli üç modül olarak ele alınmıştır. Uzaktan eğitime hazırlık, uzaktan eğitim süreci ve uzaktan eğitim süreci destekleme hizmetleri olarak üç ayrı modül tasarlanmıştır. Modelin başarısı her modülün gerçekleştirilme yüzdesine bağlıdır. Uzaktan eğitimin başarılı ve verimli olabilmesi için süreç öncesi gerekli hazırlıkların yapılması, sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi ve süreç boyunca gerekli desteklerin sağlanması modelin ana hatlarını oluşturmaktadır.



Şekil 1. İlkokullar için uzaktan eğitim modeli önerisi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisi sonrasında eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünde uzaktan eğitim uygulamaları temel bir öğrenme kaynağı olarak karşımıza çıkmıştır. Örgün eğitimin, tamamen uzaktan eğitim yoluyla verildiği bir sistemle Türkiye’de ilk defa karşılaşılmıştır. Bu yeni sistemin altyapısının güçlendirilmesi, paydaşların bu sisteme adaptasyonunun sağlanması ve paydaşlar arasında olumlu bir iletişim sürecinin oluşturulması sürecin verimliliğini ve başarısını arttırmanın en önemli noktaları olarak görülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bu süreci değerlendirmesi, süreçte yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi uzaktan eğitim sisteminin verimliliğini ve kalitesini arttırmaya yönelik önemli bulguları sunmaktadır.

Öğretmenler, pandemi döneminde Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitim sürecini genel olarak yeterli ve sürece en uygun çözüm olarak değerlendirmiştir. Uzaktan eğitimin en önemli unsurlarından biri olan altyapı ve erişim olanaklarının yeterli olmadığını ancak bu süreçte televizyon kanalları aracılığıyla uzaktan eğitimde öğrencilere ulaşımın kolaylaştırıldığını belirtmişlerdir. Tüm dünyanın ve Türkiye’nin hazırlıksız yakalandığı bu olağanüstü durum karşısında eğitimin kesintiye uğramaması için çevrimiçi platformlar ve TV aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetlerine devam edilmiştir. Türkiye’de MEB, pandemi sürecinde çok hızlı bir şekilde tedbirler almıştır. Özer (2020), Türkiye’de Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları başlıklı çalışmada MEB’in eğitimi sürdürmek ve pandeminin olumsuz etkileriyle baş etmek için tüm potansiyelini kullandığını belirtmiştir. Can (2020), MEB’in geçmişe dayanan açık öğretim uygulamaları ve EBA alt yapısı sayesinde bu kriz dönemini geçici bir süre için tamamlayabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler, bu süreçte eğitim paydaşları arasında iyi bir iletişim ve iş birliğinin kurulmasının gerekliliğine ancak bu sayede uzaktan eğitimin daha verimli olabileceğini belirtmişlerdir. Chang ve Satako (2020) okulların kapanması ile öğrenme sürekliliğini sağlamak için hükümetlere, öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere eşi görülmemiş zor sorumlulukların yüklenildiğini belirtmişlerdir. Salman (2020), velilerin bu süreçteki deneyimlerini sosyo-ekonomik durumlarının, çalışıp çalışmadıklarının ve dijital okuryazarlıklarının şekillendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim ile eğitimde sürekliliğin sağlandığını ancak sosyoekonomik farklılıklardan ve bölgesel farklılıklardan kaynaklı eğitimde fırsat eşitsizliğinin de arttığını belirtmişlerdir. Öğrencileri internet ortamına taşımak eğitim sistemindeki derin eşitsizlikleri açıkça ortaya koymaktadır (Anderson, 2020). Ailelerin dijital okuryazarlık seviyelerinin, uzaktan eğitimde çocukları için yeterli zamanlarının olup olmasının, sosyo-ekonomik düzeylerinin, evlerinde ki teknolojik imkânlarının eğitimde eşitsizliği neden olabileceği söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik öğretmen görüşleri altyapı ve erişim, paydaşlar ve eğitim-öğretim süreçleri olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Öğretmenler, altyapı ve erişim kategorisinde en büyük sorun olarak internet erişimi ve sosyo-ekonomik farklılıklardan doğan teknolojik imkânların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca altyapının yeterli olmadığını bu nedenle EBA’ya erişimde ve EBA üzerinden yapılan canlı derslerde bağlantı sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlara çözüm olarak her öğrenciye eğitim amaçlı kullanmak üzere ücretsiz ve sınırsız internet erişiminin sağlanmasını, güçlü bir alt yapı ve EBA’nın geliştirilmesini, gerekli kaynakların bulunarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek adına ihtiyacı olan öğrencilere teknolojik imkânların sunulmasını, uzaktan eğitim sürecinde yapılan çalışmaların takip edilmesi içinde kontrol mekanizmalarının kurulmasını önermektedirler. Can (2020) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin internet altyapısının yetersizliği, internet paketlerinin yeterli olmaması, bilgisayar, tablet vb. teknolojik donanımlara sahip olmamaları nedenlerinden uzaktan eğitime katılmakta sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Telli Yamamoto ve Altun (2020), evlerine gönderilen öğrencilerin internet bağlantısı imkânı ve tablet veya bilgisayar sahibi olmaması durumunda çevrimiçi eğitimleri takip etmelerinin zor olacağını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin uygulandığı bu dönemde hanelerde bireylerin sahip olduğu teknolojik imkânlar çok önem kazanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından paylaşılan hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2020 verilerine göre internet erişim imkânı olan hane oranı %90.7’dir. İnternete erişimi en yüksek orana %96.4 ile İstanbul, en düşük orana %81.3 ile Batı Karadeniz bölgesi sahiptir. İnternet erişimine bir diğer açıdan bakmak gerekirse, Türkiye’de ki hanelerin %49,1’i ADSL, kablolu İnternet, fiber vb.

sabit geniş bant bağlantısıyla, %86,9'u ise mobil geniş bant bağlantısıyla internete erişim sağlamaktadır (TÜİK, 2020). Bu durumda Türkiye genelinde ve bölgesel olarak internet erişimi olmayan azımsanmayacak sayıda hane bulunmaktadır. Erişimi olan hanelerinde büyük çoğunluğu mobil ağlar üzerinden internete erişim sağlamaktadır. Özellikle mobil ağlar üzerinden canlı ders bağlantılarının yapılmasının zor ve yayın kalitesinin düşük olacağı bu nedenle bağlantı kopmalarının çok olacağı söylenebilir. Ayrıca mobil ağlar ile erişim sağlayan öğrencilerin internet paketlerinin, MEB tarafından sağlanan ücretsiz 8 GB internete rağmen, yeterli olmayacağı söylenebilir. Burada sorgulanması gereken bir diğer konu ise internet erişiminin olmasının uzaktan eğitime katılım için tek başına yeterli olmayacağıdır. Bu yüzden hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranına da bakmak önemlidir. Türkiye'de masaüstü bilgisayar bulunan hane oranı oldukça düşük (%17,6); taşınabilir bilgisayar bulunan hane oranı (%37,9); tablet bulunan hane oranı %26,7; cep telefonu bulunan hanelerin oranı ise %98,7'dir (Arık, 2020a). Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz'ın (2020), Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 3675 öğrenci velisi ile yapmış oldukları çalışmaya göre velilerin %50,98'i çocuklarının uzaktan eğitim hizmetlerinden yeterli bir şekilde yararlanabileceği bilgisayarının olmadığını ya da kısmen olduğunu, %49,02'si ise olduğunu; velilerin %39,50'si internet bağlantısını "hem cep telefonu hem de modem bağlantısıyla", %33,53'ü "modem bağlantısıyla", %23,68'i "cep telefonu" sağladığını ve %3,29'u ise internet bağlantılarının olmadığını belirtmişlerdir. Bu verilere göre hanelerde ağırlıklı olarak uzaktan eğitime erişim için cep telefonu ve TV bulunduğu söylenebilir. Ayrıca bir hanede birden fazla okuyan öğrencinin, eğitimci anne-babanın veya teknolojik cihazları eş zamanlı kullanması gereken bireylerin bulunması gibi durumlar göz önüne alındığında aynı hanede birden fazla bilgisayar, tablet ve cep telefonu vb. cihazlara ihtiyaç duyulabilir. Bu durumda Türkiye genelinde öğrencilerin özellikle TV üzerinden yapılan eğitim yayınlarına erişebileceği, bunun dışındaki uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimlerinin kısıtlı ve zor olduğu söylenebilir. TV destekli uzaktan eğitim faaliyetlerinin ağırlıklı olarak tercih edilmesi Türkiye'de internet alt yapısının ve hanelerdeki teknolojik imkânların güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. TV destekli uzaktan eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesinin, her sınıf düzeyi için bir kanal açılmasının, sadece temel derslerin değil beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi derslerinde TV üzerinden uzaktan eğitim koşullarına uygun şekilde verilmesinin internet erişimi olmayan bölgelerde ki öğrenciler için büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Öğretmenler, uzaktan eğitim paydaşları kategorisinde özellikle öğretmen, öğrenci ve velilerin teknoloji kullanım yeterliğinin düşük olduğunu, veliler ve öğrenciler ile iletişim kurmakta sorunlar yaşandığını bu nedenle velilerle işbirliğini sağlamada yetersiz kaldığını ve öğrencilerin uzaktan eğitime katılım göstermediğini, ilgi ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlara çözüm olarak öncelikle teknoloji kullanım yeterliklerini arttırmak için öğretmen ve velilere eğitimler verilmesini, velilere uzaktan eğitim sürecinde evde eğitim devam ederken neler yapmaları gerektiği, öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri, öğretmenle işbirliğini sağlamaları, süreçte yaşanabilecek zorluklarla nasıl mücadele edebilecekleri vb. konularda eğitim hizmetlerinin sağlanmasını ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanabilmesi için canlı derslere katılımın belli oranda zorunlu tutulmasını önermektedirler. Chang ve Satako (2020), pandemi döneminin, öğretmen eğitimlerinin yürütülememesi, uzaktan eğitimin ebeveynlere ağır bir yük getirmesi ve çocukların sosyal etkileşimini azaltarak sosyal izolasyona neden olabileceğini belirtmişlerdir. Pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamaları tüm paydaşları eleştirel düşünmeye, problem çözmeye, yaratıcı olmaya, iletişim kurmaya, işbirliği yapmaya ve aktif olmaya zorlamaktadır (Anderson, 2020). Bu durumda, uzaktan eğitim sürecinin verimli olabilmesi için altyapı ve erişim imkanlarının sağlanmış olmasının tek başına yeterli olmayacağı ve en büyük sorumluluğun paydaşlara düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin sürece aktif katılımı, iş birliği sağlaması ve yeterli teknolojik bilgiye sahip olmaları en önemli faktörlerden biridir. Arık'a (2020b) göre, MEB tarafından alınan tüm tedbirlere ve sunulan imkânlarla karşılaştığında bulunduğu koşullar nedeniyle uzaktan eğitime erişemeyen, erişme imkânı olsa bile yine içinde bulunduğu koşullar nedeniyle uzaktan eğitim sürecini verimli geçiremeyen öğrenciler olabilir. Süreçte veya süreç sonrasında yaşanabilecek sorunların önüne geçilebilmesi adına öğrencilerin izlenmesi, durumlarının değerlendirilmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi için öğretmen-veli işbirliğinin çok önemli olduğu söylenebilir. Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz (2020), yıllar boyunca yüz yüze eğitim yapmış olan ve teknolojik altyapısı ve donanımı yeterli düzeyde olmayan öğretmenler başta olmak üzere çoğu öğretmenin sürece

hazırlıksız yakalandığını ve uzaktan eğitim sürecinde çok stres yaşadıklarını, uzaktan eğitimde kullanılacak farklı araç, gereç ve uygulamaların kullanımında yaşadıkları sorunların üstüne öğrencilerin yaşadıkları teknolojik sorunlar eklendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin katılım ve motivasyonunu sağlamak konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Anderson (2020) ise ebeveynlerin çocukların uzaktan eğitim sürecine katılımlarına yardımcı olabilmek için gerekli dijital okuryazarlık seviyesine sahip olmadıklarını ya da evde eğitim için yeterli zamanlarının olmadığını belirtmiştir. Özellikle çalışan ebeveynlerin çocuklarının süreçte veli desteğinden yoksun kaldığı söylenebilir. MEB tarafından velilere ve öğrencilere yönelik süreçte yaşanabilecek sorunlara destek amacıyla çağrı merkezleri kurulmuş ve TRT EBA kanallarında “Bizden” isimli veli kuşağı programı yayınlamıştır. Yılmaz vd. (2020), velilerin büyük bir kısmının Milli Eğitim Bakanlığının pandemi döneminde çocuklara sunduğu rehberlik hizmetleri ile veli rehberlik ve bilgilendirme hizmetlerinden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan paydaşların teknopedagojik açıdan eğitimler alması, açık ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanabilecek psikolojik sorunlarda desteklenmeleri, öğrencilerin canlı derslere aktif katılımlarının sağlanabilmesi için gerekli işbirliklerinin sağlanması konularında çalışmaların titizlikle ve öncelikle yapılması büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenler, eğitim-öğretim süreçleri boyutunda özellikle ölçme-değerlendirme ve ortam kaynaklı sorunların yaşandığını; uzaktan eğitim ile yapılan derslerde geri dönütün ve etkileşimin sağlanmadığını; ders sürelerinin yetersiz olduğunu ve ders saatlerinin sınıf düzeylerine uygun olmadığını; ayrıca içeriğin yeterli olmadığını ve TV aracılığıyla yapılan derslerin anlatım hızının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunlara çözüm olarak derslerin seyreltilmiş sınıflar ile canlı yapılmasını, ilgi çekici, eğlenceli ve zengin bir içerik ile oyun temelli öğretim yapılmasını, ders saat ve sürelerinin tekrar planlanmasını, günlük bir ders saati yerine daha fazla dersin programda yer almasını, ölçme değerlendirmenin uzaktan eğitime uygun bir şekilde yapılmasını ve velilerin evde öğrenciler için uygun ders ortamlarını hazırlamalarını önermektedirler. Can (2020), TV ile yürütülen uzaktan eğitim sürecinde geribildirim ve ölçme-değerlendirme gibi alanlarda yetersizlikler olduğunu vurgulamıştır. MEB, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birinci dönemde aldıkları notların geçerli olacağı ve öğrencilerin not ortalamalarının kaç olursa olsun üst sınıfa geçecekleri kararını almıştır. Bu kararın, öğrencilerin derslere katılımlarının ve ilgilerinin düşmesine neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle uzaktan eğitimin önemli bir bileşeni olan etkili ve doğru ölçme-değerlendirmenin yapılmasına dikkat edilmelidir. Yılmaz vd. (2020), yapmış oldukları çalışmada velilerin bir kısmının, EBA canlı ders uygulamasının yapıldığı saatlerden memnun kalmadıklarını ve çocuklarına rahatsız edilmeyeceği bir çalışma ortamı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle TRT EBA kanalları ile sunulan derslerin sayılarının artırılması ve ders programlarının evde eğitime uygun saatlere göre planlanması sağlanabilir. Ayrıca uzaktan eğitime uygun bir şekilde eğitim programlarının güncellenmesi ve içeriklerin zenginleştirilerek sürece uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Pandemi sürecinin bir süre daha devam etmesi ve okullarında bu durumdan etkilenmeye devam edeceği öngörülmektedir. Salgına tüm dünya ülkeleri gibi Türkiye’de hazırlıksız yakalanmış fakat aldığı hızlı tedbirler ile eğitimde sürekliliği sağlamaya çalışmıştır. Salgının devam etmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ile sağlanması durumuna yönelik bir model oluşturulması önemli görülmektedir. Tüm dünyayı etkileyen salgın sonrasında ülkeler imkânları doğrultusunda tedbirler almış ve teknolojik imkanlarla TV, radyo, dijital platformlar kullanarak senkron – asenkron biçimde uzaktan eğitim aracılığıyla eğitimin sürekliliğini sağlamaya çalışmışlardır. Ayrıca farklı tedbirler alan ülkelere de örnekler verilebilir. Şili ve Portekiz, evde internet erişimi imkânı bulunmayan bölgelerdeki öğrencilere yönelik basılı materyaller hazırlayarak öğrencilere düzenli olarak ulaştırmaya çalışmıştır. Çin ve Fransa, internete veya bilgisayara erişimi olmayan öğrencilere internet paketleri ve cihaz temini sağlamaya çalışmıştır (Chang ve Satako, 2020). UNESCO tüm ülkelere uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Pandemi dönemi uzaktan eğitimde herkes için daha kaliteli ve eşit bir eğitim fırsatının sağlanabilmesi için teknolojik, içerik, pedagojik ve izleme-değerlendirme yönünden hazırlıklar yapmalarını önermektedir. Teknolojik hazırlık, öğrencilerin evden uzaktan öğrenme imkânlarını sağlayacak internet bağlantısı, radyo, TV ve dijital araçlara erişiminin sağlanması; içerik hazırlığı çevrimiçi platformlar, TV vb. araçlarla sunulabilen, evde öğrenme için kullanılacak ulusal müfredatla uyumlu, basılı öğretim ve

öğrenme materyallerine erişimin sağlanması; pedagojik hazırlık, öğretmenlerin ve ebeveynlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasını; izleme ve değerlendirme hazırlığı ise uzaktan öğrenmeye erişimin, öğrenme sürecinin ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi çalışmalarını kapsamaktadır (UNESCO, 2020b). Bu bağlamda oluşturulan uzaktan eğitim modelinde ilk modül çok önemli görülmektedir. Uzaktan eğitime hazırlık modülünde eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek, uzaktan eğitimin verimliliğini arttırabilmek ve tüm eğitim paydaşlarına destek olmak ve onları sürece hazırlamak amaçlanmaktadır. Teknolojik hazırlık boyutunda tüm öğrencilerin uzaktan eğitime erişim sağlayabilmeleri için altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilere teknolojik imkânların sağlanması önerilmektedir. Eğitsel hazırlık boyutunda, uzaktan eğitime uygun bir eğitim programı düzenlenmesi yapılması, uzaktan eğitimde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme değerlendirme yaklaşımlarının ve dijital-basılı materyallerin belirlenmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir. Teknopedagojik hazırlık boyutunda ise öğretmen ve velilere yönelik eğitimlerin verilmesi, onların teknoloji kullanım yeterliklerinin artırılması ve pedagojik açıdan evde eğitime hazırlanmalarının sağlanması önerilmektedir. Bu hazırlıklarının yapılabilme yüzdesi uzaktan eğitim sürecini doğrudan etkileyecektir. İkinci modülde uzaktan eğitim sürecinin senkron ve asenkron olarak yürütülmesi önerilmektedir. Ancak imkanlar doğrultusunda mümkün olduğunca öğrencilerin derslere senkron katılımlarının sağlanması bunun için senkron derslerin seyreltilmiş sınıflar ile yapılması ve öğretmen ile öğrenciler arasında etkileşimin artırılması, anında geribildirimlerin verilmesi, oyun ve etkinlik temelli bir ders işleyişinin yapılması önerilmektedir. Asenkron uzaktan eğitimde TV, radyo, canlı ders kayıtları ve EBA, Morpa, Okulistik vb. dijital platformların kullanılması önerilmektedir. Özellikle TV kanalları ile sunulan uzaktan eğitim altyapı ve erişim sorunu olan bölgelerde yaşayan öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilköğretim kademesi için tek bir kanal değil her sınıf için bir kanal açılması önerilmektedir. Bu kanallar aracılığıyla temel derslerin yanında sanatsal ve sportif faaliyetlerin, resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerinde yürütülmesi, bu dersler ile öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin de gelişimine katkı sağlanması önerilmektedir. Asenkron ders anlatımlarında işaret dilinin kullanılması, altyazıların olması, görsellerin seslendirilmesi gibi hususlar dikkate alınarak özel gereksinim duyan öğrencilere uygun olmasına dikkat edilmelidir. Üçüncü modülde yer alan uzaktan eğitim sürecini destekleme hizmetleri, eğitim paydaşlarının kendilerini yalnız hissetmemelerini ve her zaman destek bulabileceklerini düşünmelerine yardımcı olacaktır. Bu nedenle üç farklı forum oluşturulması ve bu forumlar aracılığıyla paydaşlar arasında etkileşim ve iletişimin artırılması; dijital veya basılı materyaller ile rehberlik faaliyetlerinin süreç boyunca devam etmesi, öğretmen ve velilere süreç içinde bilgilendirme ve destek eğitimlerinin sürdürülmesi ve uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilere basılı materyallerin ulaştırılması; bölgesel kontrol ve teknik destek mekanizmalarının kurulması ve bu mekanizmalar aracılığıyla öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerinin düzenli takip edilmesi ve bir çağrı hattı açılması önerilmektedir.

Sonuç olarak pandemi döneminde eğitim sürekliliğini sağlamak için açık ve uzaktan eğitim uygulamaları en önemli araçtır. Bu nedenle uzaktan eğitimin verimliliğini sağlayabilmek ve süreç içinde yaşanabilecek sorunlara acil çözümler üretebilmek tüm ülkelerin başlıca hedeflerindedir. Türkiye de bu hedef doğrultusunda MEB ve diğer bakanlıklar işbirliğiyle çalışmalarını sürdürmektedir. Zorlu bir süreçten geçerken, bu süreci doğru ve etkili yönetebilmek adına bir yol haritasının çizilmesi ve bu doğrultuda eğitimde fırsat eşitliğini temel ilke olarak benimseyip eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlamak gerekmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler ile alan uzmanı öğretim elemanlarının görüşleri, ilgili alan yazın ve diğer ülkelerin yaptığı uygulamalar incelenerek oluşturulan uzaktan eğitim modelinin bir yol haritası olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

- Ülkeler, öğrencisi bulunan tüm hanelerin bilişim teknolojileri kullanım ve sahip olma durumlarını araştırılmalı ve bu doğrultuda gerekli destekleri sağlamalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecine eğitimin tüm paydaşlarının aktif katılımı sağlanmalı ve ülkeler paydaşlara gerekli rehberlik hizmetlerini sürekli sağlamalıdır.
- Ülkeler ulusal düzeyde öğretim programlarını uzaktan eğitime uygun olacak şekilde güncellenmelidir.

- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için proje çalışmalarının yürütülmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.
- Öğrencilere zengin ve interaktif içerikli dijital platformlar sunulmalı ve bu platformlar her eğitim kademesine özel olmalıdır.

Kaynakça

- Anderson, J. (2020, March 30). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>.
- Arık, B. M. (2020, April 15). Effects of coronavirus're Education in Turkey - IV | How does the digital divide affect distance education?. *Education Reform Initiative*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/koronavirusun-egitime-etkileri-iv-dijital-ucurum-uzaktan-egitimi-nasil-etkiliyor/#>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları [Coronavirus (Covidien-19) pandemic and pedagogical implications: open and distance education applications in Turkey]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Chang, G. C. & Yano, S. (2020, March 24). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education Blog*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün and S. B. Demir, Trans.; 3rd ed.). Siyasal Yayınevi. (Original work published 2013)
- Giannini, S. & Albrechtsen, A. B. (2020, March 31). *Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>.
- Hopegood, S. (2020, April 3). Coronavirus: Our principles, values, and shared humanity. *Worlds of Education*. https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16719/%C2%AB-coronavirus-nos-principes-nos-valeurs-et-notrehumanit%C3%A9-commune-%C2%BB-par-susan-hopgood.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci [The Covid-19 pandemic and the resulting education process]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage Publications.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi: Uzaktan eğitim sürecinin niteliği* [Pandemic period according to the parents' perception: The nature of distance education process]. Palet Yayınları. http://paletyayinlari.com.tr/wp-content/uploads/2020/Uzaktan_egitim_surecinin_niteliği.pdf
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of Covid-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Rubin, A. & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: Research methods for social work*. Cengage Learning. <https://www.amazon.com/Empowerment-Research-Methods-Social-MindTap-ebook/dp/B019EB9PR4>
- Saavedra, J. (2020, March 30). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>.
- Salman, U. A. (2020, April 24). Effects of coronavirus're Education in Turkey - V | Students explain the digital divide. *Education Reform Initiative*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkisi-v-dijital-ucurumu-ogrenciler-anlatiyor/>.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi [The Coronavirus and the rising of online education]. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>

- Türkiye İstatistik Kurumu (2020, August). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- UNESCO (2020a, March 27). *Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis*. <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>.
- UNESCO (2020b, April 17). *Distance learning strategies, what do we know about effectiveness?* https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19_ed-webinar-5-concept-note-en.pdf.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye ve Çin’de Uzaktan Eğitim Süreç ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi özel sayısı), 3297 – 3309.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Entrepreneurship Competencies of School Principals

Mesut DEMİRBİLEK¹

Abstract

The main purpose of this research is to determine the entrepreneurship competencies of school principals according to the opinions of school principals working in public schools. In the study conducted with phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, interviews consisting of semi-structured questions were conducted with a total of twenty-five school principals working in the Anatolian side of Istanbul and various education levels. The data obtained in line with the perceptions, experiences, and interpretations of school principals during the interview process were coded using the content analysis technique and brought together under categories and themes within the framework of research questions. Considering the findings obtained, the entrepreneurship competencies of school principals are observed to be concentrated on; (1) the competencies of taking risks, obtaining results and benefits, taking initiative responsibility, not having failure anxiety, and being an observer under the sub-theme of individual competencies. However, (2) in the sub-theme of organizational competencies, they were observed to be concentrated on the competencies of planning and evaluating opportunities, catching opportunities and innovations, sensitivity to realistic and applicable ideas, supporting the diversity of ideas, and openness to ideas. Again, (3) in the sub-theme of relational competencies, they were observed to be concentrated on the competencies of activating stakeholders and environmental opportunities, benefiting from stakeholder power, persuading, and effective communication and interaction. Finally, (4) in the sub-theme of commitment-self-confidence, they were observed to be concentrated on the competencies of perseverance and persistence. Within the framework of the findings, it is important to consider entrepreneurship competencies in the structuring processes of school leadership to make school management processes more effective.

Anahtar Kelimeler

Entrepreneurship
Entrepreneurship
Competencies
School Principals
Entrepreneurial Leaders

Makale Hakkında

Received: 23.02.2021
Accepted: 13.09.2021
Online Published: 31.12.2021

¹ Dr., Ministry of National Education, Turkey, demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Introduction

Entrepreneurship is an entrepreneurial individual action that includes the creation of new economic activities or the introduction of new values by discovering new products, processes, and markets, and therefore, it is a phenomenon related to the entrepreneurial individual activity (Blundel and Lockett, 2011). However, the concept of competence refers to the experience, abilities, and characteristics suitable for any profession or activity (Cambridge Dictionary, 2021). Entrepreneurial competence, on the other hand, includes creating something valuable by devoting the necessary effort and assuming responsibility in the individual's existence (Hisrich and Peters, 2002), and starting an attempt to obtain social and developmental benefits from an idea (Olagunju, 2004). Moreover, entrepreneurial competence embodies self-confidence, courage, perseverance, passion, desire to get results, the ability to be visionary and recognize opportunities (Salgado-Banda, 2007) in the individual world. The field of competence also includes a range of capacities, skills, and abilities, such as the capacity to innovate and be creative, diversify the business, the capacity to identify and exploit new business opportunities, project management skills, the ability and willingness to take risks, the ability to organize the resources needed to meet opportunities, and the ability to form diverse networks (Sousa, 2018).

Nevertheless, Dess and Lumpkin (2005) claimed that there are five dimensions of entrepreneurial orientation. These are autonomy that enables to act independently, the innovation that aims to develop new products and services, proactivity that aims to seize opportunities by anticipating future demands, risk-taking that includes taking action without knowing the consequences, and competitive and combative assertiveness attributed to intense effort to leave competitors behind. Frank (2007), on the other hand, examined the entrepreneurial elements in three dimensions and these dimensions are (1) values, attitudes and approaches such as opportunity seeking, taking initiative, strong sense of autonomy, intuitive decision making with limited information, network capacity, strategic thinking ability, negotiation capacity, persuasive capacity, success orientation, and willingness to take risks, (2) general competencies such as generating and evaluating an idea, seeing problems as opportunities, identifying key people who will be affected in any development, assessing business development needs, knowing where to look for answers, emotional self-awareness and control of emotions, and seeing oneself and business through the eyes of stakeholders, and (3) business-related competencies such as business plan development, business growth planning, setting standards and performance criteria, product development, market analyses and detecting gaps, developing sales strategies, learning from competition, choosing financial strategies, and professional service management.

While Knigh (2001) states that the key element of the entrepreneurial atmosphere is risk-taking, Kirzner (1997) characterized entrepreneurial activity as "entrepreneurial vigilance", which includes seeing unseen opportunities. In this context, entrepreneurship can be seen as a process in which new services and products are created, individuals change through decisions, and opportunities are discovered, evaluated, and used by taking risks in various business environments (Shane and Venkataraman, 2000). On the other hand, in their literature review, Kerr, Kerr, and Xu (2017) found that research on the characteristics of entrepreneurs mostly focused on features such as risk-taking attitude, need for success, locus of control, self-efficacy, proactivity, innovativeness, tolerance for uncertainty, and need for autonomy.

Behave (1994), on the other hand, emphasized the distinction between intrinsic and extrinsic motivations for entrepreneurs' use of opportunities. In extrinsic motivation, the entrepreneurial individual has the desire to create a new job and filters the opportunities that will provide this success, while in the intrinsic motivation, the entrepreneurial individual aims an internal expectation that aims to meet the needs and solve the problems, not an external expectation based on creating a new job.

Moreover, Azim and Kahtani (2015) state that entrepreneurial individuals have various skills such as communication, organization, leadership, decision making, recognizing opportunities, networking, time management, and stress management while Cooney (2012), on the other hand, states that they have various skills such as internal discipline, risk-taking ability, innovation, change orientation, and determination. These skills contribute to the infrastructure that supports the entrepreneurial competencies of managers in organizational terms. At the same time, they constitute the driving force of change and innovation based on initiatives (Fernald, Solomon, and Tarabishy,

2005). The adoption of these skills by school principals is important in terms of increasing the entrepreneurial capacity of their schools. For example, according to Kirkley (2017), entrepreneurial school leaders are individuals who are brave, ambitious, take initiative, and feel energy and enthusiasm. Transferring these qualities to learning environments and fields also contributes to sustainability based on entrepreneurship and production for schools. At the same time, the leadership environment with entrepreneurial competencies creates the awareness of seeing and catching the opportunities, which are created by complex situations, before anyone else and overcoming existing limitations (Xu, 2020).

According to Sajkiewicz and Pashiardis (2020), in terms of education, school leaders inspire organizational change and innovation through decision-making and demonstrate their entrepreneurial roles by trying new methods. In this way, the school leader, acting with their entrepreneurial roles, can generate incomes and funds that will provide resources for the school with their innovative and creative actions and can evaluate this resource in terms of pedagogical purposes. For this reason, the school leader displaying entrepreneurial competencies by leaving their comfort zone and taking risks, and turning to the unknown and full of opportunities can differentiate this school leader from other leaders (Sharma and Dave, 2011).

In this direction, school leaders' leadership equipped with entrepreneurial competencies enables these leaders to see opportunities before others and handle these opportunities in a creative and innovative framework (Sajkiewicz and Pashiardis, 2020). For example, as Pashiardis and Baker (1992) determined in their experimental research, problems that arise in schools can be turned into an opportunity by the school leader. However, to develop the entrepreneurial competencies of the staff, these leaders can offer their schools a flexible environment that is believed to create a learning experience for them and their staff by tolerating the various entrepreneurial mistakes and failures of the staff (Sajkiewicz and Pashiardis, 2020).

In the entrepreneurship literature, researchers are studying the school principal's view of entrepreneurship (Yemini, Addi-Racah, and Katarivas, 2014), the understanding of entrepreneurship in school management (Blake, 2008), the role of the school principal in entrepreneurship education (Minna, Elena, and Timo, 2018), and the school principal's application of entrepreneurial characteristics in good school governance (Syam, Akib, Patonangi, and Guntur, 2018) and only one study has been determined that tries to reveal the entrepreneurial competencies of school principals. In this research conducted by Mas and Sukung (2020), "entrepreneurial competencies of school principals in ensuring the development of income-generating production units" were revealed in the Indonesian sample and at the level of vocational high schools. The results obtained in the research reveal that entrepreneurship competencies of school principals are (1) potential creativity, (2) instinctive entrepreneurship, (3) work motivation, (4) solution orientation and hard work. The research of Mas and Sukung (2020) focuses more on ensuring school development in the economic context and leaves out other competence areas (individual, organizational, relational, etc.) and other educational levels of entrepreneurial school leadership. For this reason, revealing all dimensions of the entrepreneurial competencies of school principals is important in terms of the development of educational institutions, the selection and training of school leaders, the creation of new values in schools, and the provision of innovation. In this direction, the main purpose that guides this study is to reveal the entrepreneurial competencies of school principals according to the opinions of school principals working in public schools and various education levels.

Method

Research Design and Research Model

Qualitative research focuses on understanding the actions or behaviors of participants in a particular social context (Morrow and Smith, 2000). The choice of a qualitative research design reflects a certain worldview to the research process, and this view affects the sample selection, data collection and analysis throughout the research, and the approach to all research processes such as validity, reliability, and ethics (Merriam, 2018).

In the research, phenomenology design was used to reveal the experiences, perceptions, and interpretations of school principals about entrepreneurship competencies. Phenomenological research is a qualitative research design that is used to reveal individuals' lived experiences and perceptions

about certain phenomena. It provides the uncovering and discovery of the common meanings inherent in the experiences and perceptions of individuals and allows the researcher to define and interpret the essence of these experiences and phenomena (Jasper, 1994; Rose, Beeby, and Parker, 1995; Creswell 2013).

Study Group

The sampling methods used in qualitative research are generally non-probability (Lopez and Whitehead, 2013). For this purpose, the purposive sampling method, which is one of the non-probability sampling methods, was used in the qualitative dimension of the research. In the purposive sampling method, the participants in the study group were determined according to pre-selected criteria depending on the research question (Lopez and Whitehead, 2013; Neuman, 2014), and the researchers selected the participants according to the typical qualifications they sought and their judgments and decisions that the participants had certain characteristics (Cohen, Manion, and Morrison, 2007).

There are various types of sampling under the umbrella of the purposive sampling method. These are; (1) quota sampling and (2) maximum variation sampling (Lopez and Whitehead, 2013; Neuman, 2014). In this direction, the maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. This method aims to ensure the diversity of the participants who are parties to the research topic and problem in small sample groups so that it is revealed whether there are common facts and interpretations shared among the diverse participants (Yıldırım and Şimşek, 2018). For this purpose, participants (school principals) who work in different school types and have different managerial experience periods were determined in the research, and the researcher tried to ensure this diversity. In this direction, interviews were conducted with a total of 25 school principals working in different school types in the Anatolian Side of İstanbul, due to the convenience of the researcher in terms of cost and accessibility. The demographic information of the 25 school principals that constitute the study group are given in Table 1:

Table 1. Participant (Study Group) Demographic Information

Participant Code	Gender	Educational Status	School Type	Years of Experience as a Principal
P1	Male	Postgraduate	Secondary School	21
P2	Male	Postgraduate	Anatolian High School	12
P3	Male	Bachelor's Degree	Vocational High School	13
P4	Male	Bachelor's Degree	Secondary School	7
P5	Male	Postgraduate	Secondary School	8
P6	Male	Postgraduate	Primary-Secondary School	15
P7	Male	Postgraduate	Primary School	14
P8	Male	Postgraduate	Vocational High School	10
P9	Male	Postgraduate	Secondary School	4
P10	Male	Postgraduate	Secondary School	19
P11	Male	Postgraduate	Secondary School	16
P12	Male	Postgraduate	Special Education Vocational School	9
P13	Male	Postgraduate	Primary School	20
P14	Male	Bachelor's Degree	Primary School	5
P15	Male	Postgraduate	Science High School	4
P16	Male	Postgraduate	Primary School	20
P17	Male	Postgraduate	Anatolian High School	17
P18	Male	Postgraduate	Primary School	15
P19	Male	Bachelor's Degree	Sports High School	18
P20	Female	Postgraduate	Pre-school	11
P21	Female	Postgraduate	Secondary School	22
P22	Male	PhD	Islamic Divinity Students' High School	13
P23	Male	Postgraduate	Primary-Secondary School	8
P24	Male	Postgraduate	Secondary School	5
P25	Male	Postgraduate	Secondary School	9

As is seen in table 1, the demographic information of the participating school principals constituting the study group reveals that two of the participants are female and twenty-three are male in terms of gender variable. In terms of educational status, four of the participants hold bachelor's degrees, twenty of them hold postgraduate degrees, and one of them holds a Ph.D. In terms of school type, six of them work in primary school, eight in secondary school, two in primary and secondary school, two in Anatolian high school, two in vocational high school, one in Islamic divinity students' high school, one in special education vocational school, one in pre-school, one in sports high school, and one in science high school. In terms of years of experience as a principal, four of them have 0-5 years, six of them 6-10 years, seven of them 11-15 years, six of them 16-20 years, and two of them have 21 years or more years of experience.

Data Collection Tools

The main qualitative research method used in the research to reveal the experiences and perceptions of the participants regarding the phenomena discussed is the interview method (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2011; Merriam, 2018; Yıldırım and Şimşek, 2018). The interview method is a data collection technique in which facts and situations are tried to be understood and interpreted by using verbal communication (Kvale, 1996). According to Merriam (2018), it is useful to conduct less structured interviews in qualitative research, thus enabling participants to express their perceptions with their own thoughts. According to Brinkmann (2014), when compared to structured interviews, semi-structured interviews provide researchers or interviewees with important gaps in terms of questioning an important aspect or subject in the research, and the capacity of dialogues to produce information is used more.

In the research, an interview form consisting of semi-structured questions was used to reveal the experiences, perceptions, interpretations, and conceptualizations of school principals about entrepreneurship competencies. In the first part of the interview form, the participant is informed about the interview process and their written approval is obtained. In the second part, semi-structured questions are asked about the research topic. Some of the semi-structured questions asked to the participants in the research are as follows:

1. What does the concept of “entrepreneurship” mean to you as a school principal?
2. Can you explain what are your personal characteristics that guide and motivate you to launch an initiative at school?
3. On the opportunities that arise about the development of the school;
 - a) What distinguishes you from others in recognizing or chasing these opportunities, and what do you pay attention to?
 - b) How do you use these opportunities?
 - c) If you have examples, can you share them?
4. To make innovations about the school or to launch various initiatives;
 - a) What are the sources of motivation that stir you into something?
 - b) What are your corporate characteristics that inspire you?
 - c) What would you do to activate the institution towards this initiative?
5. Have you ever taken the initiative or risks when launching an initiative on school-related issues?
 - a) How did you manage the process?
 - b) What did you risk to achieve success?
 - c) Does being unsuccessful make you nervous?

Data Collection

The data collection process is directly related to the sample or study group. Accordingly, data from the sample can be collected both directly and indirectly. Direct data consists of recording or writing of speech, as well as observable body language, behaviors, and interactions (Lopez and Whitehead, 2013). In this context, to obtain direct data in the research, the participants were informed about the interview process during the interview process for the study group, and the interview was recorded electronically by obtaining written consent from the participants voluntarily. At the same time, the interview was recorded by the researcher after committing to the participants that the

confidentiality of the data would be ensured and ethical principles would be followed. The interviews were conducted in the school environment (usually in the school principal's room) in an environment where the participant felt comfortable and safe. Interviews were recorded using two recording tools to prevent data loss and confirm. Interviews covering semi-structured questions for the study group of 25 school principals were held between June 2020 and August 2020, and each interview lasted an average of 40 minutes.

However, according to Field and Morse (1989), some situations should be taken into account while conducting interviews. Avoiding outside interference (such as phone ringing), minimizing distractions, reducing the risk of "stage fright" for interviewees, avoiding embarrassing or awkward questions, avoiding jumping from one topic to another, expressing opinions and giving advice, suggestions instead of listening actively, ending or summarizing the interview too soon, being too superficial, addressing sensitive issues such as legal issues, personal issues, or emotional issues are some of them. In this direction, while the application was carried out with the interview form consisting of semi-structured questions in the research, elements (such as telephone, noise, heat, and light) that may cause distractions and external interventions in the environment were determined and brought to a suitable state for interviews. For example, necessary isolating measures were taken to prevent ambient noise. At the same time, to reduce the risk of "stage fright" in the participants, interviews were conducted at the time and environment where the participant felt most comfortable. During the interview, the talking of participants were listened actively as much as possible and the researcher did not express an opinion unless it was necessary. Also, during the interview, attention was paid to legal or personal issues that could negatively affect the participant's mood.

Analysis of Data

Every qualitative study requires making a series of decisions about how to analyze it (Maxwell, 2018). In this direction, the content analysis technique was used to analyze the data collected in the study. In content analysis, the data obtained from the cases discussed are subjected to a deeper process, and concepts and facts that can explain the data are reached. The data obtained are organized by conceptualizing or coding, and then these concepts are brought together under various categories and themes by considering common points. Qualitative data analysis consists of 4 stages: (1) coding the data, (2) finding the categories and themes, (3) organizing the codes, categories, and themes, (4) defining and interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2018).

In qualitative studies, the coding process includes gathering and labeling the textual or visual data obtained in the research under small categories of information, categories, or themes, on the other hand, contain extensive funds of knowledge in which codes are brought together and labeled to gain a common idea. The interpretation of findings and data includes abstractions for broader meanings of data beyond codes and themes (Creswell, 2013).

According to Merriam (2018), data analysis in qualitative research should be carried out together with the data collection process. Thus, together with the analysis of the data obtained from the first interviews, it provides the opportunity to make changes regarding the observation and interview process within the framework of the research problem and questions. In the research, the data collection process and the data analysis process were handled together, and in line with the analysis of the data obtained, the data collection and interview process were managed more efficiently within the framework of the research questions.

In the research, the data obtained from the interview with 25 school principals during the analysis of the data were listened to by the researcher and transferred to the word processing program. Then, the data transferred using the MAXQDA qualitative data analysis program were coded and the codes obtained were brought together under categories and themes, taking into account the common points in the context of research questions and theory. Thus, according to Creswell (2013), qualitative researchers organize the obtained data inductively into abstract knowledge accumulations. At the same time, participant personal information security was ensured by giving a code number (P1, P2....) to the participants during the analysis and reporting of the data and the expression of the quotations.

However, validity and reliability practices in qualitative research are different from quantitative researches, and they are generally addressed together in the study process (Bogdan and Biklen, 2007). Creswell (2013) recommends that researchers in qualitative research use accepted

validity strategies to prove the “accuracy” of their studies. In this direction, Maxwell (2018) recommends some methodological strategies for the elimination of validity threats in qualitative research such as (1) intensive and long-term involvement, (2) obtaining rich and detailed data, (3) participant confirmation, (4) intervention, (5) search for inconsistent evidence and contradictory cases, (6) diversification (gathering information from a wide variety of people and settings and a variety of methods), (7) digitization (proving the claim that some facts, concepts, or themes are more common in the research process), and (8) comparison.

In the current study, the interview process was carried out as deeply and in detail as possible to increase the diversity of data, and at the same time, long-term interaction was ensured, to eliminate the threats to validity and reliability, and to increase the credibility and transferability. To prevent researcher bias and to ensure consistency in the coding and thematization, coding and thematization process was carried out with a researcher who has a Ph.D. in Educational Administration during the qualitative data analysis. In this way, the external control and confirmation of the coding and thematization processes were ensured, and a consensus was achieved by consulting a second expert on the points of difference. At the same time, to determine whether the data obtained adequately represent the views of the participants, the coding and thematization made with the data transferred to the text were submitted to the confirmation of the participants, and necessary corrections were made in line with the feedback. Again, to reveal the prevalence and frequency of the phenomena and concepts addressed in the data analysis process in individual experiences and interpretations, the frequency weights of the codes, categories, and themes were specified and digitized. However, data collection and analysis continued until the findings obtained during the data analysis process repeated themselves and reached saturation. Again, diversity was ensured as interviews were held with school principals representing different atmospheres and school environments.

Findings

The findings obtained in line with the interpretations and perceptions of the school principals about the phenomenon of entrepreneurship competencies were sized in line with the sub-themes of individual, organizational, relational, and commitment-self-confidence.

Individual Competencies

School principals expressed their views on personality structure, behavior, and motivation categories in the sub-theme of individual competencies as seen in Table 2.

Table 2. Opinions of School Principals on the Individual Competencies Sub-Theme

Sub-Theme	Category	Codes	Number of Participants
INDIVIDUAL COMPETENCIES	Personality Structure	Desire to create originality	3
		Versatility	1
		Courage	5
		Visionariness	5
		Observation	10
		Being open to innovation and change	6
		Self-sacrifice	3
		Enthusiasm for Research and Curiosity	6
	Behavior	Risk taking	25
		Being active and dynamic	4
		Not acting in a hurry	2
		Giving confidence	8
		Taking initiative/responsibility	12
	Motivation	Professional satisfaction and dedication	9
		Inspiration from events or situations	4
Obtaining results/benefiting		17	
Inspiration from success stories		1	
Absence of success-failure anxiety		11	
Desire to learn	1		

Personality Structure

Participating school principals expressed some personality traits that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of individual competencies. These features consist of the desire to create originality, versatility, courage, visionariness, observation, being open to innovation and change, self-sacrifice, and enthusiasm for research and curiosity.

P6, P24, P25 school principals stated that they want to present various initiatives that are unique and make a difference due to their personality traits, and they put forth all their capacities and strive to reveal this originality. At the same time, they stated that revealing originality may vary according to the needs of each school.

I like to do different things or I want to do something first, I want to present something original to others, I usually have such an intention, when I catch a project like this, I embrace it, I immediately try to show all my strengths about it, you know, I try to persuade the teachers on this subject. I'm trying to persuade them and I reach my goal, so let me tell you I love innovations. I want to have activities that have not been done in other schools, I think that I have made my teachers adopt this, so when I look at the projects that come to me, such original projects always come from the teachers (P6).

P15, one of the school principals, mentioned the importance of being versatile as a personality structure. He stated that being versatile and interested in different fields provides an advantage in school management.

School principals must think multi-dimensionally and their interests are multifaceted. Because if you are not versatile, you will not be interested in solar power plants, you will not be interested in wind turbines, you will not be interested in wind power plants (P15).

The school principals P7, P10, P20, P2, and P23 emphasized the importance of being courageous as a personality structure. School principals stated that it is necessary to have the courage to do things outside of the existing routine practices, to resist resistance and obstacles to achieve change, and to put forward new things. At the same time, they emphasized the importance of initiative-based courage to provide novelty and innovation to the institution.

...therefore, doing things outside the routine in the environment they are in, going out of the routine, of course, this is not an easy thing, it is something that requires courage. You cannot change the existing order very easily all the time, you know there is such a thing as resistance to change, you encounter such resistances. ...my favorite thing is that the successful officer's file would be big, and I risk a little punishment, frankly (P21).

School principals P6, P8, P9, P20, and P21 mentioned the importance of being forward-looking and predictable as a personality structure. They expressed their views on seeing and filling the existing gaps, taking action by anticipating future needs, evaluating the results of the steps to be taken and the innovations to be made, and weighing what can be experienced intuitively.

...and to be able to see the future... For example, I am thinking of renovating the schoolyard, thinking that I will use it more often after the pandemic period in the future, and for this, I can renew the schoolyard with whomever I contact, whether it is from our environment, municipalities, NGOs... I took care of it by using my personal bilateral relations, I took my word and I will do it (P20).

School principals P2, P3, P5, P10, P11, P13, P14, P15, P19, and P22 mentioned the importance of being an observer and making observations as a personality structure. School principals stated that they follow environmental and current developments and innovations in physical environments, visits, or online environments and that they adapt the information and innovations obtained as a result of this observation to the institution in terms of institutional initiative, development, and progress, and they are inspired. At the same time, they expressed their opinion that the existing resources, details, and environmental conditions that may lead to the initiative and constitute a source are observed and utilized by them.

First of all, I am a researcher, I like to travel, I follow the innovations in other schools, I am not jealous of them, on the contrary, I take what I can take as an example, I think about how I can reach further by looking at what they do... I usually establish good relationships, I love traveling and making observations, for example, I love going to different schools, I mean, it's not to be jealous or envious, I appreciate my friend because when you meet different people and see different ideas, your world of thought suddenly starts to color (P19).

School principals P3, P5, P11, P18, P20, and P23 emphasized the importance of being open to innovations and changes and taking pleasure in making innovations as a personality structure. School principals stated that they do not close themselves to the factors that bring innovation and change to the individual and the institution, that they follow these innovations and make use of these innovations within their own institutional framework. At the same time, they expressed their opinions about catching the innovations and changes required by the age and adding value to the institution in terms of innovation. Also, they said that entrepreneurial individuals face the challenges posed by changes in innovation and that they bring innovation to their institutions.

We need to be open to innovations, we shouldn't close ourselves, here I am, "Oh dear, what will happen, are we going to teach a new trick to an old dog? There is already a system, let's continue this system, if we bring it, we cannot tell the teachers." I do not believe in these; I would like to implement the innovations required by the age. (P18).

School principals P3, P4, and P9 emphasized the importance of being self-sacrificing and making concessions as a personality structure. School principals expressed the opinion that in many cases, they sacrifice for the success of their initiatives, compromising their families, jobs, and time.

When you are unsuccessful, one gets upset, but sacrifice is required to be successful. You sacrifice many things, that is, you spend extra time, you make an extra effort, sometimes you compromise your family because the school principal has to be successful, so when you are not, the attitude of your teachers or staff towards you also changes. But when you do successful work, you are appreciated, they say yes, this man can manage this process, but when it is the opposite, they say there is no good management style and this process pulls you down even more. It takes all the sacrifice to be successful. I make too many sacrifices (P9).

The school principals P14, P18, P20, P22, and P25 mentioned the importance of having research interest, curiosity, and enthusiasm as a personality structure. By using various platforms, school principals expressed their views on researching what is happening in the country and abroad, what kind of progress and developments have emerged, and ensuring progress and development about the institution, learning, and researching to solve problems. At the same time, they stated that they strive to learn new things and adapt them to their schools with the sense of curiosity that guides them.

I research what can be done about a school, what else I can do for this school; I research and read about all these ... what's wrong with staying with the same information? It is not "I can't figure it out; let me leave it because I cannot solve it". I definitely research and read that subject (P22).

Behavior

Participating school principals expressed some behavioral characteristics that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of individual competencies. These behaviors consist of taking risks, being active and dynamic, not acting in a hurry, giving confidence, and taking initiative and responsibility.

All of the school principals mentioned the importance of risk-taking as a behavior. School principals stated that it is necessary to take risks to reveal new things and make a difference, that they usually evaluate and grade the dimensions of risk when taking risks, and that they take reasonable and logical risks. At the same time, they stated that it is important to take risks, especially in matters that benefit students, teachers, and the school, produce, and ensure innovation and development and they sometimes take risks in areas where the legislation leaves gaps and on non-curricular or non-

legislative issues. However, they said that it is necessary to take risks to be successful, they also take risks based on debt, especially in monetary matters, that school principalship is a risk-based profession, and that it is necessary to take risks in innovation-oriented works even if the result is negative.

I can take risks, I'm not afraid to take risks, you know, about the results, "this will happen, that will happen", I'm not someone who thinks too much about the consequences and I'm very quick. ... for example, there is no foreign language in our curriculum, there is only a monotonous structure in which the pre-school teacher enters and leaves the class, he teaches the music lesson, the painting, the music, the play, the literacy preparation studies, and the drama while the teacher is alone. I took two initiatives about this. I tried to bring the logic of private schools to my school, for example, I believe that a foreign language can be learned at a young age, I went out of the curriculum because I think it can be learned by hearing and having fun. We brought an English teacher to the school. We told this to the parents. They supported us. The parent-teacher association paid the fee of families having financial difficulties. The English teacher attended the lessons of the children three times a week in their free time. My other friends saw this as a risk and said that we would get in trouble, but we resisted and we did it. By doing this, we ensured that children are raised in a many-minded way with English on the one side and practices like chess and coding on the other and also contributed to their cognitive development (P20).

The school principals P9, P13, P19, and P24 mentioned the importance of being active and dynamic in behavior. School principals emphasized that entrepreneurial behavior requires activeness and dynamism, and the importance of active participation in the process and taking roles and responsibilities in the process. At the same time, they stated that they are constantly trying to come up with something new and original, to innovate and produce, that they do not like stagnation, and that they maintain their dynamic structure to ensure development even under difficult conditions.

I am a person who is open to continuous improvement, so I do a lot of work. The personnel who work for me ask "where do you get these jobs from?" I always ask my assistant managers for suggestions, so I don't want a stagnant person around me, I want productive people around me. ... I want to mobilize; I also do not like to be idle because of myself (P13).

P19 and P25 from the school principals emphasized the importance of not acting in a hurry. School principals stated that they did not make quick decisions while taking initiatives that the processes and dimensions related to the initiative were evaluated in detail, and that the elements of this initiative were determined over time by acting in a planned manner. At the same time, they stated that they expected alternatives in risk-taking initiatives and did not act in a hurry.

We do not make sudden decisions; we research while making a decision. For instance, an arbor is going to be built; 'where to do it, how to do it, how many people, what's the budget', etc. We discuss all these matters maybe for 3 months and we receive many tenders. I am not a person who is in a hurry about these matters. But my lack of haste makes things easier for me to meet with more people and more stakeholders (P19).

P3, P4, P5, P13, P17, P19, P20, and P24 from school principals mentioned the importance of giving confidence as a behavior. The school principals stated that they made the teachers feel that they were sincere in their attempts, that they tried to convince the teachers by informing them about the initiative, and that their success in their previous school gave teachers confidence. At the same time, they stated that showing that the work to be done will be beneficial increases confidence, and reminding and knowing that the teacher will be supported constantly will cause the teacher to feel safe. However, they said that the fact that the determination to try to do something is seen by teachers and other stakeholders provides support to these stakeholders, and using a positive relationship style, honesty, and convincing language provides an advantage in terms of giving confidence. Again, some school principals stated that being transparent and making teachers feel that they do not have a hidden agenda increase the trust of the stakeholders.

When trust is felt, people begin to open these doors. But it's a process. If you have worked in a region close to people and they have seen your success, they say, "OK, they can do it here,

too”, and they support it. ...it's not arbitrary, you have to show the benefits of your work for the school and when you act in a way that gains trust several times in a row, your job becomes easier (P17).

The school principals P3, P4, P5, P7, P12, P15, P18, P19, P20, P22, P23, and P24 mentioned the importance of taking initiative and responsibility as behavior. School principals stated that due to the cumbersome structure of public schools, it is necessary to take the initiative and take the responsibility of the initiatives to the end. At the same time, they stated that taking responsibility and initiative to give confidence and encouragement to stakeholders, especially in situations where there is a risk, provides relief to stakeholders in terms of paving the way for initiatives and new ideas and providing support. However, they said that the initiatives and responsibilities taken bring risks, but that taking initiative and responsibility provides important contributions in terms of development and success and encourages the stakeholders. They also stated that there is an effort to maintain the status quo in a management style that does not take initiative and that this will block the way for innovations and developments. At the same time, they stated that various paradoxical situations arise in the functioning of the school and that it is necessary to take the initiative to overcome them.

As an education manager, I take this responsibility and do it and take this job to the end. First of all, the school principal is number one of the institutions, that is, all other stakeholders look at you. First of all, I give the image that if there is a risk here, I am responsible for it, I am the one who will bear this responsibility in case of any negativity and there is a relief for the teacher. In other words, it is necessary to relieve the lower part by taking responsibility. When the assistant principals are relieved, when they get rid of that reflex, they start to say "the principal has taken this responsibility, so let's take responsibility", then the ideas that you never thought of starting to come because when you say that people are relieved. You are responsible for everything. In that case, they come with different suggestions. But first of all, this is about taking full responsibility. (P12).

Motivation

Participating school principals expressed some motivational sources that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of individual competencies. These sources of motivation consist of professional satisfaction and dedication, being inspired by events and situations, getting results and benefits, being inspired by success stories, lack of failure anxiety, and a desire to learn.

The school principals P3, P12, P16, P18, P20, P21, P22, P23, and P25 mentioned the importance of professional satisfaction and dedication as motivation. School principals stated that they want to experience the pleasure of being professionally satisfied in their initiatives and products, that loving the profession is the driving force in terms of revealing certain things, that it provides internal motivation and pleasure, that believing in the work done ensures that the job is carried on with determination and that professional excitement is felt.

First of all, we love our profession. If we love our profession, you can already set some things in motion. In fact, the state does not do such a thing: "here is your reward" in the face of what you do. It's all about loving our job, our profession, it's about conscience, maybe this is very populist, but it really is, I love my job and I enjoy my job. I don't do these things so that someone can give me an award or say "well done" to me. I try to do some things because I am happy and I enjoy it (P18).

P2, P3, P12, P24 from school principals mentioned the importance of being inspired by events and situations as motivation. School principals stated that sometimes the various events and situations they experience lead to new initiatives and ideas for them, that they gain different perspectives thanks to these events and situations, and that some current situations lead individuals to new initiatives. At the same time, some school principals stated that they were impressed by some exemplary practices and impressions shaped around them and that they attempted new initiatives inspired by these exemplary practices.

Sometimes events can affect us, a child or a parent comes and says something, we realize that we do not have such a point of view, we have such a lack of entrepreneurship there, I say “yes, we forgot to do this; I think it would be better if we did”. (P3)

School principals P1, P3, P7, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P20, P21, P23, P24, and P25 mentioned the importance of obtaining results and benefits as motivation. School principals stated that changing something in students' lives, gaining some skills or revealing something, in other words, obtaining some benefits and results in terms of students, schools, and teachers gives them motivation. At the same time, they stated that they took some risks to achieve these targeted results and benefits while transforming ideas and suggestions into initiatives, the benefits of students, teachers and the results to be obtained were evaluated, and they took into account initiatives that could respond to needs and motivate people. However, they stated that knowing and feeling that they contributed to the results obtained as a result of the initiatives made them happy and that the realization of the goal of introducing new products motivated them. Again, they said that the positive feedback about the works produced as a result of the initiatives gave them strength. At the same time, they stated that material expectations are secondary to them and that obtaining spiritual pleasure and benefiting people provides more motivation for them.

When new products emerge, that means that entrepreneurship has achieved its goal. If we have realized our dreams, if we have realized our projects, it means that we have reached our goal in that regard. What motivates us is the happiness of our students and teachers; if our students and teachers are happy, if they want the job done, and if they will be happy as a result if they will be motivated to do that job, we do our best. We made a simple arbor with trees in the backyard. Everybody was happy. They have an environment where they can chat. I mean, what is important to me is the happiness of students and teachers; if our students and teachers are happy, if they are motivated, the changes we make about the school will follow. But if they are demotivated, they are not happy then we never start that business (P7).

P5, one of the school principals, emphasized the importance of being inspired by success stories as motivation. The school principal stated that he followed, influenced people, and was nurtured by people who had shown various successes and were successful in their field.

...other than that, for example, success stories in this field also affect me a lot. I always follow them. For example, businessmen with their own success or educators in other fields, I care about such success stories. I am also nurtured by these stories (P5).

P2, P9, P11, P12, P15, P16, P17, P18, P20, P23, P25 from school principals mentioned the importance of not having success or failure anxiety as motivation. School principals stated that the unsuccessful results of their attempts did not decrease their motivation and did not worry them, that unsuccessful results did not deter them from their determination about the initiatives, and that they took lessons from their failures and continued on their way with firmer steps. At the same time, they stated that failures provided them with various contributions in terms of learning about the process and while making new attempts and that failures facilitated the possibility of encountering fewer mistakes. However, they also stated that they do not have any anxiety about success, and in this sense, they are confident and comfortable.

Being unsuccessful does not bother me, we think and act for the benefit of the student, teacher, and parent. If an analysis is made about failure, results are evaluated, and the process is thought and planned carefully then I don't believe that one will fail... Can you act together and face negative results, yes you can, but we never give up on our work, thinking that we may fail (P11).

P25, one of the school principals, mentioned the importance of the desire to learn about motivation. The school principal stated that learning new things from the results of their various works and initiatives motivates him.

...and I always want to learn something as a source of motivation, I like to learn something new from everything I do, I am motivated by these (P25).

Organizational Competencies

School principals expressed their views on proactivity, attention-awareness, opportunity, and valuing categories in the organizational competencies sub-theme seen in Table 3.

Table 3. Opinions of School Principals on Organizational Competencies Sub-Theme

Sub-Theme	Category	Codes	Number of Participants
ORGANIZATIONAL COMPETENCIES	Proactivity	Creating change	4
		Improving the existing situation	6
	Attention-Awareness	Considering the institution and its environmental characteristics	6
		Noticing deficiencies	2
		Raising awareness for initiatives	3
		Sensitivity to realistic and applicable ideas	10
	Opportunity	Turning deficiencies and negativities into opportunities	6
		Utilizing opportunities and planning	13
		Creating opportunities	6
		Turning moments of crisis and conflicts into opportunities	4
		Capturing opportunities and innovations	10
	Valuing	Considering needs and demands	3
		Supporting a diversity of ideas and openness to ideas	10
		Supporting initiatives and encouragement	4

Proactivity

The participant school principals expressed some proactive features that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of organizational competencies. These features consist of creating change and improving the existing situation.

P2, P13, P15, P24 from the school principals mentioned the importance of proactively creating change in the organization. School principals stated that they wanted to make the presence of change felt in their school, they felt the need to create change, and they tried and took initiatives within the framework of creating change at school and adding innovation to the school.

I want things to be like; 'this principal came to this school, he changed things, there has been a change in this school, a nice positive wind blew in this school'. What I don't want to happen is that... You know our service period in this school is four years, maybe eight. After this period, I don't want people to say "we are glad that this man is gone, thank God he's gone" (P13).

School principals P4, P14, P15, P16, P21, and P23 referred to the importance of proactively improving the existing situation in the organization. School principals stated that in some cases they felt the need and took action to improve the existing situation, negativities, and deficiencies in the organization and to make it more efficient. At the same time, they stated that they do not have a stable personality structure and they have made various attempts to develop the organization and they have made efforts for the organization to go further. However, they stated that they felt happy when they compensated for the existing negativities and deficiencies and that the shortcomings in the organization disturbed and motivated them.

...for example, when I came to this school, I saw that there were some missing dimensions in this school, it was important for me to complete those dimensions. 'What could be better, how could people benefit from it?' All these are the factors that motivate me; I try to improve the existing situation and this motivates me (P16).

Attention-Awareness

Participating school principals expressed features related to attention or awareness that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of organizational competencies. These features consist of taking into account the characteristics of the institution and its environment, noticing the deficiencies, raising awareness for initiatives, and sensitivity to realistic and applicable ideas.

M1, M3, M7, M8, M9, and M11 of the school principals mentioned the importance of considering the institutional and environmental characteristics of the organization regarding attention and awareness. School principals stated that the pros and cons of the institution should be taken into account in the initiatives, and the initiatives and works to be done should be directed in this direction, the structure of the institution should be recognized and this structure should be acted upon.

Actually, it is necessary to consider the advantages and disadvantages of the institution, now when we look at the disadvantages of our institution, we have problems with buildings and that means we have to make a lot of effort as our way of appearing institutionally. I look at the academic or teacher dimension and I think that there are settled and experienced teacher groups and I feel that the confidence of students for teachers has increased (P9).

P8 and P9 of the school principals mentioned the importance of recognizing the deficiencies in the organization regarding attention and awareness. School principals stated that noticing the deficiencies and missing points in the institution provides them with an advantage, understanding, and vision.

I think I have a feature like this, I like to look at the empty half of the glass, while everyone else is looking at the full side. You see the deficiency when you look at the empty part, at that moment you are one step ahead to turn that process in your favor, so if you see that deficiency or take steps to eliminate that deficiency, it would be more accurate. That's my method (P9).

P12, P14, P17 from the school principals mentioned the importance of raising awareness to the initiatives in the organization about attention and awareness. School principals stated that they raise awareness of various qualities of the institution or initiative to receive the support of their social surroundings in various initiatives they take, they encouragingly develop awareness by using various methods in cases where support or use is low in various initiatives, and raise awareness among stakeholders by telling them different aspects, advantages, and benefits of initiatives.

I try to look at the event from different angles to overcome the obstacles related to initiatives. I express to my friends that the benefits of that event are for the future of the children (P14).

P5, P6, P9, P10, P13, P14, P18, P21, P22, P23 from school principals mentioned the importance of being sensitive to realistic and applicable ideas in the organization regarding attention and awareness. School principals stated that ideas came from various stakeholders from time to time, but that some ideas could not be implemented within the framework of the school's conditions and were not realistic or applicable. At the same time, they stated that they were not indifferent to ideas that could be made under the school's conditions and that were based on solid foundations, and that they evaluated these ideas. Also, they stated that they examined the ideas presented, and they carried out the practices and initiatives that could be made in line with the structure of the institution, that is, they filtered their ideas about their adaptation to the school, and they acted rationally and realistically about the initiatives.

The student representative came and said "we want to build a swimming pool in the garden of our school", this is a good idea, a creative idea but it is not something that can happen, it is an open-ended concept, financial means are very important here, it is an event that can be done within the framework of financial opportunities, we are trying to do it if there are financial opportunities. For example, one of our teachers saw a climbing wall abroad, but this is a horizontal climbing wall, it is a good thing for children's hand-arm coordination, and we have big walls in the garden of our school where the students can discharge their energy. We painted the walls with our students and teachers by placing climbing materials on the school

walls. We saw that one private school did this at their school. This creativity is something we can do, but of course, a swimming pool is unrealistic. So, we try to do what we can do (P18).

Opportunity

Participating school principals expressed characteristics related to the opportunity that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of organizational competencies. These features consist of turning deficiencies and negativities into opportunities, utilizing opportunities and planning, creating opportunities, turning crisis moments and conflicts into opportunities, and capturing opportunities and innovations.

M4, M8, M11, M17, M23, M25 from the school principals mentioned the importance of turning the deficiencies and negativities existing in the organization into opportunities. School principals stated that there are some deficiencies and negative aspects in their schools, but they turn these deficiencies into opportunities, they make evaluations about turning deficiencies and negativities into opportunities, and they strengthen the school by directing these negativities correctly. At the same time, they said that by correctly diagnosing the problems at school, they turned them into benefits in line with their professional competencies and highlighted their advantages. However, they stated that they have turned some of the processes and practices, which they see as disadvantages in terms of their schools, into an opportunity that contributes and adds value to the school and increases the prestige of the school over time.

...there were close to a hundred Syrian students at my previous school and inevitably, these students were a problem in many schools. We had a situation where we did not accept those who came during the first registration process, then we saw that these students would turn out to be an advantage for us. Then I put this issue on the agenda. During this process, we provided them with the opportunity to be educated with special teachers, we opened a summer course to use the opportunity. In the summer course, the shuttle transportation event was free, we took the students on trips using this transportation, and we also brought those students above a certain level. We opened courses through public education. In other words, Syrian students turned into an advantage instead of being a disadvantage for me, and in two Erasmus projects in the district, the subject was disadvantaged students and fifty-sixty foreign guests came to our school, they interacted with the students and teachers, we added such a value to our school. A good teacher was appointed to our school from another city saying "they are doing projects". We brought a good English teacher to the school, these are completely independent of each other, but they adapted to each other. Later on, there were aids and training sessions about Syrian students. They took the school principals and assistant principals to a camp in Antalya. Grants came, materials came, for example, I was helping other students at school from the materials received by Syrian students (P25).

School principals P1, P3, P6, P8, P10, P11, P13, P14, P17, P20, P21, P22, and P25 mentioned the importance of using opportunities and planning in the organization. School principals stated that when opportunities arise, the dimensions of the opportunities and the details of implementation should be evaluated and planned, their advantages or disadvantages are accounted for by them, especially their financial feasibility and practicality are evaluated, it is planned with whom these opportunities can be implemented, and they make a benefit-loss analysis.

First of all, we use the opportunities that come our way, we need to see if this is an opportunity or not, we make a preliminary study of it, what is the plus and what is the minus, what are the risks of it, we evaluate and activate the things that may appear as opportunities for us, in line with a plan at the point of reaching the target (P11).

School principals P1, P4, P10, P15, P20, and P21 mentioned the importance of creating opportunities in the organization. School principals stated that opportunities may not always arise and that sometimes opportunities should be created and revealed by school administrators, that many opportunities can be revealed if school principals act in unison with stakeholders, and that new

opportunities and beneficial initiatives can be revealed as a result of evaluating the characteristics of the institution and the environment.

... the first thing that caught my attention when I came here was the strength of the wind. I said, "I definitely need to build a wind turbine here". Since we are on the hill, the wind blows from all directions. Also, waves are seriously affecting. I immediately put forward our opportunities to produce electricity from waves, generate electricity from wind, and again we have a roof that sees the sun. We can equip the roof with solar energy (P15).

P8, P9, P17, P20 from school principals mentioned the importance of turning crisis moments and conflicts into opportunities in the organization regarding opportunity. School principals stated that sometimes in crisis or conflict situations, some negativities may arise in terms of organizational and human resources, but these can be turned into opportunities, sometimes positive results for the benefit of the institution may emerge from conflict environments, innovations can be brought to the organization and can provide an advantage.

In fact, I love crisis moments because now you are managing an institution, you need to utilize these situations where opportunities arise, in a situation where everyone loses their mood and needs motivation in those moments of crisis (P9).

Regarding opportunities, school principals P2, P6, P7, P10, P12, P15, P20, P21, P23, and P25 mentioned the importance of catching opportunities and innovations in the organization. School principals stated that it is important to catch the emerging opportunities in a timely manner, and that it is necessary to follow the innovations brought by the age and to keep up with the innovations for the development of the institution and to catch these innovations. However, they stated that various needs emerged over time and the importance of recognizing these needs to turn them into initiatives. At the same time, they said that they are open-eyed and alert to use the opportunities that will contribute to the school and that they utilize them as soon as they arise, as a result of the evaluation of environmental conditions, some developmental opportunities that will add value to the institution can be seen and these can be turned into a profitable and beneficial state. They also stated that having sufficient academic and professional capacity and following current paradigms and changes provide the infrastructure for school principals to see opportunities. At the same time, they stated that some opportunities were ignored or not noticed by other school principals, and they stated that they were careful about this issue and utilized chances and opportunities.

It is necessary to be alert, that is, we need to utilize an opportunity, if we are awake, it will be easier for us to use the opportunity, I would never miss an opportunity, I am awake, I wait for an opportunity, if the opportunity comes, we do not miss it, we immediately utilize it. We use every opportunity that will benefit our school and we try to reach our goal (P7).

Valuing

Participating school principals expressed characteristics related to valuing that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of organizational competencies. These features consist of considering needs and demands, supporting a diversity of ideas and openness to ideas, supporting and encouraging initiatives.

P10, P11, P16 from the school principals mentioned the importance of considering the needs and demands in the organization regarding valuation. School principals stated that the institutions and stakeholders they work with may have various needs and demands, and when these demands are directed in the right direction, unique initiatives emerge, and meeting these needs and demands motivates them.

We planned and took action on a library last year, we completed it, it's been a very beautiful and functional library, from the starting point of this, that is, the needs of the institution are clear, the needs and demands are clear, when we direct these demands in the right direction and as I said, when we encourage everyone to act together, very beautiful and original projects and results emerge. ...I don't want to call it a library, actually, because when we call

it a library, desk and shelf come to mind but we created a place we call the dream room, a place where there are no tables, where the students relax when they go, they are happy and yearn to go. These kinds of things are very nice to get results with guidance when the need arises. (P11).

P2, P5, P9, P12, P13, P17, P20, P21, P24, P25 from school principals emphasized the importance of supporting a diversity of ideas in the organization and being open to ideas regarding valuing. School principals stated that they encouraged teachers to express their ideas to reveal their ideas and creativity in various meetings held at the institution, they always consider ideas and diversity of ideas, they honor them because of their ideas to contribute to the school, and they evaluate these ideas in terms of institutional development. At the same time, they stated that as a result of the realization of these ideas, they achieved various successes and achieved successful results, that they made the teachers happy by realizing their dreams about the ideas they put forward, and that these people embraced that initiative and became integrated. Also, they said that they created a climate where the stakeholders could freely express their ideas, that they saw different voices as richness, that they explained the ideas that they could not implement to the teachers who had the idea in an appropriate language and by stating their reasons, and that their doors were always open to various ideas. They also stated that they took note of various ideas put forward, encouraged the teachers to express their opinions and that they had various units where students could convey their ideas and wishes to the school administration.

...that is, if you have an idea that you want to be implemented, please send it to us and bring it to us. In other words, once the person comes to my room and says whatever nonsense is said, I thank that person for trying to contribute to the school in the first place and I definitely talk about that idea. We build many things on their ideas (P12).

P3, P15, P18, P22 from school principals mentioned the importance of supporting and encouraging initiatives in the organization regarding valuing. School principals stated that they provided financial and moral support to the initiatives carried out by the teachers, that they gave this confidence to the teachers, that they made an effort to achieve success and that they encouraged the teachers in this sense and made them feel that the principals were behind the teachers. At the same time, they stated that they mobilized school opportunities for these initiatives and facilitated their initiatives, that they gave more importance to initiatives that could be especially beneficial for students and that could be institutional, and that they encouraged teachers to take responsibility in this regard.

When something creative comes from the teacher or student, I support all kinds of things in favor of the student until the end, that is, we are trying to create financial resources for him/her, the child says, "teacher, we will publish a magazine or we will do something" and I try to find that financial resource from the stakeholders while I am doing it, that is, one should not expect everything from the state, you cannot find everything from the state in economic terms, but we should not kill this creative feature of the student there, too. In the same way, if the teacher is doing work and it is about the student, we support it to the end (P22).

Relational Competencies

As seen in Table 4, school principals expressed their views on cooperation, persuasion-convincing, and communication categories in the relational competencies sub-theme.

Table 4. Opinions of School Principals on Relational Competencies Sub-Theme

Sub-Theme	Category	Codes	Number of Participants
RELATIONAL COMPETENCIES	Cooperation	Sharing risks	2
		Benefiting from the stakeholder power	13
		Giving responsibility	1
	Persuasion- Convincing	Mobilizing stakeholders	14
		Convincing	13

	Mobilizing environmental opportunities	16
	Motivating	9
Communication	Effective Communication-Interaction	10
	Relationship management	3

Cooperation

Participating school principals expressed cooperative features that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of relational competencies. These features consist of sharing risks, benefiting from stakeholder power, and giving responsibility.

P9 and P25 from school principals mentioned the importance of sharing risks regarding cooperation. School principals stated that sharing the risks and responsibilities that may arise in the initiatives to be made will reduce the risk related to the initiative, individuals take more responsibility, give more value to the work to be done, reduce the work and responsibilities of the manager, and increase the quality of the work and the probability of getting results.

In other words, sharing the risks, they say, let it not be misunderstood, but the best partnership is complicity, I see it like this: if you share the risk rather than the crime, you will contribute to the reduction of the risk because everyone in that group tries to do their best to avoid the risk or if you distribute the risk and responsibility, the burden on you will lighten a little more and the quality of your work will increase, and the risk will decrease (P9).

School principals P1, P4, P6, P7, P9, P10, P12, P13, P16, P19, P20, P21, and P25 mentioned the importance of utilizing stakeholder power regarding cooperation. School principals stated that they benefited from the talents and skills of the stakeholders and human resources in the school in various initiatives they would make, they created resources, they handled the initiatives through the relations of the stakeholders, and they included the stakeholders in the process and benefited from their support in cooperation. Besides, they stated that they received support in terms of intellectual power, especially from the teachers who came to the forefront with their entrepreneurial spirit in the institution. At the same time, they said that they mostly had difficulties in providing resources to enterprises, and therefore they financed these initiatives by taking advantage of the financial power of parents or other stakeholders, and they took various initiatives in this sense. They also stated that the talents of the stakeholders and the quality of the staff had an important effect on the realization of the goals set by the school principal, they achieved very good results by making use of the power of the stakeholders, and they especially benefited from the power of the teachers who tried to contribute to the institution.

For example, in 2015, we tried to organize a mind games class, we were having a little financial trouble, I learned that the husband of one of our teachers is quite wealthy and did charity work, and I said, "can we meet with your husband, here we are planning to hold a mind games class; would he support us?" She said "okay". We went and talked to him, he said, "Please design it in a project format, I'll examine it and present it to the board of directors. If they approve, we will make a mind games class for you immediately". We designed this initiative and presented it as a file, he liked it, he said "there is no need to examine the file. Your file is very good". He looked at the cost, it was around twenty-three thousand Turkish lira, he said, "Make the agreement, I'll pay for it". Our mind games class was prepared in two or three months, and our students have been doing free activities in our classrooms as a place where all kinds of mind games have been present for five years. Students benefit from the classroom. It has been a permanent work. (P7)

P12 from the school principals emphasized the importance of giving responsibility for cooperation. The school principal stated that he gave responsibility and authority to the stakeholders regarding the initiatives according to the nature of the work and that these people provided feedback and coordinated the results of these responsibilities.

There are friends I determined in the institution, they are sometimes assistant principals, sometimes teachers, sometimes servants, civil servants or parents, depending on the nature of

the job, there is a person responsible for that job, he/she has the authority and responsibility, provided that he/she informs me of the results. Others help him, but that job is under that person's responsibility. However, the person taking care of the work is someone from within the organization who is directly in contact with me and that person ensures coordination with me and other stakeholders (such as sponsor, worker, master) (P12).

Persuasion-Convincing

Participating school principals expressed persuasion and convincing characteristics that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of relational competencies. These features consist of mobilizing and persuading stakeholders, activating and motivating environmental opportunities.

School principals P1, P2, P4, P6, P8, P9, P12, P13, P15, P16, P20, P21, P24, and P25 mentioned the importance of mobilizing stakeholders regarding persuasion-convincing. School principals stated that they enabled teachers to be involved in the process by activating various initiatives to be made and that they enabled teachers to embrace this initiative by preparing the infrastructure for the initiative. At the same time, they stated that by giving confidence to the staff, they acted in a way that reveals that they would be successful together and that the teachers who voluntarily participated in the initiatives were included in the process and ensured that the process was carried out together. However, they said that it is not possible to be successful without involving the teachers in these initiatives and the process and that they make the teachers feel competent by distributing tasks to bring the initiative to life. They also stated that the teachers whose entrepreneurial aspect predominates in the school should be supported by the administration in a way that will reveal their potential and talents, and that the behavior of the staff, which has a stagnant structure, is activated by various initiatives. They stated that they spread the responsibility to a wide area by activating the school-parent unions, especially in financial matters, reducing the risk and making them feel valued. They also stated that the stakeholders who are involved in the process and take action feel happy, their self-confidence has increased, and they have confidence in themselves for new initiatives. However, some school principals stated that they guided the teachers in this process by activating them, that they used informal leader teachers, whom they considered as influence agents, to enable the stakeholders to take action, and that they spread the act of taking action through them throughout the institution. At the same time, some school principals stated that the stagnant behaviors of the teachers bothered them and said that they used various incentives to mobilize them. Again, some school principals stated that they aroused the curiosity of teachers towards initiatives through various meetings and briefings and that they mobilized them in this way.

... when you do a project at school, you include the teacher in it, you include the student, they do it, you only advertise it, you encourage them, you bring them together, in the colloquial, you 'wind them up', and they do the rest anyway (P3).

Is there anyone among the teachers who are entrepreneurs and who want to do something creative? Yes, there is. The important thing is that the administration attracts those people and works together, revealing their potential. The more people you can add to this process, the more positive things come out (P8).

School principals P1, P2, P6, P7, P10, P12, P13, P14, P17, P19, P21, P23, and P25 mentioned the importance of persuading the stakeholders regarding persuasion and convincing. School principals stated that they made teachers accept themselves by using communication and innovative ideas, and they also convinced the stakeholders by explaining the benefits and results of the initiatives to be made and by showing various examples that have been implemented. At the same time, school principals stated that nothing can be done by imposing on stakeholders and that initiatives should be adopted and volunteerism should be ensured. Moreover, they said that the resisters were made adopt the idea by explaining the features and benefits of the initiative practice and empathizing with that person, sometimes they persuaded other teachers by using the teachers who believed in these initiatives, and they tried the way of persuasion by sharing various data and information or making various exchanges. Again, school principals stated that the initiatives to be made should be convincing and that teachers

can convince their stakeholders (students and parents), especially if teachers are persuaded and convinced. At the same time, they stated that the purpose of convincing the parents should be explained well to facilitate the parents to provide financial support to the initiatives and that the parents can be persuaded after concrete sharing about the initiative is made. Some school principals, on the other hand, stated that they tried the way of persuasion by involving the stakeholders and making them experience the necessity of the initiative and that the administrator should also believe in these initiatives.

Entrepreneurship is not something you can plan and do on your own, you are in a public space, it affects many people, you need to get support from them, you should be convincing, you should be able to persuade people, your communication should be strong, I think I have these (P10).

...I try to persuade by talking and explaining, maybe by including them in the work, by making people believe why this is necessary (P2).

P4, P5, P7, P8, P10, P11, P13, P14, P15, P17, P19, P20, P21, P22, P23, and P25 from school principals mentioned the importance of activating environmental opportunities regarding persuasion. School principals stated that the opportunities of the environment can be benefited by making various visits and sharing and using personal relations, especially in initiatives that require financial resources. At the same time, they indicated that they received support from public institutions and organizations such as various foundations, charitable organizations, NGOs, private workplaces, factories, philanthropists, influential people, opinion leaders and municipalities, and local opportunities for these initiatives, they found sponsors for these initiatives, and they guided their teacher and parent connections to support the initiatives. However, they said that they had difficulties in financing these initiatives from time to time and that they used environmental variables and support in such cases.

You can activate the opportunities in the environment. For example, our parents can be shopkeepers, when there is a work that requires something financial, support can be obtained by making visits as much as possible, explaining the situation and sharing with them; such works are carried out in this way. I try to use the environment to procure resources, I activate private channels and personal relationships, I try to do it through the relationships with my teacher friends, I try to find support by using different options such as institution visits, workplace visits, or by having illustrated visuals of them prepared and by promoting with similar things (P5).

We establish more local contacts with opinion leaders or non-governmental organizations in the region, we invite them to our school or we contact them, or if there are elected people, headmen, or political representatives, we contact them to direct resources to the school. We contact them for translation. We have such communications; in this way, we try to have conversations with benevolent people who have the circle or financial means to be more sensitive to the school. We meet them, we both make ourselves understood and we make them understand here. We have such initiatives (P23).

School principals P2, P3, P5, P9, P12, P13, P15, P17, and P19 mentioned the importance of motivating stakeholders regarding persuasion and convincing. School principals stated that they took into account, rewarded, and encouraged their interests and needs to activate their personnel regarding the initiatives, they gave morale to the personnel in adverse situations and stated to the personnel that the negativities experienced were seen as a development process for the institution. At the same time, they stated that a rewarding or honoring behavior from higher authorities or school administration motivated teachers significantly, and they used various motivational tools (such as notes, documents, certificates of appreciation) to motivate teachers and students who take part in various initiatives or projects. Also, they said that activating by providing motivation and directing them to initiatives and productivity are the basic characteristics of Turkish people and that these moral elements should be transferred to students and teachers, and that they use incentives and motivational elements that will make people want "I can do it too".

Morale forms the basis of the productivity of Turkish people. Do we have morale? Then we can do it. You know, as they say, when we're in a good mood, we do the hard, but the

impossible takes some time. We, Turkish people, are like this. In this sense, the only thing we will pay attention to is to keep morale within us and transfer it to teachers and students. At the point of everyone's own potential, there is "I can do this", then there is such an activity, and we reward them in a way that arouses desire by making them say "I will participate in it" (P15).

Communication

Participating school principals expressed communication-related features that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of relational competencies. These features consist of effective communication, forming an interaction, and relationship management.

School principals P3, P4, P5, P12, P13, P16, P18, P20, P22, and P24 mentioned the importance of effective communication and forming an interaction with stakeholders regarding communication. School principals stated that they shared their initiatives and ideas with the teachers and that they got their opinions about this initiative idea, and thus they interacted with them. At the same time, they stated that they use the language of communication to persuade teachers for various initiatives, they organize various activities (such as excursions, breakfast organization) to strengthen their communication with stakeholders, and they make various plans to strengthen communication with stakeholders throughout the year. Also, they stated that they financed various initiatives and activities by communicating effectively with environmental stakeholders and even realized initiatives that require great costs through donations using bilateral relations. Again, by emphasizing the importance of communicating effectively with the stakeholders and managing the communication language well, they stated that the managers who cannot use the communication language well will not be able to find support for their initiatives and they will not be able to benefit from the stakeholders.

...these workshops etc. For example, these are investments that emerge with millions; each of these workshops that we have created at my school was made through donations. Of course, our school also contributed but mostly they were carried out through donors, we handled this through our bilateral dialogues. Our stakeholders are our parents, our students, our teachers, the residents of the neighborhood, the prominent tradesmen of the neighborhood, and NGOs. We are always together with them, no matter who comes, I always show a smiling face for once, my language of communication is very good, in my opinion, the biggest capital of the administrators in schools is communication. If you cannot establish this communication language, you cannot benefit from any of these riches or these stakeholders. Some people do these things in our community and they can't benefit from their stakeholders in any way, so I care a lot about the relations with our stakeholders because a project that seems impossible will be realized and if you use bad communication language then an easy project cannot be run. That is why one should use communication well in the relations with the stakeholders (P13).

...we keep the communication strong while we are overcoming these, for example, there is a job, we are looking for sponsorship and we offer it to our parents or we spread it to the general public, we say that we will build a library, for example, we keep the communication strong without bringing to mind the worry of "are they pocketing the money?" so that parents do not have to worry (P24).

