

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET VE
OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Yener AKMAN

Ankara
Haziran, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET VE
OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yener AKMAN

Danışman: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Ankara
Haziran, 2010

Yener AKMAN'ın, "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezi tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan :

.....

Üye (Tez Danışmanı) :

.....

Üye:

.....

ÖN SÖZ

Şiddet olayları, her geçen gün artarak yaşantımıza yerleşmiş olan bir olgu olarak kaygı verici bir aşamaya ulaşmıştır. Önemli bir toplumsal kurum olan okullarda da kendini göstermektedir. Uygun görülebilir öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur ise okul iklimidir. Sağlıklı örgüt iklimine sahip okullar verimli eğitim ve öğretime, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında olumlu iletişim kurulmasına sağlar. Bu tür etkili okullarda şiddet içeren davranışlara rastlanma ihtimali oldukça düşüktür. Bu yüzden, okulun öğrencinin üzerindeki etkisi yadsınamaz ve okuldaki örgütsel iklim öğrenciyi doğrudan etkileyip davranışlarına yön vermektedir.

Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar yer almıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan şiddetin tanımı, kapsamı, türleri ve boyutları, şiddet davranışlarının yordayıcıları, okulda şiddet, şiddet, saldırganlık ve zorbalık arasındaki ilişki ve şiddeti önlemek için yapılması gereken düzenlemeler, örgüt iklimi ve kültürünün tanımları ve aralarındaki ilişki ile okul iklimini oluşturan unsurlar ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorum, beşinci bölümde ise araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımlarını esirgemeyen ve çalışmalarına destek olarak bana yol gösteren danışmanım sayın Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e teşekkürüm ve saygım sonsuzdur. Ayrıca anketlerin dağıtılmasında ve uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen başta arkadaşım Hasan KAVGACI olmak üzere öğretmen arkadaşlarıma ve okul yöneticilerine ve bu zorlu süreçte hep yanımda olan, beni destekleyen aileme teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Ankara, Haziran-2010

Yener AKMAN

ÖZET

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET VE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

AKMAN, Yener

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Haziran-2010, 132 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, alınan başarı belgesi, aile birey sayısı, aile gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın evrenini Ankara ili Çubuk ilçesi sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 4339 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden random tekniği ile seçilen 14 ilköğretim okulundan 734 ikinci kademe öğrencisi oluşmaktadır.

Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin şiddet algı düzeylerini belirlemek için 1992 yılında Buss ve Perry tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından 2000 yılında güncellenen “Aggression Questionnaire” adlı ölçeğin tarafımızdan Türkçe’ye uyarlanmış biçimi olan şiddet ölçeği 29 madde ve 4 boyuttan oluşan 5’li Likert tipi bir ankettir ve okul iklimi algı düzeyini belirlemek için de dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması 2006 yılında Faika Yelda Acarbay tarafından yapılan “Comprehensive Assesment of School Enviroment (CASE)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek on beş alt boyut ve yetmiş bir sorudan oluşmaktadır. Araştırmamızda kullanılan okul iklimi anketi 6 boyut ve 33 sorudan oluşan 5’li Likert tipi bir ankettir.

Araştırmada öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algısı yönünden sonuçlar şu şekildedir: İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet genel algısında cinsiyet,

sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür; alınan belge türü, aile birey sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi genel algısı cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür; aile gelir düzeyi, aile birey sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından ise bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bulgular ilköğretimdeki okul ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutu ile şiddet ölçeğinin fiziksel şiddet ve öfke boyutları arasında anlamlı ve negatif; idare boyutunun, fiziksel şiddet ile anlamlı ve negatif, sözel şiddet ile ise anlamlı ve pozitif bir ilişkisi bulunmaktadır. Ayrıca, okul-aile ilişkilerinin öğretmen veli iletişimi boyutu ile de okul ikliminin samimilik boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin davranışsal değerleri ile fiziksel şiddet ve öfke boyutları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki söz konusudur. Son olarak ise okul ikliminin güvenlik ve düzenlilik boyutu ile şiddet ölçeğinin fiziksel şiddet ve öfke boyutları arasında da anlamlı ve negatif ilişkiler gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Okul İklimi

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the relationship between school climate and violence perception of 6th, 7th and 8th grade students in terms of sex, class level, certificate of achievement, number of person of family, monthly income level of families' and parent's education level in primary schools.

The research is a descriptive study based on the relational search model. The population was consisted of 4339 6th, 7th and 8th grade students in public primary schools of Ministry of National Education in Çubuk in Ankara. The sample set of the research was consisted of 734 second grade students from 14 primary schools who had been chosen randomly from the population.

In the statistical analysis of the data frequency, percentage, arithmetical mean, t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Tukey-HSD tests have been used. The level of significance was accepted as $\alpha=.05$.

In the study, "Aggression Questionnaire" which has been developed by Buss and Perry in 1992 and has been updated by Buss and Warren in 2000 has been used to determine the violence perceptions students in primary schools. After the translation of the questionnaire into Turkish by the researcher, a 5-Likert "Aggression Questionnaire" which has 29 items and 4 dimensions has found out. In order to determine the school climate perceptions of students of primary schools, "Comprehensive Assessment of School Environment (CASE)" questionnaire which has been performed research of linguistic equivalence, reliability and validity by Faika Yelda Acarbay in 2006 has been used. CASE consist of 71 items and 15 dimensions. But in this study 5-Likert CASE questionnaire which has 33 items and 6 dimensions has been used.

The findings obtained through the research about violence and school climate perceptions can be summarized as following: The factors such as sex, class level, families' income level and mother's education level caused significant differences among 6th, 7th and 8th grade students' violence perceptions. However, it has been found that the certificates of achievement, the number of family members and father's education level don't have any remarkable effect upon the violence perception of 6th, 7th and 8th grade students' of primary schools. The factors such as sex, class level, certificates of achievement and mother's education level caused significant differences

among 6th, 7th and 8th grade students' school climate perceptions. However, it has been found that the number of person of family, income level and father's education level don't have any remarkable effect upon the school climate perception of 6th, 7th and 8th grade students' of primary schools.

The findings of the research have showed that there is a significant and negative relationship between teacher-student relationship dimension of school climate and physical and anger dimensions of violence, and a significant and negative relationship between administration dimension of school climate and physical dimension of violence, and a significant and positive relationship between administration dimension of school climate and verbal violence dimension of violence, and a significant and negative relationship between behavioral assessment of the students dimension of school climate and physical and anger dimension of violence. Moreover, there is a significant and negative relationship between safety and order dimension of school climate and physical and anger dimension of violence.

Key Words: School climate, violence

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Şiddet.....	7
2.1.1. Şiddeti Ortaya Çıkaran Faktörler.....	8
2.1.1.1. Kişisel Risk Faktörleri.....	8
2.1.1.2. Ailesel Risk Faktörleri.....	9
2.1.1.3. Akran ve Okulla İlgili Risk Faktörleri.....	9
2.1.1.4. Çevresel ve Bölgesel Risk Faktörleri.....	9
2.1.2. Okulda Şiddet.....	10
2.1.2.1. Okulda Şiddetin Boyutları.....	12
2.1.2.1.1. Fiziksel Şiddet.....	12
2.1.2.1.2. Sözel Şiddet.....	12
2.1.2.1.3. Öfke.....	12
2.1.2.1.4. Düşmanlık.....	13
2.1.3. Okulda Şiddet Davranışlarının Yordayıcıları.....	13
2.1.3.1. Ailesel Etmenler.....	13
2.1.3.2. Okulla İlgili Etmenler	13
2.1.3.3. Çevresel Etmenler.....	16

2.1.4. Saldırganlık.....	17
2.1.5. Zorbalık.....	19
2.1.6. Şiddet, Zorbalık ve Saldırganlık Arasındaki İlişki.....	20
2.1.7. Okullarda Saldırganlık ve Şiddeti Önleme	23
2.1.7.1. Çevresel Düzenlemeler.....	23
2.1.7.2. Okul-Yönetim Temelli Stratejiler	23
2.1.7.3. Eğitim ve Program Temelli Stratejiler.....	25
2.2. Örgüt İklimi.....	29
2.2.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki.....	32
2.2.2. Örgütsel İklim Çeşitleri.....	33
2.2.2.1. Açık İklim.....	33
2.2.2.2. Kapalı İklim.....	35
2.2.3. Okul İklimi.....	35
2.2.4. Okul İkliminin Boyutları.....	38
2.2.4.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	38
2.2.4.2. İdare.....	39
2.2.4.3. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri.....	40
2.2.4.4. Öğrenciler Arası İlişkiler.....	40
2.2.4.5. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler.....	40
2.2.4.6. Güvenlik-Düzenlilik.....	41
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Şiddet Ölçeği.....	44
3.3.2. Okul İklimi Ölçeği.....	45
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	46
4. BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişki Bilgiler.....	48
4.2. Şiddet Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	51
4.3. Okul İklimi Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	67
4.4. Okul İklimi Ölçeği İle Şiddet Ölçeği Alt boyutları Arasındaki İlişki.....	84
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
KAYNAKÇA.....	96

EKLER	111
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	111
Ek 2. Şiddet Ölçeği.....	112
Ek 3. Okul İklimi Ölçeği.....	113
Ek 4. Uygulama Yapılan Okullar	114
Ek 5. Okul İklimi Ölçeği Uygulama İzni	115

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo-1. Örgüt İkliminin bireysel, örgütsel ve çevresel özellikleri	31
Tablo-2. Örgütsel iklim ve örgütsel kültürün karşılaştırılması	33
Tablo-3. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıf düzeyi ve okullarına göre dağılımları	42
Tablo-4. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okullarının evrene göre oranları ve uygulanacak anketlerin dağılımları	43
Tablo-5. Şiddet ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları	45
Tablo-6. Okul İklimi ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları	46
Tablo-7. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Tablo-8. Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Tablo-9. Alınan Belge Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Tablo-10. Aile Birey Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Tablo-11. Aile Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Tablo-12. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo-13. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo-14. Katılımcıların Şiddetin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	51
Tablo-15. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şiddet Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo-16. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Alınan Belgeye Göre Şiddet Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Tablo-17. Katılımcıların Şiddetin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	58
Tablo-18. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Şiddet Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo-19. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Şiddet Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo-20. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Şiddet Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo-21. Katılımcıların Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	67

Tablo-22. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Okul İklimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo-23. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Alınan Belge Türüne Göre Okul İklimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73
Tablo-24. Katılımcıların Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	75
Tablo-25. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Okul İklimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
Tablo-26. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okul İklimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
Tablo-27. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okul İklimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo-28. Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları İle Şiddet Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Kavramları Arasındaki İlişki	22
--	----

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda bireysel ve toplumsal yaşamda şiddet olayları hızlı bir tırmanışa geçmiştir. Sosyal yaşamın içerisinde bulunan şiddet olayları, önemli bir toplumsal kurum olan okullarda da kendini göstermektedir. Şiddet her geçen gün artarak yaşadığımız bir olgu olarak günlük yaşamımıza yerleşmiş ve kaygı verici bir aşamaya ulaşmıştır. Bu nedenle okullardaki şiddet sorununu çözmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Son yıllarda dünyada ve Türkiye’de okullarımızda gençler arasında meydana gelen şiddet olayları artış göstermektedir. Okullarda şiddet olgusunun, bazen farklı yapı ve içerikte olmasına rağmen gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş pek çok ülkenin sorunu olduğu görülmektedir (Astor, Meyer ve Pitner, 2001). Öyle ki, kolektif şiddetten bireysel şiddete kadar her boyutta karşımıza çıkmaktadır. Bu durum araştırmacıları gençler arasındaki şiddeti incelemeye yöneltmiştir (Kapıcıoğlu, 2008; Rosenberg, Powell ve Hammond, 1997; Rozaski ve Yell, 2000; Yurtal ve Cenkseven, 2003). Şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasında etkili olan etkenler öğrencinin kişisel, ailesel, çevresel ve okulla ilgili özelliklerinden kaynaklı olabilir. Ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalara baktığımızda şiddet içeren davranışların sebebi olarak çevresel etmenler kalıtsal özelliklerden daha fazla vurgulanmakta, anti-sosyal davranışların temelinde yer almaktadır (Yavuzer, 2000).

Arıman’ın Bosworth ve Espelage (1999)’in çalışmalarından aktardığına göre, zorbalık, şiddet ve daha genel anlamda saldırganlık ile ev, okul ve toplumsal yaşam alanlarındaki hatalı davranışın sıklığı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirip, çevresine yararlı bireyler olmaları öncelikle ailesi sonrasında ise okul ve çevrenin işbirliğinde gerçekleşir.

Bunlardan herhangi birinde aksaklık meydana geldiğinde olumsuz sonuçlarını çocukların davranışlarında görebiliriz.

Öğrencilerin günlük olarak okulda geçirdikleri süre yadsınamaz ve okulda karşılaşmış oldukları gerek arkadaşlarından gerekse öğretmen, idareci ve yardımcı unsurların davranışlarından doğrudan etkilenmekte ve kendi davranışlarına yansımaktadır. Eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisi olan okullar, sürekli gelişen dünyada, çağın gereksinmelerine cevap verebilecek öğrenen bireyler yetiştirmekle sorumludur. Öğrenciler okuldan sadece bilgi ve beceriler öğrenmez, bunun yanında değerler, görüşler ve davranışlarda öğrenir. Aynı zamanda içerisinde bulunduğu çevreden kazanmış olduğu davranışlar da vardır. Okul bu davranışların doğru olanlarını öğrenciye benimsetirken, kötü olanlarını da elemek zorundadır (Bursalıoğlu, 2005).

Okulların bu sorumluluğu yerine getirmesinde, okul sistemini oluşturan idareci, öğretmen, yardımcı personel, öğrenci, veli ve diğer unsurların birbirleriyle ahenkli ve etkili bir şekilde işbirliği yapması ve kendilerini buna adanmaları gereklidir. Okulun unsurlarının birbirleriyle olan ilişkisi ise okul iklimini oluşturmaktadır. Hoy ve Hannum (1997) okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki her bireyin davranışını etkileyen iç özellikler bütünü olarak tanımlamışlardır. Yani her okulun kendine has bir kişiliği ve öğrenmeye yaklaşma stilinin olduğunu söyleyebiliriz.

Olumlu örgüt iklimine sahip okullar verimli eğitim ve öğretime, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında olumlu iletişim kurulmasına sebep olur. Bu tür okullarda şiddete başvuran öğrencilerle daha az karşılaşmaktadır, çünkü birbirini anlayan, birbirlerinin görüşlerine saygı duyan bireylerin oluşturmuş olduğu sağlıklı bir ortam bulunmaktadır (Acarbay, 2006). Uygun görülebilir öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir. Okulda bulunan iklim öğrencilerin davranışlarına doğrudan etki etmektedir.

Öğrencilerin okula pozitif duygular beslemesi öncelikle öğrencilerin okuldan ne hissettiğine bağlıdır. İdarecilerden, öğretmenlerden ve diğer öğrencilerden olumsuz yaklaşımlar hatta şiddet görmüş öğrencilerin okula bağlanmasını düşünmek mantıklı olmaz (Angkaw, 2006). Olumsuz ortamlar sadece başka olumsuzlukları doğurur ve bu ortamda bulunmak zorunda olan öğrenci de koşullara zamanla uyum sağlayarak sorunlu bir kimliğe bürünecektir. Okulda sağlıklı bir ortam oluşturulması, öğrencinin daha az

istenmeyen davranış göstermesini sağlayacaktır. Okulların ortamı öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmalarını teşvik etmelidir. Böylece kendini gerçekleştirmiş bir birey olarak, davranışlarını yönetmeyi de becerebilir. Okulun bu amacı uygun bir iklim sayesinde gerçekleşebilir (Çelik, 2002). Öncelikle okullar öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri yerler olmalıdır. Güvenli bir okul, eğitimin korkudan, şiddetten ve kaygıdan arındırılarak gerçekleştirilebileceği bir yerdir (Acarbay, 2006). Çocukların çeşitli suçlara ilişkin davranışlarının en önemli nedenleri okulla ilgili olanlardır. Sorun yaşayan okulların iklimi belirlenmeli ve gerekli tedbirler en kısa zamanda alınarak, acil çözüm yolları bulunmalıdır.

