



Education & Youth Research ~EYOR

ISSN: 2792-0623



2023 VOLUME 3
ISSUE 2

Published by the Future is You Association

Education & Youth Research

Volume / Cilt: 3

Issue / Sayı: 2

December / Aralık 2023



Editorial Team / Editör Kurulu

Editor in Chief / Baş Editör

Dr. Asiye TOKER GOKCE, Founding President of Gelecek Sensin Derneği (Future is You Association), Turkey

Editor / Editör

Dr. Dinçer ÖLÇÜM, Ministry of National Education, Turkey

Copy Editors / Kopya Editörleri

Dr. Ergin DİKME, Ministry of National Education, Turkey

Volkan Alparslan KILIÇ, Ministry of National Education, Turkey

Language Editor / Dil Editörü

Dr. Ezgi AĞCİHAN, Ministry of National Education, Turkey

Editorial Board / Editör Kurulu

Dr. Arbresha ZENKI-DALIPI, University of Tetovo, Republic of North Macedonia

Dr. Adriana CUPCEA, Romanian Institute for Research on Minorities Issues, Romania

Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER, Kocaeli University, Turkey

Dr. Besa DOGANI, University of Tetova "Fadil Sulejmani", Republic of North Macedonia

Dr. Besa HAVZIU-ISMAILI, University of Tetova "Fadil Sulejmani", Republic of North Macedonia

Dr. Ebru OĞUZ, Mimar Sinan University, Turkey

Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN, Sakarya University, Turkey

Dr. Hüseyin YOLCU, Kastamonu University, Turkey

Dr. İbrahim LIMON, Ministry of National Education, Turkey

Dr. Latika GUPTA, University of Delhi, India

Dr. Moonyoung Eom, Seoul National University, South Korea

Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR, Kocaeli University, Turkey

Dr. Seema AGNİHOTRİ, Amity University, India

Dr. Stamatios Papadakis, University of Crete, Greece

Dr. Semiyha TUNCEL, Ankara University, Turkey

Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Taleh Khalilov, Nakhchivan State University, Azerbaijan

Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Valeria Di MARTINO, University of Catania, Italy


Earl Jones Muico, University of Mindanao, Philippines


The Journal of Education and Youth Research (EYOR) is published by the Future of You Association (GelSen). The journal is an electronic, peer-reviewed journal that contributes to the fields of "Education" and "Youth" and aims to be indexed in the international indexes.

Table of Contents / İçindekiler

Type / Tip	Title / Başlık	Pages / Sayfa
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	The Relationship Between Mindfulness and Life Satisfaction of School Administrators / Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki Osman SÖNER , Murat ŞAHİN, Cihan CEYLAN, Osman ALBAYRAK, İsmail COŞKUN, Cihat ŞİMŞEK & Göksel BEKTAŞ	46-61
Meta Analysis <i>Meta Analizi</i>	An Analysis of Postgraduate Theses on "Technology Leadership in Education" and "Technology Integration" in Urgent and Distance Education Period in Turkey / Acil ve Uzaktan Eğitim Döneminde Türkiye'de "Eğitimde Teknoloji Liderliği" ve "Teknoloji Entegrasyonu" Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Arzu DEVECİ TOPAL & İsmail ÇOLAK	62-75
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Examining Perceptions of Academic And Support Staff on Quality Assurance Accreditation in Higher Education in Developing Nations Ismael EHTIWESH , Omaila MAOUSA	76-86
Meta Analysis <i>Meta Analizi</i>	School Leadership in Zambia: A Systematic Literature Review Gift MUYUNDA	87-101
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	The Relationship Between Social Media and Computer Games and Violence Tendency in Vocational High School Students / Meslek Lisesi Öğrencilerinde Sosyal Medya ve Bilgisayar Oyunları ile Şiddet Eğilimi Arasındaki İlişki Gülşah TURA & Rümeyza Berna İLHAN	102-118
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Our Cultural Heritage from Past to Present: Investigating Cultural Elements of Turkish Islamic Architecture in Social Studies Course Ali YALÇIN	119-135
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Production and Distribution of Hygiene Materials in Anatolian Vocational and Technical High Schools during the Covid-19 Pandemic Period: Challenges and Achievements / Covid-19 Salgını Döneminde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Hijyen Malzemesi Üretimi ve Dağıtımı: Zorluklar ve Kazanımlar Asiye TOKER GÖKÇE & Hamza SÖNMEZ	136-155

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki

Söner, Osman¹  <https://orcid.org/0000-0001-9741-5357>

Şahin, Murat²  <https://orcid.org/0009-0007-2246-8930>

Ceylan, Cihan³  <https://orcid.org/0009-0003-4314-811X>

Albayrak, Osman⁴  <https://orcid.org/0009-0006-3853-1116>

Coşkun, İsmail⁵  <https://orcid.org/0009-0005-3485-3612>

Şimşek, Cihat⁶  <https://orcid.org/0009-0003-8142-7654>

Bektaş, Göksel⁷  <https://orcid.org/0009-0004-4768-8807>

Öz

Gönderi Tarihi

12.07.2023

Kabul Tarihi

02.10.2023

Anahtar Kelimeler

*Okul, yönetici,
yaşam doyumu,
bilinçli farkındalık*

Okul yöneticilerinin yaşam doyumları ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin yaşam doyumu ve bilinçli farkındalıklarının cinsiyet ve yöneticilik görev tanımına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 113 gönüllü okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmada yaşam doyum ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yaşam doyumu ve bilinçli farkındalığın cinsiyet ve yöneticilik görev tanımına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu yordama düzeyini belirlemek için basit regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın analizleri SPSS 25.0 programıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda; kadın yöneticilerin bilinçli farkındalıklarının erkeklerden, okul müdür yardımcılarının bilinçli farkındalıklarının okul müdürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Okul yöneticilerine yönelik alan yazında yer alan çalışmalarda bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Yine bu çalışmada okul yöneticilerine yönelik planlanacak proje ve çalışmalarda bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunun artırılmasına yönelik çalışmalarının da önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular okul yöneticilerine yönelik yapılacak çalışmalarda önemli veri sağlayacağı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgular alanyazından hareketle tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Söner Osman, Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, osmansoner02@hotmail.com

² Şahin Murat, Uzman Öğretmen, Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, sahmurat73@gmail.com

³ Ceylan Cihan, Uzman Öğretmen, Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, cihanceylan61@gmail.com

⁴ Albayrak Osman, Uzman Öğretmen, Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, albayrakosman82@gmail.com

⁵ Coşkun İsmail, Uzman Öğretmen, Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, sml_cskn@hotmail.com

⁶ Şimşek Cihat, Uzman Öğretmen, Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, cihatsimsek06@gmail.com

⁷ Bektaş Göksel, Uzman Öğretmen, Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, gokselbektas13@gmail.com

The Relationship Between Mindfulness and Life Satisfaction of School Administrators

Abstract

Received

12.07.2023

Accepted

02.10.2023

Key Words

*School,
administrator, life
satisfaction,
mindfulness*

A relational screening model was used in this study, which aimed to determine the relationship between life satisfaction and mindfulness of servant managers. In addition, it was determined whether school administrators' life satisfaction and mindfulness differed significantly according to gender and administrative job description. The research participants consist of 113 volunteer school administrators selected by convenience sampling method. The life satisfaction scale and mindfulness scale were used in the study. In the data analysis, a t-test was conducted to determine whether life satisfaction and mindfulness differed significantly according to gender and managerial job description. Additionally, Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between mindfulness and life satisfaction, and simple regression analysis was used to determine the predictive level of mindfulness on life satisfaction. Analyzes of the study were conducted with the SPSS 25.0 program. In the results of working, it was determined that the mindfulness of female administrators was significantly higher than that of men, and the mindfulness of school vice principals was significantly higher than that of school principals. In addition, it was found that there was a positive and significant relationship between school administrators' mindfulness levels and life satisfaction levels, and mindfulness significantly predicted life satisfaction. It is thought that it will fill a gap in the studies in the literature for school administrators. Again, this study reveals the importance of studies to increase conscious awareness and life satisfaction in the projects and studies to be planned for school administrators. The findings of this research will provide important data for the studies to be carried out for school administrators. These findings obtained in the research were discussed based on the literature, and suggestions were made.

GİRİŞ

Pozitif psikolojinin ortaya çıktığı 21. yüzyıla kadar kaygı, depresyon ve mutsuzluk vb. duygu durumlarına yoğunlaşmıştır. Ancak pozitif psikolojinin ortaya çıkmasıyla beraber bu psikolojiye yönelik bir yönelim olmuş her 17 çalışmadan biri kişinin pozitif duygularıyla alakalı olmuştur (Myers ve Diener, 1995). Pozitif psikolojinin kullandığı temalar çok sık kullanılmaya başlanmıştır. Bu temalar, onlarca yıldır psikologlar arasında popüler olmuştur. Yaşam doyumunu kavramı alan yazında ilk olarak 1961 yılında Neugarten tarafından kullanılmış olup (Dilmaç ve Ekşi, 2008) pozitif psikolojiye yönelik yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Yazıcı Çelebi ve Çelebi, 2018). Yaşam doyumunu kavramı alan yazında kişilerin memnuniyetlerinin sağlanması ve gereksinimlerin giderilmesi (Myers ve Diener, 1995; Vara, 1999); yaşam kalitelerini kendi belirledikleri durumlara yönelik olumlu olarak değerlendirmeleri ve hayatında büyük mutluluklar yaşaması (Veenhoven, 1996); tüm hayatlarında bilişsel olarak analiz etmesi (Shin ve Johnson, 1978); bilişsel hayatı sorgulama sürecinde bireylerin toplumsal ilişkilerinden etkilenerek duygusal ve psikolojik durumlara girmesi ve kişisel yaşamını mutlu olarak değerlendirmesi (Balcı, Gölcü ve Gölcü, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumunu kendiliğinden oluşmaz (Johnson 1986). Diener ve Lucas'a (1999) göre, bireyin şimdiki hayatını farklı kılan, geçmiş hayatından doyum düzeyidir. Yaşam doyumunu, bireyin yaşamına bakış açısı ve bu yaşamını analiz etmesi ile ilgilidir (Pavot vd., 2010). Yani kişinin kişisel hayatı hakkındaki algısına yaşam doyumunu kavramı yön vermektedir (Park ve Huebner, 2005).

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yaşam doyumunun psikolojik ve fiziksel sağlık üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Örneğin, kronik hastalık, uyku sorunları, ağrı, obezite, sigara, kaygı ve fiziksel egzersizin tümü, yaşam doyumunu ile önemli ölçüde ilişkilidir (Strine vd., 2008). Ayrıca, Chapman Üniversitesinde görev yapan akademisyenler tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yaşam memnuniyetinin ölüm riskini azalttığı bulunmuştur. Ayrıca, yaşam doyumunda yaşanan azalma veya artmanın bireylerin yaşam süresine olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur (Boehm vd., 2015). Yine yaşam doyumunu bilişsel ve fiziksel sağlığa etkisinin yanı sıra kişilerin nasıl geliştiğini gösteren hayat kalitesinin de önemli göstergelerindedir (Veenhoven, 1996). Yaşam doyumunun oynanmış olduğu bu kritik rol kişilerin yaşam doyumlarına yönelik farkındalıklarının önemli olduğunu göstermektedir.

Farkındalık kavramı, hatırlama ve dikkat anlamlarını taşımaktadır (Germer, 2004). Farkındalık kavramındaki dikkat, farkındalığın artmış bir şekilde yaşanan zaman diliminin özel bir dilimine odaklanma sürecidir (Westen, 1999). Bireyin hayatında farkındalık ve dikkat sabit özelliklerdir. Fakat bilinçli farkındalık bu durumdan farklıdır. Bilinçli farkındalık, şimdiki an içerisinde yaşanan tecrübe üzerinde artan farkındalık ve dikkat (Brown ve Ryan, 2003); bireyin dikkatini şimdiki anda olan olayları kabul edici bir şekilde ve yargılamadan odaklanması (Kabat-Zinn, 1994; Linehan, 1993); şimdiki anda içinde bulunduğumuz nötr, olumsuz, olumlu tüm duyularımızla, acı çekmenin tüm seviyelerini azaltarak iyi oluş halinin arttırması (Germer, 2005) olarak tanımlanabilir. Bilinçli farkındalık genel olarak dikkatliliği ve şu anda olan olayların farkında olma durumu olarak tanımlanabilir (Brown ve Ryan, 2003). Bu kavram, yaşamı anlamlı ve zengin kılan, yaşanan sorunların etkilerini azaltan, yaşama karşı gösterilen belirli bir davranış veya yaşam ile ilişki içerisinde olmaya odaklanmaktadır (Siegel, 2010). Bilinçli farkındalık ayrıca bireyin dikkatini şimdiki ana, yapmakta olduğu işe vererek yaşanabilecek durumlara etkili ve makul olarak yaklaşmasını sağlar (Hanh, 1987).

Bilinçli farkındalık ön yargılardan bağımsız, esnek bir şekilde bireyin belli bir düşünce ya da duyguya takılı kalmadan yaşadığı bir bilinçlilik halidir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Dolayısıyla bilinçli farkındalık; duygusal olarak açıklık, yargısızca kabul, duygu durumuna ilişkin farkındalık, üzüntü halinde kendini rahatlatma yeteneği ve bilişsel esneklik halini

içermektedir (Feldman vd., 2007). Bu doğrultuda bilinçli farkındalık, kişilerin sıkıntılı, yoğun duygu ve düşünceleri tarafından sürüklenerek onları kontrol etmeye ya da bastırmaya çalışması yerine dengede tutması ve onlarla özdeşleşmemesini sağlayan bir farkındalık halidir (Carson ve Langer, 2006; İkiz ve Totan, 2012). Bireyin duygu ve düşüncelerden bir adım geri çekilerek onlarla arasına psikolojik mesafe koymasına yardımcı olur. Böylece onlara bir gözlemci olarak bakan birey, düşüncelerin sadece birer düşünce olduğu ve her zaman gerçeği yansıtmayabileceğinin farkındalığını kazanır (Atalay, 2019; Wielgosz vd., 2019).

Alanyazındaki pek çok araştırmacı tarafından incelenen bilinçli farkındalık en kapsayıcı tanımıyla şimdiki anda var olan yaşantıya dikkat kesilmek ve anda fark edilenleri yargılamadan kabul etmektir. Alanyazındaki genel tanımlamalardan çıkarılabilecek sonuca göre bilinçli farkındalık iki boyuttan oluşur. Birinci boyut, anda yaşanılanları algılamak, diğer boyut ise algılanan yaşantıyı kabul etmektir (Atalay, 2019). Ayrıca bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının yetişkin bireylerin bilinçli farkındalık seviyelerinin stres düzeylerinde de azalmaya neden olduğu bulunmuştur (Carmody ve Baer, 2008). Bunun yanı sıra bilinçli farkındalık ile nevroz ve sorumluluk (Giluk, 2009); öz yeterlik (Bakioğlu, 2017); duygusal zekâ ve psikolojik iyi oluş (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017); depresyon ve algılanan stres (Arslan, 2018) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca üniversite öğrencileri (Bajaj ve Pande, 2016; Liang vd., 2022; Şahin, 2019; Tuncer, 2017; Yıkılmaz ve Demir-Güdül, 2015), yetişkin bireyler (Güler ve Usluca, 2021; Kong, Wang ve Zhao, 2014; Özdoğan ve Balcı-Çelik, 2022; Parmaksız, 2020) ve evli bireylerin (Sipahi, 2020) bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma olmasına rağmen okul yöneticilerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum yapılan çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin yaşam doyumlarının artırılması amacıyla yapılacak çalışmalarda bilinçli farkındalığında dikkate alınmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumlarını yordama düzeyinin belirlenmesidir. Çalışmada ortaya çıkan bulguların literatüre ve alanda çalışan uzmanlara yapacakları çalışma ve projelerde yol göstereceği umulmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın okul yöneticilerinin yaşam doyumlarının artırılması amacıyla kurum müdürlerine yönelik yapılabilecek çalışma ve projelerin tasarlanması noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir;

Okul yöneticilerinin yaşam doyumları ve bilinçli farkındalıkları cinsiyet ve yöneticilik görev tanımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin yaşam doyumları ve bilinçli farkındalıkları anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıkları yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelinde, çok sayıda örnekten oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde değerlendirme yapılır. İlişkisel tarama modelinde ise, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemek amaçlanır (Karasar, 2023).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay örnekleme yöntemi ile gönüllü olan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örnekleme sayısı, araştırmada kullanılan formlarda yer alan maddelerin en az beş katı olacak şekilde belirlenmiştir (Bryman ve Cramer, 2001). Araştırmaya katılan yöneticilerin 59'u (%52.2) kadın ve 54'ü (%47.8) erkektir. Ayrıca katılımcıların 51'i (%45.1) müdür ve 62'si (%54,9) müdür yardımcısıdır. Son olarak katılımcıların 60'ı (%53.1) 0-5 yıl arası, 23'ü (%20.4) 6-10 yıl arası ve 30'u (%26.5) 11-15 yıl arasında okul yöneticiliği yaptığı saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu (cinsiyet ve yöneticilik görev tanımı), bilinçli farkındalık ve yaşam doyum ölçeği kullanılmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Bilinçli farkındalık ölçeği kişilerin yaşamlarında karşı karşıya kalabilecekleri durum veya olaylara yönelik dikkatlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık ölçeği Özyeşil ve diğerleri (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında tek faktörlü olduğu ve madde-toplam korelasyon değerlerinin .48 ve .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde uyum iyiliği değerlerinin de kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmüştür [$\chi^2/sd= 2.086$, RMSEA= .06, GFI= .93, AGFI= .91]. Ölçek 15 maddeden oluşmakta olup hiç ters madde yoktur. Altılı likert tipinde olan bilinçli farkındalık ölçeğinde alınan puan arttıkça bilinçli farkındalık da artmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon değerlerinin de .86 olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinden toplanan verilerle yapılan analizlerde bu çalışma için de Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyum Ölçeği: Kişilerin yaşamlarından aldıkları doyum düzeyini belirlemek için geliştirilen bu ölçek 5 madden oluşmakta olup yedili Likert tipi (1=tamamen katılmıyorum, 7= tamamen katılıyorum) kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınan puan arttıkça yaşam doyumunu da artmaktadır. Köker (1991) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında "görünüm geçerliği" ile ölçeğin geçerli olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin yapılan madde toplam korelasyon analizlerinde ölçek maddelerinin yeterli düzeyde değerler verdiği saptanmıştır. Ölçeğin yapılan uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri .80 bulunmuştur. Yapılan test-tekrar test analizinde Pearson momentler korelasyon katsayısı .85 bulunmuştur. Yaşam doyumunu ölçeğinin bu çalışma için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Okul yöneticilerine yönelik bu çalışmanın verilerin Google form aracılığıyla toplanmıştır. Google Formda toplanan veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bundan dolayı herhangi bir veri kaybı olmamıştır. Öncelikle mahalalanobis uzaklık değerleri ile uç değerler incelenmiş ve 2 değer analizden çıkarılmıştır. Daha sonra normallik sayıltısı için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin Tablo 1'de yer aldığı gibi -1,5 ve +1,5 aralığında normal dağılım sergilediği saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım gösterdiği bulununca bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunun cinsiyet ve yöneticilik görev

tanımı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam doymaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 1.

Yaşam doymu ve bilinçli farkındalığa ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Yaşam Doymu	113	20.45	2.51	.33	-.89
Bilinçli Farkındalık	113	54.05	6.73	.25	.47

BULGULAR

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarının ve yaşam doymalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Bilinçli farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p	Cohen d
Bilinçli Farkındalık	Kadın	59	55.97	6.72	111	3.293	.001	.62
	Erkek	54	51.96	6.15				
Yaşam Doymu	Kadın	59	20.63	2.62	111	.779	.438	
	Erkek	54	20.26	2.38				

*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t_{(111)}= 3.293$, $p<.05$]. Kadın okul yöneticilerinin ($\bar{x} = 55.97$) bilinçli farkındalık düzeylerinin erkek yöneticilerden ($\bar{x} = 51.96$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farkında etki büyüklüğünün ise .62 ile orta düzeyde olduğu görülmüştür (Cohen, 1988). Yine tablo 2’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yaşam doymu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır [$t_{(111)}= .779$, $p>.05$].

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarının yöneticilik görev tanımı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Bilinçli farkındalık düzeyinin yöneticilik görev tanımı değişkenine göre t- testi sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p	Cohen d
Bilinçli Farkındalık	Müdür	51	52.65	6.83	111	2.042	.044	.38
	Müdür Yardımcısı	62	55.21	6.48				
Yaşam doyumu	Müdür	51	19.98	2.43	111	1.883	.070	
	Müdür Yardımcısı	62	20.84	2.52				

*p<.05

Tablo 3’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yöneticilik görev tanımı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t_{(111)}=2.042$, $p<.05$]. Müdür yardımcılarının ($\bar{x}=55.21$) bilinçli farkındalık düzeylerinin müdürlerden ($\bar{x}=52.21$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farkında etki büyüklüğünün ise .38 ile düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Cohen, 1988). Yine tablo 3’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yaşam doyumu düzeylerinin yöneticilik görev tanımı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır [$t_{(111)}=1.883$, $p>.05$].

Okul yöneticilerinin yaşam doyumları ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu yordama düzeyini belirlemek için basit regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi bulguları

	B	Standart Sapma	β	T	p	İkili r	Kısmi R
(Sabit)	12.560	1.768		7.105	0.000		
1. Bilinçli Farkındalık	,146	.032	.393	4.498	0.000	.393	.393
R= .393		R ² = .154					
F _(1,111) = 20.231		p= .000					

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yaşam doyumları ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır, $R= 0.326$, $R^2=0.106$, $p<.05$. Bu ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yani okul yöneticilerinin yaşam doyumları arttıkça bilinçli farkındalıkları da arttığı söylenebilir. Bu noktada bilinçli farkındalık yaşam doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %15’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarının yaşam doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam doyumlarının cinsiyet ve yöneticilik görev tanımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam

doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu noktada toplanan verilerle yapılan analizlerde yaşam doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik çalışmaların (Aydiner, 2011; Cenkseven ve Akbaş, 2007; Dost, 2007; Eken ve Ebadi, 2019) yanı sıra çoğunlukla yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına yönelik (Bayrak, 2022; Gündoğar vd., 2007; Kırhallı-Gök, 2015; Kıvılcım, 2014; Kubilay, 2013; Otrar ve Fındıklı, 2014; Özgür vd., 2010) çalışmaların olduğu görülmüştür. Myers ve Diener (1995), yaptıkları çalışmalarında, cinsiyetin yaşam doyumunu ve mutluluğu yordamada hemen hemen hiçbir etkiye sahip olmadığını, psikolojik değişkenlerin, örneğin kişisel eğilimlerin, yakın ilişkilerin ve kültürün yaşam doyumunu açıklamada daha fazla etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Okul yöneticilerinin yaptıkları standart iş ve işlemler bulunmaktadır. Bu durum cinsiyet fark etmeksizin yapıldığından karşılaşılan sorunlar ortaktır. Bundan dolayı yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Yine kadın okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıklarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı gruplara yönelik yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalığın cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair çalışmaların (Alçay, 2019; Brown vd., 2011; Cengiz, Serdar ve Donuk, 2016; Cisler ve Olatunji, 2012; Martin ve Tan, 2012; Tunçer, 2022) olmasının yanı sıra bilinçli farkındalığın cinsiyete göre farklılaştığına dair çalışmalar (Altunkol, 2011; Peker-Akman ve Demir, 2021) bulunmaktadır. Altunkol'a (2011) göre Türkiye'de yetiştirilme tarzları ve bireylere atfedilen rollerden dolayı bilinçli farkındalık cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin kendilerine atfedilen olumsuz algıyı kırmak ve kendilerini ispatlamak için daha fazla çaba gösterdikleri ve bu çabaların da kadınların daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve farkındalıklarının artmasını sağladığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yaşam doyumlarının yöneticilik görev tanımı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde doğrudan müdür ve müdür yardımcılarının yaşam doyumlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul yöneticileri okullarda yaptıkları iş ve işlemlerde aynı oranda sorumludurlar. Bu durum yaşanabilecek her türlü durumdan ortak etkilenmelerinde sebep olduğundan yaşam doyumlarının farklılaşmadığı söylenebilir. Yine okul müdür yardımcılarının bilinçli farkındalıklarının okul müdürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazında okul yöneticilerinin yöneticilik görev tanımlarına yönelik sınırlı çalışma olduğu görülmüştür. Çam Tosun'un (2021) yapmış olduğu çalışmada müdür ve müdür yardımcılarının bilinçli farkındalıklarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Okullarda müdürler her ne kadar idari işlerden sorumlu olduğu bilinse de iş ve işlemleri takip etmek okul müdür yardımcılarını tarafından yapılmaktadır. Bu durum okul müdür yardımlarının müdürlerden da fazla farkındalık sahibi olmalarını sağladığı söylenebilir.

Son olarak bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Alan yazında farklı gruplar üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü (Arı vd., 2020; Bajaj ve Pande, 2016; Güler ve Usluca, 2021; Kong, Wang ve Zhao, 2014; Parmaksız, 2020; Stolarski vd., 2015; Şahin, 2019) ilişkilerin bulunduğu çalışmalar araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu noktada alan yazında çalışmada bulunan bulguyu desteklemeyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul yöneticileri bilinçli farkındalıkları arttıkça işlerini daha bilinçli bir şekilde yapmaktadırlar. Bu durum özellikle okul yöneticilerinin işlerine daha dikkatli yaklaşımlarını sağlamaktadır. Bu durum yöneticilerin kurumlarında daha az sorun yaşamalarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam doyumlarının cinsiyet ve yöneticilik görev tanımlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu yordama düzeyi belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticilerine yönelik yapılacak çalışmalarda bilinçli farkındalığın ve yaşam doyumunun önemi ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile ilgili bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışmada sadece okul müdür ve müdür yardımcıları çalışma grubu olarak belirlendiğinden sınırlı sayıda veri toplanmıştır. Bu noktada araştırmacılar tarafından İstanbul ve Gaziantep illerinin dışında farklı illerden de veriler toplanarak daha geniş kitlelere ulaşılabilir. Diğer bir sınırlılık bu araştırmada sadece müdür ve müdür yardımcılarında veriler toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalarda müdür baş yardımcıları da dahil edilerek bu üç grubun bilinçli farkındalık ve yaşam doyumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılabilir. Ayrıca bu çalışma sadece nicel bir çalışmadır. Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık ve yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin daha ayrıntılı olarak belirlenmesi için nitel veya karma desenler kullanılarak analizler yapılabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Alçay, E.S. (2019). *Ergenlerde problemlerle internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Arslan, A. (2018). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kişilik tipleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Arı, Ç., Ulun, C., Yarayan, Y.E., Dursun, M., Mutlu Bozkurt, T., & Doğan-Üstün, Ü. (2020). Mindfulness, healthy life skills and life satisfaction in varsity athletes and university students. *Progressin Nutrition*, 22, 1-8. <https://doi.org/10.23751/pn.v22i2-S.10561>
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness-bilinçli farkındalık farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İnkılap Kitapevi.
- Aydiner, B.B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel özyeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005>
- Bakioğlu, F. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bayrak, G. (2022). *Karanlık üçlü kişilik özellikleri bağlamında yöneticilerin iş doyumu ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Boehm, J.K., Winning, A., Segerstrom, S., & Kubzansky, L.D. (2015). Variability modifies life satisfaction's association with mortality risk in older adults. *Psychological Sciences*, 26(7), 1063-1070. <https://doi.org/10.1177/0956797615581491>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, K.W., West, A.M., Loverich, T.M., & Biegel, M.G. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023-1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Cisler, J.M., & Olatunji, B.O. (2012). Emotion regulation and anxiety disorders. *Current Psychiatry Reports*, 14(3), 182–187. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0262-2>

- Carmody, J., & Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulnessbased stress reduction program. *Journal Of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of RationalEmotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 29-43. <https://doi.org/10.1007/s10942-006-0022-5>
- Cengiz, R., Serdar, E., Donuk B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4),1320-1328
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Cohen, J. (1988). *The analysis of variance. In Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Çam Tosun, F. (2021, Kasım, 5-6). *Örgüt ikliminin okul yöneticilerinin bilinçli farkındalıkları ile ilişkisi* [Tam Metin]. 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep, Türkiye.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17- 31.
- Dılmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279- 287.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143
- Eken, F.O. ve Ebadi, H. (2019). Anksiyetenin yaşam doyumunu üzerindeki etkisinde tükenmişliğin aracı rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112-126.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22, 24-29.
- Giluk, T.L. (2009). Mindfulness, big five personality, and affect: A metaanalysis. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 805-811. <https://doi.org/10.1016/j.pay.2009.06.026>
- Güler, K. ve Usluca, M. (2021). Yetişkin bireylerde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 372-383. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.868875>
- Gündoğar D., Gül S., Uskun E., Demirci S. ve Keçeci D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yormayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27
- Hanh, T.N. (1987). *The miracle of mindfulness: An Introduction to the practice of meditation*. Beacon Press.

- İkiz, F. E., & Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılık ve duygusal zekânın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 51–72.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (38. Basım). Nobel yayıncılık.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kırhallı-Gök, B. (2015). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin yaşam doyumları ve aileden algılanan sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56, 165-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.002>
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeyinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kubilay, S. (2013). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeylerinin incelenmesi (Niğde ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Liang, S., Dong, M., Zhao, H., Song, Y., & Yang, A. (2022). Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience. *Personality and Individual Differences*, 185, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111241>
- Linehan, M. M. (1993). *Diagnosis and treatment of mental disorders.cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Martin, G., & Tan, L. B. G. (2012). Mind full or mindful: a report on mindfulness and psychological health in healthy adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 64–74. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.709174>.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?, *Psychological Science*, 6, 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Otrar, M. ve Fındıklı, E.B. (2014). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ataşehir Örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 145-157.
- Özgür, G., Gümüş, A. B. ve Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32
- Özdoğan, H. ve Balcı-Çelik, S. (2022). Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1907-1922. <https://doi.org/10.24315/tred.962851>
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., Deniz, M.E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'nin Türkçeye uyarılma çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Park, N., & Huebner, E.S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>

- Parmaksız, İ. (2020). Yaşam doyumuyla bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: Yetişkinler üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 157-176. <https://doi.org/10.19171/uefad.587932>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., & Sandvik, E. (2010). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Peker-Akman, T. ve Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20. <https://doi.org/10.31461/ybpd.879554>
- Siegel, R.D. (2010b). *The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. The Guilford Press.
- Sipahi, T. (2020). *Kişilerarası bilinçli farkındalık ve ilişkisel otantiklik ile evlilik yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Stolarski, M., Vominckel, J., Jankowski, K.S., & Zajenkowski, M. (2015). Mind the balance, be contented: Balanced time perspective mediates the relationship between mindfulness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 93, 27-31. <https://doi.org/10.1016/j.pay.2015.09.039>
- Strine, T.W., Chapman, D.P., Balluz, L.S., Moriarty, D.G., & Mokhad, A.H. (2007). The associations between life satisfaction and health-related quality of life, chronic illness, and health behaviors among U.S. community-dwelling adults. *Journal of Community Health*, 33, 40-50. <https://doi.org/10.1007/s10900-007-9066-4>
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 151-176. doi.org/10.32739/uskudarsbd.5.8.61
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Tunçer, B. (2022). *Genç yetişkinlerde intihar olasılığının affedicilik, bilinçli farkındalık ve minnettarlık değişkenleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yazıcı Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.32433/eje.421904>
- Yıkılmaz, M. ve Demir-Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, (16), 297-315. <https://doi.org/10.12984/eed.09530>
- Vara, S. (1999). *An investigation of job satisfaction and life satisfaction in intensive care unit nurses*. [Unpublished master dissertation]. Ege University.
- Westen, D. (1999). *Psychology: Mind, brain, and culture*. (2nd ed.). New York: Wiley

Wielgosz, J., Goldberg, S.B., Kral, T.R.A., Dunne, J.D., & Davidson, R.J. (2019). Mindfulness meditation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 285–316. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093423>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Philosophers throughout the ages have seen happiness as one of the sources of motivation that guides human behavior to achieve goals. At this point, researchers interested in the field of psychology, anxiety, depression and unhappiness, etc. until the evolution of positive psychology. They focused on their emotions. After evolution, there has been a trend towards studies on positive emotions, and one out of every 17 studies has been related to one's positive emotions (Myers & Diener, 1995). The concept of life satisfaction, which is one of the positive emotions, was first used by Neugarten in 1961 (Dilmaç & Ekşi, 2008) and is frequently used in studies on positive psychology (Yazıcı Çelebi & Çelebi, 2018).

Awareness and attention are constant features in an individual's life. But conscious awareness is different from this situation. Conscious awareness, increased awareness and attention to the experience lived in the present moment (Brown & Ryan, 2003); focusing one's attention on current events in an accepting and nonjudgmental way (Kabat-Zinn, 1994; Linehan, 1993); It can be defined as increasing well-being by reducing all levels of suffering with all our neutral, negative and positive senses in the present moment (Germer, 2005). Mindfulness can be defined as mindfulness and awareness of current events in general (Brown & Ryan, 2003).

The aim of this study was to determine the relationship between mindfulness and life satisfaction of school administrators and to determine the level of mindfulness predicting life satisfaction. It is hoped that the findings of the study will guide the literature and experts working in the field in their studies and projects. In addition, it is thought that this study will help school administrators in designing studies and projects that can be done for school administrators in order to increase their life satisfaction. Based on this situation, the research questions of the study are as follows;

Do school administrators' life satisfaction and conscious awareness differ significantly according to gender and administrative job descriptions?

Is there a significant relationship between school administrators' life satisfaction and conscious awareness?

Does the mindfulness of school administrators significantly predict their life satisfaction?

Method

Relational screening model was used in this study, which aimed to examine the relationship between mindfulness and life satisfaction of school administrators. Of the managers participating in the research, 59 (52.2%) were female and 54 (47.8%) were male. In addition, 51 (45.1%) of the participants are managers and 62 (54.9%) are assistant managers. Finally, it was determined that 60 (53.1%) of the participants were school administrators between 0-5 years, 23 (20.4%) between 6-10 years and 30 (26.5%) between 11-15 years. In this study, the personal information form (gender, managerial position and total years of work in management), mindfulness and life satisfaction scales created by the researchers were used.

The data of this study for school administrators were collected through Google form. The data collected in the Google Form was transferred to the SPSS program. Therefore, no data was lost. First of all, extreme values were examined and 2 values were excluded from the analysis. Then, the values of kurtosis and skewness were checked for the normality assumption. It was

determined that the data showed a normal distribution between -1.5 and +1.5 as shown in Table 1 (Tabachnick & Fidell, 2013). When the data were found to have a normal distribution, the t-test was used to determine whether mindfulness and life satisfaction differed significantly according to the gender and managerial job description variable, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether it differed significantly according to the total working year as an administrator variable. . Correlation analysis was used to determine the relationship between mindfulness and life satisfaction of school administrators.

Findings

It was determined that the mindfulness levels of school administrators differed significantly according to the gender variable. It was determined that the mindfulness levels of female school administrators were higher than that of male administrators. In addition, it was determined that the life satisfaction levels of school administrators did not differ significantly according to the gender variable.

It was determined that the mindfulness levels of school administrators differed significantly according to the managerial job definition variable. It was determined that the mindfulness levels of assistant principals were significantly higher than that of principals. In addition, it was determined that the life satisfaction levels of school administrators did not differ significantly according to the managerial job definition variable.

It has been determined that there is a significant relationship between school administrators' life satisfaction and conscious awareness. At this point, mindfulness explains about 15% of the total variance in life satisfaction. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are analyzed, it is seen that the mindfulness of school administrators is a significant predictor of their life satisfaction.

Conclusion and Discussion

It was determined that the life satisfaction of school administrators did not differ significantly according to gender. In their study, Myers and Diener (1995) found that gender had almost no effect on predicting life satisfaction and happiness, and that psychological variables, such as personal tendencies, close relationships and culture, had more influence in explaining life satisfaction. There are standard jobs and procedures that school administrators carry out. Since this is done regardless of gender, the problems encountered are common. Therefore, it can be said that life satisfaction does not differ according to gender. Again, it was determined that the conscious awareness of female school administrators was significantly higher. According to Altunkol (2011), conscious awareness differs significantly according to gender in Turkey due to the upbringing styles and the roles attributed to individuals. It can be said that female school administrators make more efforts to break the negative perception attributed to them and prove themselves, and these efforts enable women to have more knowledge and increase their awareness.


It was determined that the life satisfaction of school administrators did not differ significantly according to the administrative job description variable. When the studies in the literature were examined, no studies were found that directly examined the life satisfaction of principals and assistant principals. School administrators are equally responsible for the work and transactions they carry out in schools. Since this situation causes them to be affected by all kinds of situations that may occur, it can be said that their life satisfaction does not differ. It was also determined that the conscious awareness of school assistant principals was significantly higher than school principals. It has been observed that there are limited studies in the literature on the definitions of school administrators in terms of administration. In the study conducted by Çam Tosun (2021), it was found that the conscious awareness of


principals and assistant principals did not differ significantly. This finding does not coincide with the research results. Although it is known that principals are responsible for administrative affairs in schools, deputy principals are responsible for monitoring the work and transactions. It can be said that this situation helps school principals to have more awareness than principals.

Finally, it was determined that there was a positive significant relationship between mindfulness and life satisfaction and that mindfulness significantly predicted life satisfaction. At this point, no study has been found in the literature that does not support the finding of the study. As the conscious awareness of school administrators increases, they do their work more consciously. This situation enables school administrators to approach their work more carefully and reasonably. This situation enables managers to experience less problems in their institutions. It can be said that school administrators have higher life satisfaction in the institutions they manage because they experience fewer problems.

Finally, it was determined that there is a positive and significant relationship between mindfulness and life satisfaction, and mindfulness significantly predicts life satisfaction. As the conscious awareness of school administrators increases, they do their work more consciously. They experience less problems as they do their management according to the legislation and regulations they are affiliated with.

Acil ve Uzaktan Eğitim Döneminde Türkiye’de “Eğitimde Teknoloji Liderliği” ve “Teknoloji Entegrasyonu” Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Deveci Topal, Arzu¹  <https://orcid.org/0000-0001-5090-8592>

Çolak, İsmail²  <https://orcid.org/0000-0003-4871-1090>

Öz

Gönderi Tarihi

11.08.2023

Kabul Tarihi

20.10.2023

Anahtar Kelimeler

Teknoloji Liderliği,

Teknoloji

Entegrasyonu,

Betimsel İçerik

Analizi, Okul

Yöneticileri, Acil ve

Uzaktan Eğitim.

Teknoloji liderliği, teknolojinin hızla geliştiği dönemde eğitim sistemlerinde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Bu çalışmada pandemi süreci olan 2020-2022 yılları arasında Türkiye Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) yayınlanan ve “Eğitimde Teknoloji Liderliği” ve “Teknoloji Entegrasyonu” üzerine yapılmış lisansüstü tezler betimsel içerik analizi ile incelenmiştir. İncelenen çalışmaların 13'ünün nicel, 4'ünün nitel ve 1'inin karma yöntem kullanılarak hazırlandığı görülmüştür. Analiz sonucunda lisansüstü tezlerin sadece yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, genellikle nicel-ilişkisel tarama modelinde ölçek kullanılarak ve çok sayıda örneklem ile yapıldığı, nitel araştırmalara çok az yer verildiği ve örneklem grubu olarak neredeyse bütün çalışmalarda okul yöneticisi ve öğretmenlerden veri toplandığı belirlenmiştir. Tezlerde öne çıkan sonuçlara göre okul yöneticileri teknolojik liderlik yeterliklerini yüksek olarak algılamaktadır. Fakat öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ders işleme araç ve programlarını kullanma konusunda yaşadıkları eksiklik nedeniyle, okul yöneticilerinin en çok teknoloji liderliğine ihtiyaç duyduklarını ve onlardan çeşitli beklentiler içinde olduklarını belirtmişlerdir. Ön plana çıkan öneri ise yönetici ve öğretmenlere teknolojik liderlik ve teknoloji entegrasyonu konusunda hizmet içi ve işbaşında eğitimlerin verilmesi ve bunun yanı sıra hizmet içi eğitimlerin kalitesinin yöntem, zaman vb. değişkenler açısından artırılmasıdır. Lisansüstü tezlere genel olarak bakıldığında genelinin ilişkisel veri tarama şeklinde yapıldıkları fakat sorunları ve yapılan uygulamaları derinlemesine inceleyen ve değerlendiren gözlemsel ve deneysel çalışmalara yer verilmediği görülmüştür.