P4, P5, and P18 school principals mentioned the importance of relationship management regarding communication. School principals stated that they create large-scale resources for their schools due to good management of their relations with the stakeholders, that they establish warm and sincere relations, especially with the parents so that they can direct their parents' opportunities to the school and seize opportunities by using their relations.

For example, let me give an example from my school in physical terms. A parent of a student gave our school a generator that would cost us a very serious amount. We could not buy it by our own means. How did this happen? Because we generally have good relations with the

parents, the work we do is in the right direction, and we respond to the expectations of the parents, we have created a warm and friendly atmosphere with the parents. I know that almost many parents help the school as much as they can. Here is another parent who pays our monthly cleaning expenses, we give a list, for example, that parent pays for what is needed. Another parent does our paint and whitewashing work, I can give many examples like this, this is due to our dialogues with parents and managing relationships well (P18).

...human relations are important. While I was utilizing opportunities, I mostly used these relationships of mine (P4).

Commitment-Self Confidence Competencies

As seen in Table 5, school principals expressed their opinions on the categories of self-confidence and determination in the sub-theme of commitment-confidence competencies.

Table 5. Opinions of School Principals on the Sub-Theme of Commitment-Self Confidence Competencies

Sub-Theme	Category	Codes	Number of Participants
COMMITMENT-SELF CONFIDENCE COMPETENCIES	Self-Confidence	Being competitive and the best	2
		Self-confidence	1
	Determination	Being idealistic and making dreams come true	4
		Being patient	2
		Perseverance and not giving up	15

Self Confidence

Participating school principals expressed self-confidence characteristics that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of commitment-self-confidence competencies. These traits consist of being competitive and the best, and self-confidence.

P2 and P20 from school principals emphasized the importance of being competitive and the best concerning self-confidence. School principals stated that they have a competitive nature and they want to be the best among the institutions they compete, and this situation leads them to take initiatives.

When I'm doing a project at school, I always tell my teachers, "Let's do something and it is the best in the district", that is, according to the conditions of this district, according to the local conditions, not according to the conditions of the districts of Kadıköy or Beşiktaş. I say let's do the best, let's be the best. I set a goal, for example, did we build a library? It should be the best in the district (P2).

P9, one of the school principals, mentioned the importance of having self-confidence and believing in oneself. The school principal stated that in line with the principal's self-knowledge of what kind of initiatives he/she will succeed in or not, he/she feels confident in achieving these initiatives and that sometimes the results of the work done are not predictable, so the principal should be self-confident and determined.

First of all, self-confidence is very important in entrepreneurship, there are things about knowing what you can do and what you can't do when you believe in yourself, there are also things about knowing yourself. Even if I don't say completely, it is mostly about self-confidence. Because sometimes you don't know; what happens when I do this, what happens when I don't. But being confident and determined in what you do means taking risks and overcoming them (P9).

Determination

Participating school principals expressed the characteristics of determination that distinguish entrepreneurial school principals from others in terms of commitment-self-confidence competencies. These features consist of being idealistic and realizing dreams, being patient, persevering, and not giving up.

P4, P7, P8, and P13 from the school principals mentioned the importance of being idealistic and realizing dreams regarding determination. School principals stated that they have idealistic characteristics and this situation prompts them to take initiatives, that they feel obliged to make attempts to realize their ideals, that daydreaming feeds the entrepreneurial spirit and makes people take action.

First of all, the fact that I am an idealist triggers my entrepreneurial spirit, I believe that something needs to be done and I feel obligated to do things when circumstances allow (P8).

P10 and P21 from school principals emphasized the importance of being patient concerning determination. School principals stated that they put a lot of effort and struggle in various situations, so they showed patience and were successful. At the same time, they stated that various obstacles and habits may arise in these entrepreneurial processes and that it is absolutely necessary to be patient to overcome them and achieve something.

...you need to be patient to do something in public order, there is such resistance in both the procedure and people that prevent you. They don't give up their habits (P10).

School principals P1, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P12, P13, P15, P17, P19, P20, P22, and P23 mentioned the importance of perseverance and not giving up on determination. School principals stated that it is necessary to be determined and persevering before starting the initiatives to be made, maintain the enthusiasm for the initiative in the face of emerging obstacles, sometimes their initiatives may be left half-finished even though they strive to find resources but they do not lose their perseverance, and it is important to be self-confident and reveal determination. At the same time, maintaining the determination towards the initiatives means taking the risks it will bring, they do not give up on the initiatives they want to do, the initiatives always occupy their minds, they seek environmental support to bring that determination and initiative to life, if they cannot find it, they have to spend their own resources and strive to realize that initiative. However, they said that they took the risk of failure, pushed the conditions until the end, and did not take a step back and that the risk of failure could not prevent them from taking initiative. Again, when they failed, they revised themselves and their initiatives and stated that they did not give up until they succeeded in that initiative, they did not give up easily, they looked for an opportunity to implement it, and they mobilized all environmental support points that would offer support. At the same time, they stated that sometimes they struggled for months, but still they did not compromise their determination to achieve success, and this brought success. They also said that their adoption of initiatives is important in this determination, and if it is an initiative that emerges as an opportunity or as a difference, this situation reinforces their motivation even more.

For example, when I first came, I had a goal to build a multi-purpose hall and conference hall, but it required serious cost, we applied to many places many times, from the municipality to the chamber of commerce, but we could not implement it, and now it is dragging, that is, this is about the lack of resources. This is especially important in things that require certain resources. Even so, I do not put these attempts completely on the shelf, I use his opportunity and it is always on my mind (P1).

There are definitely obstacles, but it is necessary to maintain the excitement here, there is definitely that excitement in the entrepreneurial spirit, it is necessary to maintain the excitement, not to be demoralized, and it is necessary to always be persistent (P23).

Conclusion and Discussion

An examination of the qualitative findings of the entrepreneurship competencies obtained as a result of the interviews with the school principals consisting of semi-structured questions reveals that these competencies consist of individual competencies, organizational competencies, relational competencies, and commitment-self-confidence competencies.

The study determined that the individual competencies dimension consisted of personality structure, behavior, and motivation categories. From these categories, personality structure includes the desire to create originality, versatility, courage, foresight, observation, openness to innovation and change, self-sacrifice, enthusiasm for research, and curiosity. The behavior category includes taking risks, being active and dynamic, not acting in a hurry, giving confidence, taking initiative and responsibility. The motivation category includes professional satisfaction and dedication, being inspired by events and situations, obtaining results-benefit, being inspired by success stories, lack of success-failure anxiety, and the desire to learn.

The study determined that the organizational competencies dimension consisted of proactivity, attention-awareness, opportunity, and valuing categories. From these categories, proactivity includes creating change and improving the existing situation. The attention-awareness category includes taking into account the characteristics of the institution and its environment, noticing the deficiencies, raising awareness for initiatives, and sensitivity to realistic and applicable ideas. The opportunity category includes turning deficiencies and negativities into opportunities, utilizing and planning opportunities, creating opportunities, turning crisis moments and conflicts into opportunities, and capturing opportunities and innovations. The valuation category includes taking into account needs and demands, supporting a diversity of ideas and openness to ideas, and supporting and encouraging initiatives.

The study determined that the relational competencies dimension consists of cooperation, persuasion-convincing, and communication categories. From these categories, cooperation includes sharing risks, benefiting from stakeholder power, and giving responsibility. The persuasion-convincing category involves mobilizing and persuading stakeholders and activating and motivating environmental opportunities. The communication category includes effective communication-interaction and relationship management.

The study concluded that the commitment-self-confidence competencies dimension consists of self-confidence and determination categories. From these categories, self-confidence includes self-confidence, being competitive, and being the best. The determination category includes being idealistic and realizing dreams, being patient, persevering, and not giving up.

The desire of entrepreneurial individuals to create originality and their habits of introducing new products, inventions, and originalities constitute a historical and literary reality (Schumpeter, 2011). At the same time, this competence area includes the willingness to take risks and create opportunities for development (Blake and Mestry, 2013). In this context, as stated by Bygrave (1992), Hitt, Ireland, Camp and Sexton (2002), Shane and Venkataraman (2000), Mazzarol and Reboud (2017), which support the results of the research, entrepreneurial individuals can take new initiatives to perceive opportunities and use these opportunities and, as Gibb (1998) and Tolentino (1998) have noted, the skill to recognize and analyze opportunities.

Entrepreneurial competence is reflected in the research results and also includes taking risks at a significant level (Chen, Greene, and Crick, 1998; Man, Lau, and Chan, 2002). In this sense, taking a determined stance, taking initiative and risk in environments with uncertainty bring entrepreneurial individuals to the fore (Pahuja and Sanjeev, 2015; Bacigalupo, Kampylis, Punie, and Brande, 2016). At the same time, motivation, creativity, initiative, and risk-taking, setting challenging goals, self-confidence, originality (as cited in Onstenk, 2003) are among the entrepreneurial personality traits stated by Kuip (1998) and the skills and behaviors of using the power of communication, persuasion, cooperation and establishing connections, which are the competencies of the research, are the entrepreneurial personality traits revealed by Gibb (1998) and Tolentino (1998) which also show closeness with the findings of the research and support the results.

Moreover, in line with the findings obtained in connection with the literature, entrepreneur individuals have the characteristics such as being foresight, establishing good relations and networking, determination, self-confidence, commitment to the initiative, high need for success, taking reasonably calculated risks, taking responsibility, absence of failure anxiety, and openness to new ideas (McClelland, 1961; Zimmerer and Scarborough, 1996; Dornelas, 2008; Minello, Scherer and Alves, 2014; Bhatt, 2016). These universal entrepreneurial characteristics also play a role in the entrepreneurial structure of school principals, who are the leaders of school functioning, as seen in the findings (Syapriyuda and Santosa, 2020).

As Kuratko and Hodgetts (1998) stated, the commitment, determination, and perseverance behaviors of entrepreneurial individuals constitute an important infrastructure for individuals. Thus, the individual's struggle to cope with difficulties, the awareness of maintaining and continuing, and the determination to achieve success facilitate the implementation of initiatives. At the same time, according to Kuratko and Hodgetts (1998), entrepreneurial individuals have internal control and motivation to take responsibility for their initiatives, they also tolerate failure and have the courage and high energy to perform successfully in the struggle against uncertainty. The findings obtained in this context support the thoughts of Kuratko and Hodgetts (1998).

At the same time, entrepreneurs manage and innovate well in the process of creating new things, and they strive to create value and contribute (Drucker, 1985). In this context, in school processes, administrators try to create value by activating innovation processes, and thus they implement entrepreneurship processes in the school environment (Gupta, MacMillan, and Surie, 2004). In this respect, school principals have an important field of practice in terms of exhibiting entrepreneurial characteristics and competencies. At the same time, organizations of leaders who exhibit entrepreneurial qualities gain a sustainable competitive advantage (Dollinger, 2008). The fact that entrepreneurship finds an infrastructure in educational organization processes is reflected in the structural competencies of school principals as seen in the research findings.

Giving confidence to stakeholders in organizational processes is an important factor of persuasion in mobilizing them for entrepreneurship and benefiting from stakeholder power (Mickiewicz and Rebmann, 2020). At the same time, not only giving confidence but also having self-confidence and self-efficacy are important components of entrepreneurial individuals and this plays a facilitating role for the individual in terms of taking action and providing motivation (Bandura, 1997). In this context, it is seen that entrepreneurial individuals have the potential of multi-faceted individuals, which is also determined in the research findings.

Entrepreneurial individuals also can perceive and see opportunities where others see chaos and crisis in their potential (Kuratko and Hodgetts, 2004). In this context, as determined in the findings, the fact that they have the ability to observe in terms of turning existing crises and negativities into opportunities emerges. Also, the motivation to provide change, the need for change, and the leadership style that exhibits innovation give individuals the spirit of being an entrepreneur (Fernandez, Cho, and Perry, 2010; Wiesenfeld, Reyt, Brockner, and Trope, 2017). An entrepreneurial leadership style oriented towards this also provides convenience in ensuring the commitment of stakeholders to their entrepreneurial vision and in mobilizing them (Gupta et al., 2004). At the same time, entrepreneurial leaders, as Slater and Doig (1988) stated and as supported by research findings, have the competence of persuading individuals who hinder initiatives and providing stakeholder support.

Entrepreneurial competence creates a desire for spontaneous action in individuals and makes them feel the responsibility of taking initiative, thus directing them to initiatives with the need to exhibit proactive behavior (Jong and Wennekers, 2008). This orientation brings with it perseverance and determination, being motivated, originality, energy, the desire to be the best, and learning from failures (Zimmerer and Scarborough, 2001). However, as Bosma, Hessels, Schutjens, Praag, and Verheul (2012) stated, individuals who want to be entrepreneurs are influenced by various entrepreneurial role models and receive inspiration and motivation. Again, as stated by Davey, Hannon, and Penaluna (2016), risk and failure avoidance hinder entrepreneurial orientation. In this context, it is possible to indicate that entrepreneurial competence, which supports the research

findings, follows a line towards being courageous and their spirit worlds are flexible and comfortable in the anxiety of success.

School principals, who are responsible for the development of the school and activate their visions and various practices to ensure development (Moore, George, and Halpin, 2002), mobilize the stakeholders in the school to realize their entrepreneurial goals and dreams, seek opportunities to realize these dreams and visions, and in this context, strive to provide commitment and support to receive commitment and support to their initiatives (Yemini, Addi-Racciah, and Katarivas, 2014). In this respect, as a reality that is parallel to the research findings and in terms of their entrepreneurial orientation, school principals manage school processes in a perception and thinking structure that is creative, problem-solving, success-oriented, managing relationships and connections, accepting risks, responsible, motivated, and that can use opportunities. (Alfirevic, Vican, Pavicic, and Petkovic, 2018).

Considering various studies and opinions, the following examples reveal that many researchers stated the following views that support the basic findings of this study. For example, studies by Syapriyuda and Santosa (2020) and Mükmin, Akib, Samad, Cahaya, and Kamaluddin (2020) reveal that school principals have entrepreneurial competencies such as making innovations, increasing success, a powerful motivation, overcoming obstacles, and having an entrepreneurial instinct. Pihie, Asimiran, and Bagheri (2014) found that there is an important link between the entrepreneurial orientation and innovative behavior of school leaders. Yemini et al. (2014) found that financial constraints and difficulties do not discourage entrepreneurial school principals from their initiatives and visions. Esfahani and Pour (2013) stated that school principals consider elements such as utilitarianism, creativity, risk-taking, and uncertainty tolerance as entrepreneurial characteristics. Ayub and Othman (2013) and Dahiru, Pihie, Basri, and Hassan (2017) stated that entrepreneurial leadership and management style contributed to the creation of effective schools. Alfirevic et al. (2018) found that perceptions of personal happiness and social contribution affect school principals' entrepreneurial orientation. Wibowo and Saptono (2018) stated that entrepreneurial school leadership supports teacher creativity and innovation. Köybaşı and Dönmez (2017b) stated that entrepreneurial school leaders have high self-efficacy beliefs and organizational commitment levels. Çelik and Titrek (2013) stated that the entrepreneurial orientation of school administrators is more prominent in terms of internal locus of control, innovation, and need for success. Işcan and Kaygın (2011) and Çelik (2013) found that entrepreneurial tendencies consist of self-confidence, innovation, need for achievement, and internal locus of control, risk-taking, and tolerance for uncertainty.

A comprehensive evaluation of the common assumptions of all these studies and the findings obtained in the study reveals that the competencies absorbed in the entrepreneurial individual structure consist of distinctive qualities such as more self-confidence, determination, achieving results and success, motivation and internal control, innovation, courage, and risk-taking, and flexibility against uncertainties. Considering the effect of these distinctive qualities in providing change and innovation in school organizations and their role in increasing efficiency in educational processes, it is recommended to consider these competencies in the selection of school leaders and their performance criteria.

References

- Alfirevic, N., Vican, D., Pavicic, C., & Petkovic, S. (2018). Entrepreneurial Orientation of School Principals and Principalship in Croatia and Bosnia & Herzegovina: Psychological, Educational and Social Perspectives. *Rev. soc. polit.*, 25 (1), 85-97. Doi: 10.3935/rsp.v25i1.1461
- Ayub, D., & Othman, N. (2013). Entrepreneurship Management Practices in Creating Effective Schools. *Asian Social Science*, 9 (12), 69-78.
- Azim, M. T., & Al-Kahtani A. H. (2015). Designing entrepreneurship education and training program: In search of a model. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 6(22),112–127.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Behave, M. P. (1994). A Process Model of Entrepreneurial Venture Creation. *Journal of Business Venturing*, (1), 223-242. Doi: 10.1016/0883-9026(94)90031-0

- Bhatt, A. K. (2016). *Innovation and Entrepreneurship*. New Delhi: Laxmi Publications.
- Blake, B. S. (2008). *The Principal as Entrepreneur in The Management of Schools* (Minor-Dissertation). University of Johannesburg, Faculty of Education, South Africa.
- Blake, B., & Mestry, R. (2013). The changing dimensions of the finances on urban schools: An entrepreneurial approach for principals. *Education as Change*, 18(1), 163–178. Doi:10.1080/16823206.2013.847017
- Blundel, R., & Lockett, N. (2011). *Exploring Entrepreneurship: Practices and Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. London: Pearson Education.
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Praag, M., & Verheul, I. (2012). Entrepreneurship and Role Models. *Journal of Economic Psychology*, 33(2), 410–424. Doi: 10.1016/j.joep.2011.03.004
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. In P. Leavy (Eds.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277-300). New York: Oxford University Press.
- Bygrave, W. D., & Hofer, C. W. (1992). Theorizing about Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13–22. Doi: 10.1177/104225879201600203
- Cambridge Dictionary (2021, 14 October). What is qualification. Obtained From: <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/qualification>
- Chen, C. C., Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295–316. Doi: 10.1016/S0883-9026(97)00029-3
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cooney, T. M. (2012). *Entrepreneurship Skills for Growth-Orientated Businesses*. Report for the Workshop on Skills Development for SMEs and Entrepreneurship. Copenhagen, 28 November 2012.
- Creswell, L. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çelik, M. (2013). *The relationship between primary school principals' transformational leadership and entrepreneurship skills according to teachers' perceptions: the sample of Bağcılar and Bakırköy districts* (Master Thesis), Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Sakarya.
- Çelik, M. ve Titrek, O. (2013). *İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği)*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Dahiru, A. S., Pihie, Z. A. L., Basri, R., & Hassan, S. A. (2017). Mediating Effect of Teacher Empowerment Between Entrepreneurial Leadership and School Effectiveness. *The Social Sciences*, 12(11), 2077-2084. Doi: 10.36478/sscience.2017.2077.2084
- Davey, T., Hannon, P., & Penaluna, A. (2016). Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Industry and Higher Education*, 30(3) 171–182. Doi: 10.1177/0950422216656699
- Dess, G., & Lumpkin, G. (2005). The Role of Entrepreneurial Orientation in Stimulating Effective Corporate Entrepreneurship. *Academy of Management Executive*, 19(1), 147-156. Doi: 10.5465/AME.2005.15841975
- Dollinger, M. J. (2008). *Entrepreneurship: Strategies and Resources*. Illinois: Marsh Publications.
- Dornelas, J. C. A. (2008). *Entrepreneurship: turning ideas into business*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496169>.
- Esfahani, A. N., & Pour, M. S. (2013). Effects of Entrepreneurial Characteristic of Public and Private Tehran School Principals on Evaluation of Innovativeness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (93), 1736–1743.
- Fernald, L., Solomon, G.T., & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1–10.
- Fernandez, S., Cho, Y. J., & Perry, J. L. (2010). Exploring the link between integrated leadership and public sector performance. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 308–323. Doi: 10.1016/j.leaf.2010.01.009
- Field, P. A., & Morse, J. M. (1989). *Nursing Research: The Application of Qualitative Methods*. London: Chapman and Hall.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frank, A. I. (2007). Entrepreneurship and enterprise skills: A missing element of planning education? *Planning Practice & Research*, 22(4), 635-648. Doi: 10.1080/02697450701770142
- Gibb, A. (1998). *Entrepreneurial Core Capacities, Competitiveness and Management Development in the 21st Century*. Durham: DUBS.
- Gupta, V., MacMillan, I. C., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring A Cross-Cultural Construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241-260. Doi: 10.1016/S0883-9026(03)00040-5
- Hisrich, R. D., & Peters, M. P. (2002). *Entrepreneurship*. Boston: McGrawHill/Irwin.
- Hitt, M., Ireland, R.D., Camp, S.M., & Sexton, D. (2002). *Strategic Entrepreneurship: Creating a New Mindset*. Cornwall: Blackwell Publishers.
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 443-462.
- Jasper, M. A. (1994). Issues İn Phenomenology For Researchers Of Nursing. *Journal of Advanced Nursing*, (19), 309- 314. Doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01085.x
- Jong, J., & Wennekers, S. (2008). *Intrapreneurship: Conceptualizing entrepreneurial employee behaviour*. Zoetermeer: Scientific Analysis of Entrepreneurship and Smes.
- Kerr, S. P., Kerr, W. R., & Xu, T. (2017). *Personality Traits of Entrepreneurs: A Review of Recent Literature*. Harvard Business School, Working Paper 18-047.
- Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1), 17-37. Doi: 10.1108/APJIE-04-2017-018
- Kirzner, I. (1997). Entrepreneurial Discovery and The Competitive Market Process: An Austrian Approach. *Journal Of Economic Literature*, 35(1), 60–85.
- Knight, G. A. (2001). Entrepreneurship and Strategy in The İnternational SME. *Journal of International Management*, 7(3), 155-171. Doi: 10.1016/S1075-4253(01)00042-4
- Köybaşı, F., & Dönmez, B. (2017). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280. Doi: 10.14527/kuey.2017.009
- Kuratko, D., & Hodgetts, R. (1998). *Entrepreneurship: A contemporary approach*. Sydney: Harcourt and Brace.
- Kuratko, D., & Hodgetts, R. (2004). *Entrepreneurship: Theory, process, practice*. Mason Ohio: Thomson South-Western.
- Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In V. Schneider, D. Whitehead, G. LoBiondo-Wood & J. Haber (Eds.). *Nursing and Midwifery Research: Methods and Appraisal for Evidence Based Practice* (pp. 123-140). Australia: Mosby Elsevier.
- Man, T. W., Lau, T., & Chan, K. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises: A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142.
- Mas, S. R., & Sukung, A. (2020). Entrepreneurship Competence of School Principals to Support the Development of Income Generating Production Units. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(10), 245-257.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım* (Çev. Mustafa Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mazzarol, T., & Reboud, S. (2017). *Entrepreneurship and Innovation: Theory, Practice and Context*. Singapore: Springer Nature.
- McClelland, D. A. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mickiewicz, T., & Rebmann, A. (2020). Entrepreneurship as Trust. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 16(3), 244-309. Doi: 10.1561/03000000088
- Minello, I. F., Scherer, L. A. & Alves, L. C. (2014). Entrepreneurial Competencies and Business Failure. *International Journal of Entrepreneurship*, (18), 1-15.

- Minna, H., Elena, R., & Timo, P. (2018). Principals Promoting Entrepreneurship Education: The Relationships Between Development Activities And School Practises. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1), 1-19.
- Moore, A., George, R., & Halpin, D. (2002). The developing role of the headteacher in English schools: Management, leadership and pragmatism. *Educational Management and Administration*, 30(2), 175-188. Doi: 10.1177/02611X02030002508
- Morrow, S. L., & Smith, M. L. (2000). Qualitative Research for Counseling Psychology. In S.D. Brown & R.W. Lent (Edt.). *Handbook of Counseling Psychology*(pp. 199-230). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mukmin, A., Akib, H., Samad, S., Cahaya, A., & Kamaluddin, L. A. (2020). Mastery of Principal Entrepreneurship Competencies In Senior High Schools In Sinjai Regency, Indonesia. International Conference On Public Organization Asia Pacific Society for Public Affairs (APSPA), Khon Kaen Province, Thailand, 28-30 August. Obtained From: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3513220
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Pearson Education Limited.
- Olagunju, Y. A. (2004). *Entrepreneurship Small Scale Business Enterprises Development in Nigeria*. Ibadan University Press Plc.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and Vocational Education. *European Educational Research Journal*, 2(1), 74-89. Doi: 10.2304/eerj.2003.2.1.12
- Pahuja, A., & Sanjeev, R. (2015). Introduction to Entrepreneurship. Obtained From: https://www.researchgate.net/publication/301659818_Introduction_to_Entrepreneurship
- Pashiardis, P., & Baker, G. A. (1992). Effects of decision motive and organizational performance level on strategic decision processes. *Community and Junior College Quarterly*, 16(1), 15-33. Doi:10.1080/0361697920160103
- Pihie, Z. A. L., Asimiran, S., & Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11. Doi: 10.15700/201412120955
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. Doi: 10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x
- Sajkiewicz, S. B., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability, *International Journal of Leadership in Education*, Doi: 10.1080/13603124.2020.1804624
- Salgado-Banda, H. (2007) Entrepreneurship and economic growth: an empirical analysis, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 12 (1), 3-29.
- Schumpeter, J. A. (2011). *Can Capitalism survive?* Connecticut: Martino Fine Books.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. Doi: 10.2307/259271
- Sharma, A., & Dave, S. (2011). Entrepreneurial orientation: Performance level. *SCMS Journal of Indian Management*, 8(4), 43-52
- Slater, R. O., & Doig, J. W. (1988). Leadership In Education: Issues of Entrepreneurship and Environment. *Education and Urban Society*, 20(3), 294-301.
- Sousa, M. J. (2018). Entrepreneurship Skills Development in Higher Education Courses for Teams Leaders. *Administrative Sciences*, 8(18), 2-15. Doi: 10.3390/admsci8020018
- Syam, H., Akib, H., Patonangi, A. A., & Guntur, M. (2018). Principal Entrepreneurship Competence Based on Creativity and Innovation in the Context of Learning Organizations in Indonesia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21 (3). Obtained From: <https://www.abacademies.org/articles/principal-entrepreneurship-competence-based-on-creativity-and-innovation-in-the-context-of-learning-organizations-in-indonesia-7294.html>
- Syapriyuda, S., & Santosa, A. B. (2020). Entrepreneurship Competence Of The Principal In Improving School Independence In Sd Muhammadiyah Kleco 2 Kotagede Yogyakarta. *International Journal on Education, Management and Innovation (IJEMI)*, 1(1), 1-12. Doi: 10.12928/ijemi.v1i1.1484
- Tolentino, A. (1998) *Training and Development of Entrepreneurs-managers of Small Enterprises: pointers and lessons learned*. Geneva: International Labour Organization.
- Xu, X. (2020). *Introduction to Entrepreneurship: Methodologies and Practices*. Singapore: Springer Nature.
- Wibowo, A., & Saptono, A. (2018). Does Entrepreneurial Leadership Impact on Creativity and Innovation of Elementary Teachers? *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(2), 1-9.

- Wiesenfeld, B. M., Reyt, J. N., Brockner, J., & Trope, Y. (2017). Construal level theory in organizational research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 367–400. Doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113115
- Yemini, Addi-Racah & Katarivas (2014). I Have a Dream: School Principals as Entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 1-15. Doi: 10.1177/1741143214523018
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerer, T. W.,& Scarborough, N. M. (1996). *Entrepreneurship and New Venture Formation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zimmerer, T. W.,& Scarborough, N. M. (2001). *Essentials of Entrepreneurship and Small Business Management*. New Jersey: Prentice Hall.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Okul Müdürlerinin Girişimcilik Yeterlikleri

Mesut DEMİRBİLEK¹

Öz

Bu araştırmanın temel amacı devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin girişimcilik yeterliklerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseniyle yürütülen araştırmada, İstanbul ili Anadolu yakasında çeşitli eğitim kademelerinde ve okullarda görev yapan toplamda yirmi beş okul müdürü ile yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde okul müdürlerinin algıları, deneyimleri ve anlamlandırmaları doğrultusunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak kodlanmış ve elde edilen kodlar, araştırma soruları çerçevesinde çeşitli kategori ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında okul müdürlerinin girişimcilik yeterliklerinin; (1) bireysel yeterlikler alt temasında risk alma, sonuç ve fayda elde etme, inisiyatif-sorumluluk alma, başarısızlık kaygısının olmaması ve gözlemci olma yeterliklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte (2) örgütsel yeterlikler alt temasında fırsatları değerlendirme ve planlama, fırsatları ve yenilikleri yakalama, gerçekçi uygulanabilir fikirlere duyarlılık, fikir çeşitliliğini destekleme ve fikirlere açıklık yeterliklerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Yine (3) ilişkisel yeterlikler alt temasında paydaşları ve çevresel imkânları harekete geçirme, paydaş gücünden yararlanma, ikna etme ve etkili iletişim-etkileşim kurma yeterliklerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Son olarak (3) bağlılık özgüven yeterlikleri alt temasında ise azim ve vazgeçmeme yeterliğinde yoğunlaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde okul yönetim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için okul liderliğinin yapılandırılma süreçlerinde girişimcilik yeterliklerinin dikkate alınması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Girişimcilik
Girişimcilik Yeterlikleri
Okul Müdürleri
Girişimci Liderler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.02.2021
Kabul Tarihi: 13.09.2021
E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Giriş

Girişimcilik, yeni ürün, süreç ve pazarlar keşfedilerek yeni ekonomik faaliyetlerin yaratılması veya yeni değerlerin ortaya konmasını içeren girişimci birey eylemidir ve bu nedenle girişimci birey aktivitesi ile ilgili bir olgu niteliği taşımaktadır (Blundel ve Lockett, 2011). Bununla birlikte yeterlik kavramı herhangi bir meslek veya aktivite için uygun olan deneyim, yetenek ve özellikleri ifade etmektedir (Cambridge Dictionary, 2021). Girişimci yeterlik ise birey varlığında gerekli çabayı ayırarak ve sorumluluğu üstlenerek değerli yeni bir şey yaratmayı (Hisrich ve Peters, 2002), bir düşünceden hareketle sosyal ve gelişimsel faydalar elde etmek için bir teşebbüsü başlatmayı (Olagunju, 2004) içermektedir. Bununla birlikte girişimci yeterlik, kendine güven, cesaret, azim, tutku, sonuç alma isteği, vizyoner olma ve fırsatları tanıma yeteneğini (Salgado-Banda, 2007) birey dünyasında somutlaştırmaktadır. Aynı zamanda yenilik yapma ve yaratıcı olma, iş alanını çeşitlendirme, yeni iş fırsatlarını belirleme ve kullanma kapasitesi ile proje yönetim becerileri, risk alma yeteneği ve istekliliği, fırsatları karşılamak için gerekli kaynakları organize etme ve çeşitli ağlar oluşturma yeteneği gibi çeşitli kapasite, beceri ve yetenekleri de bu yeterlik alanında ihtiva etmektedir (Sousa, 2018).

Bununla birlikte Dess ve Lumpkin (2005) girişimci yönelimin beş boyutunun olduğunu iddia etmiştir. Bunlar, bağımsız hareket etmeyi sağlayan otonomi, yeni ürün ve hizmetler geliştirmeyi amaçlayan yenilikçilik, gelecekteki talepleri öngörerek fırsatları yakalamayı hedefleyen proaktiflik, sonuçlarını bilmeden eyleme geçmeyi kapsayan risk alma, rakipleri geride bırakmak için gösterilen yoğun çabaya atfedilen rekabetçi ve mücadeleci atılganlıktan oluşmaktadır. Frank (2007) ise girişimci unsurları üç boyutta incelemiştir, bu boyutlar, (1) fırsat arama, inisiyatif alma, güçlü otonomi duygusu, sınırlı bilgi ile sezgisel karar verme, ağ kapasitesi, stratejik düşünme kabiliyeti, müzakere kapasitesi, ikna edici kapasite, başarı yönelimi, risk alma isteği gibi değer tutum ve yaklaşımlar; (2) bir fikir üretme ve değerlendirme, sorunları fırsat olarak görme, herhangi bir gelişmede etkilenecek olan anahtar kişileri belirleme, iş geliştirme ihtiyaçlarını değerlendirme, cevapları nerde arayacağını bilme, duygusal öz farkındalık ve duyguların kontrolü, kendisini ve işleri paydaşların gözünden görme gibi genel yeterlikler ile (3) iş planı geliştirme, iş büyüme planlaması, standartları ve performans kriterlerini belirleme, ürün geliştirme, piyasa analizleri ve boşlukları algılama, satış stratejileri geliştirme, rekabetten öğrenme, finansal stratejiler seçme, profesyonel hizmet yönetimi gibi işle ilişkili yeterliklerden oluşmaktadır.

Knigh (2001) girişimcilik atmosferinin temel unsurunun risk almak olduğunu söylerken Kirzner (1997) girişimci faaliyeti, açık olmayan fırsatların görülmesini kapsayan “girişimci uyanıklığı” ile karakterize etmiştir. Bu bağlamda girişimcilik, yeni hizmetlerin ve ürünlerin yaratılması, kararlar yoluyla bireylerin değişimi sağlaması, çeşitli iş ortamlarında risk alınarak fırsatların keşfedildiği, değerlendirildiği ve kullanıldığı bir süreç olarak görülebilir (Shane ve Venkataraman, 2000). Kerr, Kerr ve Xu (2017) ise yaptıkları literatür incelemesinde girişimcilerin özelliklerine ait araştırmaların, daha çok risk alma tutumu, başarı ihtiyacı, kontrol odağı, özyeterlik, proaktivite, yenilikçilik, belirsizlik toleransı, otonomi ihtiyacı gibi özelliklere yoğunlaştığını tespit etmiştir.

Behave (1994) ise girişimcilerin fırsatları değerlendirmesi ile ilgili içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının ayırımına vurgu yapmıştır. Dışsal motivasyonda girişimci birey, yeni bir iş yaratma arzusu taşımakta olup bu başarıyı sağlayacak fırsatları filtrelerken içsel motivasyonda ise girişimci birey, yeni bir iş yaratmaya dayalı dışsal bir beklentiyi değil ihtiyaçları karşılamayı ve sorunları çözmeyi hedefleyen içsel bir beklentiyi amaç edinmektedir.

Bununla birlikte Azim ve Kahtani (2015), girişimci bireylerin iletişim, organize etme, liderlik, karar verme, fırsatları tanıma, ağ kurma, zaman yönetimi ve stres yönetimi; Cooney (2012) ise iç disiplin, risk alma yeteneği, yenilik yapma, değişim odaklılık, kararlılık gibi çeşitli becerilere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu beceriler, örgütsel açıdan yöneticilerin girişimcilik yeterliklerini destekleyen alt yapıya katkı sunmaktadır. Aynı zamanda girişimlere dayalı değişim ve yeniliğin itici gücünü oluşturmaktadır (Fernald, Solomon ve Tarabishy, 2005). Bu becerilerin okul müdürleri tarafından benimsenmesi, okullarının girişimci kapasitelerinin artırılması açısından önemlidir. Örneğin Kirkley’e (2017) göre girişimci okul liderleri, cesur, hırslı, inisiyatif alan, enerji ve coşku

hisseden bireylerdir. Bu niteliklerin öğrenme ortamlarına ve alanlarına aktarılması, okullar açısından girişimciliğe ve üretime dayalı sürdürülebilirliğe de katkı sunmaktadır. Aynı zamanda girişimci yeterliklerine sahip olunan liderlik ortamı, karmaşık durumların ortaya çıkardığı ve mevcut sınırlamaları aşarak elde edilen fırsatları herkesten önce görme ve yakalamanın da farkındalığını oluşturmaktadır (Xu, 2020).

Sajkiewicz ve Pashiardis (2020)'e göre eğitimsel anlamda okul liderleri, karar verme yoluyla örgütsel değişime ve inovasyona ilham vermekte ve yeni yöntemler deneyerek girişimci rollerini ortaya koymaktadırlar. Bu şekilde girişimci rolleriyle hareket eden okul lideri, yenilikçi ve yaratıcı eylemleriyle okula kaynak sağlayacak gelirler ve fonlar üretebilmekte ve bu kaynağı pedagojik amaçlar açısından değerlendirebilmektedir. Bu nedenle okul liderinin konfor alanından çıkarak ve risk alarak bilinmeyen ve fırsatlarla dolu olan alana yönelip girişimci yeterlikler sergilemesi, bu okul liderini diğer liderlerden farklılaştırabilmektedir (Sharma ve Dave, 2011).

Bu doğrultuda okul liderlerinin girişimci yeterlikleriyle donanmış bir liderlik sergilemesi, bu liderlerin fırsatları diğerlerinden önce görmesini ve bu fırsatları yaratıcı ve yenilikçi bir çerçevede ele almasını sağlamaktadır (Sajkiewicz ve Pashiardis, 2020). Örneğin Pashiardis ve Baker (1992)'in deneysel araştırmasında tespit ettiği gibi okullarda ortaya çıkan sorunlar, okul lideri tarafından bir fırsata dönüştürülebilmektedir. Bununla birlikte personelin de girişimcilik yeterliklerinin geliştirilmesi için bu liderler, personelin çeşitli girişimsel hatalarını ve başarısızlıklarını hoşgörü ile karşılayarak kendileri ve personeli için öğrenme deneyimi yaratacağına inanılan esnek bir ortamı okullarına sunabilmektedirler (Sajkiewicz ve Pashiardis, 2020).

Girişimcilik literatüründe; okul müdürünün girişimciliğe bakışı (Yemini, Addi-Racchah ve Katarivas, 2014), okul yönetiminde girişimcilik anlayışı (Blake, 2008), girişimcilik eğitiminde okul müdürünün rolü (Minna, Elena ve Timo, 2018) ile iyi okul yönetiminde okul müdürünün girişimcilik özelliklerini uygulamasını (Syam, Akib, Patonangi ve Guntur, 2018) inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmakta olup okul müdürlerinin girişimcilik yeterliklerini ortaya çıkarmaya çalışan sadece bir araştırma tespit edilmiştir. Mas ve Sukung (2020) tarafından yapılan bu araştırmada Endonezya örneğinde ve meslek liseleri düzeyinde “gelir getirici üretim birimlerinin gelişiminin sağlanmasında okul müdürlerinin girişimcilik yeterlikleri” ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında okul müdürlerinin girişimcilik yeterlikleri; (1) potansiyel yaratıcılık, (2) içgüdüsel girişimcilik, (3) iş motivasyonu, (4) çözüm odaklılık ve sıkı çalışma olarak belirlenmiştir. Mas ve Sukung (2020)'in araştırması, daha çok ekonomik bağlamda okul gelişiminin sağlanmasına odaklanmakta ve girişimciliğe yönelik okul liderliğinin diğer yeterlik alanlarını (bireysel, örgütsel, ilişkisel vb.) ve diğer eğitim kademelerini eksik bırakmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin girişimcilik yeterliklerinin tüm boyutlarının ortaya çıkarılması, eğitim kurumlarının gelişimi, okul liderlerinin seçimi ve eğitimi, okullarda yeni değerlerin yaratılması ve inovasyonun sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmayı yönlendiren temel amaç, devlet okullarında ve çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin girişimcilik yeterliklerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar, belirli bir sosyal bağlam içerisinde katılımcı kişilerin eylemlerini veya davranışlarını anlamaya odaklanmaktadır (Morrow ve Smith, 2000). Nitel bir araştırma deseni seçimi, belirli bir dünya görüşünü araştırma sürecine yansıtmaktadır ve bu görüş, araştırma boyunca örneklem seçimini, veri toplamasını ve analizini, geçerlik, güvenilirlik ve etik gibi tüm araştırma süreçlerine yaklaşımı etkilemektedir (Merriam, 2018).

Araştırmada, girişimcilik yeterlikleri ile ilgili okul müdürlerinin deneyimleri, algıları ve anlamlandırmalarının ortaya çıkarılması amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, bireylerin belirli olgularla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ve algılarının ortaya çıkarılmasında yararlanan bir nitel araştırma desendir. Bireylerin deneyim ve algılarının özünde var olan ortak anlamların ortaya çıkarılması ve keşfedilmesi sağlanmakta ve araştırmacıya bu deneyim ve

olguların özünü tanımlama ve yorumlama fırsatı tanımaktadır (Jasper, 1994; Rose, Beeby ve Parker, 1995; Creswell 2013).

Çalışma Gurubu

Nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri genellikle olasılığa dayalı olmayan yöntemlerdir (Lopez ve Whitehead, 2013). Bu amaçla araştırmanın nitel boyutunda olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan Amaçlı Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırma sorusuna bağlı olarak önceden seçilmiş kriterlere göre çalışma grubundaki katılımcılar belirlenmektedir (Lopez ve Whitehead, 2013; Neuman, 2014) ve araştırmacılar katılımcıları, aradıkları tipik niteliklerine göre ve belirli özelliklere sahip olduklarına dair yargı ve kararlarına bağlı olarak seçmektedirler (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Amaçlı örnekleme yöntemi şemsiyesi altında çeşitli örnekleme türleri bulunmaktadır. Bunlar; (1) kota örnekleme ve (2) maksimum çeşitlilik örneklemesidir (Lopez ve Whitehead, 2013; Neuman, 2014). Bu doğrultuda çalışma gurubunun belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, küçük örneklem guruplarında araştırma konusu ve problemi ile ilgili taraf olan katılımcıların olabildiğince çeşitliliğini sağlamak amaçlanmaktadır, böylece çeşitlilik gösteren katılımcılar arasında paylaşılan ortak olgu ve anlamlandırmaların olup olmadığı ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçla araştırmada farklı okul türlerinde görev yapan ve farklı yöneticilik kıdem sürelerine sahip katılımcılar (okul müdürleri) belirlenerek bu çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda maliyet ve ulaşılabilirlik açısından araştırmacıya kolaylık sağlaması nedeniyle İstanbul ili Anadolu Yakasında farklı okul türlerinde görev yapan toplam 25 okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 25 okul müdürüne ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir;

Tablo 1. Katılımcı (Çalışma Grubu) Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Okul Türü	Yöneticilik Kıdem Yılı
M1	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	21
M2	Erkek	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi	12
M3	Erkek	Lisans	Meslek Lisesi	13
M4	Erkek	Lisans	Ortaokul	7
M5	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	8
M6	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul-Ortaokul	15
M7	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	14
M8	Erkek	Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	10
M9	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	4
M10	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	19
M11	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	16
M12	Erkek	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu	9
M13	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	20
M14	Erkek	Lisans	İlkokul	5
M15	Erkek	Yüksek Lisans	Fen Lisesi	4
M16	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	20
M17	Erkek	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi	17
M18	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	15
M19	Erkek	Lisans	Spor Lisesi	18
M20	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	11
M21	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	22
M22	Erkek	Doktora	İmam Hatip Lisesi	13
M23	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul-Ortaokul	8
M24	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	5
M25	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	9

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan katılımcı okul müdürlerinin demografik bilgilerine bakıldığında cinsiyet değişkeni bağlamında katılımcıların ikisi kadın, yirmi üçü ise erkektir. Eğitim durumu bağlamında katılımcıların dördü lisans, yirmisi yüksek lisans ve biri ise doktora mezundur. Okul türü bağlamında altısı ilkokulda, sekizi ortaokulda, ikisi ilkokul-ortaokulun bir arada bulunduğu okulda, ikisi Anadolu lisesinde, ikisi meslek lisesinde, biri imam hatip lisesinde, biri özel eğitim meslek okulunda, biri okul öncesinde, biri spor lisesinde, biri de fen lisesinde görev yapmaktadır. Yöneticilik kıdem yılı bağlamında ise dördü 0-5 yıl, altısı 6-10 yıl, yedisi 11-15 yıl, altısı 16-20 yıl ve ikisi ise 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların ele alınan olgularla ilgili olarak deneyimlerinin ve algılarının ortaya konulmasında kullanılan temel nitel araştırma yöntemi görüşmedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme yöntemi, sözlü iletişim kullanılarak olgu ve durumların anlaşılmasına ve anlamlandırılmaya çalışıldığı bir veri toplama tekniğidir (Kvale, 1996). Merriam (2018)’a göre nitel araştırmalarda daha az yapılandırılmış görüşmeler yapmak yararlıdır ve böylece katılımcıların algılarını kendi düşünceleriyle ifade etmeleri sağlanır. Brinkmann’a (2014) göre ise yapılandırılmış görüşmelerle karşılaştırıldığında yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara veya görüşmecilere, araştırmada önemli görülen bir açının veya konunun sorgulanması açısından önemli boşluklar sağlamakta ve diyalogların bilgi üretme kapasitesinden daha fazla yararlanılmaktadır.

Araştırmada girişimcilik yeterlikleri ile ilgili okul müdürlerinin, deneyim, algı ve anlamlandırmalarını ve kavramsallaştırmalarını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcı, görüşme süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmekte ve yazılı onayı alınmakta, ikinci bölümde ise araştırma konusuna yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmektedir. Araştırmada katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulardan bazıları şu şekildedir;

1. Bir okul müdürü olarak “girişimcilik” kavramı size neler ifade etmektedir?
2. Okulda yeni bir girişim başlatmada sizi yönlendiren, harekete geçiren kişisel özellikleriniz nelerdir, açıklayabilir misiniz?
3. Okulun gelişimi ile ilgili olarak ortaya çıkan fırsatlar konusunda;
 - a) Bu fırsatları fark etmede veya bu fırsatları koalamada sizi diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir ve nelere dikkat edersiniz?
 - b) Bu fırsatları nasıl değerlendirirsiniz.
 - c) Örnekleriniz var ise paylaşabilir misiniz?
4. Okul ile ilgili yenilikler yapmada veya çeşitli girişimlerde bulunmada;
 - a) Sizi harekete geçiren motivasyon kaynakları nelerdir?
 - b) Size ilham veren kurumsal özellikleriniz nelerdir?
 - c) Kurumu, bu girişime yönelik harekete geçirmede neler yaparsınız?
5. Okul ile ilgili konularda yeni bir girişim başlatırken insiyatif veya risk aldığınız durumlar oldu mu, olduysa;
 - a) Süreci nasıl yönettiniz?
 - b) Başarı elde etmek için neleri göze aldınız?
 - c) Başarısız olmak sizi tedirgin eder mi?

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci direkt olarak örneklem veya çalışma grubu ile ilgilidir. Bu doğrultuda örneklemden veriler, hem doğrudan hem de dolaylı olarak toplanabilmektedir. Doğrudan veriler, konuşmaların kaydedilmesi veya yazılması ve aynı zamanda gözlenebilen beden dili, davranışlar ve etkileşimlerden oluşmaktadır (Lopez ve Whitehead, 2013). Bu bağlamda araştırmada doğrudan verilerin elde edilmesi amacıyla çalışma gurubuna yönelik görüşmenin gerçekleştirilmesi sürecinde katılımcılar görüşme süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasına göre ilgili katılımcılardan yazılı onay alınarak görüşme elektronik olarak kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda görüşme öncesi araştırmacı tarafından, verilerin gizliliğinin sağlanacağı ve etik ilkelere uyulacağına dair katılımcılara taahhüt verilerek kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, okul ortamında (genellikle okul

müdürünün kendi odasında) katılımcının kendisini rahat ve güvende hissettiği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Veri kaybının önlenmesi ve teyit edebilirlik amacıyla iki kayıt aracı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. 25 okul müdüründen oluşan çalışma grubuna yönelik yarı yapılandırılmış soruları kapsayan görüşmeler Haziran 2020-Ağustos 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür.

Bununla birlikte Field ve Morse'a (1989) göre görüşmeler gerçekleştirilirken bazı durumların dikkate alınması gerekmektedir. Dış müdahalelerden kaçınmak (telefon çalması gibi), dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmek, görüşmelerde yaşanabilecek "sahne korkusu" riskini azaltmak, utandırıcı veya garip sorular sormaktan kaçınmak, bir konudan diğerine atlamak, aktif dinlemekten ziyade görüş ifade etmek ve tavsiye, önerilerde bulunmak, görüşmeyi çok erken sonlandırmak veya çok erken özetlemek, çok yüzeysel olmak, yasal konular, kişisel konular, duygusal konular gibi hassas konuların ele alınması bunlardan bazılarıdır. Bu doğrultuda araştırmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile uygulama gerçekleştirilirken; ortamda dikkat dağıtıcı ve dış müdahalelere neden olabilecek unsurlar (telefon, gürültü, ısı ve ışık gibi) tespit edilerek görüşmeye uygun bir konuma getirilmiştir. Örneğin ortam gürültüsünün engellenmesi için gerekli izole edici önlemler alınmıştır. Aynı zamanda katılımcılarda "sahne korkusu" riskini azaltmak amacıyla katılımcının kendisini en rahat hissettiği zaman diliminde ve ortamda görüşme gerçekleştirilmiştir. Yine görüşme sırasında olabildiğince katılımcılar aktif bir şekilde dinlenmiş ve zorunlu olmadığı sürece araştırmacı görüş ifade etmemiştir. Aynı zamanda görüşme sırasında katılımcı duygu durumunu olumsuz etkileyebilecek yasal veya kişisel konulara dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Her nitel çalışma, analizinin nasıl yapılacağı hakkında bir dizi kararlar almayı gerektirmektedir (Maxwell, 2018). Bu doğrultuda mevcut araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, ele alınan olgulara ait elde edilen veriler daha derin bir işleme tabi tutularak verileri açıklayabilecek kavramlara ve olgulara ulaşılır. Elde edilen veriler kavramsallaştırılarak veya kodlanarak düzenlenmekte ve daha sonra bu kavramlar, ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli kategori ve temalar altında bir araya getirilmektedir. Bu noktada nitel veri analizi; (1) verilerin kodlanması, (2) kategori ve temaların bulunması, (3) kodların, kategori ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel çalışmalarda kodlama süreci, araştırmada elde edilen metinsel veya görsel verilerin, küçük bilgi kategorileri altında bir araya getirilmesini ve etiketlenmesini; kategori veya temalar ise ortak bir fikir edinmek amacıyla kodların bir araya getirilerek etiketlendiği geniş bilgi birikimlerini ihtiva etmektedir. Bulguların ve verilerin yorumlanması ise kod ve temaların ötesinde verilerin daha geniş anlamlandırmalarına yönelik soyutlamaları içermektedir (Creswell, 2013).

Merriam'a (2018) göre nitel araştırmalarda veri analizi, veri toplama süreci ile birlikte gerçekleştirilmelidir. Böylece ilk görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile birlikte araştırma problemi ve soruları çerçevesinde gözlem ve görüşme süreci ile ilgili değişiklikler yapma imkânı sağlamaktadır. Araştırmada veri toplama süreci ile veri analizi süreci birlikte ele alınmış olup elde edilen verilerin analizi doğrultusunda veri toplama ve görüşme süreci, araştırma soruları çerçevesinde daha verimli bir şekilde yönetilmiştir.

Araştırmada verilerin analizi sürecinde 25 okul müdürü ile yapılan görüşmeden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından dinlenerek kelime işlemci programına aktarılmıştır. Daha sonra MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılarak aktarılan veriler kodlanmış ve elde edilen kodlar, araştırma soruları ve teorisi bağlamında ortak noktalar dikkate alınarak kategoriler ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Nitekim Creswell'e (2013) göre nitel araştırmacılar, elde edilen verileri, tümevarımsal olarak soyut bilgi birikimleri halinde organize etmektedirler. Aynı zamanda verilerin analizi, raporlanması sürecinde ve alıntılarının ifade edilmesinde katılımcılara birer kod numarası (M1, M2....) verilerek katılımcı kişisel bilgi güvenliği sağlanmıştır.

Bununla birlikte nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik sağlama uygulamaları nicel araştırmalardan farklı olup genellikle çalışma sürecinde ikisi birlikte ele alınmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Creswell (2013), nitel araştırmalarda araştırmacıların, çalışmalarının "doğruluğunu" kanıtlamaları için kabul gören geçerlik stratejilerini kullanmalarını önermektedir. Bu doğrultuda

Maxwell (2018), nitel araştırmalarda ortaya çıkan geçerlik tehditlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik (1) yoğun ve uzun süreli dâhil olma, (2) zengin ve detaylı veri elde etme, (3) katılımcı teyidi, (4) müdahale, (5) tutarsız deliller ve karşıt durumlar arama, (6) çeşitleme (çok çeşitli kişi ve ortamlardan bilgi toplama ve yöntem çeşitliliği), (7) sayısallaştırma (araştırma sürecinde bazı olgu, kavram veya temaların daha yaygın görülmesi iddiasını kanıtlar) ve (8) karşılaştırma gibi yöntemsel bazı stratejiler tavsiye etmektedir.

Mevcut araştırmada geçerlik ve güvenilirlik tehditlerinin ortadan kaldırılması, inandırıcılığın ve aktarılabilişliliğinin artırılmasına yönelik olarak görüşme süreci, veri çeşitliliğini arttırmak amacıyla olabildiğince derin ve detaylı bir şekilde yürütülmüş ve aynı zamanda uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacı yanlılığını önlemek, kod ve temalandırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla nitel veri analizi süresince Eğitim Yönetimi alanında doktorası bulunan bir araştırmacı ile birlikte kodlama ve temalandırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle yapılan kodlama ve temalandırma işlemlerinin dış kontrolü ve teyidi sağlanmıştır, ayrı düşünülen noktalarda ikinci bir uzman görüşüne başvurulmuş görüş birliği sağlanmıştır. Aynı zamanda elde edilen verilerin katılımcı görüşlerini yeterince temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla yazıya aktarılan veriler ile yapılan kodlama ve temalandırmalar, katılımcı teyidine sunulmuş ve geri dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yine veri analizi sürecinde ele alınan olgu ve kavramların, birey deneyimlemeleri ve anlamlandırmalarındaki yaygınlığını ve sıklığını ortaya koymak amacıyla kod, kategori ve temaların frekans ağırlıkları belirtilerek sayısallaştırılmıştır. Bununla birlikte veri analizi sürecinde elde edilen bulguların kendini tekrarladığı ve doygunluğa ulaştığı zamana kadar veri toplanmasına ve analizine devam edilmiştir. Yine farklı ortamları ve okul çevrelerini temsil eden okul müdürleriyle görüşme gerçekleştirildiği için çeşitlilik sağlanmıştır.

Bulgular

Okul müdürlerinin, girişimcilik yeterlikleri olgusu ile ilgili anlamlandırmaları ve algıları doğrultusunda elde edilen bulgular bireysel, örgütsel, ilişkisel ve bağlılık-özgüven alt temaları doğrultusunda boyutlandırılmıştır.

Bireysel Yeterlikler

Okul müdürleri tablo 2’de görüldüğü bireysel yeterlikler alt temasında kişilik yapısı, davranış, motivasyon kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Bireysel Yeterlikler Alt Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Sayısı
BİREYSEL YETERLİKLER	Kişilik Yapısı	Özgünlük yaratma isteği	3
		Çok yönlülük	1
		Cesaret	5
		Öngörülü olma	5
		Gözlemcilik	10
		Yeniliklere ve değişime açık olma	6
		Fedakârlık	3
		Araştırma Hevesi ve Merak	6
		Risk alma	25
	Davranış	Aktif ve dinamik olma	4
		Acelecî davranmama	2
		Güven verme	8
		İnisiyatif-sorumluluk alma	12
		Mesleki tatmin ve adanmışlık	9
	Motivasyon	Olay veya durumlardan ilham alma	4
		Sonuç alma-fayda elde etme	17
		Başarı hikâyelerinden esinlenme	1
		Başarı-başarısızlık kaygısının olmaması	11
		Öğrenme isteği	1

Kişilik Yapısı

Katılımcı okul müdürleri, bireysel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran bazı kişilik özellikleri ifade etmişlerdir. Bu özellikler özgünlük yaratma isteği, çok yönlülük, cesaret, öngörülü olma, gözlemcilik, yeniliklere ve değişime açık olma, fedakârlık ile araştırma hevesi ve merak etmeden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M6, M24, M25 kişilik yapıları gereği özgün ve farklılık yaratan çeşitli girişimler sunmak istediklerini ve bu özgünlüğü ortaya koymak için tüm kapasitelerini ortaya koyduklarını ve çabaladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda her okulun ihtiyaçlarına göre özgünlük ortaya koymanın değişebileceğini ifade etmişlerdir.

Ben farklı işler yapmayı seviyorum ya da bir şeyi ilk önce ben yapayım istiyorum, başkalarına orijinal bir şey sunmak istiyorum böyle bir niyetim oluyor genelde, böyle bir proje yakaladığım zaman da çok benimsiyorum, hemen bununla ilgili her türlü gücümü ortaya koymaya çalışıyorum, işte öğretmenleri bu konuda ikna etmeye çalışıyorum ve amacıma da ulaşıyorum yani yenilikleri seviyorum öyle söyleyeyim. Diğer okullarda yapılmamış etkinlikler olsun istiyorum, bunu da öğretmenlerime benimsettim diye düşünüyorum, o yüzden bana gelen projelere baktığım zamanda hep böyle orijinal projeler gelir öğretmenlerden (M6).

Okul müdürlerinden M15 kişilik yapısı olarak çok yönlü olmanın önemine değinmiştir. Çok yönlü olmanın ve farklı alanlara ilgi duymanın okul müdürlüğünde avantaj sağladığını ifade etmiştir.

Çok yönlü düşünüyor ve ilgi alanlarının çok yönlü olması önemli. Çünkü eğer ki çok yönlü olmazsanız güneş santralleri ile ilgilenmezsiniz, rüzgar tribünü ile ilgilenmezsiniz rüzgar santralleri ile ilgilenmezsiniz (M15).

Okul müdürlerinden M7, M10, M20, M2, M23 kişilik yapısı olarak cesaretli olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, var olan rutin uygulamalar dışında işler yapmak, değişimi sağlamak için direnç ve engellere karşı koymak ve yeni şeyler ortaya koymak için cesaretli olmanın gerekliliğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kuruma yenilik ve inovasyon sağlamak için inisiyatif almaya dayalı cesaretin önemini belirtmişlerdir.

...dolayısıyla buldukları ortamda rutin dışında bir şeyler yapma rutin dışına çıkma tabii bu kolay bir şey değil cesaret isteyen bir şey, mevcut düzeni her zaman çok kolay değiştiremiyorsunuz, değişikliğe direnç diye bir şey var biliyorsunuz, bu tür dirençlerle karşılaşıyorsunuz. ...benim en sevdiğim şey şu, başarılı memurun dosyası kabarık olurmuş biraz da cezamız olsun diyerek bunları göze alıyorum açıkçası (M21).

Okul müdürlerinden M6, M8, M9, M20, M21 kişilik yapısı olarak ileri görüşlü olmanın ve öngörülebilir olmanın önemine değinmişlerdir. Var olan boşlukları görmek ve doldurmak, gelecekteki ihtiyaçları tahmin ederek harekete geçmek, atılacak adımların ve yapılacak yeniliklerin sonuçlarının değerlendirilerek yaşanabileceklerin sezgisel olarak tartılması yönünde görüş ifade etmişlerdir.

...bir de ileriye görebilmek, okul bahçesine ilerleyen dönemlerde pandemi döneminden sonra daha sık kullanacağını düşünerek okul bahçesini yenilemeyi düşünüyorum ve bunun için de kimlerle iletişime geçersen okul bahçesini yenileyebilirim hemen çevremizden olsun, belediyelerden, STK'lardan olsun kişisel ikili ilişkilerimi de kullanarak hallettim sözünü aldım yapıcım mesela. (M20)

Okul müdürlerinden M2, M3, M5, M10, M11, M13, M14, M15, M19, M22 kişilik yapısı olarak gözlemci olmanın ve gözlem yapmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çevresel ve güncel olarak meydana gelen gelişmeleri ve yenilikleri fiziksel ortamlarda, ziyaretlerde veya çevrimiçi ortamlarda takip ettiklerini, bu gözlem sonucunda elde edilen bilgi ve yenilikleri kurumsal girişim, gelişim ve ilerleme açısından kuruma adapte ettiklerini ve ilham aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda girişime yol açabilecek ve kaynaklık teşkil edebilecek var olan kaynakların, ayrıntıların ve çevresel şartların kendileri tarafından gözlenerek değerlendirildiği hususunda görüş ifade etmişlerdir.

Bir kere araştıran bir müdürüm, gezmeyi seviyorum, başka okullardaki yenilikleri takip ediyorum, onlardan kıskanmıyorum tam aksine örnek alabildiklerimi örnek alıyorum, onların yaptıklarına bakarak daha ileriye nasıl ulaşabilirim bunu düşünüyorum. ...ben genellikle iyi

ilişkiler kuruyorum gezmeyi gözlem yapmayı çok seviyorum, mesela farklı okullara gitmeyi çok seviyorum, yani orda kıskanmak imrenmek falan değil o yapılanları görüp arkadaşımı takdir ediyorum çünkü farklı insanlarla tanıştığınızda farklı fikirleri gördüğünüzde sizin de bir anda düşünce dünyanız renklenmeye başlıyor (M19).

Okul müdürlerinden M3, M5, M11, M18, M20, M23 kişilik yapısı olarak yeniliklere ve değişimlere açık olma ve yenilik yapmaktan haz duymanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, bireye ve kuruma yenilik katan ve değişim getiren unsurlara kendilerini kapatmadıklarını, bu yenilikleri takip ettiklerini, bu yenilikleri kendi kurumsal çerçevelerinde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çağın gerektirdiği yenilikleri ve değişimleri yakalamayı ve kuruma yenilik anlamında değer katma hususunda görüş ifade etmişlerdir. Bununla birlikte girişimci bireylerin, yeniliklere yönelik değişimlerin ortaya çıkardığı zorlukları göğüslediklerini ve bu şekilde kurumlarına yenilik getirdiklerini söylemişlerdir.

Yeniliklere açık olmak lazım, kendini kapatmamak lazım, işte ben duyuyorum “aman canım ne olacak eski köye yeni adet mi getireceğiz, zaten bir sistem var, bu sistemi devam ettirelim, bunu getirirsek öğretmenlere anlatamayız gibi” ben bunlara inanmıyorum, çağın gerektirdiği yenilikleri ben uygulamak isterim (M18).

Okul müdürlerinden M3, M4, M9 kişilik yapısı olarak fedakâr olmanın ve ödün vermenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, birçok durumda girişimlerin başarılı olması için fedakârlık sergilediklerini, ailelerinden, işlerinden ve zamanlarından ödün verdikleri yönünde görüş ifade etmişlerdir.

Başarısız olduğunda insan üzülüyor ama başarılı olmak için fedakârlık gerekiyor işte birçok şeyden ödün veriyorsunuz yani ekstra zaman harcıyorsunuz, ekstra gayret sarf ediyorsunuz, yeri geliyor ailenizden ödün veriyorsunuz, çünkü okul müdürü başarılı olmak zorunda yani olmadığınızda öğretmenlerinizin ya da personelinizin size karşı olan tavrı da değişiyor. Ama başarılı işler yaptığınızda takdir ediliyorsunuz, evet diyorlar bu adam bu süreci yönetebiliyor ama bunun tersi olduğunda iyi bir yönetim tarzı yok diyorlar ve bu süreç sizi daha da aşağıya çekiyor. Başarılı olmak için bütün fedakârlığı yapmak gerekiyor. Ben kendi adıma çok fazla fedakârlık yapıyorum (M9).

Okul müdürlerinden M14, M18, M20, M22, M25 kişilik yapısı olarak araştırma ilgisine, merakına ve hevesine sahip olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çeşitli platformları kullanarak ülke geneli ve yurtdışında nelerin yaşandığını, ne tür gelişmelerin, ilerlemelerin ortaya çıktığını araştırma, kurumla ilgili ilerlemeyi ve gelişmeyi sağlama, sorunları çözmeye yönelik öğrenme ve araştırma hususunda görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda kendilerini yönlendiren merak duygusuyla yeni şeyler öğrenme ve bunları okullarına uyarlama konusunda çabaladıklarını ifade etmişlerdir.

Bir okulla ilgili neler yapılabilir onu araştırırım, ben bu okula daha neler yapabilirim bu konuda araştırırım okurum. ... aynı bilgiyle kalmam nedir ben bunu çözemiyorum ben bunu çözemediğim için bırakayım değildir, mutlaka o konuda araştırma yaparım ve okurum (M22)

Davranış

Katılımcı okul müdürleri, bireysel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran bazı davranış özellikleri ifade etmişlerdir. Bu davranışlar risk alma, aktif ve dinamik olma, aceleci davranmama, güven verme ve inisiyatif-sorumluluk almadan oluşmaktadır.

Okul müdürlerinin hepsi davranış olarak risk almanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yeni şeyler ortaya koymak ve fark yaratmak için risk almak gerektiğini, risk alırken genellikle riskin boyutlarını değerlendirdiklerini ve derecelendirdiklerini, makul ve mantıklı riskler aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda üretimi gerçekleştirmek, yeniliği ve gelişimi sağlamak için özellikle öğrencinin, öğretmenin ve okulun faydasına olan konularda risk almanın önemli olduğunu, bazen mevzuatın boşluk bıraktığı alanlarda ve müfredat veya mevzuat dışı konularda da riskler aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte başarılı olmak için risk almanın gerekli olduğunu, yine

özellikle parasal konularda borçlanmaya dayalı riske girdiklerini, okul müdürlüğünün riske dayalı bir meslek olduğunu, yeniliğe yönelik işlerde sonucu olumsuz bile olsa riske girmek gerektiğini söylemişlerdir.

Risk alabilirim risk almaktan korkmuyorum, hani sonuçları şu olur bu olur sonuçlarını çok düşünen biri değilim ve çok tez canlıyım. ...mesela bizim müfredatımızda yabancı dil yok, sadece kendi okul öncesi öğretmenin derse girip çıktığı işte müzik dersini okul öncesi öğretmeniyle işlediği resimi, müziği oyunu işte okuma yazma hazırlık çalışmalarını dramayı tek başına bir öğretmenle yaptığı tekdüze bir yapı var okul öncesinde, ben bu konuda iki girişimde bulundum, özel okullardaki mantığı biraz okuluma getirmeye çalıştım, mesela yabancı dilin küçük yaşta öğrenilebileceğine inanıyorum, duyararak eğlenerek öğrenilebildiğini düşündüğüm için müfredatın dışına çıktım okula İngilizce öğretmeni getirdik, bunu velilere anlattık faydalarını, desteklediler, durumu iyi olmayan velileri okul aile birliği karşıladı, İngilizce öğretmeni haftada üç kere çocukların serbest zamanlarında derslerine girdi. Diğer arkadaşlarım bunları risk olarak gördü başın belaya girer dediler ama biz direndik ve yaptık, bizler bu şekilde yaparak yani bir taraftan İngilizce bir taraftan satranç veya kodlama gibi uygulamalarla çocukların çok yönlü yetişmesini sağladık ve bilişsel gelişimlerine katkı sunduk. (M20)

Okul müdürlerinden M9, M13, M19, M24 davranış olarak aktif ve dinamik olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, girişimci davranışın aktif olma ve dinamiklik gerektirdiğini, sürece aktif katılımın ve süreçte rol ve sorumluluk üstlenmenin önemine değinmişlerdir. Aynı zamanda sürekli yeni ve özgün bir şeyler ortaya koyma, yenilik üretme ve üretim çabası içerisinde olduklarını, durağanlığı sevmediklerini, zor koşullarda dahi gelişimi sağlama adına dinamik yapılarını koruduklarını ifade etmişlerdir.

Ben sürekli gelişimlere açık bir insanım yani çok iş çıkarırım kendime, yani bana bağlı çalışan personelde hocam nerden çıkarıyorsunuz bu işleri derler, ben de sürekli müdür yardımcılardan öneri isterim, yani ben hani durağan bir insan istemiyorum etrafımda üretken istiyorum. ... harekete geçirmek istiyorum, ben biraz da kendimden kaynaklı boş durmayı sevmiyorum (M13).

Okul müdürlerinden M19 ve M25 davranış olarak aceleci davranmamamanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, girişimde bulunurken hızlı kararlar vermediklerini, girişimle ilgili süreç ve boyutların ayrıntılarıyla değerlendirildiğini, planlı hareket ederek zaman süreci içerisinde bu girişime ait unsurların belirlendiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda risk almaya dayalı girişimlerde alternatifler belirleyerek beklediklerini ve aceleci davranmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ani kararlar almıyoruz, biz bir karar verirken araştırıyoruz, işte aşağıya bir kamelya yapılacak işte nereye yapılacak önce bunu nasıl olsun kaç kişilik olsun bütçesi ne olsun bunları belki de üç ay tartışıp bir sürü teklif alıp gidip yerinde görüp üç ay sonra yapıyoruz, bu konularda aceleci bir insan değilim, ama aceleci olmamam daha fazla insanla daha fazla paydaşla görüşmekte işimi kolaylaştırıyor benim (M19).

Okul müdürlerinden M3, M4, M5, M13, M17, M19, M20, M24 davranış olarak güven vermenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yapacakları girişimlerde samimi olduklarını öğretmenlere hissettirdiklerini, öğretmenleri girişimle ilgili bilgilendirerek inandırmaya çalıştıklarını, önceki okullarında elde ettikleri başarılarının öğretmenlere güven sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda yapılacak işin fayda sağlayacağını gösterilmesinin güveni arttırdığını, öğretmene sürekli destek olunacağını hatırlatılmasının ve bilinmesinin öğretmenin kendini güvende hissetmesine neden olacağını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir şeyler yapmaya çalışma azminin öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından görülmesinin bu paydaşların destek olmasını sağladığını, olumlu ilişki tarzının kullanılması, dürüstlük ve inandırıcı bir dilin güven verme anlamında avantaj sağladığını söylemişlerdir. Yine bazı okul müdürleri ise, şeffaf olma ve gizli bir ajandaya sahip olunmadığını hissettirmenin paydaşların güvenini arttırdığını belirtmişlerdir.

Güven hissedildiğinde insanlar bu kapıları açmaya başlıyorlar. Ama bu bir süreç. İnsanlara yakın bir bölgede çalıştıysanız ve sizin bir başarınızı gördüyse tamam burada da bunu yapar der ve desteklerler. ...siz keyfi bir şey değil yapacağınız işin okul açısından faydasını

göstermeniz gerekiyor ve bunu birkaç kez üst üste güveni kazanacak şekilde hareket ettiğinizde işiniz kolaylaşıyor (M17).

Okul müdürlerinden M3, M4, M5, M7, M12, M15, M18, M19, M20, M22, M23, M24 davranış olarak inisiyatif ve sorumluluk almanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, devlet okullarının yapısının hantal olması sebebiyle bazı girişimlerde bulunmak için inisiyatif almak ve yapılacak girişimlerin sorumluluğunu alarak sonuna kadar götürmek gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda özellikle riskin olduğu durumlarda paydaşlara güven vermek ve cesaret sağlamak için sorumluluk ve inisiyatif almanın, girişimlerin ve yeni fikirlerin önünü açmak ve destek sağlamak açısından paydaşların rahatlamasını sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte alınan inisiyatif ve sorumlulukların riskleri de beraberinde getirdiğini fakat inisiyatif ve sorumluluk almanın, gelişimi ve başarıyı sağlama açısından önemli katkılar sağladığını ve paydaşları cesaretlendirdiğini söylemişlerdir. Yine inisiyatif alınmayan bir yönetim tarzında statükonun devam ettirilme çabasının olduğunu ve bunun yenilik ve gelişimlerin önünü kapatacağını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul işleyişinde ortaya çıkan çeşitli paradoksal durumlar olduğunu ve bunları aşmak için inisiyatif almak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Eğitim yöneticisi olarak ben bu sorumluluğu alıyorum ve yapıyorum sonuna kadar da bu işi götürüyorum. Bir kere okul müdürü kurumun bir numarasıdır, yani diğer bütün paydaşlar size bakarlar, bir kere ben şu imajı veriyorum, yani burda bir risk var ise bunun sorumlusu benim, herhangi bir olumsuzlukta da bu sorumluluğu göğüsleyecek olan benim, bir kere burda bir rahatlama oluyor öğretiliminde. Yani sorumluluğu alarak, alt tarafı rahatlatmak gerekiyor. Öğretmenler, müdür yardımcıları rahatladığı zaman, o refleksi üzerlerinden attıkları zaman, “müdür bu sorumluluğu aldı, e bizde elimizi taşın altına koyalım” demeye başlıyorlar, sonra o zaman hiç aklınızda olmayan fikirler gelmeye başlıyor, çünkü insanlar rahatlıyorlar sorumluluk bende dediğiniz zaman, bu sefer size farklı önerilerle geliyorlar, ama birincisi sorumluluğu tamamen almak. (M12)

Motivasyon

Katılımcı okul müdürleri, bireysel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran bazı motivasyon kaynaklarını ifade etmişlerdir. Bu motivasyon kaynakları mesleki tatmin ve adanmışlık, olay ve durumlardan ilham alma, sonuç alma ve fayda elde etme, başarı hikayelerinden esinlenme, başarı-başarısızlık kaygısının olmayışı ve öğrenme isteğinden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M3, M12, M16, M18, M20, M21, M22, M23, M25 motivasyon olarak mesleki tatmin ve adanmışlığın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yaptıkları girişimlerde ve ortaya koydukları ürünlerde mesleki olarak tatmin olma hazzını yaşamak istediklerini, mesleği sevmenin bir takım şeyleri ortaya koyma açısından itici güç olduğunu, içsel motivasyon sağladığını ve keyif verdiğini, yapılan işe inanmanın o işin kararlılıkla sürdürülmesini ve mesleki heyecan duyulmasını sağladığını belirtmişlerdir.

En başta mesleğimizi sevmemiz geliyor. Mesleğimizi seversek zaten bir takım şeyleri harekete geçirebiliyorsunuz. Aslında devlet bu yaptıklarınız karşısında “al sana bu ödül” böyle bir şey yapmıyor. Bu tamamen işimizi, mesleğimizi sevmekle alakalı, vicdanla alakalı, belki çok popülist oldu ama gerçekten öyle, işimi seviyorum ve işimden keyif alıyorum. Birileri bana ödül versin diye birileri bana aferin desin diye bu işleri yapmıyorum. Keyif aldığım için mutlu olduğum için bir takım şeyleri yapmaya çalışıyorum (M18)

Okul müdürlerinden M2, M3, M12, M24 motivasyon olarak olay ve durumlardan ilham almanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, bazen yaşadıkları çeşitli olay ve durumların onlar açısından yeni girişimlere ve fikirlere vesile olduğunu, bu olay ve durumlar sayesinde farklı bakış açıları kazandıklarını, yaşanan bazı güncel durumların bireyleri yeni girişimlere sevk ettiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul müdürleri, çevrelerinde şekillenen bazı örnek uygulamalardan ve izlenimlerden etkilendiklerini ve bu örnek uygulamalardan ilham alarak yeni girişimlere teşebbüs ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bazen olaylarda bizi etkileyebiliyor, işte çocuğun biri geliyor veya bir veli geliyor bir şey söylüyor, bizim öyle bir bakış açımızın olmadığını fark ediyoruz, orda öyle bir girişimcilik eksikliğimiz varmış, evet diyorum bunu yapmayı unutmamışız yapsaymışız daha iyi olurmuşuz diyorum. (M3)

Okul müdürlerinden M1, M3, M7, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M23, M24, M25 motivasyon olarak sonuç ve fayda elde etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğrencilerin hayatında bir şeyleri değiştirmenin veya bazı yetenekleri kazandırmanın ya da bir şeyler ortaya koymanın yani öğrenci, okul ve öğretmen açısından bazı faydalar ve sonuçlar elde etmelerinin kendilerine motivasyon sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda hedeflenen bu sonuç ve faydalara ulaşmak için bazı riskleri göze aldıklarını, fikir ve önerileri girişimlere dönüştürürken öğrenci, öğretmen faydasının ve elde edilecek sonucun değerlendirildiğini, ihtiyaçlara cevap verebilen ve kişileri motive eden girişimleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yapılan girişimler sonucu elde edilen sonuçlarda katkılarının olduğunu bilmeleri ve hissetmelerinin onları mutlu ettiğini ve yeni ürünler ortaya koyma hedefinin gerçekleşmesinin onları motive ettiğini belirtmişlerdir. Yine yapılan girişimler sonucu ortaya konan eserlerle ilgili olumlu geri dönütlerin olmasının onlara güç verdiğini söylemişlerdir. Aynı zamanda maddi beklentilerin kendileri için ikinci planda olduğunu, daha çok manevi haz elde etmek ve kişilere fayda sağlamanın kendilerine motivasyon sağladığını belirtmişlerdir.

Yeni ürünler ortaya çıktığı zaman girişimcilik amacına ulaşmış demektir. Eğer hayallerimizi gerçekleştirmiş isek projelerimizi gerçekleştirmiş isek o konuda da amacımıza ulaşmışız demektir. Bizi motive eden şey öğrenci ve öğretmenlerimizin mutluluğu, eğer öğrenci ve öğretmenlerimiz mutlu ise o işin yapılmasını istiyorlarsa ve sonucunda onlar mutlu olacaklarsa o işi yapmaktan motive olacaklarsa elimizden geleni yapıyoruz, mesela öğretmenlerimiz için de basitte olsa arkaya bir çardak yaptık ağaçlı falan çok mutlu oldular, sohbet ettikleri bir ortamları oldu, yani benim için önemli olan öğrenci ve öğretmenlerin mutluluğu, eğer öğrenci ve öğretmenlerimiz mutlu oluyorsa motive oluyorsa okulla ilgili yaptığımız değişikliklerde arkası geliyor, ama onların motivasyonu düşüyorsa mutlu olmuyorlarsa istedikleri bir şey değilse biz de o işe hiçbir şekilde girişmiyoruz. (M7)

Okul müdürlerinden M5 motivasyon olarak başarı hikayelerinden esinlenmenin önemine değinmiştir. Okul müdürü, çeşitli başarılar göstermiş ve kendi alanında başarılı olmuş insanları takip ettiğini, etkilendiğini ve beslendiğini belirtmiştir.

...bunun dışında mesela bu alanda başarı hikâyeleri de beni çok etkiliyor, ben hep takip ederim, mesela kendine özgü başarısı olan iş adamları veya başka alanda eğitimciler olabilir bu tür başarı hikâyelerini önemserim. Kendimde bu hikâyelerden beslenirim. (M5)

Okul müdürlerinden M2, M9, M11, M12, M15, M16, M17, M18, M20, M23, M25 motivasyon olarak başarı veya başarısızlık kaygısının olmamasının önemine değinmiştir. Okul müdürleri, yaptıkları girişimlerle ilgili başarısız sonuçlar elde etmelerinin onların motivasyonunu düşürmediğini ve kaygılandırmadığını, başarısız sonuçların onları girişimlerle ilgili kararlılıklarından vazgeçirmediğini hatta başarısızlıklardan ders alarak yollarına daha sağlam adımlarla devam ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda başarısızlıkların onlara süreçle ilgili öğrenme anlamında ve yeni girişimlerde bulunurken çeşitli katkılar sağladığını, başarısızlıkların daha az hata ile karşılaşma ihtimalini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte başarıya yönelik de kaygı taşımadıklarını ve bu anlamda kendilerine güvendiklerini ve rahat olduklarını ifade etmişlerdir.

Başarısız olmak beni tedirgin etmez, biz bir şeyi öğrencinin, öğretmenin ve velinin faydasına olarak düşünüp hareket ediyoruz, başarısızlıkla ilgili bir analiz yapılırsa sonuçları iyi değerlendirilirse ve süreç iyi düşünülüp planlanırsa çok başarısız olabileceğime inanmıyorum. ...birlikte hareket edilip olumsuz sonuçlarla karşılaşabilir misin evet karşılaşabilirsin, ama başarısız olabileceğimizi düşünerek de yapacağımız çalışmalardan asla vazgeçmeyiz. (M11)

Okul müdürlerinden M25 motivasyon ile ilgili olarak öğrenme isteğinin önemine değinmiştir. Okul müdürü, yaptıkları çeşitli iş ve girişimlerin sonuçlarından yeni şeyler öğrenmelerinin kendisini motive ettiğini belirtmiştir.

...bir de motivasyon kaynağı olarak hep bir şeyler öğrenmek istiyorum, her yaptığım bir şeyden yeni bir şeyler öğrenmek hoşuma gidiyor, ben bunlardan motive oluyorum (M25)

Örgütsel Yeterlikler

Okul müdürleri tablo 3'te görüldüğü örgütsel yeterlikler alt temasında proaktiflik, dikkat-farkındalık, fırsat ve değer verme kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Örgütsel Yeterlikler Alt Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Sayısı
ÖRGÜTSEL YETERLİKLER	Proaktiflik	Değişim yaratma	4
		Var olan durumu iyileştirme	6
	Dikkat-Farkındalık	Kurum ve çevresel özelliklerini dikkate alma	6
		Eksiklikleri fark etme	2
		Girişimlere farkındalık yaratma	3
		Gerçekçi uygulanabilir fikirlere duyarlılık	10
	Fırsat	Eksiklikleri ve olumsuzlukları fırsata çevirme	6
		Fırsatları değerlendirme-planlama	13
		Fırsat yaratma	6
		Kriz anlarını ve çatışmaları fırsata dönüştürme	4
		Fırsatları ve yenilikleri yakalama	10
	Değer Verme	İhtiyaç ve talepleri dikkate alma	3
		Fikir çeşitliliğini destekleme ve fikirlere açıklık	10
		Teşebbüslere Destek, Cesaretlendirme	4

Proaktiflik

Katılımcı okul müdürleri, örgütsel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran bazı proaktif özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, değişim yaratma ve var olan durumu iyileştirmeden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M2, M13, M15, M24 proaktif olarak örgütte değişim yaratmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, buldukları okulda değişim yaratmanın varlığını hissettirmek istediklerini, değişim yaratma konusunda ihtiyaç hissettiklerini, okulda değişim yaratma ve okula yenilik katma duygusu çerçevesinde çabaladıklarını ve girişimlerde bulduklarını belirtmişlerdir.

Şöyle de olsun istiyorum, işte bu müdür bu okula geldi bir şeyleri değiştirdi, bu okulda bir değişim oldu, bu okulda güzel olumlu bir rüzgâr esti, hani şu olsun istemem, bu okulda şimdi bizim hizmet süremiz dört yıl bilemediniz sekiz yıl bu süre bittikten sonra ya bu adam gitti iyiki de gitti bu okuldan densin istemem. (M13)

Okul müdürlerinden M4, M14, M15, M16, M21, M23 proaktif olarak örgütte var olan durumu iyileştirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri bazı durumlarda örgütte var olan durumu, olumsuzlukları ve eksiklikleri iyileştirme, daha verimli hale getirme adına ihtiyaç hissettiklerini ve harekete geçtiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda durağan bir kişilik yapısına sahip olmadıklarını ve örgütü geliştirme adına çeşitli girişimlerde bulduklarını, kurumun daha ileriye gitmesi için çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte var olan olumsuzlukları ve eksiklikleri telafi ettiklerinde kendilerini mutlu hissettiklerini, örgütte görülen eksikliklerin kendilerini rahatsız ettiğini ve harekete geçirdiğini belirtmişlerdir.

...mesela bu okula geldiğimde bu okulda bazı eksik boyutların olduğunu gördüm, o boyutları tamamlamak benim için önemliydi, daha güzel ne olabilir nasıl olabilir, insanlar burdan nasıl faydalanabilir bütün bunlar beni harekete geçiren unsurlar, var olan durumu iyileştirmeye çalışıyorum bu beni motive ediyor. (M16)

Dikkat-Farkındalık

Katılımcı okul müdürleri, örgütsel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran dikkat veya farkındalık ile ilgili özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, kurum ve çevresel özelliklerini dikkate alma, eksiklikleri fark etme, girişimlere farkındalık yaratma, gerçekçi uygulanabilir fikirlere duyarlılıktan oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M1, M3, M7, M8, M9, M11 dikkat ve farkındalık ile ilgili örgütte kurum ve çevresel özelliklerini dikkate almanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yapılan girişimlerde kurumun artılarının ve eksilerinin dikkate alınmasını ve bu doğrultuda girişimlerin ve yapılacak işlerin yönlendirilmesi gerektiğini, kurumun yapısının tanınması ve öğrenilen bu yapı doğrultusunda hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Aslında kurumun avantajlarını ve dezavantajlarını göz önünde bulundurmak gerekiyor, şimdi baktığımızda kurumumuzun dezavantajlarına baktığımızda binasal sorunlarımız var, yani demek ki bizim bundan kurumsal gözükmeye yöntemimiz olarak çok çaba sarf etmemiz gerekiyor, ben akademik veya öğretmen boyutuna baktığımda yerleşmiş tecrübeli öğretmen gruplarının olduğunu düşünüyorum ve öğrencilerin de öğretmenlerine güveninin arttığını hissediyorum. (M9)

Okul müdürlerinden M8, M9 dikkat ve farkındalık ile ilgili örgütte eksiklikleri fark etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, kurumda var olan eksiklikleri ve eksik noktaları fark etmenin kendilerine avantaj, anlayış ve vizyon sağladığını ifade etmişlerdir.

Şöyle bir özelliğimin olduğunu düşünüyorum, bardağın boş tarafına bakmayı çok seviyorum, herkes dolu tarafına bakarken siz boş tarafına baktığınızda eksikliği görüyorsunuz, o anda o süreci lehinize çevirebilmek için bir adım önde oluyorsunuz, yani o eksikliği görüp o eksikliği giderirseniz ya da giderecek adımlar atarsanız daha doğru oluyor, bu benim yöntemim. (M9)

Okul müdürlerinden M12, M14, M17 dikkat ve farkındalık ile ilgili örgütte girişimlere farkındalık yaratmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yapacakları çeşitli girişimlerde çevre desteğini alabilmek adına kurumun veya girişimin çeşitli niteliklerine farkındalık yarattıklarını, çeşitli girişimlerde desteğin veya kullanımın az olduğu durumlarda birtakım yöntemler kullanarak teşvik edici bir şekilde paydaşlarda farkındalık geliştirdiklerini, aynı zamanda girişimlerin farklı yönleri ve avantajları, yararları paydaşlara anlatılarak bu farkındalığın arttırıldığını belirtmişlerdir.