Öğrencilerin şiddet eğilimlerinin altında yatan gerçeklerden birisi de okulda geçirdikleri süre içerisindeki karşılaştıkları durumlardır. Öğrenciler aslında zamanını çoğunluğunu ve davranışların yönlendirilmesini okul ortamında yaşamaktadır. Gerek okuldaki arkadaşları gerekse öğretmenleri ve idarecilerin davranışlarından sürekli etkilenmektedir. Bu durum öğrencinin davranışlarının biçimlenmesinde önemli bir vazife görmektedir. Okulun öğrencinin üzerindeki etkisi yadsınamaz bu yüzden okuldaki örgütsel iklim öğrenciyi doğrudan etkilemekte ve davranışlarına yön vermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin şiddet algısı alt boyutları (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık),
 - 1.1. cinsiyet
 - 1.2. sınıf düzeyi
 - 1.3. alınan belge türü
 - 1.4. aile birey sayısı
 - 1.5. aile gelir düzeyi
 - 1.6. anne eğitim düzeyi

- 1.7. baba eğitim düzeyi
değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarına (öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik) yönelik algıları,
 - 2.1. cinsiyet
 - 2.2. sınıf düzeyi
 - 2.3. alınan belge türü
 - 2.4. aile birey sayısı
 - 2.5. aile gelir düzeyi
 - 2.6. anne eğitim düzeyi
 - 2.7. baba eğitim düzeyi
 değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında görülmüştür ki ilköğretim öğrencilerinin şiddet algısına yönelik çok sayıda araştırma yapılmış fakat okul iklimi algılarının tespiti açısından yeterli araştırma görülmemiştir.

Okullarda şiddet sorunu giderek artan bir problem olarak toplumumuzun geleceğini tehdit etmektedir. Okullar çocukların sosyalleştikleri, kendilerini geleceğe hazırladıkları yerlerdir. Okullardaki iklim ne kadar sağlıklı olursa öğrencilerde çevrelerine ruhsal açıdan o kadar olumlu olurlar. Bu araştırmanın ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yapılmasının sebebi, öğrencilerin ergenlik döneminde bulunmasından dolayı psikolojik ve fizyolojik değişime uğraması ve neredeyse iç ve dış dünyasının değişmesidir. Bir diğer sebepte araştırmacının bir ilköğretim okulunda öğretmen olarak görev yapması ve öğrencilerin şiddet içeren davranışlarının okul

ortamından ne kadar etkilendiğinin tespit edilmesi ve şiddetin altında yatan sebepleri bulmak istemesidir.

Bu araştırma öğrencilerin saldırganlık içeren davranışlarını azaltmada etkili olan okul ikliminin oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Araştırma sonucunda okuldaki eğitimin kalitesinin ve başarısının artırılması için çok önemli olan okul ikliminin geliştirilmesi konusunda önemli bilgiler elde edilmiş, şiddet ile arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmiş ve bu konuda ülkemizdeki alan yazına katkıda bulunulmuştur.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. 2009–2010 eğitim - öğretim yılı ile,
2. Ankara ili Çubuk ilçesindeki random yöntemiyle seçilmiş örnekleme oluşturan ilköğretim okulları öğrencileri ile,
3. Konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle,
4. Yapılan ankete katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.5.Varsayımlar

1. Araştırmada seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Alan yazının taranmasında elde edilen veriler doğru kabul edilmiştir.
3. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için yeterlidir.
4. Veri toplama aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin anket maddelerini değerlendirirken samimi davranmışlardır.

1.6.Tanımlar

Şiddet: Dünya sağlık örgütü (2002) şiddeti; “bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma” olarak tanımlamaktadır.

Örgüt: Türk Dil Kurumu, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat olarak tanımlarken, Barnard (1994) ise, örgütü, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak gerçekleştirilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin oluşturduğu bir sistem olarak görmektedir.

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini veren, insanların davranışlarına etki eden ve onlar tarafından algılanan, örgütte ağırlığını hissettiren özellikler dizisidir (Ertekin, 1978).

Okul İklimi: Aydın’a göre (2005) formal örgüt olarak okulu betimleyen, onu diğer okullardan farklı kılan, ayırt eden, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik gösteren nitelikler, öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen duygudur. Çelik (2002) ise, okulun örgüt iklimini, çalışanların davranışlarını etkileyen, okuldaki psikolojik ortamı yansıtan ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünü olarak tanımlamaktadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Şiddet

Günümüz toplumlarının temel sorunlarından birini şiddet olgusu, çocuk istismarı ve ihmalinden, okulda veya iş yerinde zor kullanmaya, kadına karşı güç kullanımı, cinsel taciz, tecavüz, yaşlı istismarı ve intihara kadar değişen birçok biçimde ortaya çıkmaktadır. Şiddet olgusunun ele alınış biçimine, ele alındığı bilim dalının bakış açısına, toplumsal ve tarihsel koşullara göre farklı tanımları yapılmıştır (Kocacık, 2001; Tor ve Sargın, 2005; T.C Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1998).

Etimolojik yönden şiddet, Arapça kökenli bir sözcüktür. Şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma olarak geçmektedir. Başka bir tanımda ise, karşıt tutumda, görüşte olanlara fiziksel güç kullanma, sert davranma, sertlik; şiddet olayları ise, insanları sindirmek, korku salmak için yaratılan olay ya da eylemler olarak tanımlanmaktadır (Kapıcıoğlu, 2008).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002:4) şiddeti, “Kasıtlı olarak; tehdit veya fiilen kendine, diğer bireye veya bir grup ya da topluluğa karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar verme, engelleme veya yoksun bırakma ile sonuçlanan fiziksel güç kullanılması” olarak tanımlamıştır.

Subaşı ve Akın’a göre (2006) ise şiddet, insanın doğasından gelen ve bastırılmaya çalışılan bir davranış olarak, sahip olunan gücün yaralanma ya da kayıp ile sonlanma olasılığı yüksek bir biçimde başka bir insana, kendine veya başka bir gruba karşı tehdit yoluyla ya da bizzat uygulanmasıdır. Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozano (2002), Olweus’nun (2003) tanımında ise, bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma olarak değinilmektedir. Şiddet tanımları incelendiğinde kimi yazarların fiziksel yaralanmayı ön planda tuttıkları görülürken, sözel ve psikolojik saldırıları göz ardı ettiği de dikkati çekmektedir (Henry, 2000).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002), şiddet ve sağlık üzerine yayınladığı dünya raporunda, şiddet davranışlarını 3 gruba ayırmaktadır:

- a. Kendine Yöneltilmiş Şiddet: Kendine yöneltilmiş şiddet, intihar davranışı ve kendine zarar verme olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır.
- b. Kişiler Arası Şiddet: İki kategoride incelenebilir. Birincisi aile ve yakın kişilerle ilgili ve genellikle evde olan şiddettir. İkincisi ise toplumdan yönelen şiddettir. Kişiler arası şiddetin doğası fiziksel, cinsel ve psikolojik olabilir.
- c. Kolektif Şiddet: Sosyal, ekonomik ve politik olmak üzere kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Kolektif şiddet, planlı ve belli bir sosyal amaç çerçevesinde uygulanmaktadır ve organize gruplar tarafından yapılan nefret suçları, terörist saldırıları, suç örgütlerince yapılan suçları içerir.

2.1.1. Şiddeti Ortaya Çıkaran Faktörler

Şiddet davranışlarında bulunan kişilerin göstermiş oldukları tepkilerin altında çok çeşitli etmenler yatabilmektedir. Şiddete başvuran kişilerin sahip olduğu ya da çevresindeki kimi risk faktörleri ise şiddetin ortaya çıkmasına doğrudan etki edebilir. Coie'e (1993) göre risk faktörleri, bir sorunun başlangıcını, yoğunluğunu ve devam süresinin uzunluğunu artıran değişkenler olarak tanımlanabilir.

Şiddet davranışı sergilemede risk faktörleri incelendiğinde çoğu araştırmacının geniş bir perspektiften olaya bakarak çok sayıda sınıflandırmaya gittiği görülmektedir. Aşağıdaki risk faktör sınıflandırmasında araştırmacıların üzerinde durdukları ortak noktalar ön planda tutulmuştur. Şiddet konusunda yapılan araştırmalar ergenlerin şiddet, saldırganlık ve suç işleme davranışlarına neden olan risk faktörlerinin şunlar olduğunu ortaya çıkarmıştır (Buka ve Earls, 1993; Gottfredson, 1997; Flannery, 1997; Fraser, 1996; Sutton, Cowen, Crean, Whyman ve Work, 1999; Verlinden, Hersen ve Thomas, 2000):

2.1.1.1. Kişisel risk faktörleri:

Arasında yaşamın ilk yıllarında şiddet ve saldırganlık olaylarına karışma, şiddeti destekleyici bir takım inanışlara sahip olunması, kişilik bozukluğu, dürtüsellik ve hiperaktivite, psikiyatrik rahatsızlıklar, saldırganca tutumlar ve madde bağımlılığı, sosyal ilişkilerde zayıflık ya da yoksunluk gibi faktörler yer almaktadır.

2.1.1.2. Aileye ait risk faktörleri:

Ebeveynlerin problem olarak görülen davranışlara sahip olması, evlilik çatışmaları, ebeveynlerden en az birinin eksikliği, ebeveynlerin çocuklarına karşı yeterli ilgi göstermemesi, ebeveynlerin sağlık problemlerinin olması, çocuklar üzerinde yetersiz denetim, çocuğun aile içerisinde şiddete tanıklık etmesi ve şiddete uğraması, ailenin yerine getirmesi gereken işlevleri gerçekleştirememesi ya da eksik gerçekleştirmesi sayılmaktadır.

2.1.1.3. Akran ve okulla ilgili olan risk faktörleri:

Bu başlık altında okula bağlılığın az olması, sosyal ilişkileri zayıf olan arkadaş grubu ve akran baskısı etkisinde kalması, düşük akademik başarı, mevcudu fazla okul, çete faaliyetleri, izolasyon, akran reddi ve zorbalığı, okul çevrelerinin olumsuz özelliklerinin bulunması, dışarıdan gelebilecek tehlikelere açık olması sayılmaktadır.

2.1.1.4. Çevresel ve bölgesel risk faktörleri:

Sosyo-ekonomik yönden düşük düzeyde bulunan yerleşim alanlarında yaşama, zorunlu olarak ya da isteyerek yer değişikliği yapılması, aile içinde çoğunlukla tartışmalar olması ve çocukların buna tanıklık etmesi, istenilen düzeyde sosyal ilişkilerin kurulamaması, zayıf ekonomik imkanlar, medyadaki şiddet görüntüleri, kesici-delici ve ateşli silahlara erişimin kolay olduğu bir yerde yaşanılması olarak sayılmaktadır.

Yukarıdaki faktörlere bakıldığında, şiddetin tek bir nedenden ortaya çıkmadığı, toplumu etkileyen bir sorun olduğu ve çevreden kaynaklandığı söylenebilir. Bir okuldaki öğrencilerin şiddet olaylarına yönelmelerinin birçok nedeni olmakla birlikte okuldaki öğrencilerin özellikleri, okulun büyüklüğü, okulun yerleşim yeri gibi etmenler öğrencilerin şiddeti algılamalarında önem taşımaktadır (Angkaw, 2006). Okulda şiddet kavramı ise, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerini engelleyen, onların gelişimlerine zarar veren saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlayan bir anlamda kullanılmaktadır (Furlong ve Morrison, 2000).

2.1.2. Okulda Şiddet

Yapıla gelmiş araştırmalar genellikle göstermektedir ki toplumun mücadelesini verdiği en önemli konu güvenli okulların oluşturulmasıdır (Elam, Rose ve Gallup, 1996; NCES, 2003). Okullarda artan şiddet olayları sonucunda büyüyen halk ilgisi, başta politikacılar, okul görevlileri, akademisyenler, ebeveynler ve sivil toplum örgütleri, okulda şiddet probleminin çözümü için bir yol bulunmasında hem fikir olmuşlardır (Dwyer, Osher ve Warger, 1998). Bu amaçla okullar öncelikle eğitim sisteminde etkili eğitimin verildiği öğrenciler ve öğretmenler için güvenli bir ortam olmalıdır. Güvenli bir okul öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin de öğretebilmesi için gereklidir (Cohen, 2006).

Son yıllarda gerek ülkemizde gerekse başka ülkelerde okullardaki kargaşa durumu dramatik şekilde artmaktadır. Amerika’da Ulusal Okul Yönetim Kurulu’nun 720 okulda yapmış olduğu araştırmada, okullarda tedbir önlemi olarak, %39 oranında metal detektörü bulundurulduğu, %64 oranında öğrencilerin kilitli dolaplarında arama yapıldığı ve %65 oranında ise güvenlik personeli bulunduğu belirtiliyor (National School Board Association, 1993).

Akiba, LeTendre, Baker ve Goesling (2002), 37 ülkedeki okul şiddeti oranlarını araştırmak için 7. ve 8. sınıf öğrencilerini içeren çalışmaları sonucunda şiddetin çoğu ülkeleri ilgilendirdiği ortaya koymuştur. Son 1 ayda okul şiddetinin kurbanı olan öğrencilerin oranı yüzde halinde verilmiştir: Danimarka % 7, Singapur % 9, İsviçre % 14, Belçika ve Rusya % 15, İsveç % 16, Norveç % 17, Hollanda % 18, Kuveyt, İrlanda ve Slovenya % 19, İran % 20, Portekiz % 21, Avusturya % 22, Honk Kong, Tayland ve Almanya % 23, Slovakya % 24, ABD % 25, Yunanistan % 26, İspanya % 27, Litvanya % 28, Kolombiya % 29, Çek Cumhuriyeti % 30, Kanada % 31, Avustralya ve Kore % 32, İsrail % 34, Yeni Zelanda % 37, Litvanya % 39, Kıbrıs % 44, Güney Afrika % 45, Filipinler % 60, Romanya % 67, Macaristan % 75.

Genel olarak okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri ile okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir (Henry, 2000). Curcio ve First (1993) ise okulda karşılaşılan şiddeti, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kargaşa olarak tanımlamaktadır. Astor ve Meyer’e göre (2001) okulda şiddet davranışları fiziksel yaralama, psikolojik baskı ve mülke zarar vermek gibi birçok istenilerek yapılan davranışı kapsar. Bu olaylar sıklık ve

şiddet bakımından değişen davranışları da içerebilir; cinayet, silah kullanma, cinsel taciz, kavga, darp, saç çekme ve yolma, tükürme, zorbalık, sözlü tehdit (saygısızlık, küçük düşürülme, emir verme, iftira, yalan ve dedikodu) ve gözdağı verme, dayak, çete şiddeti, okul yolunda fiziksel veya lafla taciz gibi (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008; Kızmaz, 2006; Türk Eğitim-Sen, 2005).

Tezcan (1996) çalışmasında, ülkemiz okullarında meydana gelen şiddet olaylarının önde gelen nedenleri olarak; kız arkadaş sorunu, katı öğretmen davranışları, medyanın etkisi, yoksulluk, boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği, polis muhbirliği ve disipline yönelik olayları belirtmektedir. Bu faktörlere; para-haraç tartışması, racon kesme, yan bakma, laf atma ve özentî gibi etkenleri de eklemek mümkündür. Bu faktörler içerisinde özellikle kız arkadaşı veya sevgili tartışması çerçevesinde gerçekleşen şiddet olayları son derece dikkat çekicidir.

Ayrıca, Özcebe, Üner ve Çetik'in (2006), Ankara ilinde üç liseye devam eden birinci sınıf öğrencilerinden 400'ünün son üç ay içerisindeki şiddet davranışlarını tespit etme kapsamında gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öğrencilerin % 16.1'i şiddete maruz kaldığını, % 8.8'i şiddet uyguladığını, % 20.6'sı hem şiddete maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığını belirtmiştir. Son üç ay içerisinde her hangi bir nedenden dolayı öğrencilerin şiddet olayı ile karşılaşma oranının, % 45.5 olduğu ve şiddet olaylarının önemli bir oranın okulda gerçekleştiği görülmüştür. Şiddete maruz kaldıklarını belirtenlerin ve şiddet uygulayan öğrencilerin, % 49.2'si ve şiddet uygulayan öğrencilerin % 42.0'si şiddet olayının gerçekleşme yeri olarak okulu göstermişlerdir.

Şiddet üzerine araştırma yapan çoğu kimse, şiddetin geniş bir faktör dizisinden etkilendiğine inanmaktadır. Okul şiddeti üzerine yapılan çoğu araştırma, stratejisini davranışsal veya bilişsel yetersizliğe dayandırmaktadır (Astor, Behre, Wallace ve Fravil, 1998; Samples ve Aber, 1998). Ayrıca okul şiddetini açıklarken, şiddetin gelişimsel olarak davranışsal açıdan değişime uğradığını bilmeliyiz. Örnek olarak ilköğretim okulu öğrencileri açısından şiddet davranışları; tekmeleme, vurma, tükürmek ve lakap takmak şeklinde olurken, öğrenciler büyüdükçe davranışlar zorbalık, gasp etmek ve fiziksel kavga gibi daha ciddi olabilmektedir (Flannery, 1997). Bu da göstermektedir ki şiddete yönelik alınacak önlemlerde öğrencilerin gelişimsel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul şiddetinin sebeplerini, öğrencilerin şiddete neden başvurduğunu anlayabilmek için öncelikle öğrencilerin yaşamı mercek altına alınmalıdır. Öğrencilerin aile yapıları, etnik kökenleri, cinsiyeti ve ailenin sosyal sınıfı gibi boyutların çözümlenmesi, öğrencilerin düşünce yapılarını, manevi gelişimlerini ve kişisel seçimlerini anlayabilmemizde kilit rol oynamaktadır (Strawhacker, 2002; Welsh, 2000).