An Analysis of Postgraduate Theses on "Technology Leadership in Education" and "Technology Integration" in Urgent and Distance Education Period in Turkey

Abstract

Received

11.08.2023

Accepted

20.10.2023

Key Words

Technology

leadership,

Technology

integration,

Descriptive content

analysis, School

administrators,

Emergency and

distance education

Technology leadership is the effective use of technology in education systems at a time when technology is developing rapidly. In this study, postgraduate theses on "Technology Leadership in Education" and "Technology Integration" published in the National Thesis Center of Turkey (YÖKTEZ) between 2020-2022, which is the pandemic period, were examined by descriptive content analysis. It was seen that 13 of the analyzed studies were quantitative, 4 of them were qualitative and 1 of them was mixed prepared using methodology. As a result of the analysis, it was determined that the postgraduate theses consisted of only master's theses, were generally conducted in quantitative-relational survey model using scales and with a large number of samples, qualitative studies were rarely included, and data were collected from school administrators and teachers in almost all studies. According to the results of the theses, school administrators perceive their technological leadership competencies as high. However, teachers stated that they need technological leadership from school administrators the most and have various expectations from them due to the deficiencies they experience in using course processing tools and programs in the distance education process. The prominent suggestion is to provide in-

¹ Sorumlu Yazar: Deveci Topal, Arzu, Doç.Dr. Kocaeli Üniversitesi, adeveci@kocaeli.edu.tr

² Çolak, İsmail. Öğretmen, MEB, ismailcolak.ic@gmail.com

service and on-the-job trainings to administrators and teachers on technological leadership and technology integration, as well as to increase the quality of in-service trainings in terms of variables such as method, time, etc. When the postgraduate theses were examined in general, it was seen that most of them were conducted in the form of relational data screening, but there were no observational and experimental studies that examined and evaluated the problems and practices in depth.

GİRİŞ

Çağımızda teknolojinin her alanda ve ortamda yaygınlaşması teknolojinin eğitime entegre edilmesini gerektirmiştir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasının eleştirel bakış açısının desteklenmesi, özgür düşünme, kalıcı, etkili ve hızlı öğrenmeye yardımcı olma gibi yararları vardır. Teknolojinin gelişmesi ile teknolojinin okul ortamına entegrasyonu teknoloji liderliğini ön plana çıkarmıştır (Ahmadi, 2018; Güven, 2015). Teknoloji liderliği özellikle son yıllarda büyük önem kazanmıştır (Turan, 2020).

Eğitim kurumlarında, iş ve işlemleri hızlı bir şekilde gerçekleştirebilmek, görevleri yerine getirirken pratik ve uygulamalı olarak okulun diğer paydaşlarına rol model olmak için teknolojiyi kullanmak beraberinde teknoloji liderliği kavramını doğurmuştur (Köybaşı, 2020). Eğitim kurumları yöneticilerinin, kurumda teknolojinin eğitim ve öğretime entegrasyonuna ilişkin kararların alınması için okul ikliminde bir değişim başlatmak ve kolaylaştırmak için teknoloji liderliği rollerini benimsemeleri ve uygulamaları teknoloji kullanımındaki işleyişi gösterir (Gonzales, 2020).

Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu okulun tüm paydaşları ile yapılması gereken bir olgudur (Ahmadi, 2018; Güven, 2015). Kar amacı gütmeyen bir sivil toplum örgütü olan International Society for Technology in Education (ISTE), öğretmenler ve öğrenciler için teknoloji standartları belirlemekte ve günün koşullarına göre bu standartları yenilemektedir (Turan, 2020). Bu kuruluş, eğitim yöneticileri için uluslararası eğitim teknolojisi standartlarını (NETS-A) belirlemiştir. Eğitim yöneticileri için okul teknoloji liderliği alanında yol gösterici kriterleri belirleyen uluslararası ölçek, eğitimde teknoloji liderliği standartlarını; eşitlik savunucusu, vizyoner planlamacı, güçlendirici lider, sistem tasarımcısı, öğrenmeye bağlılık şeklinde beş alt başlık altında toplamıştır (ISTE, 2018)

Covid 19 pandemisi nedeniyle hızlı ve zorunlu bir şekilde hayatımıza giren Acil ve Uzaktan Eğitim (AUE) sürecinde öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde teknolojinin payı son derece önemli bir rol almıştır. Kriz zamanlarında öğrenenlere geçici bir öğretimsel destek sunulmasını amaçlayan AUE teknolojik araçların yardımıyla uzaktan erişimle öğrenme faaliyetlerini yüz yüze eğitime benzetme süreci olarak tanımlanmaktadır (Sezgin, 2021). Özellikle salgın hastalık koşullardan sonra eğitim tamamen dijital ortamlara taşınmış ve öğretim faaliyetlerin yürütülmesinde ve yönetilmesinde Teknoloji Liderliğinin önemi biraz daha ön plana çıkmıştır.

Bu çalışmada covid-19 dönemde eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarının neler olduğu, teknolojik lideri olarak eğitim yöneticisinin görevleri, kurumlarında karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar, bu zorluklara karşı getirdikleri çözüm önerilerinin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

ISTE (2018) tarafından belirlenmiş eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği davranış standartları NETS-A'ya göre pandemi döneminde yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin araştırılması eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarını daha iyi anlamak amacıyla değerlidir. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda yapılan çalışmalardan çıkacak somut veriler eğitim yöneticilerinde farkındalık oluşturacak olup

eksikliklerin bulunup onlara uygun çözümler getirmesi konusunda olumlu katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Pandemi döneminde 2020-2022 yılları arasında YÖK'ün Tez İzleme Merkezinin yer alan "Eğitimde Teknoloji Liderliği" ve "Teknoloji Entegrasyonu" anahtar kelimesi ile yayınlanmış tüm yüksek lisans ve doktora tezlerini derleyip betimsel içerik analizi yöntemi ile incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim Yöneticilerinin teknoloji liderliği ve teknoloji entegrasyonu alanında yapılmış lisansüstü tezlerin yayın türüne, yıllara, araştırma deseni, örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne ve veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen tezlere göre Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ve entegrasyonu konusunda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir.

YÖNTEM

Bu çalışma alan yazın taraması ile yapılmıştır. Nitel ve nicel verilerin analiz edilmesini sağlayan betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye Ulusal Tez Merkezi'nde 2020-2022 yılları arasındaki pandemi döneminde yayınlanan Yüksek Lisans ve doktora tezlerinde "Eğitimde Teknoloji Liderliği" ve "Teknoloji Entegrasyonu" anahtar kelimeleri/ifadeleri/anahtar sözcükleri aratılarak incelenmiştir.

Alan yazındaki eğilimlerin belirlenmesi amacını güden betimsel içerik analizinde bulgulara ulaşmak için betimsel istatistikler temelinde hareket edilmekte ve çoğunlukla frekans ve yüzde dağılımları analiz için kullanılmaktadır (Dinçer, 2018). Çalışmaların ortak ve farklı yönleri tablo, grafik ve şemalarla gösterilir, incelenir (Aspfors ve Fransson, 2015). Betimsel içerik analizinin aşamaları şöyledir (Arksey ve O'Malley, 2005):

1. Araştırma sorusunun tanımlanması,
2. Araştırma konusu ile ilgili tüm çalışmaların tanımlanması,
3. Araştırmanın amacını kapsayan çalışmaların seçimi,
4. Verilerin görsel olarak grafiklendirilmesi,
5. Sonuçların derlenmesi ve raporlanması,

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Eğitim yöneticilerinin "Eğitimde Teknoloji Liderliği" ve "Teknoloji Entegrasyonu" anahtar kelimelerini içeren tezler oluştururken örneklemi ise 2020-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler oluşmaktadır.

Amaca uygun olarak 22 teze ulaşılmıştır. Tezlerin amaç, özet, yöntem ve bulguları incelenmiş ve 18 tezin araştırmanın amacına uygun olduğu tespit edilmiş ve örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi oluşturan tezler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın örneklemini oluşturan tezler

Yıl	Araştırma başlığı	Araştırma Yazarı	Yöntem	Örneklem
2022	Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilikleri ve 21. Yüzyıl öğretmen becerileri (2022)	Döndü Durak	Nitel-ilişkisel	Kırşehir merkezde- 102 okul yöneticisi
2022	Covid-19 sürecinde ilkököl yöneticilerinin teknolojik liderliklerine dair görüşleri	Mehmet Şevki Turhan	Nitel	Karatay ilçesi-24 ilkököl yöneticisi
2022	Çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi ve teknolojik liderlik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Hakan İbili	Nitel-ilişkisel tarama	Erzincan, 325 okul yöneticisi
2022	Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile değişimi yönetme yeterlik algıları arasındaki ilişki	Şemsi Yumuşak	Nitel-ilişkisel tarama	Çanakkale- 198 okul yöneticisi
2022	Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile öğrenen okul düzeyleri arasındaki ilişki	Kader Güllüoğlu	Nitel-ilişkisel tarama	Kahramanmaraş, Onikişubat ilçesinde, 367 öğretmen ve 54 okul yöneticisi
2022	Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışı ve kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi	İsa Kürşad Ünver	Nitel-ilişkisel tarama	Zonguldak- 270 öğretmen
2022	Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki	Çetin Gülmez	Nitel-ilişkisel tarama	Siirt, 418 öğretmen
2022	Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarını kullanımına ilişkin durum değerlendirilmesi	Aslıhan Buse Biberöglü	Nitel	İstanbul, 10 okul yöneticisi
2021	Üniversite yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algısının incelenmesi: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği	Tuğba Karaoğlan	Nitel-ilişkisel tarama	231 akademik yönetici ve 56 idari yönetici
2021	Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri liderlik ve öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Orhan Doğruöz	Nitel-ilişkisel tarama	Bolu MEB- 420 okul yöneticisi
2021	Eğitimde teknoloji entegrasyonuna genel bir bakış modeller, uygulamalar ve engeller	Hasan Deniz Devletli	Karma - Büyük veri ve nitel	ERIC veritabanına giren ve 1965- 2020 yılları yayımlanan makaleler
2021	Okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi	İrfan Kıriloğlu	Nitel-ilişkisel tarama	Tekirdağ -Çerkezköy 635 Lise öğretmeni
2021	Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin pandemi sürecinde eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Ali Özçelik	Nitel	Bingöl MEB- 369 öğretmen ve 120 yönetici
2021	Okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri	Aykut Koyuncuoğlu	Nitel	Konya- 40 okul yöneticisi
2021	Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi	Timur Seven	Nitel-ilişkisel tarama	İstanbul- Bahçelievler, 337 okul yöneticisi

Tablo 2 (Devamı)*Araştırmanın örneklemini oluşturan tezler*

2021	İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerine yönelik liderlik düşünceleri	Enes Engin	Nitel	İstanbul Bahçelievler, 20 ilkokul öğretmeni
2021	Okul etkililiğini yordayan iki faktör: Teknolojik liderlik ve örgütsel çeviklik	Esra Atmaca	Nicel-ilişkisel tarama	588 öğretmen
2021	Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi	Şevket Tülgen	Nicel-ilişkisel tarama	Karaman ili MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 232 öğretmen

Verilerin Toplanma süreci

YÖK'ün ulusal tez veri tabanında yapılan tarama sonucu ulaşılan tezlerde aranan özellikler aşağıdaki gibidir.

- Eğitim Yöneticilerinin teknoloji liderliği özelliklerine ilişkin öğretmen, yönetici ve diğer personelin görüşlerini içermesi,
- 2020-2022 yılları arasında yapılmış olması
- Nitel, nicel ve karma olarak yapılan tüm çalışmalar dahildir.
- YÖK'ün Tez Merkezinde yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri
- Türkiye'de yapılan çalışmalar,
- Araştırmada ortak tema ve alt temaların oluşturulması
- Araştırmada çıkan bulgularla sentez yapılması
- Süreç ve bulguların raporlaştırılması ve şekillerin hazırlanması

Yukarıdaki kriterler dâhilinde 22 teze ulaşılmıştır. Tezlerin amaçları, özet, yöntem ve veri toplama tarihleri incelenerek 3 yüksek lisans tezinin verileri pandemi öncesinde toplanmasından dolayı bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca bulunan doktora tezi eğitim dışı bir alanda yapıldığı için bu çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Analizi

Araştırmalarda veri analizi yöntemi olarak betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Belirli bir veri tabanından taranan kavramlarla elde edilen sonuçlara göre, bir lisansüstü tezin başlık ve özet kısmı ayrı ayrı incelenip okundu, ardından tüm kısımlar okundu ve çalışmaya dahil edilen tüm çalışmaların kontrolü yapıldı. Çalışma için konu, kategori ve kodlar oluşturuldu. İncelenen çalışmalardan derlenen temalar sentezlendi ve tümevarımsal sonuçlar çıkarıldı.

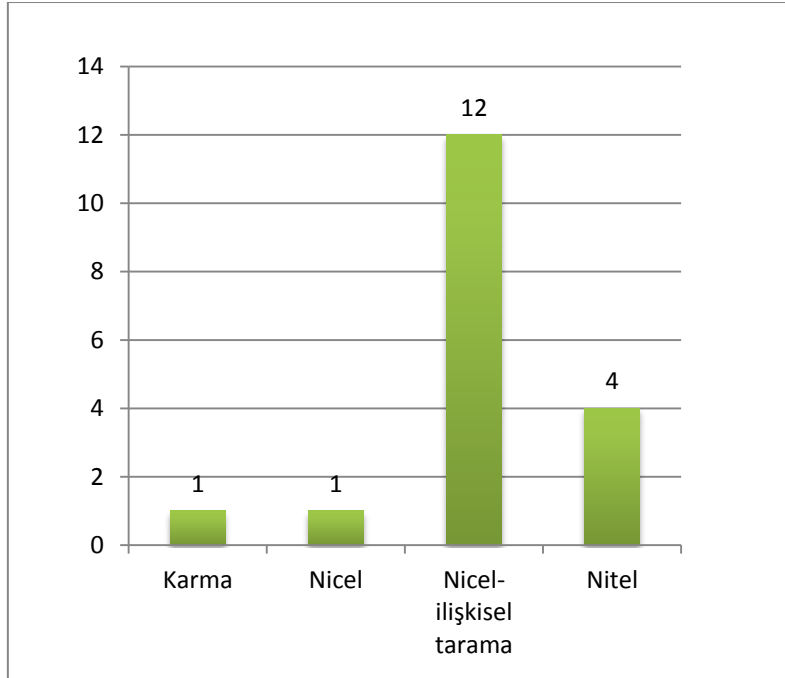
BULGULAR**Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Entegrasyonu Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yayın Türüne, Yıllara, Araştırma Desenleri, Örneklem Büyüklüğü, Örneklem Düzeyi ve Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı**

İnceleme sonucunda tezlerin tamamının yüksek lisans tezi olduğu, 10 tanesinin 2021 ve 8'inin 2022 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Pandemi döneminde 2021 de yapılan çalışmaların daha fazla olduğunu görmekteyiz. Özellikle pandeminin daha iyi anlaşılmasına ve kontrol edilmeye başladığı yıla denk gelmektedir. Salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimde eğitim liderlerinin,

öğretmen ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı, eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ve teknolojinin eğitime entegrasyonu önemli bir özellik haline gelmiştir. Şekil 1’de tezlerde kullanılan araştırma desenleri verilmiştir.

Şekil 1

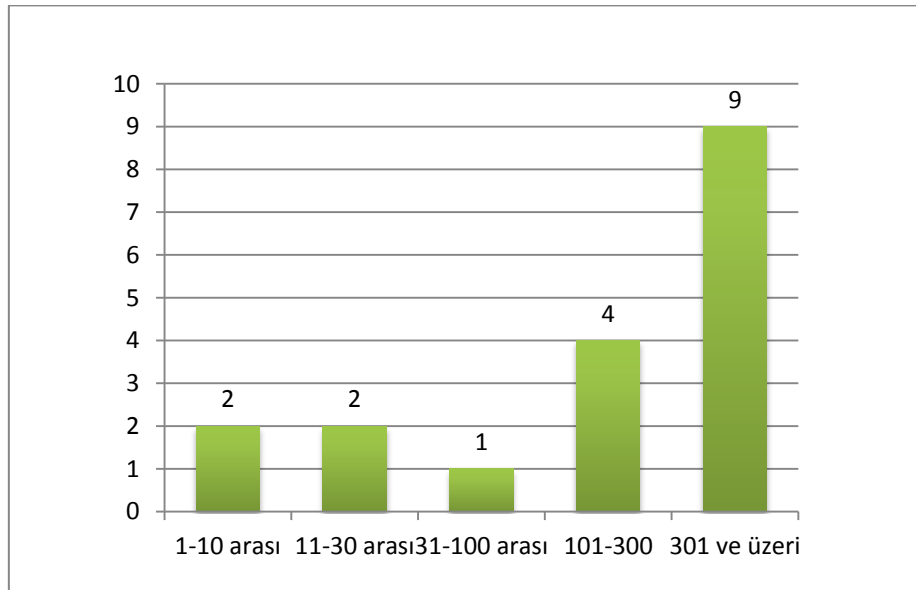
Tezlerde kullanılan araştırma desenleri



Şekil 1’de görüldüğü gibi, yapılan çalışmaların çoğu nicel ilişkisel türünde yapılmıştır. Bu alanda nitel çalışmaların az olduğu, deneysel ve nitel yöntemlerle daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Şekil 2 tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımını göstermektedir.

Şekil 2

Tezlerin örneklem büyüklükleri

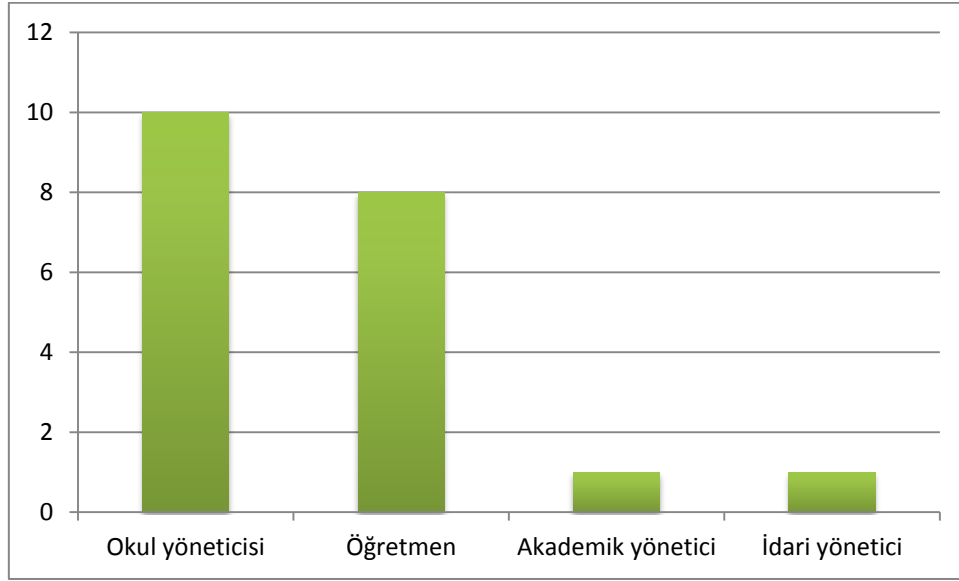


Şekil 2'ye göre yapılan çalışmaların yarısının örneklem büyüklüğü 301 ve üzerindedir. Bu durum daha çok nicel araştırmaların yapıldığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ve teknoloji entegrasyonu alanında yapılmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları Şekil 3'te yer almaktadır.

Örneklem düzeylerinin seçilme sıklıkları (Şekil 3) incelendiğinde çalışmaların genellikle okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir.

Şekil 3

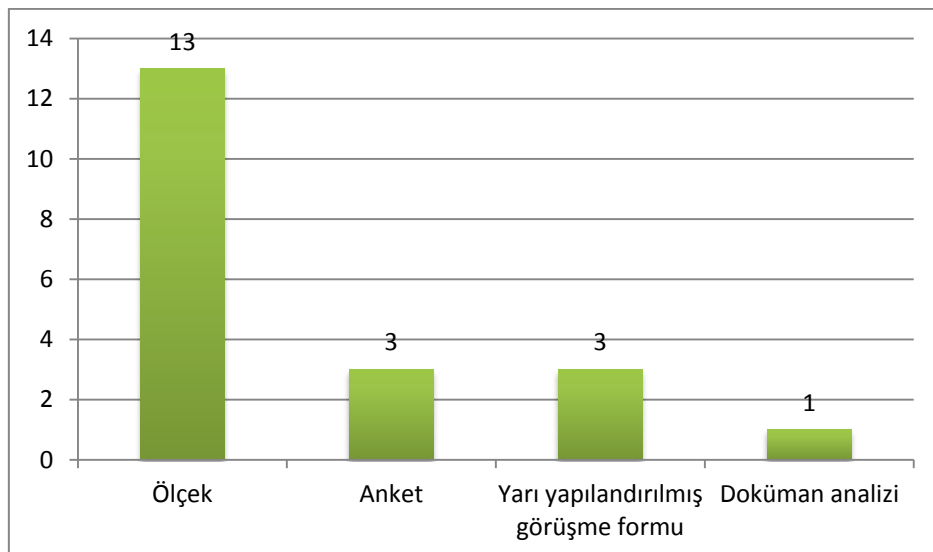
Örneklem düzeylerinin seçilme sıklıkları



Şekil 4 incelendiğinde tezlerde en fazla ölçeklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Sorunu derinlemesine analiz etmek için kullanılan görüşme formları çok azdır. Ayrıca gözlem formu, beceri testi gibi araçlara rastlanmamıştır.

Şekil 4

Tezlerde kullanılan veri toplama araçları



Tezlerde Öne Çıkan Sonuçlar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilikleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri açısından kendileri çok iyi gördükleri ortaya çıkmaktadır. 21. yüzyıl becerileri okullardaki teknoloji kültürünün oluşması ve teknolojik dönüşümler açısından önemli yere sahiptir (Durak, 2022).

Öğretmenler ise okul yöneticilerini en fazla dijital çağ öğrenme boyutunda yeterli görürken en az yeterli gördükleri alanı sistematik gelişim olarak belirtmişler. Ayrıca okul yöneticileri büyük oranda teknoloji liderliği özelliklerini gösterdiklerini ve daha çok dönüşümcü liderlik türüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Fakat uzaktan eğitim sürecinde ders işleme araç ve programlarını kullanma konusunda yaşadıkları eksiklik nedeniyle, okul müdürlerinin en çok teknoloji liderliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişler. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde birer teknoloji lideri olması beklenen okul yöneticilerinden beklentileri, eksikliklerin desteklenmesi, iletişimin güçlü tutulması, öğretmenlerin teknolojik liderliklerine destek, motivasyonun desteklenmesi, ailelerin maddi yetersizliğinin getirdiği engellerin aşılması, alt yapı sorunlarının giderilmesi, EBA destek noktalarının oluşturulması ve yönlendirilmesi şeklindedir (Turhan, 2022).

Öğretmenlere göre okul müdürleri dijital çağın getirdiği yeniliklere göre kurum kültürünü oluşturmada yeterli iken bunu gerçekleştirmek için teknolojik sistemleri güncel ve gelişimini sağlamada yetersiz kalmışlardır. Okul yöneticilerinin ise bu konuda öğrenci ve öğretmenlere öncülük etmesi, vizyon sahibi olması ve eğitim öğretim etkinliklerinin veriminin artırılması adına gerekli teknik altyapı ve her türlü maddi ve manevi desteği sağlaması son derece önemlidir (Özçelik, 2021). Ayrıca öğretmenlere göre pandemi sürecinin eğitim sisteminde yarattığı kriz ortamının yönetiminde okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri (anaokulu yöneticileri hariç) yüksek düzeydedir (Ünver, 2022).

Üniversitelerde görev yapan akademik ve idari yöneticiler, teknolojik liderlik öz yeterlilikleri noktasında kendilerini yeterli düzeyde görürler de akademik yöneticilerin idari yöneticilere kıyasla teknolojik liderlik öz yeterliliği açısından daha iyi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek akademik yöneticiler kadın akademik yöneticilere kıyasla vizyoner liderlik boyutunda kendilerini daha yeterli görürlerken, 1-5 yıl arası çalışan idari yöneticilerin 11-15 yıl arası çalışan idari yöneticilere göre dijital vatandaşlık özyeterlilik alanında kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Karaoğlu, 2021).

Koyuncuoğlu (2021) okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğrenci, öğretmen, okul-veli ilişkisi ve eğitim kurumu açısından olumlu etkiler sağladığını düşündüklerini belirlemiş ve eğitim kurumlarında teknoloji entegrasyonuna ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca önceliklerinin, kurumun alt yapısını iyileştirmek ve ekonomik süreci yönetmek olduğunu; yapılan iyileştirmelere bağlı olarak sınıflarda farklı boyutlarda teknoloji entegrasyonu oluşturulabileceğini belirlemiştir. Teknoloji entegrasyonuna daha çok sayısal ve uygulamalı derslerde ihtiyaç duyulduğunu; teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ve yapılan hizmet içi eğitimlerin içeriğinin, zamanlarının ve yapılarak mekânlarının güncellenmesi gerektiğini saptamıştır. Devletli (2021)'de eğitimde tam anlamıyla entegrasyon yapılabilmesi için eğitim kurumlarında, teknolojik araçların tedarik edilmesi, teknolojik altyapının iyileştirilmesi, öğretmenlerin tekno-pedagojik becerilerinin geliştirilmesi ve teknik destek sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Tezlerde En Çok Sunulan Öneriler

- Yönetici ve öğretmenlere teknolojik liderlik ve teknoloji entegrasyonu konusunda Hizmet içi ve işbaşında eğitimlerin verilmesi ve bunun yanı sıra hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılmalı (yöntem, zaman vb.)
- Öğretmenlere derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde entegre etmeleri noktasında teknoloji okuryazarlığı, uzaktan eğitim yönetimi, teknoloji tabanlı ders içeriği oluşturma konularında kapsamlı eğitimler verilmeli.
- Öğretmen adaylarına fakültelerde branşlarına göre teknoloji entegrasyonu eğitimleri verilmeli,
- Okullarda teknolojik alt yapı ve destek ekipleri oluşturulmalı,
- Yönetici alımlarında teknoloji yeterlikleri de bir kriter olarak eklenmeli
- EBA'nın teknolojik altyapısını geliştirmeli ve zorlu şartlara her daim hazırlıklı olmalı,
- Portallara erişimin internet kotasından harcama yapmadan ücretsiz olması sağlanmalı,
- Amaca ulaşmayı engelleyen unsurlar belirlenmeli ve fırsat eşitliğinin sağlanması için tedbirler alınmalı,
- Teknolojik liderlikte yetkin okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin teknolojik liderliklerine destek olunmalı,
- Sınıflar, meslek atölyeleri ve laboratuvarlar, işbirliği ve proje çalışmalarına uygun şekilde düzenlenmeli, gerekli donanım ve teknolojik yazılımlarla desteklenmeli
- Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulayabilecekleri uygulama modelleri ve benzetim programlarını içeren sınıf ortamları yaratılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin liderlik rolünü destekleyen 21. yüzyıl becerileri geliştirilmelidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul yönetiminde teknoloji liderliğinin rolü ve teknoloji entegrasyonu incelenmiştir. Alan yazında eğitim liderleri, dijital liderlik veya teknoloji liderliği ve entegrasyon adına çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu çalışmada 2020-2022 pandemi sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve entegrasyonu konusunda Türkiye'de yapılan lisansüstü tezler betimsel içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda lisansüstü tezlerin sadece yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, genellikle nicel-ilişkisel tarama modelinde ölçek kullanılarak (%72) ve çok sayıda örneklem ile yapıldığı, nitel araştırmalara çok az yer verildiği ve örneklem grubu olarak neredeyse bütün çalışmalarda okul yöneticisi ve öğretmenlerden veri toplandığı belirlenmiştir. Sorunu derinlemesine analiz etmek için kullanılan görüşme tekniğine çok az yer verilirken gözlem formu, beceri testi gibi araçlara hiç yer verilmemiştir. Bu alanda yapılmış deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Deneysel ve nitel yöntemlerle daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca bu alanla ilgili doktora düzeyinde geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmalarda genellikle ölçek kullanılarak yöneticilerin teknolojik yeterlilikleri ölçülmek istenmiş fakat bu liderlik vasıflarını gösterebilmek için neler yapılması gerektiği, yaşanan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara nasıl çözüm getirilebileceği hakkında sadece iki adet çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca teknoloji entegrasyonu konusunda yapılan çalışmalar üç adet ile sınırlıdır.

Tezlerde öne çıkan sonuçlara göre okul yöneticileri teknolojik liderlik yeterliliklerini yüksek olarak algılayan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ders işleme araç ve programlarını kullanma konusunda yaşadıkları eksiklik nedeniyle, okul yöneticilerinin en çok teknoloji liderliğine ihtiyaç duyduklarını ve onlardan çeşitli beklentiler içinde olduklarını

belirtmişlerdir. Banoğlu (2011)'na göre, öğretmenler teknoloji liderliği konusunda okul liderlerini yeterince iyi görmemekte, ancak okul liderleri kendilerini yeterince iyi görmektedir. Demirkol, Özdemir ve Polat (2023)'a göre öğretmenlerin okul yöneticileri dijital becerilerine ilişkin görüşlerini belirlediği bir çalışmada, dijital becerileri gelişkin olan okul yöneticilerinin kurumda verimliliği arttıracığını, kurum içi iletişimi geliştirebileceğini, enerjiyi ve zamanı daha etkili kullanacağını ve sorunların daha hızlı çözülebileceğini belirlemişlerdir.

Tezlerde öne çıkan öneri ise yönetici ve öğretmenlere teknolojik liderlik ve teknoloji entegrasyonu konusunda hizmet içi ve işbaşında eğitimlerin verilmesi ve bunun yanı sıra hizmet içi eğitimlerin kalitesinin yöntem, zaman vb. değişkenler açısından artırılmasıdır.

Acil ve uzaktan eğitim döneminde eğitim ve öğretimin kesintisiz devam etmesini sağlamak, uzaktan eğitim sırasında yaşanan eksikliklere karşı öğretmen ve öğrencilere gerekli desteğin sağlanması ve ayrıca velinin eğitime dâhil edilmesinde eğitim liderlerinin rolü çok önemlidir.

Öğrenci psikososyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini ve okuldan ayrılmayı engelleme çalışmalarında, acil ve uzaktan eğitimde verimliliğin artırılmasında, öğretmen, öğrenci ve veli motivasyonunu sağlamada, normal eğitimde verilen kazanımların verilmesinde, idare ile öğretmenler ve öğretmen ile öğrenci arasında iletişim sağlanması ve öğrenci başarısının sürdürülebilmesi için eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine sahip olması önemlidir. Sürecin devamı ve eğitsel etkinliklerin niteliği açısından yönetim, kilit noktada yer almaktadır (Keskinlikç Kara ve Zafer Güneş, 2022). Teknoloji entegrasyonunu gerçekleştiren okullar acil ve zorunlu uzaktan eğitim sürecini daha verimli sürdürebilir.

Öz'e (2020) göre "dijital liderlik, liderlerin teknolojiyi okullarda kullanma becerisinden daha fazlasıdır ve okul için teknoloji temelli bir vizyon oluşturmak için okul personeli bu vizyon etrafında toplanmalı, teknoloji yaratılmalı ve yenilikçi düşünme gücüne sahip olunmalıdır. Tünel'e (2023) göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri arttıkça okuldaki yenileşme iklimi artmaktadır. Bunun için teknolojinin okullara entegrasyonu ile ilgili strateji, politika, önlem ve uygulamalar ortaya konulmalı, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili gereksinimleri karşılanmalı ve eksiklikleri giderilmelidir.

Lisansüstü tezlere genel olarak bakıldığında genelinin ilişkisel veri tarama şeklinde yapıldıkları fakat sorunları ve yapılan uygulamaları derinlemesine inceleyen ve değerlendiren gözlemsel ve deneysel çalışmalara yer verilmediği görülmüştür. Genelde çalışmalar okul yöneticilerin algılarını ortaya koymuştur. Okullarda gerçek anlamda teknoloji entegrasyonun boyutlarını ve düzeyini, teknoloji liderleri olarak görülen yöneticilerin vasıflarını ortaya koyan ve farklı ölçme araçlarını kullanan çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda öncelikle üniversiteler ve diğer kurumlar gerçekleştirilecek çalışmaları teşvik edebilir ve proje desteği sağlayabilir.

Destek ve Teşekkür

Bu makale International Conference on Educational Technology and Online Learning (2023) adlı konferansta özet bildiri olarak sunulmuştur.

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education (IJREE)*, 3(2), 115–125.
- Arksey, H. ve O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Atmaca, E. (2021). *Okul etkililiğini yordayan iki faktör: Teknolojik liderlik ve örgütsel çeviklik* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2012). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 43-65.
- Biberoğlu, A.B. (2022). *Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarını kullanımına ilişkin durum değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkol, M. , Özdemir, T. Y. Ve Polat, H. (2023). Okul yöneticilerinin dijital yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1231-1240. DOI: 10.18069/firatsbed.1339627
- Devletli, H.D. (2021). *Eğitimde teknoloji entegrasyonuna genel bir bakış modeller, uygulamalar ve engeller* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. DOI: 10.14686/buefad.363159
- Doğruöz , O. (2021). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri liderlik ve öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Durak, D. (2022). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlikleri ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Engin, E. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerine yönelik liderlik düşünceleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Gonzales, M. M. (2020). School technology leadership vision and challenges: Perspectives from American school administrators. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 697–708. <https://doi.org/10.1108/Ijem-02-2019-0075>
- Güllüoğlu, K. (2022). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile öğrenen okul düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gülmez, Ç. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Güven, A. (2015). *Liselerde görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011). School administrators' perceptions of technology leadership: An example for metaphor analysis. *Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 97–121.
- ISTE (2018). ISTE standards for education leaders. <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders>
- İbili, H. (2022). *Çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi ve teknolojik liderlik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Karaoğlan, T. (2021). *Üniversite yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algısının incelenmesi: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Keskinkılıç Kara, S. B. ve Zafer Güneş, D. (2022). Okulların uzaktan yönetimi. *Muđla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 728-741. DOI: 10.21666/muefd.982848
- Kırhoğlu, İ. (2021). *Okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncuoğlu, A. (2021). *Okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köybaşı, F. (2020). Research on Technology Leadership of the Educational Administrators: A Content Analysis. *Journal of Muallim Rifat Faculty of Education*, 2 (1), 1-15.
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 45-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/53618/635293>
- Özçelik, A. (2021). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin pandemi sürecinde eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Seven, T. (2021). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 175-199. DOI: 10.37669/milliegitim.788133
- Turhan, M.Ş. (2022). *Covid-19 sürecinde ilkokul yöneticilerinin teknolojik liderliklerine dair görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tülgen, Ş. (2021). *Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanođlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman
- Tünel, S. (2023). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliği ile okuldaki yenileşme iklimi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Ünver, İ.K. (2022). *Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışı ve kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yumuşak, Ş. (2022). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik alguları ile değişimi yönetme yeterlik alguları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the development of technology, the integration of technology into the school environment has brought technology leadership to the fore (Ahmadi, 2018; Güven, 2015). Technology leadership has gained great importance especially in recent years (Turan, 2020). In educational institutions, using technology to carry out work and transactions quickly and to be a role model for other stakeholders of the school practically and practically while fulfilling the tasks has given rise to the concept of technology leadership (Köybaşı, 2020). The adoption and implementation of technology leadership roles by the administrators of educational institutions to initiate and facilitate a change in the school climate to make decisions regarding the integration of technology into education and training in the institution shows the functioning in the use of technology (Gonzales, 2020). Technology Integration in Education is a phenomenon that should be done with all stakeholders of the school (Ahmadi, 2018; Güven, 2015).

Emergency and distance education, which aims to provide temporary instructional support to learners in times of crisis, is defined as the process of making learning activities similar to face-to-face education by remote access with the help of technological tools (Sezgin, 2021). Especially after the epidemic conditions, education has been completely moved to digital environments and the importance of Technology Leadership in conducting and managing teaching activities has become more prominent.

According to NETS-A, the technology leadership behaviour standards of educational administrators determined by ISTE (2018), it is valuable to investigate the problems and solution suggestions they experienced during the pandemic period in order to better understand the technological leadership behaviours of educational administrators. Concrete data to be obtained from studies on technology leadership of educational administrators will create awareness in educational administrators and will contribute positively to finding deficiencies and bringing appropriate solutions to them.

Method

This study was conducted through literature review. Descriptive content analysis method was used to analyse qualitative and quantitative data. In this context, "Technology Leadership in Education" and "Technology Integration" keywords/phrases/keywords in master's and doctoral theses published in the pandemic period between 2020-2022 in the National Thesis Centre of Turkey were searched and examined. In accordance with the purpose, 22 theses were reached. The purpose, summary, method and findings of the theses were examined and it was determined that 18 theses were suitable for the purpose of the study (Table 1). Descriptive content analysis was used as the data analysis method.

Findings

As a result of the analysis, it was determined that the postgraduate theses consisted of only master's theses, were generally conducted in quantitative-relational survey model using scales (72%) and with a large number of samples, qualitative researches were rarely included and data were collected from school administrators and teachers in almost all studies. The interview technique, which is used to analyse the problem in depth, was rarely used, while tools such as observation forms and skill tests were not used at all. No experimental study was found in this field. It can be said that more studies with experimental and qualitative methods are needed. In addition, comprehensive studies can be conducted at the doctoral level in this field.

In the studies, it was generally aimed to measure the technological competences of administrators by using scales, but only two studies were found on what should be done to show these leadership qualities, what are the problems experienced and how these problems can be solved. In addition, studies on technology integration are limited to three.

According to the prominent results of the theses, school administrators perceived their technological leadership competencies as high, while teachers stated that they needed technological leadership from school administrators the most and had various expectations from them due to the deficiency they experienced in using course processing tools and programmes in the distance education process.

The prominent suggestion in the theses is to provide in-service and on-the-job trainings to administrators and teachers on technological leadership and technology integration, as well as to increase the quality of in-service trainings in terms of method, time, etc. variables.

Discussion and Conclusion

The role of educational leaders is very important in ensuring the uninterrupted continuation of education and training during the emergency and distance education period, providing the


necessary support to teachers and students against the deficiencies experienced during distance education, and also involving parents in education.

It is important for educational administrators to have technology leadership competences in order to prevent the negative effects on student psychosocial development and dropout, to increase efficiency in emergency and distance education, to provide teacher, student and parent motivation, to provide the gains given in normal education, to ensure communication between the administration and teachers and teachers and students, and to maintain student success. Schools that realise technology integration can continue the urgent and compulsory distance education process more efficiently.

According to Öz (2020), "digital leadership is more than the ability of leaders to use technology in schools, and in order to create a technology-based vision for the school, school staff should be gathered around this vision, technology should be created and innovative thinking power should be possessed. According to Tünel (2023), as the technology leadership competencies of school administrators increase, the innovation climate in the school increases. For this purpose, strategies, policies, measures and practices related to the integration of technology into schools should be put forward, teachers' needs related to the use of technology in education should be met and their deficiencies should be eliminated.

