



NEAR EAST UNIVERSITY

INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL REFLECTIONS

ICIER 2019



NEAR EAST UNIVERSITY
ATATÜRK FACULTY OF EDUCATION
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
www.neu.edu.tr - icier.conference@neu.edu.tr

PROCEEDINGS

29 - 30 MARCH 2019

ICIER

INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY
EDUCATIONAL REFLECTIONS

Keynote Speakers:



Prof. Dr. Mustafa Yel



Dr. Ana Pérez Escoda



Assoc. Prof. Dr. Mustafa Hilmi Çolakoglu

icier2019.con.neu.edu.tr

International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections

(ICIER 2019)

29-30 March 2019

Nicosia

PROCEEDINGS

From the Presidents of the Conference

The aim of ICIER is to provide an opportunity for academicians and professionals from various educational fields with cross-disciplinary interests to bridge the knowledge gap, promote research esteem and the evolution of educational practices in different contexts. ICIER invites research papers that encompass conceptual analysis, design implementation and performance evaluation. As an international refereed conference dedicated to the advancement of the theory and practices in education, ICIER promotes collaborative excellence between academicians and professionals in all sub-fields of education. We wish all participants a fruitful and successful conference period.

Conference Presidents

Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici & Prof. Dr. Fahriye Altınay Aksal

Adress:

Faculty of Education, Graduate School of Educational Sciences

Near East University Campus,

Near East Boulevard, Nicosia, 99010

KKTC, Mersin 10 Turkey.

Phone: (+90) 0392 444 0938 (line: 5110)

Email: aef@neu.edu.tr

**Programme****Chairs:**

Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi
 Assoc. Prof. Dr. Yağmur Çerkez
 Assoc. Prof. Dr. Umut Akçıl

Organisation Committee:

Prof. Dr. Semra Mirici
 Prof. Dr. Sibel Çoban
 Prof. Dr. Beril Akın
 Prof. Dr. Şerife Gündüz
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa Kurt
 Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen
 Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı
 Assoc. Prof. Dr. Murat Tezer
 Assoc. Prof. Dr. Behçet Öznacar
 Assoc. Prof. Dr. Engin Baysen
 Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Bicen
 Assoc. Prof. Dr. Şeniz Şensoy
 Assoc. Prof. Dr. Hasan Samani
 Assoc. Prof. Dr. Aşkın Kiraz
 Assoc. Prof. Dr. Esen Sucuoğlu
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yeniasır
 Assist. Prof. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ
 Assist. Prof. Dr. Erinç Erçağ
 Assist. Prof. Dr. Fatma Miralay

Scientific Committee:

Chair: Prof. Dr. Gökmen Dağlı

Members:

Prof. Dr. Semra Mirici
 Prof. Dr. Sibel Çoban
 Prof. Dr. Beril Akın
 Prof. Dr. Ali Eftal Özkul
 Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa Kurt
 Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen
 Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı
 Assist. Prof. Dr. Şerife Gündüz
 Assoc. Prof. Dr. Murat Tezer
 Assoc. Prof. Dr. Behçet Öznacar
 Assoc. Prof. Dr. Engin Baysen
 Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Bicen
 Assoc. Prof. Dr. Şeniz Şensoy
 Assoc. Prof. Dr. Hasan Samani
 Assoc. Prof. Dr. Aşkın Kiraz
 Assoc. Prof. Dr. Çise Çavuşoğlu
 Assoc. Prof. Dr. Murad Allahverdiyev
 Assoc. Prof. Dr. Nurdan Atamtürk
 Assoc. Prof. Dr. Serap Özbaş
 Assoc. Prof. Dr. Slobodan Ilić
 Assoc. Prof. Dr. Esen Sucuoğlu
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yeniasır
 Assoc. Prof. Dr. Könül Memmedova
 Assist. Prof. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ
 Assist. Prof. Dr. Erinç Erçağ
 Assist. Prof. Dr. Mert Baştaş
 Assist. Prof. Dr. Fatma Miralay
 Assist. Prof. Dr. Ayhan Çakıcı Eş
 Assist. Prof. Dr. Ayten Koruroğlu
 Assist. Prof. Dr. Çelen Dimililer
 Assist. Prof. Dr. Didem İşlek
 Assist. Prof. Dr. Doina Popescu
 Assist. Prof. Dr. Emrah Soykan
 Assist. Prof. Dr. Erkan Sülün
 Assist. Prof. Dr. Fatma Baysen
 Assist. Prof. Dr. Gizem Öneri Uzun
 Assist. Prof. Dr. Gözde Latifoğlu
 Assist. Prof. Dr. Hanife Bensen
 Assist. Prof. Dr. Nüket Gündüz
 Assist. Prof. Dr. Ömer Yaraşır
 Assist. Prof. Dr. Pembe Can
 Assist. Prof. Dr. Selma Korkmaz
 Assist. Prof. Dr. Seyit Özkutlu

Conference Secretariat:**Chair:**

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen

Members:

Assist. Prof. Dr. İpek Danju
 Assist. Prof. Dr. Sezer Kanbul
 Assist. Prof. Dr. Başak Bağlama



NEAR EAST UNIVERSITY

INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL REFLECTIONS

ICIER 2019

Contents / İçindekiler

The Reflection of Interdisciplinary Education on Curriculum Development.....	6
Mesleki Gelişimde Kurum Kültürünün Değerlendirilmesi; Güvenlik Yönetimi ve Temel Eğitim Uygulamalı Örneği.....	21
Türkiye'deki Liderlik ve Okul Yönetimi Konulu Makalelerin İncelenmesi.....	26
İntikam, Affetme ve Suçluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	34

The Reflection of Interdisciplinary Education on Curriculum Development

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Hilmi Çolakoğlu

Ministry of Education, Turkey

mustafacolakoglu@meb.gov.tr)

Abstract

STEM is one of the most suitable educational practices for the educational concept of interdisciplinary education. It covers Science, Technology, Engineering and Mathematics. Furthermore, art and language can also be considered as the other components of STEM based implementations. In this study, it is aimed to present some practical ideas about how to integrate an interdisciplinary approach to the curriculum development process.

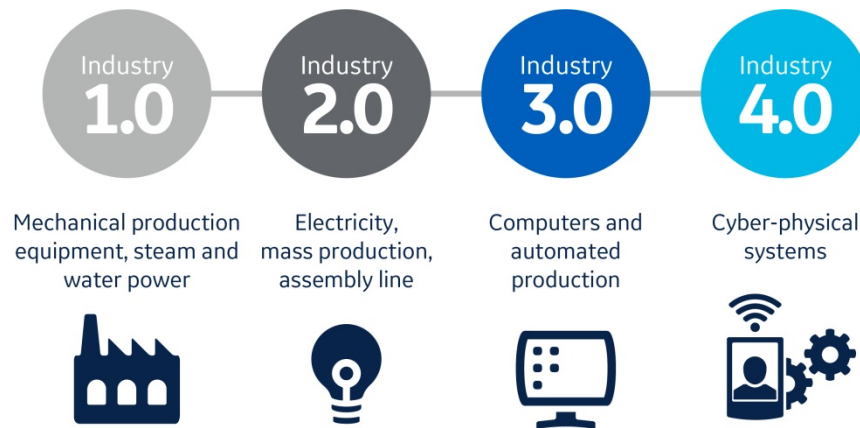
Keywords; Interdisciplinary education, curriculum development, STEM education, educational practices ;

1. Introduction

The interdisciplinary education model which is called as STEM is a unique combination of science, technology, engineering and mathematics. The governments' STEM agenda have several aspects as follows (Gough, 2015);

- Enacting an economic policy agenda with a focus on lifting the general quality of the supply of human capital as STEM qualifications prepare graduate for a wide range of occupations both professionally and vocationally;
- Enlarging the high-end STEM skilled workforce to engage in research and development, industry innovation and effective responses to technological change
- Lifting the overall scientific literacy of the population (when the trend is tending to decline)
- Attracting more students to study STEM at senior secondary and university levels.

There is a strong interaction with education and globalization. UNESCO defined the eleven emerging subjects in science education (Fensham, 2013).The children born after 2000 are called as native digital. According to the digital development level of countries, this date may accepted as 2010. As we target to realize the sustainable development goals of United Nations, especially item 4 and the requirements of Industry 4.0, we have to prepare the students to the challenges of the 2030 by education and training (See Figure 1).



Source: <https://www.gelifesciences.com/en/pt/solutions/bioprocessing/knowledge-center/digital-transformation-in-biomanufacturing>

Figure 1: Industry 4.0

The UN defined 17 Sustainable Development Goals (SDGs) for the 21st century as follows (<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainabledevelopment-goals>):

- SDG 1: No Poverty: End poverty in all its forms everywhere
- SDG 2: Zero Hunger: End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture
- SDG 3: Good Health and Well-Being: Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages
- SDG 4: Quality Education: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all
- SDG 5: Gender Equality: Achieve gender equality and empower all women and girls
- SDG 6: Clean Water and Sanitation: Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all
- SDG 7: Affordable and Clean Energy: Ensure access to affordable, reliable, sustainable and clean energy for all
- SDG 8: Decent Work and Economic Growth: Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all
- SDG 9: Industry, Innovation and Infrastructure: Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation
- SDG 10: Reduced Inequalities: Reduce inequality within and among countries
- SDG 11: Sustainable Cities and Communities: Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable
- SDG 12: Responsible Consumption and Production: Ensure sustainable consumption and production patterns
- SDG 13: Climate Action: Take urgent action to combat climate change and its impacts
- SDG 14: Life below Water: Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development
- SDG 15: Life on Land: Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss

ICIER 2019

SDG 16: Peace, Justice and Strong Institutions: Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels

SDG 17: Partnerships for the Goals: Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development.

The SDG 4 is the driving force to realize all the other targets by preparing the human sources. As shown in Figure 2, to be successful and happy, the citizen of the 21st century must have life and career skills, learning and innovation skills, information media and technology skills as shown in Figure 2. For gaining of this skills the learning environment contains standards and assessments, curriculum and instruction, professional development. We should not use the single-disciplined understanding of the 20th century, which was developed to investigate problems and find the truth, to provide our children with the knowledge and skills required by the 21st century.

WWW.P21.ORG



Source: www.p21.org

Figure 2: The 21 Century Skills

Review of Literature

Nowadays, enterprises are giving importance to skills rather than occupations while employing new staff. The youth must be educated to be employed at the global market, not only in their own city or country. So, the competencies required for realizing the learning objectives of the 21st century may be summarized as follows (UNESCO, 2017).

1. Systems thinking competency: the abilities to recognize and understand relationships; to analyze complex systems; to think of how systems are embedded within different domains and different scales; and to deal with uncertainty.

ICIER 2019

2. Anticipatory competency: the abilities to understand and evaluate multiple futures – possible, probable and desirable; to create one’s own visions for the future; to apply the precautionary principle; to assess the consequences of actions; and to deal with risks and changes.
3. Normative competency: the abilities to understand and reflect on the norms and values that underlie one’s actions; and to negotiate sustainability values, principles, goals, and targets, in a context of conflicts of interests and trade-offs, uncertain knowledge and contradictions.
4. Strategic competency: the abilities to collectively develop and implement innovative actions that further sustainability at the local level and further afield.
5. Collaboration competency: the abilities to learn from others; to understand and respect the needs, perspectives and actions of others (empathy); to understand, relate to and be sensitive to others (empathic leadership); to deal with conflicts in a group; and to facilitate collaborative and participatory problem solving.
6. Critical thinking competency: the ability to question norms, practices and opinions; to reflect on own one’s values, perceptions and actions; and to take a position in the sustainability discourse.
7. Self-awareness competency: the ability to reflect on one’s own role in the local community and (global) society; to continually evaluate and further motivate one’s actions; and to deal with one’s feelings and desires.
8. Integrated problem-solving competency: the overarching ability to apply different problem-solving frameworks to complex sustainability problems and develop viable, inclusive and equitable solution options that promote sustainable development, integrating the abovementioned competences.

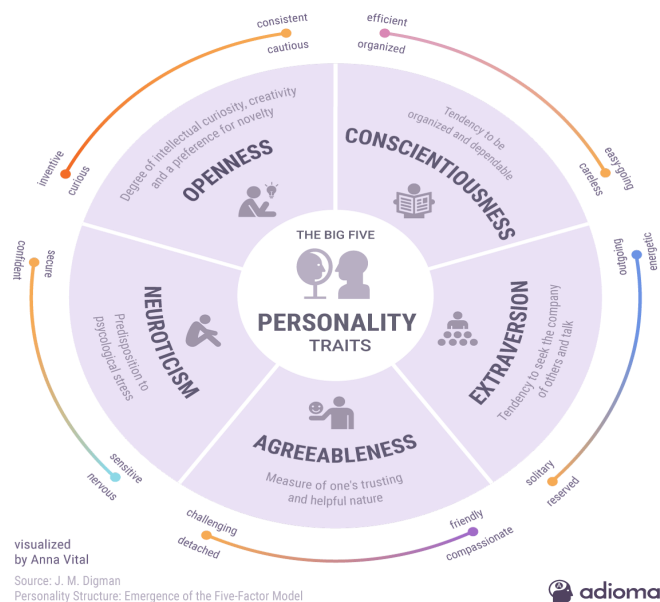
The competence is the sum up of knowledge, skills and attitudes in the 21st Century, the skills set of a well-educated person is the combination of cognitive skills, technical skills and socio-emotional skills as shown in Table 1.