2.1.2.1. Okulda Şiddetin Boyutları

2.1.2.1.1. Fiziksel Şiddet

Fiziksel şiddette; kişiye, hayvana ya da nesneye zarar verme vardır. Örneğin: vurma, tekmeleme, bıçaklama, ateşli silahlarla yaralama, sert bir şekilde itme, nesne fırlatma, pencere çarpma, cam kırma ve yangın çıkarma gibi durumları içermektedir.

2.1.2.1.2. Sözel Şiddet

Sözel şiddette; kelimelerle diğerine zarar verme vardır. Tehdit etme, not ya da mektup yazarak tehditte bulunma, bağırıp çağırma, dedikodu yayma, alay ederek sataşma sözel saldırganlık durumunu içerir. Genellikle saldırgan tavır ve tutumlar bireyin kendisine zarar verdiği gibi diğerlerine de zarar verici ve incitici nitelikte olabilir.

2.1.2.1.3. Öfke

Öfke; kızgın kişi tarafından gösterilen bir duygudur. Genel olarak öfke, doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen duygusal bir tepkidir. Diğer duygular gibi son derece doğal, evrensel ve sağlıklı ifade edildiğinde yapıcı ve kişiler arası iletişimi düzenleyici bir duygudur.

Öfke eğer kontrol edilemezse, aktarılabilecek bir yer bulur ve bu da ciddi problemlere sebep olabilir. Kontrolden çıkıp da yıkıcı hale dönüşürse okul ve iş hayatında, kişisel ilişkilerde ve genel yaşam kalitesinde sorunlara yol açar. Pek çok kişisel ve sosyal problemlerin temelinde öfke vardır. Genellikle öfkeye yol açan nedenler arasında: engellenme, haksızlığa uğrama, fiziksel incinme ve yaralanmalar, tacize uğrama, hayal kırıklığı, saldırıya uğrama, tehditler sayılabilir.

2.1.2.1.4. Düşmanlık

Düşmanlık; kişinin öncelikle kendisinden şüphe etmesiyle alakalıdır. Kendisini güvende hissetmemektedir ve çevresine durmadan şüpheyle bakmaktadır. Düşmanca bir tutumu benimsemiş kişiler mutsuz olurlar çünkü sürekli karşılaşmış olduğu olayların ardında birşeyler ararlar ve sanki herkes kendisiyle bir çekişme içerisindeymiş gibi hissederler. Çekememizlik, kıskançlık gibi duygulara sahiptirler.

2.1.3. Okulda Şiddet Davranışlarının Yordayıcıları

2.1.3.1. Ailesel Etmenler:

Çocuklar hayal kırıklığıyla nasıl mücadele edileceğini, engellenmelere nasıl tepki göstereceklerini, sorunları etki ve kalıcı şekilde nasıl çözecekleri hakkında çok küçük yaşlarda sosyalleştirilirler. Bu sosyal gelişimin çoğunluğu ilk olarak evde yani ailede meydana gelir. Çocuklar şiddete dönük davranışları genellikle ebeveynlerinin yaptıklarından öğrenirler (Henry, 2000; Patterson, 1995; Akt., Flannery, 1997) yani ailenin çocukların davranışları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Yetersiz aile yönetimi ve ailede yaşanan kargaşa çocuğun ilerleyen yaşlarda şiddete yönelmesinin zeminini hazırlamaktadır (Herrenkohl, 2000). Bu öğrenilmiş davranışlar çocuk için evden okula taşınarak, çocuğun arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkisini doğrudan etkilemekte ve sosyal dağarcığında yer almaktadır (Fraser, 1996).

Çocuklarına zalim davranan, reddeden, ihmal eden ebeveynler şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında yüksek riske sahiptir (Earls, 1994; Fraser, 1996). Çocuklarını etkili bir şekilde takip eden, okul aktivitelerine katılan ebeveynlerin çocukları daha sosyal ve becerikli olmaktadır. Anti-sosyal ebeveynlere sahip çocuklarda ise kurallara uymama ve şiddete başvurma riski yükselmektedir.

2.1.3.2. Okulla İlgili Etmenler:

Okul öğrencilerin şiddetle yüz yüze geldikleri bir ortam olabilmekte ve şiddet öğrenme ortamına zarar vererek, öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir. Okulda karşılaşılan şiddet, öğrencilerin okulda güvende olmadıklarını hissetmelerine sebep olmaktadır (Angkaw, 2006). Okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddete başvurmada ya da şiddet kurbanı olmalarında etkili olan çok sayıda etmen

bulunmaktadır. Bunlar arasında idareden kaynaklanan zayıf okul liderliği ve organizasyonsuzluk, açık olmayan kurallar ve normlar ve öğrencilere rehberlik desteği yetersizliği de sayılabilir (Gottfredson, Gottfredson ve Payne, 2003).

Okullar ayrıca farklı ırk ve kültürel altyapıdan bir araya gelmiş öğrencilerin, günlerinin büyük kısmını bir arada geçirdikleri bir yerdir (Flannery, 1997). Myburgh, Poggenpoel ve Venter'in (2006), Güney Afrika Cumhuriyetinde okula devam eden öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve nedenlerini incelemiş oldukları çalışmasında, saldırganlığın nedenleri arasında, okul ortamında arkadaşlarıyla kurdukları ilişki ve iletişim sırasında saldırgan davranışları öğrenebildikleri ortaya çıkmıştır.

Mevcut bakımından daha küçük olan okullar öğrencilerin sağlıklı bir kimlik geliştirmesine yardımcı olurken, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi de desteklemektedir (Malley, Beck ve Adorno, 2001). Küçük okullar öğrenciler için daha bir anlam taşımaktadır, çünkü öğrenci burada kendisini okul sisteminin bir parçası olarak hissetmekte, okulu benimsemektedir. Bir öğrenci için okulunu benimsemekte zamanla şiddet davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Bunun aksine kalabalık okullarda öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişki kurma fırsatları daha az olmaktadır. Bu durumda topluluk bilincinin oluşmasını zorlaştırıp, olumlu sosyal ilişkiler kurulmasını da engellemektedir. Devine'da (1996), okullarda artan şiddet olayları sayısının önemli bir faktörünün aşırı kalabalık olduğuna katılmaktadır. Büyük okullar ve kalabalık sınıfların en uğraştırıcı tarafı, özellikle risk grubunda bulunan öğrencilerle öğretmenlerinin sağlıklı iletişim geliştirmesindeki zorluklardır. Aşırı kalabalık okullarda disiplin sorunlarıyla daha çok karşılaşmakta ve bu tür okullarda öğrenciler, öğretmenlerinden, ebeveynlerinden, çevrelerinden ve toplumdan hızla izole olmaktadır (Flannery, 1997).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrenci şiddetle yüz yüze geldiği esnada genellikle öğretmenler öğrencilere müdahale edebilecek bir konumda değildirler. Eğer şiddet olaylarının önlenmesini istiyorsak öğretmenlerin sınıf içerisinde yapmış olduğu gözetim, okulun diğer alanlarında da gerçekleştirilmelidir. Çoğu öğretmen sınıf içerisinde güvenli bir ortam oluşturma'nın kendi sorumluluklarında olduğunun farkındadır ama okulun diğer alanlarında ki rolleri de azımsanamaz (Astor, Meyer ve Behre, 1999). Öğrencilerin ciddi düzeyde şiddetle karşılaştıkları yerlerde genellikle çok

az kişinin bulunduğu ya da kimsenin olmadığı (özellikle öğretmenler) anlaşılmıştır (Astor, Meyer ve Pittner, 2001).

Öğrencilerin kendilerini okulda güvende hissetmemelerinin altında yatan sebep, okul personelinin kendilerini yeterince koruyamadığı algısı olabilir. Bunun sonucunda öğrencilerin huzursuz davranışlar içerisine girip, okula karşı olumsuz davranışlar sergileyebilir. Bu durumda okula karşı güvensizlik, okuldan uzaklaşmaya yani devamsızlıkların görülmesine zemin hazırlayabilmektedir. Dolayısıyla, başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmen, psikolojik danışman ve diğer personelin, okulu, zorbalığa uğrayanları destekleyecekleri, koruyacakları ve kendini özgür ve güvende hissedecekleri bir ortam haline getirme sorumlulukları vardır (Pişkin, 2002).

Öğretmenlerin öğrencilere destekleyici ve olumlu ilişkiler içerisinde yaklaşması, öğrencilerin okula yabancılaşmasını azaltırken, okula ve okulun rolü ve önemine olan dikkatlerini artırmaktadır (Gladden, 2002). Yavuzer'e göre (2000), bir çocuk fiziksel, cinsel ya da duygusal olarak istismar ya da ihmal edilmişse, saldırganlığın bir yardım çağrısı olabileceğine dikkat çekmektedir. Bazı çocuklar, evde anne-babaları ya da okulda öğretmenleri tarafından beklentilerine cevap verilmediğini hissettikleri zamanlarda, hayal kırıklığı veya kızgınlık içerisinde saldırganca davranışlara başvurabilirler. Okul, bir yandan çocukların ailelerinden kaynaklanan sosyalleşme eksikliklerini gidermeye çalışırken, diğer yandan onların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam sunmalıdır. Ayrıca idareciler tarafından okul ortamı oluşturulurken işbirliğini yarışmacı bir zihniyetin önünde görmelidirler.

Flannery'e göre (1997), düzensizlik, suç ve şiddete neden olabileceği düşünülen okul faktörleri şu şekilde belirtilmektedir:

- a) Okulun dolayısıyla sınıfların aşırı kalabalık olması
- b) Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması
- c) Ders programlarının yetersizliği ve derslerin öğrencilerin için çekici olmaması
- d) Yetersiz akademik başarı ve yoğun bir ilgisizlik
- e) İdareciler, öğretmenler, yardımcı personel ve öğrenciler arasındaki yetersiz iletişim ortamı
- f) İdarecilerin, sorunları algılama öngörülerinin yetersiz olması, sorunları çözme konusunda ilgisiz olmaları, yapılacak hiçbir şeyin olmadığına inanmaları, diğer bir deyişle, ne yapılacağını bilmemelerinin yol açtığı yetişkin başarısızlığı.

2.1.3.3. Çevresel Etmenler:

Öğrencilerin göstermiş olduğu şiddet eğilimi arkadaşları ve ailesinin yanı sıra yaşadıkları çevreden de etkilenmektedir. Çevrenin sosyoekonomik düzeyi, suç işleme oranları, silahlara ve uyuşturucu maddelere ulaşılabilmedeki kolaylıklar ve toplumda doğrudan ya da dolaylı olarak şiddete maruz kalma gencin şiddet davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Yoksulluk ve şiddet arasındaki ilişki karmaşık olmakla birlikte suç ve şiddet olayları yoksul çevrelerde daha yüksektir (Dahlberg, 1998). Çevresel faktörlerde okullarda görülen şiddetin düzeyine doğrudan etki etmektedir. Okuldaki şiddet oranlarıyla, çevresel şiddet oranları incelendiğinde aralarında olumlu bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2005; Strawhacker, 2002).

Johnson ve Johnson'a göre (1995), okulda ve işyerlerinde şiddetin bu kadar artmasına neden olan etkenler:

- a) değişen aile yapısının sonucunda farklı bir toplumsal yaşam
- b) toplumun şiddeti normal ve kabul edilebilir olarak yeniden tanımlaması
- c) silah ve uyuşturucuya erişimin kolay olması (Akt. Norşenli, 2009).

Toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı gelişmeler ve değişimler eğitim ortamına doğrudan veya dolaylı olarak etkisini göstermektedir. Değişimin hızı, öğrencilerin ve davranışlarını yönlendirecek kuralların yetersizleşmesine ve onlardan neler beklendiği konusunda tutarsızlıklar ve boşluklar ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Buradan yola çıkarak, yukarıdaki maddeler ışığında, okulda meydana gelen sorunların kaynağının okul dışında olabileceği söylenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha etkili bir eğitim-öğretim ve güvenli bir okul ortamı için, toplumsal ve kültürel alanda yaşanan değişimlerin öğrenci davranışı üzerinde etkilerini anlaması ve çözümlemesi, olumsuz etkileri en aza indirilmesine katkı sağlayabilir.

Çocuğun sağlıklı gelişmesine olumsuz etki yapan modern olgulardan birinin de, kitle iletişim araçlarının yayınları olduğu görüşü birçok araştırmacı ve uzman tarafından dile getirilmektedir. Tüketimi, bireyciliği, şiddeti, saldırganlığı, hayalciliği, ahlâki olmayan eğilimleri empoze eden programlarla yoğun bir şekilde karşılaşmaktayız. Bunlardan bir bölümü, ekranlara, beyazperdelere, basına da yansyarak özellikle çocukları olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Sege ve Dietz'e göre (1994), medya,

çocukları sinirli bir ruh haline sokarken, şiddet kurbanı olabileceklerine dair korkularını da artırmaktadır.

Yukarıda belirtilen maddeler ışığında okul ortamında gerek kendi aralarında gerek okul personeli tarafından şiddete maruz kalan öğrenciler, bunun etkisini çeşitli şekillerde dışa vurmaktadırlar. Karşılaşılan şiddet; öğrencinin yaşam kalitesinde düşme, konsantrasyon ve öğrenme yeteneğinde azalma, sosyal uyumsuzluk, okuldan kaçma, okulu bırakma, madde bağımlılığı ve yalan söyleme gibi etkisini gösterebilmektedir.

Sonuç olarak genel kanı, okullarda karşılaşılan şiddet olayları, toplumun üzerinde hassasiyetle durması gereken bir konu olurken, şiddetin sosyal zararları da insan haklarına aykırı bir durumda göstergesi olabilmektedir (Henry ve Milovanovic, 1996). Okullardaki şiddetin sadece gençleri etkilediğini düşünmekte oldukça dar bir bakış açısı olmaktadır, çünkü şiddet nasıl bir toplumun meydana geleceğini de belirlemektedir (Dwyer, Osher ve Warger, 1998; Henry, 2000).

Şiddet olgusunun incelenmesine yönelik olarak yapılan araştırmalar, şiddetin tek bir boyutta ele alınamayacak kadar karmaşık bir olgu olduğunu açıkça göstermektedir. Dolayısıyla şiddet biyolojik, psikolojik ve antropolojik bakış açılarıyla çok boyutlu bir biçimde incelenmelidir. Toplumsal etkileşimin dışında özellikle insan doğasının şiddetle ilişkisi burada temel faktör olarak rol oynamaktadır. İnsanın doğasında şiddet dürtüsünün bulunması ve buna bağlı şiddet davranışının anlaşılabilmesi için nöro-fizyolojik boyut, psikolojik öğelerin incelenmesi ve bunların ışığında şiddet davranışının araştırılması gerekmektedir (Kapıcıoğlu, 2008).

2.1.4. Saldırganlık

Toplumumuzda, şiddet ve saldırganlık içeren davranışların son zamanlarda giderek arttığı ortada olan bir gerçektir. Günlük yaşantımız içerisinde şiddet her an, her yerde karşımıza çıkabilecek bir hale gelmeye başlamıştır. Şiddet, insan psikolojisinde evrensel olarak kabul edilen, en güçlü iki dürtüden biri olan saldırganlık sonucu ortaya çıkan bir davranıştır. Belirli ölçüler içinde saldırganlık, yaşamı sürdürmek için gerekli olan davranışların kaynağıdır. Şiddet ve saldırganlık çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da şiddet, fiziksel yönleri ağır basan ve zarar verme oranı yüksek olan bir saldırganlık boyutudur (Korkut, 1995; Köknel, 1996). Saldırganlık, içerisinde hem

şiddeti hem de zorbaca eylemleri kapsayan bir kavramdır. Yani şiddet bir saldırganlık türüdür (Pişkin, 2002).