When the postgraduate theses were examined in general, it was seen that most of them were conducted in the form of relational data screening, but there were no observational and experimental studies that examined and evaluated the problems and practices in depth. In general, the studies revealed the perceptions of school administrators. There is a need for studies that reveal the dimensions and level of technology integration in schools in real terms, the qualifications of administrators who are seen as technology leaders and use different measurement tools. In this regard, universities and other institutions can encourage studies and provide project support.

Examining Perceptions of Academic And Support Staff on Quality Assurance Accreditation in Higher Education in Developing Nations

Ehtiwesh, Ismael ¹  <https://orcid.org/0000-0002-4128-6290>

Maousa, Omaima ²  <https://orcid.org/0009-0009-3937-3254>

Abstract

Received

04.08.2023

Accepted

25.10.2023

Key Words

Accreditation

Impact,

College

Experience,

Higher Education,

Quality Assurance,

Education accreditation is the formal evaluation process conducted by specialized institutes or agencies to assess educational programs for compliance with established quality standards. Accreditation publicly recognizes programs that meet these standards. Beyond this recognition, accreditation also engenders increased public confidence, fostering mutual acceptance of academic credentials and encouraging active participation by academic staff. The present study is dedicated to evaluating the quality assurance (QA) accreditation in higher education, with particular emphasis on Third-World and unstable nations. The study draws insights from the experience of the Faculty of Engineering, Sabratha University, which serves as a compelling case study. To gain a comprehensive understanding of the status quo, the perspectives of faculty staff using a SWOT analysis were solicited. This strategy enables the identification of the most important opportunities and threats inherent in the current scenario. The findings underscore the importance of quality assurance accreditation not only for enhancing academic profiles but also for improving all facets of higher education systems. Furthermore, it serves as a mechanism to address inconsistencies in regulations within the Ministry of Higher Education and tackle the managerial and financial challenges prevalent, particularly in developing nations' university administrations. In sum, QA accreditation emerges as a preferred avenue for organizational enhancement and overall development within the higher education sector.

¹ Sorumlu Yazar: Ehtiwesh, Ismael., PhD., Sabratha University, ismael.ehtiwesh@sabu.edu.ly

² Maousa, Omaima., PhD., Zawia University, o.maousa@zu.edu.ly

INTRODUCTION

In recent times, higher education has undergone significant transformations in terms of its functions, governance dynamics, and strategic orientations. These changes are driven by the need for alignment with the evolving demands of the labor market. Quality assurance in higher education has emerged as a universal imperative, emphasizing the cultivation of academic excellence and intellectual capacity among graduates. It goes beyond the mere attainment of diplomas, instead emphasizing continuous self-evaluation and accreditation as pillars of quality assurance (QA). Higher-education accreditation is a quality assurance procedure wherein the services and operations of higher education institutions; universities, faculties, and degree programs are reviewed to verify if applicable standards are met (Lucas, 2014); then, accreditation is granted whether standards are met. Accreditation is a crucial consideration when evaluating the caliber of academic institutions and programs in the realm of higher education. The function of certification, both institutional and programmatic, is to keep up with the comprehensive reform processes in the education, in an effort to improve the standard of educational outcomes. Academic accreditation, as it is recognized in the global academic community, is the main policy tool that aims to advance the level of education and training institutions, and ensure that the educational process is continually developed and improved. Additionally, it guarantees that minimal standard criteria are met, which assurance that a reliable accreditation system that satisfies the demands of stakeholders is available to students, parents, employers, and the global community. Challenges are also posed by the standards, criteria, and resources employed for accreditation. The first is the difficulty of developing quantifiable, impartial, and acceptable standards and criteria that prevent or lessen biases in quality evaluation and accreditation. This challenge is brought on by the fact that various ideas and models of quality exist, based on the objectives of various stakeholders and the organizational complexity of higher education institutions (Alzafari & Kratzer, 2019). It is difficult to develop a set of standards and criteria that may both serve as the basis for an objective evaluation of quality and be used to precisely gauge the quality of various university operations such as teaching and research development, taking into account the interests and viewpoints of many stakeholders (students, academics, managers, government, and employers), as well as diverse academic subjects. The second difficulty is striking a balance between comprehensiveness and simplicity to guarantee that an intricate institution or academic program is fully or mostly covered by the norms and criteria. Nguyen et al. (2017), for instance, asserted that accrediting standards and criteria should be integrated to cover outcomes rather than just inputs and procedures. Based on the insights of 40 high-caliber professionals from several European nations, the challenges in adopting quality were categorized by Alzafari and Kratzer (2019) into three main parts. First, problems in the organizational, educational, or quality systems, that is, the difficulty presented by the diversity of ideas and models of quality, depending on the parties involved, and the difficulty of locating appropriate measurements, to evaluate and execute quality within complex organizations using typically autonomous personnel. Challenges with implementation are the second, the challenge of creating and carrying out action plans, deciding how to allocate resources, and taking action based on the findings of quality assessment. The challenge of quality culture and leadership comes in third, the challenge of locating capable leaders who are eager to create a high-caliber culture. The literature outlines three categories of difficulties in developing a quality system in Africa: funding, the effect of accreditation, and the staff's availability and qualifications (Materu, 2007).

For the purpose of examining the changes (for better or for worse) that had changed from one cycle of assessments to another in the chosen indicators, the study (Dattey et al., 2017) used

quantitative research techniques. The findings revealed varied degrees of advancements in the chosen indicators from the earlier assessments to the latter ones. Sackey et al.'s (2014) study makes use of a tuning approach that has been used to successfully harmonize higher education in Europe, Latin America, and Russia for coordinating African undergraduate mechanical engineering programs. Researchers from 11 African universities look at the degree structures and content of mechanical engineering programs by including stakeholder groups via a survey questionnaire, establish competences, and construct a meta-profile for mechanical engineering. The objective is to jointly contribute to the reform and harmonization of higher education in mechanical engineering to increase its responsiveness to Africa's requirements for development. Findings so far show that developing comparable academic systems and reference standards throughout Africa is not only feasible but also highly promising, which could promote greater cooperation among African academic institutions while facilitating staff and student mobility.

Nelson Zavale (2021) addressed the challenges of accreditation in Mozambique and Africa. The reflection focuses on challenges associated to the process and instruments, organizational setting, resources, and policy, and accreditation impact. The challenges recommend that identifying and addressing issues preventing or aiding the adoption of these processes should be given priority along with establishing quality assurance mechanisms in Africa. The study suggests some insights on how to implement accreditation policies with less romanticism and idealism. The findings of the study indicate that, in addition to putting in place quality control measures to deal with the on-going transformation of higher education in Africa, the challenges encountered while implementing these procedures should also be addressed, especially if these methods are meant to regulate and enhance the quality and standard of higher education. Acevedo-De-los-Ríos and Rondinel-Oviedo (2021) carried out a study aiming to examine the influence, valuable, and the significance of accreditation as a measure of QA at a private higher education institution in Peru. The qualitative influence of accreditation was assessed within a survey presented to academic staff, students, and employers. A quantitative assessment was conducted by comparing academic metrics before and after the accrediting processes, such as the pass rate or weighted average per year. It came to the conclusion that international accreditation is crucial for ensuring the caliber of architecture programs. In addition, each type of accreditation measures different aspects of academic quality. The priority of accreditation is to certify the training of competent architects based on the demands of the local labour market and graduate profile. Enders and Westerheijen (2014) investigated the emergence, development, and contested nature of quality assurance (QA) in the European policy arena. They conceptualized their work on the background of the study of multi-level and multi-actor dynamics; and discussed the changing ideational framing of QA and attempts at European norm-setting and standardization. The study reported that interest in national reforms made more countries join Bologna based on the assumption of participating in a non-binding, voluntary process that would keep the hierarchical integration. Therefore, quickly, Bologna supported, however, there is a chance for European policymakers to seize control of the regulatory system by connecting the procedure to the more economically motivated vertical integration procedures. The European Commission provided grounds for the idea that QA is an issue for European education and labour markets. Eaton (2010) highlighted that accreditation of higher education is a quality-affirming process that, in many countries, includes the creation of accreditation standards, institutional self-review, institutional peer review, judgment about achieving accreditation, and award of accredited status. Accreditation plays major roles with regard to assuring threshold quality and quality improvement; serving as a reliable authority on quality to

students and society, and assisting with student mobility through recognition of qualifications and transfer of credit. Higher education is experiencing a significant expansion of access with the internationalization of colleges and universities and demands for heightened accountability to the public. Accrediting bodies are expanding in numbers, improving, and diversifying their capabilities to accommodate these changes so that these newly developing key components of higher education may be efficiently assessed for quality and quality improvement. Ibrahim (2014) highlighted that higher education institutions can only disregard educational quality assurance at the risk of stagnation because it has become a universal objective. Additionally, accreditation can promote public confidence and accountability; the reciprocity of recognition of qualifications and facilitation of academic personnel mobility is guaranteed. The unification of the professions is furthered by providing together practitioners, academic staff in a task intended to enhance professional preparation and qualified practice. Jose's (2021) study focused on administrative staff in colleges and seeks to determine strategies to enhance the role performed in the accreditation exercise. The study makes suggestions for ways to strengthen the crucial function of administrative personnel in accreditation. It concluded that an effective administrator should be knowledgeable about accreditation, how it works, and how it might progress the institution's mission and the student community. In addition, the administrative team may communicate with, encourage, and motivate the faculty and students to work at their best through their inventive and creative work. The most critical role of building coordination and understanding among the academic units can be carried out by the administrative staff.

All above, accreditation is a useful technique for ensuring quality in higher education. It is frequently the final element of the self-study with a peer review process. After analyzing an evaluation report, an accrediting authority releases a public declaration certifying the level of quality of an academic institution or program against defined requirements. Accreditation, in general, seeks to enhance or hold higher education institutions accountable. However, the studies are divided on the efficacy of accreditation. Positive effects have been shown in some literature, more so at the structural and management levels than in learning and teaching. Other studies, on the other hand, believe that accreditation has little to no effect other than to overburden institutions with more bureaucracies and extra work aimed solely at complying with or tick-boxing externally established requirements. Doubts regarding accreditation's effectiveness have encouraged experts to investigate the challenges and difficulties. A survey of these studies is necessary to determine the essential components to employ in developing a conceptual framework for tackling accreditation difficulties. The literature outlines three types of challenges in employing a quality system in Africa, namely, funding, the accreditation impact, and the qualification of staff availability. The Libyan higher education established a quality assurance system during the 2000s to cope with the country's rapid expansion of higher education. Higher-education accreditation is managed by a government organization under the Ministry of Education, namely, The National Center for Quality Assurance and Accreditation of Educational and Training Institutions (NCQAA) (NCQAA_LY, 2021). As a result, despite all efforts since then, Libyan higher education is still in its early stages. A few universities have a proportionate number of students and professional academic personnel. Most universities, in particular private ones, have a small number of enrolled students and academic staff, as well as a dearth of permanent and qualified Ph.D. employees. Some older universities are developing research skills, although the vast majority are primarily concerned only with undergraduate teaching. The role of quality assurance accreditation is still very limited, perhaps due to a lack of experience and culture of practicing quality requirements, as well as a lack of seriousness in applying quality standards and obtaining accreditation. The present study aims to investigate faculty members' viewpoints about the QA accreditation in

higher education in the Third-World drawing insights from the experience of the Faculty of Engineering, Sabratha University. This study is concerned with understanding the difficulties and challenges behind the reasons for not employing quality assurance standards using the point of view of college staff, as well as contributing to disseminating quality culture and encouraging its employment. The study was carried out during the period between the time the faculty received institutional accreditation in 2020 and the end of the auditing process of programmatic accreditation in August 2022. The objective is to address the effectiveness of quality assurance accreditation in higher education and, in particular, to discuss a topic that concerns all parties involved in higher education: How does quality assurance accreditation affect the outcomes of higher education in developing countries?

METHODOLOGY

The present study focuses on evaluating QA accreditation in higher education in developing nations drawing insights from the Sabratha University - Faculty of Engineering experience. Sabratha University is one of Libyan largest public universities, which was established in 2015, and it consists of 19 colleges, some of which date back to 1992 that were affiliated with University of Zawia. In 2020, the faculty of Engineering got institutional accreditation; and the programmatic accreditation of the faculty of engineering programs was evaluated by an audit committee, assigned by the Libyan QA Centre during 14-16 August 2022 for seven programs. The programs are: Mechanical power Engineering, Communication Engineering, Chemical Engineering, Civil Engineering, Petrol Engineering, Department of Environmental Engineering and Natural Resources and Computer Engineering. The evaluation and audit process includes eight criteria including 134 indicators (NCQAA_LY, 2021), namely, planning & administrative organization (17 indicators), educational program (25 indicators), faculty and support staff (12 indicators), student affairs (14 indicators), facilities & educational support services (21 indicators), scientific research (17 indicators), community service & the environment (10 indicators), and quality assurance & continuous improvement (19 indicators). The audit report for the purpose of accreditation includes an evaluation of performance according to each of the accreditation criteria separately. Points are allocated according to the findings of the audit team, which are based on evidence, documents, and tangible evidence during the audit process, and on a scale from zero to four points. To obtain the accreditation, the program must obtain 70% of the total points for all the criteria. Obtaining less than 65% in any criterion will lead to non-accreditation. Five programs - Mechanical Power Engineering, Communication Engineering, Chemical Engineering, and Civil Engineering-were accepted to receive programmatic accreditation, while the remaining programs must wait until the standards are met.

Research Design

The components of the study are as follows: questionnaires, examining the results of the questionnaires, carrying out a SWOT analysis, followed by the final analysis and interpretation. The questionnaires are concerned specifically with all of its related elements about quality assurance and accreditation; however, they also comprise all elements of the teaching and learning process, in addition to management and financial matters, and other assistance services associated with high standards of quality. Questionnaires were figured out online using Google tools, in particular, the Forms application. The questionnaire was prepared using clear, simple, coherent, and consistent statements in accordance with quality demands and standards. Three essential groups are primarily the focus of this investigation, namely, G₁) Quality and its impact in general, G₂) Accreditation application procedures, and

G₃) QA accreditation auditing procedures. Based on at least 10 participations, each group was divided into different categories; any other responses or remarks with fewer than 10 responses were disregarded. The first group (Quality and its impact in general), is divided into three categories: C1.1) Dissatisfied with how quality was handled, C1.2) Considers how quality might be used for development and improvement, and C1.3) Persuaded by the use of quality principles. Based on the second group (Accreditation application procedures), the opinions are divided into four categories, namely, C2.1) A new experience that requires additional support, C2.2) Persuaded to receive accreditation, C2.3) Indicators are unclear or difficult to use, and C2.4) The capabilities do not meet the required standards. The third group is referred to QA accreditation auditing procedures, where the opinions are divided into three categories, namely, C3.1) Feels that even the audit committee was in the dark about some issues, C3.2) Believes that there is a significant difference between one auditor's evaluation and another's, and C3.3) The evaluation procedure went without a hitch.

Participants

The study considers the perspectives of the faculty staff using a survey of questionnaires and by taking advantage of some of the workshops held in the run-up to the accreditation application process. Fifty three (53) participants answered out of about 80, making up a response percentage of 65%, the participants that provided answers are academics, students, employers, assistant teachers, engineers and technicians, as reported in Figure 1. There were 38 men and 15 women among the participants, and there were also five foreigners, including three students and two professors. The academics included 14 PhD holders and 8 master's degree holders, while engineers were all B.Sc. holders. Employers included three BSc holders, one with a diploma, and three Secretaries.

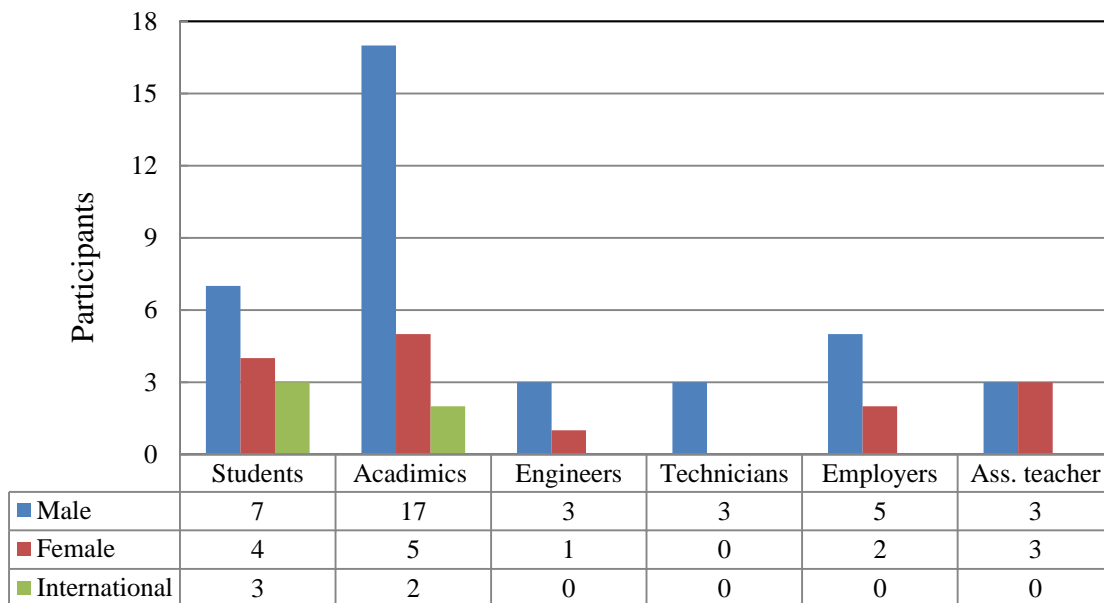


Figure 1: Participants characteristics.

Data Collection Procedure

The analysis and interpretation process of collecting data was done by creating tables and charts which helps to understand the analysis of responses using Google tools such as Sheets application. Lastly, following a thorough analysis of the perspectives of the important parties,

including the teaching staff, employers, and students; a SWOT analysis is to be used in order to understand the status quo situation in light of this novel experience, highlighting its strengths, weaknesses, and the most important opportunities and threats. Face-to-face interviews and workshop outcomes were used to supplement survey data and investigate strategic and qualitative concerns. These were integrated with the interpretation of the results along with the survey findings but are not shown separately as study findings as they were not significant differences. Figure 2 demonstrated the various viewpoints of the group one (G₁), the first category (C1.1) earned 32% of the options, while the second category (C1.2) received 40% and the third category (C1.3) received 28%.

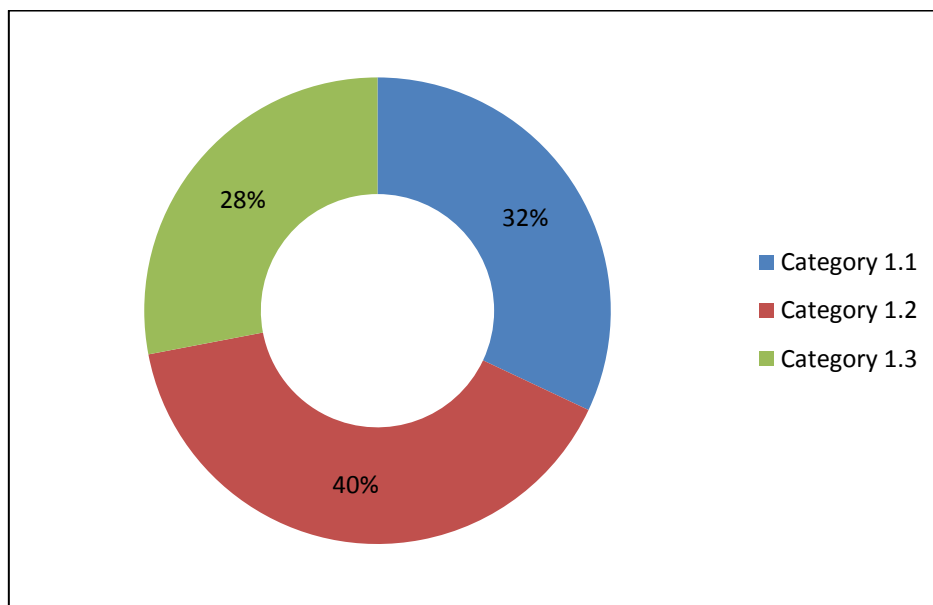


Figure 2: The perceptions of group one.

Figure 3 reported various opinions about the second group (G₂), where the first category (C2.1) earned 38% of the options, while the second category (C2.2) received 42% and the third category (C2.3) received 17, and finally fourth category (C2.4) received 21%. Figure 4 referred to the viewpoints regarding the third group (G₃), the first category (C3.1) earned 33% of the options, while the second category (C3.2) received 41% and the third category (C3.3) received 26%.

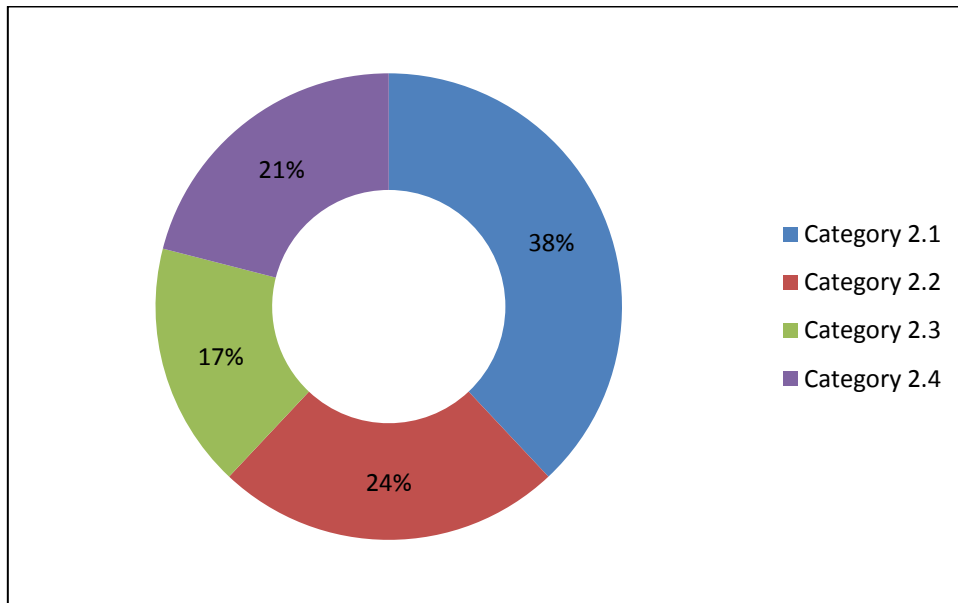


Figure 3: The perceptions of group two.

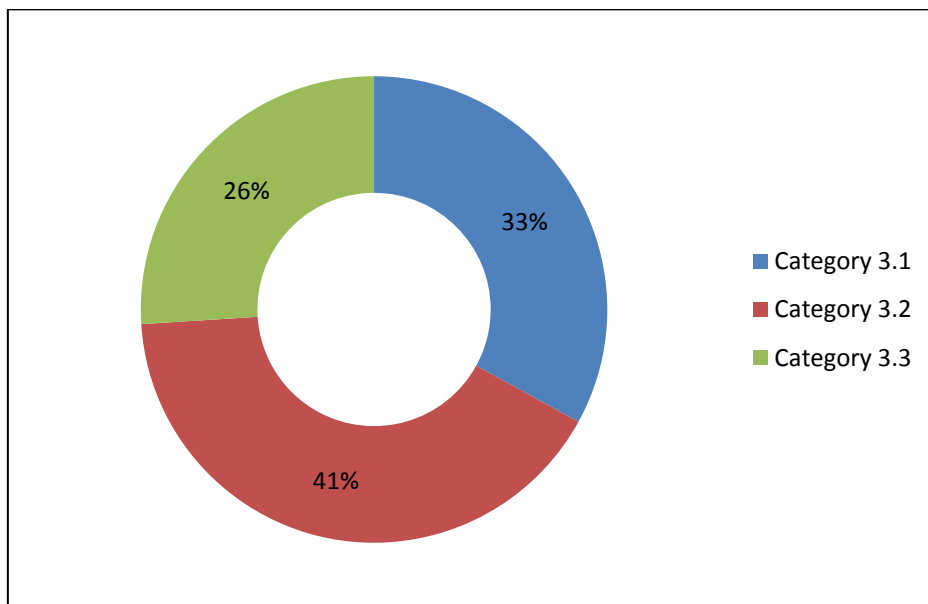


Figure 4: The perceptions of group three.

INTERPRETING SURVEY RESULTS

The study aimed to assess how quality assurance accreditation affects the outcomes of higher education in developing countries. Table 1 highlights the SWOT analysis results, which demonstrates strengths and weaknesses, and identifies the most important opportunities available and the threats it faces based on the recorded viewpoints. All parties anticipate that the role of accreditation, both institutional and programmatic, will be an appropriate solution to correcting rampant mismanagement in all higher education administrators' departments and their various levels. Even individuals, who were not satisfied with the use of quality standards, justify this by citing ineffective management and capabilities.

Table 1. The result of the SWOT analysis

Helpful – Positive Factors		Harmful – Negative Factors	
STRENGTHS (S)		WEAKNESSES (W)	
Internal Factors	- Quality assurance helps to improve the educational and management systems.	- Some participants are not happy with the way the quality.	
	- Accreditation leads to the improvement in the Ministry of Education's policies and the University's administrative system and the provision of capabilities that support the educational process and scientific research.	- Some participants are not pleased with the evaluation of the audit committee.	
OPPORTUNITIES (O)		THREATS (T)	
External Factors	- Increase the attention and support of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.	- Political instability.	
	- Enhancing the effectiveness of the administrative system in universities and college.	- Instability of higher education policies and plans.	

In general, all participants look forward to the contribution of the accreditation process to help develop and improve the educational process for all related educational and administrative elements. In addition, not all members were satisfied with the evaluation of the audit committee due to the disparity in the auditors' evaluation. Quality Assurance Accreditation can have an important impact on the outcomes of higher education in developing countries as it helps to ensure that educational institutions meet certain standards of quality. Accreditation promotes accountability and transparency in higher education institutions, which can help address issues such as corruption and fraud. It also encourages institutions to prioritize the quality of teaching, research, and facilities, leading to a more effective and relevant education system.

CONCLUSION

The study addressed the evaluation of QA accreditation in higher education in developing countries drawing insights from the Faculty of Engineering, Sabratha University experience. Most of the findings were in line with the results of the previous studies that addressed African countries. In addition, it concluded that QA accreditation is an important element in Libya and developing countries not only in organizing the administrative portfolios but also in the development and improvement of the educational process in all aspects and levels, and can play a role in solving the Higher Education policy instability. Finally, since the National Center for Quality Assurance and Accreditation of Educational and Training Institutions belongs to the Ministry of Higher Education in Libya; in light of this, the majority of survey participants recommended that they should provide all the needs of their educational institutions as described by the quality standards and indicators in order to meet quality criteria and objectives. Therefore, the World-Third's higher education system can be improved through the use of QA accreditation, not only in profiles' control but also in the general structures of all sections, levels, and the numerous other activities.

Support And Agreement

"As author(s), we have no support or appreciation for the process of conducting the research."

Conflict Statement

"We declare that we, as authors of the study, have no interests/conflicts."

Publication Ethical Statement

All the rules stated in the framework of "Scientific Research in Universities and Publication Ethic Codes were followed throughout the process (planning, implementation, data collection and analysis). None of the actions stated under the title "Actions that violate scientific research and Publication Ethics " which is the second part of the codes that must be considered. During the writing process of the manuscript, the rules of scientific ethics and citation were followed, no falsifications were made to the collected data, and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

REFERENCES

- Acevedo-De-los-Ríos, A. & Rondinel-Oviedo, D. R. (2021). Impact, added value and relevance of an accreditation process on quality assurance in architectural higher education. *Quality in Higher Education*, 28(2), 186–204. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1977482>
- Alzafari, K. & Kratzer, J. (2019). Challenges of implementing quality in European higher education: an expert perspective. *Quality in Higher Education*, 25(3), 261–288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963>
- Casimiro Zavale, N. (2021). Challenges of accreditation in an African university: reflections from the Eduardo Mondlane University, in Mozambique. *Quality in Higher Education*, 28(2), 236–260. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2010987>
- Dathey, K., Westerheijden, D. F. & Hofman, W. H. A. (2017). Impact of accreditation on improvement of operational inputs after two cycles of assessments in some Ghanaian universities. *Quality in Higher Education*, 23(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407398>
- Eaton, J. S. (2010). The role of accreditation of higher education institutions. In *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00832-0>
- Enders, J. & Westerheijden, D. F. (2014). Quality assurance in the European policy arena. *Policy and Society*, 33(3), 167–176. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.004>
- Ibrahim, H. A.-H. (2014). Quality Assurance and Accreditation in Education. *Open Journal of Education*, 2(2), 106–110. <https://doi.org/10.12966/oje.06.06.2014>
- Jose, C. (2021). Role of administration in the assessment and accreditation of higher educational institutions. *Conference Paper*, 1–6.
- Lucas, L. (2014). Academic resistance to quality assurance processes in higher education in the UK. *Policy and Society*, 33, 215–224. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.006>
- Materu, P. (2007). Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status Challenges, Opportunities, and Promising Practices. In *Othe World Bank* (Issue 124). <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Higher+Education+Quality+Assurance+in+Sub-Saharan+Africa#4>
- Nguyen, H. C., Evers, C. & Marshall, S. (2017). Accreditation of Viet Nam's higher education: Achievements and challenges after a dozen years of development. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 475–488. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2016-0075>
- Sackey, S. M., Megahed, M., Ancha, V. R., Onana, C. A., Danwe, R., Mngwapa, M. P., Chama, S., Kayibanda, V. & Mukeba, L. K. (2014). Tuning Mechanical Engineering Higher Education in Africa toward Unified

Quality and Accreditation. *International Network for Engineering Education and Research, January 2015*, 1-5.

The National Center for Quality Assurance and Accreditation of Educational and Training Institutions (NCQAA_LY). (2021). *Accreditation management*.

<https://qaa.ly/>

School Leadership in Zambia: A Systematic Literature Review

Zhong, Wanjuan ¹

Muyunda, Gift²  <https://orcid.org/0000-0002-4468-9984>

ABSTRACT

This systematic review examines contemporary research investigating the intersection of literature on school leadership that has been well explored. It delves into school leadership in Zambia, seeking to provide a comprehensive and insightful analysis of the country's current state of educational leadership practices. With a focus on understanding key trends, challenges, and opportunities, the review aims to synthesize existing research and literature on school leadership in Zambia. In conformity with the guidelines outlined in the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) Statement, a comprehensive search of the literature was done using iterative selection procedures. This process resulted in the identification of 44 empirical items that satisfied the predetermined criteria for inclusion in this comprehensive analysis. The selection process was based on considerations of relevance and quality, as determined through the weight of evidence evaluations. The research results show school leaders in Zambia encounter various obstacles, including limited resources, inadequate professional development opportunities, and bureaucratic constraints. Additionally, the findings reveals that school leadership in Zambia encompasses diverse leadership styles, each with its implications for educational outcomes. The paper posits that it is imperative to invest in comprehensive and continuous professional development, policy makers can foster a culture of continuous improvement among school leaders.

Received

10.08.2023

Accepted

07.12.2023

Key Words

*School Leadership,
Systematic Review,
Zambia*

INTRODUCTION

The landscape of school leadership knowledge is currently experiencing a subtle yet profound transformation. Historically, the prominent body of knowledge in this field predominantly originated from a limited pool of Anglo-American and Northern European societies. It was a realm dominated by studies describing school leadership policies and practices, with developing societies worldwide remaining relatively dormant in terms of contributing to school leadership scholarship until the turn of the century. Furthermore, the scarce scholarship produced in these regions rarely found its place within the international school leadership literature.(Hallinger, 2018a; Walker & Dimmock, 2002 Samuel & Bridge, 2019; Shawa & Sichilima, 2020).). Moreover, scholarship that was produced seldom found its way into the international school leadership literature (Hallinger, 2018a).

However, over the past half-decade, the landscape has witnessed a remarkable shift. Extensive reviews of research have unveiled a burgeoning volume of publications emerging from developing societies across Asia, Africa, and Latin America. (see Castillo & Hallinger, 2018; Mulenga & Kefalas, 2018, Chilala & Dlamini, 2021; Hallinger & Chen, 2015). The social, political, economic, and institutional circumstances of many countries have a significant impact on the requirements, and even the very nature of, "effective school leadership and management," which is driving experts to reconsider. (Haller, 2018; Clarke & O'Donoghue,

¹ Zhong, Wanjuan. Southwest University, China. wanjuanzhong@hotmail.com

² Sorumlu Yazar: Muyunda, Gift. Dr. at Southwest University, China. muyundagifted@icloud.com

2017). The need for rigorous reviews of literature outside the boundaries of school leadership studies has been highlighted by these changes in the topography of our knowledge base (Hallinger & Chen, 2015; Mulenga & Kefalas, 2018).

In response, academics have examined school leadership research from African, Asian, and Arab societies in the last five years (Hallinger, 2018b; Walker & Hallinger, 2015; Hallinger & Hammad, 2017; Oplatka & Arrar, 2017). As a result of these extensive "regional" studies of school leadership research, academics have started "national reviews" of the school leadership literature. These include comprehensive analyses of research conducted in certain societies, such as Vietnam (Hallinger, Walker, & Gian, 2015), Taiwan (Pan, Nyeu, & Chen), Singapore (Ng, Nguyen, Wong, & Choy), mainland China (Hu, Qian, & Walker, 2012), and Taiwan.

In a recent review of Africa's school leadership literature, Muyunda (2022) identified Zambia as a 'positive outlier' in knowledge production. This resulted in a call for systematic review of the Zambian literature in school leadership. The current review of Zambia's published school leadership scholarship was undertaken as a response to this recommendation. This systematic literature review addressed the following four research questions (RQs):

1. What are the predominant leadership styles employed by school leaders in Zambia, and how do they influence educational outcomes?
2. What are the primary challenges school leaders face in Zambia, and how do these challenges impact school effectiveness?
3. How does integrating technology in school leadership practices affect decision-making and overall school performance in Zambia?
4. What are the existing policy interventions aimed at enhancing school leadership in Zambia, and how effective have they been in addressing the challenges faced by school leaders?

METHODOLOGY

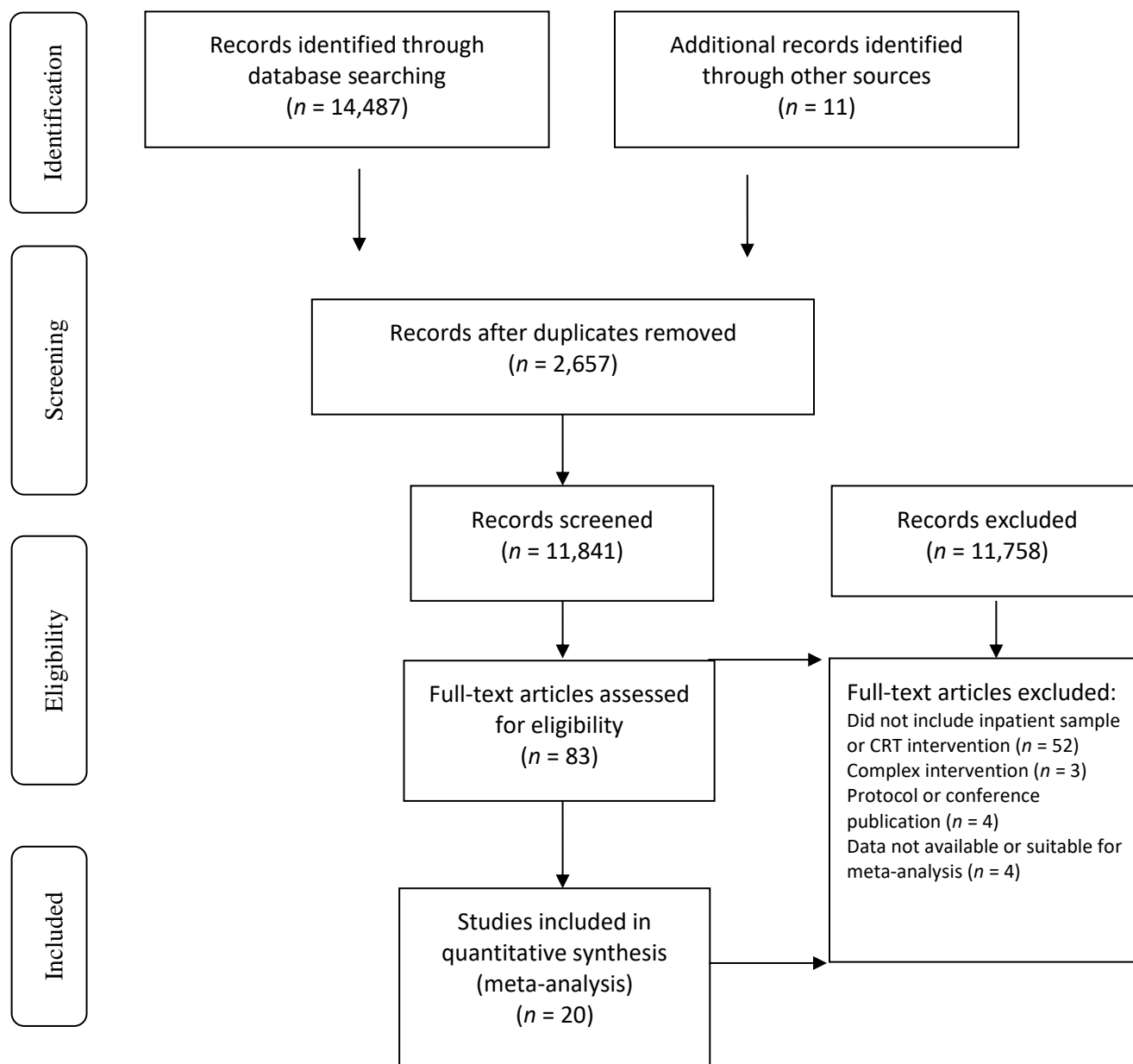
The current systematic literature review aligns with the guidelines outlined in the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) Statement, as outlined by Moher et al. (2009). The PRISMA guidelines provide a systematic and transparent framework for conducting systematic reviews. This framework ensures that relevant studies are included while minimizing bias, as illustrated in Figure 1.

Identification of Research Question

The first step in the review process involved formulating a clear and focused research question: "What is the state of school leadership in Zambia, and what factors influence leadership practices and their impact on educational outcomes?" This question guided the subsequent stages of the review.

Literature Search Strategy

A comprehensive search was conducted across multiple electronic databases, including Google Scholar, JSTOR, and ERIC. The search terms used were "school leadership," "educational management," "Zambia," and related terms. The criteria for inclusion were established to encompass studies published throughout the previous decade (2004-2014) to encompass the most up-to-date advancements in the area. To maintain consistency and feasibility, the search scope was restricted to articles written in English.



[Figure 1.](#) Flow-chart of study selection

Study Selection

The publications that were obtained were evaluated by examining their titles and abstracts to determine their pertinence to the research inquiry. At this point, studies that were not specifically focused on school leadership in Zambia or were not related to educational management were omitted from consideration. Subsequently, a thorough examination was conducted of the complete texts of the remaining articles to ascertain their suitability for incorporation into the review.

Pre-2004, a comprehensive analysis of systematic reviews and meta-analyses was conducted, encompassing a total of 43 papers and 111 articles. The findings indicated that a relatively low percentage of these documents, specifically 28% (12 papers) and 59% (66 articles), respectively, included flow diagrams. The purpose of this assessment is to establish a

foundational measure for comprehending the historical backdrop of flow diagram implementation within the realm of systematic reviews and meta-analyses. The following decade experienced significant shifts in this particular field, which necessitated a comprehensive statistical examination using the software SPSS in order to identify and measure the observed alterations.

In order to establish empirical evidence supporting the temporal progression in the adoption of flow diagrams, the utilisation of SPSS statistical software was employed. The computed Pearson correlation coefficient (r) of 0.80 ($p = 0.002$) suggests a strong and statistically significant positive correlation between the variable of time and the presence of flow diagrams. The observed data indicates a clear and noticeable increase in the utilisation of flow diagrams as time progresses.