Girişimlerle ilgili engelleri aşmak için olaya farklı açılardan bakmaya çalışırım. Arkadaşlarıma o olayın faydalarından geleceğe yönelik çocukların geleceğine yönelik olduğunu ifade ederim. (M14)

Okul müdürlerinden M5, M6, M9, M10, M13, M14, M18, M21, M22, M23 dikkat ve farkındalık ile ilgili olarak örgütte gerçekçi uygulanabilir fikirlere duyarlı olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çeşitli paydaşlardan zaman zaman fikirlerin geldiğini fakat bazı fikirlerin okulun koşulları çerçevesinde hayata geçirilemeyeceğini ve gerçekçi uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul şartları doğrultusunda yapılabilecek ayakları yere basan, sağlam temellere dayanan fikirlere ise kayıtsız kalmadıklarını, bu fikirleri değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ortaya konan fikirlerle ilgili olarak yarar muhasebesi yaptıklarını ve kurumun yapısı doğrultusunda yapılabilecek uygulamaları ve girişimleri gerçekleştirdiklerini, yani okula uyarlanması konusunda fikir süzgecinden geçtiklerini, girişimler konusunda akılcı ve realist davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci temsilcisi geldi, biz işte okulumuzun bahçesinde yüzme havuzu yapmak istiyoruz, bu güzel fikir yaratıcı fikir, olabilecek bir şey mi değil, ucu açık bir kavram, burada maddi imkânlar çok önemli maddi imkânlar çerçevesinde yapılabilecek bir olay, maddi imkânlar var ise biz bunu yapmaya çalışıyoruz, mesela bir öğretmenimiz yurtdışında tırmanma duvarı görmüş ama bu yatay bir tırmanma duvarı, çocukların el kol koordinasyonu için güzel bir olay ve bizim okulumuzun bahçesinde öğrencilerin bir yandan enerjilerini boşaltacakları kocaman

büyük büyük duvarlarımız var, bu duvarları nasıl değerlendirebiliriz diye düşünürken öğretmenimizin bu fikirlerini hayata geçirdik ve okul duvarlarına tırmanma malzemeleri yerleştirerek, duvarları öğrenci ve öğretmenlerimizle boyadık, bir özel okulunda bizim yaptığımız bu uygulamayı kendi okullarında yaptıklarına şahit olduk. Bu yaratıcılık işte bizim yapabileceğimiz bir olay, ama bir yüzme havuzu gerçekçi değil tabi ki. Yani gerçekleştirebileceğimiz şeyleri yapmaya çalışıyoruz. (M18)

Fırsat

Katılımcı okul müdürleri, örgütsel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran fırsat ile ilgili özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, eksiklikleri ve olumsuzlukları fırsata çevirme, fırsatları değerlendirme planlama, fırsat yaratma, kriz anlarını ve çatışmaları fırsata dönüştürme, fırsatları ve yenilikleri yakalama'dan oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M4, M8, M11, M17, M23, M25 fırsat ile ilgili olarak örgütte var olan eksiklikleri ve olumsuzlukları fırsata çevirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, okullarında bazı eksikliklerin ve olumsuz yönlerin olduğunu fakat bu eksiklikleri fırsata dönüştürdüklerini, eksiklik ve olumsuzlukları fırsata dönüştürme konusunda değerlendirme yaptıklarını ve bu olumsuzlukların doğru yönlendirilmesi ile okulun güçlenmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okuldaki sorunları doğru teşhis ederek bunları mesleki yeterlikleri doğrultusunda faydaya dönüştürdüklerini ve artılarını ön plana çıkardıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte okulları açısından dezavantaj olarak gördükleri kimi işleyiş ve uygulamaları, zamanla okula katkı ve değer sağlayan, okulun prestijini arttıran bir fırsata dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir.

...daha önceki okulumda yüze yakın Suriyeli öğrenci vardı ve ister istemez bu öğrenciler bir çok okulda problemli, ilk kayıt sürecinde biz gelenleri çok kabul etmeme durumumuz vardı, sonra baktık ki bu öğrenciler bizler için birer avantaj olarak dönecek aşında, sonra bunun birazcık daha gündemini yapmaya başladım, ve bu süreç içerisinde hem onlara öğretmen olanağı sağladık, yaz kursu açtık bu fırsatı değerlendirmek için, yaz kursunda otomatikmen servis taşıma olayı ücretsiz oldu, bu taşımayı kullanarak öğrencileri gezilere götürdük, hem de o öğrencileri belli bir seviyenin üstüne çıkardık, halk eğitim üzerinden kurslar açmaya başladık, yani Suriyeli öğrenciler benim için dezavantaj olmaktan çıkarak avantaja döndü ve ilçede yapılan iki erasmus projesinde de konu dezavantajlı öğrencilerdi ve okulumuza elli altmış tane yurtdışından misafir geldi, öğrenciler ve öğretmenlerle haşır neşir oldular, okulumuza böyle bir değer kattık, bunu görerek de il dışından iyi bir öğretmenimiz bu okul güzel projeler yapıyor diyerek buraya tayin geldi, iyi bir İngilizce öğretmenini okula kazandırmıştık, tamamen birbirinden bağımsız şeyler ama birbirine adapte oldu, fırsat olarak da daha sonra yardımlar, eğitimler oldu Suriyeli öğrencilerle ilgili, işte okul müdürlerini, müdür yardımcılarını Antalya'da bir kampa aldılar, okullara ödenekler geldi, malzemeler geldi, mesela Suriyeli öğrencilere gelen malzemelerden okuldaki diğer öğrencileri de yararlandırıyordum (M25).

Okul müdürlerinden M1, M3, M6, M8, M10, M11, M13, M14, M17, M20, M21, M22, M25 fırsat ile ilgili olarak örgütte fırsatları değerlendirme ve planlamanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, fırsatlar ortaya çıktığında fırsatların boyutlarının ve uygulamaya geçirme ayrıntılarının değerlendirilmesi ve planlaması gerektiğini, avantaj veya dezavantajlarının kendileri tarafından muhasebe edildiğini, özellikle finansal olarak yapılabilirliğinin ve uygulanabilirliğinin değerlendirildiğini, bu fırsatların kimlerle birlikte hayata geçirilebileceğinin planlandığını ve yarar-zarar analizi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öncelikle önümüze çıkan fırsatları değerlendiriyoruz, bu yapacağımız işin fırsatın yani fırsat mıdır değil midir bakmak gerekiyor, onun ön çalışmasını yapıyoruz, artısı nedir eksisi nedir, artısı bizi nereye getirebilecek bunun riskleri nedir değerlendirmesini yapıyoruz, bizim için fırsat olarak görünebilecek şeyleri hedefe ulaşma noktasında bir plan doğrultusunda harekete geçiriyoruz. (M11)

Okul müdürlerinden M1, M4, M10, M15, M20, M21 fırsat ile ilgili olarak örgütte fırsat yaratmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, fırsatların her zaman ortaya çıkmayabileceğini ve bazen fırsatların okul yöneticileri tarafından yaratılması ve ortaya konulması gerektiğini, paydaşlarla birlikte hareket edilirse birçok fırsatın ortaya koyulabileceğini, yine kurumun ve çevrenin özelliklerinin değerlendirilmesi sonucunda yeni fırsatların ve yararlı girişimlerin ortaya konabileceğini belirtmişlerdir.

...buraya geldiğimde ilk dikkat çeken şey rüzgârın şiddeti oldu. Dedim ki buraya mutlaka bir rüzgâr tribünü yapmam lazım. Tepede olduğumuz için rüzgâr her yönden esiyor. Artı dalgalar ciddi bir şekilde etkiliyor. Dalgalardan elektrik üretimi, rüzgârdan elektrik üretimi ve yine güneşi gören çatımız var, pansiyon için söylüyorum, orayı güneş enerjisi ile donatma şeklinde hemen neyi devreye sokabiliriz diye fırsatlarımızı hemen ortaya koydum. (M15)

Okul müdürlerinden M8, M9, M17, M20 fırsat ile ilgili olarak örgütte kriz anlarını ve çatışmaları fırsata çevirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, örgütte bazen kriz anlarında veya çatışma anlarında örgütsel ve insan kaynakları açısından bazı olumsuzlukların ortaya çıkabileceğini fakat bunların fırsata dönüştürülebileceğini, çatışma ortamlarından bazen kurum yararına olan olumlu sonuçların ortaya çıkabileceğini, yeniliklerin örgüte kazandırılabilceğini ve avantaj sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Aslında en çok kriz anlarını ben çok seviyorum, çünkü şimdi bir kurumu yönetiyorsunuz, o kriz anlarında herkesin modunun düştüğü, motivasyona ihtiyacı olduğu bir durumda sizin fırsatların ortaya çıktığı bu durumları iyi değerlendirmeniz gerekiyor. (M9)

Okul müdürlerinden M2, M6, M7, M10, M12, M15, M20, M21, M23, M25 fırsat ile ilgili olarak örgütte fırsatları ve yenilikleri yakalamanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, ortaya çıkan fırsatları zamanında yakalamanın önemli olduğunu, yine çağın getirdiği yeniliklerin takip edilmesi ve kurumun gelişimi için yeniliklere ayak uydurup bu yeniliklerin yakalanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte zamanla çeşitli ihtiyaçların ortaya çıktığını ve bu ihtiyaçların girişime dönüştürülebilmesi için fark edilmesinin önemini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okula katkı sağlayacak fırsatların yakalanması için uyanık ve tetikte olduklarını ve ortaya çıkar çıkmaz değerlendirdiklerini, çevresel koşulların değerlendirilmesi sonucunda bazı gelişim sağlayıcı ve kuruma artı değer katacak fırsatların görülebileceğini ve bunların karlı ve faydalı bir hale dönüştürülebileceğini söylemişlerdir. Yine akademik ve mesleki olarak yeterli kapasiteye sahip olmalarının ve güncel paradigmaları ve değişimleri takip etmelerinin okul müdürlerinin fırsatları görmesinde onlara alt yapı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı fırsatların diğer okul müdürleri tarafından görmezden gelindiğini veya fark edilmediğini belirterek kendilerinin bu konuda dikkatli olduklarını, olanak ve fırsatları değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Uyanık olmak gerekiyor, yani bir fırsatı yakalamak bizim için önemli, eğer uyanık olursak o fırsatı bizim için değerlendirmek kolaylaşır, hiçbir zaman fırsatları geri tepmem, uyanık olurum, fırsatını kollarım pusuya yatarız eğer o fırsat gelmişse tepmeyiz hemen değerlendiririz ve okulumuza fayda sağlayacak her fırsatı değerlendiririz ve amacımıza ulaşmaya çalışırız. (M7)

Değer verme

Katılımcı okul müdürleri, örgütsel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran değer verme ile ilgili özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, ihtiyaç ve talepleri dikkate alma, fikir çeşitliliğini destekleme ve fikirlere açıklık, teşebbüslere destek ve cesaretlendirmeden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M10, M11, M16 değer verme ile ilgili olarak örgütte ihtiyaç ve talepleri dikkate almanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çalıştıkları kurumların ve paydaşların çeşitli ihtiyaçlarının ve taleplerinin olabileceğini ve bu taleplerin doğru yöne yönlendirildiğinde özgün girişimlerin ortaya çıktığını, bu ihtiyaç ve talepleri gidermenin kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir.

Geçen sene bir kütüphane planlayıp harekete geçtik tamamladık, çok güzel ve işlevsel bir kütüphane oldu, bunun başlangıç noktasından itibaren, yani kurumun ihtiyaçları belli, ihtiyaçlar ve talepler belli, bu talepleri doğru yöne yönlendirdiğimizde ve dediğim gibi herkesi birlikte hareket etmeye sevk ettiğimizde çok güzel ve özgün projeler ve sonuçlar ortaya çıkıyor. ...kütüphane demeyi de istemiyorum aslında çünkü kütüphane denildiğinde masa raf akla geldiği için bizim ki hayal odası şeklinde adlandırdığımız bir yer, masaların olmadığı öğrencilerin gittiği zaman rahatladığı mutlu olduğu ve gitmek için can attığı bir yer oluşturduk, bu tür şeyler ihtiyaç hâsıl olduğu zaman yönlendirmeye çok güzel sonuçlar alınıyor. (M11)

Okul müdürlerinden M2, M5, M9, M12, M13, M17, M20, M21, M24, M25 değer verme ile ilgili olarak örgütte fikir çeşitliliğini desteklemenin ve fikirlere açık olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, kurumda yapılan çeşitli toplantılarda öğretmenlerin fikirlerinin ve yaratıcılıklarının ortaya çıkması adına onları fikirlerini ifade etmeye teşvik ettiklerini, fikirleri ve fikir çeşitliliğini daima dikkate aldıklarını, okula katkı sunmaya yönelik fikirleri nedeniyle onları onure ettiklerini ve bu fikirleri kurumsal gelişim açısından değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu fikirlerin hayata geçmesi sonucu çeşitli başarılar kazandıklarını ve başarılı sonuçlar elde ettiklerini, öğretmenlerin ortaya koydukları fikirlerle ilgili hayallerini gerçekleştirerek onları mutlu ettiklerini ve böylece o kişilerin o girişimi sahiplendiklerini, bütünleştiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte paydaşların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir iklim oluşturduklarını, farklı sesleri zenginlik olarak gördüklerini, hayata geçiremeyecekleri fikirleri ise fikrin sahibi olan öğretmenlere uygun bir dille ve nedenlerini belirterek açıkladıklarını, kapılarının her zaman çeşitli fikirlere açık olduğunu söylemişlerdir. Yine ortaya konan çeşitli fikirleri not aldıklarını, öğretmenleri fikirlerini belirtmeleri açısından cesaretlendirdiklerini, öğrencilerin fikirlerini ve dileklerini okul idaresine ulaştırabilecekleri çeşitli birimlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

...yani bir fikriniz var ise uygulanmasını istediğiniz, mutlaka bunu bize iletin ve bize getirin. Yani bir kere benim odama gelip de saçma sapan ne söylenirse söylensin kişi fikrini söylediği zaman ben en başta okula katkı sunmaya çalıştığı için ona teşekkür ederim ve mutlaka o fikir üzerinde konuşuyorum ve birçok şeyi de onların fikirleri üzerinde inşa ediyoruz. (M12)

Okul müdürlerinden M3, M15, M18, M22 değer verme ile ilgili olarak örgütte teşebbüslere destek ve cesaretlendirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen girişimlere maddi ve manevi destek olduklarını, öğretmenlere bu güveni verdiklerini, başarıya ulaşmaları için çaba harcadıklarını ve öğretmenleri bu anlamda teşvik ettiklerini, arkalarında olduklarını hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu teşebbüsler için okul imkânlarını harekete geçirdiklerini ve girişimlerini kolaylaştırdıklarını, özellikle öğrenci faydasına olabilecek ve kurumsal olabilecek girişimlere daha fazla önem verdiklerini, öğretmenleri bu konuda sorumluluk almaları hususunda cesaretlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen veya öğrenciden yaratıcı bir şey geldiği zaman sonuna kadar destek veriyorum, öğrencinin lehine olan her türlü şeye sonuna kadar destek veriyoruz, yani ona yapacağı bir işlemden finansal kaynak oluşturmaya çalışıyoruz, çocuk diyor ki hocam işte dergi çıkartacağız veya şöyle bir çalışma yapacağız ama nedir o çalışmayı yaparken o finansal kaynağı paydaşlardan bulmaya çalışıyorum, yani her şeyi devletten beklemicen her şeyi devletten zaten ekonomik anlamda bulamazsınız, ama orda da öğrencinin bu yaratıcı özelliğini de öldürmemek lazım, yani öğretmen de aynı şekilde öğretmen bir çalışma yapıyorsa ve öğrenci ile ilgili ise sonuna kadar destekliyoruz. (M22)

İlişkisel Yeterlikler

Okul müdürleri tablo 4'te görüldüğü gibi ilişkisel yeterlikler alt temasında işbirliği, ikna-inandırma ve iletişim kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin İlişkisel Yeterlikler Alt Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Sayısı
----------	----------	--------	------------------

İLİŞKİSEL YETERLİKLER	İşbirliği	Riskleri paylaşma	2
		Paydaş gücünden yararlanma	13
		Sorumluluk verme	1
	İkna-İnandırma	Paydaşları harekete geçirme	14
		İkna etme	13
		Çevresel imkânları hareketlendirme	16
		Motive etme	9
	İletişim	Etkili İletişim-Etkileşim Kurma	10
		İlişki Yönetimi	3

İşbirliği

Katılımcı okul müdürleri, ilişkisel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran işbirliğine dair özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, riskleri paylaşma, paydaş gücünden yararlanma ve sorumluluk vermeden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M9 ve M25 işbirliği ile ilgili olarak riskleri paylaşmanın önemine değinmiştir. Okul müdürleri, yapılacak girişimlerde ortaya çıkabilecek risklerin ve sorumlulukların paylaşılmasının girişimle ilgili riskin azalmasına, bireylerin daha fazla sorumluluk almalarına, yapılacak işe daha fazla değer vermelerine, yöneticinin iş ve sorumluluk yükünün azalmasına ve işin kalitesinin ve sonuç alma olasılığının daha da artmasına neden olacağını belirtmişlerdir.

Yani riskleri paylaşmak, hani şey derler teşbihte hata yok ama en güzel ortaklık suç ortaklığıdır, bunu ben şöyle görüyorum suçtan ziyade riski paylaşırsanız riskin azalmasına katkı sağlarsınız, çünkü riskin oluşmaması için o gruptaki herkes yapacağı işi en iyi şekilde yapmaya çalışır, ya da aldığınız risk ve sorumluluğu dağıtırsanız da biraz daha üzerinizdeki yük hafifler ve yaptığınız işin kalitesi de artar diye düşünüyorum, risk oranının da azalacağını düşünüyorum. (M9)

Okul müdürlerinden M1, M4, M6, M7, M9, M10, M12, M13, M16, M19, M20, M21, M25 işbirliği ile ilgili olarak paydaş gücünden yararlanmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yapacakları çeşitli girişimlerde okuldaki paydaşların ve insan kaynağının yetenek ve becerilerinden yararlandıklarını, kaynak yarattıklarını, paydaşların ilişkileri yoluyla girişimlere yönelik işleri hallettiklerini, sürece paydaşları da dâhil ederek işbirliği içerisinde onların desteğinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte özellikle kurumda girişimci ruha sahip olan yetenekleri ile ön plana çıkmış öğretmenlerden fikri güç anlamında destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda daha çok girişimlere kaynak sağlama noktasında sıkıntı yaşadıklarını ve bu nedenle velilerin veya diğer paydaşların maddi gücünden yararlanarak bu girişimleri finanse ettiklerini, bu anlamda çeşitli girişimlerde bulduklarını söylemişlerdir. Yine okul müdürü tarafından koyulan hedeflerin gerçekleşmesinde paydaş yeteneklerinin ve kadronun nitelikli olmasının önemli bir etkisinin olduğunu, paydaş gücünden yararlanarak çok güzel sonuçlar elde ettiklerini, özellikle kuruma katkı sunmaya çalışan öğretmenlerin gücünden çok fazla yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Mesela 2015 yılında biz bir akıl oyunları sınıfı yapmak için uğraştık, maddi anlamda biraz sıkıntı yaşıyorduk, bizim bir öğretmenimizin eşinin işte çok varlıklı olduğunu hayır işlerine çok yardımda bulunduğunu öğrendim ve dedim ki hocam eşinizle görüşebilir miyiz dedim, işte bir akıl oyunları sınıfı yapmayı planlıyoruz bize destek olur mu dedim, gittik görüştük, bize projelendirin dedi, proje formatında hazırlayın dedi, ben inceleyip yönetim kuruluna sunayım dedi eğer onaylarsa hemen size akıl oyunları sınıfı yaparız dedi, biz bu girişimi projelendirdik dosya halinde sunduk, hoşuna gitti, hiç dosyayı incelemeye gerek yok dedi dosyanız çok güzel dedi hemen maliyete baktı, yirmi üç bin türk lirası civarında bir maliyeti vardı, dedi siz anlaşın yapın ödemesini ben yaparım dedi, iki üç ay içerisinde bizim akıl oyunları sınıfımız hazırlandı ve beş yıldır her türlü akıl oyununun olduğu bir yer olarak

öğrencilerimiz sınıflarımız serbest etkinlikler derslerinde faydalanıyorlar, kalıcı bir eser oldu. (M7)

Okul müdürlerinden M12 işbirliği ile ilgili olarak sorumluluk vermenin önemine değinmiştir. Okul müdürü, yapılan girişimlerle ilgili olarak işin niteliğine göre paydaşlara sorumluluk ve yetki verdiğini, bu sorumlulukların sonuçlarıyla ilgili olarak bu kişilerin geri dönütler sağladıklarını ve koordine ettiklerini belirtmiştir.

Kurum içerisinde benim belirlediğim arkadaşlar var bunlar bazen müdür yardımcısı oluyor bazen öğretmen, bazen hizmetli, memur veya veli oluyor, o işin niteliğine göre, mutlaka o işten sorumlu bir kişi oluyor, yetki ve sorumluluk onda oluyor, sonuçlarını bana bildirmek şartıyla. Diğerleri ona yardımcı oluyorlar ama o iş o kişinin uhdesinde gidiyor. Ama mutlaka işin başında direk benimle irtibatlı olan kurum içerisinde biri oluyor ve o kişi benimle ve diğer paydaşlarla (sponsor, işçi, usta gibi) aradaki koordinasyonu sağlıyor (M12).

İkna-İnandırma

Katılımcı okul müdürleri, ilişkisel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran ikna ve inandırmaya dair özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, paydaşları harekete geçirme, ikna etme, çevresel imkânları harekete geçirme ve motive etmeden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M1, M2, M4, M6, M8, M9, M12, M13, M15, M16, M20, M21, M24, M25 ikna-inandırma ile ilgili olarak paydaşları harekete geçirmenin önemine değinmiştir. Okul müdürleri, yapılacak çeşitli girişimlerle ilgili olarak öğretmenleri harekete geçirerek onların sürece dâhil olmasını, girişime yönelik alt yapıyı hazırlayarak öğretmenlerin bu girişimi sahiplenmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda personele güven vererek birlikte başarılacağına dair harekete geçirici davranışlarda bulduklarını, gönüllü olarak girişimlere katılım gösteren öğretmenlerin sürece dâhil edilerek sürecin birlikte yürütülmesini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenleri bu girişimlere ve sürece dâhil etmeden, rol vermeden başarılı olunamayacağını, girişimi hayata geçirmek için görev dağılımı yaparak öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmelerini sağladıklarını söylemişlerdir. Yine okulda girişimci yönü ağır basan öğretmenlerin idare tarafından potansiyellerini ve yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde desteklenmeleri gerektiğini, durağan bir yapıda olan personel davranışlarının çeşitli girişimlerle harekete geçirildiğini belirtmişlerdir. Özellikle mali konularda okul aile birliklerini harekete geçirerek sorumluluğu geniş alana yaydıklarını, riski azalttıklarını ve o kişilerinde kendilerini değerli hissetmesine neden olduklarını ifade etmişlerdir. Yine sürece dâhil olan ve harekete geçen paydaşların kendilerini mutlu hissettiklerini ve özgüvenlerinin artarak yeni girişimler için kendilerine güven duyduklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri, öğretmenleri harekete geçirerek kendilerinin bu süreçte rehberlik ettiklerini, paydaşların harekete geçmesini sağlamak için etki ajanı olarak değerlendirdikleri informal lider öğretmenleri kullandıklarını ve onları harekete geçirerek onlar üzerinden harekete geçme davranışını tüm kuruma yaydıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul müdürleri ise öğretmenlerin durağan davranışlarının kendilerini rahatsız ettiğini belirterek onları harekete geçirme adına çeşitli teşvikler kullandıklarını söylemişlerdir. Yine bazı okul müdürleri ise çeşitli toplantılar ve bilgilendirmeler yoluyla öğretmenlerde girişimlere yönelik merak uyandırdıklarını ve bu şekilde harekete geçtiklerini ifade etmişlerdir.

...okulda bir proje yaptığınızda bunun içine öğretmeni dâhil ediyorsunuz öğrenciyi dâhil ediyorsunuz, onlar yapıyorlar siz sadece reklamını yapıyorsunuz teşvik ediyorsunuz onları, bir araya getiriyorsunuz kaba tabirle gaza getiriyorsunuz gerisini onlar yapıyor zaten. (M3)

Öğretmenler içerisinde de girişimci olan yaratıcı olan bir şeyler yapmak isteyen yok mudur vardır, önemli olan idarenin o kimseleri yanına çekip beraber çalışmalarını, potansiyellerini ortaya koymaları, ne kadar çok insanı katabiliyorsan bu sürece o kadarı olumlu şeyler ortaya çıkıyor. (M8)

Okul müdürlerinden M1, M2, M6, M7, M10, M12, M13, M14, M17, M19, M21, M23, M25 ikna-inandırma ile ilgili olarak paydaşları ikna etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, iletişimi ve yenilikçi fikirleri kullanarak kendilerini öğretmenlere kabul ettirdiklerini, aynı zamanda yapılacak girişimlerin ortaya koyacağı faydaları ve sonuçları anlatarak ve hayata geçmiş çeşitli örnekler göstererek paydaşları ikna ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul müdürleri, paydaşlara dayatma ile bir şey yapılamayacağını ve girişimleri benimsetmek ve gönüllülüğü sağlamak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte direnç gösteren kişilere girişimsel uygulamanın özellikleri ve yararları anlatılarak ve o kişiyle empati kurularak benimsetildiğini, bazen bu girişimlere inanan öğretmenleri kullanarak diğer öğretmenleri ikna ettiklerini, çeşitli veriler ve bilgiler paylaşarak veya çeşitli paylaşımlarda bulunarak ikna yolunu denediklerini söylemişlerdir. Yine okul müdürleri, yapılacak girişimlerin inandırıcı olması gerektiğini, özellikle öğretmenler ikna edilirse ve inandırılırsa öğretmenlerinde kendi paydaşlarını (öğrenci ve veli) ikna edebileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda maddi anlamda velilerin girişimlere destek sağlamalarını kolaylaştırmak için velileri ikna etme konusunda amacın iyi anlatılması gerektiğini ve veliye girişimle ilgili somut paylaşımlar yapıldıktan sonra velinin ikna edilebildiğini ifade etmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise paydaşları için katarak, girişimin gerekliliğini deneyimleterek ikna yolunu denediklerini, yöneticinin de bu girişimlere inanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Girişimcilik tek başınıza planlayıp yapabileceğiniz şeyler değil, kamusal bir alandaysanız birçok kişiyi etkiliyor, onlardan destek almanız lazım, inandırıcı olmalı, insanları ikna edebilmelisiniz, iletişiminiz kuvvetli olmalı, bunlar bende var diye düşünüyorum. (M10)

...konuşarak anlatarak belki de işin içine katarak bunun için gerekli olduğuna inandırarak ikna etmeye çalışıyorum. (M2)

Okul müdürlerinden M4, M5, M7, M8, M10, M11, M13, M14, M15, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M25 ikna-inandırma ile ilgili olarak çevresel imkânları harekete geçirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, özellikle maddi kaynak gerektiren girişimlerde çeşitli ziyaretler ve paylaşımlar yapılarak ve kişisel ilişkiler kullanılarak çevrenin imkânlarından yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çeşitli vakıflar, yardım kuruluşları, STK'lar, özel işyerleri, fabrikalar, hayırseverler, nüfuzu olan kişiler, kanaat önderleri ve belediyeler gibi kamu kurum ve kuruluşlarından ve yerel imkânlardan bu girişimlere yönelik destek aldıklarını, girişimlere yönelik sponsorlar bulduklarını, öğretmen ve veli bağlantılarını bu girişimlere destek sağlamak için yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte zaman zaman bu girişimleri finanse etmekte zorlandıklarını ve bu tür durumlarda çevre değişkenlerini ve desteğini devreye soktuklarını söylemişlerdir.

Çevredeki imkânları harekete geçirirsin atıyorum velilerimiz olabilir esnaf olabilir örneğin maddi bir şey gerektiren bir çalışma olduğunda çevrenin imkânlarını olanaklar ölçüsünde ziyaretler yaparak durumu anlatarak onlarla paylaşarak destek alınabilir, bu tür çalışmalar bu şekilde yürütülür. Kaynak tedarik etmek için çevreyi kullanmayı çalışırım, özel kanalları ve kişisel ilişkilerimi devreye sokarım, aynı şekilde öğretmen arkadaşlarında ilişkileri üzerinden yapmaya çalışırım, kurum ziyaretleri, işyeri ziyaretleri gibi farklı seçenekleri kullanarak anlatarak bunların resimli görsellerini hazırlatarak benzeri şeylerle tanıtımlarda bulunarak destek bulmaya çalışırım (M5)

Bölgede yer alan kanaat önderleri veya sivil toplum kuruluşlarıyla daha yerelde yer alan iletişimler kuruyoruz, onları okulumuza davet ediyoruz veya biz onlarla temas kuruyoruz ya da işte seçilmiş kişiler, muhtar veya siyasi temsilciler var ise o anlamda onlarla kaynakları okula yönlendirmeleri adına temaslarda bulunuyoruz, bölge imkânlarını okulumuza çevirmeleri için temasta bulunuyoruz. Böyle iletişimlerimiz var, bu şekilde çevreyi veya maddi imkânları olan yardımsever insanların okula daha duyarlı olmalarını sağlamak için sohbetler yapmaya çalışıyoruz, onlarla bir araya gelip, hem derdimizi anlatıyoruz, hem de onların burayı anlamalarını sağlıyoruz, böyle adımlarımız var. (M23)

Okul müdürlerinden M2, M3, M5, M9, M12, M13, M15, M17, M19 ikna-inandırma ile ilgili olarak paydaşları motive etmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, girişimlerle ilgili olarak personellerini harekete geçirmek amacıyla onların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını,

ödüllendirdiklerini ve teşvik ettiklerini, olumsuz durumlarda personele moral verdiklerini, yaşanan olumsuzlukların kurum açısından gelişim süreci olarak görüldüğünü personele ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda üst makamlardan veya okul idaresinden gelen bir ödüllendirme veya onure etme davranışının öğretmenleri önemli derecede motive ettiğini, çeşitli girişimlerde veya projelerde görev alan öğretmenlerin ve öğrencilerin güdülenmelerini ve motive olmalarını sağlamak amacıyla çeşitli motivasyon araçları (not, belge, teşekkür gibi) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte moral motivasyon sağlayarak harekete geçirmenin ve girişimlere, üretkenliğe yöneltmenin Türk insanının temel karakteristiği olduğunu ve bu moral unsurlarının öğrenci ve öğretmenlere transfer edilmesi gerektiğini, kişilerde “ben de yapabilirim” isteğini uyandıracak teşvikleri ve motivasyon unsurlarını kullandıklarını söylemişlerdir.

Bizim Türk insanların üretkenliğinin temelini moral oluşturuyor. Moraliniz var mı yaparız. Hani derler ya moraliniz olduğunda zoru yaparız da imkânsız biraz zaman alır. Biz Türk insanı böyleyiz. Bu anlamda tek dikkat edeceğimiz şey morali içimizde barındırmak ve öğretmenlere ve öğrencilere transfer etmek. Herkesin kendi potansiyeli noktasında “ben bunu yapabilirim” ondan sonra böyle bir faaliyet var buna “ben de katılayım” diyerek istek uyandıracak şekilde onları taltif ediyoruz. (M15)

İletişim

Katılımcı okul müdürleri, ilişkisel yeterlikler açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran iletişime dair özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, etkili iletişim etkileşim kurma ve ilişki yönetiminden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M3, M4, M5, M12, M13, M16, M18, M20, M22, M24 iletişim ile ilgili olarak paydaşlarla etkili iletişim ve etkileşim kurmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yapacakları girişimleri ve fikirleri öğretmenlerle paylaştıklarını ve onlardan bu girişim düşüncesiyle ilgili fikir aldıklarını ve böylece etkileşim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenleri çeşitli girişimlere ikna etmek için iletişim dilini kullandıklarını, paydaşlarla iletişimlerini güçlendirecek çeşitli etkinlikler (gezi, kahvaltı organizasyonu gibi) organize ettiklerini ve yıl içerisinde paydaşlarla iletişimi güçlendirecek çeşitli planlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çevre paydaşları ile etkili iletişim kurarak çeşitli girişimleri ve etkinlikleri finanse ettiklerini, hatta büyük maliyetler gerektiren girişimleri ikili ilişkileri kullanarak bağışlar yoluyla hayata geçirdiklerini söylemişlerdir. Yine paydaşlarla etkili iletişim kurmanın ve iletişim dilini iyi yönetmenin önemine değinerek iletişim dilini iyi kullanamayan yöneticilerin girişimlerine destek bulamayacaklarını ve paydaşlardan istifade edemeyeceklerini belirtmişlerdir.

...bu atölye çalışmaları vs. mesela bunlar milyarlık yatırımlarla ortaya çıkıyor, benim okulunda şu anda oluşturduğumuz bu tarz atölyeler her biri bağış yoluyla yapıldı, yani tabii okulunda katkısı oldu ama çoğunlukla bağışçılar yoluyla gerçekleştirildi, bunu ikili diyaloglarımız yoluyla hallettik. Bizim paydaşlarımız velilerimiz öğrencilerimiz öğretmenlerimiz, işte mahalle sakinlerimiz mahallenin ileri gelen esnafları, STK’lar biz bunlarla hep bir aradayız, kim gelirse gelsin ben hep bir kere tatlı dil güler yüz gösteririm, iletişim dilim çok iyidir, bana göre okullardaki yöneticilerin en büyük sermayesi iletişim, eğer bu iletişim dilini kuramıyorsa bu zenginliklerin ya da bu paydaşların hiçbirinden istifade edemezsiniz, asık surat ya da ne bilim kullanılmayacak cümleler vs. bunları yapanlar var bizim camiamızda ve bunlar paydaşlarından hiçbir şekilde istifade edemiyorlar, o yüzden paydaşlarımızla olan münasebetleri ben çok önemsiyorum, çünkü olmayacak iş olur olacak iş olmaz eğer kötü bir iletişim dili kullanırsanız, o yüzden paydaşlarla olan münasebette iletişimi iyi kullanmak lazım. (M13)

...bunları aşarken iletişimi güçlü tutuyoruz, örneğin bir iş var, sponsorluk arıyoruz ve velimize bunu teklif ediyoruz veya genele bir yayıyoruz, diyoruz ki bir kütüphane yapacağız örneğin, veliler hiç endişe olmayacak şekilde biz velilerin “parayı cebe mi atıyorlar” endişesini akla getirmeden iletişimi güçlü tutuyoruz. (M24)

Okul müdürlerinden M4, M5, M18 iletişim ile ilgili olarak ilişki yönetiminin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, paydaşlarla olan ilişkilerini iyi yönetmekten dolayı okullarına büyük ölçekli kaynaklar yarattıklarını, özellikle velilerle sıcak ve samimi ilişkiler kurduklarını ve böylece veli imkânlarını okula yöneltebildiklerini, ilişkilerini kullanarak fırsatlar yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Mesela fiziksel anlamda kendi okulumdan örnek vereyim, bir öğrenci velimiz okulumuza bizim için çok ciddi meblağ tutacak bir jeneratör hediye etti. Bunu kendi imkânlarımızla almamız mümkün değildi. Bu nasıl oldu, genel olarak bizim veli ile olan ilişkilerimizin iyi olmasından, yaptığımız çalışmaların doğru yönde olmasından, velilerin beklentilerine cevap vermemizden dolayı, böyle aramızda velilerle sıcak ve samimi bir ortam oluştu. Hemen hemen birçok veli imkânları ölçüsünde okula yardım ettiğini ben biliyorum. İşte bir başka velimiz bizim aylık temizlik masraflarımızı karşılıyor, biz liste veriyoruz, şu lazım bu lazım diye o veli ödemesini yapar mesela. Bir başka velimiz bizim badana boya işlerimizi yapar, bunun gibi birçok örnek verebilirim, bu işte bizim velilerle olan diyaloglarımızdan, ilişkileri iyi yönetmekten kaynaklanıyor. (M18)

...biraz insan ilişkileri önemli. Ben fırsatları yakalarken daha çok bu ilişkilerimi kullandım. (M4)

Bağlılık-Özgüven Yeterlikleri

Okul müdürleri tablo 5'te görüldüğü gibi bağlılık özgüven yeterlikleri alt temasında özgüven ve kararlılık kategorilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Bağlılık-Özgüven Yeterlikleri Alt Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Sayısı
BAĞLILIK- ÖZGÜVEN YETERLİKLERİ	Özgüven	Rekabetçi ve en iyi olma	2
		Kendine güven	1
	Kararlılık	İdealist olma ve hayalleri gerçekleştirme	4
		Sabırlı olma	2
		Azim ve vazgeçmeme	15

Özgüven

Katılımcı okul müdürleri, bağlılık-özgüven yeterlikleri açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran özgüvene dair özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, rekabetçi ve en iyi olma ile kendine güvenden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M2 ve M20 özgüven ile ilgili olarak rekabetçi ve en iyi olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, rekabeti seven bir yapılarının olduğunu ve rekabet ettiği kurumlar içerisinde en iyi olmak istediklerini, bu durumun onları girişimlerde bulunmaya yönlendiğini belirtmişlerdir.

Okulda bir proje yaparken öğretmenlerime hep şunu diyorum, öyle bir yapalım ki ilçede en iyisi olsun, yani Kadıköy'e veya Beşiktaş'a göre demiyorum bu ilçenin koşullarına göre yani yerel koşullara göre en iyisi olalım en iyisini biz yapalım diyorum, bir hedef koyuyorum, mesela bir kütüphane mi yaptık ilçenin en iyisi olması lazım. (M2)

Okul müdürlerinden M9 özgüven ile ilgili olarak kendine güven duymanın ve inanmanın önemine değinmiştir. Okul müdürü, yöneticinin ne tür girişimleri başarıp başarmayacağına yönelik kendini tanıması doğrultusunda bu girişimleri başarmaya yönelik kendine güven hissettiğini, bazen yapılan işlerin sonucunun kestirilmediğini bu nedenle yöneticinin kendine güvenmesi ve kararlı olması gerektiğini belirtmiştir.

Öncelikle girişimcilikte kendine güven çok önemli, kendinize güvendiğinizde neleri yapıp neleri yapamayacağınızı yani biraz kendinizi tanımaya ilgili olan işler de var bunun içerisinde, ama tamamıyla demesem bile çoğunlukla kendine güvenmesiyle alakalı bir durum. Çünkü bazen bilemiyorsunuz, yani bunu yaptığımda ne olur yapmadığımda ne olur gibi, ama kendine güvenmek ve yaptığınız işte kararlı olmak, bu riskleri de göze almak ve üstesinden gelmek demek oluyor. (M9)

Kararlılık

Katılımcı okul müdürleri, bağlılık-özgüven yeterlikleri açısından girişimci okul müdürlerini diğerlerinden ayıran kararlı olmaya dair özellikler ifade etmişlerdir. Bu özellikler, idealist olma ve hayalleri gerçekleştirme, sabırlı olma, azim ve vazgeçmeme davranışından oluşmaktadır.

Okul müdürlerinden M4, M7, M8, M13 kararlılık ile ilgili olarak idealist olma ve hayalleri gerçekleştirmenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, idealist özellikler taşıdıklarını ve bu durumun kendilerini girişimler yapmaya sevk ettiğini, ideallerini gerçekleştirme yönünde girişimler yapma konusunda zorunluluk hissettiklerini, hayal kurmanın girişimci ruhu beslediğini ve insanları harekete geçirdiğini belirtmişlerdir.

Birincisi idealist olmam girişimci ruhumu tetikliyor, bir şeylerin yapılması gerektiğine inanıyorum ve yapılması gereken şeylerle ilgili zorunluluk hissederim, şartlar elverdiği sürece tabi. (M8)

Okul müdürlerinden M10, M21 kararlılık ile ilgili olarak sabırlı olmanın önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, çeşitli durumlarda çok çaba harcadıklarını, mücadele ettiklerini, böylece sabır gösterdiklerini ve başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu girişim süreçlerinde çeşitli engeller ve alışkanlıklar ortaya çıkabileceğini ve bunları aşarak bir şeyleri gerçekleştirmek için mutlaka sabırlı olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

...kamu düzeni içerisinde bir şeyler yapabilmek için sabırlı olmanız gerekiyor, sizi engelleyen gerek prosedür gerekse de insanlarda böyle bir direnme vardır alışkanlıklarından vazgeçmezler. (M10)

Okul müdürlerinden M1, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M12, M13, M15, M17, M19, M20, M22, M23 kararlılık ile ilgili olarak azim ve vazgeçmemenin önemine değinmişlerdir. Okul müdürleri, yapılacak girişimlere başlamadan önce kararlı ve azimli olunması ve ortaya çıkan engeller karşısında girişime yönelik heyecanı korumak gerektiğini, bazen kaynak bulmak için çok çabalasalar da girişimlerinin yarıda kalabildiğini fakat azimlerini yitirmediklerini, kendilerine güvenip kararlılığı göstermenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda girişimlere yönelik azmi devam ettirmenin, getireceği riskleri de göze almak anlamına geldiğini, yapmak istedikleri girişimlerden vazgeçmediklerini, mutlaka zihinlerini meşgul ettiğini, o kararlılığı ve girişimi hayata geçirmek için çevresel destek aradıklarını, bulmadıkları takdirde ise kendi öz kaynaklarını harcamak zorunda kaldıklarını ve o girişimi gerçekleştirmek için çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte başarısızlığı göze aldıklarını, sonuna kadar şartları zorladıklarını, geri adım atmadıklarını, başarısız olma riskinin kendilerini girişimlerden alıkoyamayacağını söylemişlerdir. Yine başarısız olduklarında da kendilerini ve girişimlerini revize ederek o girişimi başarıya ulaştırıncaya kadar vazgeçmediklerini, kolay kolay pes etmediklerini, hayata geçirmek için fırsat kolladıklarını, destek sunacak tüm çevresel destek noktalarını harekete geçirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazen aylarca uğraştıklarını ama yine de başarıya ulaştırmak için kararlılıklarından ödün vermediklerini ve bunun başarıyı beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Yine girişimleri benimsemelerinin bu kararlılıkta önemli olduğunu, eğer bir fırsat olarak veya bir farklılık olarak ortaya çıkan bir girişim ise bu durumun onların motivasyonunu daha da perçinlediğini söylemişlerdir.

Mesela ilk başta geldiğimde çok amaçlı bir salon konferans salonu yapmakla ilgili bir hedefim vardı, ama ciddi bir maliyet gerektiriyordu, defalarca birçok yere başvurduk işte belediyeden tutun da ticaret odasına kadar falan başvurduk ama hayata geçiremedik ve şuan sürüncemede, yani kaynak olmaması özellikle belli kaynak gerektiren şeylerde bu önemli. Yine

de bu girişimleri tümünden rafa kaldırmıyorum, onun fırsatını kolluyorum ve o sürekli aklımda oluyor. (M1)

Mutlaka engeller çıkıyor ama burada heyecanı muhafaza etmek gerekiyor, o girişimcilik ruhunda mutlaka o heyecan vardır, heyecanı muhafaza etmek demoralize olmamak gerekiyor ve her zaman ısrarcı olmak gerekiyor.(M23)

Sonuç ve Tartışma

Okul müdürleriyle gerçekleştirilen ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmeler sonucu elde edilen girişimcilik yeterlikleri ile ilgili nitel bulgular incelendiğinde bu yeterliklerin; bireysel yeterlikler, örgütsel yeterlikler, ilişkisel yeterlikler ile bağlılık-özgüven yeterlikleri boyutlarından oluştuğu görülmektedir.

Araştırmada bireysel yeterlikler boyutunun kişilik yapısı, davranış ve motivasyon kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden kişilik yapısı; özgünlük yaratma isteği, çok yönlülük, cesaret, öngörülü olma, gözlemcilik, yeniliklere ve değişime açık olma, fedakârlık, araştırma hevesi ve merak etmeyi içermektedir. Davranış kategorisi; risk alma, aktif ve dinamik olma, aceleci davranmama, güven verme, insiyatif ve sorumluluk almayı içermektedir. Motivasyon kategorisi ise; mesleki tatmin ve adanmışlık, olay ve durumlardan ilham alma, sonuç alma-fayda elde etme, başarı hikâyelerinden esinlenme, başarı başarısızlık kaygısının olmaması ile öğrenme isteğini içermektedir.

Araştırmada örgütsel yeterlikler boyutunun proaktiflik, dikkat-farkındalık, fırsat ve değer verme kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden proaktiflik; değişim yaratma ve var olan durumu iyileştirmeyi içermektedir. Dikkat-farkındalık kategorisi; kurum ve çevresel özelliklerini dikkate alma, eksiklikleri fark etme, girişimlere farkındalık yaratma, gerçekçi uygulanabilir fikirlere duyarlılığı içermektedir. Fırsat kategorisi; eksiklikleri ve olumsuzlukları fırsata çevirme, fırsatları değerlendirme-planlama, fırsat yaratma, kriz anlarını ve çatışmaları fırsata çevirme, fırsatları ve yenilikleri yakalamayı içermektedir. Değer verme kategorisi ise; ihtiyaç ve talepleri dikkate alma, fikir çeşitliliğini destekleme ve fikirlere açıklık ile teşebbüslere destek ve cesaretlendirmeyi içermektedir.

Araştırmada ilişkisel yeterlikler boyutunun işbirliği, ikna-inandırma ve iletişim kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden işbirliği; riskleri paylaşma, paydaş gücünden yararlanma ve sorumluluk vermeyi içermektedir. İkna-inandırma kategorisi; paydaşları harekete geçirme, ikna etme, çevresel imkânları hareketlendirme ve motive etmeyi içermektedir. İletişim kategorisi ise; etkili iletişim-etkileşim kurma ile ilişki yönetimini içermektedir.

Araştırmada bağlılık-özgüven yeterlikleri boyutunun özgüven ve kararlılık kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden özgüven; rekabetçi ve en iyi olma ile kendine güveni içermektedir. Kararlılık kategorisi ise; idealist olma ve hayalleri gerçekleştirme, sabırlı olma ile azim ve vazgeçmemeyi içermektedir.

Girişimci bireylerin özgünlük yaratma isteği ve yeni ürünler, buluşlar ve özgünlükler ortaya koyma alışkanlıkları tarihsel ve yazınsal bir gerçeği oluşturmaktadır (Schumpeter, 2011). Aynı zamanda bu yeterlik alanı, gelişim için fırsatlar yaratılması ve risk almaya dayalı istekliliği de barındırmaktadır (Blake ve Mestry, 2013). Bu bağlamda araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Bygrave (1992), Hitt, Ireland, Camp ve Sexton (2002), Shane ve Venkataraman (2000), Mazzarol ve Reboud'un (2017) da belirttiği gibi girişimci bireyler, fırsatları algılama ve bu fırsatları yakalamak için yeni girişimlerde bulunma konusunda yeteneğe ve Gibb (1998) ve Tolentino'nun (1998) belirttiği gibi fırsatları tanıma ve analiz etme konusunda beceriye sahiptirler.

Girişimci yeterlik, araştırma sonuçlarına yansıdığı gibi önemli düzeyde risk almayı da bünyesinde barındırmaktadır (Chen, Greene ve Crick, 1998; Man, Lau ve Chan, 2002). Bu anlamda belirsizliğin olduğu ortamlarda kararlı bir duruş sergilemeleri, insiyatif ve risk almaları, girişimci bireyleri ön plana çıkarmaktadır (Pahuja ve Sanjeev, 2015; Bacigalupo, Kamylyis, Punie ve Brande, 2016). Aynı zamanda Kuip'in (1998) belirttiği girişimci kişilik özelliklerinden motivasyon, yaratıcılık, insiyatif ve risk alma, zorlayıcı hedefler koyma, özgüven, özgünlük (akt. Onstenk, 2003)

ile Gibb (1998) ve Tolentino'nun (1998) ortaya koyduğu girişimci yetkinlikleri olan iletişim gücünü kullanma, ikna, işbirliği ve bağlantılar kurma beceri ve davranışları da araştırmada elde edilen bulgularla yakınlık göstermekte ve sonuçları desteklemektedir.

Bununla birlikte literatürle bağlantılı olarak elde edilen bulgular doğrultusunda girişimci bireylerin öngörülmesi, iyi ilişkiler ve ilişki ağları kurma, kararlılık, kendine güven, girişime bağlılık, yüksek başarı ihtiyacı, makul hesaplanmış riskler alma, sorumluluk alma, başarısızlık kaygısının olmaması, yeni fikirlere açıklık gibi özellikleri ihtiva ettiği görülmektedir (McClelland, 1961; Zimmerer ve Scarborough, 1996; Dornelas, 2008; Minello, Scherer ve Alves, 2014; Bhatt, 2016). Bu evrensel girişimcilik özellikleri, bulgularda görüldüğü gibi okul işleyişinin lideri olan okul müdürlerinin de girişimci yapısında rol almaktadır (Syapriyuda ve Santosa, 2020).

Kuratko ve Hodgetts'in (1998) de belirttiği üzere girişimci bireylerin bağlılık, kararlılık ve azim davranışları bireyler açısından önemli bir alt yapı oluşturmaktadır. Nitekim zorluklarla başa çıkmada birey mücadelesi, sürdürme ve devam ettirme bilinci ve başarıya ulaşma kararlılığı girişimlerin hayata geçmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda Kuratko ve Hodgetts'e (1998) göre girişimci bireyler yaptıkları girişimlerin sorumluluğunu almaya yönelik iç kontrole ve motivasyona sahiplerdir, yine bu bireyler, başarısızlık konusunda tolerans göstermekte ve belirsizliğe yönelik mücadelede başarılı performans sergileyecek cesarete ve yüksek enerjiye sahiptirler. Bu bağlamda elde edilen bulgular, Kuratko ve Hodgetts'in (1998) düşüncelerini destekler boyuttadır.

Aynı zamanda girişimci kişiler yeni şeyler ortaya koyma sürecini iyi yönetmekte ve yenilik yapmaktadırlar ve değer yaratmak, katkıda bulunmak için çabalamaktadırlar (Drucker, 1985). Bu bağlamda okul süreçlerinde de yöneticiler, yenilik süreçlerini harekete geçirerek değer yaratmaya çalışmakta ve böylece girişimcilik süreçlerini okul ortamında hayata geçirmektedirler (Gupta, MacMillan ve Surie, 2004). Bu yönüyle okul müdürleri, girişimci özellikler ve yeterlikler sergileme noktasında önemli bir uygulama alanına sahiplerdir. Aynı zamanda girişimci nitelikler sergileyen liderlerin örgütleri, sürdürülebilir bir rekabet avantajını da elde etmektedirler (Dollinger, 2008). Eğitimsel organizasyon süreçlerinde girişimciliğin kendisine alt yapı bulması, araştırma bulgularında görüldüğü gibi okul müdürlerinin yapısal yeterliklerine yansımıştır.

Örgütsel süreçlerde paydaşlara güven vermek, girişimciliğe yönelik onları harekete geçirmede ve paydaş gücünden yararlanmada önemli bir ikna unsurunu oluşturmaktadır (Mickiewicz ve Rebmann, 2020). Aynı zamanda sadece güven vermek değil kendine güven ve özyeterlik inancına sahip olması da girişimci bireylerin önemli bileşenlerindedir, bu durum bireyin harekete geçmesi ve motivasyon sağlaması açısından kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Bu bağlamda girişimci bireylerin, araştırma bulgularında da tespit edilen çok yönlü birey potansiyeline sahip oldukları görülmektedir.

Girişimci bireyler aynı zamanda başkalarının kaosu ve krizi gördüğü yerlerde var olan fırsatları algılama ve görme yeterliliğini de potansiyellerinde barındırmaktadırlar (Kuratko ve Hodgetts, 2004). Bu bağlamda bulgularda da tespit edildiği gibi var olan krizleri ve olumsuzlukları fırsata dönüştürme anlamında gözlem yeteneğine sahip oldukları gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte değişimi sağlama güdüsü, değişime yönelme ihtiyacı ve yenilikçilik sergileyen lider tarzı da bireylere girişimci olma ruhunu kazandırmaktadır (Fernandez, Cho ve Perry, 2010; Wiesenfeld, Reyt, Brockner ve Trope, 2017). Buna yönelen girişimci bir liderlik tarzı, girişimsel vizyonlarına paydaşların bağlılığını sağlamada ve harekete geçirmede kolaylık da sağlamaktadır (Gupta vd., 2004). Aynı zamanda girişimci liderler, Slater ve Doig'in (1988) de belirttiği gibi girişimlere engel teşkil eden bireylerin ikna edilmesinde ve paydaş desteğinin sağlanmasında araştırma bulgularını destekler nitelikte yeterliliğe sahiptirler.

Girişimci yeterlik, bireylerde kendiliğinden harekete geçme arzusu yaratmakta ve inisiyatif alma sorumluluğunu hissettirmektedir ve böylece proaktif davranış sergileme ihtiyacı ile girişimlere yöneltmektedir (Jong ve Wenckers, 2008). Bu yöneliş azim ve kararlılığı, motive olmayı, özgünlüğü, enerjikliğini, en iyi olma arzusunu, başarısızlıklardan öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir (Zimmerer ve Scarborough, 2001). Bununla birlikte Bosma, Hessels, Schutjens, Praag ve Verheul'un (2012) belirttiği üzere girişimci olmak isteyen bireyler, çeşitli girişimcilik rol modellerden etkilenmekte, ilham ve motivasyon almaktadırlar. Yine Davey, Hannon ve Penaluna (2016)'nın ifade

ettiği üzere riskten ve başarısızlıktan kaçınma davranışı girişimci yönelimi engellemektedir. Bu bağlamda araştırma bulgularını destekler nitelikte girişimci yeterliğin, cesaretli olmaya yönelik bir çizgi izlediğini ve başarıya yönelik kaygı konusunda ruh dünyalarının esnek ve rahat olduğu söylenebilir.

Okulun gelişiminden sorumlu olan ve gelişim sağlamak için vizyonlarını ve çeşitli uygulamaları harekete geçiren (Moore, George ve Halpin, 2002) okul müdürleri, girişimcilik hedeflerini ve hayallerini hayata geçirmek için okuldaki paydaşları harekete geçirmekte, bu hayal ve vizyonlarını gerçekleştirmek için fırsatlar aramakta ve bu bağlamda girişimlerine bağlılık sağlamak ve destek almak için çaba göstermektedirler (Yemini, Addi-Raccah ve Katarivas, 2014). Bu yönüyle araştırma bulguları ile paralellik gösteren bir gerçeklik olarak okul müdürleri, girişimci yönelimleri açısından fırsatları değerlendirebilen, yaratıcı, problem çözücü, başarı yönelimli, ilişki ve bağlantıları yönetebilen, riskleri kabul eden, sorumluluk sahibi, motive olmuş bir algı ve düşünce yapısı içerisinde okul süreçlerini yönetmektedirler (Alfirevic, Vican, Pavicic ve Petkovic, 2018).

Bu doğrultuda elde edilen bulguları destekleyen çeşitli araştırma ve görüşler dikkate alındığında Örneğin, Syapriyuda ve Santosa (2020) ve Mükmin, Akib, Samad, Cahaya ve Kamaluddin (2020) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin yenilikler yapmak, başarıyı arttırmak, güçlü bir motivasyon, zorlukların üstesinden gelmek, girişimci bir içgüdüye sahip olmak gibi girişimcilik yeterliklerine sahip olduğunu; Pihie, Asimiran ve Bagheri (2014) okul liderlerinin girişimci yönelimleri ile yenilikçi davranışları arasında önemli bir bağlantı olduğunu; Yemini vd. (2014) finansal kısıtlamaların ve zorlukların, girişimci okul müdürlerini girişimlerinden ve vizyonlarından vazgeçirmediğini; Esfahani ve Pour (2013) faydacılık, yaratıcılık, risk alma, belirsizlik toleransı gibi unsurları okul müdürlerinin girişimci özellikleri olarak kabul ettiklerini; Ayub ve Othman (2013) ve Dahiru, Pihie, Basri ve Hassan (2017) etkili okulların oluşturulmasında girişimci liderliğin ve yönetim tarzının katkıda bulunduğunu; Alfirevic vd. (2018) kişisel mutluluk ve sosyal katkıda bulunma algılarının okul müdürlerinin girişimci yönelimlerini etkilediğini; Wibowo ve Saptono (2018) girişimci okul liderliğinin öğretmen yaratıcılığını ve yenilikçiliğini desteklediğini; Köybaşı ve Dönmez (2017b) girişimci okul liderlerinin öz yeterlik inançlarının ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu; Çelik ve Titrek (2013) okul yöneticilerinin girişimci yönelimlerinin daha çok iç kontrol odağı, yenilikçilik ve başarı gereksinimi boyutlarında ön plana çıktığını; İşcan ve Kaygın (2011) ile Çelik (2013) ise girişimcilik eğilimlerinin kendine güven, yenilik, başarıya ihtiyacı, iç kontrol odağı, risk alma, belirsizliğe karşı tolerans unsurlarından oluştuğunu ifade ederek bu araştırmanın temel sonuçlarını desteklemektedirler.

Tüm bu araştırmaların ortak sayıtları ve araştırmada elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde girişimci birey yapısında özümseven yeterliklerin, daha çok özgüven, kararlılık, sonuç alma ve başarı elde etme, motivasyon ve iç kontrol, yenilikçilik, cesaret ve risk alma, belirsizliklere karşı esneklik gibi ayırıcı niteliklerden oluştuğu görülmektedir. Bu ayırıcı niteliklerin okul örgütlerinde değişimi ve yeniliği sağlamadaki etkisi ve eğitim süreçlerindeki verimliliği arttırmadaki rolü düşünüldüğünde okul liderlerinin seçimi ve performans kriterlerinde bu yeterliklerin dikkate alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Alfirevic, N., Vican, D., Pavicic, C., & Petkovic, S. (2018). Entrepreneurial Orientation of School Principals and Principalship in Croatia and Bosnia & Herzegovina: Psychological, Educational and Social Perspectives. *Rev. soc. polit.*, 25 (1), 85-97. Doi: 10.3935/rsp.v25i1.1461
- Ayub, D., & Othman, N. (2013). Entrepreneurship Management Practices in Creating Effective Schools. *Asian Social Science*, 9 (12), 69-78.
- Azim, M. T., & Al-Kahtani A. H. (2015). Designing entrepreneurship education and training program: In search of a model. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 6(22),112–127.
- Bacigalupo, M., Kamyliis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Behave, M. P. (1994). A Process Model of Entrepreneurial Venture Creation. *Journal of Business Venturing*, (1), 223-242. Doi: 10.1016/0883-9026(94)90031-0
- Bhatt, A. K. (2016). *Innovation and Entrepreneurship*. New Delhi: Laxmi Publications.

- Blake, B. S. (2008). *The Principal as Entrepreneur in The Management of Schools* (Minor-Dissertation). University of Johannesburg, Faculty of Education, South Africa.
- Blake, B., & Mestry, R. (2013). The changing dimensions of the finances on urban schools: An entrepreneurial approach for principals. *Education as Change*, 18(1), 163–178. Doi:10.1080/16823206.2013.847017
- Blundel, R., & Lockett, N. (2011). *Exploring Entrepreneurship: Practices and Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. London: Pearson Education.
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Praag, M., & Verheul, I. (2012). Entrepreneurship and Role Models. *Journal of Economic Psychology*, 33(2), 410–424. Doi: 10.1016/j.joep.2011.03.004
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. In P. Leavy (Eds.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277-300). New York: Oxford University Press.
- Bygrave, W. D., & Hofer, C. W. (1992). Theorizing about Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13–22. Doi: 10.1177/104225879201600203
- Cambridge Dictionary (2021, 14 October). What is qualification. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/qualification> adresinden edinilmiştir.
- Chen, C. C., Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295–316. Doi: 10.1016/S0883-9026(97)00029-3
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cooney, T. M. (2012). *Entrepreneurship Skills for Growth-Orientated Businesses*. Report for the Workshop on Skills Development for SMEs and Entrepreneurship. Copenhagen, 28 November 2012.
- Creswell, L. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çelik, M. (2013). *The relationship between primary school principals' transformational leadership and entrepreneurship skills according to teachers' perceptions: the sample of Bağcılar and Bakırköy districts* (Master Thesis), Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Sakarya.
- Çelik, M. ve Titrek, O. (2013). *İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği)*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Dahiru, A. S., Pihie, Z. A. L., Basri, R., & Hassan, S. A. (2017). Mediating Effect of Teacher Empowerment Between Entrepreneurial Leadership and School Effectiveness. *The Social Sciences*, 12(11), 2077-2084. Doi: 10.36478/sscience.2017.2077.2084
- Davey, T., Hannon, P., & Penaluna, A. (2016). Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Industry and Higher Education*, 30(3) 171–182. Doi: 10.1177/0950422216656699
- Dess, G., & Lumpkin, G. (2005). The Role of Entrepreneurial Orientation in Stimulating Effective Corporate Entrepreneurship. *Academy of Management Executive*, 19(1), 147-156. Doi: 10.5465/AME.2005.15841975
- Dollinger, M. J. (2008). *Entrepreneurship: Strategies and Resources*. Illinois: Marsh Publications.
- Dornelas, J. C. A. (2008). *Entrepreneurship: turning ideas into business*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496169>.
- Esfahani, A. N., & Pour, M. S. (2013). Effects of Entrepreneurial Characteristic of Public and Private Tehran School Principals on Evaluation of Innovativeness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (93), 1736–1743.
- Fernald, L., Solomon, G.T., & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1–10.
- Fernandez, S., Cho, Y. J., & Perry, J. L. (2010). Exploring the link between integrated leadership and public sector performance. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 308–323. Doi: 10.1016/j.leaqua.2010.01.009
- Field, P. A., & Morse, J. M. (1989). *Nursing Research: The Application of Qualitative Methods*. London: Chapman and Hall.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frank, A. I. (2007). Entrepreneurship and enterprise skills: A missing element of planning education? *Planning Practice & Research*, 22(4), 635-648. Doi: 10.1080/02697450701770142
- Gibb, A. (1998). *Entrepreneurial Core Capacities, Competitiveness and Management Development in the 21st Century*. Durham: DUBS.
- Gupta, V., MacMillan, I. C., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring A Cross-Cultural Construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241-260. Doi: 10.1016/S0883-9026(03)00040-5
- Hisrich, R. D., & Peters, M. P. (2002). *Entrepreneurship*. Boston: McGrawHill/Irwin.
- Hitt, M., Ireland, R.D., Camp, S.M., & Sexton, D. (2002). *Strategic Entrepreneurship: Creating a New Mindset*. Cornwall: Blackwell Publishers.
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 443-462.
- Jasper, M. A. (1994). Issues İn Phenomenology For Researchers Of Nursing. *Journal of Advanced Nursing*, (19), 309- 314. Doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01085.x
- Jong, J., & Wennekers, S. (2008). *Intrapreneurship: Conceptualizing entrepreneurial employee behaviour*. Zoetermeer: Scientific Analysis of Entrepreneurship and Smes.
- Kerr, S. P., Kerr, W. R., & Xu, T. (2017). *Personality Traits of Entrepreneurs: A Review of Recent Literature*. Harvard Business School, Working Paper 18-047.
- Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1), 17-37. Doi: 10.1108/APJIE-04-2017-018
- Kirzner, I. (1997). Entrepreneurial Discovery and The Competitive Market Process: An Austrian Approach. *Journal Of Economic Literature*, 35(1), 60-85.
- Knight, G. A. (2001). Entrepreneurship and Strategy in The İnternational SME. *Journal of International Management*, 7(3), 155-171. Doi: 10.1016/S1075-4253(01)00042-4
- Köybaşı, F., & Dönmez, B. (2017). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280. Doi: 10.14527/kuey.2017.009
- Kuratko, D., & Hodgetts, R. (1998). *Entrepreneurship: A contemporary approach*. Sydney: Harcourt and Brace.
- Kuratko, D., & Hodgetts, R. (2004). *Entrepreneurship: Theory, process, practice*. Mason Ohio: Thomson South-Western.
- Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In V. Schneider, D. Whitehead, G. LoBiondo-Wood & J. Haber (Eds.). *Nursing and Midwifery Research: Methods and Appraisal for Evidence Based Practice* (pp. 123-140). Australia: Mosby Elsevier.
- Man, T. W., Lau, T., & Chan, K. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises: A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123-142.
- Mas, S. R., & Sukung, A. (2020). Entrepreneurship Competence of School Principals to Support the Development of Income Generating Production Units. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(10), 245-257.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım* (Çev. Mustafa Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mazzarol, T., & Reboud, S. (2017). *Entrepreneurship and Innovation: Theory, Practice and Context*. Singapore: Springer Nature.
- McClelland, D. A. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mickiewicz, T., & Rebmann, A. (2020). Entrepreneurship as Trust. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 16(3), 244-309. Doi: 10.1561/03000000088
- Minello, I. F., Scherer, L. A. & Alves, L. C. (2014). Entrepreneurial Competencies and Business Failure. *International Journal of Entrepreneurship*, (18), 1-15.

- Minna, H., Elena, R., & Timo, P. (2018). Principals Promoting Entrepreneurship Education: The Relationships Between Development Activities And School Practises. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1), 1-19.
- Moore, A., George, R., & Halpin, D. (2002). The developing role of the headteacher in English schools: Management, leadership and pragmatism. *Educational Management and Administration*, 30(2), 175-188. Doi: 10.1177/02611X02030002508
- Morrow, S. L., & Smith, M. L. (2000). Qualitative Research for Counseling Psychology. In S.D. Brown & R.W. Lent (Edt.). *Handbook of Counseling Psychology*(pp. 199-230). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mukmin, A., Akib, H., Samad, S., Cahaya, A., & Kamaluddin, L. A. (2020). Mastery of Principal Entrepreneurship Competencies In Senior High Schools In Sinjai Regency, Indonesia. International Conference On Public Organization Asia Pacific Society for Public Affairs (APSPA), Khon Kaen Province, Thailand, 28-30 August. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3513220 adresinden edinilmiştir.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Pearson Education Limited.
- Olagunju, Y. A. (2004). *Entrepreneurship Small Scale Business Enterprises Development in Nigeria*. Ibadan University Press Plc.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and Vocational Education. *European Educational Research Journal*, 2(1), 74-89. Doi: 10.2304/eerj.2003.2.1.12
- Pahuja, A., & Sanjeev, R. (2015). Introduction to Entrepreneurship. https://www.researchgate.net/publication/301659818_Introduction_to_Entrepreneurship adresinden erişilmiştir.
- Pashiardis, P., & Baker, G. A. (1992). Effects of decision motive and organizational performance level on strategic decision processes. *Community and Junior College Quarterly*, 16(1), 15-33. Doi:10.1080/0361697920160103
- Pihie, Z. A. L., Asimiran, S., & Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11. Doi: 10.15700/201412120955
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. Doi: 10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x
- Sajkiewicz, S. B., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability, *International Journal of Leadership in Education*, Doi: 10.1080/13603124.2020.1804624
- Salgado-Banda, H. (2007) Entrepreneurship and economic growth: an empirical analysis, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 12 (1), 3-29.
- Schumpeter, J. A. (2011) . *Can Capitalism survive?* Connecticut: Martino Fine Books.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. Doi: 10.2307/259271
- Sharma, A., & Dave, S. (2011). Entrepreneurial orientation: Performance level. *SCMS Journal of Indian Management*, 8(4), 43-52
- Slater, R. O., & Doig, J. W. (1988). Leadership In Education: Issues of Entrepreneurship and Environment. *Education and Urban Society*, 20(3), 294-301.
- Sousa, M. J. (2018). Entrepreneurship Skills Development in Higher Education Courses for Teams Leaders. *Administrative Sciences*, 8(18), 2-15. Doi: 10.3390/admsci8020018
- Syam, H., Akib, H., Patonangi, A. A., & Guntur, M. (2018). Principal Entrepreneurship Competence Based on Creativity and Innovation in the Context of Learning Organizations in Indonesia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21 (3). <https://www.abacademies.org/articles/principal-entrepreneurship-competence-based-on-creativity-and-innovation-in-the-context-of-learning-organizations-in-indonesia-7294.html> adresinden edinilmiştir.
- Syapriyuda, S., & Santosa, A. B. (2020). Entrepreneurship Competence Of The Principal In Improving School Independence In Sd Muhammadiyah Kleco 2 Kotagede Yogyakarta. *International Journal on Education, Management and Innovation (IJEMI)*, 1(1), 1-12. Doi: 10.12928/ijemi.v1i1.1484
- Tolentino, A. (1998) *Training and Development of Entrepreneurs-managers of Small Enterprises: pointers and lessons learned*. Geneva: International Labour Organization.
- Xu, X. (2020). *Introduction to Entrepreneurship: Methodologies and Practices*. Singapore: Springer Nature.

- Wibowo, A., & Saptono, A. (2018). Does Entrepreneurial Leadership Impact on Creativity and Innovation of Elementary Teachers? *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(2), 1-9.
- Wiesenfeld, B. M., Reyt, J. N., Brockner, J., & Trope, Y. (2017). Construal level theory in organizational research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 367–400. Doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113115
- Yemini, Addi-Racah & Katarivas (2014). I Have a Dream: School Principals as Entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 1-15. Doi: 10.1177/1741143214523018
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerer, T. W.,& Scarborough, N. M. (1996). *Entrepreneurship and New Venture Formation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zimmerer, T. W.,& Scarborough, N. M. (2001). *Essentials of Entrepreneurship and Small Business Management*. New Jersey: Prentice Hall.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Primary School Teachers' Views on Learning Deficiencies in Mathematics Lessons in the Process of Distance Education

Veli TOPTAŞ¹, Feyyaz ÖZTOP²

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of primary school teachers' on the topic of the reasons for students' learning deficiencies in mathematics lessons during distance education in COVID-19 Pandemic process and suggestions for eliminating these deficiencies. For this purpose, the research was carried out on the basis of phenomenology, one of the qualitative research designs. The research was conducted with the participation of 254 primary school teachers working in primary schools in Turkey in the 2020-2021 academic years. Data of the study was collected through a form consisted standardized open-ended questions. The data were analyzed by content analysis. The results of the study revealed that primary school teachers were found to link students' learning deficiencies to the reasons associated with the structure of distance education, students, technical problems, family, planning, teachers and support services in the distance learning process carried out in conjunction with the COVID-19 pandemic. In order to address these learning deficiencies, it was found that they made various recommendations like planning, learning-teaching process, technical improvements, parents, student development, support services and improving the quality of teachers. In addition, it was determined that primary school teachers stated that learning deficiencies in the mathematics lessons during the distance learning process were caused by the lack of interaction and communication during COVID-19 pandemic and recommended face-to-face education as a solution for the deficiencies.

Key Words

COVID-19
Primary school teacher
Distance education
Mathematics lesson
Learning deficiency

About Article

Received: 07.05.2021
Accepted: 15.09.2021
Online Published: 31.12.2021

¹ Prof. Dr., Kırıkkale University, Faculty of Education, Turkey, vtoptas@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

² Gazi University, Institute of Educational Sciences, Turkey, feyyazoztop@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3462-145X>

Introduction

The COVID-19 pandemic, known to emerge in Wuhan, China, has spread rapidly worldwide. As of March 11, 2020, COVID-19 has been described as a pandemic by the World Health Organization (WHO, 2020). The spread of the COVID-19 pandemic in the world has adversely affected many areas, including education (Paudel, 2021). The COVID-19 pandemic has affected many students and schools (Bergdahl & Nouri, 2020). Moreover, in Turkey, education in schools has also been suspended as of March 16, 2020 (MEB, 2020a). Countries have sought urgent solutions to sustain educational activities while dealing with the pandemic and its effects in various areas. In Turkey, as in most countries, the decision to transition to distance education has also been taken due to the worsening of the course of the pandemic.

In distance education, while the teacher and the student are physically in separate places, communication between them occurs through various technologies (Koi-Akrofi, Owusu-Oware, & Tanye, 2020; Nazarova, Jalilova, Mukhamedova, & Rasulova 2021; Rumble, 1987). While letters were used in the first applications of distance education in the past (Kaya, 2002), it is seen that digital technologies are now widely used in distance education in the light of the latest developments. Also, in Turkey, learning-teaching processes began to be carried out employing digital tools with the transition to distance education during the COVID-19 outbreak period. Although distance education is seen as an approach for solving education problems (Beldarrain, 2006; Kaya, 2002), it can be said that new ones have been added to the known problems of distance education, and the difficulties encountered in this process have increased with the emergence of distance education during the COVID-19 pandemic period. In their research, Sarı and Nayır (2020) determined that problems occur under the categories of technology, health and others originating from partners related to the learning-teaching process in the field of education during the COVID-19 pandemic process by examining the reports of Economic Development and Cooperation Organization, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and World Bank Institutions. In some other studies (Düzgün & Sulak, 2020; Er Türküresin, 2020; Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu, & Özcan, 2021), it was determined that distance education practices during the COVID-19 outbreak period were not found to be very effective. The problems encountered and the process not functioning effectively enough lead to the fact that students cannot reach the gains at the lessons' targeted level, which causes learning deficiencies in the students.

Lack of learning in a particular subject will bring failure in that subject as well as causing negativities. While students who do not have a learning deficiency learn the following subjects more easily, students having learning deficiency need more time and effort while learning the subject (Köse, 2007). In order to bring education to a better level, it is necessary to replace the missing structures in children (Örs, 2019). In this context, it can be said that the learning gap of students should be taken into account—one of the lessons in which students' learning deficit is considered necessary in mathematics. Mathematics is a science in which individuals are intertwined in their entire academic life. Today, almost all professions require more or less mathematics and mathematical thinking (Olkun & Toluk Uçar, 2014). In national and international exams (MEB, 2019; MEB, 2020b; MEB, 2020c), it is seen that the average of mathematics points is low. Thus, it is essential to remove the obstacles to effective mathematics teaching and to eliminate learning deficiencies during the COVID-19 pandemic, where educational activities are carried out remotely, in order to keep the performance high in a mathematics course, which has a vital role in the academic and professional lives of individuals. Especially, acquiring targeted learning outcomes in primary school is considered essential both for this level and for students' future life because of the level at which basic mathematical knowledge and skills are acquired and attitudes are formed. In this direction, researches to eliminate the learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process, which started to be carried out compulsorily at the primary school level with the COVID-19 pandemic, gain importance.

With the emergence of the COVID-19 outbreak, it is seen that there are researches on digital education activities with regards to primary school level (Altıntaş Yüksel, 2021; Ayaz, 2021; Baran & Sadık, 2021a; Baran & Sadık, 2021b; Batmaz, Cevahir Batmaz, & Kılıç, 2021; Bulut & Susar Kırmızı, 2021; Brako & Essel, 2020; Demir & Özdaş, 2020; Diana, Suhendra, Yohannes, & Sukma, 2021; Erbaş, 2021; Erol & Erol, 2020; Fidan, 2020; Gezen & Efendioğlu, 2021; Gupta & Gupta, 2020; İnci Kuzu, 2020; Jamilah, Sukitman, & Fauzi, 2021; Günbaş & Gözükük, 2020; Karabudak, 2020; Kargın

& Karataş, 2021; Kesik & Baş, 2021; Kızıltaş & Çetinkaya Özdemir, 2021; Koç, 2021; Konca & Çakır, 2021; Korucuk, 2020; Okatan & Tagay, 2021; Kurt, Kandemir, & Çelik, 2021; Özcan & Saydam, 2021; Özden & İlgar, 2021; Pozas, Letzel, & Schneider, 2021; Putri et al., 2020; Rahmaini, 2021; Rasmitadila et al., 2020; Sakallı, Altınay, Altınay, & Dağlı, 2021; Sarışık, Uslu, Sarışık, & Uslu, 2021; Saygı, 2021; Sirem & Baş, 2020; Uğur Göçmez & Ünal, 2021; Uluçınar Sağır & Dal, 2021; Usta & Dönmez, 2021; Uysal & Kısa, 2021; Yadigar & Yadigar, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) and mathematics lessons (Almarashdi & Jarrah, 2021; Cassibba et al., 2021; Das, 2021; Erduran & İnce Muslu, 2020; Irfan, Kusumaningrum, Yulia, & Widodo, 2020; Kamsurya, 2020; Kilit & Güner, 2021; Kuzu, 2020; Mailizar, Almanthari, Maulina, & Bruce, 2020; Marbán, Radwan, Radwan, & Radwan, 2021; Marpa, 2021; Maulina & Bruce, 2020; Mulenga & Marbán, 2020; Panaoura, 2020; Tezer & Cumhuri, 2020; Tremblay & Delobbe, 2021; Wijaya, 2021; Xie, Xiao, Hou, Liu, & Liu, 2021). However, a study that sheds light on learning deficiencies of primary school students in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 outbreak in Turkey was not observed. By determining the reasons for the primary school mathematics lesson learning deficiencies and suggestions on this subject, it can be ensured that both the existing learning deficiencies of the students are eliminated, and the learning deficiencies that will arise in case of restarting distance education in emergencies that will be encountered in the future can be prevented. Teachers' opinions, who play a crucial role in the learning-teaching process and are the key to success, which they will share by their experiences, are considered necessary. These opinions can provide important essential on the steps to be taken to identify and eliminate the causes of lesson learning deficiencies in the distance education process due to COVID-19 outbreak. In this context, the study aims to examine the opinions of primary school teachers regarding the reasons for students' learning deficiencies in mathematics lessons and their suggestions to overcome these deficiencies in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. What are the opinions of primary school teachers regarding students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process due to the COVID-19 pandemic?
2. What are the suggestions of primary school teachers for eliminating the learning deficiencies of students in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic?

Method

Research Model

This research was carried out on the basis of phenomenology, one of the qualitative research designs. The qualitative research designs are concerned with the way participants' make sense of their experiences and the facts (Merriam & Tisdell, 2016). Phenomenology focuses on the facts that are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the reasons for students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic and the suggestions to eliminate these deficiencies were examined according to the opinions of primary school teachers involved in the distance education process.

Study Group

Two hundred fifty-four primary school teachers working in various primary schools in Turkey formed the research study group. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. In the criterion sampling method, units that meet the predetermined criteria are included in the sampling (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016; Mertens, 2010). In this study, primary school teachers who stated that their students had a learning deficiency in the mathematics lesson in the distance education process due to the COVID-19 pandemic were used as a criterion. The primary school teachers who were reached for this purpose were first asked whether their students had a learning deficiency in the mathematics lesson or not. The teachers who answered yes or partially yes answered the open-ended questions. Answers received from teachers are given in figure 1.

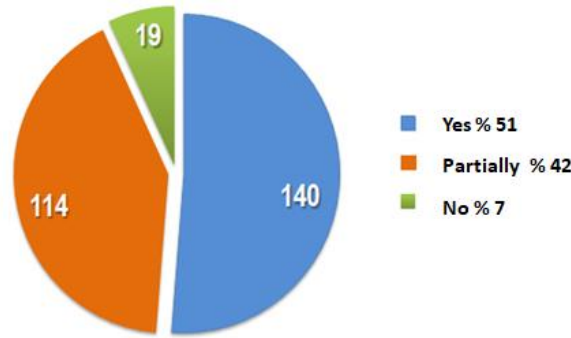


Figure 1. The opinions of primary school teachers about whether students have learning deficiencies in mathematics lesson in the distance education process or not

As seen in Figure 1, 254 primary school teachers (Yes: 140; Partially: 114; No: 19) were included in the study because of stating that their students had a learning deficiency in mathematics lesson in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic.

Data Collection Tools

An interview form consisting of standardized open-ended questions was used as a data collection tool in the study. The questions prepared for standardized open-ended interviews are finalized questions in advance (Patton, 2015). In the interview form created for this study, there were two questions aimed at determining the opinions of primary school teachers regarding the reasons for students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic and their suggestions to eliminate these deficiencies. The questions were created by benefiting from the opinions of field experts.

Data Collection Process

The data were collected in the 2020-2021 academic year. The correspondence technique was used for data collection. In the correspondence technique, data is collected through written communication (Karasar, 2019). The data is collected through online tools. The forms containing the questions were delivered to primary school teachers through a platform. The primary school teachers also filled in the forms that were given to them online. The researcher accessed the answers given through this platform.

Analysis of Data

The analysis of the data obtained from the research was carried out with content analysis. Content analysis is based on the principle of gathering similar data within the framework of specific concepts and themes and arranging and interpreting them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). Cohen, Manion, and Morrison (2007) define content analysis as the process of summarizing and reporting the messages contained in the actual contents of written data. The data obtained for content analysis in the study were categorized by coding, and then these categories were classified and named (Merriam & Tisdell, 2016).

Credibility and transferability are considered essential for validity in studies (Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018). In this context, suitable participants were reached for validity in the study, the data obtained from the teachers were coded and reviewed by two different researchers which are professionals in mathematics education, direct quotations from the participants' opinions were also included, and the quotations were coded as T1, T2. For the reliability of the research, care was taken to avoid deviations and changes in meaning during coding, the codings were reviewed, and the consistency was calculated by making comparisons between the independently made codings (Gibbs, 2007). In the calculation of the consistency, the reliability formula (Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement) proposed by Miles and Huberman (1994) was used. As a result of the calculation, the agreement value between the coders was at an acceptable level of 86% (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Findings

In this section, the findings obtained from the analysis of the research data are included.

Findings regarding students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process were carried out due to the COVID-19 pandemic.

The opinions of primary school teachers regarding the reasons for the learning deficiencies experienced by students in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic were analyzed by content analysis. The findings obtained are given in Table 1.

Table 1. The opinions of primary school teachers regarding the reasons for the student's learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process

Categories	Sub-categories	f
Reasons originating from the nature of distance education	Lack of interaction and communication	66
	The difficulty of performing measurement and evaluation	28
	Difficulty in concentrating on the lesson	24
	Lack of material	19
	Difficulty in receiving feedback	16
	The difficulty of embodying abstract mathematics	14
	The inability of learning by practicing and experiencing	13
	Difficulty in practicing	11
	Usage of limited methods and techniques compared to traditional education	10
	Remaining affective features in the background	10
	The limitation of the sense organ addressed	9
	Difficulty in maintaining classroom management and discipline	8
	The negativity of prolonged exposure to digital tools	8
	The difficulty of taking care of students one by one	6
	The difficulty of considering different student styles	6
	Distraction due to other applications in the digital tools	6
	The difficulty of taking different student levels into account	3
	The difficulty of instant correction	2
Lack of peer assistance in lessons	1	
The difficulty of writing mathematical expressions digitally	1	
<i>Total</i>		261
Reasons originating from the student	Absence of students in the lessons	22
	Low motivation in students	17
	Students being indifferent	11
	Students not reinforcing what they have learned	9
	Students watching the lesson in a passive way	8
	Weakness of digital skills in students	7
	Reluctance of students	7
	Students not feeling responsible	3
	Poor readiness of students	2
	Perceiving the process as a holiday	2
	Abstention of students	1
Prejudice in students	1	
Anxiety in students	1	
<i>Total</i>		91

Table 1. The opinions of primary school teachers regarding the reasons for the student's learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process (Continued)

Categories	Sub-categories	f
Reasons originating from technical problems	Connection (internet) problems	30
	Lack of hardware	17
	Impossibility of acquiring technological tools	12
	Problems in logging into online education platforms	7
	Insufficiency of digital lesson materials	1
	Power cut	1
<i>Total</i>		68
Reasons originating from the family	Parents not providing the necessary support	17
	Indifference of parents	15
	Failure to provide a suitable learning environment at home	12
	Presence of distracting stimuli in the home environment	8
	The intervention of family members during the lesson	4
	Parents not cooperating with the teacher	2
	Family members doing the homework of students	1
<i>Total</i>		59
Reasons originating from planning	Short lesson period	24
	Learning outcomes being in a large number	7
	Absence of compulsory school attendance	3
	Implementation of the current program	2
<i>Total</i>		36
Reasons originating from the teacher	The poor digital skill of teachers	2
	Strict behavior of teachers	1
	Prejudice of teachers	1
<i>Total</i>		4
Reasons originating from the insufficiency of support services	Not being informed	1
	Insufficiency of technical support	1
<i>Total</i>		2

When Table 1 is examined, it is seen that the opinions of primary school teachers regarding the reasons for the students' learning deficiency in the mathematics lesson in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic are collected in seven categories as reasons originating from the nature of distance education, students, technical problems, family, planning, teachers and insufficiency of support services. According to primary school teachers, the reasons originating from the nature of distance education are considered from the most to the least as lack of interaction and communication ($f = 66$), of performing measurement and evaluation ($f = 28$), difficulty in concentrating on the lesson ($f = 24$), lack of material ($f = 19$), difficulty in receiving feedback ($f = 16$), difficulty in embodying abstract mathematics ($f = 14$), inability of learning by practising and experiencing ($f = 13$), difficulty in practicing ($f = 11$), usage of limited methods and techniques compared to traditional education ($f = 10$), remaining of affective features in the background ($f = 10$), the limitation of the sense organ addressed ($f = 9$), difficulty in maintaining classroom management and discipline ($f = 8$), negativity of prolonged exposure to digital tools ($f = 8$), difficulty of taking care of students one by one ($f = 6$), difficulty of considering different student styles ($f = 6$), distraction due to other applications in the digital tools ($f = 6$), difficulty of taking different student levels into account ($f = 3$), difficulty of instant correction ($f = 2$), lack of peer assistance in lessons ($f = 1$) and difficulty of writing mathematical expressions digitally ($f = 1$). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons arising from the nature of distance education are given below.