İnsanların yaşamlarını olumsuz olarak etkileyen saldırganlık farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Saldırganlığın farklı tanımlanması konuya evrensel bir tanımlama getirmeyi zorlaştırmıştır.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1998) 'saldırgan olma durumu, saldırgan bir biçimde davranma ve bireyin düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı zorla karşısındakine benimsetme çabası' olarak tanımlanır. Bu konuda araştırma yapmış olan diğer bilim adamları ise saldırganlığı su şekilde tanımlamışlardır. Berkowitz (1993), Crick ve Grotpeter (1995), Mustonen ve Pulkinen (1991), Parke ve Slaby'e (1983) göre ise saldırganlık bir kişinin diğer bir kişiye, kendine, hayvana ya da cansız bir nesneye kazara ya da niyetli bir biçimde zarar vermek veya incitmek için yaptığı genel davranışları içermektedir (Akt. O'Shea, 2004). Roecklin'e (1998) göre saldırganlık başkalarını korkutmaya neden olmayı arzulayarak korku ve engelleme tarafından motive olabilen davranışları içermektedir (Akt., Kawamura, 2005). Infante'e (1987) göre saldırganlık, saldırıya yoğunlaşmak, yıkmak veya yenmek, zarar vermek, hükmederek sembolik güç kullanmayı içeren bir davranıştır (Akt., Kunkle, 2004). Yukarıdaki tanımların ışığında daha kapsamlı bir tanım yapacak olursak, saldırganlık; doğrudan ya da dolaylı, sözel ya da fiziksel, aktif ya da pasif (Buss, 1991) ve planlanmış ya da planlanmamış, hayali ya da gerçek, kendine ya da başkalarına yönelik olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanabilir (Akt., Korkut, 2004).

Buraya kadar, alan yazınında konuyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak saldırganlık kavramı açıklamaya çalışılmıştır. Görüldüğü üzere saldırganlık kavramının üzerinde anlaşılmış tek ve net bir tanımı yoktur. Bu durum saldırganlığın sadece tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkmamasından kaynaklanmaktadır. Çoğu psikolojik ve sosyolojik süreçte olduğu gibi saldırganlığın oluşumunda da; kalıtsal, çevresel, ailesel birçok etken rol oynamaktadır.

Saldırganlık, pek çok içsel ve dışsal öğenin (biyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörler) etkisi altında ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan saldırganlık farklı yer ve zamanlarda, farklı şekillerde gözlenebilmektedir. Bu da farklı saldırganlık tiplerinin oluşumuna neden olur. Saldırganlığın çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin,

Buss'a (1961) göre, üç tür saldırganlık vardır:

- 1) Doğrudan ya da dolaylı saldırganlık.
- 2) Sözel ya da fiziksel saldırganlık.
- 3) Aktif ya da pasif saldırganlık.

Benzer şekilde, Schott'a (1971) göre de üç tür saldırganlık söz konusudur:

- 1) Planlı ya da plansız saldırganlık.
- 2) Düşsel ya da gerçek saldırganlık.
- 3) Kendine ya da diğer kişilere dönük saldırganlık (Akt., Arıca, 1995).

Freedman, Sears ve Carlsmith ise (1989) saldırganlığı, özgeci ve düşmanca saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. Özgeci saldırganlık, grubun moral standartları açısından, kabul edilebilir amaçlar çerçevesinde toplumsal olarak onaylanan saldırganlıktır. Toplumsal olmayan ya da düşmanca saldırganlık ise toplumsal olarak onaylanmaz. Örneğin suçsuz kişileri öldüren ve bazılarını da rehin tutmakta olan bir teröristi vuran bir polisin davranışı toplumca onaylanır ve desteklenir. Oysa suikast, cinayet gibi olaylar toplumsal kuralları çiğnemek demektir ve bu nedenle düşmanca olarak nitelendirilirler (Akt., Gökbüzoğlu, 2008).

Dodge ve Coi ise, ortaya çıkış nedenleri açısından saldırgan davranışları, tepkisel saldırganlık ve araçsal saldırganlık olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Tepkisel saldırganlık, hedef tarafından tahrik edilen ve hedefe duyulan öfke sonucu kontrol kaybıyla ortaya çıkan saldırgan davranışlardır. Araçsal saldırganlık ise, bir amaca erişmeye ya da kişisel ihtiyaçları karşılaya yönelik olarak gösterilen saldırgan davranışlardır (Campbell, 1997).

Saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri, öfke, kaygı, korku gibi duygu durumlarının sonucudur. Öte yandan saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri söz konusu duygu durumlarına yol açar (Köknel, 1996).

2.1.5. Zorbalık

Pişkin (2002), zorbalıkla ilgili yapmış olduğu bir çalışmada, zorbalığın farklı tanımlarını aktarmakta ve tanımlarda bulunan ortak yönlerin atını çizmektedir. Bunlar:

- a) Zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve kurbanı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemleri içerir,

- b) Zorbalığın belli bir süre tekrarlanma özelliği vardır,
- c) Kurban kendini koruyamayacak veya savunamayacak durumdadır,
- ç) Zorbalar eylemlerini bireysel ya da grupla yapabildikleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler,
- d) Zorbalar, bu tür eylemlerinden dolayı genellikle kendilerine çıkar sağlayabilirler.

Zorbalıkla ilgili yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır, literatürdeki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda; araştırmacıların okul zorbalığını tanımlama noktasında ortak bir noktada fikir birliğine varamadıkları görülmektedir. Fakat, şimdiye kadar ki okul zorbalığı tanımlarının neredeyse tümünün zorbalık davranışının fiziksel veya psikolojik boyutları olabileceği konusunda hem fikir oldukları söylenebilir (Bosworth ve Espelage, 1999; Akt, Arıman, 2007).

Araştırmacılar, çoğunlukla üç tip zorbalıktan söz etmektedirler: sosyal dışlama, fiziksel ve sözel zorbalık (Olweus, 1993; Akt. Kapıcı, 2004). Son ikisi, gözlenebilirlik özelliğinden dolayı doğrudan zorbalık kategorisinde yer alırken, sosyal dışlama ise dolaylı zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Dedikodu yaymak, istenileni yapmadığı takdirde arkadaşlığı bitirmekle tehdit etmek gibi doğrudan gözlenmeyen davranışları içeren dolaylı zorbalık, ilişkisel saldırganlık terimiyle de ifade edilmektedir.

Zorbalık, kişisel ve kişiler arası değişkenlerin etkileşiminden doğan bir kavramdır. Zorbaca davranışların ortaya çıkmasına çok sayıda etken sebep olabilir. Akran grubu, aile, okul ve diğer toplumsal faktörler gibi ekolojik bağlamlar hem bireysel özellikleri etkilemekte, hem de onlardan etkilenmektedir. Bu bireysel özelliklerden bir bölümü, yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi değişkenlerdir. Bir bölümü de depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi daha çok psiko-sosyal değişkenlerdir. Zorbalık kişisel, sosyal ve eğitsel bir sorundur.

2.1.6. Şiddet, Zorbalık ve Saldırganlık Arasındaki İlişki

Okulda şiddet davranışları odaklı bu çalışmada; şiddet, zorbalık ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin de ortaya konulmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Yapılan bir davranışın saldırganca bir tutum içerisinde olup olmadığını anlayabilmek için şahsın niyeti üzerinde durulması gerekmektedir. Aynı davranış karşısındakine zarar vermek için yapıldıysa saldırgan bir davranış olarak tanımlanırken; zarar verme amacı

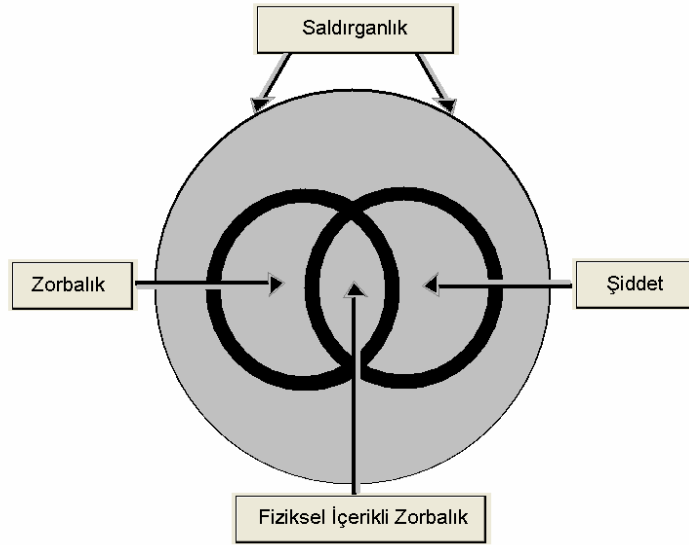
olmadığında saldırgan bir davranış olarak nitelendirilmemektedir. Örneğin, doktorun kangren olduğu için hastasının elini ya da kolunu kesmek zorunda kalmasıyla, bunu işkenceci birinin yapmış olması arasında büyük fark vardır. İki davranışın ortaya çıkardığı sonuç aynı olmasına rağmen, davranışın nedeni farklıdır.

Saldırgan davranışlar, kendi içinde de; araç olarak saldırganlık ve düşmanca saldırganlık olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin, birinci tür saldırganlıkta eve giren hırsızın başına vurulması, ona zarar vermeyi amaçlamış olsa da, birey kendisini korumak amacıyla bir başkasına zarar verdiği için bu araçsal saldırganlık türü bir davranıştır. Düşmanca saldırganlıkta ise, karşı tarafa zarar vermek temel amaçtır. İnsanlar duygusal olarak çok fazla uyarıldıklarında karşılaştığımız bu tür saldırganlığa; kocanın eşini kıskançlık yüzünden dövmesini ya da farklı futbol takımlarını tutan taraftarların birbirlerine vurmasını örnek olarak verebiliriz (Kağıtçıbaşı, 2004; Akt. Koç, 2006).

Bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için de aynen saldırganlıkta olduğu gibi, birey tarafından kendini koruma amacıyla yapılan bir davranış olmaması; doğrudan karşısındakine zarar vermeyi amaçlayan düşmanca saldırganlık biçiminde olması gerekmektedir. Ayrıca, bir davranışın saldırgan içerikli olması da, o davranışı zorbaca bir eylem olarak nitelendirebilmemiz için yeterli değildir. Aynı zamanda; taraflar arasında eşit olmayan bir güç ilişkisinin bulunması, davranışın sürekli bir biçimde tekrar ediliyor ve kasıtlı bir biçimde yapılıyor olması gibi temel bazı özelliklere de sahip bulunması gerekir (Olweus, 2003).

Olweus'a (2003) göre, şiddet, bir kimsenin fiziksel olarak ya da bir nesne kullanarak diğer bir bireyi ciddi düzeyde yaralaması ya da zarar vermesidir. Hatta öldürme ve öldürmeye yönelik eylemler de şiddet olarak nitelendirilmektedir. Bu anlamda, şiddet olarak nitelendirilen davranışlar da bir saldırganlık biçimidir; ikisi arasındaki en önemli fark, şiddet türü davranışların ağırlıklı olarak fiziksel güç kullanmayı gerektiren öğeleri içeriyor olmasıdır.

Şiddet davranışı da tıpkı zorbalık gibi saldırganlığın bir türü olmasına rağmen; kendilerine özgü özellikleri yönüyle şiddet ve zorbalığın birbirleriyle örtüşen yönleri olduğu gibi, farklılaşan yönleri de söz konusudur. Olweus'a göre saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışları arasında aşağıdaki şekildeki gibi bir ilişki söz konusudur.



Şekil-1: *Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Kavramları Arasındaki İlişki* (Pişkin, 2002)

Şekil-1 de görüldüğü gibi şiddet ve zorbalık kavramları, saldırganlık davranışının alt boyutları niteliğindedir. Pişkin (2002) bu iki kavram ile saldırganlık kavramları arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır: Zorbalık fiziksel boyutta ortaya çıktığında; örneğin, vurma, tekme atma ve dövme gibi eylemlerin yapıldığı durumlarda, aynı zamanda şiddet olarak da kabul edilmektedir. Ancak zorbalık davranışı sözel ve duygusal zorbalık olarak fiziksel olmayan boyutlarda da ortaya çıkabilmektedir. Zorbalık davranışı, bu yönüyle de şiddetten ayrılmaktadır. Örneğin, dalga geçme, kızdırma, isim takma, alay etme, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama ya da sosyal olarak dışlama, iftira atma ve söylenti çıkarıp yayma gibi davranışlar da bir çeşit saldırganlık olmasına rağmen fiziksel boyuttaki gerekli öğeleri içermediği için zorbalık olarak kabul edilmemektedir. Bunun gibi birçok şiddet eyleminin de; örneğin, güçleri yaklaşık olarak birbirine eşit ve herhangi bir nedenle kavga eden iki insandan birisinin diğerine zarar vermesi ya da okullarda güçleri denk olan öğrenciler arasında meydana gelen kavgalarda öğrencilerin birbirlerine zarar vermelerinin de zorbalık olarak kabul edilmediği görülmektedir.

2.1.7. Okullarda Saldırganlık ve Şiddeti Önleme

Okullarda şiddet ve saldırganlığa neden olan etmenlerin ortaya konulması ve yaratmış olduğu olumsuzlukların engellenmesi için gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Şiddet eğilimi tek faktöre bağlı olarak açıklanabilecek bir kavram değildir. Şiddeti oluşturan veya tetikleyen çok sayıda faktör bulunmaktadır ve faktörlerin çeşitliliği alınacak önlemlerin de çeşitliliğini gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar üç temel düzenleme üzerinde durmaktadır: Çevresel Düzenlemeler, okul-yönetim merkezli düzenlemeler ve eğitim ve program temelli düzenlemeler.

2.1.7.1. Çevresel Düzenlemeler: Okullarda alınabilecek en yaygın güvenlik önlemi, öğrencilerin birlikte vakit geçirdikleri ve hareketin fazla olduğu yerlerde (okul önü, bahçe, kantin, koridorlar vb.) öğrencileri takip etmektir. Takip işi güvenlik kameraları, güvenlik görevlileri veya okul personeliyle yapılabilir (Coben vd., 1994).

Şu an Türkiye’de ateşli silahlar okullara çok fazla getirilmese de kesici ve delici aletlere öğrencilerin üzerinde rastlanılabilmektedir. Bu tür silahların okuldan uzak tutulması için, metal dedektörler, alarm sistemleri ve manyetik öğrenci geçiş kartları kullanılabilir (Brown ve Brown, 1996). Ayrıca, binaya okul girişi haricinde geçişleri engellemek için, etrafına yüksek duvarlar inşa edilebilir (Morrison ve Morrison, 1994). Bunlara ek olarak, okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından sistemli ve rastgele aramalar yapılabilir. Bu tür önlemler acil bir şekilde şiddeti önlemeye yardımcı olabilir. Fakat, şiddeti önlemek için farklı yöntemlerle de desteklenmediği zaman, öğrenciler açısından okulu bir hapis haneye dönüştürme riski de bulunmaktadır.

Bir diğer güvenlik önlemi de, şiddet davranışları ortaya çıkmadan, şiddete eğilimli gençlerin özelliklerini belirlemek, onların profilini çıkarmak ve onlara yardım etmektir. Şiddet olaylarının çoğunda erken uyarı işaretleri görülür (Schwartz, 1996)

2.1.7.2. Okul Yönetim Temelli Stratejiler: Bu tür stratejiler, daha çok disiplin kurallarının uygulanması biçiminde bütün öğrencilere yöneliktir ve uygun görülmeyen davranışlarda öğrencilere ceza yaptırımını uygulanacağını göstererek saldırganlık ve şiddeti caydırır. MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin, 16. ve 17. Maddesinde ceza ve cezayı gerektiren davranışların sonucu olarak okuldan kısa

sürelili uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma, özgün eğitim dışına çıkarma gibi yaptırımlar uygulanabilmektedir.

Fakat uygulanan bu cezaların da olumsuz etkileri olabilmektedir. Kısa süreli okuldan uzaklaştırma cezası aynı öğrenciler için sık sık uygulandığında bu öğrenciler için başarısızlık ve okula yönelik olumsuz tutum gibi riskler ortaya çıkabilir (Breunlin vd., 2002). Diğer bir deyişle, kısa süreli okuldan uzaklaştırma cezası okullarda şiddeti durdurmaya ya da azaltmaya çalışırken, başarısızlık ve okula yönelik olumsuz tutum oluşturmaları nedeniyle şiddet davranışlarını artırabilir.

Aydın'a (2006) göre, yüksek risk eğilimli öğrencilerin örgün eğitim sistemi içinde tutulması suça yönelimini önlemek açısından çok önemlidir. Örgün eğitim dışına çıkarılan öğrencilerin çok ciddi suçlara bulaştıkları bilinen bir gerçektir. Fakat, bu tür sorunlu öğrencilere gösterilmesi gereken özel ilgi ve eğitsel çalışmaların geleneksel okullarda karşılanması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu tür öğrenciler için alternatif okullar açılabilir. ABD'de bu okulların örnekleri bulunmaktadır. Bu okullara öğrencilerin geliş nedenleri şunlardır:

- 1) Alkol ve uyuşturucu bulundurmak, kullanmak ve satmak,
- 2) Silah bulundurmak ve kullanmak,
- 3) Sürekli akademik başarısızlık,
- 4) Yıkıcı sözlü davranış,
- 5) Fiziksel saldırı ya da kavga,
- 6) Hamilelik ve ailevi nedenler.