Additionally, in order to accurately measure the magnitude of the fluctuation, a regression analysis was conducted. The analysis yielded a regression coefficient beta (β) of 5.649 ($p = 0.002$), which provides insight into the extent and direction of the change in the proportion of documents showcasing flow diagrams throughout the decade. The presence of a positive β value in this context indicates both statistical significance and the meaningful magnitude of the observed change.

In order to address the potential variability resulting from the annual number of systematic reviews and meta-analyses conducted, a weighted regression analysis was performed. The present analysis has resulted in the determination of a weighted regression coefficient, denoted as beta, with a value of 5.290. This coefficient is accompanied by a p -value of 0.0007, indicating a statistically significant relationship. Consequently, these findings provide additional support for the notion that the integration of flow diagrams in these documents has experienced a substantial and meaningful increase.

To gain a thorough visual depiction of this transformative phenomenon, we kindly direct your attention to Figure 2. This graphical representation effectively showcases the progressive changes that have occurred over a period of ten years in terms of the frequency of flow diagrams employed in systematic reviews and meta-analyses. The comprehensive statistical analysis conducted in this study highlights the significant change observed in the incorporation of flow diagrams in academic papers. This finding provides valuable insights into the dynamic nature of evidence synthesis and reporting practises.

Data Extraction

Relevant data points were extracted for the final selection of articles using a standardized data extraction form. The extracted data included information regarding the authors, publication year, research design, study objectives, main findings, and implications for school leadership in Zambia.

Quality Assessment

To ensure the validity of the included studies, a quality assessment was conducted with the aid of suitable evaluation instruments. The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) was used to evaluate the quality of quantitative studies, while the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) was utilized to evaluate the quality of qualitative studies. In the analysis, studies with low quality or a high risk of bias were considered but interpreted cautiously.

The analysis revealed some variation in the proportion of flow diagrams that satisfied various flow diagram checklist criteria. The reporting of items in flow diagrams was significantly more in 78 of the 78 available flow diagrams. Twelve percent of flow diagrams omitted the total number of identified articles, 62 percent omitted the names of databases or search engines, and

73 percent omitted the number of papers from each database or search engine (See Figure 3). Sixty-five percent and ninety-four percent of flow diagrams omitted the number of additional records identified through other sources and queries, respectively. 26% of flow diagrams that overlooked the total full-text articles were eliminated. In addition, 28% and 45% of flow diagrams did not include the exclusion number and the reasons for full-text article screening, respectively. Sixty-nine percent, thirty-six percent, and seventy-eight percent of papers, respectively, omitted the number of studies included in qualitative synthesis, quantitative synthesis (meta-analysis), and subgroup analysis.

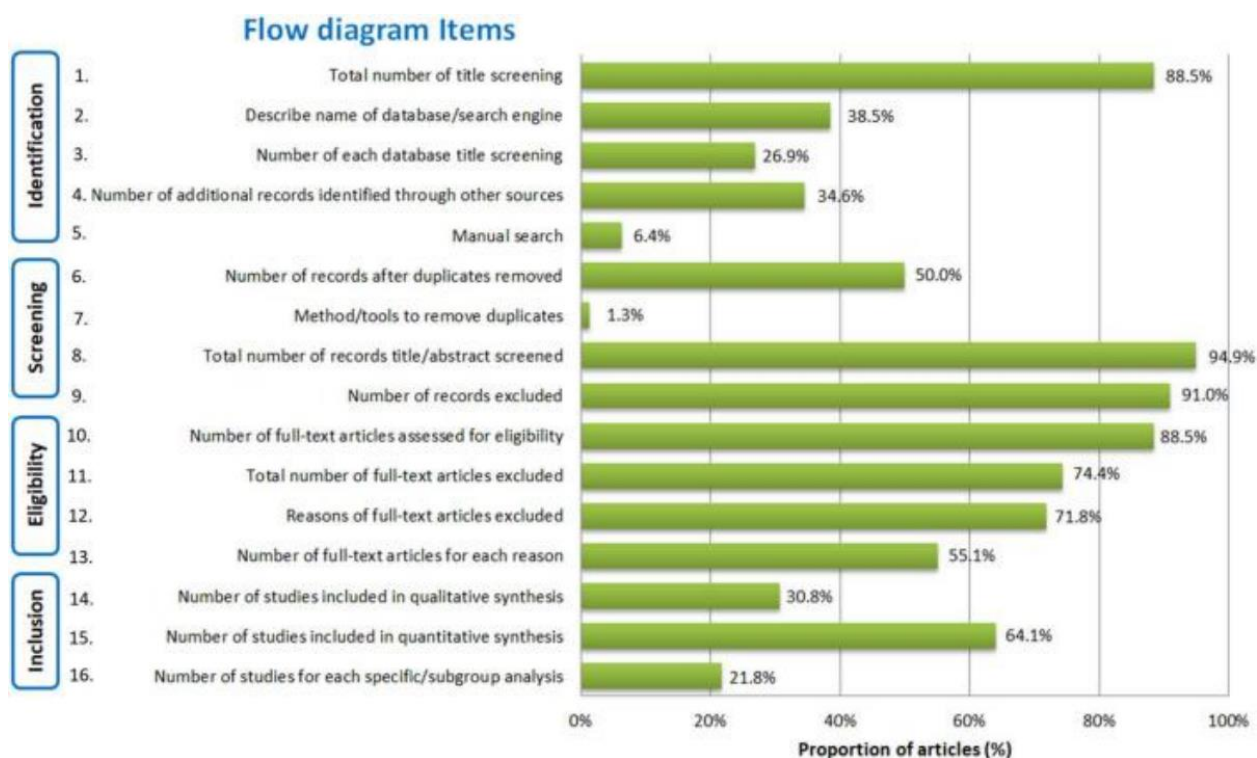


Figure 2. Characteristic of all items in the flow diagram and the presence of each item

Data Synthesis and Analysis

The study conducted on school leadership in Zambia involved a rigorous approach to data synthesis and analysis. The studies that were chosen for analysis in this study encompassed a wide variety of research designs and methodologies. These selected studies underwent a thorough and rigorous examination process. In light of the diverse characteristics and variations observed among the studies under consideration, a decision was made to employ a qualitative methodology rather than relying solely on a meta-analysis. The primary aim of this study was to discern and shed light on prevalent themes, trends, and patterns that surfaced within this body of research.

The data synthesis and analysis process was characterised by a rigorous examination and a methodical methodology. The scholarly investigators conducted a comprehensive examination of the various studies, systematically extracting pertinent data concerning the implementation of school leadership practises within the context of Zambia. Following the completion of these studies, a process of thematic synthesis was undertaken to facilitate the identification of coherent patterns and insights within the collected data. The process of synthesis in this study entailed the systematic classification and arrangement of the gathered data into coherent themes

that accurately represented the predominant issues and obstacles encountered in the field of school leadership.

By employing a meticulous process of data synthesis and analysis, a comprehensive body of information was intricately woven together, resulting in a rich tapestry of knowledge. The multifaceted nature of school leadership in Zambia has become apparent, presenting a range of distinct challenges and opportunities. The lack of a meta-analysis in this study does not detract from its importance, as it offers a comprehensive exploration of the intricate dynamics of school leadership within the specific context of Zambia. The insights that emerge from this study provide a valuable resource for various stakeholders in the field of education, including educators, policymakers, and researchers. These findings can be utilised to improve the overall quality of education and leadership within schools in Zambia.

FINDINGS

The presentation of the findings has been carefully planned to be in line with the research questions that provided the basis for this in-depth review. Both providing an exhaustive description of the "surface features" defining Zambia's school leadership landscape and conducting a systematic analysis of the research methodologies, theoretical frameworks, and thematic areas used across the corpus of 292 studies under investigation were the main goals of these investigations using sub-themes that emerged from the data analysis.

Leadership Styles in Zambian Schools

The literature reveals that school leadership in Zambia encompasses diverse leadership styles, each with its implications for educational outcomes. Transformational leadership, exemplified by visionary leadership and the capacity to inspire and motivate others, has been linked to increased teacher morale and student achievement (Leithwood & Wahlstrom, 2008). However, research has found a correlation between instructional leadership, which prioritizes establishing transparent standards for classroom practice, and increased student participation and achievement. Distributive leadership, involving shared decision-making and collaboration among teachers, has also shown promise in fostering a positive school climate and student success (Mulford, 2003). The following key leadership styles have been identified and studied within the Zambian educational context:

1. **Transformational Leadership:** Transformational leadership is widely recognized as a powerful and effective style that focuses on inspiring and motivating followers to achieve higher performance levels. School leaders who exhibit transformational leadership characteristics tend to have a compelling vision for the school's future and can articulate it in a way that resonates with teachers, students, and other stakeholders (Chirwa, 2017). These leaders create an organizational culture that fosters innovation, creativity, and a strong commitment to shared goals by emphasizing values, ethics, and moral purpose.

Transformational leadership has been associated with positive outcomes in Zambian schools. Studies have shown that schools led by transformational leaders experience increased teacher morale, higher levels of job satisfaction, and improved overall school climate (Ngulube, 2019). Furthermore, students in such schools tend to have higher levels of engagement and academic performance, as they are inspired by the leader's vision and passion for learning.

2. **Instructional Leadership:** Instructional leadership centers on the school leader's role in setting clear expectations for teaching and learning while actively engaging in improving classroom practices. School leaders who adopt instructional leadership devote considerable effort to monitoring and supporting teacher effectiveness through regular classroom observations, providing feedback, and promoting professional

development opportunities (Muyunda, 2022). According to existing research, there is evidence to support the notion that instructional leadership positively impacts the overall quality of teaching and learning within schools in Zambia. Instructional leaders play a crucial role in fostering a school culture that emphasizes academic achievement and ongoing improvement by highlighting teacher development and ensuring instructional practices align with educational objectives (Mulenga, 2019). The presence of instructional leaders in educational institutions has been found to positively impact students' learning experiences and academic progress, primarily attributed to the prioritization of effective pedagogical practices.

3. **Distributive Leadership:** Distributive leadership, also known as shared leadership, involves the delegation of decision-making authority and responsibilities to various members within the school community (Mulenga & Mutale, 2016). In such schools, leadership roles are distributed among teachers, administrators, and other stakeholders, creating a collaborative and participative approach to school governance. This leadership style recognizes that expertise and insights are distributed throughout the organization and encourages a collective effort to address challenges and make informed decisions. Distributive leadership has shown promise in promoting a positive school climate and enhancing overall performance. Through the active participation of educators and staff members in decision-making, educational institutions cultivate a sense of ownership and dedication toward the institution's mission and objectives (Mumba & Shawa, 2018). The adoption of a collaborative approach has the potential to yield innovative solutions, enhance job satisfaction, and bolster staff retention.

Challenges Faced by School Leaders

The literature identifies several challenges that school leaders in Zambia confront in their daily responsibilities. Inadequate resources, such as a lack of textbooks, learning materials, and basic infrastructure, hinder the effective implementation of educational programs (Hapanyengwi-Chemhuru, 2015). Moreover, limited opportunities for professional development inhibit the growth of school leaders, leading to stagnation in leadership practices and strategies (Crow, 2004; Mumba & Lushimba, 2017). Bureaucratic constraints and complex administrative procedures also burden school leaders, impeding their ability to focus on instructional improvement and student support (Bowa, 2019).

1. **Inadequate Resources:** School leaders in Zambia often struggle with a lack of resources, which hampers their ability to provide quality education. Many schools face shortages of textbooks, learning materials, and essential infrastructure, such as classrooms and sanitation facilities (Hapanyengwi-Chemhuru, 2015). Limited access to technology and internet connectivity further exacerbates the challenges, making it difficult for schools to integrate digital tools into teaching and learning processes.

Addressing this challenge requires concerted efforts from the government, education authorities, and other stakeholders to allocate adequate funding to schools and prioritize resource distribution based on need. Innovative approaches, such as public-private partnerships, can also be explored to supplement government efforts in providing necessary resources to schools in underserved areas.

2. **Limited Opportunities for Professional Development:** Effective school leadership relies on continuous professional development to keep abreast of best practices and innovative strategies. However, school leaders in Zambia often face limited opportunities for professional growth and skill enhancement (Mumba & Lushimba, 2017; Muyunda, 2022). This can result in stagnation of leadership practices, hindering the implementation of evidence-based approaches for school improvement. In order to effectively tackle this challenge, educational authorities must give utmost importance to the implementation of comprehensive and customized leadership

development programs. The primary objective of these programs should be to provide school leaders with the requisite knowledge and skills to tackle both present and future educational challenges effectively. Regular workshops, seminars, and mentorship opportunities can effectively promote ongoing learning and foster networking among school leaders.

3. **Bureaucratic Constraints:** The bureaucratic processes and administrative requirements imposed on school leaders can be overwhelming and time-consuming. School leaders often find themselves entangled in administrative tasks, leaving less time for instructional leadership and student-focused initiatives (Bowa, 2019). This regulatory weight can inhibit creativity and innovation in schools, making it difficult for them to respond flexibly to the particular requirements of their children and communities.

Streamlining administrative procedures and reducing unnecessary paperwork can alleviate the bureaucratic burden on school leaders. Introducing digital solutions for administrative tasks, such as student records management and financial reporting, can significantly increase efficiency and free up more time for instructional leadership and student support.

4. **Teacher Attrition and Student Retention:** High teacher attrition rates and low student retention rates are persistent challenges in the Zambian education system. The constant turnover of teachers poses a significant disruption to the learning process and can negatively impact student outcomes (Muyunda, 2022; Tembo & Mwalye, 2019). Additionally, low student retention rates contribute to high dropout rates, limiting the potential for students to complete their education (Mulenga & Mutale, 2020).

To address these issues, a holistic approach is required, which includes improving teacher working conditions, providing more substantial incentives for teachers to continue in the profession, and upgrading teacher training and support programs (Lusambo, 2021; Tembo & Mwalye, 2019). Schools can employ targeted interventions to identify and address the core causes of dropout, such as academic support, mentorship, and creating a conducive learning environment to improve student retention (Mulenga & Mutale, 2020; Mwale, 2018).

In conclusion, the challenges of high teacher attrition rates and low student retention rates in the Zambian education system are well-documented in the literature. Addressing these issues requires a multifaceted approach, encompassing improvements in teacher working conditions, incentives, and training, as well as targeted interventions within schools to enhance student retention. Only through these comprehensive efforts can Zambia hope to provide its students with a quality education and increase the likelihood of students completing their educational journey.

The Importance of Technology for Improving Leadership Techniques

According to new research, technology can significantly impact school leadership practices in Zambia. Using digital platforms for communication, data management, and professional development can help improve decision-making processes and overall school performance (Ngoma, 2018). School administrators, for example, might employ online communication technologies to enhance collaboration among teachers, parents, and other stakeholders, thereby increasing transparency and inclusion in decision-making (Chabala & Bwalya, 2019). Furthermore, data analytics powered by technology can assist school administrators in identifying areas for improvement and implementing evidence-based school development plans (Chisenga, 2017).

Technology integration into education has had a considerable impact in recent years, notably in the context of school leadership in Zambia. Using various information and communication technologies (ICTs) to improve leadership practices and address crucial difficulties school leaders encounter has proven beneficial. This section looks deeper into the use of technology

in enhancing leadership practices in Zambian schools, emphasizing its transformative potential and developing trends.

1. **Enhancing Communication and Collaboration:** Technology has revolutionized communication channels, enabling school leaders to engage with teachers, parents, students, and other stakeholders more efficiently. Digital communication platforms, such as emails, instant messaging, and virtual meetings, facilitate real-time interaction and information exchange (Ngoma, 2018). School leaders can now effectively disseminate essential announcements, share updates on school activities, and address concerns, fostering a more transparent and inclusive school community. Moreover, these technologies break down geographical barriers, allowing school leaders to collaborate with other schools, educational authorities, and experts, expanding their networks and resources (Chabala & Bwalya, 2019).
2. **Data-Driven Decision Making:** Technology-driven data analytics, enabling evidence-based decision-making processes, is pivotal in school leadership. School leaders can leverage digital tools to collect and analyze data related to student performance, teacher effectiveness, and school resources (Chisenga, 2017). By harnessing these insights, leaders can identify areas of improvement, allocate resources strategically, and implement targeted interventions to enhance school performance. Additionally, data-driven decision-making empowers school leaders to assess the impact of implemented policies and interventions, leading to a continuous improvement cycle.
3. **Professional Development and Capacity Building:** Technology offers various opportunities for continuous professional development and capacity building for school leaders. Online learning platforms, webinars, and virtual conferences enable school leaders to access training and resources tailored to their needs and interests (Nampota & Chola, 2021). These flexible and self-paced learning options accommodate the busy schedules of school leaders, allowing them to acquire new skills and stay updated with the latest trends in educational leadership. Furthermore, technology provides access to a wealth of scholarly research and best practices, fostering a culture of reflective practice among school leaders (Lishimpi, 2016).
4. **School Management and Administration:** The automation of administrative tasks has been a significant benefit of technology in school leadership. School leaders can use digital tools for tasks such as student enrollment, attendance tracking, and grade management, streamlining administrative processes, and saving time (Chinyemba et al., 2020). Additionally, technology facilitates efficient resource management, enabling school leaders to monitor and optimize the utilization of school facilities, budget allocation, and procurement processes.
5. **Virtual Learning Environments:** The development of virtual learning environments, especially during the COVID-19 epidemic, has brought attention to the use of technology in school leadership. School administrators have had to swiftly adjust to new instructional models and technology integration due to the move to remote and blended learning (Chinyemba et al., 2020). Online learning platforms and virtual classrooms have assumed an increasingly pivotal role in modern education, serving as essential tools for delivering high-quality instruction while maintaining the continuity of student learning. Bozkurt's research has contributed significantly to our understanding of the challenges and opportunities associated with this educational shift (Mangul et al., 2017). To uphold the principles of equitable access to technology and to facilitate an environment conducive to effective virtual learning, educational leaders face the formidable task of integrating technology seamlessly into their institutions (Bozkurt, 2020).

Bozkurt's findings underscore the significance of addressing the digital divide, wherein students from disadvantaged backgrounds may lack access to the necessary technology and internet connectivity for virtual learning (Bozkurt, 2017). To mitigate this issue, school leaders must prioritize the provision of technology resources, such as laptops and internet access, to ensure that all students have an equal opportunity to participate in online learning (Bozkurt, 2018).

Moreover, Bozkurt highlights the importance of fostering a supportive virtual learning environment for both teachers and students (Bozkurt, 2021). This includes providing professional development opportunities for educators to enhance their digital pedagogical skills and adapt to online teaching methodologies effectively (Bozkurt, 2019). Additionally, offering students comprehensive support structures, such as access to online tutoring and counseling services, can help address the challenges posed by virtual learning (Bozkurt, 2020).

In conclusion, Bozkurt's research emphasizes the critical role of online learning platforms and virtual classrooms in contemporary education and highlights the need for school leaders to navigate the complexities of technology integration. By addressing issues of equitable access, offering professional development, and providing robust support systems, educational institutions can ensure the success of virtual learning initiatives while preserving the quality of instruction for all students.

Technology integration in school leadership has emerged as a transformative force, empowering educational leaders to navigate the complex challenges in Zambia's education system. Technology offers valuable tools for effective leadership practices, from enhancing communication and collaboration to enabling data-driven decision-making. Continuous professional development and the automation of administrative tasks further contribute to building strong leadership capacities. As Zambia's education landscape evolves, school leaders must embrace technology's potential, ensuring its equitable and effective use to foster educational excellence and equitable outcomes for all students.

Policy Interventions and Leadership Development

In order to assist and empower school leaders in Zambia, the literature emphasizes the importance of policy initiatives and leadership development programs. Strengthening leadership development programs can give school administrators the knowledge and abilities they need to handle complex issues in education (Lishimpi, 2016). Continuous professional development opportunities, including workshops, seminars, and mentoring programs, enhance leadership capabilities and foster a culture of reflective practice among school leaders (Nampota & Chola, 2021). Furthermore, promoting collaboration among educational stakeholders, including teachers, parents, communities, and policymakers, is vital to develop a shared vision for educational improvement (Chinyemba et al., 2020).

In Zambia, policy interventions and leadership development play a crucial role in nurturing effective school leadership and driving educational improvement. The literature highlights various approaches that policymakers and educational stakeholders can adopt to support and empower school leaders for enhanced performance and student outcomes.

2. **Leadership Development Programs:** Implementing leadership development programs is crucial in providing school leaders with the requisite knowledge, skills, and competencies to traverse the intricate landscape of educational leadership effectively. It is recommended that these programmes prioritise the cultivation of a wide range of leadership styles, with a particular emphasis on instructional and transformative approaches to leadership (Mikunda & Mwansa, 2018). According to Mwansa and Mumba (2019), it is important for leadership training programmes to encompass key elements such as strategic planning, data-driven decision-making, the cultivation of a good school environment, and the establishment of robust partnerships with stakeholders. By allocating resources towards the ongoing professional development of

school leaders, policymakers may guarantee that they stay updated on the most effective practises and evidence-based ideas for enhancing education.

3. **Mentoring and Support Networks:** Establishing mentoring programs and support networks can significantly contribute to the growth and professional development of school leaders. Mentoring allows experienced leaders to provide guidance, advice, and practical solutions to less experienced peers, fostering a culture of shared learning and reflective practice (Mulenga & Sakala, 2017). Support networks can also facilitate collaboration and the exchange of best practices among school leaders, enabling them to address common challenges and learn from one another's successes (Chabala & Muleya, 2019).
3. **Leveraging Technology for Leadership Development:** Integrating technology into leadership development initiatives can enhance the accessibility and effectiveness of professional development opportunities for school leaders. E-learning platforms can be utilized to provide self-paced, interactive courses on various leadership topics (Kabwe & Njamba, 2020). Online webinars and virtual conferences can connect school leaders with experts and practitioners from around the world, facilitating knowledge sharing and exposure to innovative leadership practices (Ngoma & Nampota, 2021).
4. **Collaborative Policy Formulation and Implementation:** Policy interventions should be formulated collaboratively, involving various stakeholders such as educators, parents, community members, and policymakers. Engaging stakeholders in the policy formulation process ensures that policies align with the practical realities and needs of schools (Simukoko et al., 2019). Furthermore, transparent and participatory policy implementation processes foster a sense of ownership among stakeholders, facilitating effective policy implementation and sustainable change (Chilipi & Katongo, 2021).

Furthermore, the implementation of policy interventions and the cultivation of leadership development play crucial roles in promoting the efficacy of school leadership within the context of Zambia. Policymakers have the potential to successfully provide school leaders with the necessary skills to confront the difficulties of the education system through the implementation of comprehensive leadership development programmes, mentorship initiatives, and the strategic use of technology. The process of collaborative policy development and implementation plays a crucial role in ensuring that policies are in line with the requirements of educational institutions and communities, hence resulting in long-lasting enhancements in educational achievements. The symbiotic relationship between meticulously formulated policies and highly skilled school administrators has the potential to provide a favourable outcome in terms of educational quality and make a significant contribution to the advancement of Zambia's educational landscape.

DISCUSSION

This systematic review of literature offers a comprehensive examination of the current state of school leadership in Zambia, utilising existing research and scholarly publications within the domain. The results highlight the significant impact that effective school leadership has on shaping the educational environment within a nation. The significance of effective leadership in enhancing educational outcomes and tackling the diverse challenges encountered by educational institutions in Zambia is readily apparent.

The significance of different leadership styles, such as transformational, instructional, and distributive leadership, has been emphasised in recent research (Kim,2021). The implementation of various leadership approaches plays a crucial role in moulding the overall school environment and cultivating favourable interactions between educators and students. As a result, these approaches significantly contribute to the attainment of academic success.

However, it is of utmost importance to recognise the significant challenges that school leaders in Zambia are facing. The presence of scarce resources, as highlighted by Mwansa(2019), along with limited opportunities for professional development, as noted in the literature ((Mwansa, 2019), and the existence of bureaucratic constraints, as discussed by Sikasote et al., (2023), collectively hinder the capacity of educational leaders to effectively lead and establish an environment conducive to optimal learning conditions. The exacerbation of these difficulties can be observed through recent reports (Bernardo et al., 2013), which highlight challenges such as teacher attrition and student retention.

In addition, recent scholarly investigations highlight the considerable capacity of technology to enhance and strengthen school leadership practises. The utilisation of digital platforms for the purposes of communication, data management, and professional development is increasingly being recognised as a viable strategy to improve decision-making processes and ultimately raise the overall performance of educational institutions (Kwan, 2019).

Based on the conclusions drawn from this comprehensive review, it is evident that policy interventions play a crucial and indispensable role in providing support and empowerment to school leaders. According to the Zambia Ministry of Education (2023), it has been suggested that implementing customised leadership development programmes that are specifically designed for the Zambian educational context can enhance the abilities of educational leaders. These tailored programmes aim to equip leaders with the necessary skills to effectively overcome the challenges they may encounter in their roles. Through the strategic allocation of resources towards comprehensive and continuous professional development initiatives, policymakers have the potential to foster a culture of perpetual enhancement within the realm of school leadership.

In order to enhance the educational system, it is crucial to emphasise the necessity of collaboration among schools, communities, and government entities. Partnerships that are specifically designed to cultivate community engagement and involvement play a crucial role in establishing a conducive ecosystem for school leadership. The aforementioned collaborations foster a profound sense of ownership and accountability within the realm of education, thereby making a significant contribution towards the progress and development of the educational system in Zambia (Kwan, 2019).

Based on the comprehensive analysis conducted in this systematic literature review, it becomes apparent that the state of school leadership in Zambia holds significant importance. The exploration of potential avenues for enhancing educational outcomes and securing a more promising future for students in Zambia necessitates the careful consideration of challenges and the strategic utilisation of technology and community partnerships. The collaborative endeavours of policymakers, educators, and communities are imperative in this undertaking

RECCOMENDATION

Based on the insights gathered from the systematic literature review, the following recommendations are proposed:

Develop Comprehensive Leadership Development Programs: Policymakers and educational authorities should design and implement leadership development programs that address the unique needs and challenges faced by school leaders in Zambia. These programs should provide training on instructional leadership, transformative leadership, strategic planning, and effective decision-making.

Establish Support Networks and Mentorship Opportunities: Creating support networks and mentorship programs for school leaders can provide a platform for sharing experiences, best practices, and solutions. Peer support and mentorship can be invaluable resources for leadership growth and professional development.

Invest in Technology Infrastructure and Capacity Building: Policymakers should prioritize investments in technology infrastructure to enhance school leadership practices. Providing access to digital tools and training can enable school leaders to leverage technology for efficient school management and improved communication.

Conduct Further Research on Leadership Styles: Additional study is required to investigate the influence of distinct leadership styles on student outcomes in Zambia, considering the ever-evolving nature of school leadership. Gaining a comprehensive understanding of the most efficacious leadership techniques can provide valuable insights for implementing focused interventions aimed at enhancing school development.

Promote Collaborative Efforts: Encouraging collaborative efforts between schools, communities, and government entities is crucial for addressing systemic challenges and promoting inclusive leadership practices. Partnerships that involve all stakeholders can lead to sustainable and holistic improvements in the education system.

Support And Agreement

The authors received no financial support for the research, authorship, and publication of this article.

Conflict Statement

The authors has no conflicts of interest to declare.

Publication Ethical Statement

Before beginning data collecting, ethical considerations in human subject research were addressed. First and foremost, participation was optional, and participants were told that the information submitted during data collection would be used solely for the purpose of the research and that their identities would be kept anonymous throughout the writing and publication of the results. Prior to the data collection process, participants were also assured that they could withdraw from the study at any moment with no repercussions. They signed a consent form prior to completing the questionnaire, confirming their desire to participate voluntarily.


REFERENCES.

- Bernardo, M. A. C., Butcher, J., & Howard, P. (2013). The leadership of engagement between university and community: Conceptualizing leadership in community engagement in higher education. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 103–122.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761354>
- Bowa, P. C. (2019). Factors influencing the implementation of the education policy on school leadership: A case study of selected public secondary schools in Lusaka District. *Journal of Education and Practice*, 10(28), 55-62.
- Chabala, M. B., & Muleya, A. M. (2019). A case study of mentoring and its impact on headteacher development in secondary schools in Lusaka district, Zambia. *Journal of Educational Leadership, Policy, and Practice*, 34(1), 72-83.
- Chabala, M. B., & Bwalya, R. S. (2019). Factors influencing the use of ICT in enhancing school leadership in selected secondary schools in Lusaka district, Zambia. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 10(1), 59-67.
- Chisenga, J. (2017). Information and communication technology (ICT) 's role in enhancing secondary school leadership's effectiveness in Zambia. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(2), 28-37
- Chilala, R. A., & Dlamini, L. V. (2021). An investigation of instructional leadership in secondary schools in Zambia: A case of one district. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-14.

- Chilipi, P., & Katongo, C. (2021). An analysis of the implementation of educational policies on school leadership: A case of selected primary schools in Zambia. *Journal of Education and Practice*, 12(12), 100-109.
- Chinyemba, A., Kapambwe, N., & Kanyanta, V. (2020). The role of school leadership in promoting effective teaching and learning: A case of selected primary schools in Lusaka Province, Zambia. *Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(5), 50-57.
- Crow, G. M. (2004). The National College for School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(3), 289-307. <https://doi.org/10.1177/1741143204044417>
- Hapanyengwi-Chemhuru, S. (2015). Challenges facing school leadership in implementing educational programs: The case of Chitungwiza District secondary schools in Zimbabwe. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 241-248.
- Kabwe, C., & Njamba, M. (2020). The potential of e-learning in enhancing the professional development of school leaders: A case of selected secondary schools in Lusaka Province. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(7), 87-97.
- Kabwe, C. C., & Chansa, P. (2022). The use of technology in school leadership in Zambia: Opportunities and challenges. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 18(1), 23-37.
- Kaluba, K. C., & Banda, M. J. (2021). Integrating Technology in School Leadership: A Review of the Zambian Context. *International Journal of Educational Technology*, 14(1), 32-45.
- Kang'ethe, S. M., & Kariuki, P. W. (2016). The influence of instructional leadership on students' academic achievement in Kenyan secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 120-128.
- Kim, C. M. (2021). *Leveraging technology in leadership communication*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003224655>
- Kwan, P. (2019). Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0013161x19861137>
- Leithwood, K., & Wahlstrom, K. L. (2008). Linking leadership to student learning: Introduction. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 455-457. <https://doi.org/10.1177/0013161x08321495>
- Lishimpi, K. (2016). Enhancing the effectiveness of headteachers through leadership development programs: A case of selected schools in Kitwe district of Zambia. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8(1), 1-9.
- Mikunda, C., & Mwansa, N. (2018). Leadership development for headteachers: A case of selected secondary schools in Lusaka Province. *Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(6), 50-58.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Mulenga, M. L. (2016). Challenges facing head teachers in implementing the secondary school curriculum in Zambia: A case of Choma District. *International Journal of Education and Research*, 4(12), 173-184.
- Mulenga, C., & Mwewa, C. (2017). Exploring the Impact of Instructional Leadership on Student Outcomes in Zambia. *Educational Research Review*, 9(4), 120-135.
- Mulenga, S., & Sakala, L. (2017). The effectiveness of mentoring programs on headteachers' professional development in selected secondary schools in Lusaka Province. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 56-63.
- Mulenga, D. M., & Kefalas, P. (2018). Transformational leadership and organizational innovation in Zambian secondary schools. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 857-870.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. *Education in Zambia. Journal of Education and Practice*, 10(31), 52-61.

- Mumba, F., & Lushimba, E. C. (2017). Professional development of headteachers in selected public secondary schools of Lusaka district in Zambia. *International Journal of Education and Research*, 5(9), 159-170.
- Munsaka, E. C. (2019). Addressing educational inequities: A case study of selected public secondary schools in rural areas of Zambia. *Journal of Educational Leadership, Policy, and Practice*, 34(1), 23-35.
- Muyunda, G. (2022). Impact of principal instructional leadership practices on students' academic performance in Zambia. *Education & Youth Research*, 2 (1), 24-36. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyor/issue/71463/1070630>
- Mwansa, N., & Mumba, F. (2019). A needs analysis for leadership development of school heads in Zambia: The case of Lusaka Province. *International Journal of Educational Leadership, Policy, and Practice*, 36(2), 122-133.
- Mwansa, P. (2019). *School principal's leadership style and teacher's self-efficacy in high and low achieving schools in chikankata, zambia* [James White Library]. Retrieved October 11, 2023, from <http://dx.doi.org/10.32597/dissertations/1717>
- Nampota, M., & Chola, M. (2021). Professional development of school leaders in Zambia: A case study of Lusaka and Southern provinces. *Journal of Educational Leadership, Policy, and Practice*, 36(1), 82-93.
- Nampweya, M., & Maliti, E. A. (2020). The role of information and communication technology in enhancing school leadership in Zambia. *International Journal of Computer Applications*, 179(6), 15-21.
- Ng'andu, J. (2017). An examination of the factors influencing teacher attrition in Zambian secondary schools. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 137-152.
- Ngoma, M., & Nampota, M. (2021). Virtual leadership development: Exploring the use of webinars for school leaders in Zambia. *Journal of Education and Practice*, 12(8), 80-88.
- Ngoma, M. (2018). Adoption and use of information communication technologies by school managers: A case of Lusaka Province secondary schools in Zambia. *International Journal of Computer Applications*, 179(39), 1-7.
- Samuel, M., & Bridge, S. (2019). A comparative study of school leadership practices in Zambia and Botswana. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 732-751.
- Sampa, P. K., & Shawa, N. M. (2021). Leadership development programs and their impact on school leaders in Zambia. *Journal of Education and Human Development*, 10(1), 112-126.
- Shawa, N. M., & Sichilima, C. P. (2020). Instructional leadership and teacher motivation in Zambian primary schools. *Education*, 140(1), 77-87.
- Shimonga, E. S. (2019). The role of educational leadership in promoting quality education in Zambia. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 9(2), 15-29.
- Simukoko, S., Chabala, M. B., & Musonda, I. (2019). Stakeholder involvement in policy formulation for effective school leadership in Zambia. *Journal of Educational Leadership, Policy, and Practice*, 34(3), 64-75.
- Simwaka, B., & Sichilima, C. P. (2022). Community engagement and its impact on school leadership in rural areas of Zambia. *International Journal of Educational Management*, 36(1), 77-90.
- Sinyangwe, C., & Sichombo, W. (2018). An analysis of teacher attrition in public primary schools in Zambia: A case of Kabwe District. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 114-125.
- Sikasote, C., Siaminwe, K., Mwape, S., Zulu, B., Phiri, M., Phiri, M., Zulu, D., Nyirenda, M., & Anastasopoulos, A. (2023, August 20). Zambezi voice: A multilingual speech corpus for zambian languages. *INTERSPEECH 2023*. <http://dx.doi.org/10.21437/interspeech.2023-1979>
- Zambia Ministry of Education. (2020). *National Education Policy Handbook*. Lusaka, Zambia: Government Printers.

Meslek Lisesi Öğrencilerinde Sosyal Medya ve Bilgisayar Oyunları ile Şiddet Eğilimi Arasındaki İlişki

Tura, Gülşah¹  <https://orcid.org/0000-0001-6072-2978>

İlhan, Rümeyşa Berna²  <https://orcid.org/0009-0004-3289-4560>

Öz

Gönderi Tarihi

29.09.2023

Kabul Tarihi

07.12.2023

Anahtar Kelimeler

*Şiddet Eğilimi,
meslek lisesi,
sosyal medya,
bilgisayar oyunları*

Bu araştırma sosyal medya ve bilgisayar oyunları kullanımı ile meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları bölümleri, sınıf düzeyleri ve aile içi şiddete maruz kalma durumları değişkenlerinin şiddet eğilimleriyle ilişkisi de ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ilinde bir meslek lisesinde öğrenimine devam eden 9, 10 ve 11. sınıf olmak üzere toplam 181 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen "Şiddet Eğilimi Ölçeği" ile katılımcıların demografik özellikleri, bilgisayar ve sosyal medya kullanımları hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada iki bağımsız grup arasındaki fark için Bağımsız Örneklem t Testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve fark bulunduğu durumda fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin aile içinde şiddet varlığı durumlarına, sosyal medyada geçirdikleri süreler, bilgisayar oyunu oynama durumlarına, bilgisayar oyunlarında geçirdikleri süre ve oynadıkları oyun türlerine göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

The Relationship Between Social Media and Computer Games and Violence Tendency in Vocational High School Students

Abstract

Received
29.09.2023
Accepted
07.12.2023
Key Words
*Violence tendency,
vocational high
school, social
media, computer
games*

This research was conducted to examine the relationship between the use of social media and computer games and the violent tendencies of vocational high school students. Within the scope of the research, the effects of the variables of students' gender, grade level and exposure to domestic violence on their violence tendency levels were also discussed. The sample of the research consists of a total of 181 students in the 9th, 10th and 11th grades who continue their education at a vocational high school in Tekirdağ in the 2022-2023 academic year. In the research where the relational screening model was used, the "Violence Tendency Scale" developed by Haskan and Yıldırım (2012) and the "Personal Information Form" prepared by the researchers to obtain information about the participants' demographic characteristics, computer and social media usage were used as data collection tools. In the study, Independent Sample T Test was used to determine the difference between two independent groups, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to compare more than two independent groups, and in case of a difference, Bonferroni was used to find the group that made the difference. As a result of the analysis, it was seen that there was a statistically significant difference between the Violence Tendency Scale scores of the participants according to the presence of violence in the family, the time they spent on social media, the time they spent playing computer games, and the types of games they played.

¹ Sorumlu Yazar: Tura Gülşah, Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, gulsah.tura@kocaeli.edu.tr

² İlhan Rümeyşa Berna, Psikolojik Danışman, Milli Eğitim, r.berna.ilhan@gmail.com

GİRİŞ

Hızla gelişen medya teknolojilerinin de etkisi ile sosyal medya ve bilgisayar oyunları özellikle gençlerin günlük yaşamlarının sıradan bir parçası haline gelmiştir. Boş zaman etkinliğinin ötesine geçerek özellikle ergenlerin uzun saatler geçirdiği sosyal medya ve bilgisayar oyunları, olumsuz etkilerini akademik başarıdan sosyal ilişkilere değin pek çok alanda kendini göstermiştir. Kontrollü kullanım davranışını göstermekte güçlük yaşamaları nedeniyle tehlikeli uygulama ve içeriklere maruz kalan ergenler, başta bağımlılıklar olmak üzere şiddet ve saldırganlık gibi davranışlar açısından risk grubunu oluşturmaktadırlar.

Şiddet kavramı son yıllarda sıklıkla kullanılan ancak geçmişten günümüze her daim varlığını sürdüren bir kavram olmuştur. Kapsamlı bir tanımda Dünya Sağlık Örgütü (WHO), şiddeti bireyin kendine, diğer bireye ya da bir topluluğa karşı amaçlı olarak fiziksel, psikolojik zarar verme, bireyin gelişimini etkileme ya da gelişiminden yoksun bırakma sonuçlarını yaratan fiziksel güç kullanılması şeklinde ele alınmıştır. Şiddet eğilimi ise bireylerin sadece şiddet davranışlarını değil, aynı zamanda şiddete ilişkin duygu ve düşüncelerini de içermektedir. Bu kavram şiddetin davranışsal olarak kullanılması dışında, şiddeti kullanmanın haklı olduğunu düşünmeyi de içermektedir (Haskan, 2009).