Table 1: The skills set of a well-educated person

Cognitive Skills	Technical (job or task specific) skills	Socio-emotional skills
Involving the use of logical , intuitive and creative thinking	Involving manual dexterity and use of methods, materials, tools and instruments	Beliefs, personality traits, behavioral skills.
Raw problem solving ability vs. knowledge to solve the problems.	Developed through VET/university training or acquired on the job.	Openness to experience, conscientiousness, agreeableness, emotional stability.
Verbal ability, numeracy, problem solving, memory (working and long-term) and mental speed.	Related to specific occupations/trades (e.g. engineer, economist, IT specialist, plumber)	Self-regulation, grit/perseverance, decision making, self & interpersonal skills.

Source: Tigran Shmis, World Bank, 2017

Socio-emotional skills relevant for educational and labor market performance can be explained as associated with the big five personality traits given in Figure 3. While work and living conditions change rapidly, we should not train our children with educational models designed according to the conditions of 100 years ago.



Source: J. M. Digman. Personality structure, Emergence of the five factor model

Figure 3: Socio-emotional skills relevant for educational and labor market performance

ICIER 2019

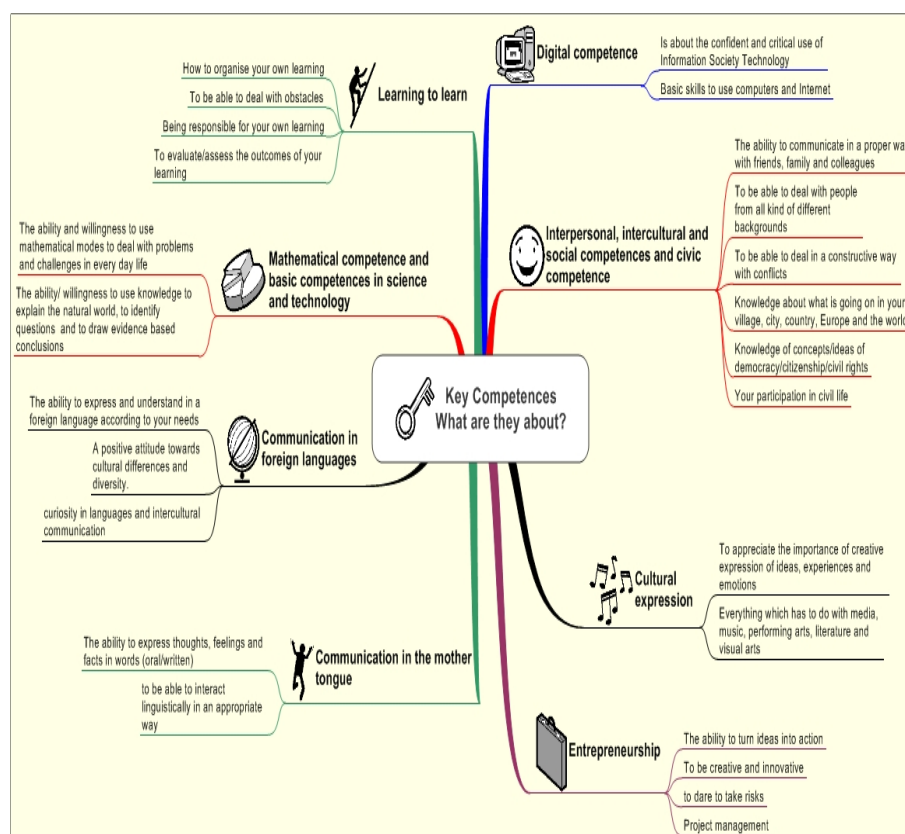
The learning objectives of SDG4 as cognitive, socio-emotional and behavioral objectives is given at Table 2.

Table 2: The learning objectives for SDG 4 Quality Education

Cognitive learning objectives 1. The learner understands the important role of education and lifelong learning opportunities for all (formal, non-formal and informal learning) as main drivers of sustainable development, for improving people's lives and in achieving the SDGs. 2. The learner understands education as a public good, a global common good, a fundamental human right and a basis for guaranteeing the realization of other rights. 3. The learner knows about inequality in access to and attainment of education, particularly between girls and boys and in rural areas, and about reasons for a lack of equitable access to quality education and lifelong learning opportunities. 4. The learner understands the important role of culture in achieving sustainability. 5. The learner understands that education can help create a more sustainable, equitable and peaceful world.
Socio-emotional learning objectives 1. The learner is able to raise awareness of the importance of quality education for all, a humanistic and holistic approach to education, ESD and related approaches. 2. The learner is able through participatory methods to motivate and empower others to demand and use educational opportunities. 3. The learner is able to recognize the intrinsic value of education and to analyse and identify their own learning needs in their personal development. 4. The learner is able to recognize the importance of their own skills for improving their life, in particular for employment and entrepreneurship. 5. The learner is able to engage personally with ESD.
Behavioral learning objectives 1. The learner is able to contribute to facilitating and implementing quality education for all, ESD and related approaches at different levels. 2. The learner is able to promote gender equality in education. 3. The learner is able to publicly demand and support the development of policies promoting free, equitable and quality education for all, ESD and related approaches as well as aiming at safe, accessible and inclusive educational facilities. 4. The learner is able to promote the empowerment of young people. 5. The learner is able to use all opportunities for their own education throughout their life, and to apply the acquired knowledge in everyday situations to promote sustainable development.

Source: Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives, UNESCO

The 8 key competences of EU for lifelong learning is given below at Figure 4. In 20th century, the knowledge gained at school and university was sufficient along the whole working life. In the 21st century, the knowledge is continuously enlarging and the skills required diversify in



Source: <http://jacisyouthpartners.blogspot.com/p/youthpass.html>

Figure 4: The 8 key competences of EU for lifelong learning

The EU defined the entrepreneurial competencies (<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/Ifna27939enn.pdf>) and digital competencies (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>) to be gained by the students to be ready to the 21st century challenges. The digital competence reference model is given in Table 3.

Table 3: The Digital Competency (DigComp) Conceptual reference model

1. Information and data literacy
1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content To articulate information needs, to search for data, information and content in digital environments, to access them and to navigate between them. To create and update personal search strategies. 1.2 Evaluating data, information and digital content To analyze, compare and critically evaluate the credibility and reliability of sources of data, information and digital content. To analyze, interpret and critically evaluate the data, information and digital content. 1.3 Managing data, information and digital content To organize, store and retrieve data, information and content in digital environments. To organize and process them in a structured environment.
2. Communication and collaboration
2.1 Interacting through digital technologies To interact through a variety of digital technologies and to understand appropriate digital communication means for a given context. 2.2 Sharing through digital technologies To share data, information and digital content with others through appropriate digital technologies. To act as an intermediary, to know about referencing and attribution practices. 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies To participate in society through the use of public and private digital services. To seek opportunities for self-empowerment and for participatory citizenship through appropriate digital technologies. 2.4 Collaborating through digital technologies To use digital tools and technologies for collaborative processes, and for co-construction and co-creation of resources and knowledge. 2.5 Netiquette To be aware of behavioral norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. To adapt communication strategies to the specific audience and to be aware of cultural and generational diversity in digital environments. 2.6 Managing digital identity To create and manage one or multiple digital identities, to be able to protect one's own reputation, to deal with the data that one produces through several digital tools, environments and services.
3. Digital content creation
3.1 Developing digital content To create and edit digital content in different formats, to express oneself through digital means. 3.2 Integrating and re-elaborating digital content To modify, refine, improve and integrate information and content into an existing body of knowledge to create new, original and relevant content and knowledge. 3.3 Copyright and licenses To understand how copyright and licenses apply to data, information and digital content. 3. 4 Programming To plan and develop a sequence of understandable instructions for a computing system to solve a given problem or perform a specific task.
4. Safety



ICIER 2019

4.1 Protecting devices

To protect devices and digital content, and to understand risks and threats in digital environments. To know about safety and security measures and to have due regard to reliability and privacy.

4.2 Protecting personal data and privacy

To protect personal data and privacy in digital environments. To understand how to use and share personally identifiable information while being able to protect oneself and others from damages. To understand that digital services use a "Privacy policy" to inform how personal data is used.

4.3 Protecting health and well-being

To be able to avoid health-risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies. To be able to protect oneself and others from possible dangers in digital environments (e.g. cyber bullying). To be aware of digital technologies for social well-being and social inclusion.

4.4 Protecting the environment

To be aware of the environmental impact of digital technologies and their use.

5. Problem solving**5.1 Solving technical problems**

To identify technical problems when operating devices and using digital environments, and to solve them (from trouble-shooting to solving more complex problems).

5.2 Identifying needs and technological responses

To assess needs and to identify, evaluate, select and use digital tools and possible technological responses to solve them. To adjust and customize digital environments to personal needs (e.g. accessibility).

5.3 Creatively using digital technologies

To use digital tools and technologies to create knowledge and to innovate processes and products. To engage individually and collectively in cognitive processing to understand and resolve conceptual problems and problem situations in digital environments.

5.4 Identifying digital competence gaps

To understand where one's own digital competence needs to be improved or updated. To be able to support others with their digital competence development. To seek opportunities for self-development and to keep up-to-date with the digital evolution.

The 6th competency of 8 key competences is the entrepreneurial skills and basic working life skills which is detailed by EU as EntreComp, given in Table 4.

Table 4: Entrepreneurial Competences of the European Union

1. Ideas and opportunities
1.1 Spotting opportunities Use your imagination and abilities to identify opportunities for creating value • Identify and seize opportunities to create value by exploring the social, cultural and economic landscape • Identify needs and challenges that need to be met • Establish new connections and bring together scattered elements of the landscape to create opportunities to create value
1.2 Creativity Develop creative and purposeful ideas



ICIER 2019

• Develop several ideas and opportunities to create value, including better solutions to existing and new challenges • Explore and experiment with innovative approaches • Combine knowledge and resources to achieve valuable effects
1.3. Vision Work towards your vision of the future • Imagine the future • Develop a vision to turn ideas into action • Visualize future scenarios to help guide effort and action
1.4 Valuing ideas make the most of ideas and opportunities • Judge what value is in social, cultural and economic terms • Recognized the potential an idea has for creating value and identify suitable ways of making the most out of it
1.5 Ethical and sustainable thinking Assess the consequences and impact of ideas, opportunities and actions • Assess the consequences of ideas that bring value and the effect of entrepreneurial action on the target community, the market, society and the environment • Reflect on how sustainable long-term social, cultural and economic goals are, and the course of action chosen • Act responsibly
2. Resources 2.1 Self-awareness and self-efficacy Believe in yourself and keep developing • Reflect on your needs, aspirations and wants in the short, medium and long term • Identify and assess your individual and group strengths and weaknesses • Believe in your ability to influence the course of events, despite uncertainty, setbacks and temporary failures
2.2 Motivation and perseverance Stay focused and don't give up • Be determined to turn ideas into action and satisfy your need to achieve • Be prepared to be patient and keep trying to achieve your long-term individual or group aims • Be resilient under pressure, adversity, and temporary failure
2.3 Mobilizing resources Gather and manage the resources you need • Get and manage the material, non-material and digital resources needed to turn ideas into action • Make the most of limited resources • Get and manage the competences needed at any stage, including technical, legal, tax and digital competences
2.4 Financial and economic literacy Develop financial and economic know how • Estimate the cost of turning an idea into a value creating activity • Plan, put in place and evaluate financial decisions over time • Manage financing to make sure my value-creating activity can last over the long term 5 In the context of EntreComp framework, entrepreneurship competence is regarded both as an individual and collective capacity.
2.5. Mobilizing others Inspire, enthuse and get others on board • Inspire and enthuse relevant stakeholders • Get the support needed to achieve valuable outcomes • Demonstrate effective communication, persuasion, negotiation and leadership
3. Into action
3.1 Taking the initiative Go for it • Initiate processes that create value • Take up challenges • Act and work independently to achieve goals, stick to intentions and carry out planned tasks
3.2 Planning and management Prioritize, organize and follow-up