Bu okullarda risk altındaki öğrencilerin okul başarılarında ve özgüvenlerinde ciddi bir gelişme olduğu ve davranışsal sorunlarında bir azalma meydana geldiği gözlenmiştir (Aydın, 2006).

Ayrıca, cezalandırmadan öte, öğrencilerin doğru davranışları da ödüllendirilerek şiddet davranışları engellenmeye çalışılabilir. Asıl amaç, okul ortamına bir farklılık getirerek öğrencilerde normal, doğru yani beklenen davranışları yapılandırmaktır. Bunun için okullardaki onur kurullarının çalışmaları daha işlevsel olmalıdır.

2.1.7.3. Eğitim ve Program Temelli Stratejiler: Okullarda şiddet önlemeye yönelik geliştirilen programların şiddet ve saldırganlığı veya risk faktörlerini azalttığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu programların temelinde öfke denetimi, iletişim becerileri, problem çözme ve düşünme becerilerinin öğretilmesini gibi eğitimler yer almaktadır. Öğretilmek istenen bu becerilerin nedeni, insanların saldırganlık ve şiddete, içerisinde bulundukları durumlara akılcı çözümler bulamadıkları zamanlarda başvurdukları yönündeki görüştür (Breunlin vd., 2002). Öfkeyi uygun bir şekilde ifade etmeyi bilmenin, sorun çözme, çatışma çözme, iletişim becerilerine sahip olmanın, empatik olmanın şiddet içeren davranışları engellemede büyük rol oynadığı belirtilmektedir.

Dolayısıyla, saldırganlık ve şiddeti önleme programları, sorun ve çatışma çözme becerileri, akran arabuluculuğu, akran dayanışması, öfke denetimi, empati, bir duruma uygun cevapları verebilmek için o durumu doğru olarak anlama, davranışlarının sonuçlarını bilme, tahrik kontrolü, farklılıklara tahammül etme, karar verme, hayır deme ve problem çözme becerileri, olumlu rol modelleri seçme, öz saygıyı geliştirme ve stres yönetimi (Brown ve Brown, 1996; Schwartz, 1996; Ögel, Tarı ve Eke, 2006) gibi konuları içermelidir.

Acker'in (2007) ise şiddet önleme programlarını üç seviye olarak ele almaktadır:

1) Birincil önleme programları: Öncelikle anti-sosyal ilişkileri ve şiddet içeren davranışları azaltarak, öğrenciler arası olumlu ilişkilerin nasıl kurulması gerektiğini öğretmeyi amaçlayan ve bütün öğrencilere yönelik önleme programlarıdır. Okul çapında birincil önleme aktiviteleri çatışma çözme, duygusal okur-yazarlık ve öfkeyle başa çıkma becerilerini içerir.

2) İkincil önleme programları: Bütün öğrencilerden ziyade saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar gösterme riski taşıyan belirli öğrencileri odak noktasına alan programlardır. Bunlar küçük gruplarla yürütülen, iyileştirici ve danışmanlık içeren programlardır.

3) Üçüncül önleme programları: Anti-sosyal ve suçlu davranışlar gösteren öğrencileri hedef alan programlardır. Bunlar aileleri, eğitimcileri, yöneticileri ve destek personelinin içeren, yoğun ve kişiye özgü müdahalelerdir. Başka bir deyişle, saldırganlık ve şiddeti önleme programları; bütün öğrenciler (Breunlin vd., 2002) ya da risk

altındaki öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul personeli ve veliler (Coben vd., 1994) için düzenlenen çok geniş kapsamlı eğitim programlarıdır.

Kepenekçi ve Özcan'ın (2001) ise okullarda suç ve şiddet önlemede dikkat edilmesi gereken hususları aşağıda açıklamışlardır:

1. Okul binalarının güvenliğinin sağlanması
2. Okula alkol, uyuşturucu ve silah girişinin engellenmesi
3. Demokratik bir iklimin okul ve sınıfta öğrenciler tarafından hissedilmesi
4. Okulda uyulması gereken davranışların ya da disiplin kurallarının tüm öğrenciler tarafından bilinmesinin sağlanması ve herkese aynı şekilde uygulanması
5. Ödül ve ceza uygulamalarının disiplin sisteminde dengeli olarak bulundurulması, şiddete başvurmadan kendilerini nasıl koruyabileceklerinin gösterilmesi, stres ve öfke yönetiminin öğretilmesi
6. Öğrenciler arası işbirliğinin yaygınlaştırılması
7. Okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi
8. Öğrencilere hukuk eğitiminin verilmesi
9. Öğrencilere olumlu davranış değişikliğinin oluşturulması
10. Ders dışı kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere yer verilmesi.

İlk olarak okullarda meydana gelen şiddeti önlemeden sorumlu bir ekibin olması gerekmektedir. Okullardaki şiddet önleme programlarında okul psikolojik danışmanlarının önemli bir liderlik rolü vardır (Edwards, 2001). Bu nedenle bu ekipte; başta okulun psikolojik danışmanı olmak üzere, branş ve sınıf öğretmenleri ve sosyal hizmet uzmanının bulunması gerekir. Bunların dışında hemşire, şiddet davranışlarının boyutuna göre de toplum polisi ya da çocuk polisinin de bu ekipte yer alması gerekir (Ögel, Tarı ve Eke, 2005).

Kızmaz (2006), Akgün, Araz ve Karadağ'a (2007) göre, okuldaki şiddetin veya öğrenciler tarafından gerçekleştirilen şiddet olaylarının önlenmesi veya engellenmesi çerçevesinde yapılması gerekenler genel olarak; öğrencilerin okula olan bağlılıklarının artırılması, öğrenciler ile okul personeli veya öğretmenlerinin birlikte yürütecekleri sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesi, problemli öğrencilerin ailelerine rehberlik hizmetinin verilmesi, öfke denetimi veya yönetimi, dürtü denetimi, problem ve çatışma

çözme becerilerinin geliştirilmesi gibi bazı programların uygulanması ve medyanın, şiddet görüntüleri konusunda duyarlı bir yayıncılık anlayışı içerisinde hareket etmesi şeklinde belirtilmektedir.

Curcio ve First, “Violence in the schools” (1993) kitabında, başarılı bir şiddet önleme programında çeşitli kriterlerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öncelikle okul ve toplum, öğrencilerin nasıl öğreneceğini, disiplini benimsemelerini, motivasyonlarının yüksek olmasını ve oto kontrol sahibi olmaları konusunda genel bir vizyon oluşturmalıdır. Okulun hangi davranışların kabul edilebilir hangilerinin ise kabul edilemez olduğunu net bir şekilde açıklaması gereklidir. Güvenli okul ortamının sürdürülmesinde okula güven inşa edilmelidir ve okul personeli öfke önleme ve yönetim stratejileri konusunda bilgi sahibi olmalı ve öğrencilere aktarmalıdır (Akt. Strawhacker, 2002).

Ülkemizde de, MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğü Çocuk Dostu Okul Projesi ile daha güvenli bir okul ortamının oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bu projede, karşılaşılan şiddet davranışlarının engellenerek, okulların güvenli, sağlıklı ve öğrenmeye uygun bir eğitim ortamı haline getirilmesini amaçlamaktadır. Bu projeye göre, bir okulun çocuk dostu olabilmesi için, çocuk haklarına saygılı olması, çocuklara karşı her türlü ayrımcılığı önlemesi, çocuğa yaşama ve gelişme hakkı tanınması, çocuğun güvenliğini sağlaması, çocuğun görüşlerine yaşıtları ve tüm yetişkinler tarafından saygı gösterilmesini sağlaması ve çocuğun yaşamında şiddeti önlemesi gerekmektedir (www.meb.gov.tr).

Çocuk Dostu Okul Projesi, şiddetten uzak, güvenli bir okul ikliminin oluşturulmasında önemli bir adım olarak görülebilir. Çünkü, MEB ve UNICEF işbirliği ile hazırlanan Çocuk Dostu Okul Projesi Kılavuz Kitabı'nda, okulda öğrencilerin en çok (MEB, 2003):

1. Kendilerine saygı gösterilmemesinden,
2. Çeşitli biçimlerde aşağılanmış olmaktan (bazen fiziksel ve sözel şiddetle bazen de görmezlikten gelinerek olabilir),
3. Kendilerine adil davranılmadığından,
4. Kendilerini ilgilendiren konularda yeterince bilgilendirilmemekten ve alınan kararlara katılamamaktan
5. Başarısız olununca gözden çıkarıldıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve eğitimde kalitenin artırılması, şiddetten arınmış, olumlu disiplin uygulamalarıyla koruyucu politikaların izlendiği, sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamlarına sahip okullarla mümkündür. Bu bağlamda, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü 2004 yılında başlattığı Çocuk Dostu Okul uygulamalarını geliştirerek 2006-2010 döneminde tüm ilköğretim okullarına yaygınlaştırma kararı almıştır. Bu karar doğrultusunda, "okullarda şiddet" olgusunu daha iyi anlamak ve çözüm üretmeye başlamak, kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir.

Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Caritas Türkiye işbirliği içinde 2004 yılında "Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme" çalışması başlatmıştır. Şiddet olaylarının azaltılması amacıyla "Okullarda suç ve şiddeti önleme" kılavuzu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma amacı okullarda suç ve şiddeti önlemek değil, öğretmenler, idareciler, aileler ve toplumda bir duyarlılık oluşturmaktır. Bu kılavuzda 12 ana konu ve bir aile broşürü bulunmaktadır. Kılavuzda bulunan ana konular şunlardır;

- İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı,
- Suç ve şiddet,
- Suç, şiddet ve psiko-sosyal gelişim,
- Güvenli okul,
- Erken tanıma ve uyarı işaretleri,
- Önleme,
- Suç ve şiddete eğilimli çocuklara müdahale,
- Krize müdahale,
- Okulda öğretmen ve idareci eğitimi,
- Çeteler,
- İlişkide şiddet,
- Zorbaca davranışlar
- Aileye öneriler

Çalışma kapsamında İstanbul ili genelinde 500 rehber öğretmen okullarda suç ve şiddeti önleme eğitimine alınmıştır. Projeye tepkiler çok olumlu olmuş, eğitime katılanların bu konuda oldukça yetersiz bilgi ve beceriye sahip ama öğrenmeye istekli olduğu görülmüştür. Eğitimler sırasında elde edilen dönütler sonucunda, okullarında

yaşadıkları sorunun ciddi boyutlarda olmasının projeye katılımı ve isteği artırdığı düşünülmektedir (Ögel vd., 2005).

Bir diğer uygulamada, MEB tarafından 2005 yılında başlanılan veliyi ve öğrenciyi okulun işleyişi, kuralları, öğrencilere ve velilere sağlayacağı imkânlar ve tarafların karşılıklı hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanan Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesidir. Bu sözleşme sayesinde okul içinde ve dışında, fiziksel ve psikolojik şiddete karşı işbirliği yapılması planlanmaktadır. Bu uygulama ile velilerin okul ikliminin içerisinde yer alması sağlanmaktadır. Veli katılımının öncelikli amacı, okulun eğitim etkinliklerini yönlendiren okul personeline destek olmak, çalışmalara yeterlilikleri doğrultusunda katkılarını sağlamak, okul ile ev arasında güçlü bir iletişim ağı kurarak öğrencinin eğitim sürecine katkıda bulunmaktır (MEB, 2005).

2.2. Örgüt İklimi

Yönetim literatüründe örgüt iklimi ya da örgütsel iklim olarak geçen kavram, meteoroloji biliminden psikolojiye ve sosyal nitelikli birimlere aktarılmıştır. Örgütsel iklim konusu, 1930’larda yapılan Western Electric araştırmalarına, bu araştırmalar da, 1920’lerdeki insan ilişkileri hareketine kadar dayanmakta ve bazı yönetim tarzlarının işçilerin yakın ilişkilerini, rekabet ve başarı güdülerini artırdığını, daha fazla üretime ve daha fazla iş doyumuna yol açtığını açıklar. Bu kavram örgüt teorisinde ve yönetim literatüründe 1960’lı yıllarda insan ilişkileri yaklaşımıyla birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Baykal, 2007; Ertekin, 1978; Gündüz, 2008).

Örgüt iklimi kavramı, 1960’lı yıllardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır. Örgüt iklimi, bir örgütteki sosyal ve örgütsel değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri olarak ifade edilmektedir. İklım kavramı, örgütleri kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olan, çok farklı boyutlardaki insan davranışlarını bireysel ve örgütsel açıdan “ örgüt iklimi” adı altında çözmeye çalışan bir kavramdır (Ertekin, 1978; Öge, 1996).

Örgüt iklimi konusunda literatür tarandığında farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Forehand ve Gilmer’e göre örgütsel iklim; “örgütü ifade eden özellikler

dizisidir. Örgütü diğer örgütlerden ayırır, zaman içinde sürekli ve değişmez hale getirir ve örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkiler” (Akt. Campbell, 1970). Ertekin’e göre de (1978), bir örgütte çalışan insanların örgüt amaçlarını benimsemeleri, değer yargılarını kabul etmeleri, inanç ve normlara uygun ilişkilerde bulunmaları ve beklenen davranışları göstermeleridir. Başka bir ifadeyle örgütsel iklim; örgüte kimliğini kazandıran, insanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgütte egemen olan özellikler dizisidir. Erdem (1996) ise, bir yandan bireylerin bir takım durumlar karşısında gösterdikleri tepki olarak tanımlanırken diğer taraftan da bireylerin davranışı üzerinde etkili olan koşullar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Gündüz, 2008).

Forehand'a göre ise, örgütsel iklimin en az 3 değişkenden oluştuğunu söylemektedir. Bunlar, çevresel değişkenler (örgütün genişlik ve yapısı gibi bireyin dışında var olan değişkenlerdir), bireysel değişkenler (örgüte bireyin getirdiği yetenek, davranış ve güdülerdir) ve sonuç değişkenlerdir (bireysel ve çevresel değişkenlere bağlı olarak düşünülen doyum, verimlilik ve işe özendirme gibi değişkenlerdir).

Taymaz (2003)’e göre de örgütü oluşturan öğeler beş ana başlıkta toplanmaktadır:

1. Birey: Örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır (ihtiyaçları, beklentileri ve güdüler).
2. Ekoloji: Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji).
3. Sosyal Sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim ve çıktı).
4. Organizasyon: Örgütte görev yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum).
5. Kültür: Örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır (inançlar, normlar ve değerler).

Bu değişkenler göz önüne alındığında örgütsel iklimin, bireysel ve çevresel değişkenler arasında bir etkileşim sonucu ortaya çıktığı söylenebilir.

Taymaz (2007)’a göre bir okulda sağlıklı bir iklim, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi koşullarından biri olarak görülür. Örgüt iklimi üç temel boyutta incelenebilir ve her bir boyutta aşağıdaki özellikler görülür:

1. Bireysel özellikler: Okulda çalışan insanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları.
2. Örgütsel özellikler: Örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu.
3. Çevresel özellikler: Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekleri.

Tablo-1: *Örgüt iklimi boyutlarına toplu bir bakış*

<i>Bireysel Özellikler</i>	<i>Örgütsel Özellikler</i>	<i>Çevresel Özellikler</i>
Doyum	Örgüt yapısı	Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre
Yükselme ve ilerleme olanakları	Örgüt politikası	Çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici)
Kişiyeye verilen önem ve saygınlık	Örgütün amacı	Yönetimsel destek
Engellenme	Örgütün büyüklüğü	Baskı
Güven duygusu	Ödül düzeni ve ücret	Uyum
Öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık	Örgütsel çatışma	Yönetimi eleştirme
Tehlikeyi göze alabilme	Örgütle bağdaşmazlık	
Arkadaşlık ilişkileri	Çok sıkı gözetim ve denetim	
	Bildirilme	
	Önderlik	
	Karar verme	
	Örgütün gelişme olanakları	
	Örgütsel açıklık	
	Sorumluluk	

(Ertekin, 1978)

Moran ve Volkwein' e (1992) göre de örgüt iklimi bir örgütü diğerlerinden ayırt eden kalıcı özelliklerle, çalışanların özerklik, güven, birliktelik, destek, tanınma, yenilik ve adalet boyutlarından geliştirdikleri ortak algılamaları kapsamaktadır; çalışanların etkileşimiyle oluşmakta; herhangi bir durumu yorumlarken temel alınmakta; geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtmakta; davranış belirlemede bir etki kaynağı olarak işlev görmektedir. İklim, örgütün niteliğini

oluşturmakta, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artması ya da azalması üzerinde etkili olmaktadır (Kienzle, Rodwell ve Shadur, 1999).