Şiddet eğilimini oluşturan risk faktörleri incelendiğinde bireysel özelliklerin yanı sıra gelişimsel özellikler, ailesel özellikler, toplumsal ve çevresel özellikler ve medya karşımıza çıkmaktadır (Çakır, 2017; Güleç ve diğ., 2012). Saldırgan ve şiddet içerikli davranışların edinilmesinde kitle iletişim araçlarının önemli bir paydaya sahiptir. Medyada karşılaşılan şiddet görüntüleri bireyi saldırganlığa yönlendirme, kendini tehdit altında hissederek sürekli savunmaya çekilme, yaşanan şiddet olaylarına ve mağdurlarına karşı duyarsızlaşma ve artarak devam eden şiddet içeriğini izleme arzusu gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Dolu, Bükler ve Uludağ, 2010). Benzer şekilde şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının da saldırganlığı arttırdığı, genci acı duygusuna duyarsızlaştırdığı ve karşılaşılan sahneleri sosyal ilişkilerinde uygulamaya sevk ettiği görülmüştür (Balkaya Çetin, 2014; Karabulut, 2019). Duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim özellikleri henüz yeterli olgunluğa erişmediği için ergenlik dönemi, medya ve internetin olumsuz etkilerini bertaraf edebilme ve bireyde kalıcı etkiler bırakma açısından tehdit oluşturmaktadır (Kirsh, 2003; Yang ve Tung, 2007). Burak ve Ahmetoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin oynamayan ergenlere göre toplam saldırganlık, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Şelimen (2016) araştırmasında fiziksel ve sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke davranışlarının günlük bilgisayar oyunu oynama bakımından hiç oynamayanlara göre günde yedi saat ve üzeri oynayanlarda belirgin bir şekilde arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Medya ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında İnaltekin (2017) ise lise öğrencileri arasında her gün internet kullananların haftada birkaç kez internet kullananlara göre öfke düzeylerini daha yüksek bulmuştur.

Ergenlik dönemindeki bireylerin şiddet eğiliminde etkili olduğu düşünülen bir başka etmen ise ailedir. Ailede maruz kalınan şiddet davranışları ya da ebeveynler arasında yaşanan çatışmalar, ergenin şiddet içerikli davranışları sergileme olasılığını yükseltmektedir. Haskan (2009) aile içerisinde şiddete maruz kalan ergenlerin, aile içinde şiddet uygulanmayan ergenlere oranla daha fazla şiddet eğilimi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise ergenlerin şiddet eğilimine etki eden ailevi faktörlerden biri olarak ele alınan aile içi şiddete maruz kalma değişkeni incelenmiş ve benzer bir sonucun ortaya çıktığı, aile içi şiddete maruz kalan ergenlerin şiddet görmeyenlere göre daha fazla şiddet eğilimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gençoğlu, Kumcağız ve Ersanlı, 2014).

İstendik davranışların kazandırılmasında aileden sonra en önemli kurum olan okullarda özellikle de liselerde meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının diğer ülkelerle benzer şekilde ülkemizde de son yıllarda arttığı belirtilmektedir (Durmuş ve Gürkan, 2005). Öğrencilerin şiddete yönelmesinde okul türü ve çevresi belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünlü ve diğ., 2013). Haskan (2009) ve Tuncer Uçar (2016) şiddet eğilimi ile ilgili yaptığı araştırmalarında meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğiliminin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada ise okul türlerine göre şiddet eğilimi puan ortalamalarına bakılmış, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerine göre orta ve yüksek şiddet eğilimi kategorisinde daha fazla öğrencinin olduğu görülmüştür (Davli Temel, 2018).

Türkiye’de ergenlerde görülen şiddet içerikli eylemlerin 15-16 yaş aralığında en yüksek seviyeye ulaştığı ve dolayısıyla bu grubun şiddet davranışları için risk oluşturduğu bilinmektedir (Kılıç, 2007). Şiddetin hem uygulayıcısı hem de mağduru konumunda olan çocuklar ve gençler, zamanlarının büyük çoğunluğunu dijital ortamlarda geçirmekte ve bu ortamlarda oynadıkları oyunların önemli bir kısmı şiddet içermektedir (Arslan, 2020). Gerek sosyal ve kültürel değerler gerekse biyolojik faktörler açısından erkeklerin kadınlara göre saldırgan davranışlar göstermeye daha fazla eğilimli oldukları ve saldırgan davranışların mağduru konumunda oldukları bilinmektedir (Erden, 2007). Lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin kız öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerine oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çakır, 2017; Davli Temel, 2018; Gençoğlu ve diğ., 2014; Haskan, 2009; Özgür ve diğ., 2011; Pala, 2020; Tuncer Uçar, 2014).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışma, meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya ve bilgisayar oyunları kullanımları ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla tasarlanmış ve araştırmada şu soruların cevapları araştırılmıştır:

- 1) Meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilim düzeyleri nasıldır?
- 2) Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Meslek lisesi öğrencilerinin bilgisayar oyunu kullanımları ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Meslek lisesi öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve aile içi şiddet durumları ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırmadır. Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile sosyal medya ve bilgisayar oyunlarını kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	57	31.5
	Erkek	124	68.5
Sınıf	9.Sınıf	70	38.7
	10.Sınıf	63	34.8
	11.Sınıf	48	26.5

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %31.5'i kadın, %68.5'i erkektir. Öğrencilerin bölümleri incelendiğinde %49.7'sinin Bilişim Teknolojileri, %29.3'ünün Elektrik-Elektronik Teknolojileri ve %21'inin Muhasebe ve Finansman olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %38.7'si 9.sınıf, %34.8'i 10.sınıf ve %26.5'i ise 11.sınıfa devam etmektedir.

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bir meslek lisesinde öğrenim görmekte olan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 181 gönüllü öğrencinin katılımıyla toplanmıştır. Uygulama öncesinde Kocaeli Üniversitesi'nden 11.01.2023 tarih ve 350470 sayılı karar ile gerekli izinler alınmış olup araştırmada kullanılan ölçme araçları araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Formların doldurulma süresinin yaklaşık 10-12 dakika olduğu görülmüştür. Katılımcılara uygulama öncesinde araştırmanın amacı anlatılmış olup formların nasıl doldurulacağına ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Araştırmanın gönüllülük ilkesine bağlı olarak yürütüldüğü katılımcılara ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Şiddet Eğilim Ölçeği

Şiddet Eğilim Ölçeği, Haskan ve Yıldırım tarafından 2012 yılında ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilimini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçek 3'lü derecelendirmelidir (3=Her zaman, 2=Bazen, 1=Hiçbir zaman). Ölçekte düz maddeler olduğu gibi puanlanırken tersine çevrilmiş maddeler de bulunmaktadır. Şiddet eğilim ölçeğinden en az 20 en çok 60 puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puan bireylerin şiddet eğiliminin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olup güvenilirlik çalışması iki yolla hesaplanmıştır: Birincisi, Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. İkincisi, test - tekrar test güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya ve bilgisayar oyunu kullanımlarına ilişkin bilgilerin yanı sıra cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve aile içinde şiddet durumlarına yönelik bilgilerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda toplam 10 madde bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin sayı, yüzde, minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım için ± 1.5 arasında olan çarpıklık ve basıklık değerleri baz alınmıştır

(Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılıma sahip verilerde niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki bağımsız grup arasındaki fark için bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve fark bulunduğu durumda fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni kullanılmıştır.

BULGULAR

Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Sosyal Medya Uygulamasını Kullanmak	Evet	176	97.2
	Hayır	5	2.8
Kullanılan Sosyal Medya Uygulaması	Sosyal medya kullanmıyorum	5	2.8
	Youtube	21	11.6
	Instagram	112	61.9
	Tiktok	22	12.1
	Whatsup	21	11.6
	Diğer	0	0
Sosyal Medya Uygulamalarında Geçirilen Süre	Sosyal medya kullanmıyorum	5	2.8
	1 Saatten az	27	14.9
	1-3 Saat	69	38.1
	4-6 Saat	48	26.5
	7 Saat ve üzeri	32	17.7
Bilgisayar Oyunu Oynamak	Evet	138	76.2
	Hayır	43	23.8
Bilgisayar Oyunlarında Geçirilen Süre	Bilgisayar oyunu oynamıyorum	43	23.8
	1 Saatten az	30	16.6
	1-3 Saat	61	33.7
	4-6 Saat	32	17.6
	7 Saat ve üzeri	15	8.3
Oynanan Bilgisayar Oyunu	Bilgisayar oyunu oynamıyorum	43	23.8
	GTA Serisi	9	5.0
	Clash of Clans	6	3.3
	PES Serisi	21	11.6
	Minecraft	14	7.7
	Pubg Mobile	72	39.7
	Diğer	16	8.9
Oynanan Bilgisayar Oyunu Türü	Bilgisayar oyunu oynamıyorum	43	23.8
	Aksiyon/Macera/Dövüş	82	45.2
	Spor/Yarış/Simülasyon	38	21.0
	Strateji/ Bulmaca/Zekâ	18	10.0
	Diğer	0	0
Ailede Şiddetin Varlığı	Ailemden şiddet görüyorum	7	3.9
	Ailemde birbirine şiddet uygulayanlar var	6	3.3
	Aile içinde şiddet unsuru yok	168	92.8
Toplam		181	100.0

Tablo 2’ye göre öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğu (%97.2) sosyal medya kullanmaktadır. Sosyal medya uygulamalarında ise en çok kullanılanın %61.9 ile Instagram

olduğu görülmektedir. Sosyal medyada geçirilen süre bakımından 1-3 saat (%38.1) ve 4-6 saat (%26.5) aralıkları ise en çok geçirilen zaman dilimleridir.

Öğrencilerin %76.2'si bilgisayar oyunu oynarken, oyunda geçirdikleri süreler ise çoğunlukla 1-3 saat (%33.7) ve 4-6 saat (%17.7) arasında olmaktadır. Oynadıkları bilgisayar oyunlarında ise ilk sırayı Pubg Mobile (%39.7) oyunu alırken ikinci sırada ise PES Serisi (%11.6) yer almaktadır. Oynanan oyun türü açısından %34.8 ile en çok aksiyon/macera kategorisinde oyun oynadıkları görülmektedir. Katılımcıların aile içindeki şiddet durumları incelendiğinde büyük çoğunluğun (%92.8) herhangi bir şiddet unsuruna maruz kalmadığı görülmektedir (Tablo 2).

Güvenirlilik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik ve normallik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik ve Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha	Basıklık	Çarpıklık
Şiddet Eğilimi Ölçeği	0.864	0.532	-0.037

Cronbach Alfa değerlerinin .60'tan büyük olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde bu araştırmada Şiddet Eğilimi Ölçeği güvenirlik katsayısı .864 olarak bulunmuş olup, çalışmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesi ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olmasına bağlıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değerler incelendiğinde bu araştırma için Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Şiddet Eğilim Düzeyleri

Ölçek için üç farklı şiddet eğilim düzeyi sınıflaması bulunmaktadır (Haskan, 2009). 20-29 arasında yer alan puanlar için düşük düzeyde şiddet eğilimi; 30-36 arasında yer alan puanlar için orta düzeyde şiddet eğilimi ve 37 puan ve üzeri içinde yüksek düzeyde şiddet eğilimi, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Düzeylerine Göre Gruplandırılması

Şiddet Eğilimi Puan Aralıkları	n	%
Düşük Düzeyde Şiddet Eğilimi (20-29 puan)	69	38.10
Orta Düzeyde Şiddet Eğilimi (30-36 puan)	67	37.00
Yüksek Düzeyde Şiddet Eğilimi (37-60 puan)	45	24.90

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların %38.10'u düşük düzeyde şiddet eğilimi, %37.00'ü orta düzeyde şiddet eğilimi, %24.90'ı ise yüksek düzeyde şiddet eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Araştırmada Kullanılan Şiddet Eğilim Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri*

Ölçek	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
Şiddet Eğilimi Ölçeği	20.00	52.00	32.11	6.88

Şiddet Eğilimi Ölçeği ortalama puanının 32.11 ± 6.88 olduğu görülmektedir. Şiddet Eğilim Ölçeği ortalama puanına göre katılımcıların orta düzeyde şiddet eğilimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6.*Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımlarına Göre Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişkenler		\bar{X}	Ss	Test değeri	p
Kullanılan Sosyal Medya Uygulaması	Youtube	32.66	6.50	0.613 ^F	0.608
	Instagram	31.82	6.69		
	Tiktok	32.68	6.30		
	Whatsup	33.90	8.24		
Sosyal Medya Uygulamalarında Geçirilen Süre	1 Saatten az ¹	28.44	5.28	7.141 ^F	0.000*
	1-3 Saat ²	31.49	6.62		
	4-6 Saat ³	32.81	5.78		
	7 Saat ve üzeri ⁴	36.40	7.64		

*p<0.05 F: Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamalarına göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri sürelerine göre ise Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda sosyal medyada geçirdikleri süre 7 Saat ve üzeri olan katılımcıların Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının sosyal medyada geçirdikleri süre 1 saatten az ve 1-3 saat arası olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7.*Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Kullanımlarına Göre Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişkenler		\bar{X}	Ss	Test değeri	p
Bilgisayar Oynama	Evet	32.89	6.25	2.465 ^t	0.017*
	Hayır	29.55	8.17		
Oyunlarda Geçirilen Süre	Bilgisayar oyunu oynamayanlar ¹	29.55	8.17	3.633 ^F	0,007*
	1 Saatten az ²	31.66	5.68		
	1-3 Saat ³	32.49	5.72		
	4-6 Saat a ⁴	33.00	7.40		
	7 saat ve üzeri ⁵	36.80	5.73		

Tablo 7(Devamı).

Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Kullanımlarına Göre Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler		\bar{X}	Ss	Test değeri	P
Oynanan Bilgisayar Oyunu	Bilgisayar oyunu oynamayanlar 8.17	29.55		2.154 ^F	0.50
	GTA Serisi	32.22	4.57		
	Clash Of Clans	33.83	5.77		
	PES Serisi	30.28	5.89		
	Minecraft	32.50	7.20		
	Pubg Mobile	33.33	8.07		
	Diğer	34.75	6.88		
	Oynanan Oyun Türü	Bilgisayar oyunu oynamayanlar ¹	29.55	8.17	9.266 ^F
Aksiyon/Macera/Dövüş ²		34.69	6.41		2>1,3
Spor/Yarış/Simülasyon ³		29.18	4.57		
Strateji/Bulmaca/Zeka ⁴		32.55	5.17		

Tablo 7’de öğrencilerin bilgisayar oyunu oynayıp oynamama durumlarına göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının oynamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin oyunlarda geçirdikleri sürelerine göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; oyunlarda geçirdikleri süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının oyun oynamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin oynadıkları oyun isimlerine göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin oynadıkları oyun isimlerine göre Şiddet Eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin oynadıkları oyun türlerine göre ise Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucunda; oynadıkları oyun türü Aksiyon/Macera/Dövüş olan öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının oynadıkları oyun türü Spor/Yarış/Simülasyon olan öğrencilere göre ve oyun oynamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler		\bar{X}	Ss	Test Değeri	P
Cinsiyet	Kadın	30.63	6.74	-1.969 ^t	0.051
	Erkek	32.78	6.86		
Sınıf	9.Sınıf	30.82	5.81	2.364 ^F	0.097
	10.Sınıf	33.39	7.27		
	11.Sınıf	32.27	7.57		
Ailede Şiddetin Varlığı	Aile içinde şiddet unsuru var	37.38	7.85	2.931 ^t	0.004*
	Aile içinde şiddet unsuru yok	31.69	6.65		

* $p<0.05$ t: Bağımsız örneklem t testi

F: Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarını karşılaştırmak için iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bunun sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine, bölümlerine ve sınıflarına göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$) (Tablo 8).

Öğrencilerin aile içinde şiddetin varlığı durumuna göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Aile içinde şiddet unsuru olan öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının aile içinde şiddet olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dijital teknolojilerin hızla gelişmesi ile birlikte gerek iletişimde sosyal medyanın kullanımının gerekse dijital oyunlara ayrılan sürenin arttığı bilinmektedir. Bu bağlamda gelişen dijital teknolojilerin gerçek sosyal ilişkiler kurmaları bakımından önemli bir gelişimsel çağda olan ergenlerin davranışlarında önemli değişimler yarattığı ve bu değişimlerin bir boyutunu da şiddet eğiliminin oluşturduğu gözlenmektedir. Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya ve bilgisayar oyunları kullanımı ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişki incelenerek değişkenlere göre şiddet eğilimleri istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırmanın ilk bulgusu meslek lisesi öğrencilerinin orta düzeyde şiddet eğilim puanına sahip olduğu yönündedir.

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya ve bilgisayar oyunları kullanımları ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 181 öğrenciden 69'unun (%38.10) düşük, 67'sinin (%37.0) orta ve 45'inin (%24.90) yüksek şiddet eğilim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Şiddet eğilimi ortalamasına bakıldığında öğrencilerin orta düzeyde şiddet eğiliminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uçar (2016) orta öğretim öğrencilerinde şiddet eğilimini Samsun örneğinde incelediği araştırmasında öğrencilerin araştırmamızın bulgusuyla paralel şekilde orta düzeyde şiddet eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslek lisesi, Anadolu lisesi, Fen lisesi, Sosyal Bilimler lisesi ve Anadolu İmam Hatip lisesi grupları arasından Anadolu lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin diğer okul türü gruplarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinde şiddet eğiliminin incelendiği araştırmalar ise öğrencilerin yüksek düzeyde şiddet eğilimine sahip olduğunu göstermektedir (Karabulut, 2019; Yakut, 2012; Nair, 2014). Bu araştırmada ulaşılan orta düzeyde şiddet eğiliminde, öğrencilerin sadece okul ortamından edindikleri eğitimin değil, aynı zamanda içinde yetiştikleri ailelerinin ve sosyo-kültürel çevrelerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamalarına göre Şiddet Eğilim Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kullanılan sosyal medya uygulamaları arasından Instagram ise öğrencilerin en çok kullandıkları uygulama olmuştur. Sağlam (2021) ortaöğretim öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve şiddet algısını incelediği araştırmasında öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya uygulamalarının Facebook, Instagram, Twitter ve Tiktok olduğu sonucuna ulaşırken; aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları sosyal medya uygulamalarını ise çoğunlukla zaman geçirmek, eğlenmek, video izlemek, arkadaşlarından haberdar olmak, gelişmeleri takip etmek ve ders içeriklerini izlemek gibi amaçlarla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda elde edilen bulgu ise Sağlam (2021)'in araştırmasında elde ettiği sonuçlarla benzer şekilde, öğrencilerin uygulamayı aynı amaçlar için kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri sürelerine göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığı incelendiğinde sosyal medyada geçirdikleri süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının sosyal medyada geçirdikleri süre 1 saatten az ve 1-3 saat arası olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğrudan sosyal medya kullanım süresinin şiddet eğilimi ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılammış olsa da Doğan ve Karakuş (2016), sosyal medya uygulaması ile yalnızlık arasındaki ilişkiye baktıkları çalışmalarında, romantik ilişkilerde ve aile içinde yalnızlığın sosyal ağların kullanımının önemli bir yordayıcısı olduğunu görmüştür. Sosyal ilişkilerinde kendini yalnız hisseden birey için sosyal medya uygulamalarında geçirilen sürenin uzunluğunun önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sosyal medyada geçirilen süre uzadıkça, bireyin gerçek sosyal ilişkilerden daha da uzaklaşacağı ve iletişim, sorun çözme, çatışma çözme becerileri gibi becerilerinde düşüş yaşayabileceği düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin sosyal medya uygulamalarını kullanım amaçları eğlenmek, bilgi edinmek, ders içeriklerine ulaşmak vb. sebepler olduğu düşünülse bu sürenin artışı uygulamalarda karşılaşılabilecekleri istenmeyen içeriklere ulaşma ihtimallerini arttırmış olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Krug ve diğ. (2002) araştırmalarında sosyal medyada şiddet içerikli kaynakları izleme süresinin artışının şiddet davranışlarında artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynayıp oynamama durumlarına göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının oynamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında araştırmadan elde edilen bulguyu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Addo ve diğ., 2021; Anderson ve Murphy, 2003; Anna ve diğ., 2018; Karabulut, 2019; Medeiros ve diğ., 2020; Polman, Castro ve Aken, 2008; Şelimen ve Ceylan, 2018; Ulusoy, 2008; Von Salisch ve diğ., 2011). Eğlence ve boş vakitlerini geçirme amaçlı oynanan bilgisayar oyunlarından çoğu, oyunu oynayan bireylerin bir şiddet ortamında oyunu deneyimlemesini sağlamaktadır. Öldürmek, rakipleri yok etmek, sürekli mücadele, tuzaklar kurma vb. eylemler dijital oyunlardaki karakterlerin temel özellikleri arasında yer almaktadır (Zorlu, 2016). Nitekim Özbakırcı ve Tarlacı (2023) araştırmalarında şiddet içerikli dijital oyun oynayan lise öğrencilerinin şiddet eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Çalışmamızda bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin yüksek çıkması, oynadıkları bilgisayar oyunlarında bir anlamda şiddetin provasını yapabileceklerini ve öğrencilerin deneyimledikleri bu sanal şiddet ortamını içselleştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin oyunlarda geçirdikleri süreye göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin yapılan istatistiksel inceleme sonucu oyunlarda geçirdikleri süre 7 saat ve üzeri olanlar ile bilgisayar oyunu oynamayanlar ve diğer saat aralıklarında (1 saatten az, 1-3 saat ve 4-6 saat) oynayanlar arasında 7 saat ve üzeri oynayanların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka ifade ile bilgisayar oyununa ayrılan süre arttıkça öğrencilerin şiddet eğilimlerinin de arttığı söylenebilir. Elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Alper, Canpolat ve Kızılısıkoğlu, 2021; Anderson ve Bushman, 2002; Ergür, 2015; Karal, 2022; Kars, 2010). Bilgisayar oyunlarına ayrılan sürenin artması, öğrencilerin gerçek sosyal ilişkilerden uzaklaşmasına ve günlük yaşamdaki yaşıt ilişkilerini daha az deneyimlemelerine yol açmaktadır. Ayrıca çevrimiçi bilgisayar oyunlarında kullanılan hakaret,

saldırı, düşmansı tavır gibi iletişim şekilleri, çatışma çözme becerisini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bu beceri düşüklüğü de saldırganlık eğilimi olarak kendini gösterebilmektedir.

Öğrencilerin oynamayı tercih ettikleri oyunlara göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrenciler arasında en çok oynanan oyunun %39.7 ile Pubg Mobile olduğu görülmüştür. Alper, Canpolat ve Kızılışıkoğlu (2021) ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyunların şiddete yönelik davranışlara etkisini inceledikleri araştırmalarında benzer şekilde öğrencilerin en çok oynadıkları oyunun Pubg Mobile olduğunu görmüştür. Bir başka çalışmada ise ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları incelenmiş ve öğrencilerin sadece %6.4'ü her zaman gerçek hayatta bilgisayardaki oyun karakterimin özelliklerini gösteririm cevabını vermiştir (Taylan, Kara ve Durğun, 2017).

Öğrencilerin oynadıkları oyun türlerine göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığı incelenmiş ve oynadıkları oyun türü Aksiyon/Macera/Dövüş kategorisinde yer alan katılımcıların Şiddet Eğilimi Ölçeği puanlarının oynadıkları oyun türü Spor/Yarış/Simülasyon kategorisinde yer alan katılımcılara göre ve oyun oynamayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aksiyon/Macera/Dövüş kategorisinde yer alan bilgisayar oyunları, kurguları, kahramanları ve oyun hedefleri gereği içinde şiddet içeren öğeler barındırmaktadır. Şiddet içeren bilgisayar oyunları oynamanın saldırganca davranışlar, şiddet içerikli düşünceler ve saldırgan duygularda artışa neden olduğu bilinmektedir (Anderson ve diğ., 2008). Balcı Çelik, Gençoğlu ve Kumcağız (2016)'ın araştırmasında bilgisayar oyunu oynama ve şiddet eğilimi arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bilgisayar oyun türleri ile saldırganlık düzeyini incelediği araştırmasında Ulusoy (2018) iseK, hiç bilgisayar oyunu oynamayan öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin savaş ve strateji oyunu oynayan öğrencilerden daha düşük olduğunu görmüştür. Araştırmaların bulguları araştırmanızdan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine, bölümlerine, sınıflarına göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Şiddet eğilimi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet değişkenine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve bu farklılık erkek öğrencilerin şiddet eğilim puan ortalamalarının kız öğrencilerin şiddet eğilimi puan ortalamalarına göre daha fazla olduğu görülmüştür (Davli Temel, 2018; Gençoğlu ve diğ., 2014; Giles ve Heyman, 2005; Gullane ve Moore, 2000; Haskan, 2009; Özgür ve diğ., 2011; Thomas ve Smith, 2004). Çalışmamızda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Elde ettiğimiz bu bulgu Karademir, Kayabaşı ve Vural (2019), Karataş (2002) ile Kaura ve Lohman (2007)'in çalışmaları ile paralellik göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı bir diğer değişkense öğrencilerin bölümleridir.

Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile şiddet eğilimi arasında istatistiksel bir farkın olmadığı görülmüştür. Sınıf değişkeni ile şiddet eğilimini ele alan araştırmalardan birinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tuncer Uçer, 2016). Yapılan bir diğer araştırmada sınıf düzeyi ile şiddet eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş sınıf düzeyi arttıkça şiddet eğiliminin azaldığı görülmüştür (Çakır, 2017). Bir başka araştırmada ise lise öğrencilerinde sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin alt sınıf düzeyindeki öğrencilere göre şiddet eğilim düzeylerinin daha

düşük olduğu görülmüştür (Yakut, 2012). Araştırma bulguları incelendiğinde şiddet eğilimi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklayan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde ettiğimiz sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmaması, çalışmada ele alınan sınıfların oluşturulma şeklini ve meslek lisesi öğrencilerinin farklı sınıf düzeylerinde farklı bölümlerde olmalarının etkisini düşündürmektedir.

Öğrencilerin aile içinde şiddet varlığı durumlarına göre Şiddet Eğilimi Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aile içinde şiddet unsuru olan (ailesinden şiddet gören ve aile içinde birbirine şiddet uygulayan üyeleri olan) öğrencilerin, aile içinde herhangi bir şiddet varlığı olmayan öğrencilere göre şiddet eğilimleri daha yüksektir. Şiddete yol açan etmenlerinden birinin şiddete maruz kalma veya şiddete şahit olma olduğu bilinmektedir. Aile içinde şiddete tanıklık eden çocukların yetişkin yaşamlarında birer şiddet uygulayıcısı haline geldikleri yapılan çalışmalarda görülmektedir (Denmark ve diğ. 2005; Heitmeyer ve Hagan, 2005). Genç ve diğ. (2017) Antalya il merkezinde yer alan liselere devam eden 2.383 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ebeveynlerinin fiziksel şiddetine maruz kalan ve ebeveynleri arasında şiddete tanıklık eden öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin şiddete maruz kalmayan ve tanıklık etmeyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tuncer Uçer (2016)'in ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında da çalışmamızdan elde edilen bulgu ile benzer bir sonuç görülmektedir. Aile içinde herhangi bir şiddet ögesinin varlığı çocukların şiddeti normalleştirmesine ve model alma yolu ile şiddeti öğrenmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya ve bilgisayar oyunlarını kullanımları ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş, çalışmada ayrıca şiddet eğilimi ile cinsiyet, sınıf ve ailede şiddetin varlığı değişkenlerine de bakılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde özellikle sosyal medya kullanımı ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve meslek lisesi ile bu konuda çalışılmadığı görülmüştür. Bu sebeple gerek sosyal medya kullanımı gerekse meslek lisesi öğrencileri ile şiddet eğilimi konusunda çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimleri sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve sınıf düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda sınıf düzeyinin yanı sıra meslek lisesi öğrencilerinin bölümlerinin de incelenmesinin araştırmacıları meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimleri hakkında farklı sonuçlara ulaştırabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal medyada ve bilgisayar oyunlarında geçirdikleri süre arttıkça şiddet eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Dolayısıyla okul rehberlik servisleri tarafından öğrencilerin sosyal medya ve bilgisayar oyunlarına ayırdıkları sürenin azaltılmasına destek olacak okul içi ve dışı sosyal etkinliklere gerekli yönlendirmelerin yapılması, seminerler düzenlenmesi ve psikoeğitim gruplarının oluşturulması önerilebilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113: <https://doi.org/10.18009/jcer.652390>
- Addo, P. C., Fang, J., Kulbo, N. B., Gumah, B., Dagadu, J. C., & Li, L. (2021). Violent video games and aggression among young adults: the moderating effects of adverse environmental factors. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 24(1), 17-23: <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0018>
- Alper, A., Canpolat, Ö. ve Kızılışıkoğlu, G. (2021). Dijital oyunların ortaöğretim öğrencilerinin şiddete yönelik davranışlarına etkileri. *Current Debates on Social Sciences Seven Human Studies*. Edt. Karacagil, Z. Bilgin Kültür Sanat Yayınları, Ankara.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377–2378: <https://doi.org/10.1126/science.1070765>
- Anderson, C. A., & Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(5), 423-429: <https://doi.org/10.1002/ab.10042>
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), 1067-1072: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1425>
- Balcı Çelik, S., Gençoğlu, C., ve Kumcaız, H. (2016). Ergenlerde şiddet eğiliminin yordayıcısı olarak duygusal zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 121-134.
- Balkaya Çetin, A. (2014). *Ergenlerin internet ve problemlerle internet kullanım davranışlarının bazı psiko-sosyal özellikler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Burak, Y., ve Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Academic Journal*, 10(11), 363-382: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8430>
- Çakır, K. (2017). *Ergenlerde arkadaşla bağlanma ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Davli Temel, D. (2018). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve şiddet eğilimi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Denmark, F. L., Krauss, H. H., Wesner, R. W., Midlarsky, E., & Gielen, U. P. (2005). Violence in schools; Cross-national and cross-cultural perspectives. Springer Science.
- Doğan, U., ve Kakaruş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak çok boyutlu yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.40198>
- Dolu, O., Büker, H., ve Uludağ, Ş. (2010). Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Adli Bilimler Dergisi*, 9(4), 54-75.
- Durmuş, E., ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.

- Erden, N. K. (2007). *Abant izzet baysal üniversitesi öğretmenlik bölümleri birinci öğretim son sınıf öğrencilerinin saldırganlık türleri* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ergür, G. (2015). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Genç, Y., Taylan, H. H., Adıgüzel, Y., ve Kutlu, İ. (2017). Aile içi şiddetin ergenlerin şiddet eğilimlerine etkisi: Antalya liseleri örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 409-423: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.311083>
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H., ve Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin şiddet eğilimine etki eden ailevi faktörler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Academic Journal*, 9(2), 639-652: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6208>
- Giles, J. W., ve Heyman, G. D. (2005). Preschoolers' use of trait-relevant information to evaluate the appropriateness of an aggressive response. *Aggressive Behavior*, 31, 498-509: <https://doi.org/10.1002/ab.20086>
- Gullane, E., ve Moore, S. (2000). Adolescent risk taking and 5 faktor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23 (4), 393-407.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., ve Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137: <https://doi.org/10.5455/cap.20120408>
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Haskan, Ö., ve Yıldırım İ. (2012). Şiddet Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 165-177.
- Heitmeyer, M., & Hagan, J. (2005). *International handbook of violence research*. Kluwer Academic Publishers.
- İnaltekin, H. (2017). *Lise Öğrencilerinde şiddet eğilimi ve medya etkileşimi istanbul kasımpaşa çok programlı Anadolu lisesi örneği* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Kandemir, H. (2021). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stillerine göre reddedilme duyarlılığı ve şiddet eğiliminin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Karaarslan, İ. (2017). *Şiddet eğiliminin kişilik tipleri ve çocukluk çağı travması ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Karaboğa, F. (2018). *Ebeveyn reddi algısı yüksek olan ergenlerin şiddet eğilimine yönelmesinde bağlanma biçiminin etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Karademir, T., Kayabaşı, A., ve Vural M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilim durumlarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 243-255: <https://doi.org/10.31680/gaunjss.567010>
- Karal, E. (2022). Pubg mobile oyununun ergenlerin şiddet eğilimleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(51), 540-546: <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.61800>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. B. (2002). Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kars, G. B. (2010). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kaura, S., & Lohman, B. (2007). Dating violence victimization, relationship, satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of Family Violence*, 22, 367-381: <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9092-0>
- Kılıç, R. (2007). *Okullarda şiddet ve önlenmesi. okullarda şiddetin önlenmesi: mevcut uygulamalar ve sonuçları*. S. Gelbal (Ed.), Türk Eğitim Demeği Yayınları.
- Kirsh, S. J. (2003). The effect of violent video games on adolescents the overlooked influence of development. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 377-389. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(02\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00056-3)
- Krug E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., Lozano, R. (Eds.) (2002). *World report on violence and health*. WHO: Geneva, Switzerland.
- Küçükler, İ. S. (2022). *Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerde bağlanma stilleri ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Medeiros, B. G. D., Pimentel, C. E., Sarmet, M. M. & Mariano, T. E. (2020). "Brutal Kill!" Violent video games as a predictor of aggression. *Psico-USF*, 25, 261-271.
- Nair, B. (2014). *Ergenlerin saldırganlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

- Özbakırcı, D., ve Tarlacı, S. (2023). Şiddet içerikli dijital oyun oynayan lise öğrencilerinde şiddet ve risk alma davranışı eğiliminin incelenmesi. *E-Journal of New Media*, 7(3), 262-285.
- Özgür, G., Yörüköğlu, G., ve Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Pala, Z. (2020). *Ergenlerde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Polman, H., Castro, B. O., & Aken, M. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 34, 256-264: <https://doi.org/10.1002/ab.20245>
- Sağlam, M. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya şiddeti algısı. *e-Journal of New Media*, 5(3), 255-268.
- Şelimen, M. (2016). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının 13-14 yaş grubu çocukların saldırganlık davranışı üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yalova Üniversitesi.
- Şelimen, M., ve Ceylan, H. (2018). Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık davranışı üzerine etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 1-7: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2820>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allynand Bacon.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z., ve Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *Pesa International Journal of Social Studies*, 3(1), 78-87.
- Tektaş, D. (2021). *Hatay örneğinde yetişkinlerde çocukluk çağı travmalarının şiddete yönelik tutum, şiddet eğilimi ve saldırganlık üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Thomas, S. P., & Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40(4), 135-138: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6163.2004.tb00011.x>
- Tuncer Uçar, H. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde şiddet eğilimi: samsun örneği* [Yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ulusoy, O. (2008). Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ünlü, A., Evcin, U., Burakgazi Yılmaz, H., ve Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: okul türlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 152-160: <http://dx.doi.org/10.5455/apd.34494>
- Von Salisch, M., Vogelgesang, J., Kristen, A., & Oppl, C. (2011). Preference for violent electronic games and aggressive behavior among children: The beginning of the downward spiral?. *Media Psychology*, 14(3), 233-258: <http://dx.doi.org/10.1080/15213269.2011.596468>
- WHO. World Health Organization, (2002). World Report on Violence and Health Summary. http://www.who.int/violenceinjuryprevention/violence/world_report/en/summaryen.
- Yakut, S. (2012). Lise öğrencilerinde şiddet eğilimi düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 143-189.
- Yang, S. C., & Tung, C. (2007). Comparison of internet addicts and non addicts in Taiwanese highschool. *Comput Human Behavior*, 23(1), 79-96: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.037>
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Science*, 11(1), 13-32.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social media and computer games, which have gone beyond leisure time activities and where adolescents spend long hours, have shown their negative effects in many areas ranging from academic achievement to social relationships. Adolescents, who are exposed to dangerous applications and content due to their difficulty in demonstrating controlled use behavior, constitute a risk group in terms of behaviors such as violence and aggression, especially addictions. Violent tendency includes not only violent behaviors of individuals but also their feelings and thoughts about violence. This concept includes not only the behavioral use of violence but also the belief that using violence is justified (Haskan, 2009).

Mass media has an important share in the acquisition of aggressive and violent behaviors. Images of violence encountered in the media lead to negative consequences such as directing the individual to aggression, feeling threatened and being constantly defensive, becoming insensitive to violent incidents and their victims, and the desire to watch increasingly violent content (Dolu, Bükür, & Uludağ, 2010). Similarly, it has been observed that

violent computer games increase aggression, desensitize young people to the feeling of pain and encourage them to apply the scenes encountered in their social relationships (Balkaya Çetin, 2014; Karabulut, 2019). Since emotional, social and cognitive developmental characteristics have not yet reached sufficient maturity, adolescence poses a threat in terms of eliminating the negative effects of media and the Internet and leaving lasting effects on the individual (Kirsh, 2003; Yang & Tung, 2007).

Another factor that is thought to be effective in the tendency of adolescents to violence is the family. Violent behaviors in the family or conflicts between parents increase the likelihood of the adolescent exhibiting violent behaviors. Haskan (2009) concluded that adolescents who were exposed to violence in the family had more violent tendencies than adolescents who were not exposed to violence in the family.

School type and environment appear as a determining factor in students' tendency towards violence (Ünlü et al., 2013). Haskan (2009) and Tuncer Uçar (2016) found that vocational high school students had a higher tendency to violence in their research on the tendency to violence.

Violent behavior among children and adolescents in Turkey reaches its highest level at the age of 15-16, and therefore this age range is seen as a risk group (Kılıç, 2007). Children and adolescents, who are both perpetrators and victims of violence, spend most of their time in digital environments and a significant portion of the games they play in these environments contain violence (Arslan, 2020). In terms of both social and cultural values and biological factors, it is known that men are more prone to show aggressive behaviors than women and that they are the victims of aggressive behaviors (Erden, 2007). Based on all this information, this study was designed to investigate the relationship between social media and computer games and violent tendencies of vocational high school students.

Method

This research utilized the relational survey research model, which is one of the general survey models. In the study, data were collected with the participation of 181 volunteer students from 9th, 10th and 11th grade students studying at vocational high school in the district of Tekirdağ Çerkezköy in the 2022-2023 academic year. In the research 'personal information form' created by the researchers, 'Violence Tendency Scale' developed by Haskan and Yıldırım (2012) were used as data collection tools. SPSS statistical package program was used in the analysis of the data. In the study, parametric tests were used because the data showed normal distribution.

Findings

According to the mean score of the Violence Tendency Scale, it was concluded that the participants had a moderate level of violence tendency. There is no statistically significant difference between the scores of the Violence Tendency Scale according to the social media applications used by the students. It is seen that the Violence Tendency Scale scores of students whose time spent on social media is 7 hours or more are higher than those of students whose time spent on social media is less than 1 hour, 1-3 hours and 4-6 hours.

It is seen that the Violence Tendency Scale scores of students who play computer games are higher than those of students who do not play computer games. And also Violence Tendency Scale scores of the students whose time spent in games was 7 hours or more were higher than the scores of the students who did not play games. It is seen that the Violence Tendency Scale scores of the students whose game type is Action/Adventure/Fighting are higher than the students whose game type is Sports/Competition/Simulation and the students who do not play games.

There is no statistically significant difference between the Violence Tendency Scale scores of students according to their gender, department and grade. The violence tendency scores of the students who have violence in the family are higher than the students who do not have violence in the family.

Conclusion and Discussion

Studies examining violence tendency in vocational high school students show that students have a high level of violence tendency (Karabulut, 2019; Yakut, 2012; Nair, 2014). It is thought that not only the education that students receive from the school environment, but also the families and socio-cultural environments in which they grow up may be effective in the moderate level of violence tendency reached in this study.

Sağlam (2021) examined the use of social media and the perception of violence in secondary school students and concluded that the most commonly used social media applications by students were Facebook, Instagram, Twitter and Tiktok, and at the same time, it was concluded that students mostly used the social media application they used for purposes such as spending time, having fun, and watching videos. The finding obtained in our research is

similar to the results obtained by Sağlam (2021) in his research, and it is thought that students may have used the application for the same purposes.

Doğan and Karakuş (2016) found that loneliness in romantic relationships and within the family is an important predictor of the use of social networks. It is thought that the length of time spent on social media applications may be an important source for individuals who feel lonely in their social relationships. Therefore, it is thought that the longer the time spent on social media, the further the individual will move away from real social relationships and may experience a decline in skills such as communication, problem solving and conflict resolution skills. As a matter of fact, Krug et al. (2002) concluded in their research that the increase in the time spent watching violent sources on social media leads to an increase in violent behaviors.