"In distance education, it becomes difficult for students to embody, because close contact is not provided, the appropriate teaching method and technique for the student cannot be chosen..." (T13)

"I think the fact that distance education does not appeal to the unique learning style of each student (visual, auditory, tactile, etc.), that there is no immediate feedback, correction, that active elements such as motivation cannot be used, and that studies that evaluate learning cannot be done immediately during and at the end of the process cause students to have learning deficiencies. . ." (T44)

"Not being able to supervise the students in front of the screen, the existence of students entering the game instead of entering the lesson even they have the opportunity" (T35)

According to the primary school teachers, the reasons originating from the students are considered from the most to the least as absence of students in the lessons (f = 22), the low motivation in students (f = 17), students being indifferent (f = 11), students not reinforcing what they learned (f = 9), students watching the lesson in a passive way (f = 8), weakness of digital skills in students (f = 7), reluctance of students (f = 7), students not feeling responsible (f = 3), poor readiness of students (f = 2), perceiving the process as a holiday (f = 2), abstention of students (f = 1), prejudice in students (f = 1), and anxiety in students (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons originating from students are given below.

"Students do not comply with the duration of the lesson. When they get bored, they leave the lesson..." (T17)

"Shy and indifferent students completely break away from the lesson ..." (T140)

"Students not actively participating in the lesson and watching the lesson from the screen ..." (T206)

According to the primary school teachers, the reasons originating from the technical problems are considered from the most to the least as connection (internet) problems (f = 30), lack of hardware (f = 17), the impossibility of acquiring technological tools (f = 12), problems in logging into online education platforms (f = 7), insufficiency of digital lesson materials (f = 1) and power cut (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons originating from technical problems are given below.

"Because there is not enough technological equipment in the houses ..." (T175)

"Experiencing problems on the internet because of the living in a village ..." (T239)

"Problems in programs used in distance education ..." (T79)

According to the primary school teachers, the reasons originating from the technical problems are considered from the most to the least as parents not providing the necessary support (f = 17), the indifference of parents (f = 15), the lack of an appropriate learning environment at home (f = 12), presence of distracting stimuli in the home environment (f = 8), the intervention of family members during the lesson (f = 4), parents not cooperating with the teacher (f = 2), and family members doing the homework of students (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons originating from a parents are given below.

"Existence of father, mother and other family members in a room and distraction of focus ..." (T47)

"... Not getting enough support from families..." (T20)

"... They cannot pay as much attention as in the classroom setting. Home environments are not suitable. " (T25)

According to the primary school teachers, the reasons originating from planning are considered from the most to the least as short lesson period (f = 24), learning outcomes being in a large number (f = 7), absence of compulsory school attendance (f = 3) and the implementation of the

current program (f = 2). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons originating from planning are given below.

"... Due to the short duration of lessons and learning outcomes being in a large number, learning cannot be achieved completely." (T225)

"Students leaving the course whenever they want and teachers not being able to note their absence..." (T8)

"Trying to implement the current program ..." (T181)

According to the primary school teachers, the reasons originating from the teacher are considered from the most to the least as poor digital skills of teachers (f = 2), strict behavior of teachers (f = 1), and prejudice of teachers (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons originating from the teacher are given below.

"Lack of teachers' skill in providing lesson materials online ..." (T167)

"... Teachers' prejudice..." (T18)

"... Teachers displaying a strict and authoritarian attitude..." (T193)

According to the primary school teachers, the reasons originating from the insufficiency of support services are considered from the most to the least as not being informed (f = 1) an insufficiency of technical support (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of reasons originating from the insufficiency of support services are given below.

"... Teachers, students and especially parents not being informed about distance education..." (T17)

"... Insufficiency of infrastructure and technical support ..." (T12)

Findings regarding the suggestions for eliminating the students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic.

The opinions expressed by primary school teachers regarding eliminating the students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic were analyzed by content analysis. The findings obtained are given in Table 2.

Tablo 2. Suggestions of primary school teachers for eliminating the students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process

Categories	Sub-categories	f
Suggestions regarding planning	Transition to face to face education	65
	Performing remedial education	43
	Dilution of current mathematics lesson subjects and learning outcomes	22
	Extending the duration of lessons	11
	Taking steps to identify and eliminate the learning deficiencies	10
	Ensuring participation in the lesson	9
	Increasing the number of lessons	4
	Transition to hybrid education	4
	One-to-one distance education	4
	Forming groups in different levels	3
	Decreasing duration of lesson in lower grades	3
	Focusing on essential learning outcomes	2
	Making the lesson attendance compulsory	2
	Decreasing the number of students	2
	Strengthening parent-teacher-student relationship	1
<i>Total</i>		<i>185</i>

Table 2. Suggestions of primary school teachers for eliminating the students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process (Continued)

Categories	Sub-categories	f
Suggestions regarding the learning-teaching process	Using interesting materials	10
	Using concrete materials	9
	Performing continuous reinforcement	8
	Associating mathematics lesson with daily life	4
	Making the lesson funny	4
	Giving importance to applied studies	3
	Using materials suitable for different student levels	2
	Increasing the usage of visual materials	2
	Performing frequent controls	2
	Applying different techniques	2
	Endearing mathematics lesson	2
	Using materials suitable for different student styles	1
	Giving homework, ensuring their control and feedback	1
	Using math videos in the form of cartoons	1
	Giving place to different activities	1
	Students creating material at home	1
	Using new generation problems	1
Establishing a link between mathematics and other subjects	1	
Behaving patiently	1	
Making use of different sources	1	
<i>Total</i>		<i>57</i>
Suggestions regarding technical improvements	Improving students' connections	19
	Providing students with equipment	15
	Developing a digital material pool	7
	Supporting the families who do not have technological opportunities	4
	Enforcing the platforms and systems used	3
	Developing measurement and evaluation systems for digital environments	3
<i>Total</i>		<i>51</i>
Suggestions regarding parents	Parents' support	10
	Parents' attention	7
	Parents' cooperating with the teacher	5
	Parents' reducing negative stimuli in the learning environment	2
	Parents following up with their children	1
	Parents motivating their children	1
	Parents providing a suitable working environment for their children	1
	Parents not intervening during the lesson	1
<i>Total</i>		<i>28</i>
Suggestions regarding the development of students	Developing students' sense of responsibility	4
	Students reinforcing what they have learned	3
	Developing students' digital skills	2
	Increasing student motivation	2
	Making students believe that they can be successful	1
	Students comprehending the importance of mathematics	1
	Ensuring students pay their attention to the lesson	1
<i>Total</i>		<i>14</i>

Table 2. Suggestions of primary school teachers for eliminating the students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process (Continued)

Categories	Sub-categories	f
Suggestions regarding the support services	Informing parents about distance education	11
	Informing teachers about distance education	1
	Informing students about distance education	1
<i>Total</i>		13
Suggestions regarding the improvement of teachers' quality	Improving digital competencies of teachers	2
	Increasing willingness and motivation of teachers	1
<i>Total</i>		3

When Table 2 is examined, it is seen that the suggestions of primary school teachers to eliminate the students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic are gathered in seven categories as suggestions for planning, learning-teaching process, technical improvements, parents, student development, support services and improving the quality of teachers. The suggestions of primary school teachers for planning from the most to the least are transition to face to face education ($f = 65$), performing remedial education ($f = 43$), dilution of current mathematics lesson subjects and learning outcomes ($f = 22$), extending the duration of lessons ($f = 11$), taking steps to identify and eliminate the learning deficiencies ($f = 10$), ensuring participation in the lesson ($f = 9$), increasing the number of lessons ($f = 4$), transition to hybrid education ($f = 4$), one-to-one distance education ($f = 4$), forming groups in different levels ($f = 3$), decreasing duration of lessons in lower grades ($f = 3$), focusing on basic learning outcomes ($f = 2$), making the lesson attendance compulsory ($f = 2$), decreasing the number of students ($f = 2$) and strengthening of parent-teacher-student relationship ($f = 1$). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for planning are given below.

"Students should be given remedial education for mathematics lesson ..." (T43)

"Mathematics lesson will be more effective if it is done face to face in the classroom environment" (T48)

"The main learning outcomes should be emphasized in the mathematics lesson; other learning outcomes should be made lighter ..." (Ö228)

The suggestions of the primary school teachers for the learning-teaching process from the most to the least are using interesting materials ($f = 10$), using concrete materials ($f = 9$), performing continuous reinforcement ($f = 8$), associating mathematics lesson with daily life ($f = 4$), making the lesson funny ($f = 4$), giving importance to applied studies ($f = 3$), using materials suitable for different student levels ($f = 2$), increasing the usage of visual materials ($f = 2$), performing frequent controls ($f = 2$), applying different techniques ($f = 2$), endearing the mathematics lesson ($f = 2$), using materials suitable for different student styles ($f = 1$), giving homework, ensuring their control and feedback ($f = 1$), using math videos in the form of cartoons ($f = 1$), giving place to different activities ($f = 1$), students creating materials at home ($f = 1$), using new generation problems ($f = 1$), establishing link between mathematics and other lessons ($f = 1$) behaving patiently ($f = 1$) and making use of different resources ($f = 1$). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for the learning-teaching process are given below.

"... To endear the mathematics lesson and try to make it funny..." (T173)

"Enriching the curriculum and resources with new generation problems. Making the new generation problems suitable for digital use by videotaping them ..." (T4)

"More importance should be given to activities of practicing by writing ..." (T84)

The suggestions of primary school teachers for technical improvements from the most to the least are improving students' connections ($f = 19$), providing students with equipment ($f = 15$),

developing a digital material pool (f = 7), supporting the families who do not have technological opportunities (f = 4), enforcing the platforms and systems used (f = 3), developing measurement and evaluation systems for digital environments (f = 3). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for technical improvements are given below.

"Providing families with adequate equipment such as tablets and computers ..." (T9)

"... Strengthening and accelerating internet infrastructures..." (T234)

"... Strengthening the Zoom and EBA infrastructure..." (T62)

The suggestions of primary school teachers for parents from the most to the least are parents' support (f = 10), parents' attention (f = 7), parents cooperating with the teacher (f = 5), parents reducing negative stimuli in the learning environment (f = 2), parents following up their children (f = 1), parents motivating their children (f = 1), parents providing a suitable working environment for their children (f = 1), and parents not interfering during the lesson (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for parents are given below.

"Parents should act in a way to increase the motivation of the students; they should make the student believe that they can be successful in the mathematics lesson." (T59)

"I can suggest that the parents should not intervene behind the screen during the lesson; they should see their shortcomings after the lesson and help them ..." (T35)

"During the lesson, negative stimuli should be reduced, and parents should act consciously." (T43)

The suggestions of the primary school teachers for the development of students from the most to the least are developing students' sense of responsibility (f = 4), students reinforcing what they have learned (f = 3), developing students' digital skills (f = 2), increasing student motivation (f = 2), making students believe that they can be successful (f = 1), students comprehending the importance of mathematics (f = 1) and ensuring students pay their attention to the lesson (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for the development of students are given below.

"Students' sense of responsibility should be developed" (T67)

"Students' digital skills should be developed" (T96)

"Students should be made to believe that they can be successful in mathematics lesson" (T139)

The suggestions of the primary school teachers for the support services from the most to the least are informing parents about distance education (f = 11), informing teachers about distance education (f = 1), and informing students about distance education (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for support services are given below.

"... Organizing parent informing activities..." (T14)

"Teachers and students should be informed about distance education ..." (T67)

The suggestions of the primary school teachers for the improvement of teachers' quality from the most to the least are improving teachers' digital competencies (f = 2) and increasing the willingness and motivation of teachers (f = 1). Some quotations from the opinions of primary school teachers regarding the category of suggestions for improving the quality of teachers are given below.

"Digital competencies of teachers should be improved" (T159)

"The willingness and motivation of teachers should be increased" (T203)

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the opinions of primary school teachers regarding the reasons for the students' learning deficiencies in mathematics lessons and the suggestions to eliminate these deficiencies in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic were discussed. According to

the findings obtained, it has been determined that in the distance education process carried out due to the COVID-19 pandemic, and primary school teachers attribute the learning deficiencies of students in mathematics lesson from the most to the least to the reasons originating from the nature of distance education, students, technical problems, family, planning, teachers and inadequate support services. As the reasons originating from the nature of distance education, teachers displayed mostly insufficiency of interaction and communication and also some other reasons with regards to having difficulty in measuring and evaluating, feedback-correction, concentrating on the lesson, practicing, taking care of students one by one, taking different student levels and styles into account, writing mathematical expressions in the digital environment and the negativities brought about by the usage of digital tools. It is seen that these asserted reasons came forward as the disadvantages of mathematics learning-teaching processes in distance education carried out in the COVID-19 pandemic period also in other studies conducted (Almarashdi & Jarrah, 2021; Erduran & İnce Muslu, 2020; Irfan et al., 2020; Kilit & Güner, 2021; Mailizar, Almanthari, Maulina, & Bruce, 2020; Wahyuningrum & Latifah, 2020). The National Council of Teachers of Mathematics states that students who have the opportunities, encouragement, and support to speak, write, read and listen in mathematics lessons will communicate to learn mathematics and learn to communicate mathematically (NCTM, 2000). In the mathematics curriculum, it is stated that concrete materials should be used as much as possible in the teaching of new concepts and in the evaluations to be made (MEB, 2018). It can be said that there may be many limitations in distance education compared to face-to-face education due to the difference in physical space and usage of digital tools, and especially because primary school students are in the concrete operations period, digital environments may be insufficient in embodying abstract mathematics and interpreting mathematics.

As the reasons originating from the students, teachers brought forward the reasons such as students not participating in the lesson, low motivation, being indifferent, not reinforcing what has been learned, watching passively, weakness of digital skills, unwillingness, not feeling responsible, poor readiness, perceiving the process as a vacation, abstention, prejudice, anxiety. They put forward the reasons. It attracts the attention that these reasons came forth as the disadvantages of the COVID-19 pandemic period mathematics learning-teaching processes in other studies conducted (Erduran & İnce Muslu, 2020; Kilit & Güner, 2021; Mailizar et al., 2020). It can be said that mathematics lessons cannot be continued effectively due to the students not attending the lessons or not attending the lessons preparedly for various reasons, and the inadequacies in affective, physical, and psychomotor dimensions.

As the reasons for technical problems, teachers reported connection (internet) problems, lack of hardware, the impossibility of acquiring technological tools, logging into online education platforms, insufficiency of digital lesson materials, and power cut. These reasons appear to be a limitation in mathematics lessons conducted in digital environments and other studies (Erduran & İnce Muslu, 2020; Mailizar et al., 2020). Considering that distance education is sustained with technology, it can be said that these elements are essential not only for mathematics lessons but also for all other lessons. These factors may cause students not to be actively present in digital learning environments and may interrupt learning-teaching processes or reduce effectiveness.

As the reasons regarding parents, teachers listed the reasons such as parents not providing the necessary support and attention, failure to provide an appropriate learning environment at home, the presence of distracting stimuli in the home environment, the intervention of family members during the lesson, parents not cooperating with the teacher, the family members doing the homework of students. Also, in the researches conducted (Harper, Rosenberg, Comperry, Howell, & Womble, 2021; Panaoura, 2020), the family and home dimension in students' mathematics education during the COVID-19 outbreak has been an important issue. While schools are used as the environment in face-to-face education, the student's environment is the house in distance education. Hence, it can be said that the inability to provide learning environments at home and the parents not being able to provide the necessary moral and material support will reduce the effectiveness of mathematics learning processes.

As the reasons originating from planning, teachers stated the reasons such as short lesson period, learning outcomes being in a large number, absence of compulsory school attendance, and

implementing the current program. It is seen that some of the asserted reasons are emphasized in the research (Erduran & İnce Muslu, 2020). It can be said that students cannot fully achieve the targeted learning outcomes, as the learning outcomes cannot be achieved in the given lesson periods due to the implementation of the current program also in distance education, which was initiated urgently in the COVID-19 pandemic period.

As the reasons originating from teachers, the weakness of digital skills, strict attitudes of teachers, prejudice and as the reasons regarding the insufficiency of support services, not being informed and inadequacy of support services were shown. Some of these reasons were also included in some studies conducted at home and abroad (Erduran & İnce Muslu, 2020; Mailizar et al., 2020) as problems encountered in distance education mathematics lessons COVID-19 outbreak. It can be said that the learning-teaching processes are not efficient due to the fact that teachers, who are among the building blocks of education, do not have the relevant competencies and qualifications, partners are not informed about distance education and the necessary support on these issues cannot be received.

According to the findings obtained, it was determined that primary school teachers made suggestions for planning, learning-teaching process, technical improvements, parents, development of students, support services, and improving the quality of teachers in order to eliminate students' learning deficiencies in mathematics lesson in the distance education process carried out due to COVID-19 pandemic. Teachers made suggestions for planning mostly as transition to face to face education and some other suggestions such as performing remedial education, diluting the current mathematics lesson subjects and learning outcomes, extending the duration of lessons, transition to hybrid education, determining the learning deficiencies, and eliminating these deficiencies. Studies (Tezer, Cavus, Orkun, Osum, & Ture, 2021) have shown that even countries that conduct the pandemic process with hybrid education experience problems about the efficiency of mathematics lessons. It can be said that because teachers complain that distance education cannot provide the opportunities provided by face-to-face education, suggestions for switching to face-to-face education outweigh. In addition, it can be said that with the integration of the current curriculum into distance education, the learning outcomes are in a large number considering specified periods, and the teachers suggest that the arrangements on these issues should be made again because the time is short for the determined learning outcomes. Also, according to Aydemir (2018), the entire structure in distance education systems should be built in line with student needs and the program should be built on student outcomes. Therefore, arrangements can be made by considering the needs in order for mathematics education to achieve its purpose.

Teachers also made suggestions such as using interesting and concrete materials, performing continuous reinforcement, associating the mathematics lesson with daily life, making the lesson funny, giving importance to applied studies for the learning-teaching process; improving students' connections, providing students with equipment, developing a digital material pool for technical improvements; developing students' sense of responsibility and their digital skills, making students believe that they can be successful, increasing students' motivation for the development of students; informing parents, teachers, and students about distance education for support services, and developing digital competencies and increasing willingness and motivation for their colleagues. It is seen that some of these suggestions were specified by researchers or participants in various studies (Erduran & İnce Muslu, 2020; Kamsurya, 2020; Kilit & Güner, 2021; Kuzu, 2020; Marbán et al., 2021; Marpa, 2021; Mulenga & Marbán, 2020; Panaoura, 2020) in order for the problems experienced in distance education activities in mathematics lesson during the COVID-19 pandemic period to be eliminated or ameliorated. It is seen that teachers offer various suggestions to partners, mostly in order to enrich the learning-teaching process, to emancipate it from uniformity, and making it more efficient. It can be said that all partners who have a direct or indirect influence on this process, especially teachers on one side of the communication channel and students on the other side, should give importance to distance education, take responsibility, and make an effort.

When the findings obtained from the research are evaluated in general, it was determined that teachers consider the structure of distance education, especially the lack of interaction and communication, as the most important reason for the mathematics lesson learning deficiency in students in the distance education process carried out due to COVID-19 pandemic; and as for the

elimination of learning deficiencies, they suggested to switch to face-to-face education at most. In the study, it has been observed that classroom teachers draw attention to many factors regarding the cause of the learning deficiency and its elimination. These reasons or suggestions can also be encountered in distance education activities in different student levels and disciplines during the COVID-19 pandemic period. It can be said that since this research is aimed at the mathematics lesson, which has a unique abstract structure and aimed at the elementary school, which is among lower levels, the emerging elements should be overemphasized. Because while numerical data are frequently encountered in daily life or professional fields, living conditions require having skills related to technology and mathematics. Students also discover important ideas (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, Wray, & Brown, 2019). This study is limited to the opinions of teachers who believe that students have learning deficiencies. The research is thought to contribute to the studies to be carried out to eliminate learning deficiencies or prevent their occurrence during or after the COVID-19 pandemic.

The following suggestions have been recommended in line with the findings obtained from the research;

- Students' learning deficiencies in mathematics lessons in the distance education process can be determined, and remedial education can be given on these subjects.
- If the distance education continues, the current program can be revised by this process.
- In order to make the distance education process more efficient, all partners can be informed about distance education, and studies can be carried out to increase the partners' digital competencies.
- Studies may be conducted to improve digital tools used in distance education.

References

- Almarashdi, H., & Jarrah, A. M. (2021). Mathematics distance learning amid the COVID-19 pandemic in the UAE: high school students' perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (1), 292-307. doi: 10.26803/ijlter.20.1.16
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Çevrim İçi Ders-Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ulakbilge*, 9(57), 291–303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342. doi: 10.19171/uefad.815664
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi
- Baran, A., & Sadık, O. (2021a). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. doi: 10.19171/uefad.882291
- Baran, A., & Sadık, O. (2021b). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbuluşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (38), 1-33.
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M., & Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677.
- Brako, K., & Essel, H. B. (2020). Assessment of COVID-19 on primary education in Ghana. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 25(5), 1-10.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. doi: 10.1080/01587910600789498
- Bergdahl, N., & Nouri, j. (2020). Covid- 19 and crisis- prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*. doi: 10.1007/s10758-020-09470-6.
- Bulut, S., & Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 1-30. doi: 10.51948/auad.960960

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassibba, R., Ferrarello, D., Mammana, M.F., Musso, P., Pennisi, M., & Taranto, E. (2021). Teaching Mathematics at Distance: A Challenge for Universities. *Educ. Sci.* 11 (1), 1-20. doi: 10.3390/educsci1102010001
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Das, K. (2021). Integrating e-learning & technology in mathematics education. *Journal of Information and Computational Science*, 11(1), 310-319. doi: 10.12733.JICS.2021.V11I1.535569.19634
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Diana, N., Suhendra, S., Yohannes, Y., & Sukma, Y. (2021). Primary Students' Perceptions toward the Effectiveness of Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 48(10), 577-584. Retrieved from <http://jonuns.com/index.php/journal/article/view/822>
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 619-633.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erduran, A., & İnce Muslu, B. (2020). Covid-19 sürecinde lise matematik öğretmen ve öğrencilerinin web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri. In F. Nayır (Ed.), *VIIth International Eurasian Educational Research Congress* (pp. 141-153). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erol, M., & Erol, M. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Millî Eğitim*, 49(1), 529-551. doi: 10.37669/milliegitim.766194
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 597-618.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gezen, M. O., & Efendioğlu, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Televizyon Kanalı (EBA TV) üzerinden yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 776-791.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications.
- Günbaş, N., & Gözüküçük, M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili ilkokul öğrenci velilerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. doi: 10.19126/suje.789705
- Harper, F. K., Rosenberg, J. M., Comperry, S., Howell, K., & Womble, S. (2021). # mathathome during the COVID-19 pandemic: Exploring and reimagining resources and social supports for parents. *Education Sciences*, 11(2), 1-24. doi: 10.3390/educsci11020060
- Irfan, M., Kusumaningrum, B., Yulia, Y., & Widodo, S. A. (2020). Challenges during the pandemic: Use of e-learning in mathematics learning in higher education. *infinity journal*, 9(2), 147-158. doi: 10.22460/infinity.v9i2.p147-158
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 505-527. doi: 10.37669/milliegitim.720556
- Jamilah, J., Sukitman, T., & Fauzi, M. (2021). Opportunities and challenges of digital learning media during the covid-19 pandemic in primary school. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 11 (2): 191-200. Retrieved from <https://journal.lppmunindra.ac.id/index.php/Formatif/article/view/9732>
- Gupta, P., & Gupta, P. (2020). E-learning in COVID-19 lockdown (a case study of primary school students in moradabad city). *International Journal in Management and Social Science*, 8(5), 12-18.

- Kamsurya, R. (2020). Learning evaluation of mathematics during the pandemic period COVID-19 in Jakarta. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 1(2), 1-5. doi: 10.30935/ijpdl/8439
- Karabudak, M. G. (2020). Opinions of 1st grade teachers on distance education adaptation process during the Covid 19 pandemic period. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 72-80.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224. doi: 10.47793/hp.844113
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Kızıldaş, Y., & Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1896-1914.
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85–102. doi: 10.18506/anemon.803167
- Koi-Akrofi, G. Y., Owusu-Oware, E., & Tanye, H. (2020). Challenges of distance, blended, and online learning: A literature-based approach. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, 9(4), 27-39.
- Korucuk, B. (2020). Sınıf öğretmenleri gözüyle uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi yönelik bir çalışma: giresun ili örneği. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(2), 189-202.
- Koç, E.S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal / Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 24-36.
- Konca, A. S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545. doi: 10.33308/26674874.2021352307
- Köse, S. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi ölçüler ünitesinde öğrenme eksiklikleri tamamlanarak yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Unpublished master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *TÜBAD*, 6(1), 88-103.
- Kuzu, O. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmeni adaylarının sınav performanslarının değerlendirilmesine yansımaları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 239-271.
- Mailizar, M., Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9. doi:10.29333/ejmste/8240
- Marbán, J. M., Radwan, E., Radwan, A., & Radwan, W. (2021). Primary and secondary students' usage of digital platforms for mathematics learning during the COVID-19 outbreak: The case of the Gaza Strip. *Mathematics*, 9(2), 1-21. doi: 10.3390/math9020110
- Marpa, E. P. (2021). Technology in the teaching of mathematics: An analysis of teachers' attitudes during the COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 92-102.
- Merriam, S.B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Meeter, M. (2021, Ocak 18). Primary school mathematics during Covid-19: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. doi: 10.31234/osf.io/8un6x
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATIK%20C3%96%20C4%9ERET%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019, Aralık). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Retrieved from http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020a, Mart 12). *Bakan selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020b, Aralık) TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. Retrieved from https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020c, Temmuz). *2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sınav.pdf
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the-gateway-for-digital-learning-in-mathematics-education. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11. doi:10.30935/cedtech/7949
- National Council of the Teachers of Mathematics (2000). *Principles standards and for school mathematics*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Nazarova, S. K., Jalilova, G. A., Mukhamedova, N. S., & Rasulova, N. F. (2021). Features of distance learning organization. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25 (1), 339 - 347.
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (6th ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Örs, E. (2019). A case study on reading-writing learning of a fourth grade student at primary school. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 68-88.
- Özcan, A. F., & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86.
- Özden, G. & İlgar, Ş. (2021). COVID-19 sürecinde ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin annelerinin kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(3), 225-242.
- Panaoura, R. (2020). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. *Social Education Research*, 2(1), 65-74.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after covid-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 70-85.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50. doi: 10.1080/08856257.2021.1874152
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818. Retrieved from <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/13867/7119>

- Rahmaini, R. (2021). Analysis of whatsapp groups usage in primary schools during the Covid-19 pandemic. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1715-1722. Retrieved from <https://www.journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/viewFile/760/465>
- Rasmitadila, R., & diğerleri (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. doi: 10.29333/ejecs/388
- Rumble, G. (1989). Concept: On defining distance education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 8–21. doi:10.1080/08923648909526660
- Sakallı, Ö., Altınay, F., Altınay, M., & Dağlı, G. (2021) How primary school children perceive tolerance by technology supported instruction in digital transformation during Covid 19. *Front. Psychol.* (12)752243. doi: 10.3389/fpsyg.2021.752243
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: 10.7827/TurkishStudies.44335
- Sarışık, S., Uslu, E., Sarışık, S., & Uslu, Ş. (2021). Covid-19 salgın sürecinde ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (28), 491-506.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. doi: 10.51948/auad.841632
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346
- Tesfamicael, S. A., & Ayalew, Y. (2021). Mathematics education in Ethiopia in the Era of COVID-19: Boosting equitable access for all learners via opportunity to learning. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 2(1), 1-9. doi: 10.30935/conmaths/9680
- Tezer, M., & Cumhuriyet, M. G. (2020). Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. In Z. Altınay, Y. Çerkez ve U. Akçıl (Eds.), *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (pp. 88-92). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Tezer, M., Cavus, S., Orkun, M. A., Osum, A., & Ture, A. (2021). Examination of opinions of elementary school students on mathematics course in the covid-19 pandemic process. *International Journal of Learning and Teaching*. 13(1), 42– 53. doi.org/10.18844/ijlt.v13i1.5279
- Tremblay, M., & Delobbe, A.M. (2021). Distance Learning and Assessment of Mathematics During COVID-19. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(4), 1-23. Retrieved from <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28098> adresinden elde edilmiştir.
- Uğur Göçmez, A., & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Uluçınar Sağır, Ş., & Dal, E. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333-352.
- Usta, M. E., & Dönmez, F. (2021). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin Covid19 sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(1), 32-46.
- Uysal, F., & Kısa, N. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 398-415. doi: 10.33400/kuje.913535
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M., Wray, J., & Brown, E. T. (2019). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10th ed.). New York: Pearson.
- Wahyuningrum, A. S., & Latifah, T. (2020). Investigating mathematical conversation in remote learning of mathematics during the covid-19 pandemic. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 7(2) 148–162.
- WHO (2020, Mart 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. Retrieved from <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

- Wijaya, T. T. (2021). How Chinese students learn mathematics during the Coronavirus pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 1-16. doi: 10.46661/ijeri.4950
- Xie, Z., Xiao, L., Hou, M., Liu, X., & Liu, J. (2021). Micro classes as a primary school-level mathematics education response to COVID-19 pandemic in China: Students' approval degree and perceived equity. *Educational Studies in Mathematics*. doi: 10.1007/s10649-021-10111-7
- Yadigar, B., & Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda uzaktan eğitime yönelik paydaş görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 526-566. doi: 10.54558/jiss.943013
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. doi: 10.7827/TurkishStudies.43780

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Dersindeki Öğrenme Eksikleri Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Veli TOPTAŞ¹, Feyyaz ÖZTOP²

Öz

Bu çalışmada, COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenleri ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji esas alınarak yürütülmüştür. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki ilkokullarda görev yapan 254 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonunda, sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerini uzaktan eğitimin yapısı, öğrenciler, teknik sorunlar, aile, planlama, öğretmenler ve destek hizmetlerin yetersizlikleri ile ilişkili nedenlere bağladıkları; bu öğrenme eksiklerinin giderilmesi için ise planlamaya, öğrenme-öğretme sürecine, teknik iyileştirmelere, velilere, öğrencilerin geliştirilmesine, destek hizmetlere ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedeni olarak en fazla etkileşim ve iletişim yetersizliğini gördükleri ve çözüm olarak en fazla yüz yüze eğitime geçilmesini önerdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19
Sınıf öğretmeni
Uzaktan eğitim
Matematik dersi
Öğrenme eksikliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.05.2021
Kabul Tarihi: 15.09.2021
E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, vtoptas@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, feyyazoztop@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3462-145X>

Giriş

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı bilinen COVID-19 salgını tüm dünyada hızla yayılmıştır. 11 Mart 2020'den itibaren ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından COVID-19 pandemi olarak nitelendirilmiştir (WHO, 2020). Dünyada COVID-19 salgınının yaygınlaşması eğitim de dahil olmak üzere birçok alanı olumsuz etkilemiştir (Paudel, 2021). COVID-19 salgını rekor sayıda öğrenci ve okulu etkisi altına almıştır (Bergdahl ve Nouri, 2020). Türkiye'de de okullardaki eğitime 16 Mart 2020 itibarıyla ara verilmiştir (MEB, 2020a). Ülkeler bir yandan salgınla ve salgının çeşitli alanlardaki etkileriyle baş ederken bir yandan da eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için acil çözüm önerileri aramıştır. Salgının seyrinin kötüleşmesiyle birlikte çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan eğitime geçiş kararı alınmıştır.

Uzaktan eğitimde, öğretmen ve öğrenci fiziksel olarak ayrı mekanlarda bulunurken aradaki iletişim çeşitli teknolojiler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Koi-Akrofi, Owusu-Oware ve Tanye, 2020; Nazarova, Jalilova, Mukhamedova ve Rasulova 2021; Rumble, 1987). Geçmiş dönemlerde uzaktan eğitimin ilk uygulamalarında mektup kullanılırken (Kaya, 2002), yaşanan gelişmeler ışığında artık dijital teknolojilerin uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Türkiye'de de COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitime geçişle birlikte öğrenme-öğretme süreçleri dijital araçlar vasıtasıyla yürütülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim, eğitim sorunlarının çözümü için başvurulan bir yaklaşım olarak (Beldarrain, 2006; Kaya, 2002) görülse de COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitiminin acil ve hazırlıksız olarak sürdürülmeye başlanmasıyla uzaktan eğitimin bilinen sorunlarına yenilerinin eklendiği ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklerin arttığı söylenebilir. Sarı ve Nayır (2020) araştırmalarında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ile Dünya Bankası Kurumlarına ait raporları inceleyerek COVID-19 salgını sürecinde eğitim alanında öğrenme-öğretme süreci ile ilgili, paydaşlardan kaynaklanan, teknolojik, sağlık ve diğer kategoriler altında sorunların ortaya çıktığını belirlemiştir. Diğer bazı araştırmalarda da (Düzgün ve Sulak, 2020; Er Türküresin, 2020; Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021) COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim uygulamalarının çok etkili bulunmadığı tespit edilmiştir. Yaşanılan sorunlar ve sürecin yeteri kadar etkili işlememesi öğrencilerin derslerde kazanımlara hedeflenen düzeyde ulaşamamasına ve bu da öğrencilerde öğrenme eksiklerine yol açmaktadır.

Belirli bir konudaki öğrenme eksiği o konuda başarısızlığı beraberinde getireceği gibi olumsuzluklara da kapı aralamaktadır. Öğrenme eksiği olmayan öğrenciler sonraki konuları daha kolay öğrenirken, öğrenme eksiği olan öğrenciler ise konuyu öğrenirken daha çok zaman ve çabaya ihtiyaç duymaktadır (Köse, 2007). Eğitimi daha iyi bir seviyeye getirmek için çocuklardaki eksik yapıları yerine koymak gerekmektedir (Örs, 2019). Bu bağlamda öğrencilerdeki öğrenme açığının dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme eksiğinin önemsendiği derslerden biri de matematiktir. Matematik bireylerin tüm akademik yaşamında iç içe olduğu bir bilimdir. Günümüzde neredeyse her türlü meslek az ya da çok matematik ve matematiksel düşünmeyi gerektirmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Ulusal ve uluslararası arenada yapılan sınavlarda (MEB, 2019; MEB, 2020b; MEB, 2020c) ise matematik ortalamalarının düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Bu nedenle bireylerin akademik ve meslek yaşamında önemli bir role sahip olan matematik dersinde performansın yüksek tutulması için, eğitim faaliyetlerinin uzaktan sürdürüldüğü COVID-19 salgını döneminde de etkili matematik öğretiminin önündeki engellerin kaldırılması ve öğrenme eksiklerinin giderilmesi önemli görülmektedir. Özellikle ilkökul, matematik dersine yönelik temel bilgi ve becerilerin edinildiği tutumların şekillendiği bir kademe olması sebebiyle hedeflenen matematik dersi kazanımlarının edinilmesi hem bu düzey için hem de öğrencilerin gelecek yaşamı için önemli görülmektedir. Bu doğrultuda COVID-19 salgını ile birlikte ilkökul düzeyinde zorunlu olarak yürütülmeye başlanan uzaktan eğitim sürecindeki matematik dersi öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır.

COVID-19 salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte ilkökul düzeyine (Altıntaş Yüksel, 2021; Ayaz, 2021; Baran ve Sadık, 2021a; Baran ve Sadık, 2021b; Batmaz, Cevahir Batmaz ve Kılıç, 2021; Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Brako ve Essel, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Diana, Suhendra, Yohannes ve Sukma, 2021; Erbaş, 2021; Erol ve Erol, 2020; Fidan, 2020; Gezen ve Efendioğlu, 2021; Gupta ve Gupta, 2020; İnci Kuzu, 2020; Jamilah, Sukitman ve Fauzi, 2021; Günbaş ve Gözükük,

2020; Karabudak, 2020; Kargın ve Karataş, 2021; Kesik ve Baş, 2021; Kızıldaş ve Çetinkaya Özdemir, 2021; Koç, 2021; Konca ve Çakır, 2021; Korucuk, 2020; Okatan ve Tagay, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021; Özcan ve Saydam, 2021; Özden ve İlgar, 2021; Pozas, Letzel ve Schneider, 2021; Putri ve diğerleri, 2020; Rahmaini, 2021; Rasmitadila ve diğerleri, 2020; Sakallı, Altınay, Altınay ve Dağlı, 2021; Sarışık, Uslu, Sarışık ve Uslu, 2021; Saygı, 2021; Sirem ve Baş, 2020; Uğur Göçmez ve Ünal, 2021; Uluçınar Sağır ve Dal, 2021; Usta ve Dönmez, 2021; Uysal ve Kısa, 2021; Yadigar ve Yadigar, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) ve matematik derslerine (Almarashdi ve Jarrah, 2021; Cassibba ve diğerleri, 2021; Das, 2021; Erduran ve İnce Muslu, 2020; Irfan, Kusumaningrum, Yulia, ve Widodo, 2020; Kamsurya, 2020; Kilit ve Güner, 2021; Kuzu, 2020; Mailizar, Almanthari, Maulina, ve Bruce, 2020; Marbán, Radwan, Radwan ve Radwan, 2021; Marpa, 2021; Maulina ve Bruce, 2020; Mulenga ve Marbán, 2020; Panaoura, 2020; Tezer ve Cumhuriyet, 2020; Tremblay ve Delobbe, 2021; Wijaya, 2021; Xie, Xiao, Hou, Liu ve Liu, 2021) yönelik dijital eğitim faaliyetleri ile ilgili yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Türkiye’de COVID-19 salgınıyla birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde ilkökul öğrencilerinin matematik derslerindeki öğrenme eksiklerine ışık tutan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlkokul matematik dersi öğrenme eksiklerinin nedenlerinin ve bu konudaki öneriler belirlenerek hem öğrencilerdeki mevcut öğrenme eksiklerinin giderilmesi hem de önümüzdeki zaman diliminde karşılaşılabilecek benzeri acil durumlarda tekrar uzaktan eğitime geçilmesi durumunda ortaya çıkacak öğrenme eksiklerinin engellenmesi sağlanabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde kilit rol üstlenen ve başarının anahtarı konumunda olan öğretmenlerin de süreç içerisindeki deneyimleri doğrultusunda paylaşacakları görüşlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu görüşler COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecindeki matematik dersi öğrenme eksiklerinin nedenlerinin belirlenmesi ve giderilmesi için atılacak adımlar üzerine önemli bilgiler sunabilir. Bu bağlamda çalışmada sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenleri ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

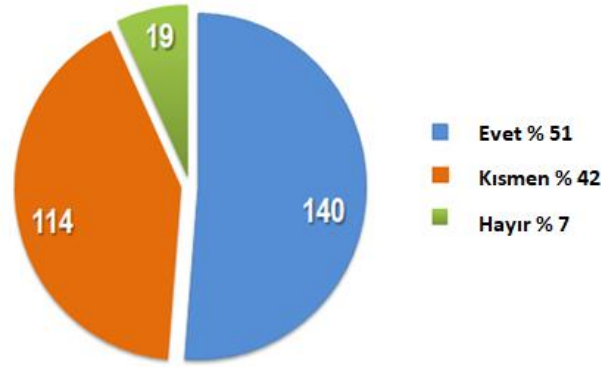
Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve olgulara hangi anlamları yükledikleriyle ilgilenir (Merriam ve Tisdell, 2016). Fenomoloji farkında olunmasına rağmen derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada COVID-19 salgınıyla birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenleri ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik öneriler uzaktan eğitim sürecine dahil olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki çeşitli ilkokullarda görev yapmakta olan 254 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Mertens, 2010). Bu araştırmada COVID-19 salgınıyla birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin matematik dersinde öğrenme eksikliği olduğunu ifade eden sınıf öğretmenleri ölçüt alınmıştır. Bu amaçla ulaşılan sınıf öğretmenlerine öncelikle öğrencilerinin matematik dersinde öğrenme eksikliğinin olup olmadığı sorulmuştur. Evet ya da kısmen cevabını veren öğretmenler açık uçlu soruları yanıtlamışlardır. Öğretmenlerden alınan cevaplar şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersinde öğrenme eksiği olup olmadığıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi 254 sınıf öğretmeni (Evet: 140; Kısmen: 114) COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin matematik dersinde öğrenme eksiği olduğunu ifade ettiği için araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler için hazırlanan sorular önceden net bir şekilde kesinleştirilmiş sorulardır (Patton, 2015). Bu çalışma için oluşturulan görüşme formunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde matematik dersi öğrenme eksiğinin nedenlerine ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik önerilere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan iki soru yer almıştır. Sorular alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılarak oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında yazışma tekniği kullanılmıştır. Yazışma tekniğinde veriler yazılı iletişim yoluyla toplanmaktadır (Karasar, 2019). Verilerin toplanması çevrimiçi araçlar yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bir platform vasıtasıyla soruların bulunduğu formlar sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Sınıf öğretmenleri de kendilerine ulaştırılan formları çevrimiçi ortamda doldurmuşlardır. Araştırmacı ise bu platform üzerinden verilen yanıtlara ulaşmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanması esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Cohen, Manion ve Morrison (2007) ise içerik analizini yazılı verilerin temel içeriklerinin içerdikleri mesajların özetlenmesi ve raporlanması işlemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmada içerik analizi için elde edilen veriler kodlanarak kategorileştirilmiş ve daha sonra bu kategoriler sınıflandırılıp isimlendirilmiştir (Merriam ve Tisdell, 2016).

Araştırmalarda geçerlik için inanılabilirlik ve aktarılabirlik önemli görülmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışmada geçerlik için amaca uygun katılımcıya ulaşılmış, öğretmenlerden elde edilen veriler matematik eğitimi alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış ve gözden geçirilmiş, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiş ve alıntılar Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlamalar sırasında sapmaların ve anlam değişikliğinin olmamasına özen gösterilmiş, kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş, bağımsız olarak yapılan kodlamalar arasında karşılaştırma yapılarak tutarlık hesaplanmıştır (Gibbs, 2007). Tutarlık hesaplamasında, Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki uzlaşma değeri % 86 olarak kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenlerine ilişkin bulgular

COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik derslerinde yaşadıkları öğrenme eksiklerinin nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	f
Uzaktan eğitimin yapısından kaynaklanan nedenler	Etkileşim ve iletişim yetersizliği	66
	Ölçme ve değerlendirme yapmanın güç olması	28
	Derse konsantre olmada zorluk	24
	Materyal yetersizliği	19
	Dönüt almada güçlük	16
	Soyut matematiğin somutlaştırılmasının zorluğu	14
	Yaparak ve yaşayarak öğrenememe	13
	Uygulama yapılmasında güçlük	11
	Geleneksel eğitime göre sınırlı yöntem ve tekniğin kullanılabilmesi	10
	Duyuşsal özelliklerin geri planda kalması	10
	Hitap edilen duyu organının sınırlılığı	9
	Sınıf yönetimi ve disiplinini sağlamada güçlük	8
	Dijital araçlara uzun süre maruz kalmanın verdiği olumsuzluk	8
	Öğrencilerle tek tek ilgilenmenin güçlüğü	6
	Farklı öğrenci stillerinin dikkate alınmasının zorlaşması	6
	Dijital araçlardaki diğer uygulamaların dikkati dağıtması	6
	Farklı öğrenci düzeylerinin dikkate alınmasının zorlaşması	3
	Anında düzeltmede güçlük	2
	Derslerde akran yardımlaşmasının olmaması	1
	Matematiksel ifadeleri dijital ortamda yazmanın zor olması	1
Toplam		261
Öğrenciden kaynaklanan nedenler	Öğrencilerin derslere katılmaması	22
	Öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü	17
	Öğrencilerin ilgisiz olması	11
	Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmemesi	9
	Öğrencilerin dersi pasif bir şekilde izlemesi	8
	Öğrencilerdeki dijital becerilerin zayıflığı	7
	Öğrencilerin isteksiz olması	7
	Öğrencilerin kendilerini sorumlu hissetmemeleri	3
	Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının zayıf olması	2
	Tatil gibi algılama	2
	Öğrencilerin çekimser davranmaları	1
Öğrencilerdeki ön yargı	1	
Öğrencilerdeki kaygı	1	
Toplam		91

Tablo 1. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Devamı)

Kategoriler	Alt kategoriler	f
Teknik sorunlardan kaynaklanan nedenler	Bağlantı (internet) sorunları	30
	Donanım yetersizliği	17
	Teknolojik araçları edinmede imkânsızlık	12
	Çevrim içi eğitim platformlarına girişte sorunlar	7
	Dijital ders malzemelerinin yetersizliği	1
	Elektrik kesintisi	1
Toplam		68
Aileden kaynaklanan nedenler	Ebeveynlerin gereken desteği vermemesi	17
	Ebeveynlerin ilgisizliği	15
	Evde uygun öğrenme ortamının sağlanamaması	12
	Ev ortamında dikkati dağıtan uyarıcıların olması	8
	Aile üyelerinin ders esnasında müdahalede bulunması	4
	Velinin öğretmenle işbirliği yapmaması	2
	Aile üyelerinin öğrencilerin derslerini yapmaları	1
Toplam		59
Planlamadan kaynaklanan nedenler	Ders sürelerinin kısaltığı	24
	Yetiştirilmesi gereken kazanımların fazla olması	7
	Devam zorunluluğu olmaması	3
	Mevcut programın uygulanması	2
Toplam		36
Öğretmenden kaynaklanan nedenler	Öğretmenlerin dijital becerilerinin zayıflığı	2
	Öğretmenlerin katı davranması	1
	Öğretmenlerin ön yargısı	1
Toplam		4
Destek Hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan nedenler	Bilgilendirmeme	1
	Teknik desteğin yetersizliği	1
Toplam		2

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiğinin nedenlerine ilişkin görüşleri uzaktan eğitimin yapısından, öğrenciden, teknik sorunlardan, aileden, planlamadan öğretmenden ve destek hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan nedenler olmak üzere yedi kategoride toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitimin yapısından kaynaklanan nedenler çoktan aza doğru etkileşim ve iletişim yetersizliği (f=66), ölçme ve değerlendirme yapmanın güçleşmesi (f=28), derse konsantre olmada zorluk (f=24), materyal yetersizliği (f=19), dönüt almada güçlük (f=16), soyut matematiğin somutlaştırılmasının zorluğu (f=14), yaparak ve yaşayarak öğrenememe (f=13), uygulama yapılmasında güçlük (f=11), geleneksel eğitime göre sınırlı yöntem ve tekniğin kullanılabilmesi (f=10), duyuşsal özelliklerin geri planda kalması (f=10), hitap edilen duyu organının sınırlılığı (f=9), sınıf yönetimi ve disiplinini sağlamada güçlük (f=8), dijital araçlara uzun süre maruz kalmanın verdiği olumsuzluk (f=8), öğrencilerle tek tek ilgilenmenin güçlüğü (f=6), farklı öğrenci stillerinin dikkate alınmasının zorlaşması (f=6), dijital araçlardaki diğer uygulamaların dikkati dağıtması (f=6), farklı öğrenci düzeylerinin dikkate alınmasının zorlaşması (f=3), anında düzeltmede güçlük (f=2), derslerde akran yardımlaşmasının olmaması (f=1), matematiksel ifadeleri dijital ortamda yazmanın zor olması (f=1) olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimin yapısından kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitimde öğrencilere somutlaştırma zorlaşmakta, yakın temas sağlanmadığı için öğrenciye uygun öğretim yöntemi ve tekniği seçilememektedir...” (Ö13)

“Uzaktan eğitimin her öğrencinin kendine has öğrenme stiline hitap etmemesi (görsel, işitsel, dokunarak vb.), anında dönüt düzeltme yapılamaması, motivasyon, güdülenme gibi aktif unsurların kullanılamaması, süreç içinde ve sonunda öğrenmeyi değerlendirici çalışmaların anında yapılamaması öğrencilerde öğrenme eksiklerinin olmasına neden olduğunu düşünüyorum.” (Ö44)

“Öğrencilerin ekran başında denetlenememesi, imkânı olduğu halde derse girmek yerine oyuna giren öğrencilerin olması” (Ö35)

Sınıf öğretmenlerine göre öğrenciden kaynaklanan nedenler en çoktan aza doğru, öğrencilerin derslere katılmaması (f=22), Öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü (f=17), Öğrencilerin ilgisiz olması (f=11), öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmemesi (f=9), öğrencilerin dersi pasif bir şekilde izlemesi (f=8), öğrencilerdeki dijital becerilerin zayıflığı (f=7), öğrencilerin isteksiz olması (f=7), öğrencilerin kendilerini sorumlu hissetmemeleri (f=3), öğrencilerin hazırbulunuşluklarının zayıf olması (f=2), tatil gibi algılama (f=2), öğrencilerin çekimser davranmaları (f=1), öğrencilerdeki ön yargı (f=1) ve öğrencilerdeki kaygı (f=1) olarak görülmektedir. Öğrencilerden kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğrenciler ders sürelerine uymuyor. Canı sıkıldığında dersi bırakıp gidiyor...” (Ö17)

“Çekingen ve ilgisiz öğrenciler tamamıyla dersten kopuyorlar...” (Ö140)

“Öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmaması ve dersi ekran karşısından izlemesi...” (Ö206)

Sınıf öğretmenlerine göre teknik sorunlardan kaynaklanan nedenler en çoktan aza doğru, bağlantı (internet) sorunları (f=30), donanım yetersizliği (f=17), teknolojik araçları edinmede imkansızlık (f=12), Çevrim içi eğitim platformlarına girişte sorunlar (f=7), dijital ders malzemelerinin yetersizliği (f=1) ve elektrik kesintisi (f=1) olarak görülmektedir. Teknik sorunlardan kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Evlerde yeteri kadar teknolojik donanım olmadığı için...” (Ö175)

“Köyde yaşadıkları içinde internette sıkıntıların yaşanması...” (Ö239)

“Uzaktan eğitimde kullanılan programlardaki sorunlar...” (Ö79)

Sınıf öğretmenlerine göre aileden kaynaklanan nedenler en çoktan aza doğru, ebeveynlerin gereken desteği vermemesi (f=17), ebeveynlerin ilgisizliği (f=15), evde uygun öğrenme ortamının olmaması (f=12), ev ortamında dikkati dağıtan uyarıcıların olması (f=8) aile üyelerinin ders esnasında müdahalede bulunması (f=4), velinin öğretmenle işbirliği yapmaması (f=2) ve aile üyelerinin öğrencilerin derslerini yapmaları (f=1) olarak görülmektedir. Aileden kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bir odada baba, anne ve diğer aile üyelerinin olması ve odak noktasının dağılması...” (Ö47)

“... Ailelerden yeterince destek alamamaları ...” (Ö20)

“...Sınıf ortamındaki kadar dikkatlerini veremiyorlar. Ev ortamları uygun değil.” (Ö25)

Sınıf öğretmenlerine göre planlamadan kaynaklanan nedenler çoktan aza doğru ders sürelerinin kısalığı (f=24), yetiştirilmesi gereken kazanımların fazla olması (f=7), devam zorunluluğu olmaması (f= 3) ve mevcut programın uygulanması (f=2) olarak görülmektedir. Planlamadan kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Ders sürelerinin kısalığı ve kazanımların fazla olması sebebiyle tam öğrenme sağlanamamaktadır.” (Ö225)

“Öğrencilerin canlarının istediği zaman dersten ayrılmaları ve öğretmenlerin öğrencileri devamsız yazamaması...” (Ö8)

“Mevcut programın uygulanmaya çalışılması...” (Ö181)

Sınıf öğretmenlerine göre öğretmenden kaynaklanan nedenler çoktan aza doğru öğretmenlerin dijital becerilerinin zayıflığı (f=2), öğretmenlerin katı davranması (f=1) ve öğretmenlerin ön yargısı (f=1) olarak görülmektedir. Öğretmenden kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlerin ders araç gereçlerini çevrim içi ortamda temin etmede beceri eksikliği...” (Ö167)

“...öğretmenlerin önyargısı...” (Ö18)

“...Öğretmenlerin katı ve otoriter bir tavır sergilemeleri...” (Ö193)

Sınıf öğretmenlerine göre destek hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan nedenler çoktan aza doğru bilgilendirmeme (f=1) ve teknik desteğin yetersizliği (f=1) olarak görülmektedir. Destek hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan nedenler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Öğretmen-öğrenci ve özellikle velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmemesi...” (Ö17)

“...Alt yapının ve teknik desteğin yeterli olmaması...” (Ö12)

COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesine yönelik önerilere ilişkin bulgular

COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesine yönelik önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin bildirdikleri görüşler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	
Planlamaya yönelik öneriler	Yüz yüze eğitime geçilmesi	65	
	Telafi eğitimlerin yapılması	43	
	Mevcut matematik dersi konu ve kazanımlarının seyreltilmesi	22	
	Ders sürelerinin uzatılması	11	
	Öğrenme eksiğinin belirlenmesi ve giderilmesi için adımların atılması	10	
	Derse katılımın sağlanması	9	
	Ders sayılarının artırılması	4	
	Hibrit eğitime geçilmesi	4	
	Birebir uzaktan öğretim yapılması	4	
	Seviye gruplarının oluşturulması	3	
	Alt sınıflarda ders sürelerinin azaltılması	3	
	Temel kazanımlara ağırlık verilmesi	2	
	Derse katılımın mecburi tutulması	2	
	Öğrenci sayılarının azaltılması	2	
	Veli-öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlenmesi	1	
	Toplam		185

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerileri (Devamı)

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneriler	İlgi çekici materyaller kullanılması	10
	Somut materyal kullanılması	9
	Devamlı pekiştirme yapılması	8
	Matematik dersinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi	4
	Dersin eğlenceli hale getirilmesi	4
	Uygulamalı çalışmalara önem verilmesi	3
	Farklı öğrenci düzeylerine uygun materyaller kullanılması	2
	Görsel materyal kullanımının artırılması	2
	Sık sık kontroller yapılması	2
	Farklı tekniklere başvurulması	2
	Matematik dersinin sevdirmesi	2
	Farklı öğrenci stillerine uygun materyallerin kullanılması	1
	Ev ödevleri verilmesi bunların kontrol ve dönütünün sağlanması	1
	Çizgi film şeklinde matematik videolarının kullanılması	1
	Farklı etkinliklere yer verilmesi	1
	Öğrencilerin evde materyal oluşturması	1
	Yeni nesil problemlerin kullanılması	1
	Matematik ile diğer dersler arasında bağ kurulması	1
	Sabırlı davranılması	1
	Farklı kaynaklardan da yararlanılması	1
Toplam		57
Teknik İyileştirmelere Yönelik Öneriler	Öğrencilerin bağlantılarının iyileştirilmesi	19
	Öğrencilere donanım sağlanması	15
	Dijital malzeme havuzunun geliştirilmesi	7
	Teknolojik imkanı olmayan ailelerin desteklenmesi	4
	Kullanılan platform ve sistemlerin güçlendirilmesi	3
	Dijital ortamlar için ölçme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi	3
Toplam		51
Velilere yönelik öneriler	Velilerin destek vermesi	10
	Velilerin ilgi göstermesi	7
	Velilerin öğretmenle işbirliği yapması	5
	Velilerin öğrenme ortamındaki olumsuz uyarıların azaltılması	2
	Velilerin çocuklarını takip etmesi	1
	Velilerin çocuklarını motive etmesi	1
	Velilerin çocukları için uygun çalışma ortamını sağlaması	1
Velilerin ders esnasında müdahalede bulunmaması	1	
Toplam		28

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerileri (Devamı)

Öğrencilerin geliştirilmesine yönelik öneriler	Öğrencilerin sorumluluk duygusunun geliştirilmesi	4
	Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi	3
	Öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi	2
	Öğrenci motivasyonunun artırılması	2
	Öğrencilerin başarılı olabileceğine inandırılması	1
	Öğrencilerin matematiğin önemini kavraması	1
	Öğrencilerin derse dikkatlerini vermesinin sağlanması	1
Toplam		14
Destek Hizmetlere yönelik Öneriler	Velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi	11
	Öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi	1
	Öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi	1
Toplam		13
Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler	Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi	2
	Öğretmenlerin istek ve motivasyonlarının artırılması	1
Toplam		3

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersinde yaşadıkları öğrenme eksiklerinin giderilmesi için önerilerinin planlamaya, öğrenme-öğretme sürecine, teknik iyileştirmelere, velilere, öğrencilerin geliştirilmesine, destek hizmetlere ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine olmak üzere yedi kategoride toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin planlamaya yönelik önerileri en çoktan aza doğru yüz yüze eğitime geçilmesi (f=65), telafi eğitimlerin yapılması (f=43), mevcut matematik dersi konu ve kazanımlarının seyreltilmesi (f=22), ders sürelerinin uzatılması (f=11), öğrenme eksiğinin belirlenmesi ve giderilmesi için adımların atılması (f=10), derse katılımın sağlanması (f=9), ders sayılarının artırılması (f=4), hibrit eğitime geçilmesi (f=4), birebir uzaktan öğretim yapılması (f=4), seviye gruplarının oluşturulması (f=3), alt sınıflarda ders sürelerinin azaltılması (f=3), temel kazanımlara ağırlık verilmesi (f=2), derse katılımın mecburi tutulması (f=2), öğrenci sayılarının azaltılması (f=2) ve veli-öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlenmesi (f=1) şeklindedir. Planlamaya yönelik öneriler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilere matematik dersine yönelik telafi eğitimi verilmelidir...”(Ö43)

“Matematik dersi sınıf ortamında yüz yüze yapılırsa çok daha etkili olur”(Ö48)

“Matematik dersinde temel kazanımlara ağırlık verilmeli, diğer kazanımlar hafifletilmeli...”(Ö228)

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerileri en çoktan aza doğru ilgi çekici materyaller kullanılması (f=10), somut materyal kullanılması (f=9), devamlı pekiştirme yapılması (f=8), matematik dersinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi (f=4), dersin eğlenceli hale getirilmesi (f=4), uygulamalı çalışmalara önem verilmesi (f=3), farklı öğrenci düzeylerine uygun materyaller kullanılması (f=2), görsel materyal kullanımının artırılması (f=2), sık sık kontroller yapılması (f=2), farklı tekniklere başvurulması (f=2), matematik dersinin sevdirilmesi (f=2), farklı öğrenci stillerine uygun materyallerin kullanılması (f=1), ev ödevleri verilmesi bunların kontrol ve dönütünün sağlanması (f=1), çizgi film şeklinde matematik videolarının kullanılması (f=1), farklı

etkinliklere yer verilmesi (f=1), öğrencilerin evde materyal oluşturması (f=1), yeni nesil problemlerin kullanılması (f=1), matematik ile diğer dersler arasında bağ kurulması (f=1) sabırlı davranılması (f=1) ve farklı kaynaklardan da yararlanılması (f=1) şeklindedir. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneriler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Matematik dersini sevdirmek ve eğlenceli hale getirmeye çalışmak...” (Ö173)

“Müfredatın ve kaynakların yeni nesil problemlerle daha çok zenginleştirilmesi. Yeni nesil problemlerin videolaştırılarak dijital kullanıma uygun hale getirilmesi...” (Ö4)

“Yazarak uygulama etkinliklerine daha fazla önem verilmeli...” (Ö84)

Sınıf öğretmenlerinin teknik iyileştirmelere yönelik önerileri en çoktan aza doğru öğrencilerin bağlantılarının iyileştirilmesi (f=19), öğrencilere donanım sağlanması (f=15), dijital malzeme havuzunun geliştirilmesi (f=7), teknolojik imkanı olmayan ailelerin desteklenmesi (f=4), kullanılan platform ve sistemlerin güçlendirilmesi (f=3), dijital ortamlar için ölçme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi (f=3) şeklindedir. Teknik iyileştirmelere yönelik öneriler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Ailelere yeterli düzeyde tablet ve bilgisayar gibi donanımların sağlanması...” (Ö9)

“...İnternet alt yapılarının güçlendirilmesi ve hızlandırılması...” (Ö234)

“...Zoom ve EBA altyapısının güçlendirilmesi...” (Ö62)

Sınıf öğretmenlerinin velilere yönelik önerileri en çoktan aza doğru velilerin destek vermesi (f=10), velilerin ilgi göstermesi (f=7), velilerin öğretmenle işbirliği yapması (f=5), velilerin öğrenme ortamındaki olumsuz uyarıyı azaltması (f=2), velilerin çocuklarını takip etmesi (f=1), velilerin çocuklarını motive etmesi (f=1), velilerin çocukları için uygun çalışma ortamını sağlaması (f=1) ve velilerin ders esnasında müdahalede bulunmaması (f=1) şeklindedir. Velilere yönelik öneriler kategorisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Veliler öğrencilerin motivasyonunu artırıcı davranışlarda bulunmalı, öğrencinin matematik dersinde başarılı olabileceğine inandırılmalıdır.” (Ö59)

“Velilerin ders esnasında ekran arkasından müdahale etmemeleri, ders bittikten sonra eksiklerini görüp yardım etmelerini önerebilirim...” (Ö35)

“Ders esnasında olumsuz uyarıların azaltılması ve ebeveynlerin bilinçli davranması gerekir” (Ö43)

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin geliştirilmesine yönelik önerileri en çoktan aza doğru öğrencilerin sorumluluk duygusunun geliştirilmesi (f=4), öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi (f=3), öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi (f=2), öğrenci motivasyonunun artırılması (f=2), öğrencilerin başarılı olabileceğine inandırılması (f=1), öğrencilerin matematiğin önemini kavraması (f=1) ve öğrencilerin derse dikkatlerini vermesinin sağlanması (f=1) şeklindedir. Öğrencilerin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin sorumluluk duygusu geliştirilmelidir” (Ö67)

“Öğrencilerin dijital becerileri geliştirilmelidir” (Ö96)

“Öğrencinin matematik dersinde başarılı olabileceğine inandırılmalıdır” (Ö139)

Sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlere yönelik önerileri en çoktan aza doğru velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi (f=11), öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi (f=1) ve öğrenciler uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi (f=1) şeklindedir. Destek hizmetlere yönelik önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...Veli bilgilendirme etkinliklerinin yapılması...” (Ö14)

“Öğretmenler ve öğrenciler uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmeli...” (Ö67)

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri en çoktan aza doğru öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi (f=2) ve öğretmenlerin istek ve motivasyonları artırılması (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerinin niteliğinin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri geliştirilmelidir” (Ö159)

“Öğretmenlerin istek ve motivasyonları artırılmalıdır” (Ö203)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin nedenlerine ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin çoktan aza doğru uzaktan eğitimin yapısından, öğrencilerden, teknik sorunlardan, aileden, planlamadan, öğretmenlerden ve destek hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklı nedenlere bağladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitimin yapısı kaynaklı olarak ise en fazla etkileşim ve iletişim yetersizliği olmak üzere ölçme ve değerlendirmede, dönüt-düzeltilmede, derse konsantre olmada, uygulama yapılmasında, öğrencilerle tek tek ilgilenmede, farklı öğrenci düzey ve stillerini dikkate almada, matematiksel ifadeleri dijital ortamda yazmada güçlük çekilmesi ve dijital araçların kullanılmasının beraberinde getirdiği olumsuzluklarla ilgili bazı nedenleri göstermişlerdir. Öne sürülen bu nedenlerin yapılan diğer araştırmalarda da (Almarashdi ve Jarrah, 2021; Erduran ve İnce Musluk, 2020; İrfan vd., 2020; Kilit ve Güner, 2021; Mailizar, Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020; Wahyuningrum ve Latifah, 2020) COVID-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitimde matematik öğrenme-öğretme süreçlerinin dezavantajları olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi matematik derslerinde konuşma, yazma, okuma ve dinleme için fırsatlara, teşviklere ve desteğe sahip olan öğrencilerin matematik öğrenmek için iletişim kurabilecekleri ve matematiksel olarak iletişim kurmayı öğrenebileceklerini ifade etmektedir (NCTM, 2000). Matematik öğretim programında ise yeni kavramların öğretiminde ve yapılacak olan değerlendirmelerde mümkün olduğu ölçüde somut materyaller kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018). Uzaktan eğitimde fiziksel mekan farklılığından ve dijital araçların kullanılmasından dolayı yüz yüze eğitime göre birçok sınırlılık yaşanabileceği özellikle ilkökul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olması nedeniyle dijital ortamların soyut matematiği somutlaştırmada ve matematiğin anlamlandırılmasında yetersiz gelebileceği söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerden kaynaklı nedenlerde ise öğrencilerin derse katılmaması, motivasyon düşüklüğü, ilgisiz olma, öğrenilenlerin pekiştirilmemesi, pasif bir şekilde izleme, dijital becerilerin zayıflığı, isteksiz olma, kendini sorumlu hissetmeme, hazırbulunuşluğun zayıf olması, tatil gibi algılama, çekimser davranma, ön yargı, kaygı gibi nedenleri öne sürmüşlerdir. Bu nedenlerin yapılan diğer araştırmalarda da (Erduran ve İnce Muslu, 2020; Kilit ve Güner, 2021; Mailizar vd., 2020) COVID-19 salgını dönemi matematik öğrenme-öğretme süreçlerinin dezavantajları olarak ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin çeşitli nedenlerle derse katılmaması veya hazırlıklı katılmaması, duyuşsal, fiziksel ve psikomotor boyutlardaki yetersizlikler nedeniyle matematik derslerinin etkili bir şekilde sürdürülemediği söylenebilir.

Öğretmenler teknik sorunlardan kaynaklanan nedenlerle ilişkili bağlantı (internet) sorunları, donanım yetersizliği, teknolojik araçları edinmede imkansızlık, Çevrim içi eğitim platformlarına girişte sorunlar, dijital ders malzemelerinin yetersizliği, elektrik kesintisi gibi nedenleri bildirmiştir. Bu nedenlerin diğer araştırmalarda da (Erduran ve İnce Muslu, 2020; Mailizar vd., 2020) dijital ortamlarda yürütülen matematik derslerinde sınırlılık olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin teknoloji ile devam ettirildiği düşünüldüğünde bu unsurların sadece matematik dersleri için değil diğer tüm dersler için de önemli olduğu söylenebilir. Bu unsurlar öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarında aktif olarak bulunamamasına neden olabilir ve öğrenme-öğretme süreçlerini kesintiye uğratabilir ya da etkililiği azaltabilir.

Öğretmenler aile ile ilişkili olarak ebeveynlerin gereken desteği ve ilgiyi göstermemesi, evde uygun öğrenme ortamının sağlanamaması, ev ortamında dikkati dağıtan uyarıcıların olması, aile üyelerinin ders esnasında müdahalede bulunması, velinin öğretmenle işbirliği yapmaması, aile

üyelerinin öğrencilerin derslerini yapmaları gibi nedenleri sıralamışlardır. Yapılan araştırmalarda da (Harper, Rosenberg, Comperry, Howell ve Womble, 2021; Panaoura, 2020) COVID-19 salgını döneminde öğrencilerin matematik eğitiminde aile ve ev boyutu, üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Yüz yüze eğitimde mekan olarak okullar kullanılırken, uzaktan eğitimde öğrencinin bulunduğu ortam evler olmaktadır. Bu nedenle evlerde öğrenmeye uygun ortamların sağlanamaması ve ebeveynlerin de gerekli maddi manevi desteğini sağlayamamasının matematik öğrenme-süreçlerinin etkililiğini düşüreceği söylenebilir.

Öğretmenler planlamadan kaynaklı nedenlerle ilgili ders sürelerinin kısalığı, yetiştirilmesi gereken kazanımların fazla olması, devam zorunluluğu olmaması, mevcut programın uygulanması gibi nedenleri bildirmişlerdir. Öne sürülen nedenlerin bazılarının araştırmalarda (Erduran ve İnce Muslu, 2020) vurgulandığı görülmektedir. COVID-19 salgını döneminde acil olarak başlatılan uzaktan eğitimde mevcut programın uygulanmasından dolayı kazanımların verilen ders sürelerinde yetiştirilemediğinden öğrencilerin hedeflenen kazanımları tam olarak edinemediği söylenebilir.

Öğretmenlerden kaynaklı olarak dijital becerilerin zayıflığı, öğretmenlerin katı tutumları, ön yargılı olmaları ve destek hizmetlerinin yetersizliği ile ilgili olarak da bilgilendirmeme ve desteğin yetersizliği gösterilmiştir. Bu nedenlerden bazılarının yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmalarda da (Erduran ve İnce Muslu, 2020; Mailizar vd., 2020) COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim matematik derslerinde karşılaşılan sorunlar olarak yer almıştır. Eğitimin yapı taşlarından olan öğretmenlerin ilgili yeterliliklere ve niteliklere sahip olamaması, uzaktan eğitim konusunda paydaşların bilgilendirilmemesi ve bu konularda gerekli desteğin alınmamasından dolayı öğrenme-öğretme süreçlerinin verimli geçmediği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını ile birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme eksiklerinin giderilmesi için planlamaya, öğrenme-öğretme sürecine, teknik iyileştirmelere, velilere, öğrencilerin geliştirilmesine, destek hizmetlere ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler planlamaya yönelik en fazla yüz yüze eğitime geçilmesi olmak üzere telafi eğitimlerin yapılması, mevcut matematik dersi konu ve kazanımların seyreltilmesi, ders sürelerinin uzatılması, hibrit eğitime geçilmesi, öğrenme eksikliğinin belirlenmesi ve bu eksiklerin giderilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmalar (Tezer, Cavus, Orkun, Osum ve Ture, 2021) salgın sürecini hibrit eğitimle yürüten ülkelerde dahi matematik derslerinin verimliliği konusunda sıkıntıların yaşandığını göstermiştir. Öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin sağladığı imkanları sağlayamadığından yakındıkları için yüz yüze eğitime geçilmesi yönündeki önerilerin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut öğretim programının uzaktan eğitime entegre edilmesiyle kazanımların belirlenen süreler için fazla geldiği, sürenin de belirlenen kazanımlar için kısa kaldığından dolayı öğretmenlerin bu konulardaki düzenlemelerin tekrar yapılmasını önerdikleri söylenebilir. Aydemir (2018)'e göre de uzaktan eğitim sistemlerinde tüm yapının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ve programın öğrenci çıktıları üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla matematik eğitiminin amacına ulaşılabilmesinde ihtiyaçlar göz önüne alınarak düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenler ayrıca öğrenme-öğretme sürecine yönelik ilgi çekici ve somut materyallerin kullanılması devamlı pekiştirme yapılması, matematik dersinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, dersin eğlenceli hale getirilmesi, uygulamalı çalışmalara önem verilmesi; teknik iyileştirmelere yönelik öğrencilerin bağlantılarının iyileştirilmesi, öğrencilere donanım sağlanması, dijital malzeme havuzunun geliştirilmesi; öğrencilerin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin sorumluluk duygusunun ve dijital becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin başarılı olabileceğine inandırılması, öğrencilerin motivasyonunun ve isteğinin artırılması, destek hizmetlere yönelik velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi, kendi meslektaşları adına da dijital yeterliliklerin geliştirilmesi ile istek ve motivasyonun artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden bazılarının araştırmacılar ya da katılımcılar tarafından çeşitli araştırmalarda (Erduran ve İnce Muslu, 2020; Kamsurya, 2020; Kilit ve Güner, 2021; Kuzu, 2020; Marbán vd., 2021; Marpa, 2021; Mulenga ve Marbán, 2020; Panaoura, 2020) COVID-19 salgını dönemindeki matematik dersi uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ya da iyileştirilmesi için de bildirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla öğretme-öğretme sürecininin zenginleştirilmesi, tek düzelikten çıkarılması ve daha verimli hale gelmesi için paydaşlara yönelik çeşitli öneriler sunduğu

görülmektedir. İletişim kanalının bir tarafındaki öğretmenler ile diğer tarafındaki öğrenciler başta olmak üzere bu sürece doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olan tüm paydaşların uzaktan eğitime önem vermeleri, sorumluluk almaları ve çaba göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin COVID-19 salgınıyla birlikte yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerdeki matematik dersi öğrenme eksikliğinin nedeni olarak en fazla uzaktan eğitimin yapısını özellikle etkileşim ve iletişim eksikliğini etkili gördüğü; öğrenme eksiklerinin giderilmesi için ise en fazla yüz yüze eğitime geçilmesini önerdikleri belirlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme eksikliğinin nedeni ve giderilmesine yönelik birçok unsura dikkat çektikleri görülmüştür. Bu nedenler veya öneriler COVID-19 salgını dönemindeki farklı öğrenci kademe ve disiplinlerdeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde de karşılaşılabilmektedir. Bu araştırmanın kendine has soyut bir yapısı olan matematik dersine ve alt kademelerden ilkökula yönelik olduğu için ortaya çıkan unsurların üzerinde önemle durulması gerektiği söylenebilir. Çünkü günlük hayatta ya da mesleki alanlarda sayısal verilerle sıklıkla karşılaşılırken yaşam koşulları teknoloji ve matematik ile ilgili becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrenciler matematiği öğrenerek önemli fikirleri de keşfederler (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, Wray ve Brown, 2019). Bu araştırma öğrencilerde öğrenme eksikliği olduğuna inanan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın COVID-19 salgın döneminde ya da sonrasında öğrenme eksiklerinin giderilmesi veya ortaya çıkmasının önlenmesine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki matematik dersi öğrenme eksikleri belirlenip bu konularda telafi eğitimler verilebilir.
- Uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda mevcut program bu sürece uygun bir şekilde revize edilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin daha verimli geçmesi için tüm paydaşlar uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilebilir ve paydaşların dijital yeterliliklerinin artırılması için çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimde kullanılan dijital araçların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Almarashdi, H. ve Jarrah, A. M. (2021). Mathematics distance learning amid the COVID-19 pandemic in the uae: high school students' perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (1), 292-307. doi: 10.26803/ijlter.20.1.16
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 9(57), 291-303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342. doi: 10.19171/uefad.815664
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi
- Baran, A. ve Sadık, O. (2021a). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. doi: 10.19171/uefad.882291
- Baran, A. ve Sadık, O. (2021b). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbuluşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (38), 1-33.
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677
- Brako, K. ve Essel, H. B. (2020). Assessment of COVID-19 on primary education in Ghana. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 25(5), 1-10.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration, *Distance Education*, 27(2), 139-153, doi: 10.1080/01587910600789498

- Bergdahl, N. ve Nouri, j. (2020). Covid- 19 and crisis- prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*. doi: 10.1007/s10758-020-09470-6
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 1-30. doi: 10.51948/auad.960960
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassibba, R., Ferrarello, D., Mammana, M.F., Musso, P., Pennisi, M. ve Taranto, E. (2021). Teaching Mathematics at Distance: A Challenge for Universities. *Educ. Sci.* 11 (1), 1-20. doi: 10.3390/educsci11010001
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (6. Baskı). New York: Routledge.
- Das, K. (2021). Integrating e-learning & technology in mathematics education. *Journal of Information and Computational Science*, 11(1), 310-319. doi: 10.12733.JICS.2021.V11I1.535569.19634
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Diana, N., Suhendra, S., Yohannes, Y. ve Sukma, Y. (2021). Primary Students' Perceptions toward the Effectiveness of Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 48(10), 577-584. <http://jonuns.com/index.php/journal/article/view/822> adresinden elde edildi.
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 619-633.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erduran, A. ve İnce Muslu, B. (2020). Covid-19 sürecinde lise matematik öğretmen ve öğrencilerinin web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri. İçinde F. Nayır (Ed.), *VIIIth International Eurasian Educational Research Congress* (ss. 141-153). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erol, M. ve Erol, M. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Millî Eğitim*, 49(1), 529-551. doi: 10.37669/milliegitim.766194
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 597-618.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: ilkökulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gezen, M. O. ve Efendioğlu, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı televizyon kanalı (EBA TV) üzerinden yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 776-791.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications.
- Günbaş, N. ve Gözükcükük, M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili ilkökul öğrenci velilerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. doi: 10.19126/suje.789705
- Harper, F. K., Rosenberg, J. M., Comperry, S., Howell, K. ve Womble, S. (2021). # mathathome during the COVID-19 pandemic: Exploring and reimagining resources and social supports for parents. *Education Sciences*, 11(2), 1-24. doi: 10.3390/educsci11020060
- Irfan, M., Kusumaningrum, B., Yulia, Y. ve Widodo, S. A. (2020). Challenges during the pandemic: use of e-learning in mathematics learning in higher education. *infinity journal*, 9(2), 147-158. doi: 10.22460/infinity.v9i2.p147-158.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 505-527. doi: 10.37669/milliegitim.720556
- Jamilah, J., Sukitman, T. ve Fauzi, M. (2021). Opportunities and challenges of digital learning media during the covid-19 pandemic in primary school. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 11 (2): 191-200. <https://journal.lppmunindra.ac.id/index.php/Formatif/article/view/9732> adresinden elde edildi.
- Gupta, P. ve Gupta, P. (2020). E-learning in COVID-19 lockdown (a case study of primary school students in moradabad city). *International Journal in Management and Social Science*, 8(5), 12-18.

- Kamsurya, R. (2020). Learning evaluation of mathematics during the pandemic period COVID-19 in Jakarta. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 1(2), 1-5. doi: 10.30935/ijpdll/8439
- Karabudak, M. G. (2020). Opinions of 1st grade teachers on distance education adaptation process during the Covid 19 pandemic period. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 72-80.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224. doi: 10.47793/hp.844113
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Kızıлтаş, Y. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1896-1914.
- Kilit, B. ve Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85–102. doi: 10.18506/anemon.803167
- Koi-Akrofi, G. Y., Owusu-Oware, E. ve Tanye, H. (2020). Challenges of distance, blended, and online learning: A literature-based approach. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, 9(4), 27-39.
- Korucuk, B. (2020). Sınıf öğretmenleri gözüyle uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi yönelik bir çalışma: Giresun ili örneği. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(2), 189-202.
- Koç, E.S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal / Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 24-36.
- Konca, A. S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545. doi: 10.33308/26674874.2021352307
- Köse, S. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi ölçüler ünitesinde öğrenme eksiklikleri tamamlanarak yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *TÜBAD*, 6(1), 88-103.
- Kuzu, O. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmeni adaylarının sınav performanslarının değerlendirilmesine yansımaları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 239-271.
- Mailizar, M., Almanthari, A., Maulina, S. ve Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9. doi:10.29333/ejmste/8240
- Marbán, J. M., Radwan, E., Radwan, A. ve Radwan, W. (2021). Primary and secondary students' usage of digital platforms for mathematics learning during the COVID-19 outbreak: The case of the Gaza Strip. *Mathematics*, 9(2), 1-21. doi: 10.3390/math9020110
- Marpa, E. P. (2021). Technology in the teaching of mathematics: An analysis of teachers' attitudes during the COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 92-102.
- Merriam, S.B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. Baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Meeter, M. (2021, Ocak 18). Primary school mathematics during Covid-19: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. doi: 10.31234/osf.io/8un6x
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%20K%20C3%96%20C4%9ERET%20B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019, Aralık). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020a, Mart 12). *Bakan selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020b, Aralık) TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020c, Temmuz). *2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sınav.pdf adresinden elde edildi.
- Mulenga, E. M. ve Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the-gateway-for-digital-learning-in-mathematics-education. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11. doi:10.30935/cedtech/7949
- National Council of the Teachers of Mathematics (2000). *Principles standards and for school mathematics*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Nazarova, S. K., Jalilova, G. A., Mukhamedova, N. S. ve Rasulova, N. F. (2021). Features of distance learning organization. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25 (1), 339 - 347.
- Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Örs, E. (2019). A case study on reading-writing learning of a fourth grade student at primary school. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 68-88.
- Özcan, A. F. ve Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86.
- Özden, G. ve İlgar, Ş. (2021). COVID-19 sürecinde ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin annelerinin kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(3), 225-242.
- Panaoura, R. (2020). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. *Social Education Research*, 2(1), 65-74.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after covid-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 70-85.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pozas, M., Letzel, V. ve Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of corona': exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35-50, doi: 10.1080/08856257.2021.1874152
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M. ve Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/13867/7119> adresinden elde edildi.
- Rahmaini, R. (2021). Analysis of whatsapp groups usage in primary schools during the Covid-19 pandemic. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1715-1722. <https://www.journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/viewFile/760/465> adresinden elde edildi.

- Rasmitadila, R. ve diğerleri (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109, doi: 10.29333/ejecs/388
- Rumble, G. (1989). Concept: On defining distance education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21. doi:10.1080/08923648909526660
- Sakallı, Ö., Altınay, F., Altınay, M. ve Dağlı, G. (2021) How primary school children perceive tolerance by technology supported instruction in digital transformation during Covid 19. *Front. Psychol.* (12)752243. doi: 10.3389/fpsyg.2021.752243
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: 10.7827/TurkishStudies.44335
- Sarışık, S., Uslu, E., Sarışık, S. ve Uslu, Ş. (2021). Covid-19 salgın sürecinde ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (28), 491-506
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. doi: 10.51948/auad.841632
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346
- Tesfamicael, S. A. ve Ayalew, Y. (2021). Mathematics education in Ethiopia in the Era of COVID-19: Boosting equitable access for all learners via opportunity to learning. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 2(1), 1-9. doi: 10.30935/conmaths/9680
- Tezer, M. ve Cumhur, M. G. (2020). Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. içinde Z. Altınay, Y. Çerkez ve U. Akçıl (Eds.), *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (ss. 88-92). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Tezer, M., Cavus, S., Orkun, M. A., Osum, A. ve Ture, A. (2021). Examination of opinions of elementary school students on mathematics course in the covid-19 pandemic process. *International Journal of Learning and Teaching*. 13(1), 42- 53. doi.org/10.18844/ijlt.v13i1.5279
- Tremblay, M. ve Delobbe, A.M. (2021). Distance Learning and Assessment of Mathematics During COVID-19. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(4), 1-23. <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28098> adresinden elde edilmiştir.
- Uğur Göçmez, A. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Dal, E. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333-352.
- Usta, M. E. ve Dönmez, F. (2021). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin Covid19 sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(1), 32-46.
- Uysal, F. ve Kısa, N. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi: Burdur İli örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 398-415. doi: 10.33400/kuje.913535
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M., Wray, J. ve Brown, E. T. (2019). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10. Baskı). New York: Pearson.
- Wahyuningrum, A. S. ve Latifah, T. (2020). Investigating mathematical conversation in remote learning of mathematics during the covid-19 pandemic. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 7(2) 148-162.
- WHO (2020, Mart 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> adresinden elde edilmiştir.
- Wijaya, T. T. (2021). How Chinese students learn mathematics during the Coronavirus pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 1-16. doi: 10.46661/ijeri.4950
- Xie, Z., Xiao, L., Hou, M., Liu, X. ve Liu, J. (2021). Micro classes as a primary school-level mathematics education response to COVID-19 pandemic in China: Students' approval degree and perceived equity. *Educational Studies in Mathematics*. doi: 10.1007/s10649-021-10111-7
- Yadigar, B. ve Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda uzaktan eğitime yönelik paydaş görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 526-566. doi: 10.54558/jiss.943013

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. doi: 10.7827/TurkishStudies.43780

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Analysis of the Effect of Mind Mapping Activities on the Acquisition of Values of 60-72-Month-Old Children

Özgül POLAT¹, Ebru AYDIN²

Abstract

The aim of this research is to analyse the effect of mind mapping activities on the acquisition of respect, responsibility, honesty, collaboration, sharing, friendship and courage values of 60-72-month-old children. The research was conducted with 30 children who received education in two separate classes of a preschool in İstanbul, Turkey. A 16-week teaching programme was carried out with the experimental and control groups using the what, where, why, when, who, how method in Turkish, drama, arts, preparation for reading and writing, music and plays and movement as integrated activities based on the teaching of values. In addition to the activities, mind mapping was carried out with the experimental group as part of the teaching of values. According to the results of the analysis, the post-test scores of the experimental group were significantly higher than those of the control group. In addition, a significant increase in the values acquired for both the experimental and control groups were determined.

Key Words

Acquisition of values
Mind mapping
Pre-schoolers
Preschool education
Value education

About Article

Sending date: 04.07.2021
Acceptance Date: 16.09.2021
E-Publication Date: 31.12.2021

¹ Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Ataturk Faculty of Education, ozgul.polat@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7426-5771>

² Research Assistant, İstanbul Kültür University, Faculty of Education, Turkey, e.aydin@iku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6982-5957>

Introduction

Searches for how values education can be integrated into school curricula and how it can be applied at different educational stages continue (Berkowitz, 2011; Imam, 2020; Mei-Ju, Chen-Hsin & Pin-Chen, 2014; Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016). Especially in early child period, well-planned educational practices are required for teaching children the values each of which is an abstract concept. In addition to integration of certain values into school curricula and programs, teachers should involve values education in in-class applications. To implement innovative activities unlike in the traditional values education, it is significant for teachers to imagine what they can do, to discover creative ways and to provide children the opportunity to do the same thing (Greishaber & McArdle, 2014).

In the literature, various studies scrutinise the effect of different educational approaches on the acquisition of values of children (Berkowitz & Bier 2005; Husu & Tirri, 2007; Richardson et. al., 2009; Skaggs & Bodenhorn, 2006). In addition to the above approaches, we believe that one of the important tools for generating, discussing and interpreting the ideas regarding values is the mind mapping technique. This is due to the fact that it offers a deeper and more permanent learning experience which helps children materialise the abstract concepts (Buzan & Buzan, 1996). In this paper, effect of the activities performed with mind mapping technique on value concept gains of children has been analysed and discussed.