2.2.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki

Kovalski ve Ulrich'e göre örgüt kültürü, örgütteki insanların ortak değer, inanç ve davranış biçimlerini yansıtırken, örgüt iklimi insanların örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtmaktadır (Akt. Tahaoğlu, 2007). William Ouchi ise, örgütsel kültürü semboller, törenler, efsaneler, iş görenlerin değerleri ve inançları olarak belirtirken (Akt. Hoy ve Miskel, 1991). Schwartz ve Davis'de (1981) kültürü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan, örgütteki grupların veya bireylerin davranışlarını şekillendiren normları yaratan inanç ve beklenti biçimi olarak tanımlamıştır.

Bazen örgütsel kültür ile örgütsel ikliminin birbirlerinin yerine kullanılmaktadır fakat bu iki kavramın arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kültür içerisinde varsayımların ve ideolojilerin paylaşımını barındırırken, iklim; davranış algılarının paylaşımını içermektedir. Başka bir deyişle örgüt iklimi psikolojik çevreyi, kültürün içerisinde özelleşmiş bir bölümü ifade etmektedir (Vural, 2003). İklim iş görenlerin davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilerken, daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise örgütün görünen öğelerini ortaya koyarken, örgüt üyelerine paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz (Moran ve Volkwein, 1992).

Örgüt iklimi, insanların örgüte ilişkin ortak algılamalarını, örgüt kültürü ise insanların örgütleri konusunda ne hissettikleri ile örgüte kimlik kazandıran varsayımları, değerleri ve inançları kapsamaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür. Örgüt kültürü ise çalışanların paylaştıkları inanç ve beklentilerdir. Örgüt iklimi, örgütün havasını yansıtır aynı zamanda örgüt üyelerinin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının bir göstergesidir. Örgüt kültürü ise daha uzun dönemlidir, başka ifadeyle stratejiktir (Balcı, 2001).

Tablo-2

Örgütsel iklim ve örgütsel kültürün karşılaştırması

	ÖRGÜTSEL İKLİM	ÖRGÜTSEL KÜLTÜR
Disiplin	Psikoloji ve sosyal psikoloji	Antropoloji ve sosyoloji
Yöntem	Anket araştırması ve çoklu değişken istatistiği	Etnografik teknik ve dilbilimsel analiz
Sistem Varsayımları	Rasyonel sistem	Doğal sistem
Kuramsal Düzey	Somut	Soyut
İçerik	Davranış algıları	Paylaşılan varsayımlar ve değerler

(Hoy, 1990)

2.2.2. Örgütsel İklim Çeşitleri

Yapılan çalışmalarda Halpin ve Croft (1966; Akt. Arslan, 2004), 6 çeşit (açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı), Hoy, Tarter ve Kothkamp (1991) ise 4 çeşit (açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı) örgütsel iklim çeşidinin olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın tarandığında iki iklim türüne önem verildiği görülmektedir: Açık ve kapalı iklim tipi. Bu bölümde örgütsel iklim tipleri olarak açık ve kapalı iklim çeşitlerini inceleyeceğiz.

2.2.2.1. Açık İklim

Açık iklime sahip örgütler, sosyal ilişkilerin ve organizasyonun işleyişinin birbirinden ayıramaz olduğu gerçeğini benimseyen insanlardan oluşur. Bu anlayış içerisindeki çalışanlar, birbirlerinden bir şeyler öğrenebileceklerini düşünürler. Çalışanların birbirlerinden bir şeyler öğrenmesi demek, karşılıklı ilişki içerisindeki insanların, birbirlerinin tecrübelerini faydalanarak, edindikleri bilgileri kullanmaları, sonucunda karara ulaşmaları ve işlerin bu anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmesi anlamına gelir (Özdemir, 2006).

Açık iklimde, örgüt üyelerinin yüksek düzeyde birlik duygusunu benimsedikleri bir örgütsel durumu belirtmektedir. Böyle bir örgütte insan ilişkileri istenen düzeydedir. Yöneticinin yönetim politikası, çalışanın görevini başarmasını yönünde pekiştiricidir. Açık iklimde iş doyumunun artması için çalışanlar arasında samimi ilişkiler bulunmaktadır. Ancak kapalı iklime sahip örgütlerde çalışanların iş doyumunu düşüktür. Örgütlerdeki açık iklim, çatışma ve sorun çözme süreçlerinde de olumlu etkisini

gösterir. Açık iklim içinde bireysel çatışmalara pek rastlanmaz. Çünkü bireysellikten öte, takım ruhu benimsenmiştir ve bu ortam içerisinde bireysel başarılarından önce, takım halinde gerçekleşen başarıların tüm sistemin başarısını yaratacağı anlayışı bulunmaktadır. Çalışanlar, doğru fikirleri ve uygun çözümleri, birlikte çalışarak geliştirir ve öğrenirler (Wiener, 1988).

Açık iklimde, öğretmenler birbirleriyle kavga etmeden ve çekişmeden uyum içerisinde çalışırlar. Öğretmenler, uğraş gerektirici işlerle ve rutin raporlar arasında boğulmazlar. Yöneticinin yönetim felsefesi öğretmenlerin işlerindeki başarılarını kolaylaştırmaktadır (Taymaz, 2007). Genel olarak, grup üyeleri birbirleriyle arkadaşlık ilişkisi içerisinde dirler, fakat yine de yakın arkadaşlık ve dostluk ihtiyacı da hissetmezler. Öğretmenler yüksek oranda iş doyumuna sahiptir ve güçlüklerin üstesinden gelmek konusunda kendilerine güvenleri tamdır. Örgütü ayakta tutmak ve harekete geçirmek için içten çalışırlar ve o kurumda çalıştıkları içinde kendileriyle gurur duyarlar (Aydın, 2005).

Açık iklimde yöneticinin davranışları içten ve samimidir. Çok çalışarak diğerlerine örnek olmakla kalmaz, duruma göre öğretmenin davranışlarını eleştirmekten geri kalmaz ve yardımını da eksik etmez. Yönetici diğer çalışanların çalışmalarını kontrol etmek ve yönetmek veya öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek için esnek bir kişiliğe sahiptir. Böyle bir kurumda kurallara bağlı kalınır ama yöneticinin öğretmenler üzerindeki kontrolü azdır. Yöneticinin üretim üzerindeki baskısı azdır, öğretmenlerin çalışmalarını yakından takip etmez. Çünkü öğretmenler zaten içten ve kolay bir şekilde üretimlerini yaparlar. Bu arada yönetici kurumdaki bütün işleri üstüne almaz ancak öğretmenler arasında liderlik özelliği bulunan öğretmenlerin sorumluluk almasında konusunda teşvik eder. Durum her zaman için yöneticinin kontrolü altındadır ve çalışanları için her zaman liderlik yapar (Samancı, 2006; Hoy ve Miskel, 2005, Taymaz, 2007).

Hoy, Tarter ve Kothkamp'a (1991) göre bu iklim tipinin belirleyici özelliği, işbirliği, saygı ve öğretmenler ile müdürler arasındaki açıklıktır. Müdür, öğretmenleri dinler, fikirlerini alır, onlara sık sık övgülerde bulunur ve saygı duyduğunu gösterir yani destekleyici bir tavır içerisinde dir. Ayrıca müdür, denetimin ağırlığı fazla hissettirmeden, öğretmenleri fazla incelemekten özgürlük verir. Gereksiz bürokratik işlemlerden uzak durur ve kişisel kurallar koymaz. Bu durum onların liderlik yapmalarını kolaylaştırır.

Öğretmenler ise, birbirlerinin mesleki davranışlarını desteklerler, birbirlerini iyi tanır ve arkadaşlıklar ve kendilerini öğretmeye, yani işlerine adanmışlardır.

2.2.2.2. Kapalı İklim

Hoy, Tarter ve Kothkamp'a (1991) göre, kapalı iklim açık iklimin tam tersi özelliklere sahiptir. Bu iklim tipinde, müdür ve öğretmenler rutin, gereksiz ve önemsiz işlerle uğraşırlar, kısıtlayıcı bir ortam bulunmaktadır ve az konuşurlar. Öğretmenlerin kararlara katılımı düşüktür, ilgisiz bir tutum içerisindeyler. Müdürün yönetimi; sert, kontrolcü ve emredicidir, ayrıca müdürün antipatik ve çalışanlara az destek veren bir tavrı vardır. Liderlik davranışları göstermez. Çalışmalarıyla iyi örnek olmaz ve güdüleyiciliği yoktur. Kişisel kurallar koyar. Tutarsız davranışlardan ötürü, başarıyla karşılaşılmaz. Öğretmenlerin davranışları ise; ayrılıkçı, duyarsız, hoşgörüsüz ve samimi değildir. Ayrıca, öğretmenlerin moralleri de düşüktür.

Bu iklim tipi açık iklime göre; ilgisiz, emir verici, kısıtlayıcı boyutların çok yüksek; samimi, mesleki ve destekleyici boyutların ise çok düşük olduğu iklim tipidir. Bu iklim tipine sahip okullardaki öğretmenlerin çoğunluğu oradan uzaklaşmak için uğraşmaktadır. Çözüm davranışı yüksektir. Müdür ve öğretmenler gereksiz ve rutin işlerle uğraşırlar.

2.2.3. Okul İklimi

İklim her okulda var olan ve okulun işleyişinde önemli etkilere sahip olan bir olgudur. İnsanlar gibi okullarında kendine özgü kişilikleri, iklimleri bulunmaktadır (Welsh, 2000). Bu sebeple okulun eğitimsel misyonunun merkezinde okul iklimi yer almaktadır (Jenkins, 1997; Bushway ve diğerleri, 1998). Norton'a (1984) göre okulun ne olduğu veya ne olacağının belirlenmesinde okul iklimi kritik rol oynamaktadır. İklim, okulun problem çözme yaklaşımını, güvenini ve karşılıklı saygısını ve yeni fikirler oluşturmalarını belirler (Akt. Rafferty, 2003). Çoğu araştırmacı ve eğitim yöneticisi okul ikliminin öğrenci ve eğitim ortamı üzerinde etkisi olduğuna inanmaktadır (Pintado, 2006). İklim kavramı okulun etkin olmasında vazgeçilemez bir etkidir ve bu nedenle 1900'li yılların başından beri örgütsel iklim okul ile ilgili çalışmaların bir parçası olmuştur.

Okul iklimi, sosyal alanda çoğu bilim dalındaki araştırmacıların dikkatini çektikten sonra, öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki genel algı olarak kavramlaşmış, resmi ve resmi olmayan örgütlerden, çalışanların kişiliklerinden, okul yöneticisinden etkilenen bir kavram olmuştur (Hoy, 1990; Akt. Samancı, 2006). Geoffroy ve Kaplan (1990), Peterson ve Skiba (2001) ve Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)'a göre okul iklimi, insanların bir okulun kalitesi, okuldaki insanlar ve okul çevresi hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir. İklim, insanların içinde bulunduğu bütün fiziksel ve psikolojik çevreleri içerir. Aynı zamanda iklim; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve toplumun okulları ile ilgili ne hissettiğini yansıtmaktadır. Hoy ve Hannum (1997) ise okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki her bireyin davranışını etkileyen iç özellikler bütünü olarak tanımlamışlardır.

Hernandez ve Seem (2004) okul iklimi analizlerinde genelde sıklıkla “güvenli ve etkili bir okul” tanımına gönderme yapmaktadır ve bu konudaki araştırmalar etkili okul kavramı ile bağlantılı olarak gelişmektedir. Okul iklimi, okul kaynaklı sorunların önlenmesine de olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Sorunlarla etkili biçimde başa çıkma ve sağlıklı eğitim ortamı oluşturma çabalarıyla, okul ikliminin gelişimi arasında ilişki bulunmaktadır (Berkowitz ve Bier, 2005).

Etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında; yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyan bir yapıya sahip olması, ebeveynler ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlandığı, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olduğu ve okulun fiziksel çevresinin güvenli olması gibi hususlar belirtilmektedir. ABD Eğitim Departmanının'da (1993) etkili okullar üzerine gerçekleştirdiği araştırmalarda, etkili okullarda olumlu okul iklimi, güçlü öğretim odağı, öğrencileri takip eden ve ölçen bir sistem, yüksek öğretmen beklentileri ve güçlü öğretimsel liderlik gibi özellikler dikkat çekmektedir. Taymaz (2007) ise okulda sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması için yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrencilerin benimsenen norm ve değerlere karşı duyarlı davranmaları beklemektedir. CEC'e (2008) göre de güvenli ve pozitif okul iklimi öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye bulunmaktadır. Buradan anlaşılabacağı üzere güvenli ve etkili bir okulun iklimi yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve okuldaki diğer personelin birbirleriyle olan ilişkilerinden doğrudan etkilenmektedir.

Olumlu bir okul iklimi, grup çalışmasının, grup etkileşiminin, saygının ve karşılıklı güvenin gelişmesine yardımcı olur. Pozitif okul ikliminde öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunlarıyla daha az karşılaşıldığı görülmüştür (Blatt, Emmons, Kuperminc ve Leadbeater, 2001). Olumlu okul iklimi yüksek risk grubunda bulunan öğrencilere, sağlıklı gelişimlerini sağlama ve uygun öğrenim için daha güvenli bir ortam sağlamaktadır (Haynes, 1998). Ek olarak çeşitli araştırmalar da göstermiştir ki, okul iklimi akademik başarı ile doğrudan ilişkilidir (Anderson, Finnan ve Schnepel, 2003; Ghaith, 2003; Gottfredson ve Gottfredson, 1989).

Sağlıklı bir okul ikliminde, öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden paylaşabilecekleri bir ortamın oluşturulmasını sağlamalı, fikirlerini dinlemeli, onlarla ilgilenmeli ve onlara destek göstermelidir. Güvenli bir okul, eğitimin korkudan, şiddetten ve kaygıdan arındırılarak gerçekleştirilebileceği bir yerdir. Sağlıklı okul iklimi verimli eğitim ve öğretime, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında pozitif iletişim kurulmasına neden olur. Bu tip etkili okullarda günümüzde çok sık rastlanan şiddet, taciz gibi sorunlarla karşılaşmaz. Sorunlu okulların iklimi belirlenmeli ve acilen çözüm yolları bulunmalıdır (Acarbay, 2006). Böyle bir ortam her öğrenci için özen ve kabul duygusunu hakim olduğu eğitimsel bir iklim sağlar. Güven ortamı oluşmuş okul; zorbalıktan uzak, davranış beklentilerinin açık bir şekilde iletildiği, sürekli destekleyici ve özenli bir şekilde uygulandığı bir yerdir (Mabie, 2003).

Etkili bir okulun anahtar ögesi etkili yöneticidir. Okul başarısı çok sayıda insandan etkilenmesine rağmen, yöneticiler en önemli faktörlerden birisidir. Etkili okullar, okulların yapılandırılması ve öğretimsel liderlik üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenim ve gelişimlerinde yöneticinin liderliğine dikkat çekmektedir (Hallinger ve Heck, 1996). Etkili liderlerin güvenli ve olumlu eğitim ortamı için ileriye dönük yüksek hedefleri gerçekleştirmeye yönelik topluluklara liderlik etmelidirler. Yöneticiler ayrıca okul disiplinde, etkili yönetimleriyle önemli rol oynarlar. Okul iklimi yöneticinin etkililiğini etkilemektedir. Okul iklimindeki iyiye gitme yöneticinin etkililiğini, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin başarısını artırır.

Örgütsel iklimin ölçülmesi ve kavramlaştırılması için öncü nitelik taşıyan ve en iyi bilinen araştırmalardan birisi, Halpin ve Croft (1966)'un birlikte yaptıkları çalışmadır. Halpin ve Croft Amerika'da kendi geliştirdikleri Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) (Örgütsel İklim Betimleme Anketi)'ni uygulayarak okulların bir

profilini çizmek istemişlerdir. Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ ile toplanan verilerle, faktör analizi yöntemiyle 8 adet örgütsel iklim boyutu elde edilmiştir. Örgütsel iklim boyutları olarak kabul edilen alt boyutların dördü öğretmen grubunun davranış özellikleri, diğer dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine ait bulunmaktadır (Akt., Akar, 2006).

Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri: Çözülme, engelleme, moral, samimiyet.

Yönetici Davranışlarının Özellikleri: Yüksekten bakma-uzak durma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme.