ICIER 2019

• Set long-, medium- and short-term goals • Define priorities and action plans • Adapt to unforeseen changes
3.3 Coping with uncertainty, ambiguity and risk Make decisions dealing with uncertainty, ambiguity and risk • Make decisions when the result of that decision is uncertain, when the information available is partial or ambiguous, or when there is a risk of unintended outcomes • Within the value-creating process, include structured ways of testing ideas and prototypes from the early stages, to reduce risks of failing • Handle fast-moving situations promptly and flexibly
3.4 Working with others Team up, collaborate and network • Work together and co-operate with others to develop ideas and turn them into action • Network • Solve conflicts and face up to competition positively when necessary
3.5. Learning through experience Learn by doing • Use any initiative for value creation as a learning opportunity • Learn with others, including peers and mentors • Reflect and learn from both success and failure (your own and other people's)

Source: EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, 2016. JRC

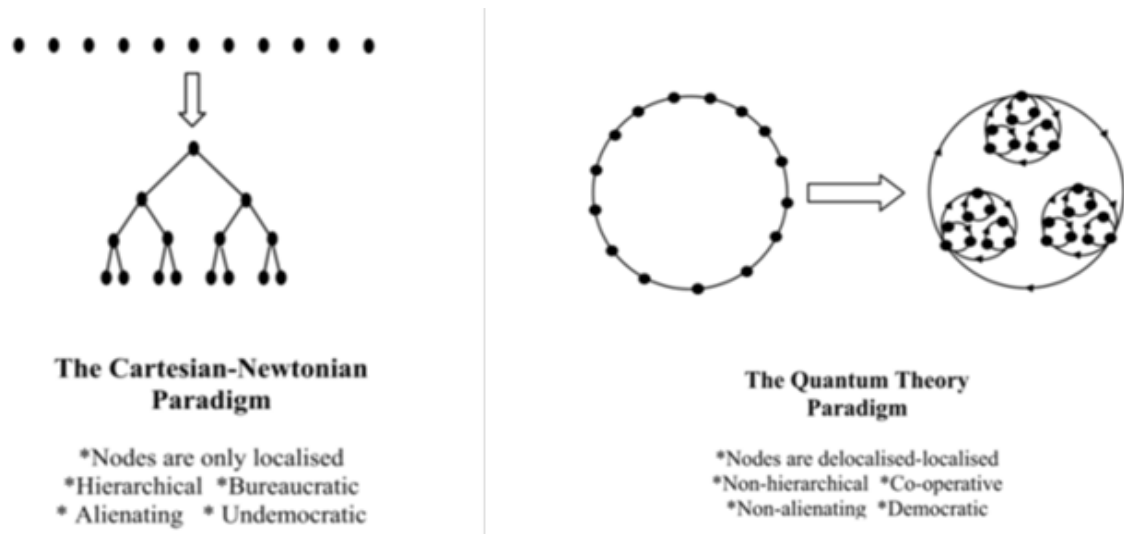
In this century many changes occurred. As the most important one of those, the paradigm is changed from Cartesian/Newtonian to knowledge based as given in Table 5.

Table 5: Some changes from past to future in education and training

Past	Future
Mechanical world	Organic world
Telescope view	Holographic view
Cartesian/Newtonian Paradigm	Knowledge-based (quantum theory) paradigm
Simple	Cyber
Linear	Non-linear
Controllable	Non-controllable
Centralist	Network
Hierarchical	Cooperational
Limited communication	Extensive communication
Uniforms	Diverse
Predictable	Nonpredictable
Reductionist	Holistic



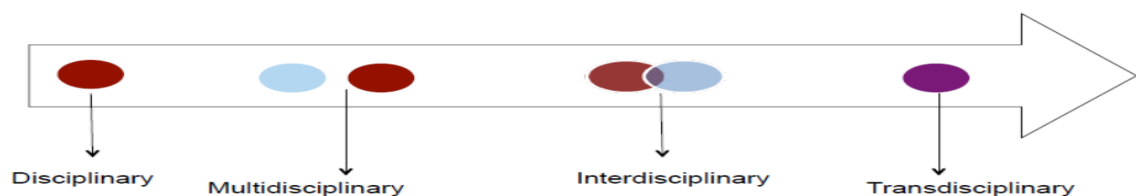
The comparison of two paradigms defined in Table 4 is shown at Figure 5, below.



Source: <http://emilianohudtohan.com/leadership-communication-personality/cartesian-newtonian-paradigm>

Figure 5: The comparison of two paradigms

So, due to the many reasons explained above, the interdisciplinary approach is a must for 21st education and training curriculum. The definitions of disciplines are given in Figure 6.



Source: The International Baccalaureate Organization, 2012

Figure 6: Definitions of disciplines

General benefits of interdisciplinary teaching and learning

- Sharing ideas about your discipline and teaching with enthusiastic colleagues with a common goal
- Common learning goals are addressed by multiple teachers in different classes – more efficient way to teach, increased student success
- Seeing one's own discipline from a fresh and energizing perspective - builds excitement about teaching
- Opportunity to learn from students' sometimes unexpected interdisciplinary connections

ICIER 2019

- Students see teachers model continued learning, interest in their discipline and in those of others, collaborating with peers, making connections between what they know and new ideas, working from new and different perspectives, problem-solving, creativity, flexibility
- Real-world learning, not isolated educational experiences
- More opportunities for students to connect new learning with what they know and are interested in
- Provides more ways for students to learn and demonstrate their skills and understandings • Highlights students strengths; builds confidence to overcome challenges learning new/difficult concepts
- Encourages students to become personally invested in their work (since they are given the privilege and responsibility of making choices about what and how they learn and demonstrate their learning)

The benefits of interdisciplinary approach for students and teachers are defined by The International Baccalaureate Organization as follows (<https://www.ibo.org/>):

Benefits for students

- Allows students to use knowledge creatively to foster new understanding.
- Develops mental flexibility that prepares students to be lifelong learners.
- Promotes intellectual rigor by providing a holistic approach to the study of concepts and complex issues.
- Models the importance of collaboration and teamwork across disciplines (an important life skill).
- Supports and promotes transfer of understanding.

Benefits for teachers

- Develops holistic understanding of disciplinary concepts and contexts.
- Increases collaboration across subject groups and fosters collegiality.
- Allows subject groups to share the delivery of the content, skills and processes (managing time effectively).
- Offers opportunities for rich and authentic professional development with colleagues from other disciplines or subject groups

Lessons Learned – Interdisciplinary Case Study:

- The simplest way to support interdisciplinary teaching and learning is to let students know it's an option.
- Teachers should encourage students to look for opportunities to get involved with interdisciplinary learning and assessment as it provides the student ownership over their own

ICIER 2019

learning. Student directed, authentic projects seem to motivate students more than the “one size fits all” interdisciplinary projects for the entire class.

- Interdisciplinary work can lead to more personal, relevant, and memorable learning experiences for students and teachers – teachers get excited about students’ fresh ideas and new ways of demonstrating their understanding.

- Interdisciplinary teaching encourages teachers to identify and focus on “big ideas” so they can explain what’s most important to learn (and how it can be demonstrated) to colleagues and students they collaborate with.

- Encouraging students to reach beyond the typical constraints of a single content area and engage in interdisciplinary learning fosters critical thinking, creativity, and communication skills but more importantly, it gets student excited about learning.

Defining concepts of educational disciplines;

- Multidiscipline: working with multiple disciplines but maintaining the boundaries.
- Interdisciplinary: working between more than one discipline but blurring the boundaries (interdependent) of the disciplines.
- Transdisciplinary: working across and beyond disciplines but eliminating the boundaries between the disciplines.

The mind of interdisciplinary education reflections on curriculum is given in Figure 7.

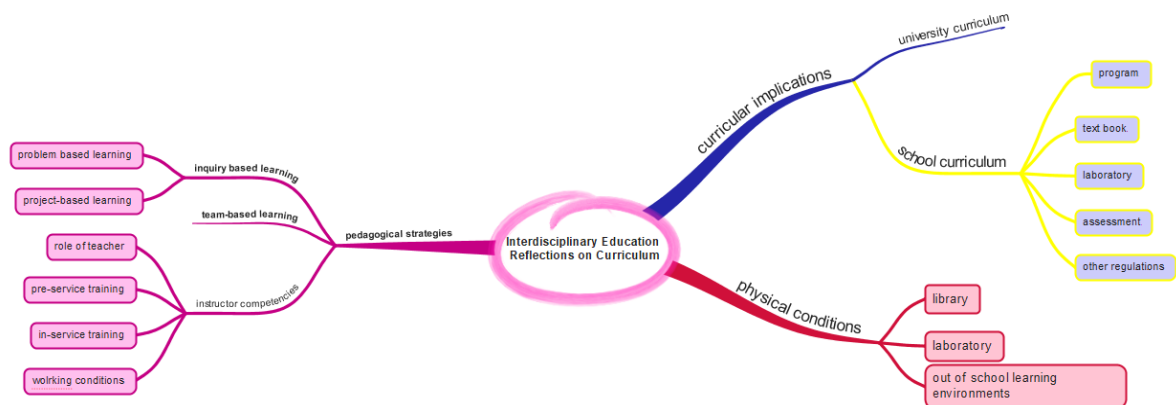


Figure 7: The mind map of interdisciplinary education reflections on curriculum

The reflections shown at the mind map can be tabulated as shown below into three subgroups.

Table 6: Reflections of interdisciplinary education and training

Curricular implications	Pedagogical strategies	Physical conditions
K-12 School curriculum University curriculum Text book Laboratory Assessment Other regulations	Inquiry based learning Problem based learning Project-based learning Team-based learning Instructor competencies Pre-service training In-service training Working conditions Role of teacher	Library content Laboratory qualifications Out of school environments

The effects of multidisciplinary education on education and training can be examined in 3 groups. The most important effect is the modification of the K12 and university curriculum. The students are expected not only to gain knowledge but also to develop the scientific, computer literacy, media literacy, library literacy, social, cultural etc. skills, attitudes and ethic behaviors. The curriculum adaptation is the really the integration of educational system to the real-life problems (Beane, 1995; Czerniak et. al., 1999, Jacobs, 1989). Due to this change, textbooks, laboratories and other educational materials will need to be changed. Changes in the measurement of academic success will also need to be made. From a pedagogical point of view, interrogation, problem solving and project-based education are required. Pre-service and in-service training of teachers should be rearranged. The working conditions and environments of teachers should be rearranged. The physical environment must also be suitable for multidisciplinary education. In this context, libraries and out-of-school settings should be organized. The role of teacher is a facilitator, specialist/generalist and coaching at the interdisciplinary model.

The key points are as follow;

- International policies and sustainable development goals in education and training
- From single dimension design of education to three dimensional education
- Update of educational policies and internationalization
- Development of interdisciplinary curriculum
- Creation of new learning environments
- Reform in ministerial management
- Adaptation of CPD Continuous Professional Development Centers
- Training for employment in the market economy just after the graduation

References

- Beane, J. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, (76): 616–622.
- Czerniak, C.M., Weber, W.B., Sandmann, Jr., A., & Ahern, J. (1999). Literature review of science and mathematics integration. *School Science and Mathematics*, 99(8):421–430.
- Çolakoğlu M. H., Gökben A. G. (2017) STEM studies in Turkish faculties of education *Journal of Research in Informal Environments*. (3): 46-69.
- Çolakoğlu M. H. (2017) The cooperation of school and science centers in education. *Journal of Research in Informal Environments*, 3 (1): 24.
- Çolakoğlu M. H. (2018). The impact of TÜBİTAK 4006 science fairs grants on education and training. *Journal of STEAM Education*, 1(1): 48.
- European Union. Digital Competence Framework. (2016) <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- European Union. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, JRC. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/Ifna27939enn.pdf>
- Fensham, P.J. (2008). Science education policy-making: Eleven emerging issues. Paris: UNESCO. Retrieved 10 April 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156700e.pdf>
- Fostering interdisciplinary teaching and learning in the MYP, 2015. https://www.tacomascschools.org/foss/MYP%20Documents1/MYP_Interdisciplinarity.pdf
- Gough A., STEM policy and science education: Scientific curriculum and sociopolitical silences. *Cult Stud of Science Education* (2015) 10:445–458. DOI 10.1007/s11422-014-9590-3
- Syron, R.A. (2013). Interdisciplinary Education: A Reflection of the Real World. Ronald A. Styron, Jr., Ed D. Quality Enhancement Plan Director and Professor of Educational Leadership Office of Academic Affairs, University of South Alabama, Mobile, AL 36688, United States of America. *Journal of Systemics Cybernetics and Informatics*, 11(9), ISSN 1690-4524.
- Jacobs, H.H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maddena M.E., et. al. Rethinking STEM education: an interdisciplinary STEAM curriculum. *Complex Adaptive Systems*, Publication 3, *Procedia Computer Science*, 20:541 – 546.
- Scaramozzino J.M., Integrating STEM information competencies into an undergraduate curriculum. ISSN: 0193-0826 (Print) 1540-3564. <https://www.tandfonline.com/loi/wjla20>
- Toolkit for interdisciplinary learning teaching and assessment. <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/AP-Interdisciplinary-Teaching-and-Learning-Toolkit.pdf>
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives Key sustainable competences promoted in Eco-design class
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives.
- Wang, Hui-Hui; Moore, Tamara J.; Roehrig, Gillian H.; and Park, Mi Sun (2011). STEM Integration: teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*. (1)2.