Values are fundamental principles and beliefs which guide us in determining whether certain actions are good or desirable (Halstead & Taylor, 2000). Such principles are definite and systematic ideas that shape the interaction of individuals with their environment rather than their actions, chosen based on personal tastes (Veugelers & Vedder, 2003). In other words, they are the beliefs that enable the individual to protect others' rights, to accept the other individuals', and to guard the social and universal well-being while fulfilling one's own desire (Halstead & Taylor, 2000). The individual skills that are desired with the teaching of values are self-knowledge, responsibility, self-esteem, setting goals, critical thinking, communication, being productive, and reasoning (Kirschenbaum, 1995), whereas the social skills aimed for with the teaching of values are thoughtfulness, tolerance, fairness, and having values such as love, respect, goodwill, cooperation and collaboration (Acat & Aslan, 2011; Sirri, 2015).

Values are shaped through the culture that children acquire from their families, education and social relationships (Sridhar, 2001). It is stated in the Turkish MoNE Preschool Curriculum (2013) that children need to have an idea about both universal values and the values specific to their societies. During the preschool period, it is aimed to reveal the good features that children have from birth and to equip them with good morals and to ensure their continuity (Halstead & Taylor, 2000; Ulusoy & Arslan, 2016). The opportunities provided by educators to children in this period play substantial roles in preparing them for future life (Oktay, 2007). Therefore, it is vital for preschool educators to play an active and effective role in teaching values (Uzun & Kose, 2017).

Mind maps can be used in the activities in which individuals need to produce new ideas, make plans or remember import information (Buzan, 1989). Mind maps are a way of visualisation which utilises lines, colours, numbers, pictures, symbols or key words to associate and merge a learned concept with former concepts and detail it. In mind mapping activities, the relevant subject, theme or concept is visualised centrally and the main themes of the subject spread in branches from the central image. The spreading branches contain a picture or keyword related to the central theme (Figure 1).



Figure 1. Mind mapping activity themed family events (Source:<http://kiddytrack.com>)

The topics related to those branches are then detailed further in more branches coming off from that one (Buzan & Buzan, 1996). In this way, the concepts and relationships regarding various information can be expressed on a page and an integrative perspective can be achieved. Mind maps assist in the detailing of concepts, knowledge or problems and the disclosure of more extensive facts about the subject (Hardy & Stadelhofer, 2006). They contribute to the development of one's attention, logic, reasoning, analysis, planning, coordination, and integration skills, as involve making arrangements by establishing relationships between information (Wen-Cheng, Chung-Chieh & Ying-Chien, 2010).

Preschool children have the capacity to present their emotions, ideas and knowledge via visual methods when appropriate developmental experiences are offered to them (Smith, Cowie & Blades, 2001). It is seen that children have the experience for generating their own mind maps when the required support and assistance are provided to them in their first attempts. In a study of Polat, Akşın and Özkarabacak (2013), it was seen that the 48-60-month-old children achieved creating mind maps which contained even the fourth-level sub-branches (Figure 2).

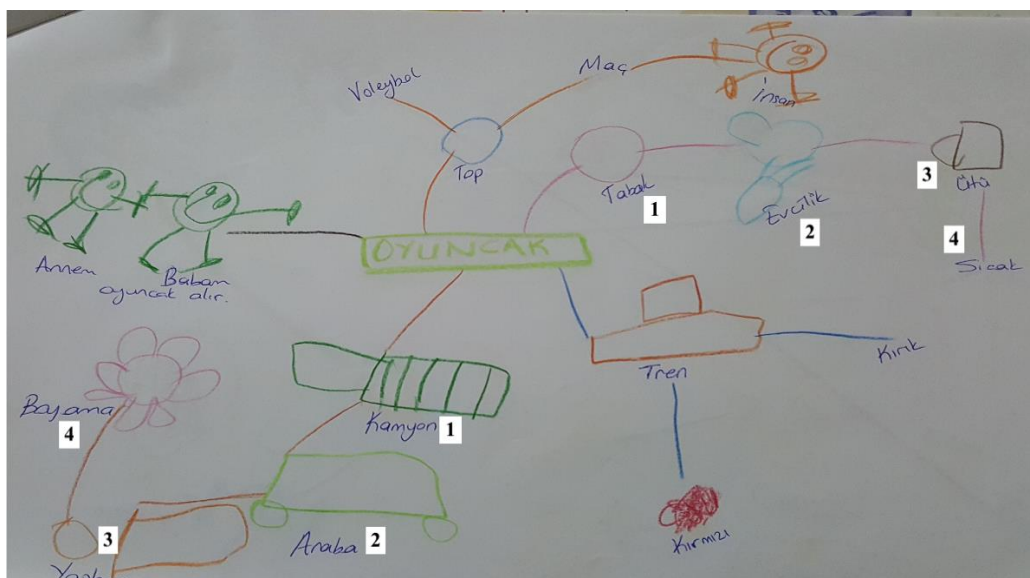


Figure 2. Mind mapping activity themed school (Adapted by permission from Polat, Akşın and Özkarabacak, 2013).

Literature contains several studies that indicate the positive effect of mind mapping activities on comprehension skills (Bilasa, 2015), and critical thinking skills (Polat & Aydın, 2020) of the 48-72-month-old children, vocabulary and listening skills of the 48-60-month-old children (Koster et al.,

2007), speaking skills of the 48-72-month-old children (van der Veen, van der Wilt & Boerma, 2018), and math and science skills of the 48-60-month-old children (Polat, Akşin Yavuz & Özkarabacak, 2017). The studies which utilise the mind mapping technique serve mainly the cognitive field. However, there are several studies that demonstrate the significant contributions of mind mapping to social-emotional field as well (Gündüz & Aktepe, 2017; Nugin, 2013; Webber, 2017).

Although several studies indicate the positive effect of mind mapping activities on various skills of young children, research that analyses the effectiveness of mind mapping on the acquisition of values for children has not been conducted, as yet. We hypothesise that mind mapping will positively affect the acquisition of values for children. In addition, there are very few mind mapping studies carried out with young children. We believe that the studies which analyse the influence of mind mapping on various skills of young children will fill the gap in the literature. Based on the above reasons, this study aims to examine the effect of mind mapping activities on the acquisition of values of 60-72-month-old children. The hypotheses to be tested in line with this goal, are as follows:

1. According to the results of the assessment carried out before the implementations, there is not any significant difference between pretest scores of the experimental and control groups in terms of value concept gains.
2. According to the results of the assessment carried out before and after the implementations, there is not any significant difference between pretest and post-test scores of the control group in terms of value concept gains.
3. According to the results of the assessment carried out before and after the implementations, there is a significant difference between pretest and post-test scores of the experimental group in terms of value concept gains.
4. According to the results of the assessment carried out after the implementations, there is a significant difference between post-test scores of the experimental and control groups in terms of value concept gains.

Method

In the study, a quantitative research method of pre-test post-test with a control group model was adopted for. The Turkish MoNE Preschool Curriculum (2013) is implemented at the educational institution which hosted the study. A 16-week teaching programme was created by the researchers in the context of teaching values and was carried out by teachers using the what, where, why, when, who, how (5W1H) method in Turkish, drama, arts, preparation for reading and writing, music, play and movement as integrated activities based on the teaching of values. 5W1H is one of the techniques used to analyse the components of a text, case or problem and the relationships between them. Individuals answer the six questions that allow for multidimensional thinking to understand the text, case or problem and produce solutions for them. In this way, this method contributes to the development of thinking and problem-solving skills (McNeill, 2004). Both experimental and control groups were subjected to this programme implemented for 16 weeks within the study. In addition to the programme, mind mapping was carried out with the experimental group as part of the teaching of values. The acquisition of values of children in the experimental and control groups were evaluated before and after the application.

Study group

The study was conducted at a private pre-school in İstanbul during the 2018-2019 academic year. Teachers of the experimental and control groups, namely their own classes were chosen randomly among the teachers who attended the study on a volunteer basis. A total of 30 children in the 60-72-month group constituted the study group. Gender distribution of both experimental and control groups was the same. Namely, seven male students and eight female students made up each group which comprised of 15 individuals. In the experimental group, 10 and five children had received preschool education for two and three years, respectively. In the control group, 11 children had had preschool education for two years while four children had been in preschool for three years.

Data Collection Tools

Preschool Values Scale Student Form: The Preschool Values Scale, consisting of family, teacher and student forms, was developed by Neslitürk and Çeliköz (2015). The forms within the scale can be assessed both independently through separate application and collectively. The scale is in Turkish and consists of six sub-dimensions which involve both national and universal values: respect, responsibility, honesty, collaboration, sharing and friendship. The student form contains a total of 18 stories and visuals for these stories. In one-to-one interviews carried out with the children, stories are told using visuals and the answers of the children are evaluated as scores zero, one and two, in line with the assessment criteria of the measurement tool. According to the binary search method of the Student Form for the Test, reliability coefficient of the tool was determined as .85. On the other hand, the reliability coefficient calculated with KR- 20 corresponded to .83.

Courage Value Observation Form: Developed by Yıldırım (2018), this comprised of 19 items which aimed to determine the levels of acquisition of the courage value among the children aged four to six. The form, which is answered based on the teacher's observations of the children is in the form of a five Likert scale, where five is 'always' and one is 'never'. The form comprises of a single factor. The form is assessed on the total scores of children for each item.

Data Collection Process

The themes of values education that form the centre of mind mapping studies were identified after the application of pre-tests of the research. At this stage, interviews were carried out with the participating teachers and school management to determine the themes of values education in the current curriculum. In this regard, the following 15 themes were included: kindness, honesty, generosity, sharing, love, courage, respect, tolerance, trust, responsibility, patience, collaboration, peace, freedom and differences. In the pre-tests, the Courage Value Observation Form was filled out based on the observations of children by teachers and the Preschool Values Scale Student Form were applied to children directly by one of the researchers.

Implementation of 5WHK Based Values Education Programme and Mind Mapping Practices

Prior to practices, mind mapping training was provided to all voluntary teachers in the institution which was subjected to the research. The four-day-training was performed at the same school after the work hours of teachers. As part of the training, what mind mapping is, how it is applied and how it is taught to children were explained to teachers practically. This was followed by the implementation of the pre-tests. Later, practices were carried out with children on February 4, continuing for 16 weeks until May 24. Mind mapping studies were carried out by the experimental group as large group activities in accordance with the determined themes for the first four weeks. During the next 11 weeks, children carried out individual mind mapping in line with the theme addressed. In week 16, a large group mind mapping study was carried out with children based on the general "values" theme in order to ensure the further comprehension of the former 15 themes. Thus, the children in the experimental group created 16 mind maps about 15 identified themes over 16 weeks. The themes are discussed among researchers and teachers in accordance with the semester curriculum formed by the teachers in order of kindness, honesty, generosity, sharing, love, courage, respect, tolerance, trust, responsibility, patience, collaboration, peace, freedom and differences.

In the large group mind mapping activities, a large background was formed by combining four, six or eight sheets of large craft papers. The theme of the mind map was written in the middle and guidelines that assist children in learning mind mapping were drawn to generate main branches and keywords were written there. During the activities, the whole class lay down in a comfortable environment accompanied by music. It was found suitable that mind maps would be made on the floor of the classroom to provide a comfy study environment for the children. The class teacher would tell the children the keyword on each main branch of the mind map. The teacher would then encourage the children to express their thoughts on paper by drawing pictures on the main branches with crayons and continue to write down the meaning of children's drawings. In addition, the teacher provided the children with guidance and support in establishing relationship networks by linking the pictures drawn by them to the main theme.

Each of the 15 themes determined was addressed for one week during the intervention. Various activities were performed on the first four days of the week based on the weekly theme. Such

activities aimed to equip the children with the knowledge and skills for carrying out mind mapping on the relevant theme. For both the experimental and control groups, the what, where, why, when, who, how method was used in Turkish, drama, arts, preparation for reading and writing, music, plays and movement as integrated activities based on the teaching of values. For each theme, a design, a book, and a poster creation activity was carried out with the children. On the fifth day of the week, a conversation about the weekly theme was carried out with children. Following this, the mind mapping activity was carried out. For example, in the week themed respect, children were asked to bring photos of themselves and family elders taken at different times, and a discussion was conducted on the changes in the people in the photos. Then, how we should behave towards our elders, what we can learn from them, how we should behave towards them for traditional festivals, how we can help them and why and how we should share time were discussed and related dramas were performed. Children were asked to imagine and draw how they would be when they became elderly. In another activity, a conversation on what respect represents, why respect to the elders is important and about which subjects we should show our friends respect was carried out. Elders were invited to school, where they sang songs and were asked to tell the children tales. After this, they played games from their childhood and danced to traditional music. They then talked about who they learned these plays/tales/songs from, when they used to play them and the type of childhood they had.

As a design activity, linked with respecting our environment, the children were asked to invent a machine to prevent too much noise. They were told to first imagine it with their eyes closed first, then to draw their dream machine and finally to create the machine by using scrap materials. During this process, the teacher only gave guidance and provided sufficient support to them, upon their help request. Additionally, the children were asked to fold an A4 paper in the form of an accordion to create a book titled “My Tiny Respect/Love/Peace, etc. Book”. They depicted the information they learned on each page and showed their books to each other. As a large group, the children prepared a poster themed Respect on a large craft paper. All the above practices were carried out with both the experimental and the control groups. However, unlike the control group, the children in the experimental group generated a mind map themed ‘respect’ on day five. The activities for the other themes were prepared and implemented in this way.

The last week aimed to reveal the knowledge regarding values learned by the children in the previous 15 weeks. Following the formation of mind maps on all themes, the whole class combined eight pieces of craft paper and made a large group mind map themed “Values” (Figure 3).



Figure 3. Mind mapping activity themed teaching of values

In post-test carried out to scrutinise the acquisition of values for children, the Courage Value Observation Form was filled out based on the observations of the children by their teachers. On the other hand, the Preschool Values Scale Student Form was applied to children directly, by one of the researchers. All applications performed during the research process are given in Table 1.

Table 1. Information about the applications performed in the research

Application	Group	Duration
Mind Mapping Training	Teachers	4 days
Pre-test	Experimental and Control Groups	2 days
5WIH-Based Activities	Experimental and Control Groups	16 weeks (The first four days of every week)
Mind Mapping Activities	Experimental Group	16 weeks (The fifth day of every week) Week 1 to Week 4: Large Group Week 5 to Week 15: Individual Week 16: Large Group
Post-tests	Experimental and Control Groups	2 days

Ethics

Prior to this study, the necessary legal permissions were initially obtained from the Provincial Directorate of National Education, and the research who developed the scales utilised in data collection process. The institution to be take part in the study was determined. Later, teachers of the experimental and control groups, namely their own classes, were chosen randomly among the teachers who attended the research on a volunteer basis. A meeting was held with parents of the children in both classes chosen. In the meeting, the parents were informed about the research process as well as that the information obtained from children would be used for only scientific purpose and confidentiality of the information would be maintained. Written consent was obtained from the parents who voluntarily accepted the participation of their children in the research. Later, researchers performed an acquaintance activity with children and introduced the study in plain language. Pre-tests and post-tests were applied to each child individually in a silent and quiet room within the institution. After the post-test phase, the control group was subjected to daily mind mapping practices for the remaining three weeks of the academic term in order to ensure equality in opportunity.

Data analysis

Data sets were generated through the use of coding in the analysis of the research data, using a SPSS package programme. First, descriptive analyses of the experimental group and the control group were carried out. Later, the descriptive values of pre-test and post-test scores of both groups were examined and normality assumptions were met. Parametric comparison techniques were utilised in the following analyses of the research. Based on the first hypothesis of the research, means were compared via independent sample t-tests for the purpose of testing the significance of difference between pre-test scores of the groups. According to the second and third hypotheses, a paired samples t-test was applied to determine whether or not there was any significant difference between the total mean scores of the pre-test and post-test of the groups. For the fourth hypothesis of the study, means were compared through independent samples t-test to determine whether or not there was any significant difference between post-test mean scores of the groups.

Limitations

This study was conducted with 30 children who were receiving education in a private preschool. In the study, one class from the relevant preschool was assigned as the experimental (n=15) group and another class as the control group (n=15). According to data from the Turkish Statistical Institute (2020), the average number of children per classroom within preschools corresponds to 19.24 for the 2018-2019 academic year. This fact results in a limitation in the number of participants in the experimental studies which contain groups appointed based on class and may have a negative impact on the reliability of the analyses conducted. For this reason, the number of participants was accepted as a limitation of the research.

Practices of the study were performed by the teachers of the experimental and control groups. Researchers attended some of the activities as observer. In this process, it was seen that teachers exhibited similar approaches. Therefore, the variability originating from teachers was assumed to be minimum. The Courage Value Observation Form used in the study was implemented by the teacher based on their observations. In contrast, the Preschool Values Scale Student Form was filled in based on the one-to-one application with the children, by one of the researchers. Therefore, an intercoder reliability check could not be performed for this study.

Findings

In this study, which analysed the effect of mind mapping activities on the acquisition of values for 60-72 month-old children, the significant difference between Preschool Values Scale Student Form and Courage Value Observation Form pre-test scores of the experimental and control groups, the significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group, the significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group and the significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups were examined. Difference tests were applied with the aim of assessing the acquisition of values of the children who studied with mind maps and those who were not involved in mind maps.

Descriptive values of 30 children with respect to age variables are given in Table 2.

Table 2. Descriptive values for age

Group	n	Min	Max	\bar{x}	$sh_{\bar{x}}$	sd	γ_1	β_2
Experimental	15	67.00	72.00	70.53	.44	1.72	-1.17	.50
Control	15	66.00	71.00	69.00	.46	1.81	-.49	-1.10

As seen in Table 2, the following data were obtained for the age variable of the *experimental* group: arithmetic mean $\bar{x}=70.53$, standard error $sh_{\bar{x}}=.44$, standard deviation $sd=1.72$, the minimum value attained $min=67$ months, the maximum value $max=72$ months, skewness value $\gamma_1=-1.17$ and kurtosis value $\beta_2=.50$; the data for the age variable of the *control* group are as follows: arithmetic mean $\bar{x}=69.00$, standard error $sh_{\bar{x}}=.46$, standard deviation $sd=1.81$, the minimum value attained $min=66$ months, the maximum value $max=71$ months, skewness value $\gamma_1=-.49$ and kurtosis value $\beta_2=-1.10$.

It was decided to assess the normality of distribution obtained from the total pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, with a proper hypothesis test. For this purpose, the Shapiro Wilk's analysis was conducted to test whether the distribution formed with the Preschool Values Scale Student Form (PVSSF) and the Courage Value Observation Form (CVOF) pre-test and post-test scores is different from the normal distribution. The use of the Shapiro-Wilk's analysis (Shapiro & Wilk, 1965) is recommended for checking the normality hypotheses if the study is performed with small sample groups ($n \leq 35$). Shapiro-Wilk's analysis performed is provided in Table 3.

Table 3. Shapiro Wilk's analysis for total pre-test and post-test scores

Group	Scores	n	γ_1	β_2	SW	sd	p
Experimental	PVSSF_PRE	15	-.296	-1,045	.95	15	.602
	PVSSF_POST	15	-.05	-1.35	.92	15	.192
	CVOF_PRE	15	.33	-1.09	.93	15	.338
	CVOF_POST	15	-.78	-.37	.91	15	.173
Control	PVSSF_PRE	15	-.32	-.81	.97	15	.905
	PVSSF_POST	15	.77	-.01	.92	15	.265
	CVOF_PRE	15	.89	-1.21	.95	15	.571
	CVOF_POST	15	.38	.51	.96	15	.771

As a result of the Shapiro-Wilk's analyses, it was discovered that the difference between the distributions for PVSSF total pre-test scores ($SW=.95$; $p>.05$), PVSSF total post-test scores ($SW=.92$; $p>.05$), CVOF total pre-test scores ($SW=.93$; $p>.05$) and the CVOF total post-test scores ($SW=.91$; $p>.05$) of the experimental group, and the theoretical normal distribution is not significant. Similarly,

it was determined that the difference between the distributions for the Preschool Values Scale Student Form total pre-test scores ($SW=.97$; $p>.05$), the PVSSF total post-test scores ($SW=.92$; $p>.05$), the CVOF total pre-test scores ($SW=.95$; $p>.05$) and the CVOF total post-test scores ($SW=.96$; $p>.05$) of the control group, and the theoretical normal distribution is not significant. Therefore, parametric comparison techniques were utilised in the following analyses of the study.

First, means were compared through independent sample t-test to identify whether there was any significant difference between the PVSSF and the CVOF total mean pre-test scores of the experimental and control groups.

A comparison between the mean pre-test scores of the experimental and control groups based on the first hypothesis of the study is shown in Table 4.

Table 4. Comparison of pre-test between the experimental and control groups

Score	Group	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t_{Test}		
						t	Sd	p
PVSSF_PRE	Experimental	15	13.13	4.01	1.03	.22	28	.827
	Control	15	12.80	4.26	1.10			
CVOF_PRE	Experimental	15	41.66	3.71	.95	-.19	28	.846
	Control	15	41.93	3.73	.96			

As is seen in Table 4, it was revealed after the independent samples t-test carried out to determine whether there was any significant difference between the PVSSF ($t=.22$; $p>.05$) and the CVOF ($t=-.19$; $p>.05$) pre-test scores for the experimental and control groups, that there was no significant difference between the arithmetic means of the groups.

Based on the second and third hypotheses of the research, means were compared via paired samples t-test to clarify whether there was any significant difference between the PVSSF and the CVOF total mean pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. Table 5 contains the results of paired samples t-test.

Table 5. Comparison of pre-test and post-test between the experimental and control groups

Group	Groups	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t_{Test}		
						t	Sd	p
Experimental	PVSSF_PRE	15	13.13	4.01	1.03	-8.22	14	.000
	PVSSF_POST	15	18.26	5.17	1.33			
	CVOF_PRE	15	41.66	3.71	.95	-55.14	14	.000
	CVOF_POST	15	90.00	3.04	.78			
Control	PVSSF_PRE	15	12.80	4.26	1.10	-3.52	14	.003
	PVSSF_POST	15	14.00	3.62	.93			
	CVOF_PRE	15	41.93	3.73	.96	-8.42	14	.000
	CVOF_POST	15	49.46	4.74	1.22			

In Table 5, the difference between PVSSF total mean pre-test and post-test scores of the experimental and control groups was found to be significant both for the experimental group ($t=-8.22$; $p<.05$) and control group ($t=-3.52$; $p<.05$). Similarly, the difference between the CVOF total mean pre-test and post-test scores was found to be significant both for the experimental group ($t=-55.14$; $p<.05$) and control group ($t=-8.42$; $p<.05$). For both groups, post-test means are significantly higher than pre-test means. It can be said, based on t values of the groups for both tests, that the effect of the independent variable in the experimental group was higher than the effect of the possible variable which influence the control group.

Lastly, for the fourth hypotheses, means were compared via independent samples t-test to reveal whether there was any significant difference between the PVSSF and the CVOF, total mean post-test scores of the experimental and control groups. Results of the independent samples t-test are given in Table 6.

Table 6. Comparison of the post-test between the experimental and control groups

Score	Groups	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t_{Test}		
						t	Sd	P
PVSSF_POST	Experimental	15	18.26	5.17	1.33	2.61	28	.014
	Control	15	14.00	3.62	.93			
CVOF_POST	Experimental	15	90.00	3.04	.78	27.82	28	.000
	Control	15	49.46	4.74	1.22			

As is seen in Table 6, a significant difference between the PVSSF ($t=2.61$; $p<.05$) and the CVOF ($t=27.82$; $p<.05$) total mean post-test scores were found as a consequence of the independent samples t-test carried out to determine whether there was any significant difference between the total mean post-test scores of the experimental and control groups. Following the application of the independent variable, the findings demonstrate that arithmetic means of the experimental group is significantly higher than those of the control group.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In line with the results of this study, which analysed the effect of mind mapping activities on the acquisition of values for 60-72-month-old children, it was determined that value gains of both the experimental group who were subjected to mind mapping studies, as well as 5W1H-based values education programme, and those of the control group who received only 5W1H-based values education programme increased significantly. In addition, the post-test scores of the experimental group were significantly higher than those of the control group.

The importance of the experiences of a child, the environment in which they live, their social interactions and active participation play an important part in the development of values in early childhood. (Hujala, 2001; Lickona, Schaps & Lewis, 2007). Mind mapping activities are a suitable method for developing the active participation and thinking and negotiation skills of children (Buzan & Buzan, 1996). Particularly in the first phase of mind mapping, social communication is encouraged when children generate and share ideas about the related theme. During this phase, the whole group is included in the discussion and in solving a common problem. The mind mapping technique utilised in the study ensured that the children were able to display a high level of social interaction and active participation in the activities regarding values. In addition, the experimental group who participated in the mind mapping activities found the chance to embody abstract concepts such as values. It was concluded that above-mentioned advantages of the mind mapping technique form an influential strategy in the gaining of the values of respect, responsibility, honesty, collaboration, sharing, friendship, and courage in children.

Value fact is a behavioural choice for people and is gained in the early periods of human life (Sridhar, 2001). Societies desire teach children the values such as showing respect for elders and peers, a love of humanity and nature and tolerance towards different cultures and thoughts are the types of values that society wishes to convey to children. (Canatan, 2008). Children create a social identity in time and internalise the culture which surrounds them, through the values they have gained and through their social interactions (Berger & Luckman, 1999; Bradshaw et al., 2001). The importance of early childhood on the gaining of value for children means that the ways in which to teach values to young children is a subject worthy of discussion. Various research that analyses the effect of different educational approaches on value gain in early childhood can be found in the literature (Crowther, 1995; Gökçek, 2007; Halat, 2007; Ulavere & Tammik, 2017). However, there is no research that scrutinises the effect of mind mapping on value gains of children. In this regard, it can be said that the results of this study make contribution to the literature.

Mind mapping is an important technique that allows children to depict their knowledge about a given theme/concept/object, etc. and associate the ideas with each other, thereby ensuring permanence of knowledge in their minds. Thanks to mind mapping, children understand a theme/concept/object, etc. more easily and in an integrative way, consolidate their knowledge and recall the knowledge more quickly when they need. In the literature, there are studies which analyse the effect of mind mapping on various skills of pre-schoolers. In a study by Bilasa (2015), it was

discovered that the mind mapping activities performed with children aged 4-6 years, promote their learning skills. Daghistan (2016) showed, in an experimental study, that mind mapping activities lead to a positive influence on attention levels of pre-schoolers. Koster et al. (2017) showed the effect of mind mapping studies on reading comprehension and vocabulary of the children aged 4-6. In another study, Polat, Yavuz ve Tunç (2017) found that mind mapping activities generated a significant and positive difference in mathematical and science skills of pre-schoolers. Van der Veen, van der Wilt and Boerma (2018) revealed the positive influence of applying mind mapping in interactive reading activities on vocabulary and listening skills of young children. The current research discovers that the mind mapping technique is an influential strategy for values education as well as bringing children in these skills in the literature.

Basic characteristics of the Turkish MoNE (2013, p.17) Preschool Curriculum have the following: “The curriculum... encourages students to respect differences and to have experiences about living with individuals in harmony.” Nevertheless, a separate title for the teaching of values was not included in the curriculum. The teaching of values was highlighted in the curriculum in an integrative way as part of the gains and indicators. Aral and Kadan (2013) analysed the gains and indicators of the curriculum in the terms of the teaching of values. It was indicated in the study that values of responsibility, respect, solidarity, trust, love, tolerance, freedom, equality, justice and friendship are included in the preschool curriculum. However, the most emphasised value of the curriculum is responsibility followed by the values of respect, solidarity, trust, love, tolerance, freedom, equality, friendship and justice. Therefore, it can be said that the curriculum has a content which supports the acquisition of values of children. This fact promotes the results of the study. In other words, both support of the MoNE (2013) Preschool Curriculum in the acquisition of values of the children, and the values education activities which were prepared and applied by researchers led to a positive increase in value gains of the control group.

The use of mind maps during the preschool period is an influential strategy for allowing children to develop new ideas, learn in an integrative way, consolidate the knowledge learned, establish relationships between the existing knowledge, make knowledge permanent and recall quicker. For this reason, it can be said that mind mapping studies help the preschool curriculum promote and enrich. The Turkish MoNE (2013) Preschool Curriculum’s flexible and eclectic structure enables the gains of the curriculum to be brought together differently and allows for the use of various materials and integration of distinct approaches. Children use both their memory skills and imagination simultaneously during mind mapping. It is thought that the effect of the regular performance of mind mapping activities in preschool period is quite substantial due to making positive contributions to development of children.

One of the two measurement tools used in this study was filled in by the relevant class teachers while the other was filled in by one of the researchers. The Courage Value Observation Form filled in by teachers is based on their observations of the child and was developed to be directly applied by their own teachers. For this reason, it is not possible to be carried out by another coder nor is it possible to evaluate the agreement between coders. As specified in the section on the limitations of the study, the Preschool Values Scale Student Form was implemented by only one researcher. As such it should be taken into consideration that this is a limitation in terms of the reliability of the results of the study which encompassed the value gains of respect, responsibility, honesty, collaboration, sharing and friendship in children.

We believe that it is important to give pre-school teachers the necessary training on the mind mapping technique in order to popularise mind mapping in the educational environment starting from the preschool period. In addition, literature contains very few mind mapping studies conducted with young children, so we feel that there is not enough knowledge about the mind mapping skills of this age group. Hence, we believe that the analysis of the effect of mind mapping on development of different skills in preschool period will be useful.

References

- Acat, M.B., & Aslan M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi [Investigation of 2013 pre-school education program in the context of values in education]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Berkowitz, M.W. (2011). What works in value education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158
- Berkowitz, M.W., & Bier, M.C. (2005). Character education: parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64-69.
- Bilasa, P. (2015). Instructional use of mind map in kindergarten. *Journal of Research in Education and Society*, 2(4), 49-67.
- Buzan, T. (1989). *Use Both Sides of Your Brain* (3rd ed.). New York: Plenum.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Plume.
- Crowther, E. (1995). An independent school library-classroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for prekindergarten through eighth grade. ERIC Document Reproduction Service No: ED388964. 220-229C.
- Daghistan, B.I.A.M. (2016). Mind maps to modify lack of attention among Saudi kindergarten children. *International Education Studies*, 9(4), 245-526.
- Gökçek, B.S. (2007). 5-6 Yaş Çocukları için Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi [Investigation of the Effect of the Character Education Program Prepared for 5-6 Years Old Children]. PhD diss., Marmara University.
- Grieshaber, S., & McArdle, F. (2014). Ethical dimensions and perspectives on play. In L. Brooker, M. Balise, & S. Edwards (Eds.), *Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 103-114). London: Sage Publications.
- Gündüz, M., & Aktepe, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik zihin haritaları [Intelligence Map of Class Teachers for Value Teaching]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 427-446.
- Halat, A. (2017). 5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi [Investigation of the Effectiveness of Interactive Book Reading Technique in Acquiring Sharing, Cooperation and Responsibility Values for 5-6 Age Group Children]. MSc diss., Gazi University.
- Halstead, J.M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hardy, I., & Stadelhofer, B. (2006). Concept maps wirkungsvoll als strukturierungshilfen einsetzen: Welche rolle spielt die selbstkonstruktion? [Using concept maps effectively as structural support: The role of selfconstruction]. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 20, 175-187.
- Hujala, E. (2001). The curriculum for early learning in the context of the society. In H. Kukemelk, K. Karlep, E. Krull, J. Mikk, E. Pilli, & K. Transberg (Eds.), *Kasvatus ja aated*. (pp. 241-248). Tartu: Tartu Ulikooli Kirjastus.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values –a case of going through the ethos of good schooling. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401.
- Imam, M. (2020). Need of value-based education in the 21st century. *An Online Interdisciplinary, Multidisciplinary & Multi-cultural Journal*, 9(1), 6-16.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Setting*. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Koster, M.P., van der Wilt, F.M., van Kruistum, C.J., & van der Veen, C. (2017). *The Effect of Mind Mapping on Listening Comprehension and Vocabulary in Early Childhood Education*. Paper presented at European Association for Research on Learning and Instruction, Tampere, Finland.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). *Eleven Principles of Effective Character Education. Character Education Partnership*. Character Education Partnership [In Estonian, Tulemusliku iseloomukasvatuse, ksteist printsiipi. Translated Laura Lilles].
- McNeill, P. (2004). *Teaching and Learning Problem Solving*. London: Learning and Skills Development Agency.

- Mei-Ju, C., Chen-Hsin, Y., & Pin-Chen, H. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 527-533.
- Mind Maps (n.d.). In family events themed mind map. Retrieved from <http://kiddytrack.com/blog/wp-content/uploads/2011/12/Family-Plan-jpg-V2.jpg>
- Ministry of National Education (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı [Preschool Education Program]*. Ankara.
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N.(2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The validity and reliability study of the preschool values scale family and teacher form]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 19-42.
- Nugin, K. (2013). Keskkonna loomine (Creating an environment).In K.Nugin (Ed.),<ldipetuse rakendamine lasteaias (Implementation of General Education in Kindergarten), (pp. 84-96). Tartu: Atlex.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim [Preschool education in Turkey]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 151-160.
- Polat, Ö., Aksin, E., & Ozkrabacak, A.B. (2013). 48-60 aylık çocukların okula ilişkin algılarının zihin haritası kullanılarak incelenmesi. 5. *International Congress of Educational Research*, 6-9 June 2013. Congress Proceedings (Full text) (p. 1329-1339). ISBN – 978-605-60682-6-3.
- Polat, Ö., Aksin Yavuz, E., & Ozkarabak Tunc, A. B. (2017). The effect of using mind maps on the development of maths and science skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(1), 32-45.
- Polat, Ö., & Aydın, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1-14.
- Richardson, R.C., Tolson, H., Huang, T.Y., & Lee Y.H. (2009). Character education: lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality. *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Sırrı, V.(2015). Karakter eğitimi: Dün, bugün ve yarın [Character education: Yesterday, today and tomorrow]. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-144.
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education. *International Journal of Early Childhood*, 48, 161–177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing cracter education, student behavior and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 82-114.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Understanding Children's Development* (3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sridhar, Y.N.(2001). Value development. National Council for Teacher Education (NCTE), New Delhi Two Four-day Residential courses in Value Orientation in Teacher Education, 18-21 and 26-29 December 2001.
- Turkish Statistical Institute (2020). Net schooling ratio, number of schools, students, teachers and classrooms in pre-primary education by types of educational year, 2009-2019. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=okul%20%C3%B6ncesi>
- Ulavere, P., & Tammik, A. (2017). Value education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 129-146. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0009>
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi” [“Value and values education” as a valuable concept]. In R.Turan & K.Ulusoy (Ed.). Farklı yönleriyle değerler eğitimi [Values education in different aspects] (pp.2-17). Ankara: Pegem.
- Uzun, M., & Kose, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about the application of values education during preschool education]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Webber, L.A. (2017). Women, higher education and family capital: ‘I could not have done it without my family!’. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3), 409-428.
- Wen-Cheng, W., Chung-Chieh, L., & Ying-Chien, C. (2010). A brief review on developing creative thinking in young children by mind mapping. *International Business Research*, 3(3), 233-238.
- van der Veen, C., van der Wilt, F.M., & Boerma, I.E. (2018). *Mind mapping during interactive book reading: Does it contribute to children's language abilities?*Poster session presented at EECERA 2018, Budapest, Hungary.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching:Theory and Practice*, 9(4), 89–101.

Yıldırım, A. (2018). *6 Yaş Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Cesaret Temelli Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği [The Effectiveness of Courage Based Values Education Practices for 6 Years Old Preschool Children]*. MSc diss., İstanbul Sabahattin Zaim University.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Investigation of the Effect of Cyber Bullying Awareness Training for Parents¹

Emel DUMAN², Nuray YILMAZ³

Abstract

The content of "Cyberbullying Awareness Training for Parents" was developed by the researcher in order to raise awareness of the families about the prevention of cyberbullying, which is a major threat to families and their children. This study aims to examine the effects of the content of prepared education on parents. In the study, the change in the awareness of parents towards cyberbullying and their opinions on training was investigated. A total of 80 parents, 72 female, and 8 male, participated in the study. In the study, a single group pre-test-post-test model among weak experimental models was used. Designed with Keller's ARCS motivation theory and adult education methods and techniques in mind, the training consists of two parts: "virtual world & cyberbullying" and "recommendations to families". The "Cyber Bullying Sensitivity Scale" was used to determine the change in the parents' sensitivity towards cyberbullying at the end of the training, and the "Cyber Bullying Awareness Training Evaluation Questionnaire" was prepared by the researcher to determine the parents' opinion on the education they attended. Research findings show that cyberbullying awareness training is effective on the participants. The effect size is at the "big" level. At the end of the training, it was determined that there was no difference in the cyberbullying levels of the participants according to age, education level, and gender. These findings can be considered as an indication that the cyberbullying awareness training program prepared for parents can be applied to parents of different age groups and different education levels, male or female, with different characteristics. In order to determine the effect of Cyber Bullying Awareness Training, parents' opinions on education were consulted second. Many of the participants who gave their opinions by participating in the training program stated that the training program was very beneficial for them and they were pleased to participate in the training and requested the repetition of the training. Based on these findings, it can be said that the program met the participants' needs on this issue by contributing to the awareness of the participants about cyberbullying at the end of the training.

Keywords

Cyberbullying Awareness
Training,
Cyberbullying Intervention,
Cyberbullying Prevention,
Parents Education,
Parents' Views

Article Info

Received: 03.04.2021
Accepted: 03.10.2021
Online Published: 31.12.2021

¹ This article was produced from the master's thesis of the first author under the supervision of the second author. This study is the full text of the paper presented at FMGTEK 2020 (2nd International Congress on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education) and whose abstract was published.

² PhD Student, Bursa Uludag University, Institute of Educational Sciences, emelozduman@gmail.com, 0000-0001-5939-3476

³ Assoc. Prof. Dr., Bursa Uludag University, Faculty of Education, Turkey, npyilmaz@uludag.edu.tr, 0000-0001-8368-4556

Introduction

The unconscious use of information technologies and the internet without family control can have negative effects on children. Especially as a result of the increasing frequency of use of social networking sites and the ability of people to express their feelings and thoughts easily and fearlessly on these platforms, problematic behaviors encountered in daily life can be moved to the virtual environment. Behaviors such as bullying, threats, intimidation, and abuse in such environments can lead to serious problems that can lead to irreversible destruction in the lives of individuals.

Malicious use of information and communication technologies in schools has led to the emergence of a new type of bullying called 'cyber bullying' among students (Serin, 2012). Campbell (2005) defines cyberbullying as a new medium in which bullies engage in bullying using e-mail, text, chat rooms, cell phones, cell phone cameras, and websites. Belsey (2008), defines cyberbullying as the deliberate and repeated use of communication technologies by a group or individual to harm others in a hostile manner. Heyeres and his colleagues (2020) mention that it is difficult to find an accepted definition of cyberbullying in the cyberbullying research field due to different paradigms and perceptions (Heyeres et al., 2020).

Although cyberbullying is thought of at first glance as a reflection of bullying in the virtual environment, in many ways it is separated from traditional bullying. However, some research results have shown that the anti-cyberbullying intervention program can reduce traditional bullying in addition to cyberbullying (Aizenkot, & Kashy-Rosenbaum, 2020; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015) Olweus (1994) says bullying is when a student is subjected to intentional and repetitive behavior with the intention of harming one or more people stronger than him. One of the characteristics that distinguish virtual bullying from other types of bullying is that after a while it becomes unsavory (Kocashahan, 2012). When a photo or video uploaded to the Internet without permission is transferred by many to personal computers, an unlimited number of people can access and reproduce this data. In addition, the bully cannot ensure that the data is completely destroyed and deleted, even if he wants to later (Shariff, 2008).

Cyberbullying, which is becoming a major threat to all countries, is causing more emotional harm to victims than traditional bullying (Hutson, Kelly, & Militello, 2018; Willard, 2007). In addition, the negative consequences of cyberbullying on adolescents can be long-term (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). In this respect, cyberbullying is seen as a public health problem affecting all segments of society (Heyeres et al., 2020; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016; Roberto et al., 2017).

With the increase in awareness on the subject, there has been an increase in the number of studies on combating bullying and cyberbullying in schools. The enactment of laws and policies related to bullying has also led to a greater focus on such studies. Studies on combating cyberbullying are discussed in the form of prevention and intervention. While prevention studies aim to prevent cyberbullying experiences before they occur, intervention studies aim to intervene in cyberbullying events and evaluate the programs implemented (Tanrikulu, 2017). Most of these programs took place in K-12 schools (Hutson, Kelly, & Militello, 2018).

With the increase in awareness on the subject, while studies on tackling the problem increase, there is an increase in the number of studies evaluating the effectiveness of the studies carried out (e.g. Aizenkot, & Kashy-Rosenbaum, 2020; Bradshaw, 2015; Cantone et al., 2015; Gaffney et al., 2019; Garaigordobil, & Martínez-Valderrey, 2015; Hutson, Kelly, & Militello, 2018; Jiménez-Barbero et al., 2016; Roberto et al., 2017; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Tanrikulu, 2017; Topcu-Uzer, & Tanrikulu, 2017; Williford et al., 2013; Wölfer et al., 2014). Some of these studies are literature analysis and meta-analysis studies (e.g. Gaffney et al., 2019; Heyeres et al., 2020; Hutson, Kelly, & Militello, 2018; Tanrikulu, 2017; Topcu-Uzer, & Tanrikulu, 2017). In his analysis, Tanrikulu (2017) found that all programs examined, technological or not, were effective in preventing and responding to cyberbullying.

In a meta-analysis of the effectiveness of school-based anti-cyberbullying programs, Gaffney and his colleagues found that the programs effectively reduced both the crime of cyberbullying and the victimization of cyberbullying among school-age participants (Gaffney et al., 2019). The nine

programs Hutson and his colleagues examined found a significant drop in cyberbullying. Ten programs examined found a significant decrease in the frequency of cyberbullying, while other programs found no significant decreases in cyberbullying, cyber-victimization, or intention to commit cyberbullying. (Hutson, Kelly, & Militello, 2018).

Despite the increase in research on combating cyberbullying, the need for assessment research to increase the generality of cyberbullying intervention programs continues, given the prevalence of cyberbullying around the world and the negative consequences it causes (Ortega-Barón et al., 2019; Tanrikulu, 2017).

There are findings that it is more effective to carry out cyberbullying programs as holistic school activities that include all school stakeholders (teachers, parents, etc.) (Aboujaoude, Savage, Starcevic & Salame, 2015; Cantone et al., 2015; Hutson, Kelly & Militello, 2018). Mason (2008) says it's vital for schools to work with families to educate adolescents about cyberbullying prevention. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016) supported the inclusion of parents in cyberbullying education. In addition, the importance of parent education has been discussed in the traditional bullying intervention literature (Ttofi & Farrington, 2011).

Research findings on the importance of the role of parents in preventing cyberbullying are increasing day by day. A systematic review of the effectiveness of Cantone and his colleagues on the effectiveness of school interventions on bullying and cyberbullying has demonstrated the importance of involving parents in cyberbullying education (Cantone et al., 2005). Less than half ($n = 7$) of the programs Hutson and his colleagues examined included the education of the parents of the children participating in the program. These programs are among the successful programs in reducing cyberbullying and victimization (Hutson, Kelly & Militello, 2018). Roberto and his colleagues (2017) experimentally evaluated the short-term effects of the presentation promoting cybersecurity on parents' perceptions of sensitivity and behavioral intentions. Compared to those in the control group, parents in the experimental group reported that when their child was cyberbullied, they were more likely to talk about the importance of recovering evidence and telling an adult they trust rather than retaliating (Roberto et al., 2017). Kowalski and his colleagues found that positive parenting dimensions are a protective factor for both cyber victimization and cyberbullying crime (Kowalski et al., 2019). Parental control in technology use is also a protective factor in cyberbullying accusations (Zych, Farrington, & Ttofi, 2019). Willard (2007) recommends that intervention strategies, such as installing monitoring software to monitor their children's Internet activities, restricting their children's computer access, and helping victims of cyberbullying make a complaint, should be included in parent education (as cited in Roberto et al., 2017). Research reveals that the number of cyberbullies and cyber victims is increasing in Turkey. Erdur-Baker and Kavşut (2007) found in their study with students aged 14-19 that 30% of the students experienced cyber victimization and 28% of the bullied (Erdur-Baker, & Kavşut, 2007). In the study conducted by Arıcak, Siyahhan, and his colleagues (2008) with 269 students, they found the rate of being exposed to cyberbullying to be 5.9% and the rate of cyberbullying to be 35.7% (Arıcak et al., 2008).

Few studies are evaluating the content of cyberbullying education in Turkey (Kavuk, 2016; Korkmaz, 2018; Nedim-Bal, & Kahraman, 2015; Peker, 2013). Topcu-Uzer and Tanrikulu (2017) made a similar finding in their study in which they evaluated cyberbullying prevention and intervention programs developed in Turkey (Topcu-Uzer, & Tanrikulu, 2017). Many researchers examine the impact of cyberbullying prevention programs that they have prepared, not others. In addition, the target audience of these programs is usually students. The program developed by Kavuk (2016) is an exception as it includes all school stakeholders. However, the researcher left the parent part of the cyberbullying training out of the study because this group could not participate in the seminars. In the light of all these, it is necessary to prepare cyberbully prevention and intervention programs adequate our own culture and education system and investigating their effects (Topcu-Uzer, & Tanrikulu, 2017). In this study, the effect of the cyberbullying training program for parents prepared by the researcher on parents' awareness was examined.

The research sought answers to the following questions:

1. Is there a significant difference in the sensitivity of parents participating in the cyberbullying awareness training program?
 - a. Is there a significant difference in parents' cyberbullying sensitivity according to age groups?
 - b. Is there a significant difference in parents' cyberbullying sensitivity according to their educational status?
 - c. Is there a significant difference in parents' cyberbullying sensitivity according to gender?
2. What are the opinions of the parents about the training program prepared?
 - a. What are the opinions of parents about the duration of the program?
 - b. What are the opinions of parents about the content of the program?
 - c. What are the opinions of parents about the method used in the program?
 - d. What are the opinions of parents about the materials used in the program?

Method

Research Pattern

A mixed-method was used in the research. Although the mixed method involves combining quantitative and qualitative data used in a study, it makes an important contribution to making the research problem more understandable (Creswell, 2017). Mixed method research is an integration study that allows balancing the strengths of qualitative and quantitative methods together with their shortcomings (Firat, Yurdakul & Ersoy, 2004).

In the first stage of the research, a single group pretest-posttest model was used from weak experimental models, which are quantitative research methods, in order to determine the awareness levels of parents. In this model, a single group (G) is first pre-test measured (O1), then the experimental operation is applied (X) and the final test (O2) is performed at the end of the experimental operation (Creswell, 2017). In the study, the effect of education prepared for parents (X) on the sensitivity of parents to cyberbullying (dependent variable) was examined.

At the end of the educational program applied to parents, qualitative research methods and techniques were used to determine the effectiveness of the program. Frequency and percentage calculations were used to analyze the closed-ended questions in the questionnaire used in the study. The analysis of the open-ended questions in the questionnaire was carried out using the descriptive analysis technique. In the descriptive analysis, the data are separated logically and meaningfully according to the determined themes, and the data related to each other are related and analyzed depending on the cause-effect relationship (Karagöz, 2017). After the data obtained from the answers to the open-ended questions were grouped under the headings determined by the researcher, the frequency and percentage calculations and the distribution of the data were numerically revealed.

Study group

A total of 80 parents, 72 female and 8 male, whose children are studying in a primary school and two secondary schools in Nilüfer district of Burda (Eşref Ergin Primary School, Süleyman Cura Secondary School, Meral Muammer Ağım Secondary School) and a primary school in Osmangazi district (Şehit Üsteğmen Mesut Beyazıtlı Primary School) in the 2017-2018 academic year, participated in the research.

Designing Cyberbullying Awareness Training

The stages of designing the cyberbullying training program developed for parents are as follows:

1. Needs Analysis: In this part of the study, the "literature review technique" used within the scope of the data/source review technique, one of the data collection techniques used in needs analysis, was used. A literature review is the study of recent studies and determining what the need is (Şeker, 2014). It has been determined that there is a need for parent training programs that will enable us to raise awareness about cyberbullying, developed through literature review and according to the findings

of the research (Kavuk,2016; Korkmaz,2018; Nedim-Bal &Kahraman, 2015; Robinson,2012; Tanrikulu,2013; StopBullying,n.d) examining the effect of bullying and cyberbullying prevention and intervention training programs.

2. Purpose and Objectives of the Educational Program: The purpose, objectives and content of an educational/training program can be revealed as a result of a needs analysis. In this study, the purpose, objectives and content of the program were determined as a result of the needs analysis conducted with the literature review.

The main purpose of the educational program is to raise awareness among parents about what needs to be done to prevent and intervene in cyberbullying, which is one of the dangers posed by the Virtual World and is classified as an information crime. In this direction, the objectives of the program were determined as follows. The participant:

- Becomes aware of the dangers that can be encountered in the virtual world.
- Understands that cyberbullying is a cybercrime related to the concept of bullying.
- Gains knowledge about the reasons for the emergence of cyberbullying, its forms, and cyberbullying tools.
- Becomes aware of what cyberbullies and victims are going through.
- Understands the duties and responsibilities of parents in preventing and responding to cyberbullying.

3. Determining the Content of the Education: The content of the education was determined by taking into account the determined goals and objectives, and it was finalized after being submitted to the opinion of an expert from the Curriculum Development field, who is also working in the CITE department. An inquiry-centered programming approach has been adopted in the regulation of educational content. In the inquiry-centered programming approach, the content is determined and organized according to the needs of the students (Demirel, 2015).

4. Development of Educational Methods and Techniques: The target audience of the developed program is adults. Therefore, when determining the methods and techniques to be used in the program, the characteristics of adult learners and andrological approaches were taken into account. The education given to adults should be in a way that answers the questions in the minds of individuals, contributes positively to their lives and directs them to practice more than theory (Gökkaya, 2014). In the training program developed taking into account the characteristics of adult learners, Keller's ARCS Motivational Design Theory was also taken into account. Keller's (2009) ARCS Motivation Theory consists of the components of Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction. The use of these components in the program is as follows.

- Attention: To attract the attention of the participants to the training, a question-and-answer method was used. At the beginning of the training, the participants were asked questions about understanding what the Virtual World is like and tried to draw attention to the topic.
- Relevance: Cyberbullying events and results were presented to the participants using case studies videos and news from news sites. The scenarios created by the researcher, inspired by daily life, were conveyed using the discussion method to ensure that the participants were included in the problem situations. Thus, the motivation and interest of the participants were tried to be kept at the desired level.
- Confidence: Based on his own experiences, the researcher made examples and suggestions about what families can do. Thus, it was tried to ensure that the participants saw that what was told was applied by the researcher himself, and to trust the researcher and the education. Information activities have been embodied in the example sites given to families in the section on combating cyberbullying.
- Satisfaction: Open-ended questions were included in the Cyberbullying Awareness Training Assessment Questionnaire so that participants could easily express their learning experiences related to the educational program.

5. Material selection/development: A presentation has been prepared in a PowerPoint program within the scope of the training program. The presentation prepared for use in education was submitted

to the opinion of three faculty members from the Department of Media and Communication of Bandırma University and an expert from the department of CITE, and was revised and re-edited with the provided feedback. The principles of target audience and visual design were taken into account in the preparation of the presentation. During the training, one social experiment video ("How Safe Are Your Children on the Internet?"), case studies (eg. "Şeniz, a Turkish Girl is a Victim of Virtual Bullying!") and scenarios adapted from everyday life were also used.

6. The choice of evaluation method and tools: Varış (1978) emphasizes program evaluation as the evaluation of the effectiveness of the program to make it more efficient. The evaluation of the developed training program was made by adopting the Stake's Need-Based Evaluation Model. In the program evaluation model developed by Stake, program evaluators consider the program activities and whether the program meets the needs rather than the aims of the program (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

To determine the effect of the training developed using this evaluation model, the "Cyber Bullying Sensitivity Scale" was applied as a pretest before the training and as a posttest after the training. Thus, the effect of the training on the cyberbullying sensitivity levels of the participants was measured. Again, immediately after the training, the "Cyber Bullying Awareness Training Evaluation Questionnaire" was used to determine the effect of the training on the participants in line with the participant opinions.

7. Planning the transfer of learners to the study: The participants were asked to take note of the sample videos and information sites given during the training to transfer what has been learned. It is thought that watching the exemplary sites and videos together with children will benefit both the transfer of the acquired information to the children and the reinforcement of the information for the parents.

Pre-trial Trial and Implementation of Cyberbullying Awareness Training

The first pre-trial of the training was conducted in a secondary school (Süleyman Çelebi İmam Haitp Secondary School) for three weeks with a total of 20 parents. The second trial of the training was carried out with a group of 10 people who attended the mobile computer course for women (Ataevler Region) by Bursa Municipality. Meanwhile, a subject expert took part as an observer. In line with the needs determined at the end of both trials, the duration of the training was determined as 1,5 hours in total.

When the actual implementation stage of education was started, some schools preferred to send a short information letter to parents stating the importance of education, that it is free, where and when the education will be given, to increase the number of participants in the education. Some schools have made the necessary announcements to parents with the message system (WhatsApp) that teachers use to communicate with their classrooms. Training were held in the school conference rooms at the hours determined by the school administrations. The training was conducted in one session based on the presentation prepared by the researcher.

Data Collection Tool

To determine the change in parents' sensitivity to cyberbullying, the "Cyber Bullying Sensitivity Scale" (CSS) developed by Tanrikulu, Kınay, and Arıcak (2011) was used as a pretest-posttest before and after the training.

In the study, the "Cyberbullying Awareness Training Assessment Questionnaire" prepared by the researcher was applied to the participants after the training to determine the opinions of the parents about the education they attended. A total of fifteen questions are included in the questionnaire, twelve of which are closed-ended and three are open-ended. Questions containing demographic information (gender, age, education level) of the participants are included at the end of the questionnaire.

Validity and Reliability

The validity and reliability study of the CSS was conducted by Tanrikulu, Kınay and Arıcak (2011). As a result of the exploratory factor analysis, the researchers determined that the scale has a factor and there is a structure explaining %27.70 of the total variance under this factor. Factor loadings

under a single factor ranged from .31 to .73. Confirmatory factor analysis was performed to test the accuracy of the resulting structure and it was found that the fit values were sufficient for the fit of the model (Chi-square $\chi^2/df= 3.220$, RMSEA= .082). Reliability studies of the scale were calculated with internal consistency (Cronbach Alpha), test-half and test-retest methods. Cronbach's alpha coefficient was calculated for the entire scale. .79, test-retest reliability coefficient of the scale is .63. In addition, it was found that the item-total correlations of the scale were ranked between .42 and .63 the integrated group, and all differences between the averages of the lower and upper groups of 27% were significant. This shows that the items in the scale have high validity and have a distinctive quality in terms of measuring the sensitivity to cyberbullying. According to these results, it was concluded that the scale is a valid and reliable measurement tool (Tanrikulu et al.,2013).

The Cronbach's alpha coefficient of the sensitivity scale for cyberbullying, calculated from the data of the participants in this study, is .651. Since this value is between $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$, it is concluded that the scale is decisively safe for this research (Karagöz,2017). In the scale consisting of thirteen items, triple rating (Yes, Sometimes, No) was used. Scoring of the scale is yes=three (3) sometimes=two (2) no=one (1).

To ensure the content validity of the prepared questionnaire, the opinions of two field experts from the CITE department were taken. In addition, the language suitability and comprehensibility of the questionnaire items to be administered to adults were examined by two experts from the field of Media and Communication. At the end of the review, some questions and options were changed.

Data Analysis

The data were analyzed with the help of SPSS program and Excel program. The normality of the data was tested using the Kolmogorov-Smirnov test in order to determine the statistical method to be used in the study of the effect of education prepared within the scope of the research on parents. As a result of the normality test, it was determined that the data did not show a normal distribution. Analyses to determine the effect of education on parents' sensitivity levels were made using the Wilcoxon Signed Rank Test, one of the non-parametric tests, and the effect size was calculated to calculate the size of the difference between the two means. While calculating the effect size (r) used for the Wilcoxon Signed Rank Test, the formula $r = Z / \sqrt{n}$ is used.

$r =$ Effect size

$Z=$ Test value

$n=$ Sample size (Connolly, 2007,s.218).

According to Field (2009), it is evaluated regardless of the effect size sign (r) and takes a value between 0 (no effect) and 1 (perfect effect). Cohen (2013) interpreted the effect size values as follows:

$r = 0.10$ Small Effect

$r = 0.30$ Medium Effect

$r = 0.50$ Big Effect

Kruskal-Wallis H test was used to determine whether there were differences in the sensitivity levels of the parents according to age and education status from the demographic variables. In the same way, Mann-Whitney U Test was used for non-parametric tests in gender-related analyses. In the study, the statistical analysis of the findings was based on the significance level of 0.05.

Frequency and percentage calculations were used to analyze the closed-ended questions in the questionnaire used in the study. The analysis of the open-ended questions in the questionnaire was carried out using the descriptive analysis technique. In the descriptive analysis, the data are separated logically and meaningfully according to the determined themes, and the data related to each other are related and analyzed depending on the cause-effect relationship (Karagöz, 2017). After the data obtained from the answers to the open-ended questions were grouped under the headings determined by the researcher, the frequency and percentage calculations and the distribution of the data were numerically revealed.

Findings

Findings on the Effect of Cyberbullying Awareness Training on Parents' Sensitivity to Cyberbullying

The results of the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test used to examine the normality of the data obtained from the CSS are given in Table 1.

Table 1. The Results of the Kolmogorov-Smirnov Normality Test of the Pretest-Posttest and Difference Scores of the CSS

	Statistics	p
Pre-test	.213	.00
Post-test	.392	.00
Difference	.222	.00

As seen in Table 1, pretest and posttest significance values were found to be $p=0.00$ in normality tests. According to the K-S test result, it can be said that the data do not show a normal distribution, since the significance value found is less than 0.05.

The results of the analyzes made using the Wilcoxon Signed-Rank test to reveal the change in the sensitivity of the parents towards cyberbullying at the end of the training is shown in the table below.

Table 2. Results of CSS Pretest-Posttest Scores Difference According to Wilcoxon Signed Ranks Test

Pretest-Posttest Measurement	N	Rank Average	Rank Sum	Z	p
Negative Rows	0 ^a	0	0	-6.29	.00
Positive Ranks	52 ^b	26,50	1378.00		
No Difference	28 ^c				
Effect Size				-0.704	

a= posttest < pretest, b= posttest > pretest, c= posttest = pretest

As seen in Table 2, there is a statistically significant difference between the sensitivity levels of the parents participating in the program ($z=-6.29$, $p<0.05$). The post-test scores of 52 of the parents were higher than the pretest scores. The average rank of those whose posttest score was higher than the pretest score was calculated as 26.50, and the total rank was calculated as 1378.00. There was no change in the pretest-posttest scores of 28 of the parents. The fact that the difference scores are in favor of positive rankings means that the participants' post-training scores are higher than their pre-training scores. This shows that the participants' sensitivity to cyberbullying increased after the training. The fact that the effect size calculated as a result of the test is $r=-0.704$ ($r>0.5$), shows that the difference between the pretest and the posttest has a large effect. Based on these findings, it can be said that the education they receive has a great effect on the cyberbullying sensitivity levels of the parents.

Findings on the Effect of Education on Parents' Cyberbullying Sensitivity Levels by Age Groups

According to the results of the Kruskal-Wallis H test (see Table 3), which was conducted to reveal whether there is a significant difference between the cyberbullying sensitivity levels of parents in different age groups, there is no statistically significant difference in the cyberbullying sensitivity levels of the parents participating in the program according to age groups ($\chi^2= 3.836$, $p>0.05$).

Table 3. Kruskal Wallis H Test Results Regarding the Differences in CSS Pretest-Posttest Difference Scores According to Age Variable

Age	N	Rank Average	sd	χ^2	P
21-30	17	46.66	2	3.83	.147
31-40	40	42.33			
41-50	23	33.55			
Total	80				

Accordingly, it can be said that the education given does not cause a significant difference in the cyberbullying sensitivity levels of the parents according to the age variable.

Findings on the Effect of Education on Parents' Cyberbullying Sensitivity Levels by Educational Status

According to the results of the Kruskal Wallis H test (see Table 4), which was conducted to reveal whether there is a significant difference between the cyberbullying susceptibility levels of parents from different educational backgrounds, there is no statistically significant difference in the cyberbullying sensitivity levels of the parents who attended the education ($\chi^2=4.73$, $p>0.05$).

Table 4. Kruskal Wallis H Test Results Regarding the Differences in CSS Pretest-Posttest Difference Scores According to Education Status Variable

Education Status	N	Rank Average	sd	χ^2	P
Primary school	35	45.06	4	4.73	.316
Middle School	7	42.93			
High school	19	32.68			
University	17	40.71			
Graduate	2	24.75			
Total	80				

Accordingly, it can be said that the education given does not cause a significant difference in the cyberbullying sensitivity levels of the parents according to the educational status variable.

Findings on the Effect of Education on Parents' Cyberbullying Sensitivity Levels by Gender

According to the results of the Mann-Whitney U test (see Table 5), which was conducted to reveal whether there is a difference between the cyberbullying susceptibility levels of the parents according to gender, there is no statistically significant difference in the cyberbullying susceptibility levels of the parents who participated in the training ($U=201.5$, $z=-1.449$, $p>0.05$).

Table 5. Mann-Whitney U Test Results Regarding the Differences in CSS Pretest-Posttest Difference Scores According to Gender Variable

Gender	N	Rank Average	Rank Sum	U	P
Female	72	41.72	3004.00	201.5	.147
Male	8	29.50	236.00		

Accordingly, it can be said that the education given does not cause a significant difference in the cyberbullying sensitivity levels of the parents according to the gender variable.

Findings of Parents' Opinions on the Education Program

The program evaluation questionnaire, in which the opinions of the parents are taken, consists of five main parts including the duration, content, method, material, and general evaluation of the program. Table 6 shows the frequency and percentage values of the parents' opinions on the duration of the program.

Table 6. Frequency and Percentage Values of Opinions on the Duration of the Program

Duration of the Program	f	%
The duration of the program was enough.	69	86.25
The duration of the program was long.	1	1.25
The duration of the program was short.	10	12.50

As seen in Table 6, while many of the participants (n= 69, 86.25%) found the duration of the training program enough, small of number participants (n= 10, 12.5%) stated that the duration of the program could be longer. Just one participant found the duration of the program long. In the light of these findings, it can be said that the training duration, which is planned as 1, 5 hours and in a single session, is suitable for the participants.

Table 7 shows the frequency and percentage values of parents' opinions on the content of the program.

Table 7. Frequency and Percentage Values of Opinions on the Content of the Program

Content	f	%
The content caught my attention.	76	95
Partly intrigued me.	4	5
I found some things in the content unnecessary.	0	0
What is explained in the content can be used in daily life.	72	90
I can use some of what is explained in the content in daily life.	5	6.25
What is explained in the content cannot be used in daily life.	3	3.75
The program was useful.	78	97.50
The program was partially useful.	1	1.25
The program was not useful.	1	1.25

As seen in Table 7, many of the participants (n=76, 95%) stated that what was explained in the training program attracted their attention. None of the participants ticked the option "I found what was told unnecessary" in the questionnaire. Many of the participants (n=72, 90%) stated that the information contained in the training content can be used in daily life. Likewise, many of the participants (n=78, 97.50%) said that they found what was explained in the training program useful. Adults from such training programs expect that the content of the program is oriented to their needs. According to this finding, it can be said that the content of the training program is determined by taking into account the characteristics of the target audience of the program.

Table 8 shows the frequency and percentage values of the parents' opinions on the method of the program.

Table 8. Frequency and Percentage Values of Opinions

On the Method of the Program	f	%
Examples		
Examples are chosen from daily life.	77	96.25
Some of the examples were chosen from daily life.	3	3.75
Examples are not chosen from daily life.	0	0
Examples are explanatory.	80	100
Examples were not relevant to what was described.	0	0
Questions and Discussion		
Sufficient time was allocated for questions and discussions.	75	93.75
Not enough time was allocated for questions and discussions.	5	6.25
The questions helped me to understand what was explain.	79	98.75
The questions led to the dispersion of the subjects.	1	1.25

As seen in Table 8, many of the participants (n=77, 96.25%) stated that they could encounter all the examples used in the training program in their daily life. The few of participants who stated that they might encounter some of the examples is low (n=3, 3.75%). In addition, all of the participants

(n=80, 100%) think that the examples used during the training are clear and concise to support the explanations. Many of the participants (n= 75, 93.75%) think that enough time is allocated for questions and discussions during the training. A small number of participants (n=5, 6.25%) think that more time should be devoted to questions and discussions. Many of the participants (n=79, 98.75%) stated that being asked questions during the training contributed significantly to the understanding of the subjects. Only one participant thought that the questions asked during the training led to the dispersion of the subjects. Based on these findings, it can be said that the selected examples and the methods used in the training largely fit the program participants/target audience.

Table 9 shows the frequency and percentage values of the parents' opinions on the materials used in the program.

Table 9. Frequency and Percentage Values of Opinions

On the Materials Used in the Program	f	%
All pictures were understandable.	79	98.75
I couldn't understand some pictures.	1	1.25
I followed the presentation with ease.	79	98.75
I had a hard time following the presentation.	1	1.25

As seen in Table 9, many of the participants (n=79, 98.75%) found the pictures used during the presentation understandable. Again, many of the participants (n=79, 98.75%) stated that they could follow the presentation used in the training from beginning to end. Based on these findings, it can be said that the participants can easily follow the presentation because they can understand the visuals in the presentation and what is explained in the presentation.

Findings on Open-Ended Questions

In the two open-ended questions in the questionnaire, the parents were asked to indicate the two subjects that they were most affected by during the education and the two subjects that they felt lacking. Parents were also asked for their opinions and suggestions they would like to add. Only 50 of the 80 participants who participated in the training stated that they were affected by the training content. Table 10 shows the opinions of the parents. Parents stated that they were most impressed by the social experiment video, which includes the misbehaviors that children can display on the Internet. Considering the content of the video, it can be said that parents are most affected by the issues related to the safety of their children in the training program. Secondly, parents have listed the dangers children may face online. Some parents (n= 3, 6%) also stated the dangers of online games among the subjects they were affected. Topics such as cyberbullying and its consequences (n= 17, 34%), cyber victimization (n=3, 6%) are among the topics listed by parents.

Another topic that affects parents in the training program is the recommendations made to families (n= 15, 30%). Some of the participants stated that they were influenced by the examples given by the trainer from his own life (n= 3, 6%) and the case studies he used (n= 4, 8%). According to this result, it can be said that the methods used during the training are suitable for the target audience.

Table 10. Frequency and Percentage Values Showing the Distribution of the Subject That Parents are Most Affected

Subjects	f	%
Social experiment video that includes misbehaviors that children on the internet.	22	44
The dangers that children may encounter on the Internet	17	34
Cyberbullying and its consequences	17	34
Recommendations for families	15	30
Importance of safe Internet use	3	6
Examples	3	6
Cases	4	8
Dangers in games	3	6
Cyber victimization	3	6

According to Kurt (2000), although many techniques are used in adult education, the most used techniques are narration, discussion, demonstration, role-playing, case, observation, and brainstorming. The social experiment video used within the scope of the case (How safe your children are the Internet?) is one of the most affected topics of the participants. One participant said that the cases and scenarios used during the training were beneficial for parents as follows:

“The use of scenarios and videos is helpful as it helps parents think.”

Participants stated 'cyberbullying and its consequences as the second among the subjects that they were affected by in training program. 26 of the participants wrote their opinions in the comments and suggestions section of the questionnaire. Table 11 shows the frequency and percentage values of these opinions and suggestions.

Table 11. Frequency and Percentage Values of the Opinions and Suggestions the Training Program

Opinions and Suggestions	f	%
Children should also be told.	8	30.7
The subjects were important, I was impressed by all of them, I found them useful.	6	23.07
Training should continue.	6	23.07
The subjects were clear enough, it was understandable.	5	19.23
Teachers should be trained too.	1	3.84

When the participants' opinions on education were examined, 8 participants (30.7%) suggested that education should be given to children and 1 participant (3.84%) to teachers. Six of the participants (23.07%) stated that the training should continue. Again, 6 of the participants (23.07%) stated that all the subjects covered in the training were important, they were impressed by the subjects covered in the training and they found them useful. The other 5 participants (19.23%) stated that the subjects covered in the training were explained clearly and understandably. Some of the participant opinions are as follows:

P73: “There were so many things I did not know that I learned a lot in these seminars, thank you.”

P4: “The topics covered in the training were very useful as they were compatible with daily life.

The examples were used correctly. I want the training to be continuous.”

P34: “I thank you, and I hope that the trainings will continue to raise awareness of other families.”

P52: “More people can be trained, and children can be taught with a presentation.”

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, firstly, one group pretest-posttest model, one of the weak experimental models, was used to determine the effect of the program developed for parents. Research findings on the effect of cyberbullying awareness training on parents' cyberbullying sensitivity levels show that cyberbullying awareness training is effective on parents participating in the research. At the end of the training, there was no difference in the cyberbullying sensitivity levels of the parents according to age, education level, and gender. These findings can be evaluated as the training program prepared for parents can be applied to parents with different characteristics such as men or women of different age groups and different education levels.

Secondly, parents' opinions about the training program were taken in the study. According to the research findings, the vast majority of parents stated that the educational program is very beneficial for them and that they are happy to participate in the training. Parents have expressed an opinion to repeat such training programs. In addition, some parents said that cyberbullying training should be given to their children and their teachers. According to these findings, it can be said that the training program they attended contributed to the awareness of parents about cyberbullying.

On the other hand, the majority of parents found the training period sufficient. Some of the parents stated that the training period should be even longer. It can be said that the parents' opinion that the duration of education should be longer coincides with their opinion that education should be repeated. These findings can also be expressed as supporting each other of the positive thoughts of parents regarding the educational program. These findings can also be interpreted as parents wanting to learn more about cyberbullying. In the literature, studies are examining the effect of the duration of such training programs. However, the target audience of these education programs is students. In the study of Roberto and his colleagues, the duration of the cyberbullying training given to parents is between 45-55 minutes (Roberto et al., 2017). However, the effect of the training period was not examined in this research. The training time in our study is 90 minutes.

Almost all of the parents found the content of the training interesting and said that the content described could be useful in their daily life. The many of parents stated that the teaching materials and teaching methods used during the training contributed positively to the understanding of the content.

Parents stated that the cyberbullying incident in the sample video they watched during the training was the first among the subjects they were most affected in the training. The subjects that parents say are affected in the second place are the case studies on cyberbullying in education. The fact that parents stated what they were told about cyberbullying incidents and their consequences during education among the subjects they were most affected by can be interpreted as that the training is suitable for them in terms of content. In addition, it can be said that parents receive the messages intended to be given in education. It can be said that presenting real-life sections to parents during education contributes to their perception of cyberbullying more easily. In the Family Support Education Guide (OBADER) Integrated with the Pre-School Education Program of the Ministry of National Education General Directorate of Basic Education, it is stated that techniques such as cases, demonstration, role-playing, question- answer should be used in family education. Roberto and his colleagues (2017) used videos containing case studies and news about cyberbullying from newspapers in the pieces of training they gave to both parents and students for the prevention and intervention of cyberbullying (Roberto et al., 2017).

Evidence-based empirical research is needed to determine the strengths and deficiencies of the programs to be implemented for the prevention and intervention of cyberbullying and to determine the strategies that will contribute to the effectiveness of such programs (Tanrikulu, 2017). Although there has been an increase in studies in the literature in recent years, the need for research continues. There is a greater need for research on this subject in Turkey. Current research is limited and its target audience is limited to students. Despite the increasing number of cyberbullies and cyber victims in Turkey (Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Siyahhan et al., 2008), considering the limit of research (Topcu-Uzer & Tanrikulu, 2017), cyberbullying prevention and intervention training programs and research examining their effectiveness are needed more. There are findings that it is more effective to conduct anti-bullying programs in the form of studies involving all stakeholders of the school (teachers, parents, etc.) rather than individual student interventions (Aboujaoude, Savage, Starcevic & Salame, 2015; Cantone et al., 2005; Hutson, Kelly & Militello, 2018). Cantone and his colleagues' (2005) systematic review of the effectiveness of school interventions on bullying and cyberbullying highlights the importance of involving parents in cyberbullying education (Cantone et al., 2005). Less than half ($n = 7$) of the programs Hutson and his colleagues reviewed also provided training to parents of children participating in the program. These programs are among the successful programs in reducing cyberbullying and victimization (Hutson, Kelly & Militello, 2018).

This research is limited to the parents of children in four schools in different districts of Bursa. The effectiveness of this program developed within the scope of the research can be examined in the future with an experimental study with a larger research sample. In addition, the effectiveness of the program can be examined by including students in the sample. School counselors can collaborate with field experts to organize cyberbullying awareness training that includes real-life sections that match students' age levels. Considering the importance of families' participation in the prevention of cyberbullying, the educational content developed in this research can be used in public education courses organized by municipalities. Thus, the probability of benefiting more parents from such training programs can be increased.

References

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health, 57*(1), 10-18.
- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2020). The effectiveness of safe surfing, an anti cyberbullying intervention program in reducing online and offline bullying and improving perceived popularity and self-esteem. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 14*(3), Article 6. <https://doi.org/10.5817/CP2020-3-6>.
- Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior, 11*(3), 253- 261.
- Ay, F., & Şahan, G. (2015). Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 66-86.
- Belsey, B. (2008). *Cyberbullying*. 20.07.2019 tarihinde <http://www.cyber-bullying.org>' dan alınmıştır.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4),322.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?.*Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 15*(1), 68-76.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniëlsdóttir, S., D'Aloja, E., ... & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 11*(Suppl 1 M4), 58.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: A critical introduction using SPSS*. Routledge.
- Cresswell, J.W. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches [Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları]*. (Çev. Ed.Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 27*(1),31-42.
- Firat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 64-85.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS:(and sex and drugs and rock'n'roll)(2th Edition)*. Sage.
- Gaffney, H., Farrington, D., Espelage, D., & Tfofi, M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*,34-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>.
- Garaigordobil, M., & Mart'inez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on 'face-to-face'bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema, 27*(1), 45-51.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma. *HAYEF: Journal Education, 11*(1), 1-84.
- Heyeres, M., Carter, M. A., Lui, S. M., Low-Lim, Ä., Teo, S., & Tsey, K. (2020). Cyberbullying prevention and treatment interventions targeting young people: an umbrella review. *Pastoral Care in Education, 1*-27.
- Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. K. (2018). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 15*(1),72-79.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban,B.(2016).Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 61*,165-175.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel AraştırmaYöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavuk, M. (2016). *Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*.Springer Science & Business Media.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Korkmaz, K. (2018). *Bilişsel Davranışçı Temelli Siber Zorbalık Önleme Programının Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Mason, K.L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychol.Sch.*, 45, 323–348. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2016. Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/23482. <https://www.nap.edu/read/23482/chapter/7#229> 31.12. 2020 tarihinde indirildi.
- Nedim-Bal, P.& Kahraman, S., (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2),48-57.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school (long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program)*. Huesmann L. R. (Ed), *Aggressive Behavior Current Perspectives*. Boston: Springer.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2019). Effects of intervention program Prev@ cib on traditional bullying and cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 527.
- Otaran, N. (Ed.). (2008). *Yetişkin Eğitimi Kılavuzu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemleri internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Roberto, A. J., Eden, J., Deiss, D. M., Savage, M. W., & Ramos-Salazar, L. (2017). The short-term effects of a cyberbullying prevention intervention for parents of middle school students. *International journal of environmental research and public health*, 14(9), 1038.
- Robinson, E. (2012). *Parental involvement in preventing and responding to cyberbullying*. Australian Institute of Family Studies, 4, Child Family Community Australia (CFCA).
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 329-345.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying, Issues And Solutions For The School, The Classroom and The Home*. Routledge.
- StopBullying (n.d.). *StopBullying*. 01.06.2019 tarihinde <https://www.stopbullying.gov/about-us/index.html>’ dan erişildi.
- Şeker, H.(Ed.).(2014). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbalık davranışları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tanrıkulu, T., Kınay, H., & Arıca, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.
- Tanrıkulu, I. (2017). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74–91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>. gaff.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Topcu-Uzer, Ç., & Tanrıkulu, İ. (2017). Siber zorbalığı önleme ve müdahale programları: ulusal bir alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-17.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>.

- Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>.
- Wang J, Iannotti R.J, Nansel T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber, *Journal of Adolescent Health, 45*(4),368-5.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(6), 820–833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science, 15*(6), 879-887.
- http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf 04.01.2021 tarihinde indirildi.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Ebeveynlere Yönelik Geliştirilen Siber Zorbalık Farkındalık Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi¹

Emel DUMAN², Nuray YILMAZ³

Öz

Aileler ve çocukları için büyük bir tehdit unsuru olan siber zorbalığı önleme konusunda ailelerin farkındalık kazanmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından “Ebeveynlere Yönelik Siber Zorbalık Farkındalık Eğitimi” içeriği geliştirilmiştir. Bu çalışma hazırlanan eğitimin içeriğinin ebeveynler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada ebeveynlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarındaki değişim ve eğitime ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmaya 72’si kadın 8’i erkek olmak üzere toplam 80 veli katılmıştır. Araştırmada zayıf deneysel modellerden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Keller’ın ARCS Motivasyon Kuramı ve yetişkin eğitim yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurularak tasarlanan eğitim “Sanal Dünya& Siber Zorbalık” ve “Ailelere Öneriler” şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Ebeveynlerin eğitim sonunda siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarındaki değişimi belirlemek üzere “Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeği” ve ebeveynlerin katıldıkları eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “Siber Zorbalık Farkındalık Eğitimi Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, siber zorbalık farkındalık eğitiminin katılımcılar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü “büyük” düzeydedir. Eğitim sonunda katılımcıların siber zorbalık düzeylerinde yaş, öğrenim durumu ve cinsiyete göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, ebeveynler için hazırlanan siber zorbalık farkındalık eğitim programının farklı yaş grubundaki, farklı öğrenim düzeyine sahip kadın ya da erkek farklı özelliklere sahip ebeveynlere uygulanabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Siber Zorbalık Farkındalık Eğitimi’nin etkisini belirlemek için ikinci olarak ebeveynlerin eğitime yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Eğitim programına katılarak görüş bildiren katılımcıları çoğunluğu, eğitim programının kendileri için çok faydalı olduğunu ve eğitime katılmaktan memnuniyet duyduklarını belirterek, eğitimlerin tekrarlanması yönünde talepte bulunmuşlardır. Katılımcıların tamamı programı etrafındakilere kesinlikle tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar çocuklarına ve öğretmenlerine bu tür bir eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle programın, katılımcıların siber zorbalık konusunda bilinçlenmesine katkı sağlayarak bu konudaki ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Ebeveyn eğitimi,
Ebeveyn görüşleri,
Siber zorbalık farkındalık
eğitimi,
Siber zorbalık müdahale,
Siber zorbalık önleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2021
Kabul Tarihi: 03.10.2021
E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup; FMTGTEK 2020’ de (2. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi) sunulan ve özeti yayımlanan bildirinin tam metnidir.

² Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, emelozduman@gmail.com, 0000-0001-5939-3476

³ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, npyilmaz@uludag.edu.tr, 0000-0001-8368-4556

Giriş

Bilişim teknolojileri ve internetin aile kontrolünden yoksun, bilinçsizce kullanılması çocuklar üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Özellikle sosyal paylaşım sitelerinin kullanım sıklığının artması ve insanların bu platformlarda duygu ve düşüncelerini rahatlıkla, korkusuzca ifade edebilmeleri sonucunda günlük yaşamda karşılaşılan problemler davranışlar sanal ortama taşınabilmektedir. Bu tür ortamlarda karşı karşıya kalınan zorbalık, tehdit, korkutma, istismar gibi davranışlar bireylerin hayatında geri dönülmez tahribatlara yol açabilecek ciddi problemlere yol açabilmektedir.

Okullarda bilişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından kötü amaçla kullanılması "siber zorbalık" (cyber bullying) adı verilen yeni bir zorbalık türüne yol açmıştır (Serin,2012). Campbell (2005) siber zorbalığı, zorbalığın e-posta, metin, sohbet odaları, cep telefonu, cep telefonu kamerası ve web sitelerini kullanarak zorbalık yaptıkları yeni bir mecra olarak tanımlamaktadır. Belsey (2008) ise siber zorbalığı, bir grup ya da bireyin iletişim teknolojilerini düşmanca bir tavır ile kasıtlı ve tekrarlanan bir şekilde başkalarına zarar vermek amacıyla kullanması olarak tanımlamaktadır. Heyeres ve arkadaşları (2020) farklı paradigmlar ve algılar nedeniyle siber zorbalık araştırma alanında siber zorbalığın kabul edilmiş bir tanımını bulmanın zor olduğundan söz etmektedir (Heyeres vd., 2020).

Siber zorbalık ilk bakışta zorbalığın sanal ortama yansımaları gibi düşünülse de birçok yönüyle geleneksel zorbalıktan ayrılmaktadır. Ancak bazı araştırma sonuçları siber zorbalığa karşı yürütülen müdahale programının siber zorbalığa ek olarak geleneksel zorbalığı da azaltabildiğini göstermiştir (Aizenkot ve Kashy-Rosenbaum, 2020; Garaigordobil ve Martínez-Valderrey, 2015). Olweus (1994) açısından zorbalık, bir öğrencinin kendisinden daha güçlü bir veya birden çok kişi tarafından zarar verme niyetiyle kasıtlı ve tekrarlı davranışlara maruz kalmasıdır. Sanal zorbalığı diğer zorbalık türlerinden ayıran özelliklerden biri, bir süre sonra engellenemeyecek hale gelebilmesidir (Kocaşahan,2012). İnternet ortamına izinsiz yüklenmiş bir fotoğraf ya da video pek çok kişi tarafından kişisel bilgisayarlara aktarılabilir böylelikle sınırsız sayıda kimse bu verilere ulaşabilir ve çoğaltabilir. Ayrıca zorba daha sonra istese bile verilerin tamamen ortadan kalkmasını, silinmesini sağlayamaz (Shariff, 2008).

Tüm ülkeler için büyük bir tehdit unsuru olmaya başlayan siber zorbalık geleneksel zorbalığa göre mağdurları duygusal açıdan daha fazla zarara uğratmaktadır (Hutson, Kelly ve Militello, 2018; Willard, 2007). Ayrıca siber zorbalığın ergenler üzerinde fiziksel ve duygusal olarak yol açtığı olumsuz sonuçlar uzun vadeli olabilmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Bu yönüyle siber zorbalık toplumun bütün kesimlerini etkileyen bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir (Heyeres vd., 2020; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016; Roberto vd., 2017).

Konuya ilişkin farkındalığın artışıyla birlikte okullarda zorbalık ve siber zorbalıkla mücadele çalışmalarının sayısında da bir artış söz konusu olmuştur. Zorbalıkla ilgili yasa ve politikaların yürürlüğe girmesi de bu tür çalışmalara daha fazla odaklanmaya neden olmuştur. Siber zorbalıkla mücadeleye ilişkin çalışmalar önleme ve müdahale biçiminde ele alınmaktadır. Önleme çalışmaları siber zorbalık deneyimlerini oluşmadan önlemeyi amaçlarken, müdahale çalışmaları, gerçekleşen siber zorbalık olaylarına müdahale etmeyi ve uygulanan programları değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Tanrikulu, 2017). Bu programların çoğu K-12 okullarında gerçekleştirilmiştir (Hutson, Kelly ve Militello, 2018).

Konuya ilişkin farkındalığın artışıyla birlikte sorunla mücadeleye yönelik çalışmalar artarken bir yandan da yürütülen çalışmaların etkililiğini değerlendirmeye yönelik araştırmaların sayısında da bir artış söz konusudur(örn. Aizenkot ve Kashy-Rosenbaum, 2020; Bradshaw, 2015 ; Cantone vd., 2015; Gaffney vd., 2019; Garaigordobil ve Martínez-Valderrey, 2015; Hutson, Kelly ve Militello, 2018; Jiménez-Barbero vd. 2016; Roberto vd., 2017; Schultze-Krumbholz vd., 2012; Tanrikulu, 2017; Topcu-Uzer ve Tanrikulu, 2017; Williford vd., 2013; Wölfer vd., 2014). Bu araştırmaların bazıları literatür analizi ve meta analiz çalışmalarıdır (örn. Gaffney vd., 2019; Heyeres vd., 2020; Hutson, Kelly ve Militello, 2018; Tanrikulu, 2017; Topcu-Uzer ve Tanrikulu, 2017). Tanrikulu (2017) yaptığı analiz sonucunda teknolojik olsun olmasın incelenen tüm programların siber zorbalığı önleme ve müdahalede etkili olduğunu bildirmiştir. Gaffney ve arkadaşları (2019), okul temelli siber zorbalıkla mücadele programlarının etkililiğine ilişkin yaptıkları meta analiz çalışmasında, programların okul çağındaki katılımcılar arasında hem siber zorbalık suçunu hem de siber zorbalık mağduriyetini etkili bir şekilde

azalttığını belirlemişlerdir. Hutson ve arkadaşlarının inceledikleri dokuz programda, siber zorbalık davranışlarında önemli bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. İncelenen on programda siber suçlama sıklığında önemli düşüşler tespit edilmiş, diğer incelenen programlarda ise siber zorbalık davranışında, siber suçlamada veya siber zorbalık yapma niyetinde önemli düşüşler olmadığı belirlenmiştir. (Hutson, Kelly ve Militello, 2018).