Cohen (2006) ve Demirel'e (1997) göre de okul iklimini belirleyen çok sayıda bileşen bulunmaktadır: Yapısal donanımlar, çevresel etmenler (temizlik), duygusal ve fiziksel düzen ve güvenlik, öğrenci başarısına yönelik motivasyon, liderlik, öğretim kalitesi, işbirliği ve iletişim, okul-toplum anlayışı, öğrencinin morali. Ayrıca okul ikliminin en güçlü etkilerinden birisi de öğrencilerin öz saygı ve genel düşünce yapılarını geliştirmesidir (Hoge, Smit ve Hanson, 1990). Dorsey'de (2000) okul ikliminin öğrencinin kendisiyle, arkadaşlarıyla, ebeveynleri ve toplumla ve okulunda bulunan çalışanlarla olmak üzere 4 anahtar ilişkiyi içerdiğini belirtmiştir (Akt. Hernandez ve Seem, 2004).

Buraya kadar yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda okul iklimi boyutlarının çok yönlü, iç içe geçmiş bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu noktada her bir boyutun bütünlüğün içinde ayrı ayrı önemi olduğu ve her bir boyutun diğer boyutları da hem yönlendirdiği hem de kapsadığı ifade edilebilir.

2.2.4. Okul İkliminin Boyutları

2.2.4.1. Öğretmen-öğrenci ilişkisi

Okullarda idareciler, öğretmenleri yardımcı personel ve öğrencileri arasında bir iletişim gerçekleşmektedir fakat öğretmen-öğrenci ilişkisi diğer ilişki türlerine göre eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik yeterliliği açısından daha büyük önem taşımaktadır. Çocukların gelişimlerinde öğretmenlerin öğrencilerle ne şekilde iletişim

kurduğu çok önemlidir. Aralarındaki ilişki karşılıklı güven temeline oturtulmalıdır. Okulda olumlu öğretmen-öğrenci diyalogu bulunuyorsa daha az sorunla karşılaşmak olasıdır (Çınkır, 2004).

Eğer öğretmen ve öğrenci arasında güven kaybolursa, öğrencinin derslerine olan ilgisinde düşüş görülebilmektedir. Öğretmenler ile öğrencileri arasında iyi ilişkiler kurulduğunda öğrenci öğretmenini sever, sonrasında dersi sever ve öğrenmeye daha çok zaman ayırır. Öğretmende öğrencide birbirlerine saygı duymalı ve aralarındaki ilişkide birbirlerine açık olmalı birbirlerini önemsemeli (Gordon, 2007).

Öğretmenler ile öğrencileri arasında uyumluluğun ilk adımı, aralarında kurulacak olan sağlıklı iletişimdir. Sağlıklı bir iletişim ise etkin bir dinleyici olmaktan geçer. Etkin dinlemenin temelinde öğrencinin ilettiklerinin doğru algılanması yatmaktadır. Öğrencinin anlaşıldığını hissetmesi, öğretmenin ona değer verdiğini gösterir ve çevresine olumlu yaklaşımlar göstermesine sebep olur (Gordon, 2007).

2.2.4.2. İdare

Okullarda olumlu ve açık bir iklimin oluşmasından okulu oluşturan idare, öğretmenler, yardımcı unsurlar ve öğrenciler sorumludur. Sağlıklı bir iklim için tüm bireyler okulun norm ve değerlerini benimsemelidir (Taymaz, 2007). Bununla beraber okulun amaçlarına ulaşmasını sağlama yolunda örgüt üyelerini bir arada tutan ve yönlendiren kişi okul müdürüdür.

Bir örgütün amaçlarına ulaşması, çalışanları motive eden, çalışmalarını eşgüdüm içerisinde yöneten bir kişinin liderliğiyle mümkündür. Okul yöneticisi problemleri doğru tespit edebilmeli ve bunları çözebilecek yeteneğe sahip olmalıdır. Lider bir okul yöneticisi karşılaştığı sorunların üzerine gider ve sorumluluk almaktan kaçınmaz.

Okulda olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında büyük pay okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi adil ve tutarlı olmalıdır. Sorunlar ortaya çıktığında çözmek için hazır olmalıdır. Ayrıca etkili yönetici sadece öğretmenlerle değil, öğrenciler ile de pozitif ilişki kurabilen insandır (Balcı, 2001). Okulların başarısı büyük oranda etkili bir yöneticiye bağlıdır. Okulda öğrenmeyi teşvik eden bir ortamın oluşturulması, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunun yüksek tutulması etkili okul yöneticisinin özelliklerinden olmalıdır.

2.2.4.3. Öğrencilerin davranışsal değerleri

Sağlıklı bir eğitimin gerçekleştirilmesi için her şeyden önce eğitimin verildiği yerin öğrencilerin benimsediği, güven duydukları bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin okul iklimi algıları üzerinde idareciler, öğretmenler, yardımcı personel ve diğer öğrencileri etkili olmaktadır. Burada bulunan etkenlerden kendi arkadaşlarından görmüş oldukları hareketler onların okula bağlanmalarına etki edebilmektedir.

Öğrencilerinde davranışlarının göz önünde bulundurulması sanki onlara, yetişmiş bir birey gibi davranılması gereklidir. Böyle bir davranış öğrencinin kendisine olan güvenini pekiştirecek ve artıracaktır. Hatta yapmış oldukları kimi hataları kendi kendilerine sorgulamanın da kapısını aralayacaktır. Öğrencilere saygı duyulduğunun hissettirilmesi oto kontrol mekanizmasını geliştirerek, yapmaları gereken doğru şeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

2.2.4.4. Öğrenciler arası ilişkiler

Ergenlik çağında bulunan öğrencilerde zaman zaman sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerde meydana gelen psikolojik ve fizyolojik değişimler, çocuklar için sıkıntı olabilmektedir. Otoriteye karşı bağımsız olma isteği fakat bunu gerçekleştirecek durumda olmaması da sorunlara neden olabilmektedir. Arkadaşları arasındaki ilişkilerden akran gruplarından dışlanmak büyük bir olumsuzluktur.

Öğrenciler ergenlik döneminde duygusal açıdan sıkıntılı bir süreç geçirmektedir. Bu dönemin ağır basan isteği bir gruba ait olmaktır, arayış içerisinde. Arkadaş grubundan dışlanmak öğrenci için büyük bir yıkımdır, bu nedenle gruptan uzaklaşmamak için grubun yapısı öğrenciyi rahatlıkla yönlendirebilir. Ergen öğrenciler için arkadaşlık ilişkileri oldukça önemlidir, ebeveynlerden zamanla uzaklaşırlar (Ögel, Tarı ve Eke, 2005).

2.2.4.5. Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler

Velilerin okul ile yakın ilişki kurmasının öğrencilerin okulu benimsemelerine olan pozitif etkisi bilinmektedir. Ailenin tavrı çocukların eğitiminde önemli bir faktördür. Ailesi ilgili olan, okuldaki aktivitelerde boy gösteren ve işbirliği içerisine giren öğrenciler hem akademik hem de sosyal açıdan daha başarılı olabilmektedir. Aile ile okul arasında işbirliği hayat geçirilmelidir (Hollingsworth ve Hoover, 1991).

Okullarda yapılan eğitimin başarıya ulaşması için ailelerinde eğitime ortak edilmesi gerekmektedir. Okulda gerçekleştirilen eğitimler çocuğun ailesinde ve okul dışı çevresinde tamamlanır (Taymaz, 2007). Sağlıklı bir okul-aile birliğinin sağlanması için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin çeşitli eğitimlerden geçirilerek bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanmalıdır. Öğrencinin kapasitesinin tespitinde ve geliştirilmesinde mutlaka aile ile işbirliği gerçekleştirilmelidir.

Öğretmenler-veli-idare arasında etkin ve olumlu bir iletişim sağlanırsa, çocuk kendisini mutlu ve güvende hisseder. Bu sayede akademik başarısında da artış meydana gelir. Etkili bir okul öğretimi için ev ve okul çevresi bir arada olmalı ve birbirini tamamlamalıdır.

2.2.4.6. Güvenlik-düzenlilik

Etkili bir öğretimin temelinde öğrenci ve çalışanların kendilerini güven içinde hissetmeleri gereklidir. Güven içerisinde hissedilmeyen bir ortamda verimli eğitim-öğretimden bahsetmenin imkanı yoktur. Okullardaki yönetsel uygulamalar güvenli ortamların oluşturulmasında gerekli görevi üstlenmelidir (Işık, 2004).

Okul güvenliği, çocuğun ve okul personelinin okula gitmek için evden çıkmasından başlayarak tekrar evine dönünceye kadar ki aşamaları içermektedir. Okul güvenliği; okul ile ev arası, okul içinde ve sınıfta güvenlik olarak sınıflandırılabilir. Okul güvenliği son yıllarda birçok ülkede daha çok önem görmeye başlamıştır. Okuldaki tüm bireyleri hedefleyen genel programlar risk altındaki gruplara yönelik çalışmalar gerçekleştirmektedir (Shaw, 2006).

Okul iklimi teorisine göre, okulun güvenliği ile okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olması arasında doğru bir ilişki bulunmaktadır. Okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklime sahipse o derece güvenli bir okul olduğu düşünülmektedir (Işık, 2004).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli şeklinde olacaktır. Tarama modeli geçmişte ya da şu an var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu araştırma modelinde var olan durum üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmaz. Önemli olan mevcut durumu en iyi biçimde ortaya koymaktır (Karasar, 1995). Yapılacak çalışmada da öğrencilerin şiddet ile okul iklimi arasındaki ilişkinin ne olduğu ölçüleceğinden bu tür bir araştırma modeli tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesi sınırları içindeki ilköğretim okullarındaki 4339 ikinci kademe (6, 7 ve 8. Sınıf) öğrencisi oluşturmuştur.

Tablo-3

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıf düzeyi ve okullarına göre dağılımları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı			
	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	199	192	214	605
Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	171	206	151	528
Çubuk İlköğretim Okulu	181	173	165	519
Barbaros İlköğretim Okulu	161	150	142	453
Atatürk İlköğretim Okulu	152	148	145	445
Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu	155	132	131	418
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	128	106	122	356
Türk Telekom İlköğretim Okulu	112	93	100	305
Şehit Piyade Üst. Muharrem Kaleli İ.O.	64	62	49	175
Güldarpi İlköğretim Okulu	48	51	37	136
Sabiha Şaşmaz İlköğretim Okulu	47	46	28	121
Dumlupınar İlköğretim Okulu	37	42	37	116
Aşağı Çavundur İlköğretim Okulu	23	36	29	88
Münevver Osmankaya İlköğretim Okulu	28	22	24	74

Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşmada zaman ve mali açıdan sorunlar yaşanacağından örneklem alınması uygun görülmüştür. Araştırmanın örnekleme ise, evreni temsil yeterliliğinin sağlanması için tespit edilmiş olan ilköğretim okullarından, evrendeki okul mevcudu oranları açısından, evreni temsil paylarına göre gruplandırılarak tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Tablo-4

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okullarının evrene göre oranları ve uygulanacak anketlerin dağılımları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	
	Evrene göre oran (%)	UygulanacakAnket Sayısı
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	%14	105
Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	%12	90
Çubuk İlköğretim Okulu	%12	90
Barbaros İlköğretim Okulu	%10	75
Atatürk İlköğretim Okulu	%10	75
Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu	%10	75
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	%8	60
Türk Telekom İlköğretim Okulu	%7	53
Şehit Piyade Üst. Muharrem Kaleli İ.O.	%4	30
Güldarpi İlköğretim Okulu	%3	23
Sabiha Şaşmaz İlköğretim Okulu	%3	23
Dumlupınar İlköğretim Okulu	%3	23
Aşağı Çavundur İlköğretim Okulu	%2	15
Münevver Osmankaya İlköğretim Okulu	%2	15

Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde $\pm\%5$ duyarlılık için, $z=2$ güven düzeyinde, $p=0.5$ ve $q=0.5$ olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2004).

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Formülde geçen simgelerin anlamları şöyledir:

N: evren büyüklüğü

n: örneklem büyüklüğü

z: güvenirlilik düzeyi

d: duyarlılık (örneklem hatası)

p ve q: gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılığı

Buna göre, araştırma için örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla eldeki veriler formülde yerine yazılmıştır. Aşağıda görüldüğü gibi örneklem büyüklüğünün minimum 366 kişiden oluşması gerekmektedir. Ancak gerek uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az şekilde etkilenmek ve gerekse örneklemin geçerliliğini arttırmak amacıyla hesaplanan örneklemden daha fazla kişiye ulaşılması uygun görülmüştür. Toplam olarak 734 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Uygulama şartlarının da oldukça müsait olması bunda önemli bir etmen olmuştur.

$$\frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q} = \frac{4339 \times 2^2 \times 0,5 \times 0,5}{4339 \times 0,05^2 + 2^2 \times 0,5 \times 0,5} = 366$$

3.3. Veri Toplama Araçları

Konuyla ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra kullanılan ölçekler de incelenerek araştırmacı tarafından örgüt iklimi ve şiddet düzeyini ölçen bir ölçek seçilmiştir. 3 bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümü kişisel bilgileri toplamaya yönelik, ikinci bölüm şiddet düzeyini ölçerken üçüncü bölümde de okul iklimine yönelik algıları ölçmüştür.

3.3.1. Şiddet Ölçeği

Araştırmada, 1992 yılında Buss ve Peryy tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından 2000 yılında güncellenen “Aggression Questionnaire” adlı ölçeğin Can (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış biçimi olan Şiddet Ölçeği kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan ölçeğin; fiziksel şiddet (9 madde), sözel şiddet (5 madde), öfke (7 madde), düşmanlık (8 madde) bölümlerinden oluşan 4 alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 en yüksek puan 145’dir. Dört alt boyut yirmi dokuz sorudan oluşan ölçek, kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4),

katılıyorum (3), bazen katılıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçek Türkiye'ye uyarlanırken, DSM IV (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) ölçütlerine göre tanı almayan sağlıklı ve gönüllü 300 kişiye uygulanmıştır. Güvenirliğin incelenmesinde Cronbach Alfa Katsayısı. İç tutarlık çalışmasında Cronbach Alfa Katsayısı toplam ölçüm için .91, alt ölçekler için; fiziksel şiddet .83, sözel şiddet .60, öfke .72 ve düşmanlık .74 olarak bulunmuştur.

Şiddet Ölçeğinin güvenirliliğini kestirebilmek için tarafımızdan da Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenirlilik katsayısı .88 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlilik katsayıları; fiziksel şiddet .76; sözel şiddet .53; öfke .65 ve düşmanlık alt boyutu ise .68 olarak bulunmuştur.

Tablo-5

Şiddet ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddelerin Numarası
Fiziksel Şiddet	9	2, 5, 8, 11, 13, 16, 22, 25, 29
Sözel Şiddet	5	4, 6, 14, 21, 27
Öfke	7	1, 9, 12, 18, 19, 23, 28
Düşmanlık	8	3, 7, 10, 15, 17, 20, 24, 26

3.3.2. Okul iklimi ölçeği

Okul iklimi algısını ölçmek için veri toplama aracı olarak Comprehensive Assesment of School Enviroment (CASE), Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri'ne Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından yaptırılmıştır. Bu ölçek 1998 yılında, on eyalette bulunan 354 okuldan sonra geçerlik kazanmıştır. CASE ortaokul ve lisede uygulanmak üzere geliştirilmekle beraber, okunabilirlik derecesi beşinci ve altıncı sınıflardır (Acarbay, 2006). CASE Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlilik ve geçerlik çalışması 2006 yılında Faika Yelda Acarbay tarafından yapılmıştır. On beş alt boyut yetmiş bir sorudan oluşan ölçek, kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), katılıyorum (3), bazen katılıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Bu çalışmada ölçekten

otuz üç soru kullanılmıştır. Ölçek “öğrenci-öğretmen ilişkisi”, “güvenlik, düzenlilik”, “idare ilişkisi”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır.

Güvenirliğin incelenmesinde Cronbach Alfa Katsayısı. İç tutarlık çalışmasında Cronbach Alfa Katsayısı toplam ölçüm için .95, alt ölçekler için; öğretmen-öğrenci ilişkisi .88, idare .83, öğrencilerin davranışsal değerleri .71, öğrenciler arası ilişkiler .80, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler .74 ve güvenlik ve düzenlilik .81 olarak bulunmuştur.

Okul İklimi ölçeğinin güvenilirliğini kestirebilmek için tarafımızdan da Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur. Altı alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; öğretmen-öğrenci ilişkisi .90; idare .83, öğrencilerin davranışsal değerleri .70, öğrenciler arası ilişkiler .78, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler .71 ve güvenlik ve düzenlilik alt boyutunda ise .73 olarak bulunmuştur.