ICIER 2019

Uzm.Merve Avcı

merve.ozkarapnar@gmail.com

Prof. Dr. Fahriye Altınay Aksal

fahriye.altinay@neu.edu.tr

Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi,

zehra.altinay@neu.edu.tr

Prof. Dr. Gökmen Dağlı

gokmen.dagli@neu.edu.tr

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

ÖZET

Örgütlerin başarılı olmasında bir çok faktör rol oynamaktadır. Örgüt kültürü, bunlardan gücü küçümsenemeyecek kadar önemli olan bir faktördür. Meslek yaşamında gerek hizmet öncesi gerekse hizmet süresi boyunca eğitim, gelişmeleri takip edebilmek ve bunlara ayak uydurabilmek için bir gereklilik haline gelmiştir. Bu araştırmanın amacı, Polis Okulu Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren personelin mesleki eğitimler vasıtasıyla geliştirdiği bilgi ve becerilerinin, Polis Örgütü kültürüne olan etkisinin araştırılmasıdır. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa ilçesinde bulunan Polis Okulu Müdürlüğü eğitim, öğretim ve yönetim kadrosunu meydana getiren toplam 9 kişi oluşturmaktadır. Durum çalışması modelinde olan bu çalışmada veriler görüşme metodu ile toplanmış olup, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile mesleki gelişim aracılığıyla daha donanımlı ve profesyonel personel yetiştirilmesinin kurum kültürünü olumlu etkileyen bir unsur olduğu saptanmıştır. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin personeli günün şartlarına ve çağın gerekliliklerine adapte ettiği, mesleki gelişim ile kazanımlar sağlandığı ve bu kazanımların kurum ve çalışan kalitesinde artış yaşanmasına olanak sağladığı yani kurum kültürünü olumlu etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler; Kurum kültürü, güvenlik yönetimi, mesleki gelişim

Abstract

Many factors have a role in the success of organizations. Organizational culture is an important factor that cannot be underestimated. In our age, where crime is becoming increasingly prevalent, the Police Organization has been performing important performances in securing security. The management performance of the Police Organization, which is one of the units responsible for internal security, is related to the knowledge, skills and equipment of the personnel involved. The importance of professional development increases by this situation. Training has become necessity in order to be able to follow the developments and keep up with them during the preservice and service period. At the same time, security management is an important administrative area that can reach the summit with education. The aim of this study is to investigate the effects of the knowledge and skills developed by the staff of the Police School on the culture of the Police Organization. The sample of this research, which is carried out by qualitative research methods, consists of 9 people who constitute the education, training and management staff of the Directorate of Police School in Nicosia, T.R.N.C. In this case study, data were collected by interview method and semi-structured interview form developed by the researcher was used. Data were analyzed by content analysis. The results obtained from the study showed that the training of more equipped and professional staff through professional development has positively influence on the organizational culture. In addition, professional development activities are adapted to the requirements of the day and to the requirements of the age and that these gains allow an increase in the quality of the institution and employees. In other words, it has been revealed that it affects the corporate culture positively.

Keywords; Corporate culture, security management, professional development

1. Giriş

Örgütlerin başarılı olmasında bir çok faktör rol oynamaktadır. Örgüt kültürü, bunlardan gücü küçümsenemeyecek kadar önemli olan bir faktördür (Supovitz ve Turner, 2000). Örgütte kültürü oluşturmak için, kültürü oluşturan somut ve soyut herşey kurum personeli ve paydaşları tarafından içselleştirilmelidir (Altınay,



ICIER 2019

2016). Eğitim, meslek yaşamında gerek hizmet öncesi gerekse hizmet süresi boyunca gelişmeleri takip edebilmek ve bunlara ayak uydurabilmek için bir gereklilik haline gelmiştir. Bu sebeple, öğrenme ortamlarında mesleki anlamda kendini geliştirmek esastır (Altınay, 2015).

Eğitim kurumlarında görev yapan personelin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma miktarı ile kurum kültürü gelişimi arasında belirgin bir ilişki vardır (Supovitz ve Turner, 2000). Devletle özdeşleşmiş ve onu temsil ettiği kabul edilen Polis Örgütü için kültür önem arz eden büyük bir faktördür. Örgütte görev yapan örgüt üyelerinin performansını artırmaya yönelik verilen mesleki eğitimler ile kurumdaki kültürün etkilendiği düşünülmektedir. Personeli etkin şekilde kullanmak maksadı ile eğitmek ve olumlu kültürel değişimlerin devamını sağlamak için, var olan kültürel yapının incelenmesi önem arz etmektedir (Abu-Jarad, Yusof ve Nikbin, 2010).

Bu araştırmanın amacı Eğitim Bilimleri alanında, kültür algısı ile meslek eğitimlerinin ne doğrultuda bir bağlantısı olduğunun tespit edilmesidir. Ayrıca Eğitim Bilimleri literatürüne, mesleki gelişim süreçlerine kültür yönünden bir bakış sağlayarak bir vizyon katmak hedeflenmektedir.

2. Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa ilçesinde bulunan Polis Okulu Müdürlüğü eğitim, öğretim ve yönetim kadrosunu meydana getiren toplam 9 kişi oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar, incelenen problemi sorgulayan, yorumlayan ve ilgili problemi kendi doğal ortamındaki durumunu tanımlamaya çalışan bir yöntemdir (Lincoln ve Denzin, 1994). Araştırma, mesleki gelişim faaliyetlerinin, örgüt kültürüne olan etkisinin belirlenmesi amacıyla Durum Çalışması modelinden, Bütüncül Tek Durum Deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir yada birkaç durumun derinlemesine araştırılması olarak tanımlanır (Denzin ve Lincoln, 2011, s.301). Durum çalışması modelinde olan bu çalışmada veriler görüşme metodu ile toplanmış olup, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanmış verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaştırabilmektir (Cresswell, 2003).

3. Bulgular

Çalışma grubunda 8 erkek ve 1 kadın vardı. Araştırmaya katılan 9 katılımcı, 'Personelin Mesleki Gelişim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri' ile ilgili toplamda 27 görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda en fazla yoğunlukla cevap verilmiş etkinlikler %66'lık oranlar ile 'Hizmetiçi Eğitim' ile 'Konferans'lar olduğu gözlenmektedir. Mesleki gelişim algılarına ilişkin görüşleri ile ilgili olarak 'Size göre mesleki gelişim nedir?' sorusuna katılımcıların önemli bir kısmı (n=6) 'Kurum ve Meslekle ilgili Uygulamalar' ile ilgilidir yanıtı vermiştir. 'Personelin mesleki gelişimi, kurumunuzu ve çalışanların performansını nasıl etkiliyor?' sorusuna yanıt veren katılımcıların %100'ü, mesleki gelişimin kurum ve çalışan performansına olumlu bir etkide bulunduğuna yönelik görüşler sunmuştur. 9 katılımcının yanıtlamış olduğu 'Mesleki Gelişim Kurum Kültürünü Sizce Nasıl Etkiliyor?' sorusuna katılımcıların %73'ü mesleki eğitimlerin kurum kültürüne olumlu etkide bulunduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların %18'i mesleki eğitimin kurum kültürüne olumsuz etkisi olduğuuna değinmiştir. 1 katılımcı da (%9) mesleki eğitimlerin kurum kültürü üzerinde herhangi bir etkisi olmadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Son olarak, katılımcılar kendilerine 'Kurum kültürünü geliştirmek adına mesleki gelişimle ilgili yapılması gerekenler konusunda önerileriniz nelerdir?' sorusuna; terfi almanın yanında başka motivasyonlar geliştirilmesi (n=2), yazılı bir kültür dökümünün olması, müfredata yeni konular eklenmesi, eğitimin sürekliliği ve aktarılması (n=3) ve eğitimde ekonomiden kaçınılması, eğitim araç-gereçlerinin daha iyi duruma getirilmesi (n=2) gibi cevaplar vermişlerdir.

4. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile mesleki gelişim aracılığıyla daha donanımlı ve profesyonel personel yetiştirilmesinin kurum kültürünü olumlu etkileyen bir unsur olduğu saptanmıştır. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin personeli günün şartlarına ve çağın gerekliliklerine adapte ettiği, mesleki gelişim ile kazanımlar sağlandığı ve bu kazanımların kurum ve çalışan kalitesinde artış yaşanmasına olanak sağladığı yani kurum kültürünü olumlu etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Eğitimlerin personeli günün şartlarına taşıdığını savunan katılımcılar, bunun yanında soran ve sorgulayan personel yetiştirdiğini ve doğrudan kültürel değişimi sağladığını ifade etmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri ile olumlu etkilenen örgüt personelinin mesleki bağlılığında artış yaşandığı saptanmıştır. Mesleki bağlılık da meslekteki verimliliği, etkinliği ve etkililiği artıran önemli bir unsurdur. Yazılı bir kültür dökümünün oluşturulmasının, kültürü geliştirmek amacıyla faydalı olacağı tespit edilmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü, verim açısından mesleki gelişim faaliyetlerine katılım süreci boyunca, katılımcıların diğer işlerden uzak tutulması gerektiği yönünde görüş birliği sağlamıştır.

5. Kaynakça

- Abu-Jarad, I. Y., Yusof, N. ve Nikbin, D. (2010). A Review Paper on Organizational Culture and Organizational Performance. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3).
- Acarol, T. D. (2018). Örgüt Kültürü Tipleri İle Çalışanların kurumsal İtibar Algı İlişkisinin İncelenmesine Yönelik özel sektörde Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aksal, F. (2015). Are Headmasters Digital Leaders in School Culture?. *Education and Science*, 40(182), 77-86.
- Aksal, F. (2016). Digital Transformation in School Management and Culture. *Book Citation Index*, 3.
- Aksoy, B. (2016). Nitelikli Eğitim Hakkı Temelinde Öğrencilerin, Velilerin ve Öğretmenlerin Temel Lise Uygulamasına İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Akyüz, B. (2015). Türkiye’de İç Güvenlik Algısının Değiştirilmesi: İç Güvenlik Teşkilatı’na Yönelik Yeni Yapılanma Modeli. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 14(1), 65-87
- Alpar, G. (2018). Değişen Güvenlik Anlayışı ve Kolluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 155-170
- Arabal, M. (2014). Polis Eğitiminde Uygulamalı Eğitimlerin Mesleki Gelişimdeki Yeri ve Önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Arı, M. (2014). Resmi Ortaokul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ariyawan, W. W., Rivai, A. ve Suharto. (2018). Influence of Leadership Style and Organizational Culture on Organizational Performance Through Job Satisfaction in PT Telekomunikasi Indonesia Tbk. *The International Journal of Engineering and Science*, 7(10), 21-37.
- Altay, R. (2004). Polis Meslek Yüksek Okullarındaki Eğitimin Niteliğine İlişkin Öğrenci Algıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Babanoğlu, P. ve Yardımcı, A. (2017). Turkish State and Private School EFL Teacher’s Perceptions on Professional Development. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 789-803.
- Bakan, İ., Büyükeşe, T. ve Bedestenci, Ç. H. (2004). Örgüt Kültürü. Bursa: Alfa Akademi.
- Belias, D. ve Koustelios, A. (2014). Organizational Culture and Job Satisfaction: A Review. *International Review of Management and Marketing*, 4(2)
- Ceylan, M. (2015). Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Cordner, G. (2016). Police Culture: Individual and Organizational Differences in Police Officer perspectives. *Emerald Insight*, 40(1), 86-98.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Amerika Birleşik Devletleri: Sage Yayınları.
- Doğan, F. (2010). Polis ve Jandarma Teşkilatları Açısından İç Güvenlik Yönetimi, Sorunları ve Değişimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Elçiçek, Z. (2016). Öğretmenlerin Mesleki İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Erdem, R., Adıgüzel, O. ve Kaya, A. (2015). Akademik Personelin Kurumlarına İlişkin Algıladıkları ve Tercih Ettikleri Örgüt Kültürü Tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 73-88.