Siber zorbalıkla mücadele konusundaki araştırmalardaki artışa karşın siber zorbalığın dünya çapındaki yaygınlığı ve olumsuz sonuçları göz önüne alındığında, bu tür programların genellenebilirliğini de artırabilecek siber zorbalık müdahale programlarını değerlendirme araştırmalarına olan ihtiyaç sürmektedir (Ortega-Barón vd., 2019; Tanrikulu, 2017).

Siber zorbalıkla mücadele programlarının bireysel öğrenci müdahaleleri yerine okulda ve tüm okul paydaşlarını içeren (öğretmenler, ebeveynler vb.) bütüncül okul çalışmaları şeklinde yürütülmesinin daha etkili olduğu yönünde tespitler mevcuttur (Aboujaoude, Savage, Starcevic ve Salame, 2015; Cantone vd., 2015; Hutson, Kelly ve Militello, 2018). Mason (2008) okulların, ergenleri siber zorbalık ve bunun önlenmesi konusunda eğitmek için ailelerle birlikte çalışmasının hayati önem taşıdığını belirtmektedir. Siber zorbalık eğitimine ebeveynleri de dahil etme fikri National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016) tarafından da desteklenmiştir. Ebeveyn eğitimi ve öğretiminin önemi, geleneksel zorbalık müdahale literatüründe de tartışılmıştır (Ttofi ve Farrington, 2011).

Ebeveynlerin siber zorbalığın önlenmesinde oynadıkları rolün önemine ilişkin araştırma bulguları her geçen gün artmaktadır. Cantone ve arkadaşlarının okul müdahalelerinin zorbalık ve siber zorbalık üzerindeki etkinliğini değerlendiren sistematik incelemesi siber zorbalık eğitimine ebeveynleri dahil etmenin önemini vurgulamaktadır (Cantone vd., 2005). Hutson ve arkadaşlarının inceledikleri programların yarısından azı (n = 7) ise programa katılan çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim içeriği içermektedir. Bu programlar siber zorbalığı ve mağduriyeti azaltmada başarılı programlar arasında yer almaktadır (Hutson, Kelly ve Militello, 2018). Roberto ve arkadaşları (2017) ebeveynlere yönelik siber güvenlik tanıtım sunumunun ebeveynlerin algılanan duyarlılık ve davranışsal niyetleri üzerine kısa vadeli etkilerini deneysel olarak değerlendirmiştir. Sunumu izleyen ebeveynlerin, gelecekte başka birinin çocuklarına siber zorbalık yapabileceğine inanma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubuna kıyasla, deney grubundaki ebeveynler, çocuklarıyla siber zorbalık yaşadıklarında kanıtı kurtarmanın, misilleme yapmak yerine güvendikleri bir yetişkine söylemenin önemi hakkında konuşma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kowalski ve arkadaşları olumlu ebeveynlik boyutlarının hem siber mağduriyet hem de siber zorbalık suçu için koruyucu bir faktör olduğunu bulmuştur (Kowalski vd., 2019). Teknoloji kullanımında ebeveyn denetimi de siber zorbalık suçlamasında koruyucu bir faktördür (Zych vd, 2019). Willard (2007), çocuklarının İnternet faaliyetlerini izlemek için izleme yazılımı kurmak, çocuklarının bilgisayar erişimini kısıtlamak ve siber zorbalık mağdurlarının şikâyetinde bulunmalarına yardımcı olmak gibi müdahale stratejilerinin ebeveyn eğitiminde yer almasını önermektedir (Akt. Roberto vd., 2017).

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, Türkiye’ de de tüm dünyada olduğu kadar siber zorbalıkların ve siber mağdurlarının sayısının giderek arttığını ortaya koymaktadır. Erdur-Baker ve Kavşut (2007) 14-19 yaşları arasındaki öğrencilerle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %30’unun siber mağduriyet yaşadığını, %28’inin ise zorbalık yaptığını belirlemişlerdir. Arıca, Siyahhan ve arkadaşlarının (2008) 269 öğrenci ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma oranını %5.9, siber zorbalık yapma oranını ise %35.7 olarak bulmuşlardır.

Türkiye’ de siber zorbalık konusunda geliştirilen eğitim içeriklerini değerlendiren araştırmalar az sayıdadır (Kavuk, 2016; Korkmaz, 2018; Nedim-Bal ve Kahraman, 2015; Peker, 2013). Topcu-Uzer ve Tanrikulu (2017) Türkiye’de geliştirilmiş siber zorbalık önleme ve müdahale programlarını değerlendirdikleri literatür taraması sonucunda benzer tespiti yapmışlardır. Siber zorbalığı önlemeye yönelik hazırlanan ve etkisi araştırılan eğitim programlarının hedef kitlesi öğrencilerdir. Programlar çoğunlukla araştırmacılar tarafından bireysel olarak geliştirilmiştir. Kavuk’un (2016) geliştirdiği program tüm okul paydaşlarını içermesi nedeniyle bir istisnadır. Ancak araştırmacı siber zorbalık eğitiminin ebeveyn kısmını, bu grubun seminerlere katılımının sağlanamaması nedeniyle araştırma dışında bırakmıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında Türkiye’ de kültürümüze ve eğitim sistemimize

uygun siber zorbalığı önlemeyi ve müdahaleyi kapsayan araştırmaya dayalı programlara ihtiyaç vardır (Topcu-Uzer ve Tanrıkulu, 2017). Bu ihtiyaçlardan hareketle bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ebeveynlere yönelik bir siber zorbalık eğitim içeriği hazırlanarak etkisi incelenmiştir. Alan yazında sadece ebeveynlere yönelik geliştirilen ve etkisi incelenen benzer siber zorbalık farkındalık eğitim programı çalışmalarına rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Siber zorbalık farkındalık eğitim programına katılan ebeveynlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a. Ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılıklarında yaş gruplarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılıklarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılıklarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ebeveynlerin hazırlanmış olan eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Ebeveynlerin programın süresine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Ebeveynlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. Ebeveynlerin programda kullanılan yöntemle ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. Ebeveynlerin programda kullanılan materyallere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma da karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırmada kullanılan nicel ve nitel verilerin birleştirilmesini içermekle birlikte araştırma probleminin daha anlaşılır hale gelmesine önemli katkı sağlar (Creswell,2017). Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarının birlikte kullanıldığı eksik yanlarının da dengelenmesine olanak sağlayan bütünleşme çalışmalarıdır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy,2004).

Araştırmanın ilk aşamasında ebeveynlerin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan zayıf deneysel modellerden, tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Bu modelde tek bir gruba (G) önce ön test ölçümü yapılır (O1), sonrasında deneysel işlem uygulanır (X) ve deneysel işlem sonunda da son test (O2) yapılır (Creswell,2017). Araştırmada ebeveynlere yönelik olarak hazırlanan eğitimin (X) ebeveynlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarına (bağımlı değişken) etkisi incelenmiştir.

Ebeveynlere uygulanan eğitim programı sonunda ise programın etkililiğini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anketteki kapalı uçlu soruların analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Anketteki açık uçlu soruların analizi ise betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde veriler belirlenen temalara göre mantıklı ve anlamlı bir şekilde ayrılır, birbirleriyle ilişkili veriler sebep-sonuç ilişkisine bağlı olarak ilişkilendirilerek analiz edilir (Karagöz,2017). Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından belirlenen başlıklar altında gruplandırıldıktan sonra frekans ve yüzde hesaplamalarıyla verilerin dağılımı sayısal olarak ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın Nilüfer ilçesindeki bir ilkokul ve iki ortaokul (Eşref Ergin İlkokulu, Süleyman Cura Ortaokulu, Meral Muammer Ağım Ortaokulu) ile Osmangazi ilçesindeki bir ilkokulda (Şehit Üsteğmen Mesut Beyazıt İlkokulu) çocukları öğrenim gören 72 kadın, 8 erkek olmak üzere toplam 80 ebeveyn katılmıştır.

Siber Zorbalık Farkındalık Eğitiminin Tasarlanması

Ebeveynlere yönelik olarak geliştirilen siber zorbalık eğitim programının tasarlanma aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. İhtiyaç Analizi: Araştırmanın bu kısmında ihtiyaç analizinde kullanılan veri toplama tekniklerinden kaynak tarama tekniği kapsamında kullanılan “literatür tarama tekniği” kullanılmıştır. Literatür tarama, son yıllarda yapılan çalışmaların taranıp, ihtiyacın ne olduğunu saptama çalışmasıdır (Şeker,2014). Akran zorbalığı ve siber zorbalığı önleme ve müdahale eğitim programları geliştirip etkisini inceleyen araştırmalardan (Kavuk,2016; Korkmaz,2018; Nedim-Bal &Kahraman, 2015; Robinson,2012; Tanrıkulu,2013; StopBullying,n.d) literatür tarama yoluyla elde edilen bulgular doğrultusunda, ailelerin siber zorbalık konusunda farkındalık oluşturmalarını sağlayacak eğitim programlarına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

2. Eğitim Programının Amacı ve Hedefleri: Bir eğitim/ öğretim programının amacı, hedefleri ve içeriği bir ihtiyaç analizi sonucunda ortaya konabilmektedir. Bu çalışmada literatür taraması ile yapılan ihtiyaç analizi sonucunda programın amacı, hedefleri ve içeriği belirlenmiştir.

Eğitim programın temel amacı; Sanal Dünya'nın beraberinde getirdiği tehlikelerden biri olan ve bilişim suçu olarak nitelendirilen siber zorbalığı önleme ve müdahale konusunda neler yapılması gerektiği hakkında ebeveynlere farkındalık kazandırmaktır. Bu doğrultuda programının hedefleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Sanal Dünya'da karşılaşılabilecek tehlikelerin farkına varır.
- Siber zorbalığın, zorbalık kavramıyla ilişkili olan bir bilişim suçu olduğunu anlar.
- Siber Zorbalığın ortaya çıkma nedenleri, şekilleri ve siber zorbalık araçları hakkında bilgi sahibi olur.
- Siber zorbalıkların ve mağdurların neler yaşadıklarından haberdar olur.
- Siber zorbalığı önlemede ve müdahalede ebeveynlerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları kavrar.

3. Eğitimin İçeriğinin Belirlenmesi: Eğitim içeriği, belirlenen amaçlar ve hedefler dikkate alınarak belirlenmiş olup Program Geliştirme alanında uzman olan ve BÖTE bölümünde görevli bir uzmanın görüşüne sunulmuş son halini almıştır. Eğitim içeriğinin düzenlenmesinde sorgulama merkezli programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Sorgulama merkezli programlama yaklaşımında içerik öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir ve düzenlenir (Demirel, 2015).

4. Eğitim-Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Geliştirilmesi: Geliştirilen programın hedef kitlesi yetişkinlerdir. Dolayısıyla programda kullanılacak yöntemler ve teknikler belirlenirken yetişkin öğrenenlerin özellikleri ve androgojik yaklaşımlar göz önünde bulundurulmuştur. Yetişkinlere verilen eğitimin bireylerin akıllarındaki sorulara cevap verir nitelikte, hayatlarına olumlu katkı sağlayacak ve teoriden çok uygulamaya yönlendirecek şekilde olması gerekmektedir (Gökkaya, 2014). Yetişkin öğrenenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak geliştirilen eğitim programında ayrıca Keller' ın ARCS Motivasyonel Tasarım Kuramı da dikkate alınmıştır. Keller' ın (2009) ARCS Motivasyon Kuramı, Dikkat (Attention), İlgi (Relevance), Güven (Confidence), Memnuniyet (Satisfaction) bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin program içerisinde kullanımı aşağıdaki gibidir.

- Dikkat (Attention): Katılımcıların eğitime ilgilerini çekmek amacıyla soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Eğitimin başlangıcında Sanal Dünya'nın nasıl bir Dünya olduğunun anlaşılmasına dair sorulan sorular ile katılımcıların konuya dikkati çekilmeye çalışılmıştır.
- İlgi (Relevance): Katılımcılara siber zorbalık olayları ve sonuçları örnek olay videoları ve haber sitelerinden alınan haberler kullanılarak sunulmuştur. Araştırmacı tarafından günlük yaşamdan esinlenerek oluşturulan senaryolar, katılımcılarında problem durumlarına dahil olmalarını sağlamak amacıyla tartışma yöntemi kullanılarak aktarılmıştır. Böylelikle katılımcıların motivasyonları ve ilgileri istenilen düzeyde tutulmaya çalışılmıştır.
- Güven (Confidence): Araştırmacı kendi yaşamından ailelerin yapabileceklerine dair örnekler ve önerilerde bulunarak anlatılanların bizzat araştırmacı tarafından kullanıldığını görmeleri sağlanarak araştırmacıya ve eğitime karşı güven sağlanmaya çalışılmıştır. Ailelere siber zorbalıkla mücadele bölümünde verilen örnek sitelerle bilgilendirme çalışmaları somutlaştırılmıştır.

- Memnuniyet (Satisfaction): Katılımcıların eğitim programına dair öğrenme deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için Siber Zorbalık Değerlendirme Anketi'nde açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

5. Materyal seçimi/geliştirilmesi: Eğitim programı kapsamında PowerPoint programında bir sunu hazırlanmıştır. Eğitimde kullanılmak üzere hazırlanan sunu, Bandırma Üniversitesi Medya ve İletişim Bölümü'nden üç öğretim üyesi ve BÖTE bölümünden bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve verilen dönütler eşliğinde gözden geçirilerek tekrar düzenlenmiştir. Sununun hazırlanmasında hedef kitle ve görsel tasarım ilkeleri dikkate alınmıştır. Eğitim sırasında ayrıca bir tane sosyal deney videosu ("Çocuklarımız İnternette Ne Kadar Güvende?"), örnek olaylar (örn. "Türk Kızı Şeniz Sanal Zorba Kurbanı!") ve günlük hayattan uyarlanmış senaryolar kullanılmıştır.

6. Değerlendirme yöntemi ve araçlarının seçimi: Varış (1978) program değerlendirmeyi, programın daha verimli hale gelmesi için etkililiğinin değerlendirilmesi olarak vurgulamaktadır. Geliştirilen eğitim programının değerlendirilmesi Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli benimsenerek yapılmıştır. Stake tarafından geliştirilen program değerlendirme modelinde, program değerlendiricileri programın amaçlarından çok program etkinliklerine ve programın ihtiyacı karşılayıp karşılamadığını dikkate alırlar (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

Bu değerlendirme modeli kullanılarak araştırma kapsamında geliştirilen eğitimin etkisini belirlemek amacıyla "Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeği" eğitimden önce öntest, eğitim bittikten sonra da son test olarak uygulanarak eğitimin katılımcıların siber zorbalık duyarlılık düzeylerine etkisi ölçülmüştür. Yine eğitimden hemen sonra "Siber Zorbalık Farkındalık Eğitimi Değerlendirme Anketi" kullanılarak katılımcı görüşleri doğrultusunda eğitimin katılımcılar üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

7. Öğrenilenlerin işe transferinin planlanması: Öğrenilenlerin transferi amacıyla eğitim esnasında verilen örnek videoların ve bilgilendirme sitelerinin katılımcılar tarafından not edilmesi istenmiştir. Örnek verilen siteler ve videoların çocuklarla beraber izlenmesi edinilen bilgilerin hem çocuklara aktarılmasına hem de ebeveynler açısından bilgilerin pekiştirilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Siber Zorbalık Farkındalık Eğitiminin Ön Denemesi ve Uygulanması

Eğitimin birinci ön denemesi bir ortaokulda (Süleyman Çelebi İmam Hatip Ortaokulu) üç hafta boyunca toplam 20 veli ile yapılmıştır. Eğitimin ikinci denemesi ise Bursa Belediyesi tarafından hanımlara yönelik mobil olarak yürütülen (Ataevler Bölgesi) bilgisayar kursuna devam eden 10 kişilik bir grupla yapılmıştır. Bu sırada bir konu uzmanı da gözlemci olarak yer almıştır. Her iki deneme sonunda belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimin süresi toplam 1.5 saat olarak belirlenmiştir.

Eğitimin asıl uygulama aşamasına geçildiğinde, bazı okullar eğitime katılım sayısını artırmak amacıyla ebeveynlere eğitimin önemini, ücretsiz olduğunu, eğitimin verileceği yer ve zamanı belirten kısa bir bilgilendirme yazısı göndermeyi tercih ederken, bazı okullar öğretmenlerin sınıfları ile iletişimde kullandıkları mesaj sistemiyle (WhatsApp) ebeveynlere gerekli duyuruları yapmışlardır. Eğitimler okul yönetimlerinin belirlediği saatlerde okul konferans salonlarında yapılmıştır. Eğitim araştırmacı tarafından hazırlanan sunu üzerinden tek oturumda yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Ebeveynlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarındaki değişimi belirlemek üzere Tanrıku, Kınay ve Arıcak (2011) tarafından geliştirilen "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği (SZDÖ)" eğitimden önce ve sonra öntest-sontest olarak kullanılmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin katıldıkları eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan "Siber Zorbalık Farkındalık Eğitimi Değerlendirme Anketi" eğitimden sonra katılımcılara uygulanmıştır. Ankette, on iki adet kapalı uçlu, üç adet ise açık uçlu olmak üzere toplam on beş soru yer almaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu) içeren sorular anketin sonunda yer almaktadır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

SZDÖ'nin, geçerlik ve güvenirlik çalışması Tanrikulu, Kınay ve Arıçak (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğunu ve bu faktör altında toplam varyansın %27.70'ini açıklayan bir yapının var olduğunu belirlemişlerdir. Tek faktör altındaki faktör yükleri .31 ile .73 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan yapının doğruluğunun test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum değerlerinin modelin uyumu için yeterli olduğu bulunmuştur (Ki-kare $\chi^2/sd= 3.220$, RMSEA= .082). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları iç tutarlılık (Cronbach Alpha), test yarılama ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .79, ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .63 'tür. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının tümleşik grup için .42 ile .63 arasında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu da ölçekteki maddelerin geçerliliklerinin yüksek olduğunu ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı ölçme bakımından ayırt edici nitelik taşıdığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Tanrikulu vd.,2013).

Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeğinin bu araştırmadaki katılımcıların verileri üzerinden hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .651' dir. Bu değer $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ arasında olduğundan, ölçeğin bu araştırma için kabul edilebilir düzeyde güvenli olduğu sonucuna varılmıştır (Karagöz,2017). On üç maddeden oluşan ölçekte, üçlü derecelendirme (Evet, Bazen, Hayır) kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanması evet=üç (3) bazen=iki (2) hayır=bir (1) şeklindedir.

Hazırlanan anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla BÖTE bölümünden iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Ayrıca yetişkinlere uygulanacak anket maddelerinin dil yönünden uygunluğu ve anlaşılabilirliği Medya ve İletişim alanından iki uzman tarafından incelenmiştir. İnceleme sonunda bazı soru ifadelerinde ve seçeneklerde değişiklik yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS programı ve Excel programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan eğitimin ebeveynler üzerindeki etkisinin incelenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi amacıyla verilerin normallığı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak test edilmiştir. Normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Eğitimin ebeveynlerin duyarlılık düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan analizler, non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak yapılmış ve iki ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü hesaplamak için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi için kullanılan etki büyüklüğü (r) hesaplanırken $r = Z \sqrt{n}$ formülü kullanılmaktadır.

$r =$ Etki büyüklüğü

$Z=$ Test değeri

$n=$ Örneklem mevcudu (Connolly, 2007,s.218).

Field (2009)' a göre etki büyüklüğü (r), işareti dikkate alınmaksızın değerlendirilir ve 0 (etki yok) ile 1 (mükemmel etki/perfect effect) arasında bir değer alır. Cohen (2013) ise etki büyüklük değerlerini aşağıdaki gibi yorumlamıştır:

$r = 0.10$ küçük etki

$r = 0.30$ orta etki

$r = 0.50$ büyük etki

Ebeveynlerin demografik değişkenlerden yaş, öğrenim durumu ve çalışma durumlarına göre duyarlılık düzeylerinde farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerde non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi, aynı şekilde cinsiyete göre yapılan analizlerde ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan anketteki kapalı uçlu soruların analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Anketteki açık uçlu soruların analizi ise betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde veriler belirlenen temalara göre mantıklı ve anlamlı bir

şekilde ayrılır, birbirleriyle ilişkili veriler sebep-sonuç ilişkisine bağlı olarak ilişkilendirilerek analiz edilir (Karagöz,2017). Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından belirlenen başlıklar altında gruplandırıldıktan sonra frekans ve yüzde hesaplamalarıyla verilerin dağılımı sayısal olarak ortaya konulmuştur.

Bulgular

Siber Zorbalık Farkındalık Eğitiminin Ebeveynlerin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarına Etkisine Ait Bulgular

SZDÖ'nden elde edilen verilerin normalliğinin incelenmesinde kullanılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. SZDÖ Öntest-Sontest ve Fark Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	p
Öntest	.213	.00
Sontest	.392	.00
Fark	.222	.00

Tablo 1' de görüldüğü gibi, normallik testlerinde öntest ve sontest anlamlılık değerleri $p=0,00$ bulunmuştur. K-S testi sonucuna göre, bulunan anlamlılık değerinin 0.05 'ten küçük olması nedeniyle, verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Ebeveynlerin eğitim sonunda siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarındaki değişimi ortaya koymak için Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılarak yapılan analizlerin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. SZDÖ Öntest-Sontest Puanları Farkının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testine Göre Sonuçları

Öntest-Sontest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0	0	-6.29	.00
Pozitif Sıralar	52 ^b	26,50	1378.00		
Fark Olmayan	28 ^c				
Etki Büyüklüğü				-0.704	

a= sontest < öntest, b= sontest > öntest, c= sontest = öntest

Tablo 2'de görüldüğü gibi programa katılan ebeveynlerin duyarlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($z=-6.29$, $p<0.05$). Ebeveynlerin 52'sinin sontest puanları öntest puanlarından yüksek çıkmıştır. Sontest puanı öntest puanından yüksek çıkanların sıra ortalaması 26.50, sıra toplamı 1378.00 olarak hesaplanmıştır. Ebeveynlerin 28'inin ise öntest-sontest puanlarında bir değişiklik olmamıştır. Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, katılımcıların eğitim sonrası puanlarının eğitim öncesi puanlarından yüksek çıktığı anlamına gelmektedir. Bu da katılımcıların siber zorbalığa dair duyarlılıklarında eğitim sonrasında artış yaşandığını göstermektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün $r=-0.704$ ($r>0.5$) olması, öntest-sontest arasındaki farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak aldıkları eğitimin ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeyleri üzerinde etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Yaş Gruplarına göre Eğitimin Ebeveynlerin Siber Zorbalık Düzeylerine Etkisine Ait Bulgular

Farklı yaş gruplarındaki ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonucuna göre (bkz. Tablo 3) programa katılan ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2= 3.836$, $p>0.05$).

Tablo 3. SZDÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	P
21-30	17	46.66	2	3.83	.147
31-40	40	42.33			
41-50	23	33.55			
Toplam	80				

Buna göre verilen eğitimin, yaş değişkenine göre ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Öğrenim Durumuna Göre Eğitimin Ebeveynlerin Siber Zorbalık Duyarlılık Düzeylerine Etkisine Ait Bulgular

Farklı öğrenim durumundaki ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucuna göre (bkz. Tablo 4), eğitime katılan ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($x^2=4.73$, $p>0.05$).

Tablo 4. SZDÖ öntest-sontest fark puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	P
İlkokul	35	45.06	4	4.73	.316
Ortaokul	7	42.93			
Lise	19	32.68			
Üniversite	17	40.71			
Lisansüstü	2	24.75			
Toplam	80				

Buna göre verilen eğitimin, öğrenim durumu değişkenine göre ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Cinsiyete Göre Eğitimin Ebeveynlerin Siber Zorbalık Duyarlılık Düzeylerine Etkisine Ait Bulgular

Ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeyleri arasında cinsiyete göre fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre (bkz. Tablo 5), eğitime katılan ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=201.5$, $z=-1.449$, $p>0.05$).

Tablo 5. SZDÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	72	41.72	3004.00	201.5	.147
Erkek	8	29.50	236.00		

Buna göre verilen eğitimin, cinsiyet değişkenine göre ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Ebeveynlerin Eğitim Programına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Ebeveynlerin programa ait görüşlerinin alınmasını sağlayan program değerlendirme anketi, programın süresi, içeriği, yöntemi, materyali ve genel değerlendirmeyi içeren beş ana bölümden oluşmaktadır. Ebeveynlerin programının süresine ait görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 6) görülmektedir.

Tablo 6. Programın Süresine Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Programın Süresi	f	%
Program Süresi Yeterliydi	69	86.25
Program Süresi Uzundu	1	1.25
Program Süresi Kısaydı	10	12.50

Tablo 6’ de görüldüğü gibi katılımcıların %86.25’ i eğitim programının süresini yeterli bulmuş, %1,25’ i program süresini uzun bulmuş, %12.5’ ise programın süresinin daha uzun olabileceği görüşünde bulunmuştur. Bu veriler ışığında yaklaşık 1.5 saat olarak ve katılımcıların dikkatlerinin dağılmasına olanak vermeyecek seviyede tek oturum şeklinde revize edilen programın süresinin başarılı bir şekilde planlandığı söylenebilir.

Ebeveynlerin programının içeriğine ait görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 7) görülmektedir.

Tablo 7. Programın İçeriğine Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Programın İçeriği	f	%
Anlatılanlar ilgimi çekti	76	95
Kısmen ilgimi çekti	4	5
Anlatılanları gereksiz buldum	0	0
Günlük hayatta kullanılabilir	72	90
Bazılarını kullanabilirim	5	6.25
Kullanılabilir bulmadım	3	3.75
Program faydalı oldu	78	97.50
Kısmen faydalı oldu	1	1.25
Program faydalı olmadı	1	1.25

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların %95’ i eğitim programında anlatılanların ilgisini çektiğini belirtmiştir ve katılımcıların hiçbiri “anlatılanları gereksiz buldum” seçeneğini işaretlememiştir. Katılımcıların %90’ı eğitim programında anlatılanları günlük hayatta kullanılabilir bulmuş ve yine %97.50’si eğitim programında anlatılanları faydalı bulduğunu söyleyerek “iyi ki bu programa katıldım” seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, günlük hayatta karşılaştığımız bir problem olan siber zorbalığa karşı önlem ve müdahale yöntemleri içeren eğitim programının güncel bir şekilde katılımcıların ilgilerini çekecek düzeyde tasarlandığı ve başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

Ebeveynlerin programının yöntemine ait görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 8) görülmektedir.

Tablo 8. Programın Yöntemine Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Programın Yöntemi	f	%
Örnekler günlük hayatta karşılaşılabılır türden	77	96.25
Örneklerin bazıları ile günlük hayatta karşılaşılabılır	3	3.75
Örnekler günlük hayatta karşılaşılabılır türden değil	0	0
Soru ve tartışmalara yeteri kadar süre ayrıldı	75	93.75
Soru ve tartışmalara yeteri kadar süre ayrılmadı	5	6.25
Sorular yönetilmesi anlatılanları anlamama yardımcı oldu	79	98.75
Sorular konuların dağılmasına yol açtı	1	1.25
Örnekler konuları açıklayıcı nitelikteydi	80	100
Örnekler anlatılanlarla ilgili değildi	0	0

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların %96.25’ i eğitim programında kullanılan örnekleri günlük hayatta karşılaşılabılır türden bulduğunu belirtmiş, %3.75’ i örneklerin bazıları ile günlük hayatta karşılaşılabılır bulmakla birlikte katılımcıların hiçbiri örneklerin günlük hayattan bağımsız olduğunu düşünmemiştir. Katılımcıların %93.75’ i eğitim sırasında soru ve tartışmalara yeterince zaman ayrıldığını belirtmiş, %6.25’ i ise soru ve tartışmalara daha fazla zaman ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların %98.75’i anlatım sırasında kendilerine sorular yöneltilmesinin konuların

anlaşılmasına önemli katkı sağladığını belirtmiş, % 1.25' i ise eğitim sırasında yöneltilen soruların konuların dağılmasına yol açtığı görüşünde bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların hepsi (%100) eğitim sırasında kullanılan örneklerin anlatılanları destekleyici nitelikte açık ve net olduğu görüşündedir. Bu bulgulardan yola çıkarak yöntem kısmı yetişkin eğitimi kuramları dikkate alınarak tasarlanan eğitim programının başarılı bir şekilde tasarlandığı söylenebilir.

Ebeveynlerin programda kullanılan materyallere ait görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 9) görülmektedir.

Tablo 9. Programda Kullanılan Materyallere Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Materyal	f	%
Kullanılan resimlerin hepsi anlaşılırdı	79	98.75
Bazı resimlerde anlatılmak istenen anlaşılmadı	1	1.25
Sunuyu kolaylıkla takip ettim	79	98.75
Konuyu takip etmekte zorlandım	1	1.25

Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcıların %98.75' i eğitim programı kapsamında hazırlanan sunuda kullanılan resimleri anlaşılır bulmuştur. Katılımcıların %98.75' i hazırlanan sunuyu baştan sona rahat takip edebildiğini belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak eğitim programının içeriğini destekleyecek şekilde tasarlanan eğitim materyalindeki görsellerin katılımcıların anlama düzeyinde olduğu ve hazırlanan sunudaki konuların birbiri ile bağlantılı ve bütünlük içerisinde başarılı bir şekilde sunulduğu sonucuna varılabilir.

Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Ankette yer alan açık uçlu sorularda katılımcılara eğitimde en çok etkilendikleri iki konuyu, eksikliğini hissettikleri iki konuyu ve ilave etmek istedikleri görüş ve önerileri sorulmuştur. Eğitime katılan 80 katılımcıdan sadece 50' si etkilendikleri konuları belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri Tablo 10' da görülmektedir. En fazla etkilenilen konular arasında çocukların internet ortamında sergileyebilecekleri hatalı davranışları içeren sosyal deney videosu belirtilmiştir. En çok etkilenilen konular arasında ikinci sırada çocukların internette karşılaşılabilecekleri tehlikeler ifade edilmiştir. İzletilen videonun içeriği dikkate alındığında, ebeveynlerin eğitim sırasında en çok çocuklarının güvenliği ile ilgili konulardan etkilendikleri söylenebilir. Bazı ebeveynler (n= 3, %6) çevrimiçi oyunlardaki tehlikeleri de etkilendikleri konular arasında belirtmişlerdir. Yine siber zorbalık ve sonuçları (n= 17, %34), siber mağduriyet (n=3, %6) gibi konu başlıkları da etkilenilen konular arasında yer almaktadır.

Eğitimde katılımcıların etkilendiği diğer bir konu başlığı ise ailelere önerilerdir (n= 15, %30). Katılımcılardan bazıları eğitimde izlenen yöntemlere ilişkin de görüş bildirerek, eğitmenin kendi yaşamından verdiği örneklerden (n= 3, %6) ve kullanılan örnek olaylardan (n= 4, %8) etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum eğitim sırasında kullanılan yöntemlerin hedef kitleye uygunluğuna işaret etmektedir.

Tablo 10. En Çok Etkilenilen Konuların Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Konular	f	%
Çocukların internet ortamında sergileyebilecekleri hatalı davranışları içeren sosyal deney videosu	22	44
Çocukların İnternette karşılaşılabileceği tehlikeler	17	34
Siber Zorbalık ve Sonuçları	17	34
Ailelere Öneriler	15	30
Güvenli İnternet Kullanımının Önemi	3	6
Eğitmenin Kendinden Örnekler vermesi	3	6
Örnek Olaylar Kullanımı	4	8
Oyunlardaki tehlikeler	3	6
Siber Mağduriyet	3	6

Kurt (2000)' a göre yetişkin eğitiminde birçok teknik kullanılmasına rağmen en çok kullanılan teknikler anlatım(takrir), tartışma, gösteri, rol oynama, örnek olay, gözlem ve beyin fırtınası olarak sıralanmaktadır. Örnek olay tekniği kapsamında kullanılan sosyal deney videosu (Çocuklarımız İnternette Ne Kadar Güvende), katılımcıların en çok etkilendikleri konuların başında gelmektedir. Bir katılımcı eğitim sırasında kullanılan örnek olay videolarının ve senaryoların ebeveynler açısından faydalı olduğunu aşağıdaki gibi belirtmiştir: “*Senaryoların olması ebeveynlerin düşündürülmesi açısından faydalı, videoların kullanımı*”

Etkilenilen konu sırasında ikinci olarak siber zorbalık ve sonuçlarını belirtilmiştir. Katılımcılardan 26' sını anketin görüş ve öneriler kısmını doldurarak görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 11' de görüş ve önerilerin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 11. Programa Ait Görüş ve Önerilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Görüş ve Öneriler	f	%
Çocuklara da anlatılmalı	8	30.7
Konular önemliydi, hepsinden etkilendim, faydalı buldum	6	23.07
Eğitimler devam etmeli	6	23.07
Konular yeterince açıldı, anlaşılırdı	5	19.23
Öğretmenler de eğitilmeli	1	3.84

Katılımcıların eğitime ilişkin görüşleri incelendiğinde, 8 katılımcı (%30.7) eğitimin çocuklara, 1 katılımcı (%3.84) ise öğretmenlere de verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 6' sını (%23.07) eğitimlerin devam etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine katılımcılardan 6' sını (%23.07) eğitimde ele alınan konuların hepsinin önemli olduğunu, etkilendiklerini, faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Diğer 5 katılımcı (% 19.23) ise, eğitimde konuların ebeveynlerin düzeyine uygun biçimde açık ve anlaşılır şekilde anlatıldığını belirtmiştir. Katılımcı görüş ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K73: “Bilmediğim o kadar çok şeyler vardı ki bu seminerlerde çok şey öğrendim, teşekkür ederim.”

K4: “Eğitimde anlatılan konular günlük hayatla uyumlu olduğu için çok faydalıydı. Örnekler yerindeydi. Eğitimlerin devamlı olmasını dilerim.”

K34:” Teşekkür ediyorum, başka ailelerinde bilinçlenmesi için devamını diliyorum.”

K52: “Daha çok eğitimler olabilir, çocuklara da bir sunumla anlatılabilir”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada geliştirilip ebeveynlere uygulanan programın etkisi iki yolla belirlenmeye çalışılmıştır. Birincisinde, zayıf deneysel modellerden, tek grup öntest- sontest model kullanılmıştır. Siber zorbalık farkındalık eğitiminin ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerine etkisini inceleyen araştırma bulguları, siber zorbalık farkındalık eğitiminin araştırmaya katılan ebeveynler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aldıkları eğitim sonunda ebeveynlerin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinde yaş, öğrenim durumu ve cinsiyete göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, ebeveynler için hazırlanan siber zorbalık farkındalık eğitim programının farklı yaş grubundaki, farklı öğrenim düzeyine sahip kadın ya da erkek gibi farklı özelliklere sahip ebeveynlere uygulanabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Siber Zorbalık Farkındalık Eğitimi'nin etkisini belirlemek üzere ikinci olarak ebeveynlerin eğitime ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Ebeveynlerin eğitim programına dair görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun eğitim programının kendileri için çok faydalı olduğunu, eğitime katılmaktan memnuniyet duyduklarını belirterek eğitimlerin tekrarlanması yönünde talepte bulunmuşlardır. Katılımcıların tamamı programı çevresindekilere mutlaka önereceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar bu tür eğitimlerin çocuklarına ve öğretmenlere de verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle programın katılımcıların eğitim sonunda siber zorbalık konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlayarak bu konudaki ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir.

Öte yandan ebeveynlerin çoğunluğu eğitim süresini yeterli bulmuş, bir kısmı ise eğitim süresinin daha da uzun olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Eğitim süresinin daha uzun olması yönündeki talepler eğitimin tekrarlanması yönündeki taleplerle paralel olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular ayrıca programa ilişkin olumlu düşüncelerin birbirini desteklediği şeklinde de ifade edilebilir. Ayrıca siber zorbalık konusunda daha çok şey öğrenmek istedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Literatürde verilen eğitim süresinin etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalar hedef kitlesi öğrenciler olan eğitimler için söz konusudur. Roberto ve arkadaşları tarafından ebeveynlere yönelik olarak verilen eğitimin süresi 45-55 dakika olarak belirtilmiştir (Roberto vd., 2017). Ancak araştırmada eğitim süresinin etkisi incelenmemiştir. Bu araştırmadaki eğitim süresi ise 90 dakikadır.

Eğitim sonunda ebeveynlerin neredeyse tamamı eğitimin içeriğini ilgi çekici bulmuş ve anlatılanların günlük hayatta kullanılabilir olduğunu belirtmiştir. Eğitim sırasında kullanılan materyallere ilişkin olarak da yine ebeveynlerin büyük çoğunluğu eğitim sırasında kullanılan öğretim materyalinin ve öğretim tekniklerinin konunun anlaşılmasına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Siber zorbalık değerlendirme anketinde ebeveynlerden eğitimde en çok etkilendikleri konuları yazmaları istendiğinde ebeveynlerin ilk olarak yazdıkları konu, izletilen örnek videoda yaşanan siber zorbalık olayıdır. İkinci olarak belirtilen konu ise çocukların internette karşılaşabileceği tehlikelerden biri olan siber zorbalığa ilişkin olay örnekleridir. Siber zorbalığın ve sonuçlarının etkilenen konular arasında ön sıralarda olması verilen eğitimin içerik olarak ebeveynlere uygun olduğu ve eğitimde verilen mesajların ebeveynler tarafından algılandığı şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca örnek olayları içeren videoların, konuya ilişkin gazetelerden alınan haber örneklerinin hem Roberto ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen ebeveynlere yönelik eğitimde hem de öğrencilere yönelik hazırlanan siber zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik eğitimlerde kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada ebeveynlerden eğitim programında etkilendikleri konular arasında örnek olay videolarını, senaryoları ve gazetelerden alınan haber örneklerini belirtmelerinden yola çıkarak velilerin farkındalık kazanmasında yetişkin eğitim yöntem ve teknikleri arasında olan gerçek yaşamdan kesitlerin, örnek olayların sunulmasının, senaryoların kullanımının doğru olduğu, farkındalık kazanmalarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu tespit MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi' nde (Obader) yer alan, aile eğitiminde düz anlatımın yeterli olmadığı, örnek olay incelemeleri, demonstrasyon, rol oynama, soru-cevap gibi tekniklerin kullanılması gerektiği ifadesi ile tutarlılık göstermektedir.

Siber zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik uygulamaya konacak programların güçlü yönlerinin ve eksik noktalarının belirlenerek bu tür programların etkililiğine katkı sunacak stratejilerin belirlenebilmesi için kanıta dayalı deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır (Tanrikulu, 2017). Literatürdeki çalışmalarda son yıllarda bir artış görülse de araştırma ihtiyacı devam etmektedir. Bu kapsamda Türkiye' de araştırma ihtiyacı daha fazladır. Mevcut araştırmalar az sayıdadır ve hedef kitlesi öğrencilerle sınırlı olan araştırmalardır. Türkiye' de hem siber zorbalıkların hem de siber mağdurlarının sayısının giderek arttığı (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Siyahhan vd., 2008) buna karşılık araştırma sayısının azlığı dikkate alındığında (Topcu-Uzer ve Tanrikulu, 2017) bu tür eğitim programlarına ve bunların etkililiğini inceleyen araştırmalara olan ihtiyaç daha da artmaktadır. Siber zorbalıkla mücadele programlarının bireysel öğrenci müdahaleleri yerine okulda ve tüm okul paydaşlarını içeren (öğretmenler, ebeveynler vb.) bütüncül okul çalışmaları şeklinde yürütülmesinin daha etkili olduğu yönünde tespitler mevcuttur (Aboujaoude, Savage, Starcevic ve Salame, 2015; Cantone vd., 2005; Hutson, Kelly ve Militello, 2018). Cantone ve arkadaşlarının okul müdahalelerinin zorbalık ve siber zorbalık üzerindeki etkinliğini değerlendiren sistematik incelemesi siber zorbalık eğitimine ebeveynleri dahil etmenin önemini vurgulamaktadır (Cantone vd., 2005). Hutson ve arkadaşlarının inceledikleri programların yarısından azı ise (n = 7) programa katılan çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim içeriğini içermektedir. Bu programlar siber zorbalığı ve mağduriyeti azaltmada başarılı programlar arasında yer almaktadır (Hutson, Kelly ve Militello, 2018).

Bu araştırmanın örnekleme sınırlı sayıda ebeveynle ve Bursa' da farklı ilçelerde bulunan dört okuldaki çocukların ebeveynleri ile sınırlı kalmıştır. Gelecekte araştırma kapsamında geliştirilen bu programın etkililiği araştırma örnekleme daha büyük olan deneysel bir araştırmayla incelenebilir. Yine programın etkililiği araştırma kapsamı örnekleme öğrenciler dahil edilip genişletilerek incelenebilir. Okul rehber öğretmenleri konu uzmanlarıyla iş birliği yaparak pedagojik bilgiler dahilinde öğrencilerin

yaş seviyelerine uygun gerçek yaşamdan kesitler içerek şekilde siber zorbalık konusunda farkındalık oluşturacak eğitimleri organize edebilirler. Ayrıca geliştirilen eğitim içeriği, siber zorbalığın önlenmesinde ailelerin katılımının önemi dikkate alındığında okullar dışındaki anne babalara ulaşabilmek açısından belediyelerin düzenlendiği kurslarda da kullanılabilir.

Kaynakça

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health, 57*(1), 10-18.
- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2020). The effectiveness of safe surfing, an anti cyberbullying intervention program in reducing online and offline bullying and improving perceived popularity and self-esteem. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 14*(3), Article 6. <https://doi.org/10.5817/CP2020-3-6>.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior, 11*(3), 253- 261.
- Ay, F., & Şahan, G. (2015). Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 66-86.
- Belsey, B. (2008). *Cyberbullying*. 20.07.2019 tarihinde <http://www.cyber-bullying.org>' dan alınmıştır.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4),322.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?.*Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 15*(1), 68-76.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., ... & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 11*(Suppl 1 M4), 58.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: A critical introduction using SPSS*. Routledge.
- Cresswell, J.W. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches [Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları]*. (Çev. Ed.Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (27)*,31-42.
- Firat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 64-85.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS:(and sex and drugs and rock'n'roll)(2th Edition)*. Sage.
- Gaffney, H., Farrington, D., Espelage, D., & Ttofi, M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*,34-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>.
- Garaigordobil, M., & Mart'inez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on 'face-to-face'bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema, 27*(1), 45–51.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma. *HAYEF: Journal Education, 11*(1), 1-84.
- Heyeres, M., Carter, M. A., Lui, S. M., Low-Lim, Ä., Teo, S., & Tsey, K. (2020). Cyberbullying prevention and treatment interventions targeting young people: an umbrella review. *Pastoral Care in Education, 1*-27.
- Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. K. (2018). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 15*(1),72–79.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban,B.(2016).Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 61*,165-175.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel AraştırmaYöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavuk, M. (2016). *Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Korkmaz, K. (2018). *Bilişsel Davranışçı Temelli Siber Zorbalık Önleme Programının Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Mason, K.L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychol.Sch.*, 45, 323–348. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2016. Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/23482. <https://www.nap.edu/read/23482/chapter/7#229> 31.12. 2020 tarihinde indirildi.
- Nedim-Bal, P.& Kahraman, S., (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2),48-57.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school (long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program)*. Huesmann L. R. (Ed), *Aggressive Behavior Current Perspectives*. Boston: Springer.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2019). Effects of intervention program Prev@ cib on traditional bullying and cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 527.
- Otaran, N. (Ed.). (2008). *Yetişkin Eğitimi Kılavuzu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Roberto, A. J., Eden, J., Deiss, D. M., Savage, M. W., & Ramos-Salazar, L. (2017). The short-term effects of a cyberbullying prevention intervention for parents of middle school students. *International journal of environmental research and public health*, 14(9), 1038.
- Robinson, E. (2012). *Parental involvement in preventing and responding to cyberbullying*. Australian Institute of Family Studies, 4, Child Family Community Australia (CFCA).
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 329-345.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying, Issues And Solutions For The School, The Classroom and The Home*. Routledge.
- StopBullying (n.d.). *StopBullying*. 01.06.2019 tarihinde <https://www.stopbullying.gov/about-us/index.html>' dan erişildi.
- Şeker, H.(Ed.).(2014). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tanrıkulu, T., Kinay, H., & Arıca, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.
- Tanrıkulu, I. (2017). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74–91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>.gaff.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1),27–56.
- Topcu-Uzer, Ç., & Tanrıkulu, İ. (2017). Siber zorbalığı önleme ve müdahale programları: ulusal bir alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-17.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>.
- Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>.
- Wang J, Iannotti R.J, Nansel T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber, *Journal of Adolescent Health*, 45(4),368-5.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820–833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science*, 15(6), 879-887. http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf 04.01.2021 tarihinde indirildi.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Investigation of the Effect of Reading Illustrated Children's Books with and without Using the Visual on 60-72 Months Children's Creativity

Şeyda İNCE SEZER¹, Fatma YÜCEL DİNÇ², Nuri DOĞAN³

Öz

Each child gains a place in society by being different from other individuals with his/her own characteristics. Individual differences, interpretations of situations, perspectives, ways of expressing themselves, problem solving strategies and learning styles vary from child to child and affect children's creativity. According to the National Advisory Committee Report (The UK National Advisory Committees), imagination and thinking power, a specific goal and achievement, and finally, originality that overlaps with the goal have been identified as the primary elements that shape creativity. It is very difficult to find storybooks for 5-6 year olds that do not contain images. Since these children have not yet received literacy education, the books are usually read to them by adults at school. In this study, it was investigated whether the visuals we use while reading storybooks to children, by observing and copying these pictures cause the creativity of children to be extinguished or limited, or whether the visuals strengthen children's visual thinking skills and support children's creativity more. The research was conducted with a total of 54 preschool children aged 60-72 months, using a total of 2 visually rich children's books. The study was an experimental study, and the participants of the study were divided into groups, 23 of which were control and 31 of which were experimental, and the children in two classes in a private kindergarten were formed by forming control and experimental groups. While the children were divided into groups, the "Torrance Creativity Test" was applied to the children and two groups were formed with the average of the creativity scores close to each other. It was aimed for the control group to read a book by a practitioner without using the visuals in the book, and for the experimental group to read the book by the same practitioner by using the visuals (illustrations) in the books. Both groups were asked to paint what they understood and thought from the book they listened to. The findings were evaluated by examining the pictures of both groups and considering the four main categories Lowenfeld created in the analysis of children's drawings. These categories are; color, form, space and expressiveness. Color types used by children, their tones and how they mastered colors were examined. The richness of the image in the form, the objects used, the expression of movement in the painting, and the detail were discussed. The spatial perception of the children in the space and their ability to place the objects they use in the space were examined. In expressiveness, all categories were scored with a 5-point Likert scale based on how well the child has mastered the subject in the book, his level of understanding of the subject, and the expression he used in the picture. According to the results of the t-test, there was no difference between the averages of the experimental and control groups of the 1st book. For the second book, a significant difference was found between the experimental and control groups. Children who drew without looking scored higher. The effect of the quality of the pictures used in the books on reading emerges.

Anahtar Kelimeler

Creativity
Early Childhood Education
Illustrated Child Books
Literacy

Makale Hakkında

Received: 31.01.2021
Accepted: 24.11.2021
Online Published: 31.12.2021

¹ Assist. Prof. Dr., Harran Üniversitesi, Harran University, Faculty of Education, Türkiye, seydagul34@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4475-677X>

² Student, Hacettepe University, Türkiye, fatma.yucel.fy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4996-0646>

³ Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Türkiye, nuridogan2004@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>

Introduction

There are many definitions of creativity that are similar to each other. For example, Thurstone (1952) defines creativity as an individual's finding a solution that results suddenly and creates innovations. Thought should have artistic, mechanical, and theoretical features. According to Bartlett (1958), creativity is "to leave the main road, to break out of the patterns, to be open to experience and to allow one thing to guide and direct another thing" (as cited in Torrance, 1965).

According to Torrance (1965), artists use creativity. According to Torrance (1962), one should be delicate and sensitive to problems to define creativity. Feeling the lack of a situation and event and realizing what they are, making predictions about how to solve them, testing ideas, and changing them if needed, testing them again and revealing the result is necessary to define creativity. Creativity is the ability to wonder, explore, and invent something new by developing new or emerging abilities in the individual (Mott, 1973). According to Chambers (1969), creativity can manifest itself in different areas and its level can be more or less. For example, an individual's creativity in painting can be more, while creativity in dance is less. In a study on children's creative activities, it was observed that a child who could not draw a beautiful picture could make his friends happy and attract all the attention by including a friend with a disability into the game with a game he discovered (Bode et al., 1979). When artistic creativity is examined in the literature, more limited studies emerge. According to San (2004), there is no difference between scientific creativity and artistic creativity in terms of the stages of using the brain and the mind. While the left hemisphere of the brain works in scientific creativity, the right hemisphere of the brain is more active in artistic creativity. If the two hemispheres of the brain do not interact, then the desired creativity is not seen.

According to Yetişken (1998), three types of objects must be linked for the artist to be effective. These;

- Existing found object
- Object in the artist's mind
- Object that is in the form of an unfinished work

The artist can transform the existing object by adding his own individual feelings and thoughts (Yolcu, 2009).

According to the research of Lowenfeld and his colleagues, the basic features of creativity are as follows (Cited by Yavuzer, 1996).

- Flexibility
- Fluency
- Being sensitive to problems
- Originality
- Redefining and reorganizing

According to Yolcu (2009), the basic features of creativity are explained as follows;

Flexibility: In flexibility, the person adapts to his environment without being forced, could think in many ways and does not object to the fact that the things he thinks can be differentiated and changed. Creative individuals are flexible in their thinking, they do not have definite stereotypes. Creative individuals quickly adapt to changing situations.

Fluency: It is the ability to think quickly and come up with many ideas in a short time. For example, when a creative child gives a piece of paper, they soon generate more ideas about where to use the paper than a non-creative person.

Being Sensitive to Problems: Creative individuals show sensitivity above normal to people, events, what they hear and see. A creative and sensitive child identifies with the picture by focusing on that picture while drawing.

Originality: Here, the individual is unique. Creative children use different solutions to events, situations, or objects by using different perspectives from other people's perspectives.

Redefining and Rearranging: Creative individuals can use the given materials in different ways, change the order of use, and use the materials used outside of their functions. Redefining includes abstracting, going into details and differences, and using the imagination.

According to Yolcu (2009), creativity in children occurs with the power of imagination, being in the learning step and playing. Preschoolers have a very developed imagination. Thus, the child can be himself comfortably and create original works.

What can be done to develop creativity in children (Honig, 2001; as cited in Üstündağ, 2005):

- Asking open-ended questions that can make the child think. For example, 'What would happen if children never grew up?' etc. questions can be asked.
- To help children assimilate by combining different branches of art. For example, listening to music while children draw.
- Children's use of movements. For example, body percussion. While doing this, they use their body parts and can keep a rhythm.
- Using fields in different functions and doing different things than normal. For example, going on a picnic in the winter season.
- To make children think outside of the ordinary and to express what they think. For example, two friends went to a planet, and you don't have any communication tools with you, how would you communicate with your family? What would you feel?

Children's Drawings

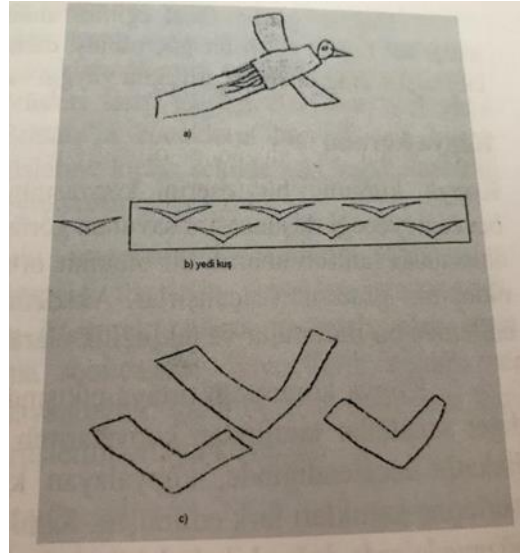
Children perceive drawing as a game. Just as children take care of their toys, they show the same sensitivity to the products they draw (Yavuzer, 1992). In short, the explanation of the theories about play in children will also explain the theories about the child's drawing. According to Tezcan (1994), the theories about children's play and including drawings are as follows;

- **Residual Energy Theory:** According to this theory, the child has excess energy. When excess energy accumulates and reaches at a certain point, it becomes unprotected.
- **The Theory of Preparation for Life:** It is a theory that is instinctive and includes experience. With the game, the child rehearses by experiencing the future life and is prepared for the future. The child enjoys the game.
- **Imitation Repetition Theory:** It can be said that the game depends on the transmission of desire, instinct, and abilities from the genes. Through play, the child imitates the things his ancestors did in the past, such as jumping, hopping, and bouncing..

Luquet (1927) identified the developmental stages of children that can be handled from their early ages through their pictures. They are pure scribbling, interpretive scribbling, unsuccessful realism, mental realism, and visual realism (Act., Yavuzer, 1992).

The "Children's Art" view, which radically changed the visual arts, emerged. When a comparison is made between the children's paintings of both the expressionist view and the surreal viewers, it has been revealed that the works of the children are almost artistic works (Yılmaz, 2010). One of the leading figures of this view is Australian art educator Viktor Lowenfeld. According to Lowenfeld (1974), instead of forcing the children to produce the same stereotypical products by forcing the children to imitate the examples available in them, they should guide the children in producing their own original products and the products made by the children should comply with their standards. The teacher should play a motivating role in children's creative thinking. Children should not be told that they always draw similar pictures. Instead, questions should be asked that will lead the child to think. According to Lowenfeld (1975), children should not be expected to perceive the world correctly with the eyes of adults and this is not important. The important thing is how the individual demonstrates originality. Intervention with the child destroys the originality and sincerity of the child. In this case, no rules should be set for the child while drawing a picture. The occurrence of this situation destroys the artistic features of children's works (Yılmaz, 2010).

Children develop their creativity when there is no negative influence from outside. It increases their self-confidence. This sense of confidence and creativity of children are better seen in secluded environments where picture books are not available (Lowenfeld, 1975). Lowenfeld (1975) revealed that neither the artistic direction nor the creativity of the child could make a positive progress with the cliché and coloring book type studies that are far from original ideas.



Şekil 1. Lowenfeld, (1947). Creative and Mental Growth. act; Taken from the 5th chapter of Yılmaz, 2010, Fine Arts, Special Teaching Methods in Education.

- a. Original bird drawing that the child created without seeing the coloring book
- b. Child sees and uses the coloring book
- c. Child is influenced by the coloring book and his creativity and self-confidence are destroyed

At the core of the naturalist view, it turns out that children's paintings do not contain cultural elements. On the contrary, they have the same characteristics regardless of any culture. It turns out that if the child tends to the patterns and patterns of the period, the naturalness of his development will deteriorate.

Although it seems that there is a dilemma between the studies reflecting the period and the stereotypes, it is thought that children's paintings do not contain cultural elements. Therefore, they do not take different sources as a reference, in fact, according to the Naturalist view, there is an answer to this situation. The child's development in the natural process is the main thing. If the child is influenced by stereotypes or popular works, the elements s/he reflects in the painting are far from naturalness and real feelings and do not reflect natural progress. It is natural that children do not have cultural elements in the pictures they draw, and that they make the same progress regardless of any culture. The important thing is that children should not be exposed to stereotypical and copy work in order not to affect the feelings and thoughts of children. The naturalist view made a lot of noise with the libertarian approach in the 20th century, but it caused misinterpretations that education is not very important and that children can make better progress on their own without the need for a teacher.

From the first half of the century to the 1980s, the Naturalist view prevailed as the single and most influential idea in art education, and continues to a large extent today (Yılmaz, 2010). The artistic progress of children becomes evident as their mental and physical development progresses. The signs and lines that make up his first drawings continue to gain an artistic dimension from early childhood to adolescence (Yavuzer, 1992).

The development process, which completes itself over time, matures with certain stages and experience. These stages both feed off the previous stage and form the basis for the next stage. Although there is no clear distinction, they are compatible with each other. It advances to the next stage by getting support from each other. (Yeşilyaprak, 2002).

Creativity skills are important for children's holistic development and future life, both academically and socially. Creativity should be developed from childhood to adulthood by being more supported rather than blunted. When we look at creative individuals, it is seen that they are more advantageous socially, artistically and academically than other people. Inaccuracies in education systems, school and classroom practices, and unqualified children's books not only prevent children's creativity, but also have negative effects on children's development. Due to the need arising from all these issues, the effect of using pictorial texts on children's creativity while reading a book was investigated. In this context, an answer to the following research question was sought.

Research question: What is the effect of using and not using pictures while reading to preschool children on the creativity levels of individuals?

Method

In the research, the effect of reading picture and non-picture books to 5-6 year old students on the creativity of their pictures was investigated. For this purpose, two groups were studied, pictures (visuals) were used while reading the story in one of the groups, and not in the other. The reason for choosing this method in the study was that having children perform a pre-test application could increase the effect of variables other than the effect of reading a book (habit, familiarity, etc.), and because it was not possible to have children draw a picture as a pre-test, the pretest-posttest control group design could not be used. In the study, the group in which the visuals were used while reading the story was called the experiment, and the group that was not used was called the control group. In the study, the post-test quasi-experimental design with the control group was used when comparing the creativity scores given to the pictures made by the students in these two groups about the book (story) read. The research model can be shown as in Table 1.

Table 1.

Randomization	Groups	Experimental operations	Posttest
Random	Experimental (E)	looking at the visual image	Picture about the story
	Control (C)	without looking at the image	Picture about the story

The research is also relational research as it tries to reveal the effect of using visuals in reading on creativity.

Research Group

In the research, two groups of children between the ages of 5-6, in which images are used and not used while reading stories, were used. In the control group class of 23 people, the process was completed without allowing the children to look at the visuals while the story was being read, and in the experimental group class of 31 people, the process continued by allowing the children to look at the visuals while the story was being read. However, there were children who did not participate in both the experimental and control groups during the experimental procedure. As a result, for the 1st book, 16 in the experimental group and 13 in the control group; for the second book, there were 15 people in the experimental group and 10 people in the control group. The group that was read by looking at the images was called the experimental group because the effect of the visuals in the books on the creativity of individuals has been investigated. Therefore, the group that was read without looking at the visuals was considered as the control group. Before the assignment of the experimental and control groups, the Torrance Creativity Test was applied to the children, and the experimental and control groups were assigned so that their creativity score averages were close to each other. As a result, no significant difference was found between the Torrance Creativity Test scores of the experimental and control group children. However, the sample size of the experimental and control groups could not be balanced according to whether the children were at school that day or not.

Data Collection Tool

In the research, the pictures, made by the students about two story books read to them, were used as a data collection tool. Student pictures were scored in a 5-point Likert type in 4 categories. The 4 categories evaluated are color, form, space, and expressiveness. For each category, students got 1

point if they were very weak, 2 points if they were weak, 3 points if they were moderate, 4 points if they were good, and 5 points if they were very good. The students' pictures were scored by three expert raters to eliminate their scoring bias. Therefore, a student can score between 5 and 20 points from an official expert. The reason for using three experts in scoring the pictures is to control objectivity. The scores given by the experts for each child were accepted as continuous points ranging from 5 to 20. At the same time, it was examined whether the scores given by the experts provided a normal distribution. The skewness coefficients of the scores given by the experts to the students' drawings are between -0.928 and -0.009; The kurtosis coefficients were found to vary between -1.082 and -0.774. When the skewness and kurtosis coefficients change approximately between -1 and +1, they do not show a significant deviation from the normal distribution (Cokluk, Şekercioglu, & Büyüköztürk; 2010: p.16). While the reliability was calculated by ensuring the normality and continuous acceptance of the scores given by the experts for the student's drawings, the Pearson correlation was used for the pairwise agreement of the experts and the intraclass correlation coefficient for the triple agreement (Şencan, 2005). The correlations between the experts' scores and their significance levels are given in Table 2.

Table 2. Correlations between the scores that expert raters gave to students pictures

	Rater1	Rater2	Rater3
Rater1	1	,929**	,909**
Rater2	,929**	1	,909**
Rater3	,909**	,909**	1

** p < 0,01

When Table 2 is examined, the correlations between the scores given by the experts to the children's drawings vary between 0.90 and 0.93. All correlations were significant at the 0.01 level. According to this result, it can be said that there is both a high and statistically significant agreement among the experts. The intra-class correlation coefficient, which was calculated to determine the coherence of three experts at the same time, was calculated as 0.970 (confidence interval 0.953 - 0.982) based on the two-way random effect model (Şencan, 2005: p. 275). The calculated intra-class correlation coefficient also shows that there is a high agreement among the experts, and it was found to be significant at the level of 0.01. Based on these results, it can be said that the scores given by the experts to the children's drawings are reliable. At the same time, when the in-class correlation coefficient was 0.70 as a minimum and 0.80 as an acceptable value, the minimum number of raters needed was calculated and it was found to be 1.7 (Şencan, 2005: p. 274). Based on this calculated value, it was deemed sufficient to score children's drawings by 3 experts in this study.

Data Collection Process

Data were collected from children in a total of 2 weeks. Each week, one children's book containing content and illustrations suitable for age and developmental characteristics was read to the children in the control and experimental groups on the same day. One book was read to children once a week. As soon as the story was finished, the children in the experimental and control groups were asked to draw a picture about the book being read. While choosing the books, the books that the children have not encountered before and have not been read to them were chosen, and at the same time, care was taken to choose the books with more concrete pictures that would be easier for the children to draw. Book selections were made by three experts who evaluated and scored the children's pictures

Analysis of Data

The average of the scores obtained from three experts was used as the painting score of the students in the experimental and control groups. Before the average scores were obtained, the scoring process was carried out by following the following process. First, the first expert scored all the students' pictures in the range of 1-5 for 4 categories, and the scores obtained from the 4 categories were summed to obtain the score the student got from the first expert. The same process was repeated for the second and third experts, and thus the scores the students got from the three experts were determined. After this stage, the scores of the students from the three experts were summed up and divided into three, and these average scores were accepted as the "painting creative score" of the students. The score comparisons of the students in the experimental and control groups were made based on these averages. Before comparing the experimental and control group mean scores, the data were pre-analyzed. In the

preliminary analysis, descriptive statistics were calculated. It was checked whether there were missing and extreme values, and whether the data were normally distributed. Descriptive statistics were conducted separately for both the book and the experimental and control groups. It was seen that the data did not show a significant deviation from the normal and did not contain any missing or extreme values. In order to determine the normality of the data, the skewness and kurtosis coefficients of the data belonging to the groups were examined and it was found that they were close to zero. On the other hand, Shapiro-Wilk test was performed, and it was concluded that the distribution was normal (Shapiro-Wilk statistics = 0.972 for the experimental group; $p= 0.57$; Shapiro-Wilk statistics =0.915, $p= 0.052$ for the control group).

In order to find an answer to the research question, it was examined whether the difference between the mean scores of the students in the experimental and control groups was statistically significant. Since the data provided the assumptions of the independent groups t-test, which are normality, homogeneity of the variances of the groups, and continuity of the data, the analysis were made according to the independent groups t-test.

Results

In order to answer the research question, the comparison tests were carried out for each book separately as well as for all data. As stated in the method section, the deviation from normal was not found to be significant in the analysis made for both the whole data and the books separately. On the other hand, Levene test results for homogeneity of the variances of the groups showed that the group variances were equal. Based on these results, independent groups t-test analysis was used for the scores obtained for each book and for all data.

Analysis Results for the First Book

Table 3 shows the independent groups t-test results for the first book to determine whether there is a significant difference between the averages of the scores given to the students in the experimental and control groups by the field experts.

Table 3. For the first book, the results of the independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference between the mean scores of the students in the experimental and control groups.

Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Looking (C)	13	14,872	4,009	0,921	27	0,365
Not Looking(E)	16	13.437	4.299			

The homogeneity of the variances of the groups was tested with Levene's test and the variances were found to be equal (Levene $F= 0.021$; $p> 0.05$). When Table 3 is examined, no significant difference was found between the averages of the scores given by the experts to the pictures of the students in the experimental and control groups for the group in which the first book was used. According to Table 3, the mean scores of the students in the control group are relatively higher than the mean scores of the students in the experimental group, but this difference was not found to be significant. Therefore, it can be said that the mean scores of the experimental and control groups are equal.

Analysis Results for the Second Book

For the second book, the results of the independent groups t-test, which was conducted to determine whether there is a significant difference between the averages of the scores given by the field experts to the students in the experimental and control groups, are given in Table 4.

Table 4. For the second book, independent groups t-test results were used to determine whether there is a significant difference between the mean scores of the students in the experimental and control groups.

Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Looking (K)	10	16,801	2,895	2,455	23	0,022
Not Looking (D)	15	14,045	2,653			

The homogeneity of the variances of the groups was tested with Levene's test and the variances were found to be equal (Levene $F= 0.328$; $p > 0.05$). When Table 4 is examined, a significant difference was found between the averages of the scores given by the experts to the pictures of the students in the experimental and control groups for the group in which the second book was used. According to Table 4, the mean scores of the students in the control group are relatively higher than the mean scores of the students in the experimental group, and this difference was statistically significant. Therefore, the mean score of the control group is higher than the mean score of the experimental group. It can be said that this difference is too important to be explained by random errors.

Analysis Results for the Whole Group

Table 5 shows the independent groups t-test results for the whole group to determine whether there is a significant difference between the averages of the scores given to the students in the experimental and control groups by the field experts

Table 5. The results of the independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference between the mean scores of the students in the experimental and control groups for the whole group

Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Looking (C)	23	15,711	3,626	2,007	52	0,050
Not Looking (E)	31	13,731	3,552			

The homogeneity of the variances of the groups was tested with Levene's test and the variances were found to be equal (Levene $F= 0.262$; $p > 0.05$). When Table 5 is examined, no significant difference was found between the averages of the scores given by the experts to the pictures of the students in the experimental and control groups for the whole group data. According to Table 5, the mean scores of the students in the control group are relatively higher than the mean scores of the students in the experimental group, but this difference was not found to be significant. Therefore, it can be said that the mean scores of the experimental and control groups are equal.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Fang (1996) argues that the pictures in children's picture books aim to instill a love of books, draw the attention and interest of the child to the book, teach concepts, strengthen the meaning of the story, and raise awareness in children. Jalongo (2004) argued that children's picture books develop children socially, personally, intellectually, culturally, and aesthetically. Thanks to children's picture books, while listening to the book, children also make the story concrete in their minds by looking at the pictures of the book. In this way, the child includes the story in his life (Bilgin, 2011). It can be understood from the pictures that the children have developed artistically and used their creativity. Picture books for children contribute to the development of children. Sever (2003) explained that children's creative painting abilities and desires are possible with artistically qualified illustration. The illustrations in the children's picture books should be in parallel with the perception levels of the children. According to Segun (1988), visuals and pictures rather than written texts have shown that children's imaginations are strengthened, and what is wanted to be conveyed in books is given to children in a better way through pictures.

Quality pictures of children supports their creative thinking, enables them to have knowledge about art and gain an aesthetic understanding (Georgio, 1969). The words and pictures used in picture books should complement each other (Salisbury, 2004). In this study, two books were used, and while there was no significant difference about the creativity of children in the first book, a significant difference was found in favor of the control group in the second book. When factors such as drawings and colors are considered, it has been revealed that children's picture books that do not have stereotypical picture features support their creativity and increase their creativity levels when read by showing their pictures, while unqualified picture books negatively affect children's creativity levels (İnce Sezer, Yücel Dinç & Doğan, 2018). In this study, it can be said that the reason for the results in favor of the control group in the second book is that the visuals in the selected books were not chosen to support creativity. In short, it was observed that the children who drew pictures without looking at the visual figures in the book got more points on a point basis than the children who drew pictures by seeing the visual figures. In this case, it can be said that the pictures of the book read do not have a positive

effect on children's creativity, and the visual extinguishes the child's creativity even more. When we look at the results of the first book analysis, it can be said that there is no significant difference between the experimental and control groups, and the book read does not add something to the creativity of the children visually.

As a result, as seen in this study, the results of the children in the control and experimental groups in the first book were generally close to each other and the difference was not significant. In the second book, the creativity levels of the children who drew without looking were higher. In order to fully understand whether children's creativity can be supported by using or not using the visuals of children's picture books, it is possible to carry out the necessary studies by choosing books with high and low visual qualities for children and reading them by showing or not showing the pictures of the books.

Suggestions for this study are given below;

This study could have been applied to a larger group with more books. The effects on children's creativity can be examined by selecting and categorizing according to the quality of the illustrations in the books to be read to children. Whether the illustrations in the books are abstract or concrete can be evaluated as a separate criterion, and accordingly, it can be evaluated whether it makes a difference on creativity.

References

- Bilgin, H. (2011). 5-6 Yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bode, U., Kische, I.M. ve Otto, G. (1979). *Yaratıcılık Eğitimi*. (Çev. B. Can). Berlin: Duck Und Verlagshaus: Friedrich Verlag Velber.
- Chambers, J.A. (1969). Beginning a multidimensional theory of Creativity. *Psychological Reports*, 25 (3), 779-799.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for?. *Reading Horizons*, 37, 130-142.
- Jalongo, M.R. (2004). *Young Children and Picture Books*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Georgio, C. (1969). *Children and their literature*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- İnce Sezer, Ş., Yücel Dinç, F. ve Doğan, N. (2018). The effects of reading not stereotyped illustrated 3-6 years children's books on the creativity of children by showing pictures or not. *International Conferences on New Horizons in Education (INTE)*, Paris, France. Proceedings Books Volume 2, ISSN 21467358.
- Lowenfeld, V. (1975). *Creative and mental growth*. London: Macmillan Publishing
- Lowenfeld, V. (1973). *Creativity and imagination*. Mankato, Minn.: Children's Press.
- Mott, J.A. (1973). *Creativity and imagination*. Mankato, Minn.: Children's Press.
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating children's books*. Barron's Educational Series Inc.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Segun, M. (1988). *The importance of illustrations in children's books*. In S. Mabel (Ed.), *Illustrating for Children: Report of the First Training Workshop for Illustrators of Children's Books* (p.25-27). Children's Literature Association of Nigeria, Ibadan: Nigeria.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. (1. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Tezcan, M. (1994). *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- The UK National Advisory Committees Report (DfEE), All our futures: Creativity, culture and

education, 1999.

Thurstone, L. (1952). *Creative talent*. In Thurstone, L. L. (Ed): *Applications of psychology*, New York: Harper & Row, 18-37.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. NJ: Prentice-Hall, Inc.

Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.

Torrance, E.P. (1965). *Explorations in creative thinking in early school years: A progress report*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.

Taylor, C. W. ve Barron, F. (Eds.) (1996). *Scientific creativity: Its recognition and development: Selected papers*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*, Ankara: Pegem Yayınları.

Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. S. (1996). *Yaratıcılık* (3.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yetişken, H. (1998). *Estetiğin Abc'si* (2. Baskı). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yılmaz, M. ve Artut, K. (Ed.). (2010). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Appendix

Picture 1, which was drawn by looking



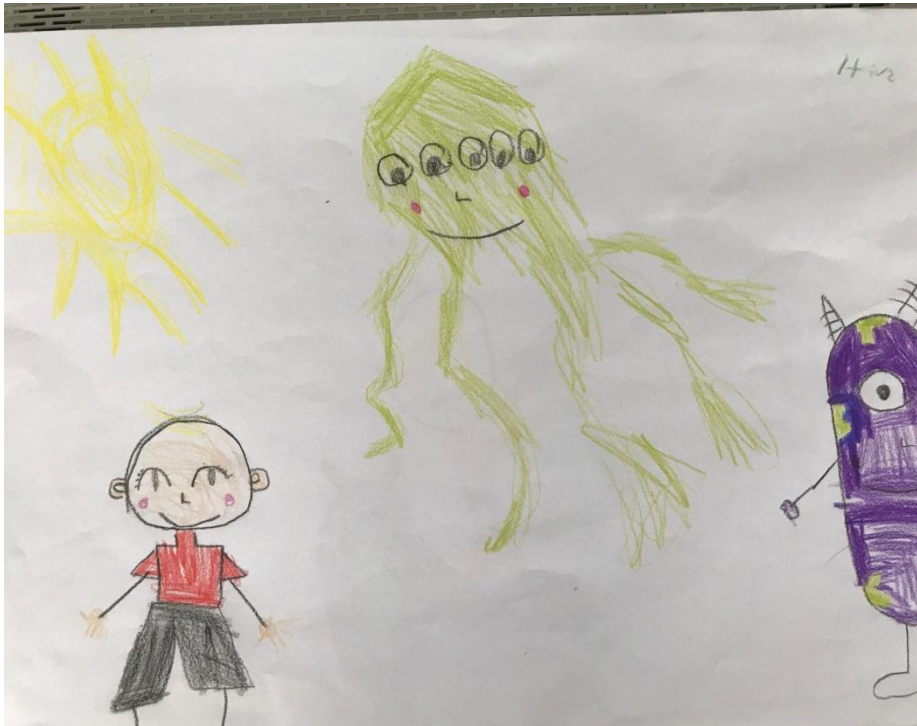
Picture 2, which was drawn by looking



Picture 3, which was drawn by looking



Picture 4, which was drawn by looking



Picture 5, which was drawn by looking



Picture 6, which was drawn by looking



Picture 1, which was drawn without looking



Picture 2, which was drawn without looking



Picture 3, which was drawn without looking



Picture 4, which was drawn without looking



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Resimli Çocuk Kitaplarının Görselini Kullanarak ve Kullanmayarak Okunmasının 60-72 Ay Çocukların Yaratıcılıkları Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Şeyda İNCE SEZER¹, Fatma YÜCEL DİNÇ², Nuri DOĞAN³

Öz

Her bir çocuk kendine ait özellikleriyle diğer bireylerden farklılık göstererek toplumda kendine bir yer edinir. Bireysel farklılıkları, durumları yorumlamaları, bakış açıları, kendilerini ifade biçimleri, problem çözme stratejileri ve öğrenme stilleri çocukta çocuğa değişmekte olup, çocukların yaratıcılıklarına etki etmektedir. Birleşik Krallık Ulusal Danışma Komitesi Raporu'na (The UK National Advisory Committees) göre hayal ve düşünce gücü, belirli bir hedef ve kazanım ve son olarak da hedefle örtüşen özgünlük, yaratıcılığı şekillendiren öncelikli unsurlar olarak saptanmıştır. 5-6 yaş çocukları için görsel içermeyen hikaye kitapları bulmak oldukça zor bir durumdur. Bu çocuklar henüz okuma-yazma eğitimi almadıkları için kitaplar kendilerine okulda genellikle yetişkinler tarafından okunmaktadır. Bu araştırmada çocuklara hikaye kitapları okurken kullandığımız görseller, çocukların bu resimleri gözlemleyerek ve kopyalayarak yaratıcılıklarının sönmesine veya sınırlandırılmasına mı yoksa görseller çocukların görsel düşünme becerilerini güçlendirip çocukların yaratıcılıklarını daha fazla desteklemesine mi neden olduğu araştırılmıştır. Araştırma 60-72 ay arasında değişen toplam 54 okul öncesi çocuğu ile toplamda 2 adet görsel açıdan zengin çocuk kitabı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan çalışma deneysel bir çalışma olup çalışmanın katılımcıları özel bir anaokulunda bulunan iki sınıftaki çocukların 23 kontrol 31 deney olmak üzere gruplara ayrılması ile kontrol ve deney grupları oluşturularak yapılmıştır. Çocuklar gruplara ayrılırken çocuklara "Torrance Yaratıcılık Testi" uygulanmış olup yaratıcılık puanlarının ortalaması birbirine yakın olan iki grup oluşturulmuştur. Kontrol grubuna kitaptaki görselleri kullanmadan bir uygulayıcı tarafından kitap okunması deney grubuna ise kitaplardaki görseller (resimlemeler) kullanılarak aynı uygulayıcı tarafından kitap okunması hedeflenmiştir. İki gruptan da dinledikleri kitaptan anladıklarını ve düşündüklerini resmetmeleri istenmiştir. Bulgular, iki grubun da resimleri incelenerek Lowenfeld'in çocuk resimlerinin incelenmesinde oluşturduğu dört ana kategori ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; renk, biçim, mekân ve anlatımsallıktır. Renkte çocukların kullandıkları renk çeşitleri, tonlamaları ve renklere nasıl hâkim oldukları bakıldı. Biçimde imge zenginliği, kullandığı objeler, resimdeki hareket ifadesi, detay ele alındı. Mekânda çocukların mekansal algısının olup olmadığına, kullandıkları objeleri mekâna yerleştirme becerisine bakıldı. Anlatımsallıkta ise çocuğun kitaptaki konuya ne kadar hâkim olduğu, konuyu anlama seviyesi ve resimde kullandığı ifadeye bakarak bütün kategoriler beşli likert tarzı ölçeklendirmeye puanlanmıştır. İkili karşılaştırma için yapılan t testi sonuçlarına göre 1. kitabın deney ve kontrol grubu ortalamalar arasında fark bulunmamıştır. İkinci kitap için ise deney ve kontrol grupları arasında manidar bir fark bulunmuştur. Bakmadan çizim yapan çocuklar daha yüksek puan almışlardır. Kitaplarda kullanılan resimlerin niteliğinin okuma üzerindeki etkisi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Yaratıcılık
Okul Öncesi
Dönem
Resimli Çocuk
Kitapları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.01.2021

Kabul Tarihi: 24.11.2021

E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Türkiye, seydagul34@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4475-677X>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, fatma.yucel.fy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4996-0646>

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, nuridogan2004@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>

Giriş

Yaratıcılıkla ilgili birbirine benzeyen birçok tanım vardır. Örneğin Thurstone (1952) yaratıcılığı bireyin birden aniden sonuçlanan ve yenilikler oluşturan bir çözüm yolu bulması olarak tanımlamaktadır. Düşünce sanatsal, mekanik ve kuramsal özellikler taşımalıdır. Bartlett'e (1958) göre yaratıcılık "ana yoldan ayrılma, kalıpların dışına çıkma, deneyime açık olma ve bir şeyin diğer bir şeye rehberlik etmesine, onu yönlendirmesine izin verme" dir (Akt: Torrance, 1965).

Torrance'a (1965) göre sanatçılar yaratıcılığı kullanır. Torrance'a (1962) göre yaratıcılığı tanımlamak için sorunlara karşı hassas ve duyarlı olunmalıdır. Bir durum ve olayın eksikliğini hissedip bunların neler olduğunun farkına varılmasıyla ortaya bir fikir sürerek, nasıl çözülebileceği konusunda tahminler yürütüp, fikirlerin test edilerek eğer ihtiyaç duyuluyorsa onları değiştirerek yeniden test edip ortaya sonucu koyabilme durumu yaratıcılığı tanımlamak için gereklidir. Yaratıcılık bireyde ortaya çıkmış veya çıkmamış yeteneklerin geliştirilmesiyle, yeni fikirlerin ortaya atılmasıyla, merak etme, keşfetme, yeni bir şey icat etme yeteneğidir (Mott, 1973). Chambers'a (1969) göre yaratıcılık farklı alanlarda kendini gösterebilir ve bunun seviyesi daha az veya daha çok olabilir. Örnek vermek gerekirse bir bireyin resim yaratıcılığı daha fazla olabilirken dans yaratıcılığı daha az olabilir. Çocukların yaratıcı etkinlikleri ile ilgili yapılan bir çalışmada güzel bir resim yapamayan bir çocuğun keşfettiği bir oyun ile engeli olan bir arkadaşını da oyun içerisine dahil ederek arkadaşlarını mutlu kılp bütün ilgiyi kendi üzerine çekebildiği gözlenmiştir (Bode ve ark., 1979).

Sanatsal yaratıcılık literatürde incelendiğinde daha sınırlı çalışmalar ortaya çıkmaktadır. San'a (2004) göre bilimsel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık arasında beyin ve zihni kullanma aşamaları açısından bir farklılık yoktur. Bilimsel yaratıcılıkta beynin sol yarım küresi çalışırken sanatsal yaratıcılıkta beynin sağ yarım küresi daha aktiftir. Eğer beynin iki yarım küresi etkileşim içerisinde olmazsa o zaman ulaşılmak istenen yaratıcılık görülmemektedir.

Yetişken'e (1998) göre sanatçının etkin olması için üç çeşit nesne arasında bağlantı kurulması gerekmektedir. Bunlar;

- Mevcut bulunan nesne
- Sanatçının zihninde bulunan nesne
- Henüz tamamlanmamış eser halinde bulunan nesne

Sanatçı mevcut bulunan nesneye kendi bireysel duygu ve düşüncelerini ekleyerek onu başka bir hale getirebilir (Yolcu, 2009).

Lowenfeld ve çalışma arkadaşlarının yaptıkları araştırmaya göre yaratıcılığın temel özellikleri aşağıdaki gibidir (Akt: Yavuzer, 1996).

- Esneklik
- Akıcılık
- Sorunlara duyarlı olma
- Orjinallik
- Yeniden tanımlayıp yeniden düzenleme

Yolcu'ya (2009) göre yaratıcılığın temel özellikleri şu şekilde açıklanmıştır;

Esneklik: Esneklikte kişi çevresine zorlanmadan uyum sağlayarak, birçok açıdan düşünme yetisine sahip olur ve düşündüğü şeylerin farklılaştırılıp değiştirilmesine karşı çıkmaz. Yaratıcı bireyler düşüncelerinde esnektir, kesin kalıplaşmış çizgileri yoktur. Yaratıcı bireyler farklılaşan durumlara karşı hemen adapte olurlar.

Akıcılık: Hızlı bir şekilde düşünüp az bir zamanda birçok fikir ortaya koyabilme durumudur. Örneğin yaratıcı bir çocuğa bir kâğıt verdiğinde kısa bir süre içerisinde yaratıcı olmayan kişiye göre kağıdı nerelerde kullanabileceği konusunda çok daha fazla fikir üretirler.

Sorunlara Duyarlı Olma: Yaratıcı bireyler etrafındaki kişilere, olaylara, duyduklarına ve gördüklerine normalin üzerinde bir hassasiyet gösterirler. Yaratıcı ve duyarlı olan bir çocuk resim çizerken o resme odaklanarak resimle özdeşleşir.

Orijinallik: Burada bireyin kendine has olması söz konusudur. Yaratıcı çocuklar olay, durum veya nesnelere karşı diğer insanların bakış açılarından farklı bakış açısı kullanarak değişik çözüm yolları kullanırlar.

Yeniden Tanımlayıp Yeniden Düzenleme: Verilen malzemeleri farklı biçimlerde kullanıp, kullanma sıralarını değiştirme, kullanılan malzemeleri işlevlerinin dışında kullanabilme gibi özelliklere sahip olurlar yaratıcı bireyler. Yeniden tanımlamada soyutlamak, ayrıntılara ve farklılıklara girmek ve hayal gücünü kullanmak yer alır.

Yolcu'ya (2009) göre çocuklarda yaratıcılık hayal kurabilme gücü, öğrenme basamağında bulunma ve oyun ile gerçekleşir. Okul öncesi çocukların hayal gücü çok gelişmiştir. Böylece çocuk rahat bir şekilde kendi olabilir ve özgün eserler oluşturabilir.

Çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek için yapılabilecekler (Honig, 2001; Akt: Üstündağ, 2005):

- Çocuğu düşündürebilecek Açık uçlu soruların sorulması. Örneğin 'Eğer çocuklar hiç büyümeseydi neler olurdu?' vb. sorular sorulabilir.
- Çocuklara farklı sanat dallarını birleştirerek özümsemesini sağlama. Örneğin çocuklar resim çizerken müzik dinletme.
- Çocukların hareketlerden faydalanması. Örneğin body perküsyon. Bunu yaparken vücut parçalarını kullanır ve ritim tutabilirler.
- Alanları farklı işlevlerde kullanma ve normal olan dışında farklı şeyler yapmak. Örneğin kış mevsiminde pikniğe gitmek.
- Çocukların olağanın dışında düşüncelerini sağlamak ve düşündüğü şeyleri ifade etmelerini sağlamak. Örneğin iki arkadaş bir gezegene gittiniz ve yanınızda hiçbir iletişim aleti yok ailenizle nasıl iletişim kurardınız? Neler hissederdiniz?

Çocuk Çizimleri

Çizimi çocuklar oyun olarak algırlar. Çocuklar oyuncaklarına nasıl özen gösteriyorlarsa çizdikleri ürünlere de aynı hassasiyeti gösterirler (Yavuzer, 1992). Kısacası çocuklarda oyun ile ilgili kuramların açıklanması çocuğun resim çizmesi ile ilgili kuramları da açıklar nitelikte olacaktır. Tezcan'a (1994) göre çocukların oyun ile ilgili ve çizimleri de kapsayan kuramlar şöyledir;

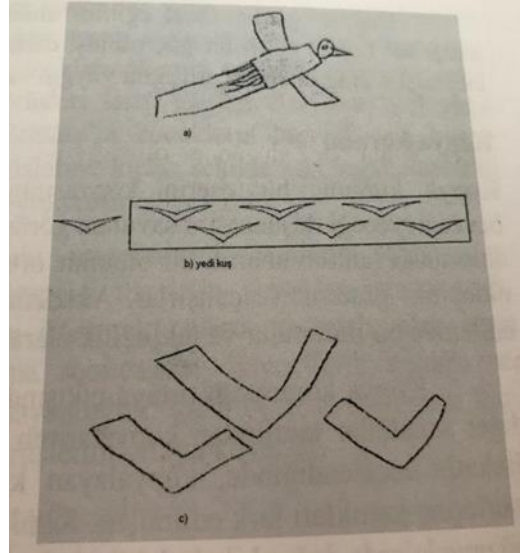
- **Artık Enerji Kuramı:** Bu kurama göre çocukta fazla enerji bulunmaktadır. Fazla enerji birikip belirli bir noktaya gelince artık korunmamış bir hal alır.
- **Yaşama Hazırlık Kuramı:** İçgüdüsel olan ve deneyimi içeren bir kuramdır. Oyun ile çocuk gelecek yaşamını deneyimleyerek prova yapmış olur ve geleceğe hazırlanır. Çocuk oyundan zevk alır.
- **Taklit Tekrar Kuramı:** Oyun istek, içgüdüsellik ve yeteneklerin genlerden gelen aktarımına bağlıdır denebilir. Oyun vasıtasıyla çocuk zıplama, hoplama ve sekme gibi geçmişte atalarının da yaptığı şeyleri taklit etmiş olur.