Most computer games, which are played for entertainment and leisure, enable individuals who play the game to experience the game in an environment of violence. Actions such as killing, destroying rivals, constant struggle, setting traps, etc. are among the main characteristics of characters in digital games (Zorlu, 2016). In our study, the high level of violence tendencies of students who play computer games suggests that they can rehearse violence in a sense in the computer games they play and that students may have internalized this virtual violence environment they experience.


There are studies supporting that students' tendency towards violence increases as the time allocated to computer games increases (Alper, Canpolat, & Kızılıkoğlu, 2021; Anderson & Bushman, 2002; Ergür, 2015; Karal, 2022; Kars, 2010). The increase in the time spent on computer games causes students to move away from real social relationships and experience less peer relationships in daily life. In addition, communication styles such as insults, attacks, and hostile attitudes used in online computer games can negatively affect conflict resolution skills, and this low level of skill can manifest itself as aggression tendencies. There was no statistically significant difference between the scores of the Violence Tendency Scale according to the games that students preferred to play.

Computer games in the Action/Adventure/Fighting category contain violent elements due to their fiction, protagonists and game objectives. It is known that playing violent computer games causes an increase in aggressive behaviors, violent thoughts and aggressive emotions (Anderson et al., 2008). The findings of the studies support the data obtained from your research.

It is seen that there is no statistically significant difference between the scores of the Violence Tendency Scale according to the gender, department and class of the students. It was observed that there was a statistically significant difference between the scores of the Violence Tendency Scale according to the presence of violence in the family. Studies have shown that children who witness violence in the family become perpetrators of violence in their adult lives (Denmark et al. 2005; Heitmeyer & Hagan, 2005). It is thought that the presence of any element of violence in the family causes children to normalize violence and learn violence through modeling.

This study was conducted to examine the relationship between the use of social media and computer games by vocational high school students and their tendency to violence, and the variables of gender, class and the presence of violence in the family were also examined. When the related literature was examined, it was seen that the studies examining the relationship between social media use and tendency to violence were quite limited and that vocational high schools were not studied in this regard. For this reason, studies can be conducted on both social media use and tendency to violence with vocational high school students.

Our Cultural Heritage from Past to Present: Investigating Cultural Elements of Turkish Islamic Architecture in Social Studies Course

Yalçın, Ali¹  <https://orcid.org/0000-0001-8421-3924>

Abstract

Received

14.10.2023

Accepted

20.12.2023

Key Words

*Turkish-Islamic
Arts,
Social Studies,
Architecture,
Cultural heritage,
Art,
Textbooks*

Human beings are an important element of cultural heritage. Because human beings have both contributed to the development of art and architecture with the architectural structures they have built and reflected their aesthetic understanding on their own architectural structures. After the Turks accepted Islam, they built many architectural works in Anatolia, the Balkans and the Middle East and contributed to the development of art and construction activities in these regions. In the light of this rich cultural background, this study aims to reveal the impressions and reflections in the social studies textbooks taught in schools. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The data of the study consisted of 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks taught in secondary and imam hatip secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. Descriptive analysis technique was used to analyze the research data. According to the results of this study, it is seen that the subjects belonging to Turkish Islamic architecture are included at least in the 4th grade social studies textbook and mostly in the 6th and 7th grades. In the 5th grade social studies course, it can be said that architectural structures belonging to the Ottoman Empire period are predominant. It was determined that the most common type of architectural structure was historical houses. Then, it was determined that the names of architectural types such as historical fountains, historical mosques, tombs, palaces and hospitals were mentioned. As can be understood from these results, the fact that examples of Turkish Islamic architecture are presented in social studies textbooks and introductory information is evidence that the understanding of Turkish Islamic art is not ignored. In addition, textbooks can be enriched with activities to develop children's cultural awareness of Turkish Islamic architecture.

Geçmişten Günümüze Kültürel Mirasımız: Sosyal Bilgiler Dersinde Türk İslam Mimarisine Ait Kültürel Öğelerin Araştırılması

Özet

Gönderi Tarihi

14.10.2023

Kabul Tarihi

20.12.2023

Anahtar Kelimeler

*Türk-İslam
sanatları,
Sosyal Bilgiler,
Mimari,
Sanat,
Kültürel miras,
Ders kitapları*

İnsan, kültürel mirasın önemli bir unsurudur. Çünkü insanoğlu, inşa ettiği mimari yapılara hem sanat ve mimarinin gelişmesini sağlamış hem de kendisine ait mimari yapılara estetik anlayışını yansıtmıştır. Türkler, İslam dinini kabul ettikten sonra Anadolu, Balkanlar ve Ortadoğu'da çok sayıda mimari eserler inşa ederek bu bölgelerin sanatını ve imar faaliyetlerinin gelişmesine katkı sunmuşlardır. Bu zengin kültürel birikim ışığında hareketle bu çalışma, okullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki izlenimleri ve yansımalarını ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan 4, 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları göre, Türk İslam mimarisine ait konulara, en az 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilmiş, en çok 6 ve 7. Sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde ise Osmanlı Devleti dönemine ait mimari yapıların ağırlıkta olduğu söylenebilir. Mimari yapı türü olarak en çok tarihi evlere yer verildiği belirlenmiştir. Daha sonra tarihi çeşme, tarihi cami, türbe, saray ve hastane gibi mimari türlerinin isimlerinin geçtiği belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında Türk İslam mimarisine ait metinsel açıklamalar, görsellerle desteklenmiştir. Bu sonuçlardan

¹ Sorumlu Yazar: Yalçın, Ali, Dr., Uludağ Üniversitesi, aliylenn77@gmail.com

anlaşıldığı üzere sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk İslam mimarisine ait yapılardan örnekler sunulması ve tanıtıcı bilgilere yer verilmesi, Türk İslam sanat anlayışının göz ardı edilmediğinin kanıtıdır. Ayrıca çocukların, Türk İslam mimarisine yönelik kültürel farkındalıklarını geliştirmek amacıyla ders kitapları, etkinliklerle zenginleştirilebilir.

INTRODUCTION

People have created many architectural structures over time by adding their own feelings and thoughts and creating an aesthetic pleasure. With the acceptance of Islam by the Turks, they created important works in the field of architecture. Some of these works have survived until today by preserving their texture and aesthetic understanding. The historical source of the discussions on Islamic art and architecture was made by the orientalist of the 19th century and western circles looked at Islamic art and architecture with an understanding that developed with the influence of the west and the east (Nasr, 1992; Kartal, 2014). However, thanks to the Islamic religion's own understanding of art, the societies that accepted Islam developed a new architectural style by combining their own cultures with the Islamic understanding of art (Yıldırım & Keçeci, 2022; Burckhardt, 2005).

Throughout the history of civilization, many tribes have created many city civilizations in regions such as Mesopotamia, Egypt, Ancient Greece, Anatolia, China and India. Especially the beliefs, religions, cultures and thoughts of the people living in these regions were reflected in their understanding of art and architecture. In the pre-Islamic period, it is seen that the activities in the field of art and architecture started with the processing and use of the paintings made by the Turks, especially the Uyghurs in the Central Asia region (Çakan, 2018). In fact, the ancient Turkish architectural tradition developed under the influence of the Chinese tradition, using ochre and gilded wood, clay bricks, stone, as well as carved ceramics and glazed bricks. According to the archaeological excavations and written documents, the structures built by the Uyghur Turks can be listed as "*Balık*" walled cities and fortresses, palaces surrounded by walls in which the rulers could sit, religious complexes called "*Ködüş*" built for charity, temples called "*Burkan-Orun*", Buddhist shrines called "*Stupa*" and mansions called "*Kalık*". As a matter of fact, after adopting Islam, the Uyghurs raised Turkish-Islamic architecture to the highest levels with these advanced experiments and experiences in architecture (Sönmez, 1989; Çakan, 2018). On the other hand, the Qaraghanids, Gaznavids, Seljuks and Ottomans brought about a golden age in Turkish Islamic architecture. In particular, Turkish Islamic architects used their knowledge of mathematics and geometry while building new structures and combined their new understanding of art with their skills to create incredible works (Grabar, 2010).

It is essential to protect and preserve the structures of Turkish Islamic architecture in the transfer of cultural heritage and its transmission to future generations (Yılmaz, 2020). According to the convention adopted by UNESCO on November 16, 1972, architectural structures belonging to important monuments and building communities in Turkish Islamic history were accepted in the field of cultural heritage and should be protected (UNESCO, 2023). After the Turks accepted Islam, they contributed to the development of Islamic culture and civilization by building madrasas, zawiyahs, mosques, darüşşifa and masjids. For this purpose, the Turks established the Nizamiye Madrasas, where they carried out important construction and development activities by training scientists, statesmen, architects and commanders (Şahin, 2021). Today, many works of Islamic architecture are still standing in Turkey. Some of them have been restored and are still in use. Some of them have been transformed into museums and ruins and brought into tourism, and some of them serve people in accordance with their originals. After this descriptive and explanatory information in the relevant literature, it is

thought that it will be useful to give information about the impressions of Turkish Islamic architecture in social studies textbooks, which is the main focus of the research.

In the learning and teaching process, textbooks are one of the most important tools for students to acquire basic knowledge, skills, values and concepts. Because textbooks have an effective function in the process of processing and teaching subjects (Kızılcıoğlu, 2009; Öztürk & Otluoğlu, 2002; Yaşar, 2008). Teaching cultural heritage topics in the social studies course plays an active role in making future generations individuals who are sensitive and respectful to their history and culture (Arkan, 2012). For this reason, textbooks, which are highly effective in teaching historical knowledge and skills as well as transferring dominant cultural values, are one of the most important auxiliary teaching materials used in schools (Öztürk & Otluoğlu, 2002).

One of the subjects in the learning area of culture and heritage in the social studies course is the subject and visuals of Turkish Islamic architecture. Impressions and visuals of Turkish Islamic architecture are included at a level that children can understand, starting from the 4th grade of primary school from the basic level to the 5th, 6th and 7th grades. Because the most important task in teaching the subjects of Turkish Islamic architecture is undertaken by the social studies course. For this reason, it is aimed to provide children with basic knowledge, skills, values and concepts in subjects such as developing their artistic and aesthetic sensitivity, increasing their historical sensitivity, and supporting them to protect cultural heritage. For this reason, one of the most important reasons for conducting this research is that today, historical and architectural structures are damaged as a result of various writings on historical and architectural structures, spray painting, destruction of historical artifacts by smugglers and insensitive behavior of people.

It shows how important it is to raise individuals who are conscious, sensitive and protect cultural heritage in the transfer of these structures to the next generations. For this reason, the social studies course in schools has an important task. Because protecting and preserving historical buildings and transferring this cultural richness to future generations is one of the important missions of the social studies course.

There are many architectural structures around us that reflect national cultural elements and were built for various purposes. These structures can be a historical mosque, bridge, fountain, madrasah, caravanserai or a house (Tüysüz, 2020). Although there are studies on Turkish Islamic architecture in the relevant literature (Şahin, 2010; Doğan, 2010; Özyayın, Kamalov, Hunkan, Cöhçe, 2013; Çakan, 2018; Kılıç, 2015; Akyüz, 2021), the scarcity of studies to determine the presence of Turkish Islamic architecture in textbooks is striking (Bıyıklı, 2010; Daşdemir & Tekin, 2018; Bayır & Köse, 2019; Avcı & Taşer, 2020).

Historical architectural artifacts are the cultural treasures of our country. The name külliye (Sönmez, 1989; Şahin, 2021), which reflects the best example of the Turkish Islamic architectural complex and is a collection of buildings that serve different purposes such as madrasah, healing, library, tomb, bathhouse and imaret built around a mosque (Sönmez, 1989; Şahin, 2021), many historical architectural works built in Anatolia during the Ottoman, Seljuk and Principalities period and reflecting the architectural understanding of the period are important in terms of the continuation of cultural heritage and protection in terms of tourism and carrying it to the future. This study is a descriptive study to determine the impressions of Turkish Islamic architecture in social studies textbooks. This research was conducted to find an answer to the following question:

- What are the architectural works of Turkish Islamic states, types of architectural works and visuals related to architectural structures in social studies textbooks according to grade level?

METHODOLOGY

Research Model

People with broad knowledge, skills and imagination like to work with documents and materials. Due to the nature of documents, this study was designed according to the qualitative research method (Creswell, 2016). Document analysis method is used in such analytical and descriptive studies. Therefore, document analysis was also used in this study. Document analysis is a type of method in which the existence of certain words or concepts is determined by analyzing written materials containing information about the phenomenon or phenomena to be investigated (Loeb, Dynarski, McFarland, Morris, Reardon, & Reber, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, in this study, it was tried to determine the architectural works of Turkish Islamic states, types of architectural works and visuals related to architectural structures in social studies textbooks according to the 4th, 5th, 6th and 7th grade level.

Data Collection

Within the scope of this study, 4 textbooks taught in secondary schools affiliated to Ministry of National Education [MoNE] in the 2022-2023 academic year were analyzed. Since these textbooks are distributed free of charge by MoNE and used as the main source books, they were chosen as the main data source in the study. Access to the textbooks was digitized online in pdf format on the MoNE website and filed for analysis. The textbooks used in this study are given in table 1.

Table 1.

Textbooks analyzed in the research

Grade level	Publisher	Name of the textbook	The Authors
4 th grade	Tuna printing	Primary School Social Studies	Sami Tüysüz
5 th grade	MoNE Publications	Secondary and Imam Hatip Secondary School Social Studies	Ömer Faruk Evirgen Jülide Özkan Suna Öztürk
6 th grade	Anadol Publishing	Secondary and Imam Hatip Secondary School Social Studies	Erhan Şahin
7 th grade	MoNE Publications	Secondary and Imam Hatip Secondary School Social Studies	Gökhan Gültekin Murat Akpınar Mustafa Nohutçu Pınar Özerdoğan Seher Aygün

Data Analysis

In this study, descriptive analysis technique was used to analyze the data. The most important purpose of this type of analysis is to present the data obtained from the results of the study to the reader in an organized and interpreted manner without the need for in-depth information

(Yıldırım & Şimşek, 2018). In this process, some cause and effect relationships can be established between the findings and comparisons can be made between the facts when necessary. For this reason, while interpreting the analyzes in this study, some comparisons and interpretations were made between the cases.

In descriptive analysis, a framework is created in the light of predetermined themes or research questions. Then, according to this framework plan, the analysis steps are carried out sequentially. In this study, the first framework is the textbooks, culture and heritage learning area determined according to the grade level. Then, descriptive determinations were made in the relevant subject sections based on a research question. Finally, the concept and related explanations determined in accordance with the research question were tabulated and interpreted appropriately. These steps are also meant to support the credibility of the research.

FINDINGS

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the research are tabulated and related comments are given.

- What are the architectural works of Turkish Islamic states, types of architectural works and visuals related to architectural structures in social studies textbooks according to grade level? The question was answered and interpreted.

In the 4th grade social studies textbook, it is seen that architectural structures belonging to Turkish Islamic states are included, albeit to a lesser extent. Especially the example of Mardin, a city rich in cultural and architectural aspects, is given. Information about this is presented in table 2.

Table 2.

In The 4th grade social studies textbook, architectural artifacts belonging to Turkish Islamic States

Architectural structures of Turkish Islamic states				
Century/period	The State	Name of the architectural structure	Type of architectural structure	Is there a visual?
15.	Artuklular/ Akkoyunlular	Kasımiye	Madrassa	Yes

In the 4th grade social studies textbook, the only example of Turkish Islamic architecture is the Kasımiye madrasa in Mardin province. In the textbook, its architectural features are mentioned and it is explained that it is one of the most important educational institutions of the period with its 700-year history. It is stated that the madrasa, which was built as a two-story building, has an architectural complex in the form of a complex with a mosque and a mausoleum around it. It is also noteworthy that visuals reflecting the entrance courtyard and gate of the madrasa are included. Except for this example, the textbook does not include any structure belonging to Turkish Islamic architecture. In addition, the following visual about Kasımiye madrasa is included in the textbook.

Figure 1.

Entrance gate and courtyard of Kasımiye Madrasa (Tüysüz, 2020, p. 42).

**Table 3.**

In The 5th Grade social studies textbook, architectural works of Turkish Islamic States

Architectural structures of Turkish Islamic states				
Century/period	The State	Name of the architectural structure	Type of architectural structure	Is there a visual?
700 years ago	Ottoman State	Cumalıkızık village	Historic house	Yes
-	Ottoman State	Historical fountain in Edirne	Historical fountain	Yes
-	Ottoman State	Suleymaniye Mosque	Historical mosque	Yes
-	Ottoman State	Topkapi Palace tiles	Palace	Yes
-	Seljuks	Mevlana and Museum	Tomb	Yes
-	Seljuk/Ottoman	Antalya Teke houses	Historic house	Yes
-	Ottoman State	Beypazari houses	Historic house	Yes
-	Byzantine/ Ottoman State	Hagia Sophia	Historical mosque	Yes
13. century	Mengücek Principality	Divriği Great Mosque and Darussifa	Historic mosque/Hospital	Yes
1566	Ottoman State	Mostar	Bridge	Yes

The findings obtained in the 5th grade social studies textbook are presented in Table 2. As it is understood from these findings, it is seen that the architectural structures belonging to the Ottoman Empire period are predominant. Then the names of the architectural structures belonging to the Seljuks and Principalities period were mentioned. Among these structures, only Bursa Cumalıkızık village, Divriği Great Mosque and Darüşşifa and Mostar bridge were

mentioned in which periods they were built, while the period in which other architectural structures were built was not specified.

It has been determined that historical houses are the most common type of architectural structures. Then, architectural types such as historical fountains, historical mosques, tombs, palaces and hospitals were identified. Visuals of these architectural structures were also included in the textbook. Looking at the architectural structures in this table, it can be said that there are places that are famous in Turkey and important in terms of historical tourism. In particular, these buildings are adorned with the features of Turkish Islamic architecture, have survived to the present day and have taken their place among the remarkable structures with the restoration and landscaping done over time. In the 5th grade social studies textbook (Evirgen, Özkan & Öztürk, 2020, p, 46), the visuals of Turkish Islamic architecture are as follows:

Figure 2

Bursa Cumalıkızık houses



In Figure 2, these historical houses located in the village of Cumalıkızık in Bursa during the Ottoman Empire are at the forefront with their extremely elegant and impressive colors. This building is one of the important cultural treasures of the region. It is also visited by thousands of tourists every year, increasing its attractiveness. It is stated that the architectural structure in visual 3 on the side is a historical fountain built in Edirne during the Ottoman period. It was explained that the future of this work, which was built according to the Turkish Islamic architectural tradition, was under threat because its writings were erased and some paints were used on it. Thus, it was aimed to draw attention to the issue in order for children to gain sensitivity towards Turkish Islamic architectural structures and to have the awareness of protecting historical structures.

In the Grade 5th social studies textbook, two other very impressive visuals of Turkish Islamic architecture are included. These are the Süleymaniye Mosque in Istanbul and the tile panels used in Turkish Islamic architecture, especially in mosques, palaces and some madrasas.

Figure 4

Süleymaniye Mosque and Topkapı Palace Tile panels (Evirgen, et al, p. 46).



Built by Mimar Sinan the Architect, the Süleymaniye Mosque is aesthetically impressive and can be seen even from far away, providing an elegant image with its four minarets. Offering an incredible visual feast with its fountain, courtyard and high dome, this building is one of the masterpieces of Turkish Islamic architecture. In addition, the tile panels in Istanbul Topkapı Palace were used as indispensable in the art of decoration of Turkish Islamic architecture.

Table 4.

6th Grade social studies textbook, architectural works of Turkish Islamic States

Architectural structures of Turkish Islamic states				
Century/period	The State	Name of the architectural structure	Type of architectural structure	Is there a visual?
750	Abbasi State	Samarra Mosque	Historical mosque	Yes
(1072-1202)	Saltuklular	Mama Hatun Külliye	Külliye	Yes
(1080-1178)	Danışmentliler	Yagibasan	Madrasa	Yes
(1080-1228)	Mengücekler	Divriği Great Mosque and Darussifa	Historical mosque	Yes
(1102-1409)	Artuklular	Malabadi Bridge	Historical bridge	Yes
		Gevher Nesibe Hatun	Madrasa	Yes
		Cemaleddin Ferruh Darussifa	Hospital	Yes
		Alaeddin Mosque	Historical mosque	Yes
1077-1308	Anatolian Seljuk Empire	Kılıçarslan II Kervansaray	Kervansaray	Yes
		Thin Minaret	Madrasa	Yes
		Double Minaret	Madrasa	Yes
		Torumtay Darussifasi	Hospital	Yes

Table 4 (Continue).*6th Grade social studies textbook, architectural works of Turkish Islamic States*

Architectural structures of Turkish Islamic states				
Century/period	The State	Name of the architectural structure	Type of architectural structure	Is there a visual?
1077-1308	Anatolian Seljuk Empire	Rotating Kumbet	Kumbet	Yes
		Malatya Grand Mosque	Historical mosque	Yes
		Hunad Hatun Külliye	Külliye	Yes
		Sultan Khan	Kervansaray	Yes

When Table 4 is examined, examples of architectural structures belonging to Turkish Islamic states are presented in the 6th grade social studies textbook. Primarily, these structures are the architectural structures belonging to the Abbasi state, Saltuklu, Danişment, Mengücekler, Artuklu and the Seljuk State of Turkey. As a matter of fact, in the 6th grade social studies textbook, the state with the most architectural elements among the states belongs to the Seljuk State of Turkey. Especially after the Seljuks settled in Anatolia, they carried out important construction activities. It is noteworthy that most of the architectural works belonging to the Seljuk State of Turkey are in the Central Anatolia region and around their capital Konya. In the textbook, it is stated in which period the architectural structures were built. However, it was determined that the chronological order was not followed. In the 6th grade social studies textbook, it is seen that the most examples, madrasahs and historical mosques are the most common types of architectural structures. Afterwards, it can be said that there are külliye, historical bridge, hospital, kumbet and caravanserai. Visuals of these architectural structures are also included in the textbook. In addition, it is seen that these historical architectural structures are known in Turkey and are important places in terms of historical tourism. Millions of people visit these places of Turkish Islamic architecture every year.

Figure 5

Divriği Great Mosque (Sivas) (Şahin, 2021).



Figure 6

Malabadi bridge (Diyarbakır) (Şahin, 2021).

**Figure 7**

Alaeddin Mosque (Konya) (Şahin, 2021).



In the 6th grade social studies textbook, visuals of Turkish Islamic architecture are included, and some of them have been selected to support textual information and draw the reader's attention, and a few visuals popular in Anatolia in Turkish Islamic architecture have been selected. Image 5 is of the Great Mosque of Sivas Divriği, an important building in the Turkish Islamic world. The 6th image is the Malabadi Bridge in Diyarbakır. The 7th image belongs to the Alaeddin Mosque in Konya, which was built by the Anatolian Seljuks and is an important symbol of the city (Şahin, 2021). After the Turks came to Anatolia, they established many cities and supported the development of culture and civilization by carrying out construction activities in these regions. The most important proof of this is the historical architectural structures that have survived to the present day and are located in many cities of Anatolia.

Table 5.

In the 7th grade social studies textbook, architectural artifacts belonging to Turkish-Islamic States

Architectural structures of Turkish Islamic states				
Century/period	The State	Name of the architectural structure	Type of architectural structure	Is there a visual?
-	Ottoman State	Çimpe	Castle	Yes
-	Ottoman State	Rumeli Hisarı	Castle	Yes
Tulip Era	Ottoman State	Ahmed III Fountain	Historical fountain	Yes
-	Ottoman State	Ottoman houses in Bursa	Historical houses	Yes
-	Ottoman State	Mostar	Historical bridge	Yes
-	Ottoman State	Topkapi Palace	Palace	Yes
-	Ottoman State	Grand Bazaar	Historical bazaar	Yes
-	Ottoman State	Fatih Mosque	Historic mosque	Yes
-	Ottoman State	Mihrişah Sultan Imaret	Nursing Home	Yes
-	Ottoman State	Samarkand Observatory	Observatory	Yes
-	Ottoman State	Sultanahmet	Historical mosque	Yes
-	Ottoman State	Buruciye	Madrasa	Yes
-	Ottoman State	Iznik Suleyman Pasha	Madrasa	Yes

In Table 5, when the architectural structures belonging to Turkish Islamic states are examined in the 7th grade social studies textbook, only the architectural structures belonging to the Ottoman Empire are included. It can be said that most of these architectural structures are masterpieces located in Istanbul, the capital of the Ottoman Empire, and are important in terms of Turkish Islamic architecture. The most common architectural building types are castles, historical mosques and madrasas. In addition, the majority of religious architectural building types show their commitment to the Islamic religion. Among these structures, only the Ahmed III Fountain is stated to have been built during the Tulip Period, but the periods in which the other architectural structures were built are not included, nor is there a chronological order. This can be seen as an important deficiency. As a matter of fact, if the social studies course is designed according to the two important skills of perceiving time and chronology and perceiving change and continuity, children's misconceptions and mislearning about history subjects can be prevented. The textbook also includes visuals of these architectural structures. In the 7th grade social studies textbook, Topkapı Palace, Fatih Mosque and Sultanahmet Mosque are among the most visited cultural tourism sites in Turkey. For this reason, it is thought that our country is directly effective in adding these important historical architectural structures to the textbooks. Textbooks can be an important tool for students to protect historical and cultural heritage. For this reason, the opinions, suggestions and requests of individuals, society and teachers are important when updating textbooks. In the 7th grade social studies textbook, 7th and 8th images of Turkish Islamic architecture are as follows: (Gültekin, Akpınar, Nohutçu, Özerdoğan & Aygün, 2019).



Rumeli Fortress



Ahmed III Fountain

In the 7th grade social studies textbook, when the visuals belonging to Turkish Islamic architecture are examined, the Rumeli Fortress is included in the 7th visual, and in the 8th visual, the Ahmed III Fountain is one of the first architectural works built during the Tulip period in the Ottoman period. This fountain is one of the rare examples of traditional Turkish tile workmanship with its multiple floral exterior decorations. In addition, on one of the front surfaces of the Ahmed III Fountain, an impressive verse is inscribed: "Open and drink the water with besmeleyle, pray to Khan Ahmed". The 9th image is the Mostar Bridge, one of the important bridges built by the Ottomans in the Balkans. During the Ottoman period, architectural structures were at the forefront of art. Architects trained in the Ottoman period, mosques, madrasas, bridges, baths, almshouses reflect the superior aesthetic understanding of the period. In fact, Ottoman architects did not neglect animals and built birdhouses on the roofs or walls of their architectural works. In addition, some tombstones had sections on their headstones where birds could drink water. Among the places where birdhouses are found, Istanbul Fatih Mosque, Kastamonu Ibn Neccar Mosque, Amasya Sultan Bayezid Mosque, Bayezid Seyyid Hasan Pasha Madrasa are among the most beautiful examples.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this section, the impressions of Turkish Islamic architecture in social studies textbooks were tried to be determined and some conclusions were reached as a result.

The most important carrier of cultural heritage is human. Because many structures, tools and equipment are built thanks to the people who make up a nation. Thus, a nation that builds structures creates its own understanding of art and architecture. There are many architectural structures that reflect the national culture and were built for different purposes. Among these structures, a historical mosque, bridge, fountain, madrasa, kervansaray and historical houses can be given as examples. Turks, who have a deep-rooted history, have created many architectural works with the acceptance of Islam and have brought Turkish Islamic architecture to the top with the architectural works they have built especially in Anatolia (Tüysüz, 2020). Thanks to the madrasas built by the Turks in the Islamic world, the development of science and

astronomy was ensured and they played an active role in the training of important scientists (Nasr, 1992; Cansever, 1997).

When the results of this research are evaluated in general, only Kasımiye madrasa in Mardin province, which can be considered as an example of Turkish Islamic architecture, is included in the 4th grade social studies textbook. When the results are analyzed according to the grade level, it is determined that the subjects of Turkish Islamic architecture are less included in the 4th grade social studies textbook. It is seen that it is mostly included in the 6th and 7th grade level.

According to the results obtained in the 5th grade social studies textbook, it is seen that the architectural structures belonging to the Ottoman Empire period are predominant. Then the names of the architectural structures belonging to the Seljuks and Principalities period were expressed. Among these structures, only Bursa Cumalıkızık village, Divriği Great Mosque and Darüşşifa and Mostar bridge were mentioned in which periods they were built, while the period in which other architectural structures were built was not specified.

Within the architectural structures, it was determined that historical houses were the most common type of architectural structure. Afterwards, it was concluded that architectural types such as historical fountains, historical mosques, tombs, palaces and hospitals were mentioned. In the 6th grade social studies textbook, among the architectural structures belonging to the Turkish Islamic states, the architectural structures belonging to the Abbasid state, Saltuklular, Danişmentliler, Mengücekler, Artuklular and Turkey Seljuk State. As a matter of fact, in the 6th grade social studies textbook, it was determined that the state with the most architectural elements among the states belonged to the Seljuk State of Turkey. In the 6th grade social studies textbook, it was determined that the most examples, madrasa and historical mosques were the most common types of architectural structures. Then it was determined that there are külliye, historical bridge, hospital, cluster and kervansaray.

In the 7th grade social studies textbook, when the results related to the architectural structures of Turkish Islamic states are evaluated, only the architectural structures of the Ottoman Empire are included. It can be said that most of these architectural structures are masterpieces located in Istanbul, the capital of the Ottoman Empire, and are important in terms of Turkish Islamic architecture. The most common types of architectural structures are castles, historical mosques and madrasas. In addition, the majority of religious architectural building types show their commitment to the Islamic religion (Burckhardt, 2005). It was determined that the chronological order of the subjects describing Turkish-Islamic architectural structures in the textbooks was not followed. Although some periods and dates are mentioned, there is no classification in accordance with chronology. This can be seen as a serious criticism and deficiency for the textbooks. In addition, visuals related to architectural structures were included in the textbooks.

According to a research result, including the works of Turkish Islamic scientists who made important studies in the field of architecture (Kartal, 2014) can help students develop a positive perception of cultural heritage and structures. According to another research result, by stating that Turks directly influenced the development of Islamic science and the progress of Islamic architecture by building madrasas (Çakan, 2018), students can realize the contribution of Turks to the development of architecture in the Islamic world. Because one of the aims of the social studies course, whose subject is human, is to ensure the protection and development of cultural heritage that ensures the formation of national consciousness. As such, the question of how knowledge, skills and values related to the protection of cultural heritage and gaining this

awareness are included in the social studies course will always remain important (Pehlivan, 2015).

It can be said that social studies textbooks have the idea of a Turkish-Islamic synthesis by presenting examples of structures belonging to Turkish-Islamic architecture and including introductory information (Bilgili, 2014). Especially due to the tourism factor that plays an active role in the development of a country today, it is very important to protect cultural heritage and transfer it to future generations (Aslan, 2023). For this reason, monuments, which are examples of tangible cultural heritage, and architectural monuments of exceptional universal value in terms of history, art or science, architectural complexes such as building communities are important assets reflecting cultural heritage (Yılmaz, 2020, p.158). Social studies is one of the most important courses that emphasizes the important services of Turks in the development of Islamic architecture (Sönmez, 1989). Therefore, supporting the subjects and contents in the field of culture and heritage learning about architectural structures in textbooks with descriptive information and visuals can improve children's awareness of cultural heritage. In this context, out-of-school learning environments can be utilized to visit the buildings of Turkish Islamic architecture around us. In addition, examples of important works that are currently being restored can be given. Technology-supported virtual museums, applications showing architectural remains can be used in the teaching process in the classroom environment. Models of important buildings belonging to Turkish Islamic architecture can be made with various materials. Thus, students can be helped to develop their sensitivity towards cultural heritage and their understanding of art.

Support and Agreement

As author, I have no support or appreciation for the process of conducting the research.

Conflict Statement

I declare that I, as author of the study, have no interests/conflicts

Publication Ethical Statement

All the rules stated in the framework of "Scientific Research in Universities and Publication Ethic Codes were followed throughout the process (planning, implementation, data collection and analysis). None of the actions stated under the title "Actions that violate scientific research and Publication Ethics " which is the second part of the codes that must be considered. During the writing process of the manuscript, the rules of scientific ethics and citation were followed, no falsifications were made to the collected data, and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

Geniş Türkçe Özet

İnsan, kültürel mirasın önemli bir unsurudur. Çünkü insanoğlu, inşa ettiği mimari yapılarla hem sanat ve mimarinin gelişmesini sağlamış hem de kendisine ait mimari yapılara estetik anlayışını yansıtmıştır. Türklerin İslam dinini kabul etmesiyle mimari alanda önemli eserler meydana getirmişlerdir. Bu eserlerin bazıları günümüze kadar dokusunu ve estetik anlayışını koruyarak gelebilmiştir. İslam sanatı ve mimarisine yönelik tartışmaların tarihsel kaynağı 19. Yüzyılın oryantalistleri tarafından yapılmış ve batılı çevrelerce İslam sanat ve mimari tarzına batı ve doğulu etkisiyle gelişen bir anlayışla bakmışlardır (Nasr, 1992; Kartal, 2014).

Kültürel mirasın aktarılmasında ve gelecek nesillere ulaştırılmasında Türk İslam mimarisine ait yapıların korunması ve kollanması elzemdir (Yılmaz, 2020). UNESCO'nun 16 Kasım 1972 tarihinde kabul ettiği sözleşmeye göre Türk İslam tarihinde önemli anıtlar ve yapı topluluklarına

ait mimari yapılar, kültürel miras alanında kabul edilmiş ve korunması gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 2022).

Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilere temel bilgi, beceri, değer ve kavramların kazandırılmasında en önemli araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Çünkü ders kitapları, konuların işlenmesinde ve öğretilmesi sürecinde etkili bir işleve sahiptir (Kızılcıoğlu, 2009; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Yaşar, 2008). Sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa ait konuların öğretilmesi, gelecek kuşakların tarihine ve kültürüne duyarlı ve saygılı bireyler olmasında aktif rol oynar (Arıkan, 2012). Sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras isimli öğrenme alanında yer alan konulardan biri de Türk İslam mimarisine ait konu ve görsellerdir. Çocukların anlayabileceği seviyede ilköğretim 4. sınıftan itibaren temel seviyeden başlanarak 5, 6 ve 7. sınıfa kadar Türk İslam mimarisine ait izlenimlere ve görsellere yer verilmektedir. Çünkü Türk İslam mimarisine ait konuların öğretilmesinde en önemli görevi, sosyal bilgiler dersi üstlenmiştir. Bu nedenle çocukların sanat ve estetik duyarlılıklarını geliştirmek, tarihsel duyarlılıklarını artırmak, kültürel mirasa sahip çıkmalarına destek olmak gibi konularda temel bilgi, beceri, değer ve kavramların kazandırılması hedeflenmektedir (Sönmez, 1989; Şahin, 2021).

Bu araştırmanın yapılmasının en önemli gerekçelerinden biri günümüzde tarihi ve mimari yapıların üzerinde çeşitli yazıların yazılması, spreylere boyanması, tarihi eser kaçakçılarının tahribatı ve insanların duyarsızca davranışları sonucu, tarihi mimari yapılar zarar görmektedir. Bu yapıların sonraki kuşaklara aktarılmasında bilinçli, duyarlı ve kültürel mirasa sahip çıkan bireylerin yetişmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu sebeple okullarda yer alan sosyal bilgiler dersine önemli bir görev düşmektedir. Çünkü tarihi yapıları korumak ve kollamak, gelecek kuşaklara bu kültürel zenginliği aktarmak, sosyal bilgiler dersinin önemli misyonlarından biridir.

Bu çalışma, sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk İslam mimarisine ait izlenimleri belirlemeye yönelik betimleyici bir çalışmadır. Bu çalışma, dokümanların doğası gereği, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır (Creswell, 2016). Bu tarz analitik ve betimleyici çalışmalarda doküman incelemesi yöntemi kullanılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda okutulan 4, 5, 6 ve 7. Sınıf ders kitabı incelenmiştir. Bu çalışmada verilen çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre köklü bir geçmişe sahip olan Türkler, İslam dinini kabul etmesiyle beraber birçok mimari eser meydana getirmiş ve özellikle Anadolu coğrafyasında yapmış oldukları mimari eserlerle adeta Türk İslam mimarisini zirveye çıkartmışlardır (Tüysüz, 2020). Türklerin İslam dünyasında yapmış oldukları medreseler sayesinde fen bilimleri ve astronomi ilminin gelişmesi sağlanmış ve önemli bilim insanlarının yetişmesinde aktif rol oynamışlardır (Nasr, 1992; Cansever, 1997). 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, Türk İslam mimarisine örnek olarak sayılabilecek sadece Mardin ilinde yer alan Kasımiye medresesine yer verilmiştir. Sınıf düzeyine göre sonuçları incelendiğinde, Türk İslam mimarisine ait konulara 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında daha az yer verildiği tespit edilmiştir. En çok 6 ve 7. Sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Mimari yapı türü olarak en çok *tarihi evlere* yer verildiği belirlenmiştir. Daha sonra *tarihi çeşme, tarihi cami, türbe, saray ve hastane* gibi mimari türlerinin isimlerinin geçtiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk İslam mimarisine ait yapılardan örnekler sunulması ve tanıtıcı bilgilere yer verilmesi, Bir Türk İslam sentezlemesi düşüncesine sahip olduğu söylenebilir (Bilgili, 2014). Özellikle günümüzde bir ülkenin gelişmesinde etkin rol oynayan turizm faktörü nedeniyle kültürel mirasların korunması ve gelecek nesillere aktarılması oldukça önemlidir (Aslan, 2023).

İslam mimarisinin gelişmesinde Türklerin önemli hizmetleri olduğunu belirten (Sönmez, 1989) derslerden en önemlisi sosyal bilgilerdir. Bu nedenle ders kitaplarında mimari yapıları anlatan

kültür ve miras öğrenme alanındaki konu ve içeriklerin tanımlayıcı bilgi ve görsellerle desteklenmesi, çocukların kültürel miras bilincini geliştirebilir. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarında faydalanarak çevremizde olan Türk İslam mimarisine ait yapılara ziyaretler gerçekleştirilebilir. Ayrıca güncel olarak restorasyonu yapılan önemli eserlere de örnekler verilebilir. Teknoloji destekli sanal müzeler, mimari kalıntıları gösteren uygulamalar, sınıf ortamında öğretim sürecinde kullanılabilir. Çeşitli materyallerle önemli Türk İslam mimarisine ait yapıların maketleri yapılabilir. Böylece öğrencilerin kültürel mirasa yönelik duyarlılıkları ve sanat anlayışlarının gelişmesine yardımcı olunabilir.