- Ericsson, A. (2018). Organizational Culture and Employee Loyalty The Case of IKEA, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), University of Gavle, İsveç.
- Gönültaş, M. B. ve Sarı, Ö. (2018). Cinayet Soruşturması Yapan Türk Polislinin Örgütsel Kültürü ve Öne Çıkan Becerileri ve Yetenekleri. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 661-682.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, S. B., Özkanlı, Ö. ve Akyol, A. (2010). The Relationship Between Organizational Culture Types And Occupational Pressure Variables: A Research On Female Employees In The Turkish Manufacturing Industry. *Öneri Dergisi*, 9(33), 1-9.
- Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81.
- Hakyemez, S. (2016). Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist. Bradley University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Işık, A. N. (2006). Örgüt Kültürünün Değişkenlere Göre Analizi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İra, N. (2011). Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetmelik Etkililik. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karataş, E., Yücel, C. (2009). Eğitim Yönetiminde İş Değerleri ve Örgüt Kültürü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kızılkaya, H. A. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kohlström, K., Rantatalo, O., Karp, S. ve Padyab, M. (2017). Policy Ideals for a Reformed Education: How Police Students Value New and Enduring Content in a Time of Change. *Journal of Workplace Learning*, 29, 524-536.
- Körner M., Wirtz, A. M., Bengel, J. ve Göriz, A. S. (2015). Relationship of Organizational Culture, Teamwork and Job Satisfaction in Interprofessional Teams. *BMC Health Services Research*, 15(243).
- Lesinger, F, Dagli, G., Gazi, Z. A., Yusoff, S. B. ve Aksal, F. A. (2016). Investigating the Relationship between Organizational Culture, Educational Leadership and Trust in Schools. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 178-185.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Yayınları.
- Nişancı, Z. (2012). Toplumsal Kültür-Örgüt kültürü ilişkisi ve Yönetim Üzerine Yansımaları. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1).
- Özan M. B., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4).
- Polat, Ö. Z. (2004). Örgüt Kültürü ve Donanma Örgüt Kültürü Üzerine Bir Çalışma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polis Örgütü (Kuruluş, Görev Ve Yetkileri) Yasası, (1984). 51/1984.
- Rantatalo, O. ve Karp, S. (2018). Stories of Policing: The Role of Storytelling in Police Students' Sensemaking of Early Work-Based Experiences. *Vocations and Learning*, 11, 161-177.
- Read, S. T., Toye, C., & Wynaden, D. (2016). Experiences and expectations of living with dementia: A qualitative study. *Collegian*.
- Rüzgar, B. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Katkıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sever, M., Ekici, A. ve Erdem, O. (2009). Teşkilat Kültürü ve Alt-Kültürün Polisin Karar Vermesine Etkisi: Malatya Örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4).
- Sop, S. (2016). Örgüt Kültürü Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Celal Bayar Üniversitesi Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Sökmen, A., Benk, O. ve Gayaker, S. (2017). Örgüt Kültürü, Örgütsel vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Bağlılık ilişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 19(2), 415-429.
- Supovitz, J. A. ve Turner, H. M. (2000). The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.



NEAR EAST UNIVERSITY

INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL REFLECTIONS

ICIER 2019

Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik. Selçuk Üniversitesi Maliye Dergisi, (159).

Şahin, H. (2018). Akademik Personelin Kurumlarını İlişkilendirdikleri Örgüt Kültürü Tipleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Vodde, F. R. (2008). The Efficacy of an Andragogical Instructional Methodology in Basic Police Training and Education. (Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy). University of Leicester. İngiltere.

Yılmaz, S. (2011). Türkiye'nin İç Güvenlik Yapılanmasında Değişim İhtiyacı ve Güvenlik Yöneticilerinin Değişime Yönelik Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yılmaz, S. (2012). Türkiye'nin İç Güvenlik Yapılanmasında Değişim İhtiyacı. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(3), 17-40.



Uzm. Aycem Birand

Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa

Prof. Dr. Fahriye Altınay

Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa

Prof. Dr. Gökmen Dağlı

Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa

Abstract

The aim of this study is to analyze the content of randomly selected articles on leadership and school management in Turkey and to determine the descriptive characteristics, main and sub-dimensions and general trends of the articles published in the journal. The “leadership” and “school management” directories were scanned in Google Academy. As a result of this analysis, randomly selected 10 articles that were published between the dates of 2015-2017. The content analysis of these 10 articles was based on main and sub-Themes. Research results show that when the main Themes of articles about leadership are examined, the subject of pedagogical leadership, effective leadership and rotational leadership are more discussed than other articles. These main Themes in school management create negative sub-Themes such as fear, anxiety, anxiety, lack of confidence and alienation of staff. The findings of the study were discussed in the context of the literature and recommendations were made for the researchers.

Keywords; Leadership, School Management, Content Analysis;

1. Giriş

Liderlik, tarih boyunca birçok araştırmaya konu olan ve önemini günümüze kadar kaybetmeyen bir konu olmuştur. Latince “lira” kelimesinden türetilmektedir. Liderlik, bireylerin amaçlarına ulaşabilmek için yaptıkları yönlendirme becerisine denilmektedir. Liderlik konusunda birçok tanım yapılmaktadır. Liderlik, karşısındaki kişiyi fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak etkileyebilme, istediklerine ulaşabilmek için çaba sarf etme ve en az çatışma ile işbirliği içinde amaca ulaşabilme olarak da tanımlanabilmektedir. Liderlik yaşam boyunca kendini yenileyebilmek ve geliştirebilmek için bir eğitim sürecinden geçmek demektir. Liderliği oluşturan belli başlı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler vizyon sahibi olma, dürüstlük, mesleki yeterlilik ve kararlılıktır (Arslanoğlu, 2016).

Liderlik ile ilgili beş farklı yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar klasik, davranışsal, durumsal, etkileşimsel ve dönüşümsel yaklaşımlardır. Klasik, davranışsal ve etkileşimsel liderlik yaklaşımı yavaş değişim gösterebilen ve yirminci yüzyılın sonlarına doğru daha hızlı değişen eğitim ve eğitilmiş bireyleri etkileme, kontrol etme ve organize etme gibi konulara uygun olmadığı görülerek dönüşümsel liderlik davranışı ortaya çıkarak incelenmeye başlanmıştır. Yirminci yüzyıldan önce aileler çocuklarına otoriteye karşı gelmemelerini öğretirken yirminci yüzyılda aileler çocuklarına otoriteye sorgulama gerekliliğini öğretmeye başlamışlardır (Kahraman, 2018).

Liderlik ve yöneticilik çoğu zaman karıştırılan iki kavram haline gelmiştir. Yönetici, üstleri tarafından görevlendirilip verilen görevler için işleri düzene koyan, yürüten ve kontrol eden çalışandır. Fakat lider hedef, misyon ve vizyon belirleyerek yol gösterici ve örgütü etkileyebilme gücüne sahip bireydir. Her yönetici lider olamazken her lider yöneticilik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Lider, ulaşmak istenen amaca karşısındaki kişileri zorlamadan yaptırarak, onları yapabileceklerine inandıran, motive eden, güç kullanmadan karşısındakini etkileyebilen kişidir (Oğuz, 2015).

Yönetim, iki veya daha fazla kişinin bir hedefe ulaşabilmek için bir araya gelerek planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetim işlevlerinin etkin bir şekilde kullanılma sürecidir. Eğitim yönetiminin okul gibi sınırlı



ICIER 2019

bir alana uygulanmasına ise okul yönetimi denmektedir. Eğitim sisteminin amaçları ve yapısı doğrultusunda ise bu alanın sınırları belirlenmektedir. Okul yönetiminin okul amaçlarına uygun olarak okuldaki insan ve madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması görevlerindendir. Her okulun da kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Okul yönetiminde rol oynayan öğeler ise okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve okul personeli (Yeşilmen, 2016).

Okul yönetimi, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluklarını belirlerken görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatabilmektir. Okul yönetiminin belli başlı hedefleri bulunmaktadır. Bunlar verimi artırma, eğitim çalışanlarının iş doyumunu sağlama, okul sağlığını koruma, okulu çevresine yararlı kılma ve yeniliklere ve değişimlere ayak uydurmaktır. Okul yönetiminin işleyişinde rol oynayan ise okul yöneticisidir (Badur, 2014).

Bu çalışma Türkiye’deki Liderlik ve Okul Yönetimi konusunda yapılmış rastgele seçilen makalelerin son 4 yılda yapılan çalışmaların tanımlayıcı özelliklerini, ana ve alt boyutlarını ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmayı, betimsel bir sonuç olarak ortaya çıkarmayı ve gelecek çalışmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Model

Bu araştırmada Google Akademikte yer alan liderlik ve okul yönetimi konusunda yapılan makalelerin belli ölçütlere göre içerik analizi temel alınarak incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Google Akademikte “liderlik” ve “okul yönetimi” dizinleri taranmıştır. Bu tarama sonucunda toplamda 2015-2017 yılları arasında yayınlanan ve rastgele seçilen 10 tane makale incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu 10 makalenin içerik analizi ana ve alt temalara göre yapılmıştır. İçerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Liderlik Konusundaki Makalelerin Ana ve Alt Temaları

Tablo 1. Liderlik Konusundaki Makalelerin Ana Ve Alt Temaları

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Değişim	Planlı Amaç Vizyon Lider Yenilik	Dönüşümcü Lider	Etkili iletişim Vizyon-misyon Motive etme Amaç Etkililik-verimlilik

(Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z.; 2016)

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde okulların değişime açıklığının planlı, amaçlı ve yeniliklere açık olması gerekip liderin de vizyon sahibi olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bunun yanında müdürlerin dönüşümcü liderlik rollerine sahip olabilmesi için etkili iletişim özelliğinin yanı sıra misyon ve vizyon sahibi olmak, çalışanlarını motive edip, bir amaç sahibi olmak ve verimli çalışma ortamı sağlayan lider olmayı gerektirir. Başlık ve tablo arasında bir satır boşluk bırakın. Sütun başlıklarını masanın gövdesinden ayırmak için bir tabloda yalnızca yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tablolar metnin içine gömülmeli ve ayrı olarak sunulmamalıdır.

Tablo 2

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
----------	----------	----------	----------



ICIER 2019

Örgütsel Bağlılık	Sadakat ve tutum Örgüt çıkarı Örgüt amaç ve değerleri Göreve katılım	Öğretimsel Lider	Misyon Program ve öğretim yönetimi Öğretim denetimi Öncülük Öğrenme iklimini geliştirme
-------------------	---	---------------------	---

(Yaman, E. Ve Ezer, Ö.; 2015)

Tablo 2’de belirtine ana ve alt temalara bakıldığı zaman öğretmenlerin örgütsel bağlılık sahibi olmaları için örgütün sadakat ve tutumu öne çıkarken örgütün çıkarı, örgütün amaç ve değerlerinin yanı sıra bireylerin göreve katılımı da önem arz etmektedir. Müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları incelendiği zaman müdürlerin misyon sahibi, program ve öğretim yönetimini bilen, öğretim denetimini gerçekleştirebilen, öncülük yapıp öğrenme iklimini geliştirebilen rollere sahip olabilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Tablo 3

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Öğretimsel Lider	Amaç tanımlama İşbirliği-iletişim beceri Öğrenme-öğretme süreci Öğretim-öğretmeni geliştirme Öğretimsel iklim geliştirme Öğretimi denetleme	Akademik İyimserlik	Kolektif yeterlilik Güven(öğretmen-veli- öğrenci) Akademik vurgu

(Yılmaz, E. Ve Kurşun, A., T.; 2015).

Tablo 3’te müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarında müdürün amaç tanımlayabilen, işbirliği ve iletişim becerilerine sahip olan, öğrenme ve öğretme sürecini verimli bir şekilde gerçekleştirebilen, öğretim ve öğretmenini geliştirebilme özelliğine sahip olup öğretimi denetleyebilmenin yanı sıra öğretim iklimini geliştirebilecek rollere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin akademik iyimserliğine bakıldığı zaman ise öncelikle güven ortamı önem arz etmektedir. Bunun yanında da kolektif yeterlilik ve akademik vurgu akademik iyimserliği alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Tablo 4

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Dönüşümcü Lider	Vizyon-misyon bilinci Motive etme Yenilikçi-yaratıcı destekleyici	Örgüte Bağlılık	İş doyumu Yönetime katılım İletişim Güven Motivasyon Etkililik

(Demirtaş, E. Ve Şama, E.; 2016).