Luquet (1927), çocukların resimleri vasıtasıyla onların erken yaşlarından itibaren ele alınabilecek gelişim evrelerini belirlemiştir. Bunlar; saf karalama, yorumlu karalama, başarısız gerçekçilik, zihinsel gerçekçilik ve görsel gerçekçilik (Akt., Yavuzer, 1992).

Görsel sanatlarda kökten değişiklik oluşturan "Çocuk Sanatı" görüşü ortaya çıkmıştır. Hem dışavurumcu görüş hem de gerçeküstü görüşçülerin çocukların resimleri arasında karşılaştırma yapıldığında çocukların eserlerinin neredeyse sanatsal eser niteliği taşıdığı ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2010). Bu görüşün önde gelen isimlerinden biri Avustralyalı sanat eğitmeni Viktor Lowenfeld'dir. Lowenfeld'e (1974) göre öğretmenlerin çocukları zorlayarak onlarda hazır bulunan örneklerin taklit edilerek aynı basmakalıp ürünlerin çıkartılmasına zorlanmaktansa çocukların kendilerine has orijinal ürünlerin çıkmasında yol göstermeleri gerektiği ve çocukların kendi yaptıkları ürünleri onların standartlarına uygun olmalıdır. Öğretmen çocukların yaratıcı düşüncelerinde güdüleyici rol oynamalıdır. Çocuklara hep birbirine benzer resim çizdiği söylenmemelidir. Bunun yerine çocuğu düşünmeye yönlendirecek sorular sorulmalıdır. Lowenfeld'e (1975) göre çocukların yetişkinin gözü ile dünyayı doğru algılaması beklenmemelidir. Bu durum önemli değildir. Önemli olan şey bireyin özgünlüğü nasıl gösterdiğidir. Çocuğa yapılan müdahale çocuğun özgünlüğünü ve içtenliğini ortadan

kaldırır. Bu durumda çocuğa resim çizerken herhangi bir kural konmamalıdır. Bu durumun oluşması çocukların çalışmalarının sanatsal özelliklerini yok eder (Yılmaz, 2010).

Çocuklar dışarıdan gelen olumsuz bir etki olmadığında yaratıcılıklarını geliştirirler. Böylece kendilerine olan güvenleri de artar. Çocukların bu güven hissi ile yaratıcılıkları resimli kitapların bulunmadığı tenha ortamlarda daha iyi görülür (Lowenfeld, 1975). Çocuğun özgün fikirlerden uzak klişe ve boyama kitabı türünde çalışmalarla ne sanat yönünün ne de yaratıcılığının olumlu bir ilerleme kaydedemeyeceğini Lowenfeld (1975) ortaya çıkarmıştır.



Şekil 1. Lowenfeld, (1947). Creative and Mental Growth. Akt; Yılmaz, 2010, Güzel Sanatlar Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri kitabı 5. bölümünden alınmıştır.

- a. Çocuğun boyama kitabını görmeden ortaya çıkardığı özgün kuş çizimi
- b. Çocuk boyama kitabını görüyor ve kullanıyor
- c. Çocuk boyama kitabından etkileniyor ve yaratıcılığı, kendine duyduğu güveni yok oluyor

Doğalcı görüşün özünde, çocuk resimlerinin kültürel öğeler barındırmadığını, aksine hiçbir kültür fark etmeksizin aynı özellikleri taşıdığını ortaya çıkar. Çocuk dönemin örneklerine ve kalıplara eğilim gösterirse, gelişiminin doğallığının bozulacağı ortaya çıkar.

Dönemi yansıtan çalışmalar ile kalıp çalışmaların çocukları etkilediğinin düşünülmesine karşın çocuk resimlerinin kültürel öğeler barındırmadığını bu sebeple farklı kaynakları referans almamaları arasında bir ikilem ortaya çıkıyor gibi gözükse de aslında Doğalcı görüşe göre bu durumun bir yanıtı vardır. Çocuğun doğal süreçte gelişim göstermesi asıl olandır. Eğer çocuk basmakalıp ya da popüler çalışmalardan etkilenmişse, resimde yansıttığı unsurlar doğallıktan ve gerçek duygulardan uzak kalır ve doğal ilerlemenin bir yansıması niteliği taşımaz. Çocukların çizdikleri resimlerde kültüre ait öğelerin olmaması, hiçbir kültür fark etmeksizin aynı ilerlemeyi kaydetmesi doğal olandır. Önemli olan çocukların duygu ve düşüncelerine etki etmemek adına çocuklar basmakalıp ve kopya çalışmalara maruz bırakılmamalıdır. Doğalcı görüş 20.yy'da özgürlükçü yaklaşımla çok ses getirmiş ancak eğitimin pek de bir önemi olmadığını, öğretmene gerek olmadan çocukların kendi başlarına daha iyi aşamalar kaydedeceğine varan yanlış yorumlara sebep olmuştur.

Yüzyılın ilk yarısından 1980'lere dek Doğalcı görüş sanat eğitiminde tek ve en etkili fikir olarak hükmünü sürdürmüş, devamında ve hala bugün de geçerliliğini büyük ölçüde sürdürmektedir (Yılmaz, 2010). Çocukların sanatsal yönden ilerlemesi, zihinsel ve fiziksel gelişimin aşama kaydetmesiyle belirginleşir. İlk çizimlerini oluşturan işaret ve çizgiler, erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine dek sanatsal bir boyut kazanmaya devam eder (Yavuzer, 1992).

Zamanla kendini tamamlayan gelişim süreci, belirli aşamalarla ve tecrübeyle olgunlaşır. Bu aşamalar hem bir önceki aşamadan beslenir hem de bir sonraki aşama için temel oluşturur. Kesin bir

ayrımı olmamakla birlikte birbiriyle bağdaştırılır. Birbirinden destek alarak bir sonraki aşamaya ilerler. (Yeşilyaprak, 2002).

Yaratıcılık becerileri çocukların bütünsel gelişimlerinde ve ileriki yaşantılarında gerek akademik gerekse sosyal yönden önemlidir. Çocukluk döneminden yetişkinliğe yaratıcılık köreltilmek yerine daha fazla desteklenerek geliştirilmelidir. Yaratıcı bireylere baktığımızda diğer insanlara göre sosyal, sanatsal ve akademik yönden daha avantajlı oldukları görülür. Eğitim sistemlerindeki yanlışlıklar, okul ve sınıf içi uygulamaları ve kullanılan niteliksiz çocuk kitapları çocukların yaratıcılığını engellediği gibi çocukların gelişimleri üzerinde de olumsuz etkiler oluşturur. Bütün bunlardan dolayı oluşan ihtiyaç nedeniyle çocuklara kitap okurken resimli metin kullanımının çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma sorusu: Okul öncesi çocuklara kitap okurken resimler kullanmanın ve kullanmamanın bireylerin yaratıcılık düzeylerine etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada resimli ve resimsiz kitapların okul 5-6 yaş öğrencilere okunmasının onların yaptığı resimlerdeki yaratıcılığa etkisini araştırılmaktadır. Bu amaçla iki grup üzerinde çalışılmış, gruplardan birinde hikâye okunurken resimler (görseller) kullanılmış, diğerinde ise kullanılmamıştır. Araştırmada bu yöntemin seçilmesinin nedeni çocuklara bir ön test uygulaması yaptırmak kitap okumanın etkisi dışındaki değişkenlerin etkisini artırabilir (alışkanlık, aşinalık vb.) düşüncesi ile çocuklara ön test olarak resim çizdirmenin mümkün olmaması nedeniyle ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmamıştır. Çalışmada hikâye okunurken görsellerin kullanıldığı gruba deney, kullanılmadığı gruba kontrol grubu adı verilmiştir. Araştırmada bu iki gruptaki öğrencilerin okunan kitapla (hikâye ile) ilgili yaptıkları resimlere yaratıcılık yönünden verilen puanlar karşılaştırılırken kontrol gruplu son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma modeli Tablo 1'deki gibi gösterilebilir.

Tablo1.

Atama	Gruplar	Öntest	Denel İşlem	Sontest
Tesadüfi (R)	Deney (D) Kontrol (K)	Yok Yok	Görsel var (Bakarak) Görsel yok (Bakmadan)	Hikayeyle ilgili Resim Hikayeyle ilgili Resim

Araştırmada aynı zamanda okumada görsellerin kullanılmasının yaratıcılığa etkisi ortaya çıkarılmaya çalışıldığından ilişkisel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırmada hikâye okurken görsellerin kullanıldığı ve kullanılmadığı 5-6 yaş aralığındaki çocuklardan oluşan iki grup kullanılmıştır. 23 kişilik kontrol grubu sınıfında çocuklara hikaye okunurken görsellere bakmalarına izin verilmeden süreç tamamlanmış ve 31 kişilik deney grubu sınıfında çocuklara hikaye okunurken görsellere bakmaları sağlanarak süreç devam etmiştir. Ancak deneysel işlem sırasında deney hem de kontrol grubuna katılım sağlamayan çocuklar olmuştur. Bunun sonucunda 1. kitap için deney grubunda 16 kontrol grubunda 13; 2. kitap için deney grubunda 15 kontrol grubunda 10 kişi yer almıştır. Görsellere bakılarak okuma yapılan gruba deney grubu denmiştir. Çünkü kitaplardaki görsellerin bireylerin yaratıcılığına etkisi araştırılmıştır. Dolayısıyla görsellere bakılmadan okuma yapılan grup kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Deney ve kontrol grubu atanması yapılmadan önce çocuklara Torrance Yaratıcılık Testi uygulanmış yaratıcılık puan ortalamaları birbirlerine yakın olacak şekilde deney ve kontrol grubu atanmış yapılmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubu çocuklarının Torrance Yaratıcılık Testi puanları arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Ancak çocukların o gün okulda olup olmama durumlarına göre deney ve kontrol grubu örneklem büyüklüğü dengelenememiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kendilerine okunan toplamda 2 hikâye kitabı ile ilgili yaptıkları resimler kullanılmıştır. Öğrenci resimleri 4 kategoride 5'li likert tipinde puanlanmıştır. Değerlendirilen 4 kategori renk, biçim, mekân ve anlatımsallık şeklindedir. Her bir kategori için öğrenciler çok zayıfsa 1 puan, zayıfsa 2 puan, orta düzeyde ise 3 puan, iyi durumdaysa 4

puan ve çok iyi durumdaysa 5 puan kazanmıştır. Öğrencilerin resimleri puanlama yanlılıklarını gidermek için 3 uzman tarafından puanlanmıştır. Dolayısıyla bir öğrenci resmi bir uzmandan 5 ile 20 puan arasında puan alabilmektedir. Resimlerin puanlanmasında 3 uzmandan yararlanılmasının nedeni objektifliği kontrol edebilmektir. Uzmanların her bir çocuk için verdiği puanlar 5 ile 20 arasında değişen sürekli puan olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda uzmanların verdiği puanların normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Uzmanların öğrenci resimlerine verdiği puanların çarpıklık katsayıları -0,928 ile -0,009 arasında; basıklık katsayıları -1,082 ile -0,774 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları yaklaşık olarak -1 ve +1 arasında değiştiğinde normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk; 2010: s.16). Uzmanların öğrenci resimleri için verdiği puanların normalliği sağlanması ve sürekli kabul edilmesi ile güvenilirlik hesaplanırken uzmanların ikili uyumu için Pearson korelasyonundan, üçlü uyum için Sınıf içi (intraclass) korelasyon katsayısından yararlanılmıştır (Şencan, 2005). Uzmanların puanları arasındaki korelasyonlar ve manidarlık düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo1. Uzmanların öğrenci resimlerine verdiği puanlar arasındaki korelasyonlar

	uzm1	uzm2	uzm3
uzm1	1	,929**	,909**
uzm2	,929**	1	,909**
uzm3	,909**	,909**	1

** p < 0,01

Tablo 2 incelendiğinde uzmanların çocukların resimlerine verdiği puanlar arasındaki korelasyonlar 0,90 ile 0,93 arasında değişmektedir. Tüm korelasyonlar 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu sonuca göre uzmanlar arasında hem yüksek hem de istatistiksel olarak önemli bir uyum olduğu söylenebilir. Uzmanların üçünün aynı anda uyumun belirlemek için hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı ise iki yönlü tesadüfi etki modeline dayanarak 0,970 (güven aralığı 0,953 – 0,982) olarak hesaplanmıştır (Şencan, 2005: s. 275). Hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı da uzmanlar arasında yüksek bir uyumun olduğunu göstermektedir ve 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak uzmanların çocukların resimlerine verdiği puanların güvenilir olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sınıf içi korelasyon katsayısının minimum 0,70 ve kabul edilebilir değer olarak 0,80 olduğunda en az kaç puanlayıcı gerektiği hesabı yapılmış ve 1,7 olarak bulunmuştur (Şencan, 2005: s. 274). Hesaplanan bu değere dayanarak bu araştırmada çocuk resimlerinin 3 uzman tarafından puanlanması yeterli görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Veriler çocuklardan toplamda 2 hafta süre içerisinde toplanmıştır. Her hafta yaş ve gelişim özelliklerine uygun içerik ve resimleme içeren 1’er adet çocuk kitabı kontrol ve deney grubundaki çocuklara aynı gün içerisinde okunmuştur. Haftada 1 gün 1 kitap çocuklara okunmuştur. Hikaye okunması biter bitmez deney ve kontrol grubundaki çocuklardan okunan kitapla ilgili resim yapmaları istenmiştir. Kitaplar seçilirken çocukların daha önce karşılaşmadıkları ve onlara okunmayan kitaplar seçilmiş olup aynı zamanda çocukların resmetmeleri daha kolay olabilecek daha somut resimlerden oluşan kitapların seçilmesine özen gösterilmiştir. Kitap seçimleri çocukların resimlerini değerlendirip puanlayan 3 uzman tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin resim puanı olarak üç uzmandan aldıkları puanların ortalaması kullanılmıştır. Ortalama puanlar elde edilmeden önce puanlama işlemi şu süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öncelikle birinci uzman tüm öğrencilerin resimlerini 4 kategori için 1-5 aralığında puanlamış, 4 kategoriden elde edilen puanlar toplanarak öğrencinin birinci uzmandan aldığı puan elde edilmiştir. Aynı süreç ikinci ve üçüncü uzman için tekrar edilmiş ve böylece öğrencilerin üç uzmandan aldıkları puanlar belirlenmiştir. Bu aşamanın ardından öğrencilerin üç uzmandan aldığı puanlar toplanarak üçe bölünmüş ve bu ortalama puanlar öğrencilerin “resim yaratıcı puanı” olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puan karşılaştırmaları bu ortalamalara dayanarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu puan ortalamalarını karşılaştırmadan önce verilere ön analiz yapılmıştır. Ön analizlerde betimsel istatistikler hesaplanmış, kayıp ve uç değer olup olmadığına bakılmış, verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Betimsel istatistikler hem kitap hem de

deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı yürütülmüş; verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği, kayıp ve uç değer içermediği görülmüştür. Verilerin normalliğini belirlemek için gruplara ait verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş sifıra yakın oldukları bulunmuştur. Diğer yandan Shapiro-Wilk testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Deney grubu için Shapiro- Wilk istatistiği= 0,972 ; p= 0.57; Kontrol grubu için Shapiro-Wilk istatistiği =0.915, p= 0.052).

Araştırma sorusuna cevap bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin resim puanı ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığına bakılmıştır. Veriler bağımsız gruplar t testinin varsayımları olan normallik, grupların varyanslarının homojen olması, verilerin sürekli olması koşullarını sağladığından analizler bağımsız gruplar t testine göre yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sorusuna cevap verebilmek için yapılan karşılaştırma testleri her bir kitap için ayrı ayrı yapıldığı gibi tüm veriler için de gerçekleştirilmiştir. Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi hem tüm veri için hem de kitaplar için ayrı ayrı yapılan analizlerde normalden sapma önemli bulunmamıştır. Diğer yandan grupların varyanslarının homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları grup varyanslarının eşit olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak her bir kitap için elde edilen puanlar ve tüm veri için bağımsız gruplar t testi analizinden yararlanılmıştır.

Birinci Kitap için Yapılan Analiz Sonuçları

Birinci kitap için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere alan uzmanları tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Birinci kitap için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
Bakmadan (K)	13	14,872	4,009	0,921	27	0,365
Bakarak (D)	16	13.437	4.229			

Grupların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile test edilmiş ve varyanslar eşit bulunmuştur (Levene F= 0,021; p> 0,05). Tablo 3 incelendiğinde birinci kitabın kullanıldığı grup için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin resimlerine uzmanlar tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmamıştır. Tablo 3'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları göreceli olarak deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından büyüktür ancak bu fark manidar bulunmamıştır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunun puan ortalamalarının eşit olduğu söylenebilir.

İkinci Kitap için Yapılan Analiz Sonuçları

İkinci kitap için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere alan uzmanları tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İkinci kitap için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
Bakmadan (K)	10	16,801	2,895	2,455	23	0,022
Bakarak (D)	15	14,045	2,653			

Grupların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile test edilmiş ve varyanslar eşit bulunmuştur (Levene F= 0,328; p > 0,05). Tablo 4 incelendiğinde ikinci kitabın kullanıldığı grup için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin resimlerine uzmanlar tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur. Tablo 4'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları göreceli olarak deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından büyüktür ve bu fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Dolayısıyla kontrol grubunun puan ortalamasının deney

grubunun puan ortalamasından büyük olduğu; bu farkın tesadüfi hatalarla açıklanamayacak kadar önemli olduğu söylenebilir.

Tüm Grup için Yapılan Analiz Sonuçları

Tüm grup için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere alan uzmanları tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Tüm grup için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
Bakmadan (K)	23	15,711	3,626	2,007	52	0,050
Bakarak (D)	31	13,731	3,552			

Grupların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile test edilmiş ve varyanslar eşit bulunmuştur (Levene $F=0,262$; $p > 0,05$). Tablo 5 incelendiğinde Tüm grup verisi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin resimlerine uzmanlar tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmamıştır. Tablo 5'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları göreceli olarak deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından büyüktür ancak bu fark manidar bulunmamıştır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunun puan ortalamalarının eşit olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fang (1996) resimli çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa kitap sevgisi aşılacak, çocuğun dikkat ve ilgisini kitaba çekmek, kavram öğretmek, öykünün anlamını güçlendirmek ve çocuklarda farkındalık kazandırmak amacı taşıdığını savunmaktadır. Jalongo (2004), resimli çocuk kitaplarının çocukları sosyal, kişisel, entelektüel, kültürel ve estetik açıdan geliştirdiğini savunmuştur. Resimli çocuk kitapları sayesinde çocuklar bir yandan kitabı dinlerken bir yandan da kitabın resimlerine bakarak anlatılanı zihinlerinde somut hale getirirler. Bu sayede çocuk hikâyeyi hayatına dahil etmiş olur (Bilgin, 2011). Çocukların sanatsal açıdan ne kadar geliştikleri ve yaratıcılıklarını kullandıkları yaptıkları resimlerden anlaşılabilir. Resimli çocuk kitapları çocukların gelişimine katkıda bulunur. Sever (2003) çocuklarda yaratıcı resim yapma yetenek ve isteklerinin sanatsal olarak nitelikli resimleme ile mümkün olduğunu açıklamıştır. Resimli çocuk kitaplarındaki çizimler çocukların algı seviyeleri ile paralel olmalıdır. Segun'a (1988) göre yazılı metinlerden ziyade görseller ve resimler çocukların hayal dünyalarını güçlendirdiğini, kitaplarda iletilmek istenilenlerin de çocuklara resim yoluyla daha iyi bir şekilde verildiğini ortaya koymuştur.

Nitelikli resimler çocukların; yaratıcı düşüncelerini destekler, sanat hakkında bilgi sahibi olmasını ve estetik anlayış kazanmasını sağlar (Georgio, 1969). Resimli kitaplarda kullanılan sözcükler ve resimler birbirlerini tamamlamalıdır (Salisbury, 2004). Bu araştırmada iki kitap kullanılmış olup 1. kitapta çocukların yaratıcılıkları hakkında anlamlı bir fark çıkmazken 2. kitapta kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çizimler ve renkler gibi faktörler düşünüldüğünde basmakalıp resim özellikleri taşımayan resimli çocuk kitaplarının çocuklara resimleri gösterilerek okunduğunda onların yaratıcılıklarını destekleyip yaratıcılık seviyelerini yükselttiği niteliksiz resim kitaplarının ise çocukların yaratıcılık seviyelerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (İnce Sezer, Yücel Dinç & Doğan, 2018). Bu araştırmada 2. kitapta kontrol grubu lehine sonucun çıkma nedenlerinden seçilen kitaplardaki görsellerin yaratıcılığı destekleyici özellikte seçilmiş olmadığından kaynaklanmıştır denilebilir. Kısacası kitaptaki görsel figürlere bakmadan resim çizen çocukların görsel figürleri görerak resim çizen çocuklardan puan bazında daha fazla puan aldıkları gözlenmiştir. Bu durumda okunan kitabın resimlerinin çocukların yaratıcılığı üzerinde olumlu etkisinin olmadığı görselin çocuğun yaratıcılığını daha da söndürdüğü söylenebilir. Birinci kitap analizinin sonucuna bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemesinin ise okunan kitabın görsel açıdan çocuklara yaratıcılık anlamında bir şeyler katmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışmadan da görüldüğü gibi 1. kitapta kontrol ve deney grubundaki çocukların sonuçlarının birbirlerine genellikle yakın olduğu ve farkın manidar bulunmadığı 2. kitapta ise bakmadan resim çizen çocukların yaratıcılık seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların

yaratıcılıklarının resimli çocuk kitaplarının görsellerini kullanıp kullanmamakla desteklenip desteklenmeyeceğinin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için çocuklar için görsel nitelikleri yüksek ve düşük kitaplar seçilerek kitap resimlerinin gösterilmesi ve gösterilmemesi suretiyle okunması ile gerekli çalışmalarının yapılması bu çalışmayı bir üst seviyeye taşıyabilecektir.

Bu çalışma için öneriler aşağıda belirtilmiştir;

Bu çalışma daha fazla kitap ile daha büyük grup üzerinde uygulanabilirdi. Çocuklara okunacak kitaplar içerisindeki resimlemenin niteliğine göre seçilip kategorilere ayrılarak çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerine bakılabilir. Kitaplardaki resimlemelerin soyut veya somut olup olmamaları ayrı bir kriter olarak değerlendirilip buna göre yaratıcılık üzerinde fark oluşturup oluşturmadığı değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Bilgin, H. (2011). 5-6 Yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa yönelik kavramına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bode, U., Kische, I.M. ve Otto, G. (1979). *Yaratıcılık Eğitimi*. (Çev. B. Can). Berlin: Duck Und Verlagshaus: Friedrich Verlag Velber.
- Chambers, J.A. (1969). Beginning a multidimensional theory of Creativity. *Psychological Reports*, 25 (3), 779-799.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for?. *Reading Horizons*, 37, 130-142.
- Jalongo, M.R. (2004). *Young Children and Picture Books*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Georgio, C. (1969). *Children and their literature*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- İnce Sezer, Ş., Yücel Dinç, F. ve Doğan, N. (2018). The effects of reading not stereotyped illustrated 3-6 years children's books on the creativity of children by showing pictures or not. *International Conferences on New Horizons in Education (INTE)*, Paris, France. Proceedings Books Volume 2, ISSN 21467358.
- Lowenfeld, V. (1975). *Creative and mental growth*. London: Macmillan Publishing
- Lowenfeld, V. (1973). *Creativity and imagination*. Mankato, Minn.: Children's Press.
- Mott, J.A. (1973). *Creativity and imagination*. Mankato, Minn.: Children's Press.
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating children's books*. Barron's Educational Series Inc.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Segun, M. (1988). *The importance of illustrations in children's books*. In S. Mabel (Ed.), *Illustrating for Children: Report of the First Training Workshop for Illustrators of Children's Books* (p.25-27). Children's Literature Association of Nigeria, Ibadan: Nigeria.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. (1. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Tezcan, M. (1994). *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- The UK National Advisory Committees Report (DfEE), *All our futures: Creativity, culture and education*, 1999.
- Thurstone, L. (1952). *Creative talent*. In Thurstone, L. L. (Ed): *Applications of psychology*, New York: Harper & Row, 18-37.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.

- Torrance, E.P. (1965). *Explorations in creative thinking in early school years: A progress report*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Taylor, C. W. ve Barron, F. (Eds.) (1996). *Scientific creativity: Its recognition and development: Selected papers*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. S. (1996). *Yaratıcılık* (3.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yetişken, H. (1998). *Estetiğin Abc'si* (2. Baskı). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yılmaz, M. ve Artut, K. (Ed.). (2010). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Ekler

Bakarak 1



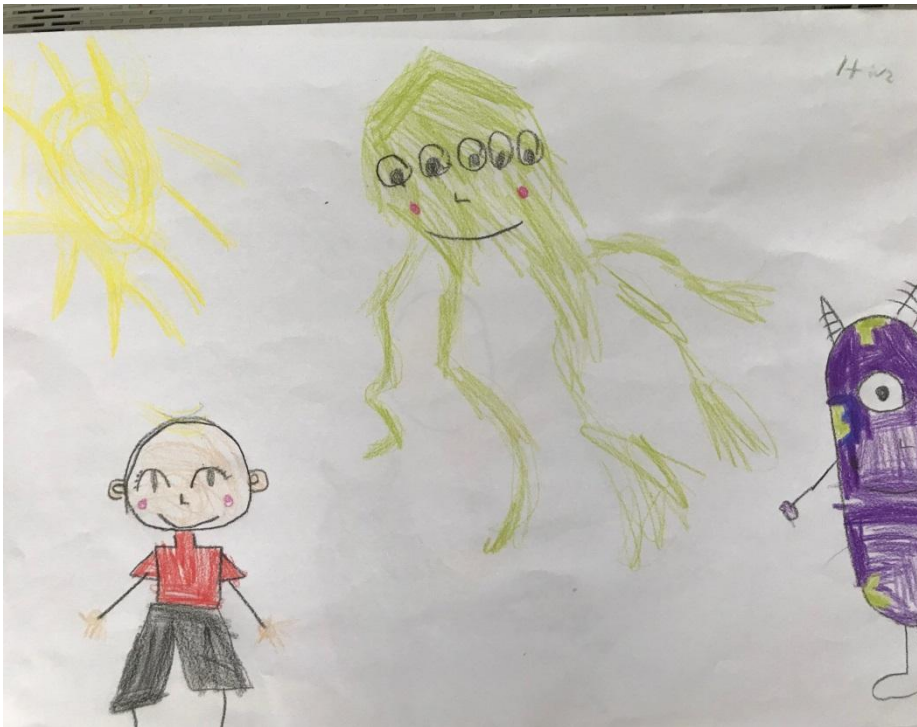
Bakarak 2



Bakarak3



Bakarak 4



Bakarak 5



Bakarak 6



Bakmadan 1



Bakmadan 2



Bakmadan 3



Bakmadan 4



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Comparison of Printed and Digital Text Reading Miscues of Third Grade Primary School Students

Nalan TOLĞAY¹, Selva BAKKALOĞLU²

Abstract

In this study, the printed and digital text reading process of third grade primary school students was examined comparatively. In the study, a descriptive survey model was used to compare third grade primary school students' printed and digital text reading miscues. The study group of the research consisted of 6 third grade students studying in primary schools in the centre of Konya. A narrative reading text, which was selected after the validity and reliability studies had been carried out, was used as the data collection tool. The 'Reading Miscue Inventory' developed by Goodman, Watson and Burke (2005) was used in the analysis of the data. According to the data obtained as a result of the research, students were generally able to use linguistic cues more selectively and flexibly in digital text reading. Although similar results were obtained in both text types in terms of similarity in reading speed and letter-sound relationship, the sound similarity of the students was higher in digital text reading than in printed text reading. According to another result obtained in the research, students made fewer reading miscues in digital text reading than in printed text reading. When examining the retelling scores, digital text reading scores were higher than for printed text reading.

Keywords

Digital reading
Reading miscues
Miscue analysis
Primary school
Text reading

Makale Hakkında

Received: 26.08.2021
Accepted: 10.12.2021
Online Published: 31.12.2021

¹ Ministry of Education, Yuksel Bahadır Alaylı Science and Art Center, Turkey, ntolgay@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9615-472X>

² Selcuk University, Education Faculty, Department of Primary Education, Turkey, selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-2025-4169>

Introduction

The Turkish curriculum is shaped around four learning domains: reading, writing, listening and speaking. Among these learning domains, reading has a very important place not only academically from the first level onwards, but also in the social and cultural field. Examined in general terms, reading is a wide learning domain that encompasses many mental processes such as analysis, synthesis, evaluation, criticism, and interpretation through recognition of the meanings of words and sentences, starting with recognition of sounds.

Reading, which is a skill that enriches one's imagination, nurtures one's creativity and expands one's horizons by improving one's vocabulary (Akyol, 2021), is a challenging process that does not only consist of decoding letters (Topuzkanamış & Maltepe, 2010). Reading more clearly is a dynamic meaning-making process that necessitates active and effective communication between the author and the reader (Akyol, 2021). In the process of constructing meaning, the reader uses three types of information systems: sampling, guessing, and validation. These three information systems are the letter-sound relationship, and syntactic and semantic cues. The letter-sound relationship expresses the complex relationship and connection between spelling rules, punctuation marks, etc. and the sounds of the spoken language, while syntactic cues reveal the relationship between words and sentences in a text. Semantic cues explain how readers make sense of texts (Goodman, 1996; Goodman, Watson, & Burke, 2005). Similarly, Moore and Brantingham (2003) also stated that readers use a combination of semantic, syntactic and letter-sound relation information systems to give meaning to the text. The most effective way to determine how students use these items is to examine reading miscues made during reading. (Girgin, 2006; Goodman, 1995; Gunning, 2003).

Reading miscues include many types of miscues made by the reader during reading, such as replacing the word in the text with another word, not reading a word in the text, or adding a word that is not in the text (Davenport, 2002). Addition, omission, repetition, and changing the place of words or letters can be stated as the main reading miscues (Goodman, 1995; Leslie & Caldwell, 2006; McKenna & Stahl, 2003; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007). The determination and correction of reading miscues is important at primary school level, because when reading miscues are not corrected, students cannot achieve academic success (Bilge & Sağır, 2017). In determining the reading miscues that are made, the miscues are recorded and then miscue analysis is made.

With miscue analysis, it is possible to identify, define and evaluate the reader. In other words, through miscue analysis, the reader's strengths and the strategies he/she uses to understand what he/she reads can be identified (Davenport, 2002). As an evaluation tool, miscue analysis provides qualitative and quantitative data on reading. Qualitative data obtained in miscue analysis explain what the reader is doing while reading, while quantitative data include the frequency or number of miscues (Goodman et al., 2005). Another purpose of miscue analysis is to include certain information about the reader's reading ability, grammar and strategy use (Davenport, 2002; Goodman et al., 2005).

Miscue analysis was first developed by Kenneth Goodman (Moore and Gilles, 2005) and 'Reading Miscue Analysis' was recognised as a valid research and evaluation tool by the National Reading Panel Report (2000) (Theurer, 2002). The purpose of reading miscue analysis is to determine whether the miscues made by students during reading are random or a conscious act that they use to understand the text. In this way, through miscue analysis, teachers obtain information about students' semantic, syntactic and grapho-phonetic miscues. Indeed, Goodman and Burke (1972) believe that miscues made in the reading process are not random errors, but that rather, they are cued by the interaction between thought and language in the reader during the processing of mostly written material (Wixson, 1979).

According to Goodman, there are two main types of miscue analysis: unrecorded and recorded processes. The process of recorded reading miscue analysis is a formal assessment that is suitable for the researcher or teacher and provides detailed information about the reader's or student's reading, while the process of unrecorded miscue analysis enables a formative assessment that is appropriate for the student's success during reading (Janan, 2011). Within the scope of the recorded reading miscue analysis process, the reading materials are selected by the researcher or teacher, while in the

unrecorded miscue analysis process, the student him/herself chooses the materials. In both miscue analysis processes, a coding form is used to assist the miscue analysis, and the student's reading is evaluated by marking on this form the reading miscues made by the student during reading.

On the other hand, developments occurring in digital technology have had an impact on reading just as they have in all areas of life; new terms such as screen reading, digital reading, reading from a computer or reading from a portable/mobile device have begun to be referred to (Güneş, 2009). Although there is variation regarding terminology, it is possible to define digital reading in general terms as a dynamic meaning-making process that functions with the aid of basic technology usage information based on the stimuli on the screen (Keskin, Baştuğ, & Atmaca, 2016). When digital text and printed text are compared as a format, many aspects such as time spent on reading, text reading method, sensitivity to the text, the scan-and-find method for what is read/is to be read, orientation, content diversity and selectivity draw attention as differences that emerge between digital and traditional reading acts (Liu, 2005; cited in Odabaş, 2017). In digital reading, the pages are in portrait orientation, while in traditional reading in print, the pages are in landscape orientation. When digital and printed text are compared in terms of the reading process, some differences and difficulties can be experienced due to these two opposite movements followed by the eye (Güneş, 2009). Research on the subject gives an idea about readers' adaptation to reading printed and digital texts. In a study by Weisberg (2011) comparing traditional reading with digital reading, it was concluded that participants were more willing to read digitally. On the other hand, Hamer and McGrath (2010) concluded in their research that while students could focus more easily on the text they read in the digital environment, their rate of recall related to printed text was higher. In addition, it was observed that the majority of students preferred printed text to digital text. Therefore, it is possible to say that the digital or printed text preferences of readers vary depending on a number of sub-reasons.

The effect of the digital age on reading has also had its effect in schools; with advances such as the widespread use of smart boards and the practice of tablet distribution to every student throughout the country, printed books have begun to be replaced by books prepared in the digital environment (eokul-meb.com, 2013). These books are created and used in schools by preserving the content of the textbooks approved by the Ministry of National Education Head Council of Education and Morality and transferring them to digital media (Tiryaki & Karakuş, 2019). As a result of the technology that we use effectively in every aspect of our lives, digital reading has become an inescapable reality for both students and readers. However, a number of studies have shown that digital reading is more difficult and that readers cannot demonstrate sufficient success in digital reading (Güneş, 2010; Kerr, 2002; Kurniawan & Zaphiris, 2001; O'Hara & Sellen, 1997). This situation necessitates re-examination of digital reading.

When we look at the studies in the literature in which digital and printed text reading are examined comparatively, it is seen that the subject is shaped around reading skills (Baştuğ & Keskin, 2013; Kuru, Kaşkaya & Calp, 2017; Kuru, 2018), student attitudes (Başaran, 2014) and reading comprehension (Ercan & Ateş, 2015). Therefore, since such a study has not previously been made in the literature, in this study, printed and digital text readings are comparatively examined according to the Goodman miscue analysis inventory. When analysing miscues in the Goodman miscue analysis inventory, syntactic acceptability, semantic acceptability, meaning change, correction, the letter-sound relationship and sound similarity are focused on. In the form, the reading evaluation is made by answering the questions of acceptability of the miscues made, the extent to which they resemble the expression in the text in letter-sound relationship terms, whether they lead to a change in meaning, and whether they are corrected or not. The questions in which these criteria in the inventory are evaluated are framed in such a way that the interaction of all language cueing systems and reading strategies is taken into account. In this sense, this research is important in terms of contributing to the relevant subject area.

Accordingly, the aim of this study is to analyse the printed and digital text reading processes of third grade primary school students. In line with the purpose of the research, the sub-problems have been designed as follows:

Do the printed and digital text reading results of each student in the study group of the research differ in terms of:

1. Flexible and selective use of linguistic cues?
2. Dependences on the surface features of the text?
3. The number of miscues?
4. Retelling scores?

Method

This research is a descriptive study based on the survey model. The survey model is a research approach that aims to describe and explain past and current situations, events, groups, objects and characteristics in their natural state (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Therefore, in this study, which aimed to comparatively examine the printed and digital text reading miscues of third grade primary school students, the survey model was used. With the research conducted on the group with the descriptive survey, an attempt was made to examine and describe the reading status of the individuals in the group depending on the reading tools used.

Study Group

While determining the study group of the research, the convenience sampling method, which is one of the purposive sampling methods (Yıldırım & Şimşek, 2016), was adopted in order to ensure proximity and access easiness. In this context, six students attending the third grade in an official primary school in the Selçuklu District of Konya Province in the 2020-2021 academic year comprise the study group of the research. The criterion used in the selection of the students was determined as “students who do not have reading problems (instructional level)” in line with the opinions received from primary school teachers, observations of sample text reading, and evaluation results. Since the aim was to compare the language cueing systems and reading strategies used by the students depending on the reading tools, the frustration level and independent level were eliminated and students at the instructional level were determined as the study group. The main criterion in the selection of the participants was that they were included in the instructional level according to the “Miscue Analysis Inventory”. During the determination of this criterion, opinions were obtained from primary school teachers who were teaching in the third grade and from a faculty member as a field expert. While determining the study group, attention was paid to the appropriateness of the text to be taught for the grade level in terms of the number and type of words.

As a result of the data obtained, the study group was determined. The students forming the study group were coded as S1, S2, S3, S4, S5 and S6. Descriptive statistics of the study group are given in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics of Study Group

Gender	f	%	Student Codes
Female	4	66.6	S2,S3,S4,S6
Male	2	33.3	S1,S5
Age			
8	2	33.3	S2,S5
9	4	66.6	S1,S3,S4,S6
Number of Book Pages Read Daily			
0-20 pages	1	16.6	S4
21-40 pages	2	33.3	S3, S2
41-100 pages	3	50.0	S1,S6,S5
Digital Text Reading Frequency			
Never	1	16.6	S5
Sometimes	4	66.6	S1,S2,S4,S6
Frequently	1	16.6	S3
Total	6	100	S1,S2,S3,S4,S5,S6

Data Collection Tool

In this study, the reading text named “The Merchant’s End” from Gönül Publications’ “Educational Tales” series, which was included as a recommended work with the decision of the Ministry of National Education the Head Council of Education and Morality, was used as the data collection tool. The reason why the same text was read in printed and digital reading was to control the factors that affect the student’s reading performance, such as readability, motivation, and attitude towards the text, and during the research process, to re-evaluate the letter-sound relationship, syntactic and semantic relationships that are expected to be established in the text. While selecting the text, first of all, attention was paid to the fact that the students had not read the text before, and also, the readability level of the text was measured to check its appropriateness. For this purpose, Ateşman’s formula, which was developed to determine the readability level, was used (Figure 1).

$$\text{Ateşman Index} = 198.25 - \left(40.174 \times \frac{\text{Total Syllables}}{\text{Total Words}}\right) - \left(2.610 \times \frac{\text{Total Words}}{\text{Total Sentences}}\right)$$

Figure 1. Ateşman’s Formula (Ateşman, 1997)

In the evaluation of the obtained data, the rating proposed by Ateşman was also used (Table 2).

Table 2. Readability Rating

Level	Readability Number
Very easy	90-100
Easy	70-89
Medium difficulty	50-69
Difficult	30-49
Very difficult	1-29

According to this formula and evaluation criteria, the readability level of the text used in the study is as follows:

The Merchant’s End = 622 words - 1536 syllables - 116 sentences

Word length = Number of syllables / Number of words

Sentence length = Number of words / Number of sentences

Word length = 1536/622= 2.46945

Sentence length = 622/116 = 5.36207

$$\begin{aligned} \text{Ateşman’s formula} &= 198.825 - 40.175 \times A - 2.610 \times B \\ &= 198.825 - (40.175 \times 2.46945) - (2.610 \times 5.36207) \\ &= 198.825 - 99.21015 - 13.995 \\ &= 85.61985 = \text{Easy level} \end{aligned}$$

Considering Zorbaz’s (2007) idea that in the selection of a text, its qualitative characteristics should be considered besides its readability measurements, in this study, attention was paid to the completeness of the story chapters of the text to be read, and to the fact that it had an interesting and high quality printing.

According to Durukan (2014), students’ reading speed and reading comprehension success are naturally higher in texts with a high readability level. In other words, it was decided to choose a text which had an easy readability level, since students’ success in reading is affected by whether the readability level of the text is appropriate for their grade level.

In the first stage of the implementation, accompanied by the researcher, the same text was read directly from the printed book, while in the second stage, the same text was read on a 15.6-inch horizontal laptop computer screen. The digitally read text was prepared in the same page image and font size, in accordance with the exact printing of the book. The time periods for reading the printed and digital texts were set three months apart, taking into account the average forgetting time of the text by the students. In fact, as Garvin (1991; as cited in Alford & Brock, 2012) mentioned, and as visualised in Edgar Dale's (1969) Cone of Experience, the human brain can remember 10% of what it reads after a period of approximately two weeks (Hartog, Mulder, & Hoetjes, 2014). Therefore, the three-month period between the two readings was considered sufficient for this study.

Before the implementation of the research, the necessary permission was obtained from the Konya Provincial Directorate of National Education, and Parental Consent Forms were signed for each student (File No: E-83688308-605.99-22065258). During the implementation process, audio recordings were taken for both readings, again with the permission of the participants. Afterwards, the students' reading times were noted by listening to the recordings, and the oral reading miscues were first marked on the printed material for each student, and then arranged by entering them in the "Miscue Analysis Inventory". The steps followed in the data collection process were carried out for each student individually.

In the process of validity and reliability studies in the research, inter-researcher reliability was examined for four sections, aimed at: a) the readability level of the text, b) whether the implementation was carried out as planned, c) evaluation of the reading scores, and d) observation of the reading miscues. Simple percentages were used while evaluating the readers' miscues marked by both researchers. The percentage of consensus in the study was calculated by adding the number of miscues marked in the same way by both researchers and dividing this number by the total number of miscues marked by the two researchers. The rate of agreement between the miscues marked by both researchers was 88%; for differences of opinion, they came together and reached a compromise.

Data Analysis

In the research, the data were analysed with the descriptive analysis technique using the Goodman Miscue Analysis Inventory. The miscue analysis inventory reveals the strategies used by students while reading, by analysing the miscues made by the student in the way that they are recorded on the miscue record forms (Vaccaro, 2012).

Goodman Miscue Analysis Inventory: This was developed and used by Goodman et al. (1987, 2005) as a scoring form for recording and classifying oral reading miscues, similar to other inventories for miscue analysis. In this form, all readings that are different from what is written in the text are considered miscues; dialectal differences in pronunciation are not considered to be miscues. However, a repeated miscue of the same word is not considered to be a single miscue as long as the function of the word remains the same (Warde, 2005).

The miscue analysis scoring form consists of 8 columns. These are:

1. Syntactic acceptability
2. Semantic acceptability
3. Meaning change
4. Correction
5. Semantic structure
6. Grammatical relationship
7. Letter-sound relationship
8. Sound similarity

While scoring the reader in the miscue analysis scoring form, the first four columns are marked as 'yes', 'partially' and 'no'. Semantic structure is evaluated according to the scorings in the semantic acceptability, meaning change and correction columns. Grammatical relationship is evaluated according to the scorings in the syntactic acceptability, semantic acceptability and correction columns. The letter-sound relationship and sound similarity columns are marked as 'high' (high degree of similarity between the incorrectly read word and the correct word in the text), 'partial'

(partial similarity between the incorrectly read word and the correct word in the text), and ‘none’ (no similarity between the incorrectly read word and the correct word in the text).

During the sound recording of the reading, the students participated in the environment individually; the researcher and the student were side by side. The researcher gave general information to the students about the reading process and clearly stated what was expected from them at the beginning of the study. Before the reading, the researcher reminded the students that they were to relate what they had read and answer the questions (*Dear, thank you for reading. You have finished the whole text. Now could you close the book and tell me what you remember about the text?*) During the oral reading sessions, the participants were not interrupted in any way. The researcher noted the reading miscues on the printed text, of which she had a copy.

The researcher’s printed text was prepared in the font of the original text, and the paragraph breaks were double-spaced in order to note the miscues clearly. Then each miscue was marked on the miscue analysis coding form, and in order to verify and review the recorded oral readings, and to ensure consensus, the recordings were also listened to several times by an expert researcher. While evaluating the retelling, by considering the ordering of the characters according to their importance, forty points out of a hundred points were given, while a total of sixty points were given to the main events and the details supporting the main events, which were also scored according to their importance.

Findings

As the first sub-problem of the research, the results for the students’ readings of the printed and digital texts were compared in terms of their flexible and selective use of linguistic cues. Percentages for semantic structure and building a grammatical relationship in reading miscues give information about the flexible and selective use of language. In the miscue analysis scoring form, miscues with a semantic acceptability of ‘yes’ or ‘partially’ in the semantic structure column and with a syntactic acceptability of ‘yes’ or ‘partially’ in the grammatical relationship column with miscues that the student has corrected, determine the student’s flexible and selective use of linguistic cues. The fact that these miscues made by the students are without loss or only partial losses, and that the percentage of semantic structure is strong, partially strong or needs correction, are the percentages for using linguistic cues flexibly and selectively. Based on this, the findings regarding the differences in the flexible and selective use of linguistic cues for the printed and digital text reading results of the third grade primary school students are given in Table 3.

Table 3. Percentages for Selective and Flexible Use of Linguistic Cues

Participants	Selective and Flexible Use of Linguistic Cues			
	Semantic Structure (%)		Grammatical Relationship (%)	
	Printed Text	Digital Text	Printed Text	Digital Text
S1	40	73	60	73
S2	84	73	83	64
S3	47	60	53	60
S4	30	77	40	100
S5	41	70	46	70
S6	75	65	62	65

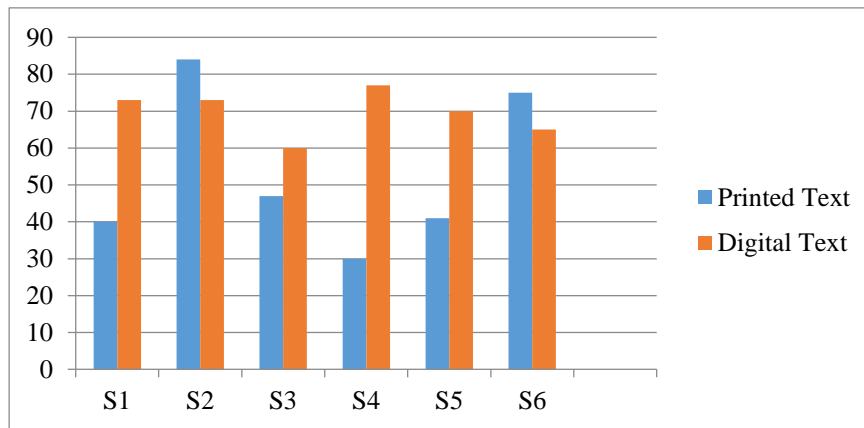


Figure 2. Semantic Structure Percentages

When the students' readings of printed and digital texts are compared in terms of semantic structure percentages, it is seen that S1 (73%>40%), S3 (60%>47%), S4 (77%>30%) and S5 (70%>41%) performed semantic structuring at a higher level in digital text reading, while S2 (73%<84%) and S6 (65%<75%) had higher percentages in printed text reading.

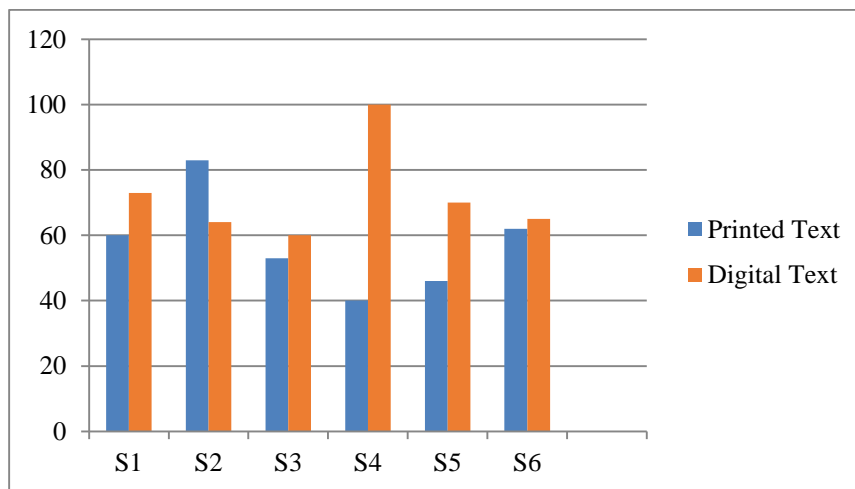


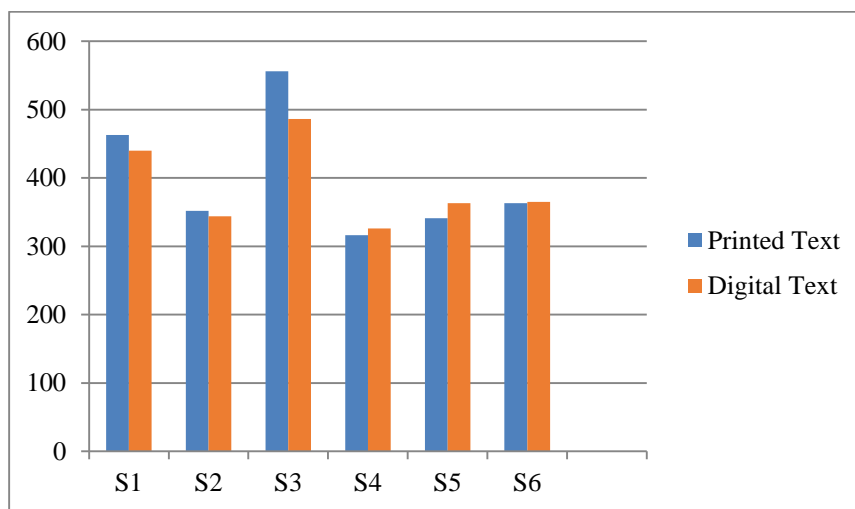
Figure 3. Grammatical Relationship Percentages

When the students' printed and digital text readings are compared in terms of establishing a grammatical relationship, it is seen that S4 (40%<100%), S5 (46%<70%), S1 (60%<73%), S3 (53%<60%) and S6 (62%<65%) were able to establish stronger grammatical relationships in digital text reading, while S2 (83%>64%) established a weaker grammatical relationship in digital text reading.

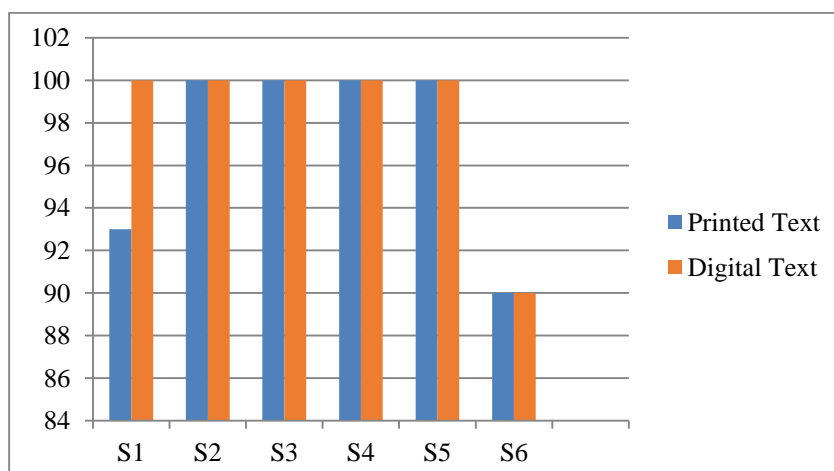
As the second sub-problem of the research, the results for the students' readings of the printed and digital texts were compared in terms of their dependences on the surface features of the text. Students' reading speed and the words, letter-sound relationship and sound similarities in their reading miscues provide information about their dependences on the surface features of the text. Students' dependences on the surface features of the text while reading were evaluated by examining the letter-sound relationship and sound similarity columns for their reading miscues. When examining the miscues made while reading the text, the fact that the miscue is syntactically and semantically acceptable, that it provides the meaning in the sentence, or that the miscue is corrected even though the meaning is partially changed shows that the student pays attention to the semantic structure. Therefore, in the miscues that do not provide the meaning, but where the letter-sound relationship and sound similarity are high, the result is that the students adhere to the surface features of the text. Table 4 shows the findings regarding the differences between the printed and digital text reading results in terms of the students' dependences on the surface features of the text.

Table 4. Percentages for Dependences on the Surface Features of the Text

Participants	Dependences on Surface Features of Text					
	Reading Speed (sec)		Letter-Sound Relationship (%)		Sound Similarity (%)	
	Printed Text	Digital Text	Printed Text	Digital Text	Printed Text	Digital Text
S1	463	440	93	100	93	100
S2	352	344	100	100	100	100
S3	556	486	100	100	100	100
S4	316	326	100	100	90	100
S5	341	363	100	100	100	100
S6	363	365	90	90	95	100

**Figure 4.** Reading Speeds

When the students' printed and digital text reading speeds are compared, it is seen that the printed and digital text reading speeds of S1 (463>440), S2 (352>344), S4 (316<326), S5 (341<363) and S6 (363<365) are in periods close to each other. S3 (556>486), on the other hand, completed the reading of the digital text in a shorter time than that of the printed text.

**Figure 5.** Letter-Sound Relationships

When the results are examined in terms of the letter-sound relationship, S2, S3, S4 and S5 made letter-sound relationships with a rate of 100%, while S6 made a letter-sound relationship with a rate of 90% in both printed and digital text readings. Unlike these students, S1(93%<100%) made

miscues showing a higher letter-sound relationship in digital text reading compared to printed text reading.

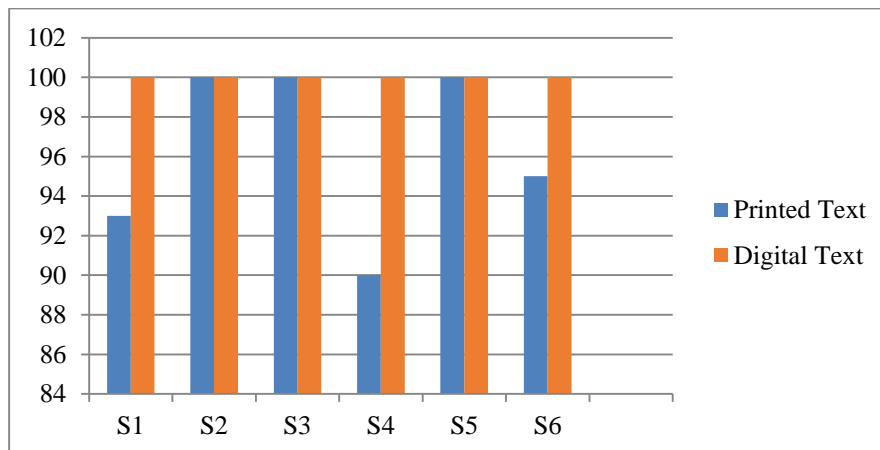


Figure 6. Sound Similarity Percentages

According to the results of the sound similarity in the students' miscues, S2, S3 and S5 made miscues that showed 100% sound similarity in both printed and digital text readings. S1, S4 and S6 made miscues that showed 100% sound similarity in their digital text readings, while in their printed text readings, miscues showing 93%, 90% and 95% sound similarity were made, respectively.

As the third sub-problem of the research, the printed and digital text reading results of the students were compared in terms of the number of miscues. The findings regarding the number of miscues in students' reading of printed and digital texts are given in Table 5.

Table 5. Number of Miscues

Participants	Number of Miscues	
	Printed Text	Digital Text
S1	2	1
S2	2	1
S3	3	1
S4	2	1
S5	4	2
S6	4	2

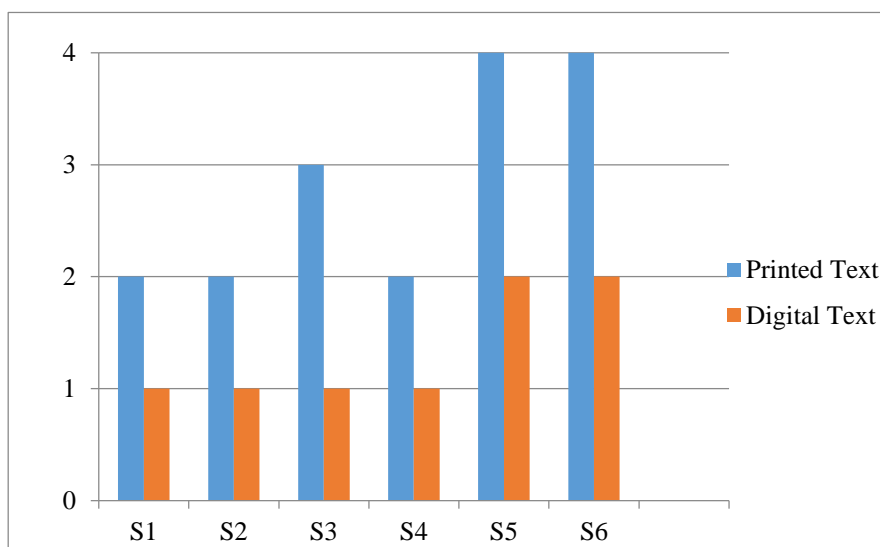


Figure 7. Number of Miscues

When the number of miscues made by the students is examined, it is seen that all students made fewer miscues in reading the digital text compared to the printed text. While the highest number of miscues in printed text reading belonged to S5 and T6, the lowest number of miscues belonged to S1, S2 and T4. In their digital text readings, S5 and S6 made the most miscues, while T1, T2, T3 and T4 made the fewest miscues.

As the fourth sub-problem of the research, the students' results for reading printed and digital texts were compared in terms of retelling scores. The retelling scores obtained by the students after reading provide information on whether or not they had understood the text they read. The fact that the students' mention the basic structure of the text, that they include important information in their narration, and that their narration is sequential, unabridged and complete are the main points considered in the evaluation. In narrative text retelling, the total percentage is calculated by scoring the characters 40% and the events 60% (Goodman, Watson, & Burke, 2005). Data on students' retelling scores are given in Table 6.

Table 6. Retelling Scores

Participants	Retelling Scores	
	Printed Text	Digital Text
S1	80	85
S2	65	70
S3	85	85
S4	65	70
S5	60	65
S6	75	75

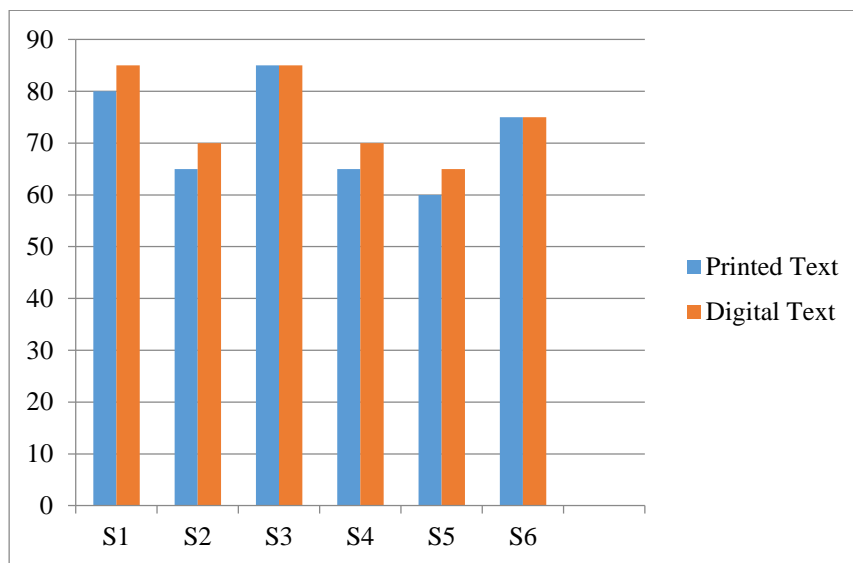


Figure 8: Retelling Scores

According to the results for the students' retelling scores after reading, S1 (80<85), S2 (65<70), S4 (65<70) and S5 (60<65) obtained higher scores in digital text reading, while S3 (85=85) and S6 (75=75) obtained the same retelling scores in both printed and digital text readings.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study was carried out to compare the printed and digital text reading miscues of primary school third grade students.

According to the results obtained in the study, the majority of students were able to use linguistic cues more selectively and flexibly in their digital text reading. It would be useful to give examples from students' readings for a clearer understanding of the results. In his printed text reading,

student S1 read the word *'tutmuş'* as *'tutumuş'* in the sentence 'Neşeli bir şekilde evinin yolunu *tutmuş'* (He made his way home happily). It was concluded that S1 could not form the semantic structure and establish a grammatical relationship, since the word he read was not acceptable either syntactically or semantically and he failed to correct his miscue. It is seen that the student could not use the linguistic cues selectively and flexibly while reading the printed text. While reading the digital text, the same student read the sentence 'Patronum bana *hizmetlerimin* karşılığında üç kuruş verdi' as 'Patronum bana *hizmetlerim* karşılığında üç kuruş verdi' (My boss gave me three kuruş for my services). In this example taken from the form, it is seen that the miscue was syntactically and semantically acceptable; the student was able to establish the grammatical relationship and semantic structure. Therefore, it can be said that S1 used the linguistic cues more selectively and flexibly in digital text reading than in printed text reading. In another example, it was seen that in using the linguistic cues selectively and flexibly, S4's reading of the printed text was more successful than her reading of the digital text. S4 made a partially acceptable syntactic and semantic miscue by reading the word *'veririm'* as *'vereyim'* in the sentence 'Şu ağaçtaki kuşu vurursan sana iki altın *veririm'* (If you shoot the bird in that tree, I will give you two gold coins) in the printed text reading; she partially established the semantic structure and albeit weakly, formed the grammatical relationship. Therefore, it can be said that S4 used the linguistic cues selectively and flexibly. In her digital text reading, the same student made a syntactically acceptable but semantically unacceptable miscue, as she read the word *'çalıyor'* (playing) in the sentence 'Köylü durmadan *çalıyor'* (The villager is playing nonstop) as *'çalışıyor'* (working). While this miscue of the student caused a loss in the semantic structure, it was seen that she partially established the grammatical relationship, and that she obtained a high percentage in the letter-sound relationship and sound similarity. Due to these and similar miscues that the student made in digital text reading, it can be said that she was unable to use the linguistic cues at a good level.

According to another result obtained in the research, students' dependences on the surface features of the text were examined in terms of reading speed, letter-sound relationship and sound similarity in reading the printed and digital texts. With regard to reading speed, it was observed that except for S3, the students' reading speeds for printed and digital texts were close to each other. This result is in parallel with the result of the study conducted by Dündar and Akçayır (2012). On the other hand, S3's digital text reading speed was higher than her printed text reading speed. Considering the demographic information, this result can be interpreted as that S3 was more used to digital reading because she frequently read digitally, and so she lost less time during screen flows compared to when reading from a book. When we look at the results for the letter-sound relationship, it was seen that except for S1, the students had close to 100% similarity in both types of reading. On the other hand, S1 formed the letter-sound relationship at a higher rate in digital text reading than in printed text reading. Finally, according to the sound similarity percentages in the students' miscues, all students made miscues in digital text reading that showed 100% sound similarity. This result reveals that in digital reading, the students made great use of sound cues in their miscues, in other words, that they adhered strongly to the surface features of the text. For example, S6 read the word "*suçlamalarını*" as "*suçlamaları*" in the sentence 'Tüccar *suçlamalarını* tekrarlamış' (The merchant repeated his accusations) in the printed text reading. Similarly, in the digital text reading, she read the word *'amacı'* (aim) as *'ama'* (but) in the sentence '*Amacı* para vermemekmiş' (His aim was not to give money). Due to these and similar reading miscues, it can be said that S6 established a high level of sound similarity, and thus adhered to the surface features of the text.

In the research, the number of miscues made by the students in reading printed and digital texts was examined comparatively. According to the results, all students made fewer miscues in digital text reading than in printed text reading. As an example of the data obtained, in both readings, S1 repeated the same punctuation miscue by reading *'demiş cüce de'* (said the dwarf also) as *'demiş. Cüce de'* (said. The dwarf also). It is seen that the student, who did not realise that he had caused a meaning change in both of his miscues, did not focus on the meaning. Similarly, in both readings, S3 repeated either the first word in the sentence or the first syllable of words. In addition, she mostly made miscues in the suffixes at the end of words. For example, when reading the printed text, she read the word *'ağaçta'* (in the tree) as *'ağaçtaki'* (the one in the tree), while in the digital text reading, she read the word *'bunu'* (accusative this) as *'buna'* (to/for this). Looking at the literature, the results obtained in

studies comparing readers' success in printed and digital text reading are mostly in favour of printed text (Dillon, 1992; Kurniawan & Zaphiris, 2001; Muter & Maurutto, 1991; Noyes & Garland, 2008; Baştuğ & Keskin, 2013). In these studies, in general, readers' reading speeds, correct reading levels, and reading comprehension were compared. On the other hand, some studies reveal that reading e-books, or in other words, digital text reading has positive effects on students' reading. In their research, López-Escribano, Valverde-Montesino and García-Ortega (2021) examined young children's e-book reading in comparison with their printed book reading. As a result of the research, it was seen that reading e-books was more effective in children's literacy. In the study conducted by Yıldız and Keskin (2016), it was seen that adolescent students developed more positive attitudes towards digital reading.

Finally, in the research, the students' retelling scores, that is, their narrations of the text in their own sentences after reading the text, were examined. According to the obtained results, students' digital text retelling scores were higher than their printed text retelling scores. For example, while S4 scored twenty-five out of forty for the characters and forty out of sixty for the sequence of events for retelling scoring of the narration of the printed text reading, she increased her retelling score by 5 points in the narration of the digital text reading because she fully described the cycle of events and was able to express the main idea at the end of the text. Another participant, S5, listed the cycle of events without specifying the characters' personality traits in the printed text narration. In the digital text narration, it was seen that he understood the main characters because he emphasised the good-heartedness of the villager and the cunning of the merchant, and she obtained five points more than in the printed text narration. The student never used the expression 'he said' in the dialogue passages and acted out the events by voicing the characters. S6, on the other hand, obtained forty points out of forty for the characters in both text-reading narrations because she was able to show that she fully understood the character analyses, and fifty points out of sixty for the sequence of events because she related the events partially sequentially and in full, and obtained a total of ninety points. Considering the studies on reading comprehension in digital reading and printed text reading, it is seen that in parallel with the results obtained in this research, there are studies in favour of digital text reading. In the study conducted by Greenlee-Moore and Smith (1996), one group of students simultaneously read from digital texts and the other group from printed texts. As a result of the study, it was found that in the texts that were difficult to relate and contained a lot of information, the reading comprehension levels of the students who read in the digital environment were higher. In another study, İleri (2011) examined fifth grade students' reading comprehension levels according to text types in screen reading. As a result of the study, it was seen that the reading comprehension levels of students who performed screen reading in the informative text type were higher than those of the students who carried out printed reading. Similarly, in the study conducted by Duran and Alevli (2014), the effect of screen reading on comprehension in eighth grade students was investigated. The students read some of the specified texts from the printed text and some of them on the digital screen. As a result of the study, it was seen that comprehension scores were higher in the readings they made on the digital screen. This result can be explained as the advantage provided in digital reading whereby the reader has the freedom to adjust the font and size of the text and to edit the text content according to their personal desires without disturbing it. In addition, the fact that the content is supported with visuals and that computers are interesting make reading more enjoyable, which facilitates understanding and learning (Dyson & Haselgrove, 2001; Chen, 2003; Burnett & Myers, 2006; Merchant, 2007; Carden, 2008; Muir, Veale & Nichol, 2009; Rose, 2011). According to Matthew (1996; cited in Duran & Alevli, 2014), interacting with and reading a book on a computer screen can be motivating even for the most reluctant of readers. On the other hand, there are also studies revealing that printed text readings are more effective for reading comprehension than digital readings (Ben-Yehudah and Eshet-Alkalai, 2020; Delgado, Vargas, Ackerman, & Salmerón, 2018; Kong, Seo, & Zhai, 2018; Singer & Alexander, 2017). This can be explained by the fact that the information received piecemeal in digital reading reduces the level of comprehension and prevents the reader from progressing (Güneş, 2010).

Considering the results obtained in the research, recommendations for further studies on reading miscues are as follows:

1. In this study, the readings of printed and digital texts were discussed within the scope of the 'Miscue Analysis Inventory' developed by Goodman et al. (2005). Future studies conducted on digital text reading with different reading miscue analysis inventories will contribute to the literature in terms of findings.

2. Digital text reading is used effectively at all levels of education. Therefore, it is recommended that digital text and printed text readings are also examined comparatively for other age groups.

3. In this research, printed and digital reading miscues were studied comparatively using a narrative text. When the literature is examined, it is seen that in terms of data in digital and printed text reading studies, there are differences according to the text type. Therefore, the comparison of digital and printed text reading miscues can also be investigated within the context of informative text.

References

- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri* [Turkish teaching methods] (11th Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi [Measuring readability in Turkish]. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi [Effect of reading on screen and paper on elementary school 4th grade students' reading comprehension reading speed and their attitudes]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2) , 248-268
- Baştuğ, M., & Keskin, H. (2013). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? [Comparison of reading skills in terms of the reading environment: Screen vs. paper]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (3) , 73-83
- Ben-Yehudah, G., & Eshet-Alkalai, Y. (July, 2020). Print versus digital reading comprehension tests: Does the congruency of study and test medium matter?. *British Journal of Educational Technology*. 52 (1), 2-23. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of secondary school students' oral reading errors in line with various variables]. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Burnett, C. & Myers, J. (2006). Observing children writing on screen: exploring the process of multi-modal composition. *Language and Literacy*. (8)2, 1-30. <https://doi.org/10.20360/G2W89Q>
- Carden, M. T. J. (2008, October, 26-30). *E-Books are not books* (Oral Presentation). 17th ACM Conference On Information And Knowledge Management. California.
- Chen, Y. N. (2003). Application and development of electronic books in an e-gutenberg age. *Online Information Review*. 27(1), 8-16.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 25: 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dillon, A. (1992). "Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature". *Ergonomics*. 35(10), 1297-1326.
- Duran, E. & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi [The effect of reading on screen on comprehension of eight grade students]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*. 2 (1), 1-11 .
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki [The relationship of reading skills of students and readability levels of texts]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Dündar, H., & Akçayır, M. (2012). Tablet vs. paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4(3), 441–450.

- Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2001). "The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen". *International Journal of Human Computer Studies*. 54(4), 585-612
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş* [Introduction to research methods and methods in education]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, A.N., & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması [The comparison of reading from paper and screen in terms of comprehension levels]. *Turkish Studies*. 10(7), 395-406. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8032>
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, Y, Watson, D, & Burke C, (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures* Published by Richard C. Owen. New York.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9
- Goodman, Y. (1996). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*, 49 (8). 600-609
- Goodman, Y, Watson, D., & Burke, C., (2005). *Reading miscue inventory: From evaluation to instruction*. Katonah NY: Richard C Owen.
- Greenlee-Moore, M.E. & Smith, L.L. (1996). Interactive computer software: The effects on young children's reading achievement. *Reading Psychology*. 17(1),43-64
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik [Efficiency in screen reading]. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi*. 26-28.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme [Thinking based on screen and screen reading of students]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(14), 1-20.
- Hamer, A. B., & Mcgrath, J. (2010). On-screen vs. on-page reading strategies. *Session conducted at the meeting of college reading and learning association*, UT: Salt Lake City
- Hartog, M., Mulder, B. & Hoetjes, I. (2014, September, 8-12). *Structural adoption of web lectures in higher educational programmes: Impact on quality of teaching and learning* (Oral presentation). Conference of the European Group of Public Administration International Institute of Administrative Sciences. Speyer, Germany
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* [The effect of reading on screen on the fifth grade elementary students level of reading comprehension and reading motivation]. [Unpublished Master Thesis]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Janan, D. (2011). *Towards a new model of readability*. (Unpublished Doctoral Thesis), University of Warwick. Coventry
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kerr, M. A. (2002). *Reading from computer screens vs. reading from paper: Effects on children's information retention and comprehension*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Acadia University, Canada.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar [Factors directing students to academic digital reading]. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117 - 129.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kurniawan, S. H., & Zaphiris, P. (2001, August, 5-10). *Reading online or on paper: Which is faster?* (Oral presentation). The 9th International Conference on Human Computer Interaction. New Orleans, LA.
- Kuru, O , Kaşkaya, A., & Calp, Ş . (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin karşılaştırılması, öğretmen ve öğrenci görüşleri [Comparison of the reading skills of 4th grade primary school students from the paper and from the screen, the viewpoints of teachers and students]. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13) , 70-84 .
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the skills of 3rd grade class teachers department students on reading from paper and from the screen in terms of several variables]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (INUJFE)*, 19(2), 36-52. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323135>
- Leslie, L. & Caldwell, J.(2006). *Qualitative reading inventory* (4th Ed.).Boston: Pearson Education,Inc.

- López-Escribano, C.; Valverde-Montesino, S., & García-Ortega, V. (2021). The Impact of E-book reading on young children's emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18 (12), 2-21 <https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>
- Mc Kenna, M. C. & Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, (41)3, 118-128.
- Moore, R. & Brantingham, K. (2003). Nathan: A case study in reader response and retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*. 56 (5), 466-473.
- Moore, R. & Gilles, C. (2005). *Reading conversations*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Muir, L., Veale, T. & Nichol, A. (2009). Like an open book? Accessibility of e-book content for academic study in a diverse student population. *Library and Information Research*. 33(105), 90-109. <https://doi.org/10.29173/lirg157>
- Muter, P., & Maurutto, P. (1991). 'Reading and skimming from computer screens and books: The paperless office revisited?' *Behaviour & Information Technology*. 10(4), 257-266.
- Noyes, J. M., & Garland, K. J. (2008). Computer vs. paper-based tasks: Are they equivalent?. *Ergonomics*. 51(9), 1352-1375. DOI: [10.1080/00140130802170387](https://doi.org/10.1080/00140130802170387)
- Odabaş, H. (2017). Kitap okumadan dijital okumaya: Okuma kültüründe ve davranışında gözlemlenen değişimler [From book reading to digital reading: changes observed in reading culture and behavior]. *Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri (272-292)* içinde. Hiperyayın.
- O'Hara, K., & Sellen, A. (1997, Mach, 22-27). *Comparison of reading paper and on-line documents* (Oral Presentation). Conference on Human Factors in Computing Systems, Atlanta, GA
- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: university students' lived experience of digitized text. *British Journal of Educational Technology*. 42(3), 515-526. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01043.x
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*. 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Temple, C., Crawford, A. & Gillet, J. W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Boston: Allyn&Bacon.
- Theurer, J. L. (2002). The power of retrospective miscue analysis: One preservice teacher's journey as she reconsiders the reading process. *The Reading Matrix* <http://www.readingmatrix.com/articles/author/index.html>
- Tiryaki, E., & Karakuş, O . (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi [Investigation of the skilling skills of turkish teacher candidates reading by digital practice]. *Journal of Advanced Education Studies*. 1 (1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejaes/issue/45527/539066>
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri [The levels and the use of the strategies of teacher candidates in reading comprehension]. *TÜBAR-XXVII*, 655-677
- Vaccaro, G. (2012). Turning on the light bulb. *Illinois Reading Council Journal*, 40 (4), 7-11.
- Warde, B. A. (2005) Reading miscues of college students with and without learning disabilities, *Journal of College Reading and Learning*. 36(1), 21-36, <https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850178>
- Weisberg, M. (2011). Student attitudes and behaviors towards digital textbooks. *Publishing Research Quarterly*. 27: 188-196. DOI: [10.1007/s12109-011-9217-4](https://doi.org/10.1007/s12109-011-9217-4)
- Wixson, K. L. (1979). Miscue analysis: a critical review. *Journal Of Reading Behavior*, 11(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/10862967909547319>
- Woods, M. L. & Moe, A. J. (1989). *Analytical reading inventory* (4th ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Woods, M. L. & Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences] [10th Edition], Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, N. & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi [The evaluation of adolescent students attitudes' towards to digital and printed reading according to various variables]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 344-361. <https://doi.org/10.17860/efd.82485>

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the word-sentence lengths and readability levels of tales in Turkish textbooks]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63274>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Basılı Ve Dijital Metin Okuma Hatalarının Karşılaştırılması

Nalan TOLĞAY¹, Selva BAKKALOĞLU²

Öz

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma süreci karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma hatalarının karşılaştırılması amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili merkez ilkokullarında üçüncü sınıfta öğrenim gören altı öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının ardından karar verilen öyküleyici okuma metni kullanılmıştır. Verilerin analizinde Goodman, Watson ve Burke (2005) tarafından geliştirilen 'Okuma Hata Envanteri' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenciler genelde dijital metin okumalarında dilin ipuçlarını daha seçici ve esnek kullanabilmektedirler. Okuma hızı ve harf-ses ilişkisi benzerlik noktasında her iki metin türünde de benzer sonuçlar elde edilirken öğrencilerin dijital metin okumasında yaptıkları ses benzerliği basılı metne göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre öğrenciler dijital metin okumalarında basılı metin okumalarına göre daha az okuma hatası yapmıştır. Yeniden anlatım puanlarına bakıldığında ise dijital metin okuma puanları basılı metne göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler

Dijital okuma
Okuma hataları
Hata analizi
İlkokul
Metin okuma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.08.2021
Kabul Tarihi: 10.12.2021
E-Yayın Tarihi: 31.12.2021

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, ntolgay@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9615-472X>

² Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Türkiye, selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2025-4169>

Giriş

Türkçe öğretim programı okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört öğrenme alanı etrafında şekillenmektedir. Bu öğrenme alanlarından okuma; hem ilk kademedен itibaren akademik olarak hem de sosyal ve kültürel alanda oldukça önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda bakıldığında okuma; sesleri tanıma ile başlayan kelime ve cümlelerin anlamlarının farkına varılarak analiz, sentez, değerlendirme, eleştirme, yorum yapabilme gibi pek çok zihinsel süreci kapsayan geniş bir öğrenme alanıdır.

Kişinin kelime hazinesini geliştirerek hayal gücünü zenginleştiren, yaratıcılığını besleyen ve ufkunu genişleten bir beceri olan okuma (Akyol, 2021) sadece harflerin çözümlenmesinden ibaret olmayan zorlu bir süreçtir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Daha açık şekliyle okuma; yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2021). Anlam kurma sürecinde okuyucu örnekleme, tahmin etme ve onaylama olmak üzere üç tür bilgi sistemini kullanmaktadır. Bu üç bilgi sistemi; harf-ses ilişkisi, sözdizimsel ve semantik ipuçlarıdır. Harf-ses ilişkisi; imla kuralları, noktalama işaretleri vb. ile sözlü dilin sesleri arasındaki karmaşık ilişki ve bağlantıyı ifade ederken, sözdizimsel ipuçları; bir metindeki sözcüklerin ve cümlelerin birbiriyle olan ilişkisini göstermektedir. Semantik ipuçları ise metinleri okuyucuların nasıl anlamlandırdıklarını açıklamaktadır (Goodman, 1996; Goodman, Watson ve Burke, 2005). Benzer şekilde Moore ve Brantingham (2003) da okuyucuların; metni anlamlandırmak için semantik, sözdizimsel ve harf-ses ilişkisi bilgi sistemlerinin bir birleşimini kullandıklarını belirtmektedirler. Bu öğeleri öğrencilerin nasıl kullandığını belirlemenin en etkili yolu ise okuma esnasında yapılan okuma hatalarının incelenmesidir (Girgin, 2006; Goodman, 1995; Gunning, 2003).

Okuma hataları, okuyucu tarafından okuma sırasında metindeki kelimenin yerine başka bir kelime getirme, metinde geçen bir kelimeyi okumama veya metinde olmayan bir kelimeyi ekleme gibi pek çok türde yapılan hatalardır (Davenport, 2002). Başlıca okuma hataları olarak ekleme, atlama, tekrar etme, kelimelerin ya da harflerin yerini değiştirme söylenebilir (Goodman, 1995; Leslie ve Caldwell, 2006; McKenna ve Stahl, 2003; Temple, Crawford, ve Gillet, 2009; Woods ve Moe, 1989; 2007). Okuma hatalarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi ilkökul düzeyinde önem arz etmektedir. Çünkü okuma hataları düzeltilmediğinde öğrenciler akademik olarak başarı sağlayamamaktadırlar (Bilge ve Sağır, 2017). Yapılan okuma hatalarının belirlenmesinde ise hataların kaydedilip daha sonra hata analizi yoluna gidilmektedir.

Hata analizi ile okuyucuyu tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek mümkündür. Başka bir ifadeyle hata analizi yoluyla, okuyucunun güçlü yanları ve okuduğunu anlamak için kullandığı stratejiler tanımlanabilir (Davenport, 2002). Bir değerlendirme aracı olarak hata analizi; okumada nitel ve nicel veriler sağlamaktadır. Hata analizinde elde edilen nitel veriler okuyucunun okuma sırasında ne yaptığını açıklamayı; nicel veriler ise hataların sıklığını veya sayısını içermektedir (Goodman ve diğerleri, 2005). Hata analizinin bir diğer amacı okuyucunun okuma yeteneği, dil bilgisi ve strateji kullanımı ile ilgili belirli bilgiler içermesidir (Davenport, 2002; Goodman ve diğerleri, 2005).

Hata analizi ilk olarak Kenneth Goodman tarafından geliştirilmiştir (Moore ve Gilles, 2005) ve 'Okuma Hata Analizi', Ulusal Okuma Paneli Raporu (2000) tarafından geçerli bir araştırma ve değerlendirme aracı olarak kabul edilmiştir (Theurer 2002). Okuma hata analizinde amaç; öğrencilerin okuma esnasında yaptıkları hataların tesadüfi mi yoksa metni anlamada kullandıkları bilinçli bir hareket mi olduğunu belirlemektir. Böylece hata analizi ile öğretmenler; öğrencilerin anlam, sözdizimi, ve görsel hataları hakkında bilgi edinmektedirler. Nitekim Goodman ve Burke (1972); okuma sürecinde yapılan hataların rastgele hatalar olmadığına; daha çok yazılı materyal işlenirken okuyucuda düşünce ve dil arasındaki etkileşim hakkında ipucu verdiğine inanmaktadır (Wixson, 1979).

Goodman'a göre kaydedilmemiş ve kaydedilmiş işlemler olmak üzere iki ana tip hata analizi vardır. Kaydedilen okuma hata analizi işlemi; araştırmacı veya öğretmen için uygun olan resmi bir değerlendirme olup okuyucunun veya öğrencinin okuması hakkında ayrıntılı bilgi sağlarken kaydedilmemiş hata analiz işlemi; öğrencinin okuma esnasındaki başarısını uygun olan biçimlendirici bir değerlendirme sağlamaktadır (Janan, 2011). Kaydedilen okuma hata analizi işlemi kapsamında okuma materyalleri araştırmacı ya da öğretmen tarafından seçilirken; kaydedilmemiş hata analizi

işlemindeki materyallerini öğrenci kendisi seçmektedir. Her iki hata analiz işleminde de hata analizine yardımcı olacak bir kodlama formu kullanılmaktadır ve okuma esnasında öğrenci tarafından yapılan okuma hataları bu forma işaretlenerek öğrencinin okuması değerlendirilmektedir.