REFERENCES

- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-MS.2007)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıkan, İ. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi (Adıyaman Örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman.
- Aslan, R. (2023). *Lise ders müfredatında yer alan somut kültürel mirasların yeterlilik analizi* [Unpublished Master's thesis]. Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Batman.
- Avcı, M. & Taşer, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras öğrenme alanının sosyal bilgiler öğretim programı üzerinden incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 8(111), 368-385. Doi: 10.29228/ASOS.46416.
- Bayır, Ö. G. & Köse, T. Ç. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1827-1840. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3393>
- Bıyıklı, S. N. (2010). *Ders kitaplarında kültürel mirasın sunumu: Türkiye'deki 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki (1974-2009) görsellerin incelenmesi*. [Unpublished Master Thesis]. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bilgili, A. S. (2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm sentezi meselesi (1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/180069>
- Burckhardt, T. (2005). *İslam sanatı dil ve anlam*, (T. Koç. Çev.). Klasik Yayınları.
- Cansever, T. (1997). *İslam'da şehir ve mimari*. İz Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çakan, V. (2018). Türkistan'da medrese eğitimi ve medreselerin Türk eğitim tarihindeki yeri. *XVIII. Türk Tarih Kongresi*, Ankara, Turkey.
- Daşdemir, İ. & Tekin, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Journal of Turkish World Studies* 18(1), 215-228. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/510441>
- Doğan, İ. (2010). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri, kurumlar, kişiler ve söylemler*. Nobel Yayıncılık.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. & Öztürk S. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. (S. Elmacı, A. Altun & A. Beldağ, Eds.). MEB Yayınları.
- Grabar, O. (2010). *İslam sanatının oluşumu*. (N. Yavuz. Çev.). Kanaat Kitap.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P. & Aygün, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Kartal, H. B. (2014). İslam mimarisinin düşünsel arka planına dair bir yaklaşım denemesi. *Muhafazakâr Düşünce*, 10(39). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/991791>
- Kılıç, B. (2015). Orhan Cezmi Tuncer'in Türk-İslam sanat tarihine katkıları. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çorum.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve Türkiye'de gelişimi ve önemi. (M. Safran, Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İçinde (ss. 3-16). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. (NCEE 2017-4023). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Nasr, S. H. (1992). *İslam sanatı ve maneviyatı*. (A. Demirhan. Çev.). İnsan Yayınları.
- Özaydın, A., Kamilov Zaydin, İ., Hunkan, Ö, S. & Cöhçe, S. (2013). *İlk Müslüman Türk devletleri*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Pehlivan, A. (2015). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, Z. (1989). *Başlangıcından 16. yy. kadar Anadolu'da Türk İslam mimarisinde sanatçılar*. Türk Tarih Kurumu.
- Şahin, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- Şahin, M. (2010). *Türk tarihi ve kültürü*, Sözkese Matbaacılık.
- Tüysüz, S. (2020). *İlkokul sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- UNESCO. (2023). UNESCO Türkiye kültürel miras listesi: <http://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/Unesco-D%C3%BCny%C4%B1-Miras-Listesi>. (Erişim Tarihi: 15.09.2023).
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç ve gereçler. (Ş. Yaşar, Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, içinde (ss. 121-141). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, P. & Keçeci, G. (2022). Türk-İslam âlimlerinin fen bilimleri ders kitaplarında ve öğretim programında yeri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 429-445. <https://doi.org/10.33711/Yyuefd.1064898>.
- Yılmaz, L. (2020). Mersin'de somut kültürel miras bilinci ve koruma üzerine bir değerlendirme, *Amisos*, 5(8), 156-177. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1172386>

Covid-19 Salgını Döneminde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Hijyen Malzemesi Üretimi ve Dağıtımı: Zorluklar ve Kazanımlar

Gökçe, Asiye Toker¹  <https://orcid.org/0000-0003-1909-1822>

Sönmez, Hamza²  <https://orcid.org/0000-0002-5949-6632>

Öz

Gönderi Tarihi

21.10.2023

Kabul Tarihi

20.12.2023

Anahtar Kelimeler

COVID-19 salgını,
Döner sermaye,
Girişimcilik, Mesleki
eğitim, Mesleki ve
teknik Anadolu lisesi.

Bu çalışma, COVID-19 salgını sırasında hijyen malzemesi üreten Mesleki ve Teknik Anadolu liselerindeki müdürlerin ve öğretmenlerin deneyimlerini incelemektedir. Nitel desende yürütülen çalışmada, katılımcılar ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırma için gereken veri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve nitel yöntemle analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların çoğunun hijyen malzemeleri üretmek için gönüllü olduğunu; hazırlık, üretim ve dağıtım aşamalarında çeşitli zorluklar yaşadığını ve bu aşamalarda hem yetkililerden hem de çevreden destek aldığını göstermektedir. Analiz sonucuna göre, katılımcılar, bilgi sahibi olmamalarına veya sınırlı deneyime sahip olmalarına rağmen, bazen öğrencileri de dahil ederek, önemli miktarda maske üretmiştir. Bazı malzemeler ücretsiz olarak dağıtılırken, diğerleri öncelikle kamu kurumlarına satılmıştır. Süreç boyunca malzeme sıkıntısı, uzman eksikliği, kaynak kısıtlamaları, teknik ve lojistik zorluklar ile karşılaşmıştır. Bulgular, son olarak, eğitimcilerin girişimcilik niteliklerinin ortaya çıktığını ve meslek okullarının toplumdaki itibarının arttığını da vurgulamaktadır. Bu araştırma, meslek liselerinde, bir kriz durumu olan COVID19 salgını sırasında, hijyen malzemesi üretim sürecinin nasıl yönetildiğini, karar vermede bütçelemeye, ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmanın bulguları eğitim yöneticilerine yol gösterici ve gelecekte ortaya çıkabilecek kriz durumları için, diğer kurumlara rehber olacaktır.

Production and Distribution of Hygiene Materials in Anatolian Vocational and Technical High Schools during the Covid-19 Pandemic Period: Challenges and Achievements

Abstract

Received

21.10.2023

Accepted

20.12.2023

Key Words

COVID-19 pandemic,
Circulating Capital,
Entrepreneurship,
Vocational training,
Anatolian Vocational
and Technical High
School

This study examines the experiences of principals and teachers in Vocational and Technical Anatolian High schools producing hygiene materials during the COVID-19 pandemic. The qualitative study used criterion sampling to select participants. Data for the study were collected through semi-structured interviews and analyzed qualitatively. The findings show that most participants volunteered to produce hygiene materials, experienced various difficulties during the preparation, production, and distribution phases, and received support from both the authorities and the community during these phases. According to the analysis, the participants produced a significant amount of masks, sometimes involving students, despite their lack of knowledge or limited experience. Some materials were distributed free of charge, while others were sold primarily to public institutions. Throughout the process, material shortages, lack of expertise, resource constraints, and technical and logistical challenges were encountered. Finally, the findings also highlight the emergence of entrepreneurial qualities among educators and the increased reputation of vocational schools in society. This research shows how the production process of hygiene materials was managed in vocational high schools during a crisis, the COVID-19 pandemic, from decision-making to budgeting. In this context, the findings of the study will guide educational administrators and other institutions in future crises.

¹ Sorumlu Yazar: Gökçe, Asiye Toker, Profesör Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, asi.gokce@kocaeli.edu.tr

² Sönmez, Hamza, Öğretmen, Selim Yürekten Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, hamzasonmez91@gmail.com

GİRİŞ

Mesleki eğitim, bireylerin kariyer yolculuğunda başarılı ve işgücü piyasalarında etkin olmalarını kolaylaştıran kritik bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim türü, bilgi kazandırmanın yanı sıra, öğrencileri iş dünyasının dinamikleriyle de tanıştırmak, onların işgücü piyasalarının ihtiyaçlarına uygun becerileri kazanmalarına destek olur.

Türkiye’de Ahilik geleneğinden gelen mesleki eğitim, Batıda (Benovat, 1983; Hodge vd., 2020) geleneksel eğitim sistemi, sanayi devrimiyle beraber değişen iş dünyasının ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmada yetersiz kalması nedeniyle, yeni bir eğitim türü olarak, gelişmiştir. Almanya'nın öncülük ettiği mesleki eğitimin temel mantığı, özellikle belirli mesleki becerilerin kazandırılmasına odaklanarak, işgücünün ekonomiye daha erken dönemde ve etkin bir şekilde katılmasını teşvik etmektedir. Günümüzde Avrupa’da ve gelişmekte olan ülkelerde, ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim sunulmaktadır (Hanushek vd., 2016; Maslak, 2022). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) mesleki eğitim, örgün eğitimi terk etme olasılığı yüksek öğrencileri, uygulamalı dersler sayesinde, okulda tutmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de ise bu eğitim, Kavi ve Koçak’ın (2017) vurguladığı gibi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını, beceri kazandırarak, iş hayatına yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Birçok araştırma (Brunello, 2001; CEDEFOP, 2013; Hampf ve Woessmann, 2016; Acar ve Yabanove, 2017; Golsteyn ve Stenberg, 2017; Choi, Jeong ve Kim, 2019) mesleki eğitimin, okul hayatından iş piyasalarına geçişi olumlu etkilediğini belirtmektedir.

Mesleki eğitim veren okullar, öğrencileri iş piyasalarına veya meslek kariyerlerine hazırlamak için tasarlanmış özel eğitim ve öğretim sunar. Mesleki eğitimin birçok avantajı vardır. Birincisi, öğrencilere işgücüne doğrudan uygulanabilen pratik beceri ve bilgiler sağlayarak istihdam edilebilirliklerini artırır (Koşan, 2003; Carnevale vd., 2013; Erol, 2013). İkincisi, meslek okulları genellikle güçlü endüstri bağlantılarına sahiptir. Bu bağlantılar sayesinde, staj ve çıraklık yoluyla, öğrencilerinin gerçek dünya deneyimi kazanmalarına olanak tanır (Bailey ve Merritt, 1997). Böylece, meslek okullarından mezun olanlar, akranlarına göre daha yüksek oranda işe yerleşebilir (Aliaga, Kotamraju ve Stone, 2014). Ayrıca mesleki eğitim programlarının süresi genellikle daha kısadır ve geleneksel dört yıllık lisans derecelerine göre daha az maliyetlidir (Jacobson ve Mokher, 2009; Mokher ve Jacobson, 2022).

Günümüzde mesleki eğitimi teşvik eden politikalar okuldan işe geçişe odaklanmaktadır. ABD, Yeni Zelanda, Şili ve 15 Avrupa ülkesindeki mesleki eğitimi inceleyen Hanushek vd.,’nin (2017) çalışmasına göre mesleki eğitim mezunlarının genç yaşta istihdam edilme olasılığı akranlarına göre daha yüksektir. Çünkü mesleki eğitim gençlerin ekonomideki teknolojik ve yapısal değişikliklere uyum sağlama yeteneğini geliştirmektedir. Bu etki insan sermayesine önemli katkı yapmaktadır. Bu nedenle, okuldan işgücü piyasalarına geçişi iyileştirmenin bir yolu olarak, mesleki eğitim büyük ölçüde teşvik edilmektedir.

Mesleki eğitimin sağladığı avantajlar, akademik başarısı veya sosyo-ekonomik durumu düşük öğrencilerin bu okulları tercih etmesini sağlamıştır. Diğer yandan, akademik başarısı yüksek öğrenciler, son yıllarda mesleki eğitimi tercih etmemeye başlamıştır. Bu durum, mesleki eğitimin toplumsal sınıf çatışmalarını destekleyen araçlar arasında görülmesine (Ozer ve Perc, 2020) neden olmuştur. Sınıf çatışmalarına katkısı nedeniyle, mesleki eğitimin işgücü piyasalarına girişi kolaylaştırmadaki avantajları, Hanushek vd.’nin (2017) belirttiği gibi, yaşamın ilerleyen dönemlerindeki dezavantajlarıyla dengelenmektedir. Diğer bir deyişle, meslek lisesi mezunları genelde ara eleman olarak istihdam edildiğinden, kariyerleri boyunca ilerleme olanakları sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle meslek lisesi mezunları, yükseköğretim gören akranlarına göre, kariyer basamaklarında ilerlemede dezavantajlı konumda olmaktadır. Diğer yandan, bu gençler, öğrenimleri sırasındaki stajlar nedeniyle, piyasa ile tanışmaktadır.

Bu tanışıklık onlara, mezuniyetten kısa süre sonra istihdam edilme olanağı sağlamaktadır. Böylece meslek lisesi mezunlarının “vazgeçme maliyeti”, yükseköğretim mezunlarına göre daha düşük olmaktadır. Zira bir meslek lisesi mezunu hemen istihdam edilirken, akranı bir yükseköğretim öğrencisi, ortalama dört yıl daha öğrenim görerek, bir işte çalışarak elde edeceği gelirden vazgeçmiş olmaktadır. Ayrıca bu genç yükseköğretim için hayatının en az dört yılını daha ayırmakta ve harcama yapmaktadır. Üstelik mevcut piyasa koşullarında (Gökçe, 2019; Cumhuriyet, 2022a, 2022b; Bildircin, 2023; Yeniçağ, 2023) yükseköğretimden mezun olanların kısa sürede iş bulma olasılığı düşüktür. Diğer yandan, okulu bitir bitmez bir iş bulan bir meslek lisesi mezunu, yükseköğretim okumayı seçen akranı mezun olarak bir işe girene kadar, kariyer basamaklarında izin verildiği ölçüde ilerleyecektir. Böylece bir yükseköğretim mezunu, kısa sürede ya da yüksek ücret/iş koşullarıyla istihdam edilmediğinde, meslek lisesi mezunu olan ve çoktan hayatına yön vermiş akranına göre oldukça yüksek bir vazgeçme maliyeti ile karşı karşıya olacaktır.

Küresel gelişmelerle uyumlu olarak, Türkiye’de mesleki eğitimde, 2018 yılından itibaren, dönüşüm olmuştur. Bu okullar, özellikle son yıllarda artan işsizlik (Gökçe, 2019; Elmacıoğlu, 2021; Cumhuriyet, 2022a, 2022b; Pelek, 2022; Bildircin, 2023; Yeniçağ, 2023) nedeniyle, gençler tarafından yeniden tercih edilmeye başlanmıştır. Son yıllarda çeşitlenen ve yenilenen programlarla gelişen mesleki okullar, COVID-19 pandemi (salgın) sırasında da maske ve dezenfektan gibi, çeşitli hijyen malzemesi ve makinesi üreterek salgınla mücadelede aktif rol oynamıştır (Sanayi, 2020; MEB, 2020; Özer, 2020; Rakipoğlu, 2021; TRTHaber, 2021).

COVID-19 salgını, 2019 yılında Çin’de ortaya çıkmış ve tüm dünyaya yaymıştır. Salgın boyunca dünya genelinde sağlık sistemleri büyük bir baskı altına girmiş; çok sayıda insan virüs nedeniyle yaşamını yitirmiştir. 6 Eylül 2023 itibarıyla Dünya Sağlık Örgütü’ne (DSÖ) bildirilen 770.437.327 doğrulanmış COVID-19 vakası bulunmaktadır. Bu sayının 6.956.900’ü ölüm ile sonuçlanmış vakalardır. Birçok ülke, COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına almak için, eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmıştır. Küresel düzeydeki bu kapanmalar dünya öğrenci nüfusunun %90’ından fazlasını (yaklaşık 1,3 milyar çocuk ve genç) etkilemiştir (Unesco, nd). Salgın ile küresel düzeyde mücadele ederken sıkı karantina önlemleri, seyahat kısıtlamaları, maske takma ve sosyal mesafe kuralları getirilmiştir. Ayrıca, hızla aşı geliştirilmiş ve dağıtılmıştır. DSÖ’nün (2023) raporuna göre, 4 Eylül 2023 tarihi itibarıyla, küresel düzeyde toplam 13.500.135.157 doz aşı uygulanmıştır.

COVID-19 salgınının ekonomik, sosyal ve psikolojik etkileri olmuştur. Örneğin Almanya’da, başlangıçta, sağlıklı olanların günlük yaşamını etkileyecek katı politikaların yanı sıra, virüs bulaşanlar izole edilmiş; katı şekilde temaslı takibi yapılmıştır. Vaka sayısı hızla artınca, 1.000’den fazla katılımcının yer aldığı etkinliklerin yasaklanması ve ülke düzeyinde evde kalma gibi, daha sıkı önlemler alınmıştır. Diğer yandan, bu tedbirlerin işsizlik ve kısa süreli çalışma gibi ekonomik sonuçları olmuş; bu da toplumda sosyal eşitsizlikleri artırmıştır (Naumann vd., 2020). Türkiye’de de benzer önlemler alınmış; salgına karşı savaşta “çok boyutlu ve çok aktörlü mücadele politikası” (İletişim Başkanlığı, 2020) uygulanmıştır. Bu kapsamda örneğin COVID-19 Bilim Kurulu oluşturulmuş; Çin, İran, Irak, Güney Kore ve İtalya ile tüm yolcu uçuşları durdurulmuş; düzenlenecek ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlikler ertelenmiş; havayolu yolcularına “Seyahat İzin Belgesi” şartı getirilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2021).

Salgınla mücadelede filyasyon çalışmaları da yürütülmüştür. Filyasyon çalışmaları COVID-19 virüsü görüldüğünde koruma ve kontrol önlemlerinin alınması amacıyla, kaynağın tespiti ve temaslıların belirlenmesi için yürütülen çalışmalardır (Sağlık Bakanlığı, 2021). Salgının olağanüstü bir durum olması nedeniyle, sağlık çalışanlarının yanı sıra, öğretmenler ve güvenlik görevlileri de filyasyon ekiplerine katılmıştır. Bu süreçte, bazı mesleki okulları temizlik malzemeleri, maske, yüz siperliği, tek kullanımlık önlük/tulum, solunum cihazı, sterilizasyon

cihazı ve maske makinesi (Sanayi, 2020; MEB, 2020; Özer, 2020; Rakipoğlu, 2021; TRTHaber, 2021) üreterek salgınla mücadeleye destek olmuştur. Böylece bu okulların potansiyeli ortaya çıkmış; salgının yarattığı kriz, bu okullar için fırsata dönüşmüştür. Zira döner sermaye faaliyetleri kapsamında üretim yapılmasının yanı sıra, yeni bir uygulama alanı yaratılarak eğitime katkı sağlanmıştır. Bu süreç, eğitim yöneticilerine, ülkenin salgınla mücadelesine destek olurken, okullardaki üretim potansiyelini olağanüstü durumlarda nasıl ortaya çıkaracağını yolunu göstermiştir. Ayrıca, bu süreçte bu okullar, gerek öğrencilerine, gerek topluma, kuruluş amaçlarının sınırlarını da sergilemiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, COVID-19 salgını sürecinde hijyen malzemesi üreten Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin, üretim sürecinde yaşadıklarına yönelik görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Böylece COVID-19 salgını sırasında Türkiye’de ihtiyaç duyulan sağlık ve hijyen malzemesinin üretimine destek olan okulların bu üretimin yönetim süreçlerinde yaşananlar belirlenmiş olacaktır. Araştırmanın problem cümlesini “COVID-19 salgını sürecinde hijyen malzemesi üreten Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin üretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

Hijyen malzemesi üretiminde görev alan okul müdürü ve öğretmenlere göre:

1. Hijyen malzemesi üretiminin hazırlık süreci nasıl yaşanmıştır?
2. Hijyen malzemesi üretim süreci nasıl yaşanmıştır?
3. Üretilen hijyen malzemesinin dağıtımı nasıl gerçekleşmiştir?
4. Hijyen malzemesi üretimi ve dağıtım sürecinde yaşanan zorluklar, bu zorlukları aşmaya yarayan destekler ve kazanımlar neler olmuştur?

Bu araştırma, salgın sürecinde üretim yapan Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin planlama ve üretim faaliyetlerini nasıl yönettiğini ortaya koyarak, diğer mesleki eğitim okulları için kılavuz olacaktır. Böylece, gelecekte ortaya çıkabilecek olağanüstü durumlarda benzer etkinlikleri gerçekleştirmek isteyen diğer mesleki eğitim okullarının yönetici ve öğretmenlerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Çeşitli yazarlar (Giorgi, 2009; Cresswell, 2014; Gill, 2014) nitel araştırmaların doğal ortamda bütüncül bir çerçevede gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu yazarlara göre, genel olarak bir deneyimin (birçok kişi tarafından paylaşılan bir deneyim) tanımlanması amaçlandığında, araştırmanın deseni betimleyici fenomenoloji (olgubilim) olmalıdır. Betimleyici olgubilim, belirli bir psikolojik olgunun özünü oluşturmayı ve sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışma, yorumlamaya daha az yer vererek, katılımcıların deneyimlerini daha çok ön plana çıkararak betimsel olgubilim desende gerçekleştirilmiştir. Bu desende, Yıldırım’ın (1999) da vurguladığı gibi, araştırılan konuyu katılımcıların bakış açısına göre görebilmek için en uygun veri toplama yöntemi görüşmedir. Bu nedenle, araştırma için gereken veri, görüşme yöntemi ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Patton (2018) göre ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri taşıyan kişilerin/durumların incelenmesi için kullanılır. Bu çalışmada, çalışma grubu kapsamına alınan okul ve katılımcıları belirlemek için aşağıdaki ölçütler gözetilmiştir:

1. Okulların, hijyen malzemesi üretimine COVID-19 salgını sırasında başlamış olması.

2. Söz konusu okullarda görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin, üretim sürecinin başından itibaren, içinde yer alması.

Birinci ölçüte göre Kocaeli’nde bu ölçütlere uyan dört kamu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin bulunduğu saptanmıştır. İkinci ölçüte göre ise dördü okul müdürü, dördü öğretmen olmak üzere sekiz kişi belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Görev	Branş	Yaş	Cinsiyet
M1	Müdür	Elektrik	44	Erkek
M2	Müdür	Elektronik	48	Erkek
M3	Müdür	Bilişim	40	Erkek
M4	Müdür	Elektrik	42	Erkek
Ö1	Öğretmen	Kimya	45	Erkek
Ö2	Öğretmen	Elektrik	43	Erkek
Ö3	Öğretmen	Metal	50	Erkek
Ö4	Öğretmen	Kimya	44	Kadın

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların biri dışında tümü erkektir. Katılımcı okul müdürleri 40-48 yaş aralığındayken, öğretmenler 43-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların branşı ağırlıklı olarak elektrik/elektroniktir. Bu bağlamda, katılımcıların çoğunun meslek dersi öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gereken veri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun geliştirilmesinde Patton’dan (2018) yararlanılmıştır. Patton’a (2018) göre, görüşme formu araştırmacıya yol gösterir. Öncelikle taslak görüşme formu hazırlanarak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne göre yeniden düzenlenen formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Formun son halinde, sonda sorularla birlikte, 13 soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gereken veri bire bir ve yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Öncelikle çalışma grubuna uygun olan kişiler tek tek telefon ile aranmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu kişilere araştırmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Aranan tüm kişiler araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını belirtmiştir. Her bir katılımcıdan, uygun olduğu yer, gün ve saatte görüşmek için randevu alınmıştır. Görüşmeler, 2020 yılının Aralık ayında, katılımcıların kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler ortalama 40 dakika, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ise ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların yedisi ile yapılan görüşmeler, izinleri alınarak, ses kayıt programı ile kayıt altına alınmıştır. Bir katılımcı ile yapılan görüşme, ses kaydı istemediği için, araştırmacı tarafından elle not tutularak kayıt altına alınmıştır.

Patton (1918) ve Yıldırım (1999), nitel araştırmalarda, katılımcıların içinde buldukları doğal ortamda incelenmesinin, veri toplamayı desteklediğini belirtmektedir. Bu nedenle, görüşmeye başlamadan önce, görüşmeci ile katılımcı, okuldaki üretim bölgesini birlikte ziyaret etmiştir. Böylece katılımcılar ile doğal ortamın etkisiyle, daha samimi bir ilişki kurmaya çalışılmıştır.

Görüşmelerin tümü bittikten sonra, toplanan veri, bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale gelen metinler, her bir katılımcıya, e-postaları aracılığıyla ulaştırılmıştır. Katılımcıların, kendilerine gönderilen metni doğrulamasından sonra veri analizine geçilmiştir.

Verinin çözümlenmesi ve yorumlanması

Toplanan veri, metin içindeki kalıpları, temaları ve anlamları belirlemeye yönelik sistematik bir yaklaşım olan içerik analizi (Elo ve Kyngäs, 2008) ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle, metinler, verinin derinlemesine anlaşılması için, belirli bir kodlama şeması oluşturularak sistematik bir şekilde incelenmiştir. Devamında, araştırmacılar, metinlerde ortaya çıkan anahtar kavramları açık kodlama ile belirlemiştir. Bu aşamada, veri içeren metinler taranmış ve öne çıkan kelimeler, ifadeler ve örüntüler belirlenmiştir. Daha sonra, belirlenen anahtar kavramlar, daha geniş temalara dönüştürülmüştür. Temalar, tekrarlanan örüntüleri ve anlamı içermektedir. Bu aşamada, katılımcıların deneyimleri derinlemesine incelenmiş ve veri setindeki önemli konular vurgulanmıştır. Son olarak, oluşturulan temalar, araştırmanın sorularına ve amaçlarına uygun bir şekilde yorumlanmıştır.

Güvenirlilik açısından, toplanan verinin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Bu süreçte, her iki araştırmacı, belirledikleri kodlama şemalarını ve temaları, doğrulanabilirliği artırmak adına, karşılaştırmıştır. Orijinal ifadelerin eksiksiz ve doğru bir şekilde yansıtılmasını sağlamak adına, görüşme esnasında elde edilen verinin bir kısmı, doğrudan alıntılar ile metin içinde sunulmuştur. Yıldırım (1999) katılımcı görüşlerinin, belirttikleri şekliyle, aynen sunulmasının, onların bakış açılarını doğrudan yansıtmak bakımından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın doğruluk ve güvenilirlik düzeyini artırmak amacıyla, katılımcı görüşlerine mümkün olduğunca sadık kalınmıştır. Veri analizi sırasında katılımcılara kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürleri için “M”, öğretmenler için ise “Ö” kullanılmıştır. Böylece örneğin, veri toplanan birinci okulun müdürü “M1”, öğretmeni ise “Ö1” ile kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine geçmeden önce, katılımcıların hijyen malzemesi üretimine nasıl dahil olduğu sorgulanmıştır. Veri analizine göre katılımcılar, ikisi dışında, hijyen malzemesi üretimine gönüllü olmuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Benim kişisel olarak çok istediğim birşeydi aslında, okulda döner sermaye kapsamında bu tip üretim faaliyetinin olması.” M4.

“Tamamen gönüllü oldu. Zaten ilk başta da müdür bey gönüllü olanlar arkadaşlar demişti. Herhangi bir ücret, döner sermaye gibi bir şey olmadan tamamen kendi isteğimle geldim.” Ö2.

“Böyle bir teklif geldi ilden. ...Sordular yapar mısınız diye? Yaparız dedik ama daha önce hiç tecrübe etmediğimiz bir konuydu maske üretme işi... ..Gönüllü olarak girdik bu işe.” Ö3.

“Biz daha Covid başlamadan önce döner sermaye kurmaya karar verdik.. ..Okullar koronadan dolayı tatil olduktan sonra da ne yapabiliriz diye oturduk düşündük arkadaşlarla. Birkaç tane gönüllü öğretmen ve teknisyen ile beraber, ‘bu süreçte en çok ne kullanılır’ diye düşündük ve kolonya ve dezenfektan ihtiyacı olduğunu fark ettik ülkemizde. ‘Onlarla başlayalım’ diye düşündük ve onunla ilgili hazırlıklarımızı yaptık.” M1.

“...bizim kimya bölümü olarak üretim yapma düşüncemiz zaten mevcuttu. Kimya bölümü olan bir okul olarak dışarıdan gidip sıvı sabun alınması, deterjan alınması kişisel olarak benim zoruma gidiyordu.Pandemi süreci, özellikle bakanlığın özel izin verip bizim de üretim yapmamız işlerimizi hızlandırdı.” Ö1.

Analiz sonucuna göre, iki okul müdürü, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (İMEM) gelen emir doğrultusunda üretime başlamıştır. Bu katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Biz kendimiz karar vermedik. Bakanlığımız ilk etapta Türkiye’de 20 ilde maske üretilmesine karar veriyor. Bu illerden birisi de Kocaeli’ydi, her ilde bir okul seçiliyordu. İMEM bizde (Kocaeli’nde) iki tane olsun demiş. .. yani emir ile oldu.” M2.

“İlk olarak bizi ilçeden aradılar, ‘maske üretiminde görevlisiniz’ dediler. Onlar böyle deyince biz ‘yanlıklık vardır’ dedik. ‘Bizim giyim veya tasarım gibi bölümlerimiz yok’ dedik.. ..Biz de ‘verilen emir demiri keser’ dedik, ‘verilen görev neyse yaparız’ dedik.” M3

Hijyen Malzemesi Üretimine Hazırlık Süreci

Analiz sonucuna göre, katılımcılar önce araştırma yapmış, sonra malzeme ve araç gereç bulmaya çalışmıştır. İşin nasıl yapılacağını öğrenmek için diğer okullarla işbirliği yaptığını belirten katılımcıların ifadeleri şöyledir: *“İlçedeki diğer okulun müdürü ile bir araya geldik. Beraber araştırdık. Ardından bakanlığın bu üretimi yapacak okullarla ilgili kurduğu whatsapp gruplarına katıldık. Buralarda diğer okullardan çözümler, videolar gelmeye başladı.” M3.*

“Araştırma içine girdik hemen. ..bizden daha önce bu işe başlayan İstanbul’daki okulları gezdik.” Ö3.

“Teknik bilgi eksikimizi gidermek için çevreden bilen arkadaşlardan, daha önce bu işi yapanlardan destek aldık. ..Diğer alet edevat temini için Kocaeli’deki diğer üretim yapan okullarla iletişime geçtik.” M4

“Araştırdık gezdik. Gerçekten çok gezdik. ..pandemi demedik, hastalık demedik, İstanbul, Sakarya, Düzce ...yani gitmediğimiz yer kalmadı. Samsun’da, Bursa’da üretim yapan arkadaşlar vardı, onlarla iletişime geçtik. Onlar da bize yol gösterdi. Araştırdık, etrafımızda bu tür malzemelerin üretimini yapan işletmeleri dolaştık. Birçok bizden tecrübeli arkadaşımızdan fikirler aldık.” Ö1.

Katılımcılar, hazırlık aşamasında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Valilik gibi kurumlardan ve çevreden destek aldıklarını belirtmiştir. MEB’den ödenek aldığını belirten katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Bu süreçte Bakanlığın da desteğini aldık. ...uygun fiyata makineler bulmuşlar. Bunlardan biri tela pres makinesi. ...Yazı ile ödenek talep ettik. 60-65 bin liraya sistemi tamamen kurduk.” M3.

“Makinelerin ödenekleri MEB tarafından gönderildi. Biz de araştırma yaptık ‘en uygun nereden alırız’ diye. O şekilde para geldi ödenek olarak. Biz de başladık.” Ö2.

“Bakanlık bu işe ödenek gönderdi, biz de tesisi kurduk. Tamamen MEB’in ve İMEM’in desteğiyle başladı süreç.” M4.

“Bakanlığımızdan maske makinası için ödenek geldi ve hızlı bir şekilde maske üretmeye başladık.” M1.

“Milli Eğitim Müdürlüğümüz Valiliğin desteğiyle o dönemde bize 500 bin maskelik kumaş aldı. 250 bini bize, 250 bini diğer okula verildi. Biz o şekilde başladık.” M2.

Üretim sürecinde Valilik’ten de destek aldığını belirten bir katılımcının ifadesi şöyledir: *“Valilik, bütçesinden yüklü miktarda maske kumaşı temin etti bize. Bu kumaşlar sayesinde üretime başladık.” M3.*

Üretim sürecinde çevreden destek aldığını belirten bir katılımcının ifadesi ise şöyledir: “..kazanı almamız da müdür beyin sayesinde oldu. ..müdür beyin eski öğrencisiymiş. Bir tanesini bize hediye etti, diğerini yarı fiyata verdi. O şekilde bir başlangıç yaptık.” Ö1.

Hijyen Malzemesi Üretim Süreci

Araştırmanın ikinci alt probleminde hijyen malzemesi üretim süreci sorgulamaktadır. Bir katılımcı okul müdürü gelen emir doğrultusunda nasıl üretim yaptıklarını şöyle anlatmıştır: “Sonra etiket kesme makinesini kullandık. Tela presten çıkan kumaşları bildiğiniz etiket kesme makinesiyle kestik. ..Kumaşların nasıl takılacağını falan makineyi getirenler yarım saat anlattı gitti. ..teknik müdür yardımcımız ve hizmetlimiz ile makineyle deneme yaptık; baktık iş kolay. Kesim kolay. Ama bunların dikilmesi de gerekiyor. Oturduk düşündük, dedik biz meslek lisesiyiz. Bizim kaynağımız kim? Öğrenci. ..Hocamız geldi, 2 saatte bu işi öğrencilerimize öğretti. İlk gün bir kız öğrencimiz 50-60 tane yapabildi, ertesi gün 150-170. Baktık kızlar bir günde 350-400 arası maske dikebiliyor. Biz kendimiz 900-1200 arası maske üretebiliyorduk artık. XXXX ilçelerindeki kız meslek liseleri bizim okula bağlanmıştı. Biz müdürler olarak toplandık. ‘Herkes ne kadar üretir, kapasitesi nedir’ görüştük. Her okula bir miktar maske paylaştırıldı dikilmesi için.” M3.

Aynı okulda görev yapan diğer katılımcı süreci şöyle tanımlamıştır: “Biz burada kesimciydik. 8-10 tane halk eğitime ve meslek lisesine, kesilen kumaşları gönderirdik. Onlar dike bize geri yolları. Biz burada steril yapar, İl’e (İMEM) gönderirdik.” Ö3.

Görüldüğü gibi, bu süreçte, pandemi önlemlerine rağmen, bazı okullarda öğrencilerin de üretime katıldığı belirlenmiştir. Veri analizine göre, katılımcılar, deneyimleri olmamalarına rağmen, çok kısa sürede yüksek miktarda üretim yapmak zorunda kalmıştır. Bir katılımcı okul müdürü, üretimi kısa sürede nasıl gerçekleştirdiklerini şöyle ifade etmiştir: “İki gün içinde maske üretmeye başladık. 25 tane öğretmen gönüllü çalışarak günde 15 bin tane maske yapmaya başladık. Önce maskeyle başladık... Milli Eğitim kumaş ve lastik getiriyordu; biz üretim yapıp ücretsiz olarak dağıtıyorduk.” M1.

Aynı okulda görev yapan diğer katılımcı da kısa sürede yüksek miktarda nasıl üretim yaptıklarını şöyle anlatmıştır: “Biz burada kumaşın kesimini yaptık. Halk eğitim ve kız meslek liseleri de dikimini yaptı. Tekrar buraya gelip steril edildi, paketleni, dağıtımı yapıldı. O şekilde milli eğitimin söylediği yerlere günlük 5 bin, 10 bin, 20 bin neyse hepsini tamamladık. Tabi bu bir müddet sürdü. .. İki vardiya çalışıyorduk burada. 8-4, 4-12 öğretmenler geliyordu. Sokağa çıkma yasakları da vardı o süreçte. Öğrenciler yoktu zaten. Sadece bu işi yaptık iki vardiya şeklinde. Okulda da eğitim öğretim olmadığı için, okulun genel işlerini aksatmayacak şekilde bu işi de yaptık. 20’ye yakın arkadaş vardı çalışan. Dönüşümlü olarak geliyorduk hep.” Ö2.

Üretilen Malzemesinin Dağıtımı

Veri analizi sonucu, katılımcıların ürettiklerinin bir kısmını ücretsiz dağıttığı; bir kısmını ise öncelikle kamu kurumlarına sattığı belirlenmiştir. Katılımcılar ürünlerini nasıl dağıttığını/sattığını şöyle ifade etmiştir:

“Akşam ben kendi aracım ile saydığım tiim ilçelere bu kumaşları dağıtıyorum. Okulların yaptıklarını geri topluyorum, kendi okuluma getiriyorum. Dikilen maskeleri burada sterilize ediyor, öğlen de kurumlara veriyorduk. ..Biz bu süreçte bugüne kadar okul olarak 1 milyon maske üretimine ulaştık. Bunların yaklaşık 400-500 bin kadarını ücretsiz dağıttık. Kalanlarını ise çevre fabrikalara sattık.” M3

“Belediyelere, valiliğe, İMEM’e verdik hep. Ama ücretsizdi. Kumaşı getirdiler yaptık gönderdik biz. Biz burada ürettik sattık, ama para yoktu, hep hibe gibi oldu. Döner sermaye kapsamında

üretiyoruz ama para yok. Sorumluluk müdürde. İşte o esnada bakanlık bunları işlediğimiz modüle 'hibe yoluyla verilen, parayla satılan' gibi bölümler ekledi. Oradan girdik biz de sayıları. Yanlış hatırlamıyorsam 160 bin tane maskeyi bu şekilde valiliğe teslim ettik. O zaman biz bir miktar fabrikalara sattık. Oradan gelen parayla kendimize yeni kumaşlar aldık. Bir ara hem kamu kurumlarına hem de isteyen fabrikalara sattık. Ama ağırlığı yine kamu kurumlarına verdik biz. Çünkü oradan çok istek geliyordu valilik, jandarma, polis, sağlıkçılar.” M2.

İki katılımcı, özel sektörün maddi kaygılar nedeniyle ürünlerini satın almadıklarını şöyle belirtmiştir: “Özel sektörden açıkçası pek bir destek görmedik. ..Gidip ürünlerimizi tanıtık, memnun da kaldılar. Ama maddi kaygılardan dolayı daha ucuz olan yerlerden satın almayı tercih etti özel sektör.” M4.

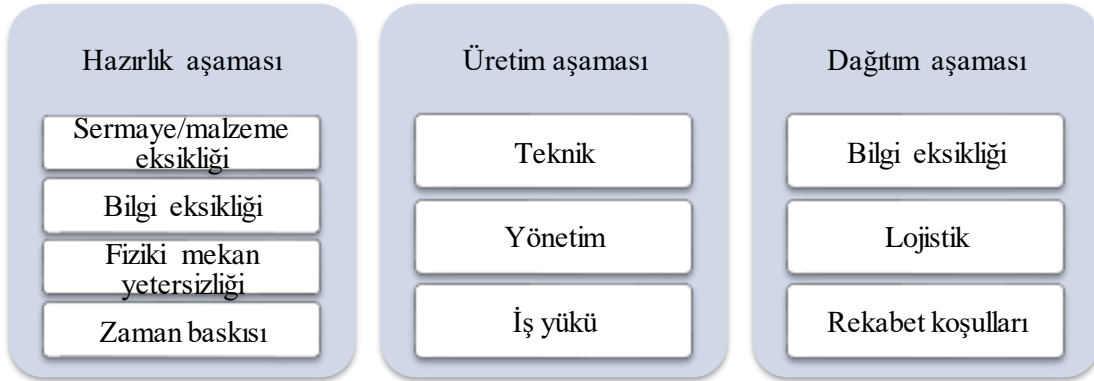
“Mesela işletmelerin faydası olmadı. ..Önceden piyasada maske yokken araya adam sokup bizden maske almaya çalışıyorlardı. Ama sonra ortalıkta maske bollaşınca, 'hadi şu okula da destek olalım' diye bir şey hiç yapmadılar. Aslında fabrikalar için çok büyük paralar değil bunlar. Ama yapmadılar işte.” M2

Hijyen Malzemesi Üretimi ve Dağıtım Sürecinde Yaşanan Zorluklar ve Kazanımlar

Analiz sonucunda, katılımcıların hazırlık, üretim ve dağıtım olmak üzere, üç aşamada zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır (Şekil 2).

Şekil 2

Malzeme üretiminin tüm aşamalarında ortaya çıkan zorluklar



Şekil 2’de görüldüğü gibi, katılımcılar ağırlıklı olarak hazırlık sürecinde zorluk yaşamıştır. Katılımcılar ayrıca her aşamada, o aşamaya özgü, bilgi eksikliği yaşamıştır. Katılımcılar yaşadıkları sorunlar nedeniyle yoğun stres yaşamıştır.

Hazırlık Aşamasında Yaşanan Zorluklar

Sermaye ve Malzeme Eksikliği

Katılımcılar öncelikle, üretim için gereken malzeme (kumaş) veya araç gereçlerinin olmadığını belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı ifadeleri şöyledir: “Sıfırdan başladık. Seri üretime yönelik hiçbir ekipmanımız yoktu. .. bu üretim için gerekli olan alet edevatı temin ederken, işte etiketler, kutular, şişeler vs, bunları yaptırırken zorlandık.” M4.