Tablo 4’ün ana ve alt amaçlarında bakıldığı zaman okullardaki dönüşümcü liderleri vizyon ve misyon bilincine sahip, motive eden, yenilikçi, yaratıcı ve destekleyici bireylere ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte okullarda örgütsel bağlılığın olması için iş doyumunun sağlanabildiği, yönetime katılımının üst düzeyde olup iletişime açık, güvenilir, motivasyonun sağlanabildiği, etkililiği olan bir ortamın olması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Tablo 5



ICIER 2019

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Öğretmen Liderliği	Etkili iletişim Öncülük etme Yaratıcı İşbirliği Rehberlik etme	Öğrenen Özerkliği	Öğrenmeye etkin katılım Öz değerlendirme Bağımsız düşünme İçsel güdüleme Rehberlik etme

(Yılmaz, K., Oğuz, A. Ve Altınkurt, Y.; 2016).

Tablo 5'te öğretmen liderliğinde etkili iletişim sahibi olma, öncülük edebilen, yaratıcı, işbirliği yapabilen ve rehberlik edebilme davranışlarının gerçekleştirilmesi öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenen özerkliğinin desteklenebilmesi için öğrenmeye etkin katılım, öz değerlendirme, bağımsız düşünme, içsel güdülenmenin sağlanabilmesi ve rehberlik edebilme gibi davranışların sağlanması gerekmektedir.

Tablo 6

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Okul Etkililiği	Vizyon Amaç ve hedef Etkili iletişim Fiziksel çevre Materyal Moral personel	Etkili Liderlik	Yönlendirici Plan Vizyon Etkileme Motive edici/güdüleyici işbirlikçi

(Cerit, Y. Ve Yıldırım, B.;2017).

Tablo 6'da müdürlerin okul etkililiğine bakıldığı zaman müdürlerin vizyon sahibi, amaç e hedeflerini bilen, etkili iletişim sahibi, okul ile ilgili fiziksel çevre, materyal ve personelinin önemini bilen ve moral verebilen kişiliğe sahip olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte müdürlerin etkili birer lider olabilmek için yönlendirici, plan yapabilen, vizyon sahibi, etkileyebilme özelliğine sahip, motive edici (güdüleyici) ve işbirlikçi rollerine sahip olunması gerekmektedir.

Tablo 7

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Öğretmen Performansı	Hedefe katkı Örgütsel davranış İş deneyimi Kişilik özelliği İş doyumunu Örgütsel bağlılık	İş Doyumu	Olumlu tutum İhtiyaç tatmini Takdir görme performans

(Özdemir, M. Ve Yirmibeş, A.; 2016).

Tablo 7'de okullardaki öğretmen performansını etkileyen alt amaçlar arasında hedefe katkı sağlayabilme, örgütsel davranış, iş deneyimi, kişilik özelliği, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın önemi vurgulanmaktadır. İş doyumunun sağlanabilmesi için de örgütte olumlu tutum, ihtiyaç tatmini, takdir görme ve performans gibi davranışlar öne çıkmaktadır.

Tablo 8



ICIER 2019

Ana Tema	Alt Tema
Etkili Liderlik	Etkili iletişim Demokratik-hoşgörü Heyecanlı olma Vizyon sahibi Güvenilir Pozitif Örnek

(Özmantar, Z. K. ve Çetin, Y. Ç.; 2017).

Tablo 8 incelendiği zaman okul müdürlerinin etkili birer lider olabilmeleri için etkili iletişim sahibi olabilen, demokratik ve hoşgörü sahibi, heyecanlı, vizyon sahibi, güvenilir, pozitif e örnek davranışlar sergileyen rollere sahip olması gerekmektedir.

3.2. Okul Yönetimi Konusundaki Makalelerin Ana ve Alt Temaları

Tablo 9

Ana Tema	Alt Tema
Güvenli Okul	Okul binası Okul nüfusu Okul çevresi İşbirliği (müdür-kuruluş) Okul yöneticisi

(Karakütük, K., Özbal, E., Ö., Sağlam, A.; 2017).

Tablo 9 güvenli okul denildiği zaman öne çıkan alt temalar okul binası, okulun nüfusu, okul çevresi okul personelinin işbirliği ve okul yöneticisinin öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 10

Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema	Ana Tema	Alt Tema
Örgütsel Sessizlik	Adil olmayan uygulama Korku Kaygı/endişe Güven eksikliği tepki	Kayırmacılık	Aykırı koruma/ destekleme/kollama Kontrol etme kaygısı yabancılaşma	Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı	Kendine inanç Performans Sorumluluk bilinci

(Aydın, Y.; 2016).

Tablo 10 incelendiği zaman örgütsel sessizliğin adil olmayan uygulamaların, korkunun, kaygı ve endişenin güven eksikliğinin ve tepkinin oluşmasıyla ortaya çıkan ortamlarda görülmektedir. Bunun yanında örgütlerde bireylerin aykırı koruma, kollama ve destekleme gibi davranışlar sergilemesi, kontrol etme kaygısı ile yabancılaşmanın ortaya çıkması örgütte kayırmacılığın gerçekleştiğini göstermektedir. Öğretmen öz-yeterlilik algısının sağlanabilmesi için de öğretmenin kendine inanması, performansını sergileyebileceği ortamın ve kişinin sorumluluk bilincine sahip olması gerekmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler



Liderlik ve Okul Yönetimi konusunda 2015-2017 yılları arasında yapılan makalelerin incelenmesi sonucunda, bu yıllar arasında rastgele seçilmiş olan 10 tane makale ana ve alt temalarına göre incelenmiştir. Liderlik ile ilgili makalelerin ana temaları incelendiği zaman öğretimsel liderlik, etkili liderlik ve dönüşümcü liderlik konusunun diğer makalelere göre daha fazla ele alındığı görülürken örgütsel bağlılık, örgüte bağlılık, değişim, öğretmen liderliği, öğrenen özerkliği, akademik iyimserlik, okul etkililiği, iş doyumu ve öğretmen performansı ana temalarıyla çalışmalara yer verilmektedir. Makaleler incelendiği zaman dönüşümcü lider sahibi olunması için liderlerin iyi bir iletişime sahip olunması gerekirken vizyon ve misyon sahibi olması, motive edebilecek, verimliliği artılabilecek ve bir amaç sahibi olabilecek role sahip olması gerekliliği makalelerde vurgulanmaktadır. Bunun yanında öğretimsel liderlikte ise dönüşümcü liderde sahip olunması gereken vizyon ve misyon sahibi olmasının dışında öğrenme iklimini değiştirebilen, öğretim ve öğretmenini geliştirebilen, denetleme gücüne sahip, program ve öğretim yöntemlerini bilen özelliğe sahip olması gerekmektedir. Etkili liderliğin ise vizyon sahibi, yönlendirici, motive edici, işbirliği yapabilen demokratik ve hoşgörülü, pozitif özelliklere sahip olması gerekmektedir. Liderliğe bakıldığı zaman vizyon, misyon, motive etme, iletişim ve işbirliği gibi alt amaçlar ortak bir noktada buluşmaktadır. Liderlikle ilgili makalelere bakıldığı zaman örgüte bağlılığın da incelendiği görülmekte ve örgütsel bağlılığın sahip olunması gereken özellikler arasında iş doyumu, yönetime katılım, iletişim, güven motivasyon ve örgüt çıkarının önemi vurgulanmaktadır. Okul yönetimi ile ilgili makaleler incelendiği zaman ise okulun binası, çevresi, nüfusu güvenli okulun en önemli alt amaçlarını oluşturmaktadır. Fakat örgütsel sessizlik ve kayırmacılıklar da ortaya çıktığı görülmektedir. Okul yönetiminde ortaya çıkan bu ana temalar personelin korku, endişe, kaygı, güven eksikliği ve yabancılaşma gibi negatif yönlü alt amaçları doğurmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin de kendilerine olan öz-yeterlilik algılarını etkilemektedir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Gelecek çalışmalar, daha geniş bir süreci kapsayacak şekilde daha fazla sayıda derginin incelenmesiyle Türkiye’de yapılan liderlik ve okul yönetimi araştırmalarının gelişimi ve değişimini daha geniş bir tabloyla yansıtabilecek şekilde yapılabilir.
- Türkiye ve yurtdışında, etkili liderlik ve okul yönetimi konusunda yapılan makaleler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Benzer bir araştırmanın 5-10 yıllık periyotlarla tekrarlanarak, sonuçların bir önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırılması alana katkı sağlayabilir.
- Akademik iyimserlik, öğrenen özerkliği gibi konularda pek fazla yayın bulunmamaktadır. Bu konularla ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Arslanoğlu, Ş. (2016). Lise Müdürlerinde Liderlik, Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algısı İle İlişkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(2), 165-192.
- Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2016). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine İle Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişki, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(2), 547-564.
- Badur, S. (2014). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sisteminde Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(3), 902-914.
- Demirtaş, E. ve Şama, E. (2016). Okullarda Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 275-298.
- Kahraman, Z. Y. (2018). “Toplum Liderleri Geliyor” Liderlik Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimleri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö. ve Sağlam, A. (2017). Okul Yönetiminde Okul Güvenliğini Sağlamak İçin Yapılan Uygulamalar Konusunda Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1214-1232.



ICIER 2019

Oğuz, A. (2015). İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı İle Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda Liderlik Ekibi Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 323-348.

Özmantar, Z. K. ve Çetin, Y. E. (2017). Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37), 261-284.

Yaman, E. ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).

Yeşilmen, F. (2016). Okul Yönetimi, Örgütsel İletişim Ve Okul Yönetiminde Yönetici ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunların İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1).

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.



İntikam, Affetme ve Suçluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yrd.Doç. Dr. Gizem Öneri UZUN

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
gizem.oneri.uzun@neu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ayhan Çakıcı EŞ

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
ayhan.cakicies@neu.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan lise son sınıf öğrencilerinin intikam, affetme ve suçluluk düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesidir. Araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyet, uyruk, kardeş sayısı, ailenin maddi geliri ve birlikte yaşanan kişilerin sosyo demografik özellikleri ile intikam, affetme ve suçluluk duyguları açısından ilişkisine bakılmıştır. Yöntem olarak tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu olarak 589 lise son sınıf öğrencisi seçilmiş, 319'u (%54.1) kadın ve 270'i (%45.8) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yönetilirken kişisel bilgi formu, Heartland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar SPSS 21.0 ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin intikam, affetme ve suçluluk düzeylerinin ilişkilerine bakıldığında, öğrencilerin intikam alma istekleri yüksek oldukça, affedicilikleri ve suçluluk duygularının azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin öz alma istekleri arttıkça, affedicilik yönlerinin zayıfladığı; duygu-durum düzeyleri arttıkça affedicilik yönleriyle birlikte özellikle kendini affetme, başkalarını affetme ve durumları affetmeleri dahi zayıflamaktadır. Araştırmanın konusunun Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti genelinde yapılan ilk araştırma olması açısından değerli olduğu ve ileriki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İntikam, Affetme, Suçluluk, Lise Öğrencisi, İlişki

Abstract

The aim of the study is to investigate the relationships between the levels of revenge, forgiveness and guilt among the last year high school students in the Turkish Republic of Northern Cyprus. In this study, the relationship between the gender, nationality, number of siblings, financial income of the family and socio-demographic characteristics of the people living together and revenge, forgiveness and guilt feelings of high school students were examined. Random sampling method was used as the method. 589 high school students were selected as the sample group and 319 (54.1%) of them were female and 270 (45.8%) of them were male students. The personal information form, Heartland Forgiveness Scale and the Accuracy-Shame Scale were used in conducting the research. The results were analyzed by using SPSS 21.0. When the relationships of students' revenge, forgiveness and guilt levels were examined, it was revealed that as their students' desire for revenge increased, their forgiveness and guilt feelings decreased. At the same time, as students' desire for vengeance increases, forgiveness aspects decreases: as mood levels increase, forgiveness; especially self-forgiveness, forgiveness of others and even forgiveness of situations decreases. It is thought that the subject of the study is valuable in terms of being the first research conducted in the Turkish Republic of Northern Cyprus and will contribute to the future researches.

Keywords; Revenge, Forgiveness, Guilt, High School Student, Relationship;

1. Giriş

İnsanoğlu, doğumuyla ölümü arasındaki ömür çizgisi içinde farklı evrelerden geçmektedir. Bedensel yapıları bakıldığında, bireyin içinde bulunduğu yaşa göre her dönemin farklı özellikleri bulunmaktadır. Yaşam döngüsü incelendiğinde, insanlar doğar ve sırasıyla bebeklik, çocukluk, gençlik, ilk yetişkinlik, orta yaşlılık ve ihtiyarlık dönemleri olmak üzere altı evreden geçer (Kulaksızoğlu, 2001).

Ergenlik dönemini içine alan gelişimsel dönemlerinin sonuncusu ise genital evredir. Bu dönem bulgun başladığı 11-13 yaşlarından genç yetişkinlik dönemine kadar sürer. Ergenlik döneminde çocuğun fizyolojik olgunluğa erişmesi ve bazı hormonların etkinliğinin artması ile cinsel nitelikli olanlar başta olmak üzere, çeşitli dürtülerin gücü artar. Bu yoğunlaşma önceki gelişim dönemlerindeki çatışmanın yeniden yaşanmasına neden olmaktadır (Gençtan, 1995).