Öte yandan dijital teknolojide yaşanan gelişmeler yaşamın her alanında olduğu gibi okuma üzerinde de etkisini göstermiş; ekran okuma, dijital okuma, bilgisayardan okuma veya taşınabilir yani mobil cihazdan okuma gibi yeni terimler ifade edilmeye başlanmıştır (Güneş, 2009). Terimsel olarak çeşitlilik görülsede genel ifadeyle dijital okumayı, ekrandaki uyaranlara dayanarak, temel teknoloji kullanım bilgileri yardımıyla işletilen dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamak mümkündür (Keskin, Baştuğ ve Atmaca, 2016). Dijital metin ile basılı metin biçim olarak karşılaştırıldığında okuma süresi, metni okuma yöntemi, metne karşı duyarlılık, okunanları/okunacakları tarama-bulma metodu, yönlendirme, içerik çeşitliliği ve seçiciliği gibi pek çok husus, dijital ve geleneksel okuma eylemleri arasında ortaya çıkan farklılıklar olarak dikkat çekmektedir (Liu, 2005; akt. Odabaş, 2017). Dijital okumada sayfalar dikey yönde; basılı olan geleneksel okuma da ise yatay olarak yer almaktadır. Dijital ve basılı metin; okuma sürecine bağlı olarak karşılaştırıldığında ise gözün takip ettiği bu iki zıt hareket sebebiyle bazı farklılıklar ve zorluklar yaşanabilmektedir (Güneş, 2009). Konuya ilişkin yapılan araştırmalar okuyucuların basılı ve dijital metin okumaya uyumları hakkında fikir vermektedir. Weisberg (2011) tarafından geleneksel okuma ile dijital okumanın karşılaştırıldığı bir çalışmada katılımcıların dijital okumaya karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Hamer ve McGrath (2010) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin dijital ortamda okudukları metne daha kolay odaklanabildikleri ama yazılı metinle ilgili hatırlama oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dijital metne göre basılı metni tercih ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla pek çok alt nedene bağlı olarak okuyucuların dijital veya basılı metin tercihleri değişkenlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Okumada dijital dönemin etkisi okullarda da etkisini göstermiş; akıllı tahta kullanımının yaygınlaşması, ülke genelinde her öğrenciye tablet dağıtım uygulamaları gibi atılımlarla basılı kitapların yerini dijital ortamda hazırlanmış kitaplar almaya başlamıştır (eokul-meb.com, 2013). Bu kitaplar; Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ders kitaplarının içeriği korunarak dijital ortama aktarılması ile oluşturulmakta ve okullarda kullanılmaktadır (Tiryaki ve Karakuş, 2019). Hayatımızın her alanında etkin bir şekilde kullandığımız teknolojinin bir sonucu olarak dijital okuma hem öğrenciler için hem de okuyucular için kaçınılmaz bir gerçek olmuştur. Ancak yapılan pek çok araştırmaya göre dijital okuma daha zordur ve okuyucular dijital okumada yeterli başarı gösterememektedir (Güneş, 2010; Kerr, 2002; Kurniawan ve Zaphiris, 2001; O'Hara ve Sellen, 1997). Bu durum dijital okumanın yeniden sorgulanmasını gerektirmektedir.

Literatürde dijital ve basılı metin okumanın karşılaştırılmalı incelendiği çalışmalara bakıldığında; konunun okuma becerileri (Baştuğ ve Keskin, 2013; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017; Kuru, 2018), öğrenci tutumları (Başaran, 2014) ve okuduğunu anlama (Ercan ve Ateş, 2015) başlıkları etrafında şekillendiği görülmektedir. Dolayısıyla alan yazında daha önce çalışılmamış olması sebebiyle bu araştırmada; basılı ve dijital metin okumaları Goodman hata analizi envanterine göre karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Goodman hata analiz envanterinde hatalar analiz edilirken sözdizimsel kabul edilebilirlik, semantik kabul edilebilirlik, anlam değişikliği, düzeltme, harf-ses ilişkisi ve ses benzerliğine odaklanılmaktadır. Formda, yapılan hataların kabul edilebilirliği, metindeki ifadeye harf ve ses bakımından ne kadar benzediği, anlam değişikliğine yol açıp açmadığı, düzeltme yapılıp yapılmadığı soruları cevaplandırılarak okuma değerlendirilmesi yapılmaktadır. Envanterde yer alan bu kriterlerin değerlendirildiği sorular, tüm dil ipucu sistemlerinin ve okuma stratejilerinin etkileşimi dikkate alınacak şekilde çerçevelenmektedir. Bu anlamda bu araştırma; ilgili konu alanına katkı yapması açısından önemlidir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma süreçlerinin karşılaştırmalı incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik alt problemler şu şekilde tasarlanmıştır;

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan her bir öğrencinin basılı ve dijital metin okuma sonuçları;

1. Dilin ipuçlarını esnek ve seçici kullanmaları bakımından;

2. Metin yüzeyseline bağlılıkları bakımından;
3. Hata sayıları bakımından;
4. Yeniden anlatım puanları bakımından

farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu, olayları, grupları, objeyi ve özellikleri kendi doğal hali içinde betimlemeyi ve açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Dolayısıyla ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma hatalarının karşılaştırmalı incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama ile grup üzerinde yürütülen araştırmayla, gruptaki bireylerin okuma araçları ile okuma durumları incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken yakınlık ve erişim kolaylığı sağlaması bakımından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2016) benimsenmiştir. Bu bağlamda Konya İli Selçuklu İlçesi'ne bağlı resmi bir ilkökulda 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde üçüncü sınıfa devam eden altı öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçüt; sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler, örnek metin okuma gözlemleri ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda “okuma problemi yaşamayan öğrenciler (öğretim düzeyi)” olarak belirlenmiştir. Okuma aracına bağlı olarak öğrencilerin kullandıkları dil ipucu sistemleri ve okuma stratejileri karşılaştırılmak amaçlandığı için endişe düzeyi ve serbest düzeyler elenerek öğretim düzeyindeki öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçimindeki temel kriter, “Yanlış Analizi Envanteri”ne göre Öğretim Düzeyi’nde yer almasıdır. Bu ölçütün belirlenmesi sırasında üçüncü sınıflarda eğitim vermekte olan sınıf öğretmenlerinden ve alan uzmanı olarak bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken okutulacak metnin sınıf düzeyine uygun kelime sayısında ve türünde olmasına dikkat edilmiştir.

Elde edilen veriler neticesinde çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	f	%	Öğrenci Kodları
Kız	4	66,6	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
Erkek	2	33,3	Ö1,Ö5
Yaş			
8	2	33,3	Ö2,Ö5
9	4	66,6	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6
Günlük Okunan Kitap Sayfa Sayısı			
0-20 sayfa	1	16,6	Ö4
21-40 sayfa	2	33,3	Ö3, Ö2
41-100 sayfa	3	50,0	Ö1,Ö6,Ö5
Dijital Metin Okuma Sıklığı			
Hiç	1	16,6	Ö5
Arada	4	66,6	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
Sık sık	1	16,6	Ö3
Toplam	6	100	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kararıyla tavsiye eser olarak yer alan Gönül Yayıncılık 'Eğitici Masallar' serisinden "Tüccarın Sonu" isimli okuma metni kullanılmıştır. Basılı ve dijital okumada aynı metnin okutulmasının sebebi; öğrencinin okuma performansını etkileyen okunabilirlik, motivasyon, metne karşı tutum gibi etkenleri kontrol altına alabilmek ve araştırma süreci içinde metinde kurulması beklenen harf-ses ilişkisi, sözdizimsel ve semantik ilişkinin tekrar değerlendirilmesini sağlayabilmektir. Metin seçilirken öncelikle öğrencilerin daha önce okumadıkları metin olmasına dikkat edilmiş, uygunluğunu kontrol etmek için de metnin okunabilirlik düzeyi ölçülmüştür. Bu amaç doğrultusunda okunabilirlik düzeyi belirlemek için geliştirilmiş olan Ateşman formülü kullanılmıştır. (Şekil 1).

$$\text{Ateşman İndeksi} = 198,25 - \left(40,175 \times \frac{\text{Toplam Hece}}{\text{Toplam Kelime}} \right) - \left(2,610 \times \frac{\text{Toplam Kelime}}{\text{Toplam Cümle}} \right)$$

Hece bazlı ortalama kelime uzunluğu
Kelime bazlı ortalama cümle uzunluğu

Şekil 1. Ateşman Formülü (Ateşman, 1997)

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise yine Ateşman tarafından sunulan derecelendirme esas alınmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Okunabilirlik Derecelendirmesi

Seviye	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Bu formül ve değerlendirme kriterlerine göre araştırmada kullanılan metnin okunabilirlik düzeyi şu şekildedir:

$$\text{Tüccarın sonu} = 622 \text{ kelime} - 1536 \text{ hece} - 116 \text{ cümle}$$

$$\text{Kelime uzunluğu} = \text{Hece Sayısı} / \text{Kelime Sayısı}$$

$$\text{Cümle uzunluğu} = \text{Kelime Sayısı} / \text{Cümle Sayısı}$$

$$\text{Kelime Uzunluğu} = 1536 / 622 = 2,46945$$

$$\text{Cümle Uzunluğu} = 622 / 116 = 5,36207$$

$$\begin{aligned} \text{Ateşman formülü} &= 198,825 - 40,175 \times A - 2,610 \times B \\ &= 198,825 - (40,175 \times 2,46945) - (2,610 \times 5,36207) \\ &= 198,825 - 99,21015 - 13,995 \\ &= 85,61985 = \text{Kolay Seviye} \end{aligned}$$

Zorbaz (2007)'ın bir metnin seçiminde, okunabilirlik ölçümlerinin yanında nitel özelliklerinin de ele alınması gerektiği düşüncesi bu çalışmada göz önünde bulundurularak, okutulacak metnin öykü bölümlerinin tamlığına, ilgi çekici ve kaliteli bir basıma sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Durukan (2014)' a göre; öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları; okunabilirlik düzeyi yüksek olan metinlerde doğal olarak daha yüksektir. Başka bir deyişle metnin okunabilirlik düzeyinin öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olup olmaması öğrencilerin okuma başarısını etkilediği için okunabilirlik düzeyi kolay seviyede olan bir metnin seçilmesine karar verilmiştir.

Uygulamanın ilk aşamasında doğrudan basılı kitap üzerinden, ikinci aşamasında ise aynı metin 15.6 inch yatay ekranlı dizüstü bilgisayar ekranı üzerinden araştırmacının eşliğinde okutulmuştur. Dijital okutulan metin, kitabın birebir basımına uygun sayfa görüntüsünde ve aynı punto büyüklüğünde hazırlanmıştır. Basılı ve dijital metin okuma zaman dilimleri metnin öğrenciler tarafından ortalama unutulma süresi dikkate alınarak üç ay aralıklı olacak şekilde belirlenmiştir. Nitekim Garvin (1991; akt. Alford ve Brock, 2012)'in bahsettiği ve Edgar Dale (1969)'nin Öğrenme Konisi'nde görselleştirdiği gibi yaklaşık iki haftalık bir süreç sonunda insan beyni okuduklarının %10'ununu hatırlayabilmektedir (Hartog, Mulder ve Hoetjes, 2014). Dolayısıyla iki okuma arası verilen üç aylık süre bu araştırma için yeterli görülmüştür.

Araştırmanın uygulanmasından önce Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izinler alınmış ve her öğrenci için Veli Onam Formları imzalatılmıştır (Dosya No: E-83688308-605.99-22065258). Uygulama sürecinde ise yine katılımcıların izni doğrultusunda her iki okumada da ses kaydı alınmıştır. Daha sonra kayıtlar dinlenerek öğrencilerin okuma süreleri not alınmış, sesli okuma hataları her bir öğrenci için önce basılı materyale işaretlenmiş, ardından 'Hata Analizi Envanteri'ne geçirilerek düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde takip edilen adımlar her bir öğrenci için bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sürecinde; a) metnin okunabilirlik düzeyine, b)uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığına, c) okuma puanlarını değerlendirmeye ve d)okuma hatalarının gözlenmesine yönelik dört bölüm için araştırmacılar arası güvenilirlik yapılmıştır. Her iki araştırmacının işaretlediği okuyucu hataları değerlendirilirken basit yüzdeler kullanılmıştır. Araştırmada fikir birliği yüzdesi, her iki araştırmacı tarafından aynı şekilde işaretlenen hata sayısının toplanması ve bu sayının iki araştırmacı tarafından işaretlenen toplam hata sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Her iki araştırmacının işaretlediği hatalar arası uyum %88 düzeyinde olup; oluşan görüş ayrılıklarında bir araya gelerek uzlaşma yoluna gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz tekniği ile veriler Goodman Hata Analizi Envanteri aracılığıyla analiz edilmiştir. Hata analiz envanteri; öğrencilerin okurken kullandıkları stratejileri, öğrenci tarafından yapılan yanlışları hata kayıt formlarında kaydedildiği şekilde analiz ederek ortaya koymaktadır (Vaccaro, 2012).

Goodman Hata Analizi Envanteri: Hata analizine yönelik diğer envanterlere benzer sözlü okuma yanlışlarını kaydetmeye ve sınıflandırmaya yönelik bir puanlama formu olarak Goodman ve diğerleri (1987, 2005) tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu formda metinde yazılandan farklı olan tüm okumalar hata sayılırken; telaffuzdaki şive farklılıkları hata sayılmamaktadır. Bununla birlikte aynı kelimenin tekrarlanan yanlış kullanımı, kelimenin işlevi aynı kaldığı sürece bir hata olarak kabul edilmemektedir (Warde, 2005).

Hata analiz puanlama formu 8 sütundan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Sözdizimsel kabul edilebilirlik
2. Anlamsal kabul edilebilirlik
3. Anlam değişikliği
4. Düzeltme
5. Anlamsal yapı
6. Gramer ilişkisi
7. Harf-ses ilişkisi

8. Ses benzerliği

Hata analiz puanlama formunda okuyucu puanlaması yapılırken; ilk dört sütun; ‘evet’, ‘kısmen’ ve ‘hayır’ olarak işaretlenmektedir. Anlamsal yapı; anlamsal kabul edilebilirlik, anlam değişikliği ve düzeltme sütunlarındaki işaretlemelere göre değerlendirilmektedir. Gramer ilişkisi; sözdizimsel kabul edilebilirlik, anlamsal kabul edilebilirlik ve düzeltme sütunlarındaki işaretlemelere göre değerlendirilmektedir. Harf-ses ilişkisi ve ses benzerliği sütunları ise ‘yüksek’ (metindeki yanlış okunan ve doğru olan kelime arasında yüksek derecede benzerlik olması), ‘kısmen’ (metindeki yanlış okunan ve doğru olan kelime arasında kısmen derecede benzerlik olması) ve ‘hiç’ (metindeki yanlış okunan ve doğru olan kelime arasında hiç benzerlik olmaması) şeklinde işaretlenmektedir.

Okuma ses kaydı alınması sırasında öğrenci ortama bireysel katılmış; araştırmacı ve öğrenci yan yana olacak şekilde oturmuştur. Araştırmacı; öğrencilere okuma süreci ile ilgili genel bir bilgi vermiş, onlardan ne beklediğini çalışmanın başında açıkça ifade etmiştir. Okuma öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere okuduklarını anlatacakları ve sorulara cevap vermeleri gerektiği (... ‘cığım, okuduğun için teşekkürler. Tüm metni bitirdin. Şimdi kitabı kapatıp bana metinle ilgili ne hatırladığını anlatır mısın?’ ‘Aklında ne kaldıysa kendi cümleleriyle anlatmanı istiyorum’ gibi) hatırlatılmıştır. Sözlü okuma oturumları sırasında katılımcılara hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Araştırmacı kendisinde bir kopyası bulunan basılı metin üzerinde okuma hatalarını not almıştır.

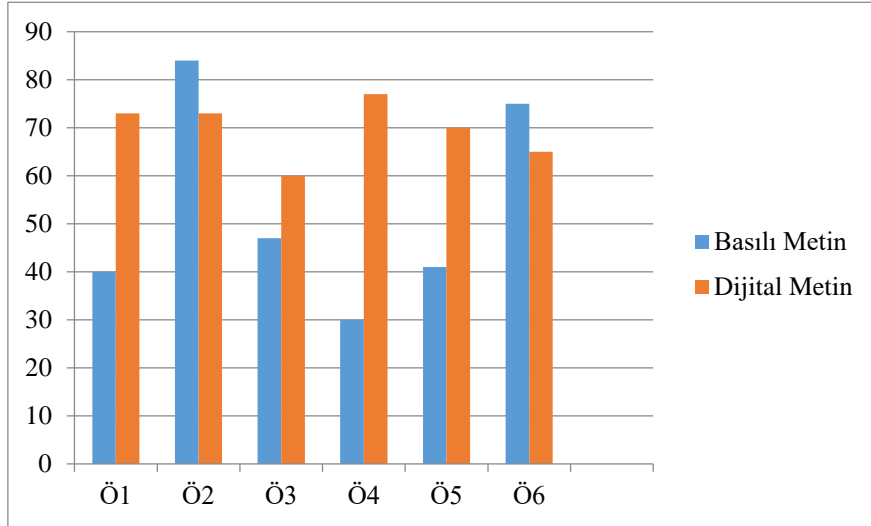
Araştırmacıda bulunan basılı metin; orijinal metindeki yazı tipinde hazırlanmış, açık biçimde hataları not edebilmek için paragraf araları çift aralık biçiminde ayarlanmıştır. Ardından her bir hata; hata analizi kodlama formuna işaretlenmiş, kaydedilen sözlü okumaları doğrulamak, gözden geçirmek ve fikir birliği sağlamak için kayıtlar birkaç kez uzman bir araştırmacı tarafından da ayrıca dinlenmiştir. Yeniden anlatım değerlendirilirken, karakterlerin önem durumlarına göre sıralanması göz önünde bulundurularak yüz puan üzerinden kırk puan, yine önem durumuna göre puanlanan ana olaylar ve ana olayları destekleyen detaylara toplamda altmış puan verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak öğrencilerin basılı ve dijital metin okuma sonuçları dilin ipuçlarını esnek ve seçici kullanmaları bakımından karşılaştırılmıştır. Okuma hatalarındaki anlam yapılandırma ve dil bilgisi ilişkisi kurabilme yüzdeleri; dili esnek ve seçici kullanmaları hakkında bilgi vermektedir. Hata analiz puanlama formunda anlam yapılandırma sütunundaki anlamsal kabul edilirliliği ‘evet’ ya da ‘kısmen’ olan ve öğrencinin düzeltme yaptığı hataları ile dil bilgisel ilişkiler sütunundaki sözdizimsel kabul edilirliliği ‘evet’ ya da ‘kısmen’ olan hatalar; öğrencinin dilin ipuçlarını esnek ve seçici kullanmasını belirler. Öğrencilerin yaptıkları bu hataların kayıpsız ya da kısmen kayıp olması ile anlam yapılandırma yüzdesinin güçlü, kısmen güçlü ya da düzeltmesinin gerekmesi; dilip ipuçlarını esnek ve seçici kullanabilme yüzdeleridir. Bu noktadan hareketle ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma sonuçlarının; dilin ipuçlarını esnek ve seçici kullanmaları bakımından farklılık göstermesine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

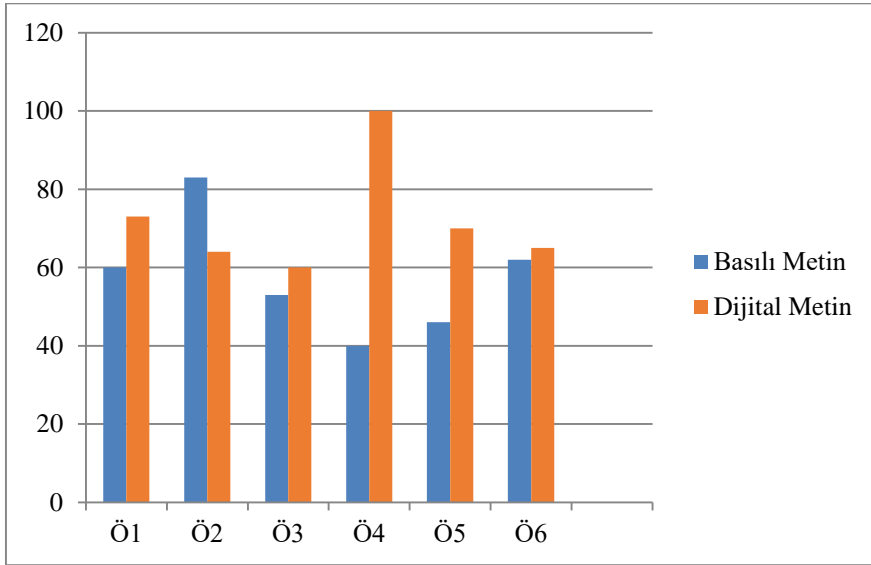
Tablo 3. Dilin İpuçlarını Seçici Ve Esnek Kullanma Yüzdeleri

Katılımcılar	Dilin İpuçlarını Seçici ve Esnek Kullanma			
	Anlam Yapılandırma (%)		Dil Bilgisi İlişkisi (%)	
	Basılı Metin	Dijital Metin	Basılı Metin	Dijital Metin
Ö1	40	73	60	73
Ö2	84	73	83	64
Ö3	47	60	53	60
Ö4	30	77	40	100
Ö5	41	70	46	70
Ö6	75	65	62	65



Şekil 2. Anlam Yapılandırma Yüzdeleri

Öğrencilerin basılı ve dijital metin okumaları anlam yapılandırma yüzdeleri bakımından karşılaştırıldığında Ö1 (%73>%40), Ö3 (%60>%47), Ö4 (%77>%30) ve Ö5 (%70>%41)' in dijital okumada daha yüksek anlam yapılandırmayı gerçekleştirdikleri; Ö2 (%73<%84) ve Ö6 (%65<%75)'nin ise basılı metin okumalarında daha yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Dil Bilgisi İlişkisi Yüzdeleri

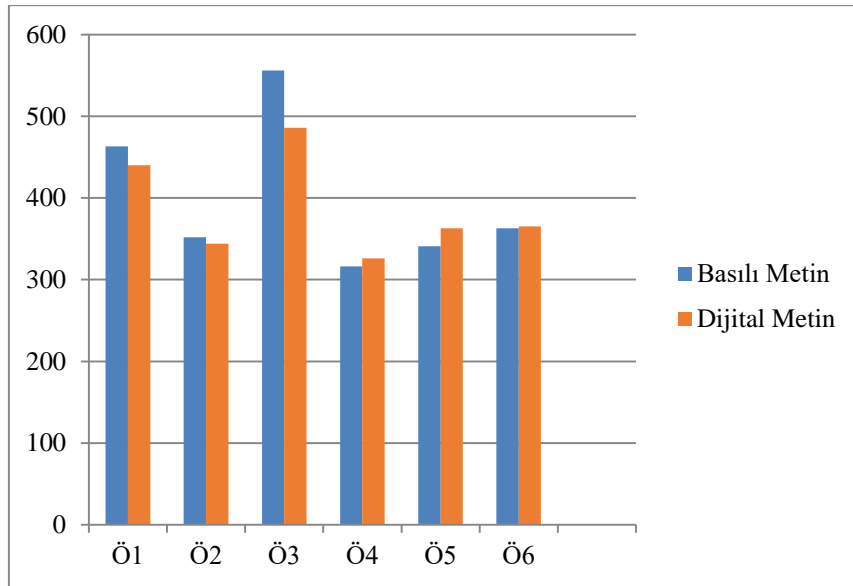
Öğrencilerin basılı ve dijital metin okumaları dil bilgisi ilişkisi kurabilme bakımından karşılaştırıldığında ise; Ö4 (%40<%100), Ö5 (%46<%70), Ö1 (%60<%73), Ö3 (%53<%60) ve Ö6 (%62<%65) dijital metin okumalarında daha yüksek dil bilgisi ilişkisi kurabilmektedir. Ö2(%83>%64)'nin ise dijital metin okumada daha düşük dil bilgisi ilişki kurduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak öğrencilerin basılı ve dijital metin okuma sonuçları metin yüzeyseline bağlılıkları bakımından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin okuma hızları ve okuma hatalarındaki kelime, harf-ses ilişkisi ve ses benzerlikleri metin yüzeyseline bağlılıkları hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin okumada metin yüzeyseline bağlılıkları; okuma hatalarındaki harf-ses ilişkisi ve ses benzerlik sütununa bakılarak değerlendirilmiştir. Metni okurken yapılan hatalar incelenirken; hatanın sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir olması, cümledeki anlamı sağlaması ya da kısmen değiştirildiği halde hatayı düzeltmeye gidilmiş olması öğrencinin anlamsal yapılandırmaya

dikkat ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla anlamı sağlamayan fakat harf-ses ilişkisi ve ses benzerliği yüksek çıkan hatalarda öğrencilerin metin yüzeyseline bağlı kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Basılı ve dijital metin okuma sonuçlarının metin yüzeyselliklerine bağlılıkları bakımından farklılık göstermesine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

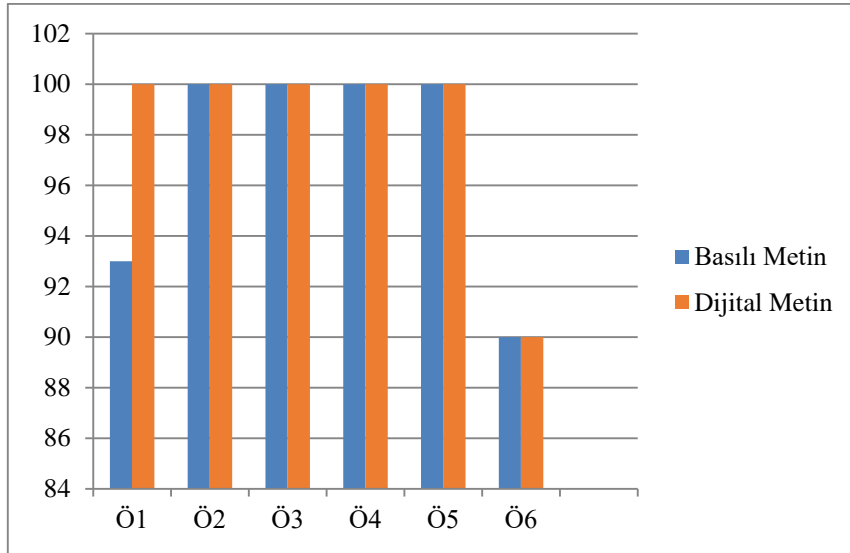
Tablo 4. Metin Yüzeyseline Bağlılık Yüzdeleri

Katılımcılar	Metin Yüzeyseline Bağlılık					
	Okuma Hızı (sn)		Harf-Ses İlişkisi (%)		Ses Benzerlik (%)	
	Basılı Metin	Dijital Metin	Basılı Metin	Dijital Metin	Basılı Metin	Dijital Metin
Ö1	463	440	93	100	93	100
Ö2	352	344	100	100	100	100
Ö3	556	486	100	100	100	100
Ö4	316	326	100	100	90	100
Ö5	341	363	100	100	100	100
Ö6	363	365	90	90	95	100



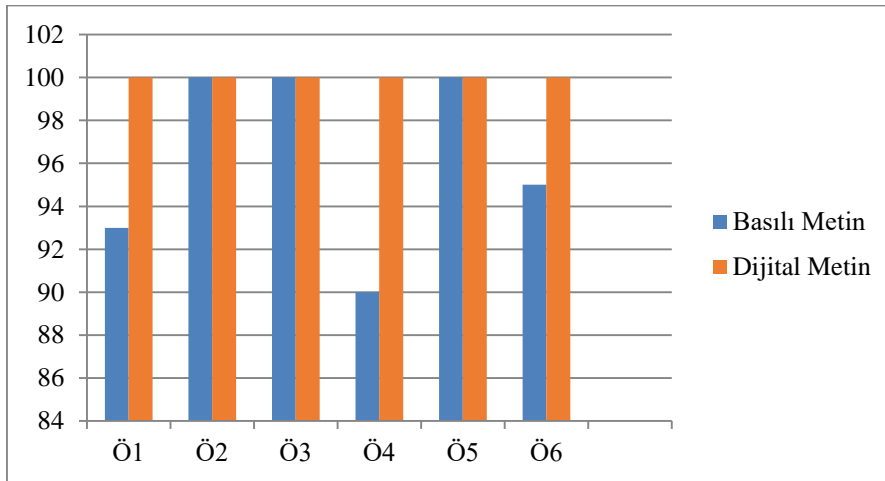
Şekil 4. Okuma Hızları

Öğrencilerin basılı ve dijital metin okuma hızları karşılaştırıldığında Ö1(463>440), Ö2(352>344), Ö4 (316<326), Ö5 (341<363) ve Ö6 (363<365)'nin basılı ve dijital metin okuma hızlarının birbirine yakın sürelerde olduğu görülmektedir. Ö3 (556>486) ise dijital metin okumasını basılı metne göre daha kısa sürede tamamlamıştır.



Şekil 5.Harf-Ses İlişkisi Yüzdeleri

Harf-ses ilişkisi yönünden sonuçlar incelendiğinde; hem basılı hem de dijital metin okumalarında Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 %100; Ö6 ise %90 oranla harf-ses ilişkisi yapmıştır. Bu öğrencilerden farklı olarak Ö1(%93<%100) basılı metin okumasına göre dijital metin okumasında daha yüksek harf-ses ilişkisini gösteren hata yapmıştır.



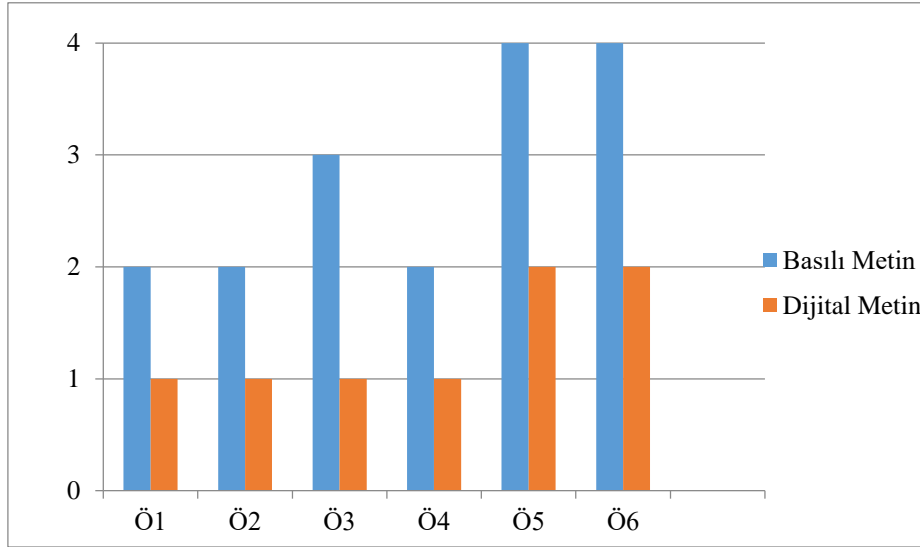
Şekil 6.Ses Benzerlik Yüzdeleri

Öğrencilerin hatalarındaki ses benzerlik sonuçlarına göre; Ö2, Ö3 ve Ö5 hem basılı hem de dijital metin okumalarında %100 ses benzerliği gösteren hata yapmıştır. Ö1, Ö4 ve Ö6 dijital metin okumalarında %100; basılı metin okumalarında ise sırasıyla %93, %90 ve %95 ses benzerliği gösteren hata yapmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak öğrencilerin basılı ve dijital metin okuma sonuçları hata sayıları bakımından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin basılı ve dijital metin okumalarında hata sayılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hata Sayıları

Katılımcılar	Hata Sayıları	
	Basılı Metin	Dijital Metin
Ö1	2	1
Ö2	2	1
Ö3	3	1
Ö4	2	1
Ö5	4	2
Ö6	4	2

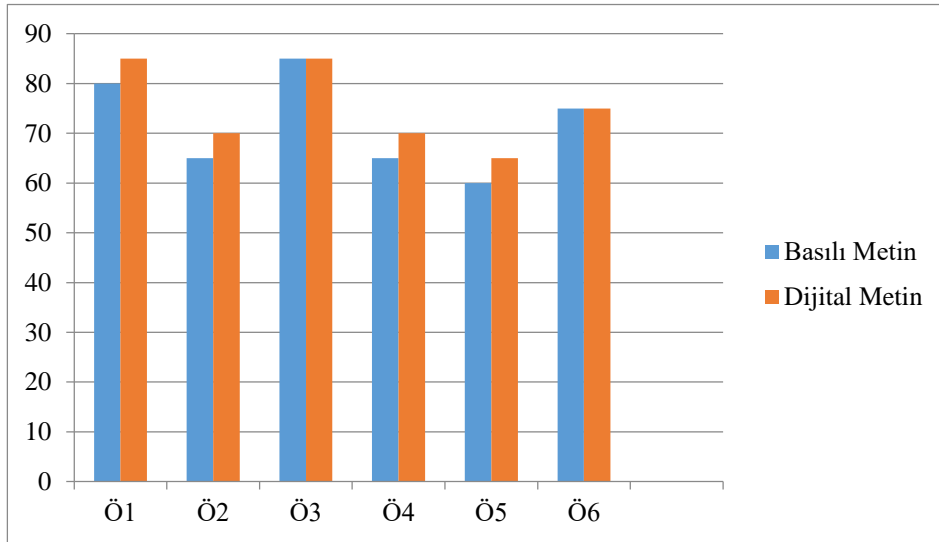
**Şekil 7.** Hata Sayıları

Öğrencilerin yaptıkları hata sayıları incelendiğinde; tüm öğrenciler dijital metin okumalarında basılı metine kıyasla daha az hata yapmıştır. Basılı metin okumasında en yüksek hata sayısı Ö5 ve Ö6'ya aitken, en düşük hata sayısı Ö1, Ö2 ve Ö4'e aittir. Dijital metin okumalarında ise en çok hatayı Ö5 ve Ö6; en az hatayı ise Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 yapmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak öğrencilerin basılı ve dijital metin okuma sonuçları yeniden anlatım puanları bakımından karşılaştırılmıştır. Okuma sonrası öğrencilerin aldıkları yeniden anlatım puanları okudukları metni anlayıp anlamadıkları hakkında bilgi vermektedir. Öğrencinin metnin temel yapısından bahsetmesi, anlatımında önemli bilgilere yer vermesi, anlatımının sıralı, eksiksiz ve tam olması değerlendirilmede ilk dikkat edilen noktalarlardır. Öyküleyici metin anlatımlarında karakterlere %40 ve olaylara %60 üzerinden puanlama yapılarak toplam yüzde değerlendirilmesi yapılmaktadır (Goodman, Watson ve Burke, 2005). Öğrencilerin yeniden anlatım puanlarına ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yeniden Anlatım ve Bütüncül Skorlar

Katılımcılar	Yeniden Anlatım Puanları	
	Basılı Metin	Dijital Metin
Ö1	80	85
Ö2	65	70
Ö3	85	85
Ö4	65	70
Ö5	60	65
Ö6	75	75



Şekil 8: Yeniden Anlatım Puanları

Öğrencilerin okuma sonrasındaki anlatım puanları sonuçlarına göre; Ö1 (80<85), Ö2 (65<70), Ö4 (65<70) ve Ö5 (60<65) dijital metin okumalarında daha yüksek puan; Ö3(85=85) ve Ö6(75=75) ise basılı ve dijital metin okumalarında aynı anlatım puanını almışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital metin okuma hatalarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital metin okumalarında dilin ipuçlarını daha seçici ve esnek kullanabilmektedirler. Sonuçların daha net anlaşılması için öğrenci okumalarından örneklerin verilmesi faydalı olacaktır. Ö1 adlı öğrenci; basılı metin okumasında ‘Neşeli bir şekilde evinin yolunu tutmuş.’ cümlesinde ‘tutmuş’ kelimesini ‘tutumuş’ şeklinde okumuştur. Okuduğu bu kelimenin hem sözdizimsel hem de anlamsal kabul edilebilir olmaması ve hatasında düzeltmeye gitmemesi nedeniyle Ö1’in anlamsal yapıyı oluşturamadığı ve dil bilgisel ilişkiyi kuramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin basılı metin okumasında dilin ipuçlarını seçici ve esnek kullanamadığı görülmektedir. Aynı öğrenci dijital metin okumasında metindeki ‘Patronum bana *hizmetlerimin* karşılığında üç kuruş verdi.’ cümlesini ‘Patronum bana *hizmetlerim* karşılığında üç kuruş verdi.’ şeklinde okumuştur. Formdan alınan bu örnekte hatanın sözdizimsel ve anlamsal kabul edilebilir olduğu; öğrencinin dil bilgisel ilişkiyi ve anlamsal yapıyı kurabildiği görülmektedir. Dolayısıyla Ö1’in dijital metin okumasında dilin ipuçlarını basılı metin okumasına göre daha seçici ve esnek kullandığı söylenebilir. Başka bir örnekte Ö4’ün dilin ipuçlarını seçici ve esnek kullanmada basılı metin okumasının dijital metin okumasına göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ö4 basılı metin okumasında ‘Şu ağaçtaki kuşu vurursan sana iki altın veririm’ cümlesinde ‘veririm’ kelimesini ‘vereyim’ şeklinde okuyarak sözdizimsel ve anlamsal kısmen kabul edilir hata yapmış; anlamsal yapıyı kısmen kurmuş ve dil bilgisel ilişkiyi zayıf ta olsa oluşturmuştur. Dolayısıyla Ö4’ün dilin ipuçlarını seçici ve esnek kullandığı söylenebilir. Aynı öğrenci dijital metin okumasında ise ‘Köylü durmadan çalışıyor’ cümlesindeki ‘çalışıyor’ kelimesini ‘çalışıyor’ şeklinde okuduğu için sözdizimsel kabul edilebilir fakat anlamsal kabul edilemez bir hata yapmıştır. Öğrencinin bu hatası anlamsal yapıda kayba yol açarken dil bilgisel ilişkiyi kısmen kurduğu; harf-ses ilişkisi ve ses benzerliğinde ise yüksek yüzde elde ettiği görülmüştür. Dijital metin okumasında yaptığı bu ve benzeri hatalardan dolayı öğrencinin dilin ipuçlarını iyi düzeyde kullanamadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerin basılı ve dijital metin okumalarında metin yüzeyselliklerine bağlılıkları; okuma hızı, harf-ses ilişkisi ve ses benzerlik açısından incelenmiştir. Okuma hızı açısından Ö3 hariç diğer öğrencilerin basılı ve dijital metin okuma hızlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Dündar ve Akçayır (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Ö3’ün ise dijital metin okuma hızı basılı metin okuma hızına göre daha yüksek çıkmıştır. Demografik bilgilere bakıldığında elde edilen

bu sonuç; Ö3'ün sık sık dijital okuması yapıyor olmasından dolayı dijital okumaya daha alışkın olduğu ve kitaptan okumaya göre ekran akışları sırasında daha az vakit kaybettiği şeklinde yorumlanabilir. Harf-ses ilişkisi sonuçlarına bakıldığında Ö1 hariç diğer öğrencilerin her iki okuma türünde de %100 oranına yakın benzerlik yaptığı görülmüştür. Ö1 ise dijital metin okumasında basılı metin okumasına göre daha yüksek oranla harf-ses ilişkisi yapmıştır. Son olarak öğrencilerin hatalarındaki ses benzerlik yüzdelere göre; tüm öğrenciler dijital metin okumasında %100 ses benzerliği gösteren hata yapmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin dijital okumada hatalarında ses ipuçlarını yüksek kullanımlarını yani metnin yüzeyselliğine yoğun şekilde bağlı kaldıklarını göstermektedir. Örneğin; Ö6 basılı metin okumasında 'Tüccar suçlamalarını tekrarlamış.' cümlesinde 'suçlamalarını' kelimesini 'suçlamaları' şeklinde okumuştur. Aynı şekilde dijital metin okumasında 'Amacı para vermemekmiş.' cümlesinde 'Amacı' kelimesini 'Ama' şeklinde okumuştur. Bu ve benzer okuma hatalarından dolayı Ö6'nın ses benzerliğini yüksek oranda kurduğu dolayısıyla metin yüzeyseline bağlı kaldığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin basılı ve dijital metin okumalarında yapmış oldukları hata sayıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre tüm öğrenciler dijital metin okumalarında basılı metin okumalarına göre daha az hata yapmıştır. Elde edilen verilere örnek olarak Ö1; her iki okumada da ' ' demiş cüce de. ' ' şeklinde devam eden cümleyi 'demiş. Cüce de. ' şeklinde okuyarak aynı noktalama işareti hatasını tekrarlamıştır. Her iki hatasında da anlamı değişikliğe uğrattığını fark etmeyen öğrencinin anlama odaklanmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Ö3; iki okumada da ya cümledeki ilk kelimeyi ya da kelimelerin ilk hecesini tekrarlamıştır. Ayrıca en çok kelime sonlarındaki eklerde hatalar yapmıştır. Örneğin basılı metin okumasında 'ağaçta' kelimesini 'ağaçtaki' şeklinde; dijital metin okumasında ise 'bunu' kelimesini 'buna' şeklinde okumuştur. Alan yazına bakıldığında okuyucuların basılı ve dijital metin okuma başarılarını karşılaştıran araştırmalarda elde edilen sonuçlar çoğunlukla basılı metin lehinedir (Dillon, 1992; Kurniawan ve Zaphiris, 2001; Muter ve Maurutto, 1991; Noyes ve Garland, 2008; Baştuğ ve Keskin, 2013). Bu çalışmalarda genellikle okuyucuların okuma hızları, doğru okuma düzeyleri ve okuduklarını anlamaları karşılaştırılmıştır. Öte yandan yapılan bazı çalışmalar göstermektedir ki e-kitap okumanın ya da başka bir ifadeyle dijital metin okumanın öğrencilerin okumaları üzerinde olumlu etkileri mevcuttur. López-Escribano, Valverde-Montesino ve García-Ortega (2021) yapmış oldukları araştırmada küçük yaş grubu çocukların e-kitap okumalarını basılı kitap okumalarıyla karşılaştırmalı incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların okuryazarlıklarında e-kitap okumanın daha etkili olduğu görülmüştür. Yıldız ve Keskin (2016) tarafından yapılan araştırmada da ergenlik dönemi öğrencilerinin dijital okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Son olarak araştırmada yeniden anlatım puanları yani öğrencilerin metni okuduktan sonra kendi cümleleriyle anlatımları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dijital metin yeniden anlatım puanları basılı metin anlatım puanlarından daha yüksektir. Örneğin; Ö4; yeniden anlatım puanlamasında basılı metin okumasının anlatımında; karakterlerden kırk üzerinden yirmi beş, olay sıralamasından altmış üzerinden kırk almışken, dijital metin okumasının anlatımında olay döngüsünü eksiksiz anlattığı ve metin sonundaki ana fikri ifade edebildiği için yeniden anlatım puanını 5 puan artırmıştır. Başka bir katılımcı olan Ö5; basılı metin anlatımında karakter kişilik özelliklerini belirtmeden olay döngüsünü sıralamıştır. Dijital metin anlatımında ise ana karakterlerden köylünün iyi kalpliliğine ve tüccarın kurnazlığına da vurgu yaptığı için karakterleri kavradığı görülmüş ve ilkinde göre beş puan fazla almıştır. Öğrenci diyalog geçişlerinde 'demiş' ifadesini hiç kullanmamış ve karakterleri seslendirerek olayları canlandırmıştır. Ö6 ise her iki metin okuma anlatımında karakter çözümlemelerini tam kavradığını gösterebildiği için karakterlerden kırk üzerinden kırk puan, olayları kısmen sıralı ve tam bir şekilde ifade ettiği için altmış üzerinden elli puan ile toplamda doksan puan almıştır. Dijital okuma ve basılı metin okumada okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak dijital metin okumaları lehine araştırmaların olduğu görülmektedir. Greenlee-Moore ve Smith (1996) tarafından yapılan araştırmada eş zamanlı bir grup öğrenci dijital metinden diğer grup ise basılı metinden okuma yapmıştır. Araştırma sonucunda anlatımı zor ve içerdiği bilgi yoğun olan metinlerde dijital ortamda okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Başka bir araştırma olarak İleri (2011) beşinci sınıf öğrencilerinin ekran okumalarında metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; bilgilendirici metin türünde ekran okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin basılı okuma yapan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde Duran ve Alevli (2014) tarafından yapılan araştırmada ekran okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya olan etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler belirlenen metinlerden bir kısmını basılı metinden bir kısmını ise dijital ekran üzerinden okumuşlardır. Araştırma sonucunda dijital ekran üzerinden yaptıkları okumalarda anlama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dijital okumada okuyucunun metinde yazı tipini, boyutunu ayarlama ve kişisel isteklerine göre metin içeriğini bozmadan düzenleme yapma özgürlüğüne sahip olmasının sağladığı avantaj olarak açıklanabilir. Ayrıca içeriğin görsellerle desteklenmesi ve bilgisayarın ilgi çekici olması okumayı daha eğlenceli hale getirmekte; anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Dyson ve Haselgrove, 2001; Chen, 2003; Burnett ve Myers, 2006; Merchant, 2007; Carden, 2008; Muir, Veale ve Nichol, 2009; Rose, 2011). Matthew (1996; akt: Duran ve Alevli, 2014)'e göre bilgisayar ekranından bir kitapla etkileşime geçmek ve onu okumak en isteksiz okuyucular üzerinde bile motive edici olabilir. Diğer taraftan basılı metin okumalarının dijital okumalara göre okuduğunu anlamada daha etkili olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ben-Yehudah and Eshet-Alkalai, 2020; Delgado, Vargas, Ackerman ve Salmerón, 2018; Kong, Seo ve Zhai, 2018; Singer ve Alexander, 2017). Bu durum dijital okumada parça parça alınan bilgilerin anlama düzeyini düşürmesi ve okuyucunun ilerlemesini engellemesiyle açıklanabilir (Güneş, 2010).

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında okuma hatalarına yönelik yapılacak diğer çalışmalar için öneriler şu şekildedir;

1. Bu araştırmada basılı ve dijital metin okumaları Goodman vd. (2005) tarafından geliştirilen 'Hata Analiz Envanteri' kapsamında ele alınmıştır. Farklı okuma hata analiz envanterleri ile dijital metin okumaları üzerine yapılacak araştırmalar sonuçları bakımından alan yazına katkıda bulunacaktır.
2. Dijital metin okuma eğitiminin her kademesinde etkili olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla diğer yaş gruplarına yönelik dijital metin ve basılı metin okumalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi önerilmektedir.
3. Bu araştırmada öyküleyici metin üzerinden basılı ve dijital okuma hataları karşılaştırılması çalışılmıştır. Alan yazına bakıldığında dijital ve basılı metin okuma araştırmalarında veriler bakımından metin türüne göre farklılaşmaları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dijital ve basılı metin okuma hatalarının karşılaştırılması bilgilendirici metin kapsamında araştırılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Başaran, M . (2014). 4. Sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2) , 248-268
- Baştuğ, M., ve Keskin, H . (2013). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mi?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (3) , 73-83
- Ben-Yehudah, G., ve Eshet-Alkalai, Y. (July, 2020). Print versus digital reading comprehension tests: Does the congruency of study and test medium matter?. *British Journal of Educational Technology*. 52 (1), 2-23. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Bilge, H., ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Burnett, C. ve Myers, J. (2006). Observing children writing on screen: Exploring the process of multi-modal composition. *Language and Literacy*. (8)2, 1-30. <https://doi.org/10.20360/G2W89Q>
- Carden, M. T. J. (2008, October, 26-30). *E-Books are not books* (Oral Presentation). 17th ACM conference on Information and knowledge management. California.
- Chen, Y. N. (2003). Application and development of electronic books in an e-gutenberg age. *Online Information Review*. 27(1), 8-16.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., ve Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 25: 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dillon, A. (1992). "Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature". *Ergonomics*. 35(10), 1297-1326.
- Duran, E. ve Alevli, O . (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*. 2 (1), 1-11 .
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Dündar, H., ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4(3), 441–450.
- Dyson, M. C., ve Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human Computer Studies*. 54(4), 585-612
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, A.N., ve Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*. 10(7), 395-406. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8032>
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, Y, Watson, D, ve Burke C, (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures* Published by Richard C. Owen. New York.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9
- Goodman, Y. (1996). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*, 49 (8). 600-609
- Goodman, Y, Watson, D., ve Burke, C., (2005). *Reading miscue inventory: From evaluation to instruction*. Katonah NY: Richard C Owen.
- Greenlee-Moore, M.E. ve Smith, L.L. (1996). Interactive computer software: The effects on young children's reading achievement. *Reading Psychology*. 17(1), 43–64
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi*. 26-28.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(14), 1-20.
- Hamer, A. B., ve Mcgrath, J. (2010). On-screen vs. on-page reading strategies. *Session conducted at the meeting of college reading and learning association*, UT: Salt Lake City
- Hartog, M., Mulder, B. ve Hoetjes, I. (2014, September, 8-12). *Structural adoption of web lectures in higher educational programmes: Impact on quality of teaching and learning* (Oral presentation). Conference of the European Group of Public Administration International Institute of Administrative Sciences. Speyer, Germany
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Janan, D. (2011). *Towards a new model of readability*. (Unpublished Doctoral Thesis), University of Warwick. Coventry
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kerr, M. A. (2002). *Reading from computer screens vs. reading from paper: Effects on children's information retention and comprehension*. (Unpublished Doctoral Thesis). Acadia University, Canada.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117 - 129.
- Kong, Y., Seo, Y. S., ve Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kurniawan, S. H., ve Zaphiris, P. (2001, August, 5-10). *Reading online or on paper: Which is faster?* (Oral presentation). The 9th International Conference on Human Computer Interaction. New Orleans, LA.
- Kuru, O , Kaşkaya, A., ve Calp, Ş . (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin karşılaştırılması, öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13) , 70-84 .

- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (INUJFE)*, 19(2), 36-52. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323135>
- Leslie, L. ve Caldwell, J.(2006). *Qualitative Reading Inventory*(4th Ed.).Boston: Pearson Education,Inc.
- López-Escribano, C.;Valverde-Montesino, S., ve García-Ortega, V. (2021). The Impact of E-book reading on young children’s emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18 (12), 2-21 <https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>
- Mc Kenna, M. C. ve Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, (41)3, 118-128.
- Moore, R. ve Brantingham, K. (2003). Nathan: A case study in reader response and retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*. 56 (5), 466-473.
- Moore, R. ve Gilles, C. (2005). *Reading conversations*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Muir, L., Veale, T. ve Nichol, A. (2009). Like an open book? Accessibility of e-book content for academic study in a diverse student population. *Library and Information Research*. 33(105), 90-109. <https://doi.org/10.29173/lirg157>
- Muter, P., ve Maurutto, P. (1991). ‘Reading and skimming from computer screens and books: the paperless office revisited?’ *Behaviour & Information Technology*. 10(4), 257-266.
- Noyes, J. M., ve Garland, K. J. (2008). Computer vs. paper-based tasks: Are they equivalent?. *Ergonomics*. 51(9), 1352-1375. DOI:[10.1080/00140130802170387](https://doi.org/10.1080/00140130802170387)
- Odabaş, H. (2017). Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlemlenen Değişimler. *Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri (272-292)* içinde. Hiperyayın.
- O’Hara, K., ve Sellen, A. (1997, Mach, 22-27). *Comparison of reading paper and on-line documents* (Oral Presentation). Conference on Human Factors in Computing Systems, Atlanta, GA
- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: university students’ lived experience of digitized text. *British Journal of Educational Technology*. 42(3), 515-526. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01043.x
- Singer, L. M., ve Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*. 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Temple, C., Crawford, A. ve Gillet, J. W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Boston: Allyn&Bacon.
- Theurer, J. L. (2002). The power of retrospective miscue analysis: One preservice teacher’s journey as she reconsiders the reading process. *The Reading Matrix* <http://www.readingmatrix.com/articles/author/index.html>
- Tiryaki, E., ve Karakuş, O . (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi . *Journal of Advanced Education Studies*. 1 (1), 1-11
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 655-677
- Vaccaro, G. (2012). Turning on the light bulb. *Illinois Reading Council Journal*, 40 (4), 7-11.
- Warde, B. A. (2005) Reading miscues of college students with and without learning disabilities, *Journal of College Reading and Learning*. 36(1), 21-36, <https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850178>
- Weisberg, M. (2011). Student attitudes and behaviors towards digital textbooks. *Publishing Research Quarterly*. 27: 188-196. DOI:[10.1007/s12109-011-9217-4](https://doi.org/10.1007/s12109-011-9217-4)
- Wixson, K. L. (1979). Miscue analysis: a critical review. *Journal Of Reading Behavior*, 11(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/10862967909547319>
- Woods, M. L. ve Moe, A. J. (1989). *Analytical reading inventory* (4th ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Woods, M. L. ve Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı), Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 344-361. <https://doi.org/10.17860/efd.82485>

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63274>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Investigation of the Views of Primary School Teachers on Distance Education Practices During the Pandemic¹

Serap ÇİMŞİR², Zeliha Nurdan BAYSAL³

Abstract

The goal of this research is to reveal the problems faced in distance education activities during the pandemic period from the point of view of primary school teachers. A total of 329 primary school teachers from 29 provinces of Turkey participated in this study, which was conducted according to the survey model. In the study, where the data was collected by an online survey, the analyses were done using frequency and percentages. When the answers were analyzed, it has been determined that most of them found EBA contents, EBA TV broadcast, and its duration partially useful and sufficient. Also, it was determined that teachers received support mostly from educational sites in this process, and most of them thought it was right to apply live lessons at all grade levels, directing their students to read the books and do assignments from them. It has also been found that most believe that distance learning would not harm the process of face-to-face education, although most attempt to motivate their students by sending messages in the process. Regarding their students; most of the teachers thought that they used EBA content partially efficiently. In this process, it was stated that teachers thought parents were the most efficient. It has been determined that students who do not have internet, computers, tablets, and smartphones at home, and foreign and special education students are the ones negatively affected to a large extent. At the end of the study and recommendations for improving the identified issues were given.

Key Words

Primary school teachers
Distance education
Education problems
Pandemic

About Article

Sending date: 12.08.2021
Acceptance Date: 14.12.2021
E-Publication Date: 31.12.2021

¹This research studied as an oral presentation at EJER 2020.

²Teacher, Ali Nihad Tarlan Primary School, serapkrc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6876-0087>

³ Prof. Dr., Marmara University, Faculty of Education, znbaysal@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3548-1217>

Introduction

Many issues are being discussed today, such as environmental problems, inadequate natural resources, economic and social problems, population growth, and migration. However, with the global COVID-19 pandemic stated to have happened in Wuhan, China at the end of 2019, which in a short time impacted the whole world, existing issues have changed their aspects and new issues have come to the forefront. The large scale of the pandemic, the speed of its spread, and the threat to human health have caused countries to apply restrictions and sanctions. Lockdowns, social isolation, the closing of institutions such as classrooms, theaters, cinemas, and courses, or the imposition of restrictions forced people to mould their lives in a new framework. Distance education has come to the fore in educational activities.

Despite the efforts of countries to provide uninterrupted and qualified education to their citizens, the education process may be disrupted from time to time due to some natural disasters such as epidemics, earthquakes, floods, and hurricanes (Ivanov & Cvetković, 2014; Onigbinde, 2018; Torani, Majd, Maroufi, Dowlati & Sheikhi, 2019; Çayak, 2021, p.206). Since March 23, 2020, with the active involvement of all stakeholders in Turkey, educational activities have begun in kindergartens to higher education institutions in the form of distance education, and the process has continued until the end of the second term.¹ For the 2020–2021 academic year, kindergarten, primary school first grade, 8th and 12th grades started the fall semester with face-to-face education (MEB, 2020). Later, face-to-face education was started in elementary schools in a diluted manner in other classes, but after the break in November, distance education continued until the end of the first semester.

The Education Information Network (EIN, in Turkish Eğitim Bilişim Ağı - EBA), which was established by the Ministry of National Education (MoNe, in Turkish Milli Eğitim Bakanlığı - MEB) in 2012, was integrated with its infrastructure and content updates into distance learning as quickly as possible. The activities of distance learning in institutions affiliated with the Ministry of National Education were supported by broadcasting on three separate television channels for primary and secondary school curricula. These television broadcasts are supported by course documents, videos, exercises, and tests on the Education Information Network (EBA) website. The EBA live classroom application, which was started on April 13, 2020 for only 8th and 12th-grade students, was carried out on April 27, 2020, at the specified times over the system, starting from the third grade of primary school to the twelfth grade. For the fall semester of the 2020–2021 academic year, the live course application was implemented at all grade levels in primary schools.

The COVID-19 outbreak caused the mandatory closure of educational institutions in more than a hundred countries around the world. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) estimates that nearly 900 million students were affected by the closure of educational institutions (Nicolaa, Alsafi, Sohrabi, Kerwan, Ahmed Al-Jabird, Iosifidisc, Aghae & Aghaf, 2020, p.186). According to the data of the United Nations (UN), 770 million learners around the world have been affected by the closure of educational institutions (Telli-Yamamoto & Altun, 2020, p.3). Access to extended education is not available to those without access and connectivity to alternative options such as distance learning when school closures become commonplace. This may result in further loss of human wealth. (Azzi Huck & Shmis, 2020; quoted Balcı, 2020, p.77). Distance education, which was previously used in universities, open high schools, or adult education in Turkey, started to be implemented at all levels of education from preschool to graduate programs in the pandemic process.

Distance education is a method that emerged with the integration of communication technologies in education (Arat & Bakan, 2014, p.364). Toker-Gökçe (2008, p.2) defined distance education as a type of education in which technology-based communication is provided without limits in terms of space and time; Bozkurt (2017, p.87) identified distance education as a revolutionary technique that saves the interaction between educators, students, and technology-supported information sources from the need to be in the same location at the same time. Distance education is a discipline that brings a solution to inequality of opportunity, provides lifelong education to anyone who wishes, as well as contributing to the realization of several individual and social goals of education, utilizing educational technologies and mostly based on self-learning (Kaya, 2002, p.9). In

short, distance education is a technology-based form of education that is carried out in compliance with changing world needs; without time, location, and transportation constraints.

There have been many variations of distance education in the form of open high schools, open universities, and open education courses. However, with the provision of social isolation during the pandemic process, the distance education of all education and training institutions has revealed an unusual picture. In primary schools, parents, as well as teachers, had to take responsibility for the efficient execution of the distance education process. Particularly, the continuation of primary school students' education regularly, providing and following the documents related to the lessons, having the necessary skills to create live lessons, directing them to the activities appropriate to the level and interest of the students gave new responsibilities to the teachers. Also, directing and following up the activities with the online system requires the need and ability to use digital tools and strong parent-teacher communication. The difference between face-to-face education and distance education in primary school can be seen in the figure below.

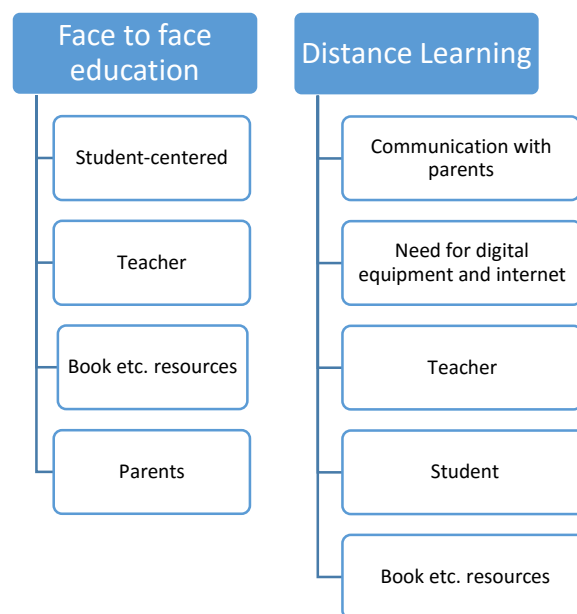


Figure 1: Difference between distance education and face-to-face education in primary schools

When Figure 1 is examined, it is seen that more factors are effective in the distance education process in primary school compared to face-to-face education. During the face-to-face education process in primary schools, a student-centered learning process is carried out in the student's education environment, under the guidance of the teacher, with the course materials and parents in the background. Also, social and academic satisfaction is provided by group work and collaborative learning with a peer environment that meets the socialization needs of this age group. Education and academic achievement in distance education for primary school students, however, were influenced more heavily compared to face-to-face education. For the teacher to reach the student, they must first contact the parent, explain what needs to be done, and, in conjunction with these explanations, the parents must provide the student with educational tools and other services and provide an appropriate setting. Students are required to have a television, computer, smartphone, or tablet, watch EBA TV, participate in live lessons, and have digital tools and internet access, place and time arrangements to participate in distance education activities. Also, it is important for the student to be able to do the reinforcement activities conveyed by the teacher from sources such as textbooks.

It is known that all stages of education have different problems in their normal course. However, with the pandemic; primary school teachers, students, and their parents were faced with a crisis that had not been seen before. Educational problems often exist in various dimensions. In this process, primary school teachers establish healthy communication with parents, provide an online learning environment and prepare learning materials that will attract students' attention with their

digital skills. The trauma experienced by children who need to receive distance education at home due to reasons such as the pandemic, major changes in their social life, internet access, and economic conditions may adversely affect their adaptation to the education process and success. In particular, the closeness and interaction of children to the school, their friends, and teachers, together with the expected course success at the basic education level, creates various problems. On the other hand, one of the biggest disadvantages of distance education is the lack of interaction environments and opportunities in face-to-face learning environments (Ayyıldız, Günlük & Erbey, 2006). However, distance education applied during the pandemic process at the primary school level may have different and more effects. Of course, the most important followers and facilitators of this process are the primary school teachers. For this reason, it is thought that the views of primary school teachers are very important for the literature. Because the educational challenges faced during the pandemic process are new, there are a small number of studies about it (Yüksek-Master & Gökcan, 2020; Gilani, 2020; Burgess & Sievertsen, 2020; Can, 2020, Kırmızıgül, 2020, Telli-Yamamoto & Altun, 2020; Balcı, 2020; Çayak, 2021). This study will be able to guide institutions, authorities, and practitioners to identify the opinions of primary school teachers and the problems experienced during the pandemic process and to eliminate the deficiencies in the concept of distance education. The problem statement of the research based on this need has been determined as follows: “What are the opinions of primary school teachers about distance education practices in the pandemic process?”

Purpose of the Research

The goal of this research is to determine the views of primary school teachers during the pandemic process on distance education practices.

Hypotheses and Limitations of the Study

In the study, it was assumed that the participant primary school teachers gave sincere answers to the questions in the measurement tool, and the tools were capable of measuring what was needed to be measured. The research is limited to 329 primary school teachers working in public primary schools in 29 provinces throughout Turkey and data from the survey form was applied.

Method

In this section, explanations about the research method, study group, data collection tools, and data analysis are given.

Research Model

This study has been designed according to the survey model. This model is the survey arrangements made for the entire universe or a group of samples taken from it to reach a general opinion on the universe (Karasar, 2003, p.79). Since the analysis was intended to assess the current condition, it was arranged in conjunction with the survey model.

Study group

The research was conducted in the spring semester of the 2019–2020 academic year using the sampling method, also known as disproportionate stratified sampling or simple random sampling, from the universe of primary school teachers working in public schools throughout Turkey. This sampling method is the one in which all elements in the universe have equal chances of being selected (Karasar, 2003, p.113). A total of 329 primary school teachers from 29 provinces participated in the online survey. The provinces where primary school teachers who participated in the study work are listed in Table 1.

Table 1: Provinces Where Study Group Worked

Province	f	%	Province	f	%	Province	f	%
İstanbul	269	81.7	Antalya	2	0.6	Zonguldak	2	0.6
Ankara	7	2.12	Düzce	1	0.3	Kahramanmaraş	1	0.3
İzmir	5	1.51	Samsun	1	0.3	Van	1	0.3
Tekirdağ	3	0.91	Bayburt	1	0.3	Kırıkkale	1	0.3
Şanlıurfa	3	0.91	Diyarbakır	1	0.3	Bilecik	1	0.3
Gaziantep	3	0.91	Ağrı	1	0.3	Bitlis	1	0.3
Elazığ	4	1.21	Elazığ	1	0.3	Batman	1	0.3
Adana	3	0.91	Muş	1	0.3	Denizli	1	0.3
Erzurum	2	0.6	Amasya	1	0.3	Mersin	1	0.3
Aydın	2	0.6	Düzce	1	0.3	Not Stated	7	2.12

When Table 1 is examined, it is seen that 329 primary school teachers from 29 provinces across Turkey participated in the study, the most participation was from Istanbul, and 7 teachers did not state the province. The demographic characteristics of the primary school teachers who participated in the study are shown in Table 2.

Table 2: Demographic Characteristics of the Study Group

Gender	f	%
Female	212	65.8
Male	110	34.2
Not stated	7	
Age	f	%
22–30	46	14.3
31–35	75	23.3
36–40	77	23.9
41–45	42	13
46–50	52	16.1
51 and over	30	9.3
Not stated	7	
Professional Experience	f	%
0–5	40	12.5
5–10	64	19.9
11–15	76	23.7
16–20	60	18.7
21–25	55	17.1
26 and over	26	8.1
Not stated	8	

When Table 2 is examined, it is seen that 65.8% of the participants are female and 34.2% are male. 14.3% of the participants were between the ages of 22–30, 23.3% between 31–35, 23.9% between 36–40, 13% between 41–45, 16.1% between the ages of 46–50. and 9.3% of them are 51 and

above. The professional seniority of 12.5% of the participants was 0–5, 19.9% was 5–10, 23.7% was 11–15, 18.7% was 16–20, 17.1% was 21 –25 and 8.1% of them have had 26 years or more professional experience.

Data Collection Process and Tool

To collect data, an online questionnaire consisting of short-answer or multiple-choice questions was used to determine the personal information of teachers and their opinions about the distance education process, prepared by the researchers. During the form preparation process, firstly the literature was scanned and the questions that could be experienced during this process were evaluated and question items were created. The prepared question items were presented to the opinions of three primary school teachers, one psychological counseling and guidance specialist, and two Turkish language teachers. In the expert opinion form, each question item was asked to be evaluated as "necessary", "necessary but should be corrected" and "unnecessary". The items evaluated as "necessary" were taken as they are, and the items evaluated as "necessary but should be corrected" were arranged according to the suggestions. The form of the questionnaire was finalized following the opinions received. Some of the questions in the survey were as follows: Do you think you are using EBA actively and efficiently in the distance education process? Do you think EBA contents are useful and sufficient for your students in the distance education process? Who or which institution do you think is the most effective person or institution in making the distance education process more efficient?

Data analysis

Percentage and frequency analyses were carried out in the data analysis. Responses to the online questionnaire were evaluated by the researchers and the frequency and percentage tables were generated from the answers provided.

Findings

The data obtained were analyzed in three categories: primary school teachers' views on EBA in distance education practices during the pandemic process, their direct educational practices, and their students' views.

Findings Regarding Teachers' Opinions about EBA in Distance Education Practices During Pandemic Process

The answers to the questions about the views of the participating primary school teachers on the use, duration, and quality of the EBA are shown in Table 3.

Table 3. Findings Regarding Primary School Teachers' Opinions on use, duration, and quality of the EBA

Have you participated in an in-service training activity related to the use or contents of EBA?	f	%
Yes	142	44.4
No	178	55.6
Not responded	9	
How often were you using EBA before the distance education application?	f	%
Everyday	43	13.4
Once a week	64	19.9
Once in a month	87	27.1
Once a year	57	17.8
None	70	21.8
Not responded	8	

Table 3. Findings Regarding Primary School Teachers' Opinions on use, duration, and quality of the EBA (Continued)

Do you think you are using EBA actively and efficiently in the distance education process?	f	%
Yes	128	39.8
Partially	144	44.7
No	50	15.5
Not responded	7	
Do you think EBA contents are useful and sufficient for you and your students in the distance education process?	f	%
Yes	95	29.5
Partially	170	52.8
No	57	17.7
Not responded	7	
What is your opinion about the EBA TV broadcast and its duration?	f	%
Enough	118	36.6
Partially sufficient	160	49.7
Insufficient	44	13.7
Not responded	7	

When Table 3 is reviewed, it is noticed that some of the participating primary school teachers have not answered the questions. It is observed that 55.6% of the participating primary school teachers who answered the questions did not receive in-service training on EBA, and 44.4% received in-service training. 13.4% of the participating primary school teachers use EBA every day, 19.9% once a week, 27.1% once a month, 17.8% once a year, and 21.8% have never used it. It is seen that 39.8% of the participant primary school teachers use EBA actively and efficiently, while 44.7% use it partially actively and efficiently, and 15.5% think that they do not use it actively and efficiently. It is seen that 29.5% of the participating primary school teachers find EBA contents useful and sufficient, while 52.8% find it partially useful and sufficient, and 17.7% find it useful and sufficient. It is seen that 36.6% of the participating primary school teachers think that EBA TV broadcasting and time is sufficient, while 49.7% think that it is partially sufficient and 13.7% think that the broadcast is insufficient.

Findings on Teacher's Instructional Activities in Distance Learning Practices during the Pandemic Process

Findings on teachers' instructional activities in distance learning practices during the pandemic process are given below.

Table 4: Findings on teachers' instructional activities in distance learning practices during the pandemic process

From whom or where did you get the most support during the distance education process?	f	%
Educational sites	129	42.2
From my colleagues	86	26.8
From social networks	72	22.4
From parents	34	10.6
Not responded	8	
Do you think the live lesson application conducted at specific grade levels should be done for all classes?	f	%
Yes	187	58.3
No	134	41.7
Not responded	8	

Table 4: Findings on teachers' instructional activities in distance learning practices during the pandemic process (Continued)

In this process, what kind of activities do you mostly direct your students to so that they spend their time efficiently?	f	%
Reading	90	28
Assignment from books	79	24.5
In-house activities	76	23.6
Topic repetition	30	9.3
Solving test	29	9
Intelligence games	8	2,5
Other	10	3.1
Not responded	7	
Do you think distance education will affect the face-to-face education process negatively?	f	%
Yes	61	18.9
Partially	93	28.9
No	168	52.2
Not responded	7	
How did you motivate your students in this process?	f	%
By sending a message	115	35.8
By video call	106	32.9
By phone	88	27.3
Other	13	4
Not responded	7	

When Table 4 is examined, it is seen that among the teachers who answered the questions, 42.2% stated that they received support from educational sites, 26.8% from their colleagues, 22.4% from social networks, and 10.6% from parents. Also, it is seen that 58.3% want live lessons to be adopted at all grade levels, while 41.7% do not want it to be applied to all classes. 28% of the participants direct their students to read books, 24.5% give homework from books, 23.6% to encourage in-house activities, 9.3% do a topic repetition, 9% ask them to solve tests, 2.5% directed the students to play intelligence games, and 3.1% provided other activities. It is seen that 52.2% of the participating primary school teachers think that distance education will not affect the face-to-face education process negatively, while 28.9% of them think that it will partially affect the process negatively, and 18.9% of them think it will not affect the process negatively. Also, it is seen that 35.8% of the participating primary school teachers try to motivate their students by sending messages, 32.9% by video calls, 27.3% by calling via telephone, and 4% by other means.

Findings Regarding Participating Primary School Teachers' Views about Their Students in Distance Education Practices during the Pandemic Process

Findings regarding the opinions of participating primary school teachers about their students in distance education practices during the pandemic process are given below.

Table 5: Findings Regarding the Views of Primary School Teachers about Their Students in Distance Education Practices During the Pandemic Process

Do you think your students use EBA content efficiently in the distance education process?	f	%
Yes	45	14
Partially	169	52.6
No	107	33.3
Not responded	8	
Who or which institution do you think is the most effective in making the distance education process more efficient?	f	%
Student	54	16.8
Teacher	101	31.5
Parents	134	41.7
Ministry of Education	32	10
Not responded	8	
Do you think that your students who do not have internet, computers, tablets, or phones at home are negatively affected by this process?	f	%
Yes	259	80.4
Partially	57	17.7
No	6	1.9
Not responded	7	
Do you think foreign students were negatively affected by this process?	f	%
Yes	231	72
Partially	60	18.7
No	30	9.3
Not responded	8	
Do you think that special education students are negatively affected by this process?	f	%
Yes	243	75.7
Partially	56	19.9
No	14	4.4
Not responded	8	

When Table 5 is examined, it is seen that the participant teachers have not answered some questions. 14% of the primary school teachers who answered the questions think that their students use EBA contents efficiently, while 52.6% think that students use them partially efficiently, and 33.3% think that their students do not use them efficiently. It is observed that 41.7% of the participant teachers think that parents are effective in the process, while 31.5% of them respond as teachers, 16.8% respond as students and 10% say that MEB is effective in the process, 80.4% of the participant primary school teachers think that students who do not have internet, computers, tablets, and smartphones at home during the distance education process are negatively affected by the distance education process, 17.7% think that they are partially affected and 1.9% think that they are not negatively affected. It is observed that 72% of the participating primary school teachers think that foreign students are affected negatively during the distance education process, 18.7% think that they are partially affected negatively and 9.3% think that they are not negatively affected. It is observed that 75.7% of the participating primary school teachers think that special education students are negatively affected by this process, while 19.9% think that they are partially affected negatively and 4.4% think that they are not affected negatively.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the results are examined, i) primary school teachers mostly used EBA once a month before the distance education process or they did not use EBA at all, they did not receive in-service

training on the use and content of EBA, and most of them actively use EBA during the distance education process. they found the content and EBA TV broadcast time to be partially useful and sufficient, iii) they thought that live lessons should be given at every grade level (at the time of the study, online lessons were only given in the 3rd and 4th grades in primary school on certain days), they mostly direct their students to read books and do homework, v) they send the most messages to motivate the students, vi) they think that the distance education process will not negatively affect face-to-face education, vii) they think the most influential person in the distance education process is the parent, viii) foreign students, It has been determined that special education students think that students who do not have facilities such as computers, tablets and internet are negatively affected by the distance education process.

It is observed that teachers who are the executives of the system in distance education practices in primary schools do not receive in-service training regarding the use and contents of EBA, their knowledge about distance education is not enough, and they cannot use the system sufficiently actively. In the study where he analyzes the process that started with the pandemic, Kırmızıgül (2020) stated that the pandemic had to differentiate the functioning of the education and training process and that these differences affect all stakeholders in the process and lead them to adapt. Uğur (2020) pointed out that the computer-based life, which futurists predicted to take place near the middle of the century, started in the first quarter of the century with the pandemic, and also stated that the countries that will have a say in the new order will be countries that master knowledge, can develop and adapt it, and can integrate and use technology. In this context, the ability of teachers and students to have and use digital tools in the pandemic process, and the provision of these tools and opportunities to students, can be considered among the factors that can affect quality and success in education. In the current research, the low rate of teachers obtaining in-service training related to the use of EBA suggests the need for training in this direction.

In this process, teachers received the most support from educational sites, and then from colleagues, social networks, and parents. Definitely, during the pandemic process, educators, administrators, parents, and students have acquired new skills, particularly in digital terms. If this process continues, it will be inevitable that alternative educational approaches will be developed, such as online training that follows the curriculum step by step and provides feedback at every step, as well as online training where students can prepare content, evaluate, and manage. Web-based applications or training models that are in the background of face-to-face education can be used more effectively in the pandemic process. Even if the pandemic process comes to an end, the practices and opportunities in this process will reshape the understanding of education and perhaps make distance education permanent in primary school education for reasons such as health and transportation. Teachers' thinking that this process should take place at all grade levels, that they do not negatively affect face-to-face education and therefore use it with other activities integrated with face-to-face education support this.

The COVID-19 pandemic has led countries to quarantine and close their borders, and shaped a new education system all over the world. In China, the country most affected by the pandemic, the Ministry of Education has developed a new cloud-based, online learning and publishing platform to enable students to log in from anywhere. In Hong Kong, 60 educational institutions have teamed up with a group of experts to provide 900 educational services for students staying at home, including free videos, book chapters, assessment tools, and consulting services. Most schools in regions affected by the pandemic find solutions to continue teaching, but the quality of learning largely depends on the level and quality of digital access (Gilani, 2020). The pandemic process has caused the students' learning motivation to decrease, their teachers and friends to stay away from their schools, which is a social structure, and their teachers to be content with distance education without the lecture they are used to. The distance education system prevented students from falling behind in their lessons and contributed to the development of their sense of responsibility as they are at the center of their learning; However, the distance education system also had some disadvantages such as the system not being interactive, insufficient content, and not being suitable enough for each student's home environment to follow distance education courses (Çayak, 2021). Efforts to improve the process continue in countries where the pandemic occurred. In Turkey, it can also be evaluated that teachers

find EBA content partially useful and adequate and believe that the content should be constantly improved. In addition to these contents, it is seen in this research findings that teachers are trying to support their students with different materials and activities and are trying to make them benefit from educational sites to make the process efficient.

Although students can easily benefit from the educational opportunities in distance education without going to school, they stay away from face-to-face interaction, group work, classroom activities, and responsibilities, and undergo an education process away from social development. At the same time, problems experienced in technological developments cause students and institutions to confront each other. Since such problems affect student learning and technologies negatively, they also make learning difficult (Çıglık & Bayrak, 2015, p.91). Çimşir, Akın & Akiz-Yıldırım (2020) found that the majority of participating primary school parents thought that the lectures, tests, and contents on the EBA website were partially useful and sufficient. In the current research, these results are supported by teachers' finding that the contents of EBA TV broadcast and the EBA website are partially adequate and useful and they benefit from educational sites. Also, the finding that teachers try to motivate their students by sending messages, making video calls, talking on the phone during the pandemic process can be evaluated to reduce the negativity of the process.

Teachers believe that the parents, then the teachers, students, and finally the MEB are the most effective in making this process efficient. It also supports the finding that teachers believe that students who do not have the internet, laptops, tablets, and smartphones at home are largely negatively affected during this process. It can be assumed that there will be certain educational differences depending on the distribution of income in the distance learning process. It can be said, however, that children of families who participate in quality educational activities and have teaching activities at home will suffer less in this process. The harms of this process are completely unpredictable, but given the dimensions of distance education for teachers, parents, and students, it can be assumed that the extension of the process will negatively affect the acquisition of the achievements required by the curriculum.

As distance education is directly linked to technology, everyone is affected by structural failures. In distance education, which is a system connected to the internet, there might be problems in loading the course materials into the system due to the slow internet speed, the ability to load the materials into the system according to a certain format, and the slow processing of the systems due to various errors (Çıglık & Bayrak, 2015, p.93). Goh and Sandars (2020) stated that the destructive effect of the pandemic was related to the duration and caused significant changes in many issues. They have emphasized the number and availability of educators, economic constraints, and the need to rapidly expand the workforce. Çayak (2021), in his study, stated that the parents described the coronavirus as catastrophic, extraordinary, disease-causing, anxiety and fearful situations; in this context, it has been determined that since the schools are on holiday, the parents are worried that this situation affects them negatively and that they cannot provide enough educational support to their children at home. Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay, and Yılmaz (2020) found that almost all parents at primary, middle, and high school levels found face-to-face education more valuable than distance education. The majority of parents stated that students participated in the distance education process, about half of the students participate in the process using computers, and the vast majority participates in distance education using home internet and/or mobile phone packages. It was determined that the parents who participated in the study were not satisfied with the distance education process carried out by the Ministry of Education and that the EBA live course hours given at a certain time were not suitable for some of the parents. These results coincide with the findings that primary school teachers think that the most effective persons in the process are parents and that students who do not have internet, computers, tablets, and smartphones at home are negatively affected to a large extent.

The pandemic has had devastating effects on education, particularly in countries with low shock resilience, such as school closures, low learning outcomes, and high dropout rates. While school closures offer a logical solution to foster social distancing within communities, prolonged closures tend to have a disproportionately negative impact on the most vulnerable students. Because students in disadvantaged families have fewer opportunities to learn at home. The fact that both parents have to work, have younger siblings in need of care, have a caregiver for them, and the economic inadequacy

to meet them at a certain level can cause inadequacies in the learning of the children in these families (Azzi-Huck & Shmis, 2020; quoted Balcı, 2020). Sintema (2020) conducted a study on COVID-19's impact on the overall performance of students in their fields and revealed that secondary school students may have decreased success in the national examinations and their success may decrease due to the closure of schools and problems in the academic calendar. According to this research, with the pandemic, a transformation started at all levels of education and it was determined that distance education, which is a new concept for basic education, led teachers, students, and parents to experience various problems in this process. Burgess and Sievertsen (2020) stated that it is not possible for homeschooling to replace learning from school in general during the pandemic. They state that families create great differences among children in terms of their contribution to their children's learning and these effects are greatest on disadvantaged children. This situation overlaps with the findings of the current study where teachers think that students with limited technological tools, special education students, and foreign students experience problems during the distance education process. It also supports the finding that students do not use EBA and that the most effective persons in the process are parents.

Homeschooling has caused a huge shock not only to parents' productivity but also to children's social life and learning. Teaching has evolved into an online, untested, and unprecedented dimension. Student evaluations have also been limited to the online process, with uncertainty. In this process, many evaluations were canceled (Burgess & Sievertsen, 2020). Distance education may cause problems in the long term, as the primary school teacher must reach the parent before reaching the student, the student's need for education under the supervision of the parents, the knowledge and experience of the parent, and the approach to the student.

Çayak (2021) determined that because the schools are closed for a long time, parents worry about not being able to provide adequate educational support to their children at home, and they experience many more negativities such as communication problems with their children. Provided that parents are qualified and interactive, they may prefer distance education in the future; it has been determined that the reasons for not finding distance education effective, the expensiveness of the system and the concerns about the virtual environment are the reasons why the parents do not prefer distance education. Yüksek-Usta and Gökcan (2020) investigated the perspective of mothers and their children on COVID-19 and found that almost all of the children know what to do to prevent infection, have obtained most of the information they have about the process from communication tools, or by asking their parents. Some of the mothers who participated in the study stated that their children spend too much time with technological devices, and they observed anxiety, and eating, and sleeping problems. In Özyürek, Bedge, Yavuz, and Özkan's (2016) study with students who continue their university with distance education, it is found that nearly half of the students follow online courses, the most important reason for preventing their participation in the courses is the disconnection of the internet, the most important factor affecting course success is the teaching method of the instructor and some problems encountered during the examination. It was also determined that students find online course teaching partially sufficient and that necessary measures should be taken to ensure participation. All these results are similar to the results of the current study in terms of the negative reflections of the process.

The pandemic has created a new paradigm in looking at education as a gain. This paradigm demonstrates that children's well-being and success depend on much more than school. It is necessary to look at the life of children holistically. Children need various supports and opportunities outside of school so that they can come to school ready to learn. The provision of these educational prerequisites goes beyond the conception of school systems; it is the responsibility of society in general. To learn, children need equal access to health, food, clean water, shelter and out-of-school enrichment opportunities. Therefore, the requirements of child development and education should be reconsidered (Balcı, 2020, p.83). The pandemic shows that the concept and scope of education should be considered broadly, education practices should be organized in accordance with the age, and a new system should be designed that will ensure that the student is not deprived of education and learning loss under any circumstances. Adaptation to this process can be facilitated by accepting and trying to improve existing conditions, solving identified problems, and acquiring different skills required by distance

education. Also, the distance education process might help students, teachers, and parents to improve their technological literacy level in a short time. By adapting them later to the formal education structure, the positive aspects of the process may lead to the emergence of different, flexible, individualizable educational models. Perhaps in different parts of the world, distance education may become permanent due to reasons such as transportation and health. However, eliminating the problems experienced in the distance education process, which was put into practice due to the pandemic, according to the opinions of teachers, will be important for the application to be efficient. As part of the results of this study, recommendations for relevant institutions and researchers are presented below:

- Online educational activities can be planned for teachers for distance learning.
- In-service training on using digital teaching tools for teachers can be planned.
- Improvement and support training activities can be carried out for problems experienced in the distance education process.
 - Research can be conducted with middle school, high school, and university students.
 - Opinions of parents and students who are foreign citizens need special education about the problems and solutions they experience in the distance education process at different grade levels can be examined in detail.
 - Teacher training institutions can focus on courses that include methods and techniques appropriate to distance education.
 - Authorities can develop websites and materials for distance education together with education professionals.
 - Support courses can be given weight to overcome the learning losses of students.
 - One-to-one tutoring support can be provided for students in disadvantaged groups.

References

- Arat, T. & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Journal of Selçuk University Vocational School of Social Sciences*, 14(1-2), 363-374. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148>.
- Ayyıldız, S. Ü., Günlük, M. & Erbey, S. N. (2006). Muhasebe öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (32), 1- 14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mufad/issue/35601/395453>
- Balcı, A. (2020). Covid- 19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (3), 75-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/58115/772767>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Burgess, S. & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. CEPR Policy Portal. Retrieved from <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>
- Çayak, S. (2021). Covid-19’un Eğitim Sürecine Etkileri: Karantina Günlerinde Veli Olmak, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 204-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2898>
- Çıgık, H. & Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım. *IJODE*, 1(1): 87-102. Retrieved from https://www.academia.edu/19550539/Uzaktan_Öğrenme_ve_Yapısalcı_Yaklaşım
- Çimşir, S., Akın, G. & Akız-Yıldırım, H. (2020). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili ilköğretim velilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Ed. Firdevs Güneş & A. Derya Işık). In Girişimcilik ve Yenilikçilik (59-71). Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları. Retrieved from <http://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2020/11/ekitap-duzenlenen-1.pdf>
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system?* Retrieved from <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350>
- Goh, P-S. & Sandars, J. (2020). A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish An Official Amed Journal*. DOI: <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000049.1>. Retrieved from <https://www.mededpublish.org/manuscripts/2943>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Eurasian Journal of Social and Economic Research*, 7(5), 283-289. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725274>
- MEB (2020). The letter of Ministry of National Education, Board of Education and Discipline (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), numbered 79031618-10.06.01-E.11215393, dated 25.08.2020, and titled "31 Ağustos 2020 Tarihinde Başlayacak 'Eğitim Programı'"
- The letter of the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline, numbered 79031618-10.06.01-E.11215393 and dated 25.08.2020 and titled "Education Program to Begin on 31 August 2020".
- Nicolaa, M., Alsafib, Z., Sohrabic, C., Kerwand, A. & Al-Jabird, A. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185–193. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. & Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. *Karabük University Journal of Social Sciences Institute*, 6 (2), 595-605. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851, 1-6. Retrieved from <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>.
- Telli-Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Journal of University Studies*, 3(1), 25-34. Doi: 10.26701/uad.711110
- Uğur, S. (2020). Merhaba yeni dünya: Covid19 ve değişen hayatlar, uzaktan eğitim, hızlanan dijital dönüşüm ve teknolojik tekillik (Editöre Mektup). *AUAd*, 6(2), 7-10. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761351>.
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle University Journal of ZiyaGökalp Education Faculty*, 11, 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787151>
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Palet Yayınları: Konya.
- ¹Bakan Selçuk, 23 Mart'ta Başlayacak Uzaktan Eğitime İlişkin Detayları Anlattı. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