“İl Müdürümüz bize İstanbul’dan bir tane toptancının adını verdi, maske kumaşları üzerine ticareti var adamın. Adamı aradık, ‘piyasada kumaş yok hocam’ dedi. ‘El ile falan dikilmez bu’ dedi. Bize otomatik makineler lazım. Biz makine aramaya da başladık tabi. Türkiye’de o

makineyi o dönem üreten yer yok yani, pandeminin başlarını söylüyorum. Biz sürekli iki müdür, internette, telefonda gece 12-1 sürekli araştırdık. İlk 10 gün hep böyle geçti sürekli stres. Biz zannettik bize her şeyi hazır verecekler. ‘Müdürüm makineyi vermiyor musunuz’ dedik, ‘yok’ dediler. ‘Makineyi siz bulacaksınız’. Para yok o anda. Makine yok, paran olsa bile alacak makine yok. En erken gün veren 40 gün. Çin’den getirecek o da. Çin o sırada müthiş bir fırsatçılık yapıp 5-6 katı fiyatına sattı. Sorumluluk da tamamen bizim üzerimizde. ... Herkes bilgi paylaşıyor ama kimsede yok makine. Ama biz il olarak biraz öne çıktık yani. Kimi makine imalatçıları da yardımcı olmaya çalıştı. Ama onlar da sıfırdan geliştirecekti yani. Bunun bir ARGE si var, zaman gerekiyor. Ama ortalık yıkılıyor; maske yok. Bu süreler bize çok uzun geldi, 30 gün, 40 gün, 60 gün. Gelip gelmeyeceği bile belli değil.” M2.

“Hiçbir şeyimiz yoktu. Bölümümüzdeki laboratuvar malzemeleri haricinde hiçbir şeyimiz yoktu.” Ö1.

“Üretim yapacak şekilde bir alt yapımız yoktu. Ama burası meslek lisesi ve kimya bölümü, kimya laboratuvarları var. Donanımı gayet güzel, içerisinde her türlü deney malzemesi var, ama üretim yapmak ayrı bir şey. Üretim tankları vs ekipman olarak sıfırdık.” Ö4.

“Malzeme sıkıntısı oluyordu. İlk başta ilden verdiler ama sonrasında artık kendimizin bulması gerekti...” Ö2.

“Bu süreç ilk zamanlar gerçekten çok zordu, maske bulmak zordu, kumaş bulmak zordu.” M3

Katılımcılar en büyük zorluğun, üretime başlamak için gereken malzeme ve teknolojiyi alacak paralarının olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir: *“İlk başta okulun sermayesi falan yoktu. Her tarafı dolaştık o süreçte İstanbul’da, İzmit’te. Bağış almaya çalıştık, bağış gelmedi.” M1.*

“Pandeminin patlamasıyla birlikte fırsatçılar ortaya çıktı. Normalde 15-20 bin dolar olan makineler, 70-80 bin dolarlara çıkmıştı. Ultrasonik cihazlar bu makineler için önemli bir bileşen. Çok uygun fiyatlara satılan bu cihazların 10 katı fiyatına satıldığını gördük. Makinelerin gümrükten gelirken takıldığını; başka ülkelerin aldığını gördük. Baktık sıkıntılı. Bu ortamda bu iş için yeterli bir bütçe de yok. Çünkü milyonlarla ölçülecek rakamlar ortaya çıktı. Biz bu süreçte makine alamayacağımıza karar verdik.” M3.

“Kurulum aşamasında gelen giden ustalar oldu. İnsanlar ‘burası okuldur parası vardır’ diye yüksek fiyatlar verdi bize hep. Bu da işimizi zorlaştırdı bizim.” M4.

“Ultrasonik makineleri bulmak için çok zorlandık. 10 bin liralık makineler 100 bin lira olmuştu; fiyatlar çok artmıştı. Biz onun stresini yaşadık, ‘nasıl makine alalım acaba’ diye. Fiyatlar da bizi strese soktu. Malzemeleri bulma kısmında zorlandık. Piyasada fırsatçılık yapanlar oldu. Kolilerde, kartonlarda fiyatları hep artırdılar. ..Özel firmalar destek vermedi hep. İl dışında yaptırarak bazı malzemeleri daha uygun olduğu için. Sterilizasyon makinesi mesela, diğer okul daha küçük makineyi daha pahalıya aldı. Biz daha çok araştırdık, daha büyüğünü daha ucuzca aldık. Fırsatçılar artınca biz de daha çok araştırmaya daha ucuzunu bulmaya çalıştık.” Ö2.

Bilgi Eksikliği

Katılımcılar malzeme bulmaya ve bu tür bir üretime ilişkin bilgilerinin olmadığını şöyle dile getirmiştir. *“Teknik bilgi noktasında zorluk yaşadık.” M4*

“‘En ufak bir bilgimiz yok bu konuda’ dedim. ..Kaç yıllık teknik öğretmenim ben, hayatımda maske nasıl üretilir görmedim bile, yani filmi bile görmedim.” M2.

Fiziki Mekân Yetersizliği

Bir katılımcı, üretim yapmak için gereken fiziki özelliklere sahip olmadıklarını şöyle ifade etmiştir: *“İlk başta yerimiz olmadığı için okul bahçesine koyduk açık alana. Milli eğitim siparişini açıkta yaptık tamamen. O milli eğitim siparişinden gelen parayla yeni hammadde aldık ve üretim atölyesini geliştirdik.”* M1.

Zaman Baskısı

İki katılımcı kısa sürede üretim yapmak zorunda kalmanın yarattığı baskıyı şöyle dile getirmiştir: *“İlk 10 gün çok stresli geçti. Benim telefonumda 1000 dakika vardı. 10 gün içinde bitti, telefon kulağımızdan hiç inmedi yani. O 10 günde yaşadığımız stresi sana anlatamam. Yukarıdan müthiş bir beklenti var. Bir de gazeteye verildik maske üretecek bu okullar diye.”* M1.

“Biz de başladık okuldaki öğretmenlerle çift vardiya. Saat sekizde başlıyorduk dörtte birinci vardiya bitiyor, sonra ikinci gelenler gece on ikiye kadar. Öğretmenler çalışıyordu.” M2.

Üretim Aşamasında Yaşanan Zorluklar

Teknik Sorunlar

Katılımcılar, makinelerin sık sık arızalanması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir: *“Sonradan anladık ki bu makineler sık sık arıza yaptı mesela. Bizde elektrik bölümü var, makine bölümü var, arkadaşlarım oraya sürekli müdahale etmek zorunda kaldılar. Yani tamir ettiler.”* M2

“Makine başında da bir sürü aksaklık çıkıyor. Makine arıza veriyor adamlar (makineyi satan firma) virüs var diye gelmiyor. İş aksıyor. O sırada mecburen biz çözmeye çalıştık arızaları. ..teknik aksaklıklar yaşandı.” Ö3.

Yönetim

Katılımcılar, işi organize etmede ve eşgüdüm sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bir katılımcının bu konudaki görüşü şöyledir: *“İlk başta organizasyon sıkıntısı çektik. Herkes bu işte tecrübesizdi. Aramızdaki görev dağılımını net yapamadık. Bir yandan hesap kitap işleri, bir yandan gelen giden malzemeler, stoklar falan derken işler karıştı yani bir süre.”* M4.

Bir katılımcı işi yönetmede çektiği sıkıntıyı şöyle ifade etmiştir: *“Hem pandemi zamanı okulun rutin işleri hem döner sermaye işleri hem de bu organizasyon ve diğer okullarla iletişim zor oldu tabi.”* M2.

İş yükü

Katılımcılar iş yükü nedeniyle fazla mesai yaptıklarını ve bundan dolayı yaşadıkları sıkıntıları şöyle dile getirmiştir: *“Talep çok fazlaydı.”* Ö3.

“İki üç hafta çift vardiya çalışarak açığı kapattık, günde 15 bin maske üreterek.” M1.

“Yüküm çoktu, yemek yemeye bile zaman bulamadığım zamanlar oldu. ..Çok yüklendiğimiz zamanlar oldu arkadaşlarımıza. İlk zamanlardaki stresimizi bir görseniz! Düşün yani! Sağlıkçılar, emniyet teşkilatı bizden maske bekliyor. Günde beş bin tane maske verdik emniyete. O zamanlarda bunlar hayal edilmesi zor rakamlardı. Bir de el ile dikiliyordu. Biz kesim yapıyorduk, kız meslekler dikiş yapıyordu. Ama biz üs konumundaydık; onlar sadece dikiş yapıyordu. Sonra bunları toplu, sterilize et, kutula, nakliyesi, organizasyon her türlü şey bizde. ..Bu şekilde ne olduğunu anlamadan ilk 10 gün çok stresli geçti. ..Bu arada yukarıdan da sürekli ‘hadi yapamadınız mı, bulamadınız mı’ diye soruyorlar. Örnek alacak, gidip bakacak yer bile yok yani. İthalatçılar hep Çin menşeli zaten. O 10 günde yaşadığımız stresi sana anlatamam.” M2:

“Baktık talep artıyor biz gece vardiyasına geçtik artık. Gece 10'lara kadar çalışıyorduk. Öğretmen arkadaşlarımıza sorduk. Gönüllü arkadaşlar katıldı bize. Toplam altı arkadaş daha eklenince üretimi iki misline çıkardık.” M3

Dağıtım Aşamasında Yaşanan Zorluklar

Bilgi Eksikliği

Katılımcılar, döner sermaye kapsamında üretilen ürünlerin satışına ve elde edilen gelirin nasıl kullanılacağına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamanın sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

“Bu konuda zaten kimseye derdimizi anlatamadık. Okulun bütçesi ile döner sermaye işletmesinin bütçesi birbirinden ayrıdır. Okul bütçesine gelen para okul işleri için harcanır, döner sermaye işletmesine gelen para döner sermaye faaliyetleri için harcanır. Yani bir taraftan diğer tarafa transfer yapma durumu olmuyor. İkisinin de bütçesi ve gelir gider kalemleri farklı, kayıtları farklı. Onun için döner sermayeden kazanılan paradan çalışan öğretmen, öğrenci, idareci pay alır, vergiler ödenir, devletin çeşitli kurumlarına pay dağıtılır, kalan para ile de üretim yapılan alanın eksikleri giderilir.” M4.

Lojistik Sorunlar

Katılımcılar üretilen ürünlerin dağıtımında da zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcı ifadesi şöyledir: “Fakat bir de bunların o okullara dağıtılması ve toplanması meselesi ortaya çıktı. ..Bu süreç bizim için zorlu geçti, her akşam her sabah kendi aracımızla gittik geldik dağıttık. Bayağı uğraştığımız yani o dönemler.” M3.

Rekabet Koşulları

Katılımcılar rekabet şartlarının adil olmaması nedeniyle olumsuz etkilendiklerini de ifade etmiştir. İki katılımcının bu konudaki ifadesi şöyledir: “Mesela benim burada fabrikalarla yaptığım görüşmede adam benimle, affedersiniz ama xx pazarlığı yapıyor. ...Öyle bir pazarlık yapıyor ki benimle. Kurtarmayacak fiyat verdiler hep.” M2.

“Özel sektör için ticaretinde, ama bizim ürünlerimiz kesinlikle formülasyona uygun kaliteli ürünler. Dolayısıyla piyasa ürünleriyle biz fiyat olarak yarışmıyoruz. Mesela benim ürünüme gidip markette satamazsın. Benim 10 lira dediğim ürüne hocam ama şurada beş lira diyor. İşin bilincinde olan insan geldiğinde ‘hocam bunun içeriği ne?’ diye soruyor bana önce. Fiatını sormuyor. Mesela en basitinden Kızılay’dan geldiler, ‘içeriği ne’ diye sordular. Misal başka bir kurumdan geldiler, ‘kaç liraya satıyorsunuz?’ diye sordu direkt. Zaten konuya bakış açısı, konuşma kendini ele veriyor.” Ö1.

Zorlukları Aşmada Destekler

Katılımcılar yaşadıkları zorlukları, MEB, İMEM, Valilik, özel sektör, belediye ve öğretmen, öğrenci, veli gibi okulun paydaşları tarafından verilen maddi/emek destekleri ile aştıklarını belirtmiştir. İMEM, bu okullardan ürün satın alarak, üretime maddi açıdan destek olmuştur. Bir katılımcının bu konudaki ifadesi şöyledir:

“Bir yandan temizlik malzemesi atölyesi kurulumuna da devam ettik. Tankları faaliyete geçirdik. İlk başta hammadde ve para olmadığı için borçlanarak hammadde aldık. Ondan sonra ilk satışımızda onların parasını ödedik. İMEM’in de çok desteği oldu bu noktada. Bizden malzeme almaya başladılar. ..LGS sınavının bütün ilde dağıtılacak olan dezenfektanlarının siparişini bize verdiler. Oradan gelen parayla borçlarımızı ödedik ve ilerlemeye başladık.” M1.

Bazı katılımcılar İl Milli Eğitim (İME), İMEM, Valilik ve belediyenin kendilerine destek verdiğini şöyle ifade etmiştir: “Bazı belediyeler bizden satın alma yaparak bize destek oldu.” M4.

“İMEM’in, valiliğimizin çok desteği oldu. İlçe belediyesinin desteği oldu. Atölyemizin yanı kullanılmaz durumdaydı. Belediye ile görüştük bize desteklerini sundular. Orayı açtılar. Beton dökecekler, orayı da üretim alanına katacağız. Bunun yanında Kaymakamlığın desteği oldu. Ama ağırlıklı olarak en çok desteği İl Milli Eğitimden ve valilikten gördük. Onlardan aldığımız ihalelerle çark dönmeye başladı.” Ö1.

“İlk dönemde paramız yok zaten bizim. Milli eğitim müdürlüğümüz valiliğin desteğiyle o dönemde bize 500 bin maskelik kumaş aldı. 250 bini bize verildi.” M2.

“İME sürekli destekledi bizi. Bu iş direkt İME emri ile yapıldığı için İMEM sürecin biraz dışında kaldı. Ama sürece bir olumsuz durum yansımada. Başarı belgelerimizi ilçe verdi bize. ..Makinelerin ücretini MEB gönderdiği için ve ilk etaptaki kumaşları da milli eğitim müdürlüğü direkt gönderdi. Onların bir maliyeti vardı. Döner sermayeye girdi olarak girdi ama biz de onun karşılığında bir sürü kuruma milli eğitime, jandarmaya, polise, sağlıkçılara günlük milli eğitim müdürlüğünün söylediği sayılarda ürettik gönderdik.” Ö2.

MEB, üretim süreci boyunca ödenek göndererek, bu okulların alt yapısının geliştirilmesine destek olmuştur. Bir katılımcının bu konudaki ifadesi şöyledir:

“...Bakanlıktan da ödenek noktasında istediğimiz zaman ödenek geldi. ‘Atölyeyi geliştirmek istiyoruz’ dedik. Ne gerekiyorsa parasını gönderdiler. ..60-70 bin borçlanmıştı özel sektöre. Alkol, bidon, diğer malzemeler. Zaten tanklar ücretsiz gelmişti, o tankları da tamamen kendi imkanlarımız ile çalışır hale getirdik.” M1.

Özel sektörden de destek aldıklarını bir katılımcı şöyle belirtmiştir: “Yine özel sektörden bir kuruluşun desteğiyle uygun fiyata atölye binası yaptık... Sırf okula destek olduğu için uygun fiyata yaptılar bize. ...Saf su arıtma cihazını bulduk bir firmadan yine ücretsiz olarak. Okula hibe edildi. Bu şekilde sipariş aldıkça gelen kârlarla üretim atölyesini geliştirdik.” M1.

Çevreden destek aldığını belirten katılımcı ifadeleri şöyledir: “Hiç parasız yola çıktığımız için üretim tankını tesadüfen bulduk. Firmanın sahibi eski öğrencimiz çıktı. O tamamen bize destek olmak için iki tane üretim tankını hibe etti bize. O tanklar ile başladık aslında. Ondan sonra rahatladık.” M1.

“Biz ürettiğimiz ürünlerden numuneleri çevreye dağıttık hep. Oralardan olumlu geri dönüşler aldık. Ürünlerimizi beğendiler. Okulun bulunduğu çevrede ürünlerimizi kullanan kişiler beğenilerini bildirdi bize. Öğrencilerin aileleri aracılığıyla falan olumlu dönütler aldık.” M4.

“İşlerimizi biraz kolaylaştıranlar oldu, yardımcı olanlar oldu. Müdür bey çevresini çok kullandı. Biz etrafımızdaki insanları çok kullandık. Yani ne oldu, bazı aletlerimiz hibe oldu, bazı aletlerimiz kârsız satış oldu bize, bu şekilde donanımımızı tamamladık.” Ö1.

Katılımcılar, okulun paydaşlarından aldıkları desteği de şöyle belirtmiştir: “Sonradan kız meslek ve halk eğitimler bize bağlandı. O okullarda da öğretmenler, öğrenciler yetmedi, velililer veya iş ihtiyacı olan kadınlar, evinde, okulda, her yerde dikmeye başladı. Öğretmenler vardiyalı geldi. Hele müdür yardımcılarım çok çalıştı her gün geldiler pandemi döneminde.” M2

“İlk başlarda öğretmenler gönüllü çalıştı, tamamen hizmet amacıyla. Para almayacaklarını söylediğimiz halde, maske yapımına geldi 25 tane öğretmen, vardiyalı bir şekilde. Kimya öğretmenlerimiz ve teknisyenimiz tamamen kimya üretimiyle, dezenfektan üretimiyle ilgilendi. Öğrencilerin 1 Haziran’a kadar sokağa çıkma yasağı vardı. Onun için öğrenci

çalıştıramıyorduk. Onun için öğretmenler tamamen kendileri çalıştılar ve diğer kültür öğretmenleri de geldiler; yardım ettiler. Sabaha kadar çalıştığımız oldu.” M1.

“Üç tane kız öğrenci bulduk okulumuzda, burada oturan. Üç kız öğrencide hayatlarında ilk defa dikiş makinesi görüyor. Ben bir tane dikiş öğretmeni buldum. Hocamız geldi, iki saatte bu işi öğrencilerimize öğretti. ..Müdür yardımcılarımız, hizmetliler, İŞKUR personeli, öğretmenler hepsi gönüllü geldiler. İŞKUR personeli bize yemek yaptı mesela. Herkes daha bir iç içe oldu bu dönemde; daha sıcak ilişki kurma fırsatı yakaladık. Akşamlara kadar kaldık burada. Hocalarımız hep kendi isteğiyle geldi çalıştı. Hiç kimsenin para derdi olmadı. O süreçte ev hanımları da dikiş nakış işinden para kazanmaya başladı. Hatta buradan kazandığı parayla çocuğunu dershaneye yazdıran bir hanımefendi oldu.” M3.

Kazanımlar

Veri analizi sonunda katılımcıların başlıca iki boyutta kazanım elde ettikleri görülmüştür: Girişimcilik ve itibar. Girişimcilik boyutu, eğitimcilerin girişimcilik yönlerinin ortaya çıkmasını belirtmektedir. Bu boyutta katılımcılar, hijyen malzemesi üretiminin başlangıcından satışına kadar, bütün süreçlerde girişimcilik göstermiş; yeni bilgiler edinmiş; eşgüdüm içerisinde ekip çalışması gerçekleştirmiştir. Bu boyutta yer alan katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Ondan sonra makineyi bulduk, adamlar yarım saat gösterip gittiler. Biz kendi kendimize işi çözmeye çalıştık. ..Biz üretim yaparken tamamen steril bir ortamda yapmaya çalıştık. Kaliteden asla ödün vermedik. 3 katlı 70 gram maske yaptık hep. Çoğu insan maskenin nasıl olması gerektiğini bilmiyor. Biz de üretime girmeden önce bilmiyorduk ama işin içine girince fark ediyorsun.Hatta fabrikalardan ziyarete gelenler oldu üretim sahasını görmeye. Biz üretim yaparken tamamen steril bir ortamda yapmaya çalıştık. Kâr amacı gütmedik, insanların ihtiyaçlarını karşılaması için çalıştık. Müşteri memnuniyetine önem verdik. Bize gelen şikâyetleri dinledik hep. Yavaş yavaş düzelttik hep. Hala güncelleme yapmaya devam ediyoruz.” Ö3.

“Biz sermayesiz bu işe başladık gibi bir şey oldu. Veresiyelerle, borçlarla sonra yavaş yavaş çarkımız dönmeye başladı. İşte, döndükçe borçlar kapadı. Yeni siparişler alındı, onlar tedarik edildi derken şuanda iyi kötü bir dönüş sağlanmakta.” Ö1.

“İş yaparken yanlış yapa yapa doğru yapmayı öğrendik. Kendi aramızda sık sık toplantılar yapıp görev paylaşımını netleştirdik. Sorun çıkınca arkadaşlar hemen bildirdi onları çözmeye çalıştık. Rica minnet bazı özel işletmelere satış yaptık ama devamı gelmedi.” M4

“Destek vermek amacıyla ürettiğimiz maskeleri almak isteyen bazı firmalar olmuştu onlara sattık mesela. Bu şekilde döndürmeye çalıştık. Çalışan öğrenciler de memnum kaldı bundan. Mesela çalışan iki kız kardeş buradan aldığı parayla inek aldılar, süt satmaya başladılar. Aileye katkı sağladılar.” Ö2.

İtibar boyutu, bu okulların toplumdaki değerinin artmasını belirtmektedir. Katılımcılar, gerçekleştirdikleri üretim sayesinde, sadece girişimcilik örneği göstermekle kalmamış; okullarının toplum gözünde değerini de artırmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir: “Çalışmalarımız genel olarak olumlu karşılanıyor. ..Takdir ediyor bizi çevremizdekiler.” Ö4.

“Artık tesisi kurduğumuzdan beri bizim öğrencilerimizden hiç bize ‘hocam mezun olduktan sonra biz ne yapabiliriz?’ gibi bir soru gelmedi. Daha önce biz anlatsak da havada kalıyordu. ‘Hocam iş yeri açma belgesi aldık. Ben bununla ne yapacağım?’ diyen öğrencilerimiz oluyordu. Yani bunu gördükten sonra artık çocuklar ne gibi işler yapabileceğini, ne gibi işletmelerde görev alıp çalışabileceğini, daha geniş olarak sezinleyebiliyorlar. İsteğimiz biraz daha bölümün albenisini artırmaktı. Çünkü her şeyden önce buraya gelen çocukların istekli olması çok önemli. Başarının altında zaten istek yatmakta. Biz de biraz da bunu perçinlemek istedik,

okulun başarısını artırmak ve reklamımızı yapmak açısından da çok yararlı oldu. Bizim okulumuzu artık ilimizde tanımayan kimse yok. 20 farklı ilde, 70 tane yatılı bölge okuluna malzeme gönderiyoruz. Ülke genelinde de tanınıyoruz.” Ö1.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, COVID-19 salgını döneminde, mesleki eğitim okullarında hijyen malzemesi üretimi ve dağıtım sürecinde yaşanan zorlukları ve kazanımları incelemiştir. Bu çalışma ile katılımcıların öncelikle özverili bir şekilde araştırma yaparak gerekli malzeme ve kaynakları topladığı belirlenmiştir. Bu durum, eğitimcilerin problem çözme yeteneğini ve işbirliğini vurgulamaktadır. Bu süreçte kurumlardan ve çevreden alınan desteğin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu durum, okul çevre ilişkilerinin öneminin altını çizmektedir.

Hijyen malzemesi üretimi ve satışı süreci malzeme temini, üretim, pazarlama ve satış gibi bir dizi girişimcilik becerisi gerekmektedir. Katılımcılar yeni bir girişimde bulunmuşlardır. Bulgular mesleki eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin bu süreçte girişimcilik becerileri geliştirdiğini; yeni bilgiler edindiğini; ekip çalışması yaptığını ve döner sermaye kurulmasına/sürdürülmesine katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar, bu süreçte kendi yeteneklerini ve girişimcilik potansiyelini keşfetmiştir. Bu, eğitimcilerin sadece öğrencilere bilgi veren kişiler olmadığını, aynı zamanda girişimcilik ruhuyla hareket edebildiklerini göstermektedir. Bu bulgu alanyazın (Brunello, 2001; Golsteyn ve Stenberg, 2017; Hampf ve Woessmann, 2016; Acar ve Yabanove, 2017; Choi, Jeong ve Kim, 2019) ile uyumludur.

Katılımcılar üretim sürecinde malzeme seçimi, üretim teknikleri ve pazarlama stratejileri gibi konularda yeni bilgiler öğrenmişlerdir. Bu, eğitimcilerin sürekli öğrenmeye açık olduklarını ve kendilerini geliştirebildiklerini göstermektedir. Dahası, katılımcılar arasında ekip çalışması ve koordinasyon becerileri önemli bir kazanım olarak öne çıkmaktadır. Hijyen malzemesi üretimi ve satışı süreci, birden fazla kişinin işbirliği yapmasını gerektirmiştir. Katılımcılar, bu süreçte ekip çalışması yaparak işleri organize etmeyi ve koordinasyonu sağlamayı öğrenmişlerdir. Bu, ayrıca eğitimcilerin öğrencilere işbirliği ve iletişim becerileri kazandırma rolünü de vurgulamaktadır. Bu bulgu, katılımcıların ve öğrencilerin girişimcilik yönlerini vurgulamaktadır. Bu bulgu alanyazını (Brunello, 2001; Golsteyn ve Stenberg, 2017; Hampf ve Woessmann, 2016; Acar ve Yabanove, 2017; Choi, Jeong ve Kim, 2019) destekler niteliktedir. Ayrıca, araştırmanın bulgusuna göre, bazı öğrenciler üretimden elde ettikleri gelir ile inek almıştır. Bu bulgu, Kavi ve Koçak'ın (2017) vurguladığı mesleki eğitimin amacını destekler niteliktedir.

Döner sermayesi olan mesleki okullar, kendi ihtiyaçlarını gidermenin yanı sıra, topluma hizmet vererek, ekonomik getiri elde etmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar deneyim eksikliğine rağmen, kısa sürede büyük miktarda hijyen malzemesi üretmiştir. Katılımcılar, ürettikleri ürünleri satışa sunarak döner sermaye geliri elde edilmesine yardımcı olmuşlardır. Ayrıca bazı okullarda öğrenciler de (döner sermaye kapsamında) üretime katılmıştır. Dolayısıyla katılımcılar topluma hizmet vermiş; hem de ekonomik getiri elde etmiştir. Bu bulgu, mesleki eğitim okullarında, eğitimcilerin kriz zamanlarında yaratıcı ve üretici olduğunu ve öğrencilere iş başında farklı deneyimler kazanma fırsatı sunulabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, mesleki eğitim okullarında üretim yapma bilgisine sahip öğretmen ve yöneticilerin kriz zamanlarında topluma nasıl yardımcı olabileceğini ve mesleki eğitim kurumlarının toplumsal dayanışma ve işbirliği açısından kritik bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu sonuç ışığında, kriz yönetimi ve mesleki eğitim kurumlarının rolü hakkında daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda, üretilen malzemelerin dağıtım sürecinde özellikle, kamu kurumlarının ürün satın alarak okulları desteklediği, özel sektörün ise maddi kaygılar nedeniyle ürünleri satın

almadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, kamunun ve özel sektörün kriz dönemlerinde gösterdiği işbirliğinin ve yardımlaşmanın dinamiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca üretim sürecinde malzeme eksikliği, bilgi eksikliği, zaman baskısı, yönetim sorunları ve iş yükü gibi zorluklar öne çıkmıştır. Dağıtım aşamasında yaşanan zorluklara odaklandığımızda, bilgisizlik, lojistik sorunlar ve rekabet şartları öne çıkmıştır.

Bulgular, katılımcıların yaşadıkları zorlukları aşmak için kurumlar, personel ve çevreden destek aldıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, okulların da yer aldığı toplumsal dayanışmanın ve işbirliğinin kriz zamanlarında ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar, bu tür girişimlerin mesleki eğitim veren okulların yeniden değer kazanmasına katkı sağladığı ifade etmiştir. Bu bulgu, mesleki eğitim kurumlarının toplumla daha yakın ilişkiler kurduğunda daha fazla öğrenci çekebileceğine ve topluma fayda sağlama potansiyeline işaret etmektedir. Ayrıca, okulların toplumsal dayanışma, kurumlar arası işbirliği ve hızlı tepki verme yeteneğine sahip olmasının, kriz zamanlarında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının olası kriz durumlarını yönetme yeterliği konusunda daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, olağanüstü günler yaşatan COVID-19 salgınının ardından normale döndüğünde, farklı üretim uygulamaları için okul-sanayi iş birliği güçlendirilmelidir. Bu amaçla okul-sanayi eşleşmesi yapılabilir. Böylece, mesleki eğitim veren okullarda üretilebilecek ürünlerin üretiminde, sanayi kuruluşlarının desteği sağlanabilir. İkinci olarak, katılımcı okul yöneticilerinin girişimci olması, risk alması, ekip ruhuna önem vermesi, çevre ile iyi ilişkiler kurabilmesi, yaşanan sorunların aşılmasında önemli rol oynamıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin seçiminde bu özellikler vurgulanmalıdır. Üçüncü olarak, mesleki eğitim veren okullardaki öğretmen ve yöneticiler, döner sermaye kurma veya mevcut döner sermayeyi sürdürme yönünde teşvik edilmeli veya desteklenmelidir. Bulgular, döner sermaye kapsamında yapılan üretim faaliyetlerinin eğitsel çıktılarını vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin de döner sermaye çalışmalarına katılımı teşvik edilmelidir. Ayrıca, bu sonuç ışığında, döner sermaye deneyimi olan mezunların kazanımlarının incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir. Son olarak, bu araştırmada sadece COVID-19 salgını döneminde üretime başlayan okullar incelenmiştir. Bu okulların deneyimlerinin, salgın öncesinde hijyen malzemesi üreten diğer okulların deneyimleriyle karşılaştırılması önerilmektedir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, O. K., & Yabanova, E. K. (2017). Aktif işgücü piyasası politikaları çerçevesinde Kütahya İŞKUR'un mesleki eğitim faaliyetleri'nin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 85-111.
- Aliaga, O. A., Kotamraju, P., & Stone III, J. R. (2014). Understanding participation in secondary career and technical education in the 21st century: Implications for policy and practice. *The High School Journal*, 97(3), 128-158.
- Bailey, T. ve Donna, M. (1997). *School-to-work for the college bound*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405476.pdf>
- Benavot, A. (1983). The rise and decline of vocational education. *Sociology of education*, 63-76.
- Bildircin, M. (2023). Üniversite mezunu İŞKUR kapısında. <https://www.birgun.net/haber/universite-mezunu-iskur-kapisinda-464140>
- Brunello, G. (2001). *On the complementarity between education and training*. IZA Discussion Paper No. 309 <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7fe43679e1b21cbeb04e7e173f82a735f815f95a>
- Anthony P. Carnevale & Nicole Smith (2013). Workplace basics: the skills employees need and employers want. *Human Resource Development International*, 16(5), 491-501, DOI: 10.1080/13678868.2013.821267
- CEDEFOP (2013). *Labour market outcomes of vocational education in europe: evidence from the european union labour force survey*. CEDEFOP, Thessaloniki. https://www.cedefop.europa.eu/files/5532_en.pdf
- Choi, S. J., Jeong, J. C., & Kim, S. N. (2019). Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis. *International Journal of Educational Development*, 66, 129-138.
- Cresswell, J.W. (2014) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. SAGE Publications.
- Cumhuriyet (2022a). TÜİK üniversite mezunlarının gerçeğini ortaya koydu: Yüzde 71 istihdam, 13 ay iş arama süreci. https://www.cumhuriyet.com.tr/ekonomi/tuik-universite-mezunlari-nin-gercegini-ortaya-koydu-yuzde-71-istihdam-13-ay-is-arama-sureci-1964252#google_vignette
- Cumhuriyet (2022b). Üniversite mezunu işsiz sayısı Avrupa'nın 3 katı. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/universite-mezunu-issiz-sayisi-avrupa-nin-3-kati-1914060>.
- Dünya Sağlık Örgütü, (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/>
- Elmacıoğlu, L. (2021, Eylül 13). Türkiye'deki eğitim sisteminin niteliği tartışılıyor: 'Her ile üniversite' projesi çöktü mü? Yükseköğretim işsizliği ertelemeye mi dönüştü? *Independent*. <https://www.indytrk.com/node/410906/haber/t%C3%BCrkiyedeki-e%C4%9Fitim-sisteminin-niteli%C4%9Fi->
- Erol, S. I. (2013). Gençlere yönelik aktif istihdam politikaları: Japonya, Kore, Çin ve Türkiye örnekleri. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 24(6), 15-43.
- Gill, M. J. (2014). The possibilities of phenomenology for organizational research. *Organizational research methods*, 17(2), 118-137.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Golsteyn, B. H., & Stenberg, A. (2017). Earnings over the life course: General versus vocational education. *Journal of Human Capital*, 11(2), 167-212.
- Gökçe, A. T. (2019). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208.
- Hampf, F., & Woessmann, L. (2016). Vocational vs. general education and employment over the life cycle: New evidence from PIAAC. *CESifo Economic Studies*, 63(3), 255-269.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources*, 52(1), 48-87.

- Hodge, E., Dougherty, S., & Burris, C. (2020). Tracking and the Future of Career and Technical Education: How Efforts to Connect School and Work Can Avoid the Past Mistakes of Vocational Education. *National Education Policy Center*.
- İletişim Başkanlığı (2020). *Türkiye'nin koronavirüsle etkin mücadelesi*. https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/T%C3%BCrkiye'nin_koronavir%C3%BCsle_etkin_m%C3%BCcadelesi_compressed.pdf
- Jacobson, L., & Mokher, C. (2009). Pathways to Boosting the Earnings of Low-Income Students by Increasing Their Educational Attainment. *Hudson Institute (NJ)*.
- Kavi, E., & Koçak, O. (2018). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3(58), 1307-1334.
- Maslak, M. A. (2022). Vocational Education in the United States of America (USA): The Case of the United States of America (USA). In *Working Adolescents: Rethinking Education For and On the Job* (pp. 61-82). Cham: Springer International Publishing.
- MEB (2020). Meslek liseleri maske de üretiyor makinesini de. <https://www.meb.gov.tr/meslek-liseleri-maske-de-uretiyor-makinesini-de/haber/20685/tr>
- Mokher, C. G., & Jacobson, L. (2022). Beyond academic preparation for college: The role of high schools in shaping postsecondary plans for underprepared students. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 938-958. DOI: 10.1080/15700763.2021.1885719
- Sanayi (2020). Meslek liseleri bir yıldız gibi parlıyor. *İstanbul Sanayi Odası Dergisi*. https://www.iso.org.tr/Sites/1/content/dergi/2020-07/index_50.htm#page=1
- Özer, M. (2020). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 134-140. doi:10.2399/yod.20.726951
- Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-7.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Pelek, S. (2022). Türkiye'de diplomalı işsizlik: İşsiz üniversite mezunlarının iş piyasası örüntüleri. *Journal of Management and Economics Research*, 20(1), 247-270.
- Rakipoğlu, Z. (2021). *Kovid-19'la mücadelede 'üretim üssü'nün kahramanları: Meslek lisesi öğretmenleri*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/kovid-19la-mucadelede-uretim-ussunun-kahramanlari-meslek-lisesi-ogretmenleri/2113590>
- Sağlık Bakanlığı (2021). *Covid-19 (sars-cov-2 enfeksiyonu) temaslı takibi, salgın yönetimi, evde hasta izlemi ve fiyasyon*. Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması. <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/41623/0/covid-19rehberitemaslitakibievdehastazlemivefiyasyon-021021pdf.pdf>
- TRTHaber (2021). Bursa'da meslek liseleri COVID-19 antijen test kiti üretti. *TRTHaber*. 05.12.2021. <https://www.trthaber.com/haber/turkiye/bursada-meslek-liseleri-covid-19-antijen-test-kiti-uretti-632937.html>
- Unesco (nd). *COVID-19 and schools*. <https://unescochair-ghe.org/resources/covid-19-and-schools/>
- Yeniçağ (2023). 'Okumazsan seni sanayiye veririm' denilen çocukların ne durumda oldukları ortaya çıktı. <https://www.yenicagzetesi.com.tr/universite-mezunu-genclerin-durumlari-ortaya-cikti-648234h.htm>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, vocational and technical schools provide specialized education and training to prepare students for careers in specific industries or occupations. Vocational education and training increases employability by providing students with practical skills and knowledge that can be directly applied in the workplace (Carnevale et al., 2013). They have strong industry connections and allow students to gain real-world experience through internships and apprenticeships (Bailey & Merritt, 1997). Graduates are more likely to be employed (Aliaga, Kotamraju, & Stone, 2014). The length of study is shorter and less expensive than traditional university (Jacobson & Mokher, 2009; Mokher & Jacobson, 2022). According to Hanushek et al. (2017), vocational training improves young people's ability to adapt to technological and structural changes in the economy.

The "cost of giving up" is lower for vocational school graduates than for college graduates. While a vocational high school graduate is immediately employed, a comparable college student forgoes the income he or she would have earned by studying and working for an average of four more years. In addition, that young person devotes and spends at least four more years of his or her life to higher education. Moreover, under the current market conditions (Gökçe, 2019; Cumhuriyet, 2022a, 2022b; Bildircin, 2023; Yeniçağ, 2023), a higher education graduate is unlikely to find a job in a short period of time. On the other hand, a vocational high school graduate who finds a job immediately after graduation will move up the career ladder as far as possible until his or her peer who chooses higher education gets a job as a graduate. Thus, if a university graduate is not employed in a short time or with high wages/working conditions, he/she will face a higher "cost of giving up" than his/her peer who is a vocational school graduate and has already planned his/her life.

Vocational education in Turkey has also been transformed since 2018. Programs have been renewed, especially due to the increase in unemployment in recent years (Elmacioğlu, 2021; Pelek, 2022). These schools played an active role in the fight against the pandemic by producing various hygiene materials and machines during the Covid-19 pandemic (Sanayi, 2020; MEB, 2020; Özer, 2020; Rakipoğlu, 2021; TRTHaber, 2021).

On a global scale, educational institutions have been temporarily closed due to the COVID-19 pandemic. These closures have affected more than 90% of the world's student population (approximately 1.3 billion children and adolescents) (Unesco, n.d.). Strategies to combat the pandemic on a global scale include strict quarantine measures, travel restrictions, masks and social distancing rules, and vaccination. According to the WHO report (2023), as of September 4, 2023, a total of 13,500,135,157 doses of vaccine had been administered worldwide.

Some vocational technical schools have also played an important role in the fight against Covid in Turkey. These schools contributed to the fight against the pandemic by producing cleaning materials, masks, face shields, disposable gowns/overalls, respirators, sterilizers, and mask machines (Sanayi, 2020; MEB, 2020; Özer, 2020; Rakipoğlu, 2021; TRTHaber, 2021). Thus, the training in these schools moved from the idealized experimental environment to the real production field.

The aim of this research is to reveal the views of principals and teachers working in vocational high schools that produce hygiene materials during the COVID-19 pandemic on the production process. The sub-problems of the research are as follows:

According to the principals and teachers involved in the production of hygiene materials

1. How was the preparation process of hygiene material production experienced?
2. How was the process of production of sanitary materials experienced?

3. How was the distribution of sanitary materials realized?
4. What were the challenges encountered during the production and distribution of the hygiene kits, and what were the supports and achievements that helped overcome these challenges?

Method

This research was conducted using a qualitative design. The study group was selected using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. All but one of the participants were male. Participant principals were between the ages of 40-48, while teachers were between the ages of 43-50. The data required for the study were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data required for the research was obtained through in-person and face-to-face interviews. The data obtained from the interviews were analyzed according to the recommendations of (Elo ve Kyngäs, 2008).

Findings

Data analysis showed that all but two participants volunteered to produce hygiene materials. The participants received support from the authorities and the environment during the preparation phase. Despite their lack of experience, the participants produced large quantities of masks in a short period of time. Students from some schools also participated in the production. The participants distributed some of the products they produced free of charge and sold some of them mainly to public institutions. In the preparation process they faced difficulties due to lack of materials, knowledge, capital, physical space and time constraints, while in the production phase they faced technical, managerial and workload challenges. In the distribution phase, they experienced difficulties due to lack of knowledge, logistics and competitive conditions. The most important gain is the emergence of entrepreneurial aspects of educators.

Conclusion and Discussion

This research will be a guide for other vocational-technical schools by revealing how schools that produce during the pandemic process manage their planning and production activities. Thus, it is thought that it will guide the administrators and teachers of other vocational-technical high schools who want to carry out similar activities in extraordinary situations that may arise in the future.