İntikam alma, affedememe ve bundan dolayı suçluluk hissetme şeklinde karışık duyguları hissediyor oluşumuz, bu kavramların üzerinde daha çok durulması gerektiğini göstermektedir. İntikam kelimesi ucu açık



ICIER 2019

bir tanımla açıklanmaya çalışılırken, en genel tanımlanmasıyla ‘kötü bir davranış, hareket veya sözü cezalandırmak için kötü düşünce veya davranışla karşılık verme isteği veya işi’ olarak betimlenmeye çalışılmış bir kavramdır (Satici, Uysal ve Akın, 2014).

İntikam güncel Türkçe sözlük anlamıyla, yapılan bir kötülüğün acısını kötülük yaparak çıkarmak, evrenin en kötü duygusu, hata yaptığını düşündüğümüz kişiye zarar vermek adına yapılması düşünülen eylemlerin genel adı şeklinde tanımlanmaktadır. Affetmeden farklı olarak hatta karşıtı olarak bireylerde geliştirilen duygu intikam alma duygusu olabilmektedir. Buna karşılık ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmalarda, bireyler affetmeyi seçtiklerinde iyi oluşları artarken, intikam alma duygusunu seçtikleri zaman ise iyi oluşlarının azaldığını öne sürmüşlerdir (McCullough, Fincham ve Tsang, 2003).

Affetme kavramının kökenine bakıldığında sözcük arapça olup, kökünde ‘afeve’ olduğu görülmektedir (Şahin, 2014). Af kelimesi hastalık, sıkıntı ve bela anlamına gelmektedir. Bu bağlamda affetme gerçekleşmeden önce bireyin bazı psikolojik hastalıklardan ve gerginliklerden affetme sonrasında uzaklaşacağı ifade edilmiştir (Kasapoğlu, 2007).

Affetme Güncel Türkçe Sözlük’te geçen anlamıyla ‘bağışlamak’, ‘hoşgörü ile karşılamak’, ‘maruz görmek’ ve ‘birinin sorumluluğundaki bir işten çıkmasına izin vermek’ anlamındadır. Affetme kavramına en genel anlamıyla bakıldığı zaman öfke, kızgınlık ve intikam gibi duygulardan vazgeçilmesi gerekliliğinden bahsedilebilmektedir (Asıcı, 2013). Affetme davranışı inciten bireyden bağımsız olarak karşımıza çıkmaktadır (Alpay, 2009). Affetme kavramı antik çağlardan beri insan ilişkileriyle ilgilenmekte, insan ilişkilerinin çözülmesinde karşımıza çıkmaktadır (Hargrave ve Sells, 1997).

Suç kavramı toplumun her bir bireyinin sahip olduğu duyguları yok eden davranışlar olarak tanımlanmıştır (Bulut, 2010). Suç, kamuya karşı yanlış davranışlarda olan, toplumdaki ahlaki yasaları çiğneyen ve hukuk sisteminin düzenini bozan davranışların bütünü olarak tanımlanmakla birlikte; ceza hukukunda tanımlanmış her suç, fiili ceza olarak karşılığını almaktadır (Oral, Binici, Büyükçelik ve Yazar, 1997).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerin intikam, affetme ve suçluluk duyguları ile farklı değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi ile birlikte İntikam Ölçeği’nin araştırmacı tarafından geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.1.1. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin daha önce birinden intikam alma durumlarına göre intikam alma, affetme ve suçluluk duygu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin affetme duygularının güçlü olması durumuna göre intikam alma, affetme ve suçluluk duygu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin daha önce suçluluk duydukları herhangi bir olay olması durumuna göre intikam alma, affetme ve suçluluk duygu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin intikam alma, affetme ve suçluluk duyguları düzeylerinin arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

1. Araştırılmak istenen konu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) daha önce yapılmamış bir konudur. İlk kez araştırılmış olması büyük önem arz etmektedir.

2. İntikam ve affetme kavramlarının daha önce aynı çalışma içerisinde birlikte çalışılmamış olması çalışmayı önemli kılmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin intikam almaya yönelik düzeylerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve öğrencilerin intikam almaya, affetmeye ve suçluluk duygularına yönelik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış tanımlayıcı bir araştırmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).



2.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim dairesine bağlı resmi genel liselerde ve mesleki teknik liselerde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olacağından dolayı araştırmada çalışma evrenini temsil edecek şekilde örneklem seçmek için tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin 319'u (% 54,1) kadın ve 270'i (% 45,8) erkek öğrencidir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim dairesine bağlı resmi genel liselerde ve Mesleki Teknik Eğitim Dairesine bağlı Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencileri ilçelere göre tabakalanmış ve tabaka ağırlıklarına göre orantılı örneklem sayısı hesaplanmıştır. Ardından tabakalarda yer alan öğrenciler basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem sayısının belirlenmesinde evreni bilinen örnekleme formülü kullanılmıştır.

2.2.2.Veritoplama Aracı

Araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyet, uyruk, kardeş sayısı, ailenin maddi geliri ve birlikte yaşanan kişilerin sosyo demografik özellikleri ile intikam, affetme ve suçluluk duyguları açısından ilişkisine bakılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İntikam Ölçeği, Heratland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği” kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Uygulama, ders saatlerinde gerçekleştirilmiş ve öğretim üyelerinden izin alınmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin gönüllülük esasına bağlı olarak ölçeği yanıtlamaları istenmiştir.

2.2.3.Verilerin Analizi

Araştırmada anket formu ile öğrencilerden toplanan verilerinin istatistiki açıdan çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programının 24.'ncü sürümü kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, kardeş sayısı, ekonomik düzey ve sosyal çevre ile ilişkiler gibi sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans analizi kullanılmış, İntikam Ölçeği, Heratland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği' puanlarının belirlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, kardeş sayısı, ekonomik düzey ve sosyal çevre ile ilişkilerine göre İntikam Ölçeği, Heratland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği' puanlarının karşılaştırılmasında parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Araştırmada parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi için öğrencilerin İntikam Ölçeği, Heratland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği' puanlarının normal dağılıma uyumu Komogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve normal dağılıma uyduğu görülmüştür.

3. Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı

	Sayı(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet		
Kadın	319	54,16
Erkek	270	45,84
Yaş		
17 yaş	473	80,31
18 yaş	116	19,69
Uyruk		
KKTC	419	71,14
TC	170	28,86



ICIER 2019

Kardeş sayısı

Kardeşi yok	73	12,39
Bir kardeş	250	42,44
İki kardeş	136	23,09
Üç ve üzeri kardeş	130	22,07

Ailenin maddi geliri

2000-4000 TL	232	39,39
4001-6000 TL	175	29,71
6001-8000 TL	81	13,75
8001 TL ve üzeri	101	17,15

Birlikte yaşanan kişiler

Sadece anne	65	11,04
Sadece baba	27	4,58
Anne-baba	485	82,34
Akraba	12	2,04

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %54,16'sının kadın ve %45,84'ünün erkek olduğu, %80,31'inin 17 yaşında ve %19,69'unun 18 yaşında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %71,14'ünün KKTC uyruklu ve %28,86'sını TC uyruklu olduğu, %12,39'unun tek çocuk olduğu, %42,44'ünün bir kardeşinin, %23,09'unun iki kardeşinin ve %22,07'sinin üç ve üzeri sayıda kardeşi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerini ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde, %39,39'unun aylık gelirinin 2000-4000 TL arasında, %29,71'inini 4001-6000 TL arasında, %13,75'inini 6001-8000 TL arasında ve %17,15'inin 8001 TL ve üzerinde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %11,04'ünün sadece annesiyle, %4,58'inin sadece babasıyla ve %82,34'ünün anne ve babasıyla yaşadığı saptanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin İntikam Ölçeği, Heartland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği puanlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
İntikam	589	17,93	5,63	7	35
Öç Alma	589	15,89	4,55	5	25
Duygu-Durum	589	9,13	2,81	3	15
Affetme	589	11,46	3,59	4	20
Benlik Algısı	589	9,71	2,68	3	15
İntikam Ölçeği Geneli	589	64,13	12,14	28	110
Kendini Affetme	589	25,49	6,78	6	42
Başkalarını Affetme	589	23,07	5,52	6	42
Durumu Affetme	589	24,64	6,03	6	42
Affetme Ölçeği Geneli	589	73,20	13,57	18	112
Suçluluk	589	43,18	9,36	12	60
Utanç	589	40,12	8,43	12	60
Suçluluk-Utanç Ölçeği Geneli	589	83,30	16,06	24	120

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan intikam alt boyutundan ortalama 17,93±5,63 puan, öç alma alt boyutundan ortalama 15,89±4,55 puan, duygu-durum alt boyutundan ortalama 9,13±2,81 puan, affetme alt boyutundan ortalama 11,46±3,59 puan ve benlik algısı alt boyutundan ortalama 9,71±2,68 puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin intikam ölçeği genelinden aldıkları puan

ICIER 2019

ortalamasının $64,13 \pm 12,14$ olduğu ve ölçekten alınan en düşük puanın 28, en yüksek puanın ise 110 olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Heartland affetme ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, ölçekte yer alan kendini affetme alt boyutundan ortalama $25,49 \pm 6,78$ puan, başkalarını affetme alt boyutundan ortalama $23,07 \pm 5,52$ puan ve durumu affetme alt boyutundan ortalama $24,64 \pm 6,03$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin Heartland affetme ölçeği genelinden ortalama $73,20 \pm 13,57$ puan aldıkları saptanırken, ölçek genelinden alınan en düşük puan 18 ve en yüksek puan 112'dir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin suçluluk-utanç ölçeğinde bulunan suçluluk alt boyutundan ortalama $43,18 \pm 9,36$ puan, utanç alt boyutundan ise ortalama $40,12 \pm 8,30$ puan aldıkları, ölçek genelinden ise $83,30 \pm 16,06$ puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin suçluluk-utanç ölçeği genelinden aldıkları en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir.

Tablo 3. Öğrencilerin İntikam Ölçeği, Heartland Affetme Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler	İntikam	Öç Alma	Duygu-Durum	Affetme	Benlik Algısı	İntikam Ölçeği Geneli	Kendini Affetme	Başkalarını Affetme	Durumu Affetme	Affetme Ölçeği Geneli	Suçluluk	Utanç	Suçluluk-Utanç Ölçeği Geneli
İntikam	r 1,00 p												
Öç Alma	r 0,41 p 0,00*	1,00											
Duygu-Durum	r 0,29 p 0,00*	0,34	1,00										
Affetme	r 0,23 p 0,00*	0,23	0,12	1,00									
Benlik Algısı	r 0,00 p 0,91	0,18	-0,01	0,23	1,00								
İntikam Ölçeği Geneli	r 0,75 p 0,00*	0,75	0,53	0,57	0,36	1,00							
Kendini Affetme	r -0,03 p 0,41	-0,07	-0,16	-0,06	-0,08	-0,01	1,00						
Başkalarını Affetme	r -0,19 p 0,00*	-0,15	-0,14	-0,03	-0,10	-0,15	0,22	1,00					
Durumu Affetme	r 0,00 p 0,94	-0,02	-0,14	-0,14	-0,05	-0,01	0,37	0,37	1,00				
Affetme Ölçeği Geneli	r -0,06 p 0,14	-0,11	-0,20	-0,11	-0,10	-0,06	0,75	0,68	0,78	1,00			
Suçluluk	r -0,23 p 0,00*	-0,04	0,04	-0,18	-0,05	-0,18	0,25	0,00	0,22	0,23	1,00		
Utanç	r -0,05 p 0,23	0,06	0,07	-0,13	-0,06	-0,04	0,23	0,07	0,22	0,24	0,63	1,00	
Suçluluk-Utanç Ölçeği Geneli	r -0,16 p 0,00*	0,00	0,06	-0,18	-0,06	-0,12	0,27	0,04	0,24	0,26	0,91	0,89	1,00

* $p < 0,05$



Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan intikam alt boyutundan aldıkları puanlar ile affetme ölçeğinde yer alan başkalarını affetme alt boyutundan ve suçluluk-utanç ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan suçluluk alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin intikam alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça, başkalarını affetme alt boyutundan, suçluluk-utanç ölçeği genelinden ve suçluluk alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

Öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan öz alma alt boyutundan aldıkları puanlar ile Heartland affetme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan başkalarını affetme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar negatif yönlü olup, öğrencilerin öz alma alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça Heartland affetme ölçeği genelinden ve başkalarını affetme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan duygu-durum alt boyutundan aldıkları puanlar ile Heartland affetme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrencilerin duygu-durum alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça Heartland affetme ölçeği genelinden ve kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

Öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan affetme alt boyutundan aldıkları puanlar ile Heartland affetme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan durumu affetme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrencilerin affetme alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça Heartland affetme ölçeği genelinden ve durumu affetme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan benlik algısı alt boyutundan aldıkları puanlar ile Heartland affetme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan başkalarını affetme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar negatif yönlüdür ve öğrencilerin benlik algısı alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça Heartland affetme ölçeği genelinden ve başkalarını affetme alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin intikam ölçeği genelinden aldıkları puanlar ile Heartland affetme ölçeğinde yer alan başkalarını affetme alt boyutundan ve suçluluk-utanç ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan suçluluk alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin intikam ölçeği genelinden aldıkları puanlar arttıkça, başkalarını affetme alt boyutundan, suçluluk-utanç ölçeği genelinden ve suçluluk alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Heartland affetme ölçeği genelinden, kendini affetme ve durumu affetme alt boyutlarından aldıkları puanlar ile suçluluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan suçluluk ve utanç alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlük korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrencilerin Heartland affetme ölçeği genelinden, kendini affetme ve durumu affetme alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, suçluluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan suçluluk ve utanç alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin intikam ölçeğinde yer alan beş alt boyuttan en yüksek olan değer intikam alt boyutundan alındığını ve en düşük değer ise duygu-durum alt boyutundan oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan Heartland Affetme ölçeğindeki alt boyutlardan, öğrencilerin verdiği cevapların sonucunda kendini affetme boyutunun yüksek; başkalarını affetme boyutunun düşük çıktığı gözlemlenmiştir. Son olarak suçluluk-utanç ölçeğinde bulunan iki alt boyuttan yüksek olanın suçluluk duygusu olduğu ve daha düşük alt boyutun ise diğeri olan utanç duygusu olduğu sonuçlanmıştır.



ICIER 2019

Öğrencilerin daha önce birinden veya birilerinden intikam almış olma durumu incelendiğinde, daha önce hiç intikam almamış olan öğrencilere göre, intikam alma istekleri, öç alma istekleri ve duygu durumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Daha önce başkalarından intikam almayan kişilerin affetme düzeyleri daha yüksek bulunmakla birlikte; ölçek geneline bakıldığında intikam alan kişilerin intikam alma isteklerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun nedenleri arasında süreklilik ve alışkanlık olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerde var olan öç alma duygusu, intikam alma isteği, birilerinden intikam aldıkça artan ve yoğunlaşan bir istek olarak kabul edilebilmektedir. Daha önce intikam almayan kişiler, intikam alma isteğini daha önce yaşamadıkları için, bu tip duyguları hissetmedikleri için tepkisiz kalabilmektedirler.

Öte yandan daha önce başkalarından intikam alanlar kendini ve durumu affetme yerine daha çok başkalarını affettikleri de çıkan sonuçlar arasında görülmüştür. Başkalarını affetmek, kendini affetmek yerine daha kolay gibi düşünülebilmektedir. Benzer bir çalışma yapan Green, DeCourville ve Savada (2012) affetme ile fiziksel sağlık arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Ayrıca, daha önce başkalarından intikam alanların almayanlara göre daha az suçluluk ve utanç duygularını hissettikleri görülmüştür. Dolayısıyla intikam almayan kişiler kendilerini bazı durumlarda daha fazla suçluluk hissedebilmektedir. Bu bağlamda, intikam alanların herhangi bir suçluluk duygusuna kapılmadan intikam almaya devam edebileceği sonucuna varılabilmektedir.

Öğrencilerin affetme duygularının güçlü olması durumuna bakıldığında, intikam ölçeğinde bulunan intikam, öç alma, duygu-durum, affetme ve benlik algısı alt boyutlarının hepsinde affetme duygularının güçlü olmamasından dolayı bu beş alt boyut yüksek düzeyde karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla intikam alma isteği güçlü olmayan kişilerin affetmesi daha güçlü olarak bulunmuştur. İntikam alma isteği olmadığı için kendilerini, başkalarını ve bulundukları durumu affetmeleri de daha kolay şekilde olabilecektir.

Şen, Karbeyaz, Toygar ve Akkaya (2012) bireyler ilk doğduklarında ailelerinden daha sonrasında ise çevresinden etkilenmektedir. Genellikle şikayetçi oldukları nokta sorunlu aile yapılarının olması ve bununla birlikte; olumsuz çevre koşullarından etkilenilmesi şeklinde açıklanabilmektedir. En fırtınalı evre olarak karşımıza çıkan ergenlik döneminde suç işleme riski yüksek olan bireylerin, suç işlemeyen önce gerekli psikolojik desteğin verilmesi gerekir.

Ergene (1992) önleme programlarında; sosyal problem çözme, etkili bilişsel davranışsal programları, tartışma becerisi eğitimi, kişilerarası iletişim kurma becerisi eğitimi, rol oynama, davranışın prova edilmesi, rol oynama teknikler gibi yöntemlere yer verilmelidir. Programlar düzenlendiğinde ergenler kendilerini değerlendirmede kendileri ve başkaları için daha yararlı olacaklardır.

Suçluluk duygularının artması, intikam alma isteklerinin yok olmaması anlamında olmamakla birlikte; aksine hem intikam alma istekleri yüksek hemde aynı zamanda suçluluk duyguları yüksek düzeyde olduğu anlamını taşımaktadır. Benzer bir çalışmada, şiddete uğrayan kadınların çoğu şiddet görmelerine rağmen affedici tavır sergilediklerini ve aynı zamanda da suçluluk duydukları dile getirmişlerdir (Güler, Tel ve Özkan, 2005)

Öğrencilerin intikam, affetme ve suçluluk düzeylerinin ilişkilerine bakıldığında; öğrencilerin intikam alma istekleri yüksek oldukça, affedicilikleri ve suçluluk duygularının azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla, kişilerin intikam alma isteklerinin daha ağır bastığı ve bununla birlikte intikam alırken veya o duyguyu yaşarken hiçbir suçluluk duymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Aynı zamanda öğrencilerin öç alma istekleri arttıkça, affedicilik yönlerinin zayıfladığı; duygu-durum düzeyleri arttıkça affedicilik yönleriyle birlikte özellikle kendini affetme, başkalarını affetme ve durumları affetmeleri dahi zayıflamaktadır. İntikam alan ve öç alan bireyler, bu duyguları benimsemiş olan bireyler oldukları için affedicilik yönlerinin intikam ve öç almayan bireylere göre daha zayıf olması dahilinde olabilmektedir.

Öte yandan öğrenciler affedicilik yönünden durumları affetmeyle ilgili olarak kendilerini düşük düzeyde ifade etmişlerdir. Herkesin durumları algılayış şekli, bakış açısı, tarzı farklı olarak düşünüldüğünden, durumlara getirdikleri yorumlarda haliyle farklı olacaktır. Bir kişinin affetme şekli, diğer bir kişinin affetme şekline göre yani durumuna göre farklı gerçekleşecektir.

Bu bağlamda öğrencilerin benlik algıları düzeylerinin yüksek oluşu, affedicilik ve kendilerini affetme yönünden daha düşük şekilde karşımıza çıkmıştır. Bu iki değişken arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Bunun nedeninin kendilerini bilen, tanıyan, öz-benliğini farkında olan ve kendine daha çok güvenen kişiler olarak düşünüldüğünde; kendilerini affetmeyi kabullenemeyen kişiler olarak görebilmekteyiz. Kendini affetmede zorluk yaşayan kişilerin, benlik algılarının yüksek olması beklenebilir.

Öğrencilerin intikam alma istekleri fazlaştıkça, intikam alma düzeyleri yükseldikçe, başkalarını affetme durumlarının azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte suçluluk-utanç ölçeğiyle ilişkilendirildiğinde öğrencilerin suçluluk düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle intikam alma isteği olan öğrencilerde affetme yönü güçsüz ve suçluluk duyguları zayıf şeklinde yorum yapılması kaçınılmazdır.

Pozitif bir ilişki şeklinde karşımıza çıkan sonuçlar doğrultusunda; öğrencilerin affetme ölçeği geneline kendilerini affetmeleri ve durumları affetmeleri alt boyutları ile; suçluluk ölçeği geneline ve suçluluk-utanç alt



ICIER 2019

boyutu düzeylerinin aynı zamanda arttığını söylemek mümkün olacaktır. Öğrenciler affedici tutumlar sergiledikleri zamanlarda suçluluk duymakta ve duydukları bu suçluluk duygusu da kendilerini ve durumları affetmede aynı yönde gösterilebilir.

Araştırma yapılırken tahmin edilen sonuçlar, hemen hemen benzer boyutlarda ortaya çıkmış ve araştırma yapılan konuyla ilgili önlemler alınması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı örneklem grubunun ergen olması, ‘gelecek nesil’ şeklinde tabir edilmeleri, okumuş kesim olmaları, KKTC’de yaşanan olumsuz olayların artması ve dolayısıyla hissedilen olumsuz duygularla birlikte yaşama bakış açılarımızda olumsuzlaştırılması, toplum olarak bizi endişeli kişilikler şekline sokmaktadır.

Araştırmanın konusunun Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti genelinde yapılan ilk araştırma olması açısından değerli olduğu ve ileriki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında çalışan uzmanların görüşleri ve yapacakları çalışmalara katkı sağlayacağı ve yapılan danışmanlık süreçlerinde duygu-durumlarını daha ön planda gözünde bulundurarak süreci sürdürmeleri önerilebilir.

5. Kaynakça

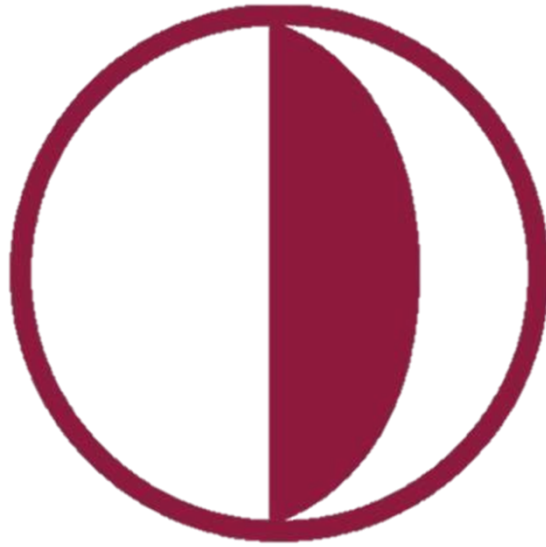
- Alpay, A. (2009). Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asıcı, E. (2013). Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bulut, M. (2010). Şiddet ve Çocuk. Asil Yayın Dağıtım Ltd Şti; Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları (pp. 275–285). Ankara, Turkey: Pegem.Net.
- Ergene. T. (1992). Ergen suçluluğunun önlenmesi ve tedavi yöntemleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 209-215.
- Gençtan, E. (1995). Psikanaliz ve sonrası. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Green, M., DeCourville, N., & Sadava, S. (2012). Positive affect, negative affect, stress, and social support as mediators of the forgiveness-health relationship. The Journal of Social Psychology, 152(3), 288-307.
- Güler, N., Tel, H. T., & Özkan F. (2005). Kadının aile içinde yaşanan şiddete bakışı. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 2 (27), 51 – 56.
- Hargrave, T.D., & Sells, J. N. (1997). The development of forgiveness scale. Journal of Marital and Family Therapy. 23, 41-62.
- Kasapoğlu, A. (2007). Kur'an'da affetme olgusu (insanların birbirlerini affetmeleri). Diyanet İlmi Dergi, Cilt: 4, 15-18.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). Ergenlik Psikolojisi. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- McCullough, M. E., Fincham, F. D., & Tsang, J. A. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: the temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. Journal of Personality and Social Psychology, 84(3), 540-557.
- Oral, E. A., Binici, S. A., Büyükçelik, D., & Yazar, H. Ö. (1997) Kriz olgularında aile içinde yaşanan şiddet. Kriz Dergisi, 5(2), 115-121.
- Satıcı, S.A., Uysal, R., & Akin, A. (2014). Forgiveness and vengeance: The mediating role of gratitude. Psychological Reports, 114(1), 157-168.
- Şahin, H. (2014). Kur'an'da Af Kelimesi ve Affetmenin Anlam Alanı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şen., S., Karbeyaz, K., Toygar. M., & Akkaya, H. (2012). Eskişehir’de suça itilen çocukların sosyo-demografik değerlendirilmesi. Adli Tıp Dergisi, 26 (3), 146-155.



NEAR EAST UNIVERSITY

INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL REFLECTIONS

ICIER 2019



Near East University

Ataturk Faculty of Education

&

Graduate School of Educational Sciences