Tablo-6

Okul İklimi ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddelerin Numarası
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	12	1-12
İdare	6	13-18
Öğrencilerin davranışsal değerleri	3	19-21
Öğrenciler arası ilişkiler	4	22-25
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	4	26-29
Güvenlik ve düzenlilik	4	30-33

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algıları ölçölmüştür ve veriler anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplandığı okullar Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüęünün internet sayfasından alınmış ve gerekli izinler alındıktan sonra anket okullarda uygulanmış ve geri dönen anketlerden değerlendirmeye uygun bulunanlar seçilmiştir. Araştırma esnasında uzman görüşlerinden de faydalanılmış ve verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin oluşturduğu grubun genel yapısına ilişkin bilgiler ile şiddet ölçeğinin; “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet”, “öfke”, “düşmanlık” boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri ve okul iklimi ölçeğinin; “öğretmen-öğrenci”, “idare”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler”, “güvenlik ve düzenlilik” boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler:

Bu bölümde cinsiyet, sınıf düzeyi, alınan belge türü, ailenin birey sayısı, ailenin gelir düzeyi ve annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo-7

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	389	53.0
Erkek	345	47.0
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 345'i (%47) erkek, 389'u (%53) ise kızdır.

Tablo-8

Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Düzeyi	Frekans	%
6.Sınıf	260	35.4
7.Sınıf	257	35.0
8.Sınıf	217	29.6
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 260'ı (%35,4) 6. Sınıfa, 257'si (%35) 7. Sınıfa, 217'si (%29,6) ise 8. Sınıfa gitmektedir.

Tablo-9

Alınan Belge Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Alınan Belge	Frekans	%
Takdir	142	19.3
Teşekkür	267	36.4
Almadım	325	44.3
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 142'si (%19,3) Takdir Belgesi, 267'si (%36,4) Teşekkür Belgesi almıştır, 325'i (%44,3) ise hiçbir belge almamıştır.

Tablo-10

Aile Birey Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Birey Sayısı	Frekans	%
3 ve altı	50	6.8
4 ve üstü	684	93.2
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 50'sinin (%6,8) aile birey sayısı 3 ve altı, 684'ünün (%93,2) aile birey sayısı ise 4 ve üstüdür.

Tablo-11

Aile Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	%
0-500	154	21.0
501-1000	224	30.5
1001-1500	255	34.7
1501-2000	60	8.2
2001...	41	5.6
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 154'ünün (% 21) aile gelir düzeyi 0-500 TL, 224'ünün (% 30,5) 501-1000 TL, 255'inin (% 34,7) 1001-1500 TL, 60'ının (% 8,2) 1501-2000 TL arasında ve 41'inin (% 5,6) 2001 TL üzerinde bulunmaktadır.

Tablo-12

Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	Frekans	%
İlköğretim	581	79.2
Ortaöğretim	122	16.6
Üniversite	31	4.2
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 581'inin (% 79.2) anne eğitim düzeyi ilköğretim, 122'sinin (% 16.6) ortaöğretim ve 31'inin (% 4.2) üniversite mezunudur.

Tablo-13

Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	Frekans	%
İlköğretim	446	60.8
Ortaöğretim	178	24.3
Üniversite	110	15.0
Toplam	734	100.0

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 446'sının (% 60.8) baba eğitim düzeyi ilköğretim, 178'inin (% 24.3) ortaöğretim ve 110'unun (% 15.0) üniversite mezunudur.

4.2. Şiddet Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin şiddet algısı alt boyutları (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ‘a yönelik araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-14

Katılımcıların Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	T	P
Fiziksel	Kız	389	2.29	-6.788	.000
	Erkek	345	2.70		
Sözel	Kız	389	2.51	-1.330	.184
	Erkek	345	2.59		
Öfke	Kız	389	2.64	-1.401	.162
	Erkek	345	2.72		
Düşmanlık	Kız	389	2.76	.597	.551
	Erkek	345	2.72		
Şiddet Genel	Kız	389	2.54	-3.001	.003
	Erkek	345	2.69		

Tablo-14'deki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkeninin fiziksel şiddet boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=-6.788$, $p<0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre erkekler ($\bar{X} = 2.70$) kızlara ($\bar{X}=2.29$) göre daha fazla fiziksel şiddet algısı göstermektedirler. Sözel şiddet boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamasına [$t_{(732)}=-1.330$, $p>0.05$] rağmen erkekler ($\bar{X} = 2.59$) kızlara ($\bar{X} = 2.51$) nazaran daha yüksek şiddet algısına sahiptir. Öfke boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamasına da [$t_{(732)}=-1.401$, $p>0.05$] erkeklerin ($\bar{X} = 2.72$) kızlara ($\bar{X} = 2.64$) göre daha yüksek şiddet algısına sahip olduğu görülmüştür. Düşmanlık boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır [$t_{(732)}=.597$, $p>0.05$]. Cinsiyet değişkeninin genel olarak şiddet algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=-3.0001$, $p>0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre erkekler ($\bar{X} = 2.69$) kızlara ($\bar{X} = 2.54$) göre daha yüksek şiddet algısı göstermektedir.

Yapılmış olunan çoğu araştırmalarda cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmuş ve cinsiyet ile şiddet algıları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda genellikle cinsiyete göre şiddet algı düzeyinin değiştiği ve erkeklerin şiddet algı düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Erkeklerin kadınlara oranla şiddet içeren davranışlarda bulunma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve şiddete

dayalı davranışları doğrudan ifade ettikleri çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), Archer (1994), Crick ve Grotpeter (1995), Rys ve Bear (1997), Duncan (1999), Tuzgöl (1998), Tok (2001), Aral ve diğ. (2004), Efilti (2006) ve Güney (2008) yaptıkları araştırmalarda erkeklerin şiddet puanlarının kızlara oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Can (2002), Rys ve Bear (1997), Winstok (2003), Arıman (2007) ve Scharf (2000) erkeklerin fiziksel saldırganlık alt boyutununu kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtirken. Aktaş (2001) erkeklerin fiziksel pasif ve sözel şiddet ve düşmanca şiddet algılarının kızlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buss, Can, Perry ve Bernstaein' in (2002) yaptıkları çalışmalarda öfke ve düşmanca şiddet puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı buna karşılık erkeklerin düşmanca şiddet algılarının kızlarınkine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Scharf (2000)'ın araştırmasına göre sözel şiddet algılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği belirtilmektedir. Fakat, Karataş (2005) ve Köksal (1991)'ın yapmış oldukları araştırmalarda kız ve erkeklerin şiddet algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ve araştırmamızla tutarsızlık göstermektedir. Eagly ve Steffen (1986)'nın şiddet davranışları üzerine yapmış oldukları araştırmalarda da cinsiyet değişkenine yönelik tutarsızlıklar bulunmuştur ama erkeklerin genellikle kızlara göre daha fazla şiddet yanlısı oldukları da belirtilmiştir. Kızlar şiddet davranışlarının altında yatan sebebi kontrol kaybı olarak değerlendirirken erkekler ise kendilerine güvenlerini ispatlamak için bir etken olarak görmekte ve olumlu bir değerlendirme yapmaktadırlar (Campbell, Muncer ve Coyle, 1992).

Gerek toplumumuzda gerekse diğer toplumlarda şiddet davranışları genel olarak erkeklerin cinsiyet rolleri içerisinde belirtilmektedir. Çoğu toplumlarda erkeklerin ve kadınların göstermesi beklenen davranışlar arasında çeşitli farklılıklar vardır. Kadınlar daha pasif, çekingen ve bağımlı gibi özelliklerle bağdaştırılırken ve hatta bu şekilde yetiştirilmelerine önem verilirken bunun tam tersi olarak erkeklerin saldırgan, bağımsız. Hırslı, mantıklı, rekabetçi gibi özelliklere sahip oldukları kabul edilir (Aydın, 1997; Steinberg, 1993).

Erkeklerin gösterdikleri şiddet davranışları toplum tarafından genellikle doğal ve daha kolay kabullenilebilir davranış biçimleri iken bu davranışların kızlar tarafından sergilenmesi doğal ve kabullenilebilir olarak algılanmamaktadır. Toplumumuzda kadınların şiddet davranışları hoş karşılanmaz ve hatta yadırganır. Batı kültüründe de

erkeklerin şiddet davranışları sergilemesine esnek yaklaşılrken aynı esneklik kızlar için gösterilmemektedir (Edmonds, 1977).

Cinsiyet açısından bu farklılıkların ortaya çıkmasında bir başka etken de ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzındaki farklılıklar olabilir. Geleneksel olarak ülkemizdeki ailelerin çocuk yetiştirmelerinde ki tutumlarına göz önünde bulundurursak erkek çocuklarının şiddet ile ilgili davranışlarını pekiştirdiklerini bunun tam tersi olarak kız çocuklarının ise şiddet içeren davranışlarını daha çok bastırmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz. Cinsiyet faktörü açısından toplumun erkeklerin şiddet davranışlarını kızlarınkine oranla daha fazla onaylar bir tutum içerisinde bulunduğunu belirtebiliriz. Aileler erkek çocuklarının yaptıkları şiddet davranışlarına pek ses çıkarmazken kızların bu tarz davranışlarını cezalandırabilmektedirler.

Erkek öğrencilerin şiddet algı düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olmasına yönelik farklı bir açıklama da fiziksel olarak daha güçlü olan erkeklerin şiddet davranışlarını ortaya koyarak karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarıdır. Ayrıca bu sonuç erkek çocukların fiziksel güçlerinin ve şiddet içeren davranışlarının aileleri ve toplum tarafından ön planda tutulması ve bu güçlerini başkalarına da göstermek amacıyla şiddet davranışlarına yönelmeleriyle açıklanabilir. Bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Uludağı ve Uçanok, 2006; Akman, Kargı, Özden ve Okyay 2006; Archer 1994; Björkvist, Österman ve Lagerspetz, 1994; Baron ve Richardson, 1994; Tok 2001).

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-15

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şiddet Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Fiziksel	6.Sınıf	260	2.40	.81	6.643	.001	6.Sınıf - 8.Sınıf 7.Sınıf- 8.Sınıf
	7.Sınıf	257	2.42	.81			
	8.Sınıf	217	2.65	.84			
	Toplam	734	2.48	.82			
Sözel	6.Sınıf	260	2.49	.85	7.845	.000	6.Sınıf - 8.Sınıf 7.Sınıf- 8.Sınıf
	7.Sınıf	257	2.45	.76			
	8.Sınıf	217	2.73	.84			
	Toplam	734	2.54	.82			
Öfke	6.Sınıf	260	2.61	.74	6.085	.002	6.Sınıf - 8.Sınıf 7.Sınıf- 8.Sınıf
	7.Sınıf	257	2.61	.80			
	8.Sınıf	217	2.83	.81			
	Toplam	734	2.68	.79			
Düşmanlık	6.Sınıf	260	2.70	.83	4.318	.014	7.Sınıf- 8.Sınıf
	7.Sınıf	257	2.66	.80			
	8.Sınıf	217	2.87	.87			
	Toplam	734	2.74	.84			
Şiddet Genel	6.Sınıf	260	2.55	.66	8.875	.000	6.Sınıf - 8.Sınıf 7.Sınıf- 8.Sınıf
	7.Sınıf	257	2.54	.65			
	8.Sınıf	217	2.77	.68			
	Toplam	734	2.61	.67			

Tablo-15'deki veriler incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeninin fiziksel şiddet boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=6.643$. $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda 8. Sınıf ($\bar{X} = 2.65$) öğrencilerinin 6. Sınıf ($\bar{X} = 2.40$) ve 7. Sınıf ($\bar{X} = 2.42$) öğrencilerine nazaran daha fazla fiziksel şiddet algısına sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkeninin sözel şiddet boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=7.845$. $p<0.05$], 8. Sınıf ($\bar{X} = 2.73$) öğrencilerinin 6. Sınıf ($\bar{X} = 2.49$) ve 7. Sınıf ($\bar{X} = 2.45$) öğrencilerine göre daha fazla sözel şiddet algısı gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin öfke boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=6.085$. $p<0.05$]. 8. Sınıf ($\bar{X} = 2.83$) öğrencilerinin 6. Sınıf ($\bar{X} = 2.61$) ve 7. Sınıf ($\bar{X} = 2.61$) öğrencilerine göre daha fazla öfke algısına sahip olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeninin düşmanlık boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=4.318$. $p<0.05$]. 8. Sınıf ($\bar{X} = 2.87$)

öğrencilerinin 7. Sınıf ($\bar{X} = 2.66$) öğrencilerine göre daha fazla düşmanlık algısı gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin genel olarak şiddet davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=8.875$, $p<0.05$], 8. Sınıf ($\bar{X} = 2.77$) öğrencilerinin 6. Sınıf ($\bar{X} = 2.55$) ve 7. Sınıf ($\bar{X} = 2.54$) öğrencilerine göre daha yüksek şiddet algısı eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Literatürde araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, Wall ve Barth (2005), Singer ve Miller (1999), Duncan (1999), McConville ve Cornell (2003) ve Güner (1995) sınıf düzeyi ile gelişimi birlikte değerlendirerek öğrencinin yaşının ilerlemesiyle birlikte şiddet algı düzeyinin arttığı özellikle ergenlerin ilköğretim çocuklarına kıyasla daha fazla saldırgan davranışlar içerisinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Temel ve Aksoy'a (2001) göre. ergenlik evresini içine alan 12-15 yaşlarını uzmanlar olumsuz bir dönem olarak tanımlamaktadırlar. Yine aynı şekilde Güner (1995) lise öğrencilerinde yaşa göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Köksal (1991), Karataş (2005) ve Demirhan (2002) öğrencilerin yaşları ilerlese de şiddet davranış düzeylerini korudukları ve sınıf düzeyinin şiddet algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde araştırma bulgularını elde etmişlerdir. Arıman'ın (2007) araştırmasında da fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, eğlence amaçlı zorbalık ve duygu zorbalığı alt boyutlarında elde etmiş olduğu yaşa göre anlamlı bir farklılık bulmaması da bu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca, Bowen (2005) kritik evrelerde edinilen şiddet içeren davranışların öğrencilerin gelecekteki saldırganca tutumlarının altında yatan sebepler olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Bu araştırma bulguları, şiddet algı düzeyi ile sınıf düzeyi arasında ilişki bulunduğu yönündeki araştırma bulgularını desteklemektedir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe artan şiddet algısının altında yatan sebeplerden birisi, daha kaliteli bir eğitim kurumunu kazanmak için SBS'ye hazırlanan öğrencilerin kaygı seviyelerinin önemli oranda artması neden olarak gösterilebilir. Öfkenin ortaya çıkma koşullarından birisi de insanların kaygı ve korku gibi, hoş olmayan bir durumla karşı karşıya gelmesidir. Şiddet içeren davranışlar ise, genel olarak öfkenin doğrudan ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır (Köknel, 1995). Stresli bir olay karşısında duyulan öfke saldırganca tutumlara yol açabilmektedir (Atkinson ve diğ. 1996; Akt., Öztürk. 2008).

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-16

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Alınan Belgeye Göre Şiddet Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Fiziksel	1. Takdir	142	2.38	.82	3.494	.031	1-3
	2. Teşekkür	267	2.42	.78			
	3. Almadım	325	2.57	.85			
	Toplam	734	2.48	.82			
Sözel	1. Takdir	142	2.54	.83	.306	.737	
	2. Teşekkür	267	2.58	.82			
	3. Almadım	325	2.52	.83			
	Toplam	734	2.54	.82			
Öfke	1. Takdir	142	2.56	.73	3.264	.039	1-3
	2. Teşekkür	267	2.64	.76			
	3. Almadım	325	2.75	.82			
	Toplam	734	2.68	.79			
Düşmanlık	1. Takdir	142	2.80	.82	.665	.514	
	2. Teşekkür	267	2.74	.84			
	3. Almadım	325	2.71	.84			
	Toplam	734	2.74	.84			
Şiddet Genel	1. Takdir	142	2.57	.64	.769	.464	
	2. Teşekkür	267	2.59	.64			
	3. Almadım	325	2.64	.70			
	Toplam	734	2.61	.67			

Tablo-16'daki veriler incelendiğinde alınan belge türü değişkeninin fiziksel şiddet boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=3.494$. $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda belge almayan ($\bar{X} = 2.57$) öğrencilerinin takdir belgesi alan ($\bar{X} = 2.38$) öğrencilerine nazaran daha yüksek fiziksel şiddet algısına sahiptir. Alınan belge türü değişkeninin öfke boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=3.264$. $p<0.05$], belge almayan ($\bar{X} = 2.75$) öğrencilerinin takdir belgesi alan ($\bar{X} = 2.56$) öğrencilerine nazaran daha yüksek öfke algısı göstermektedir. Sözel şiddet [$t_{(731)}=.306$. $p>0.05$] ve öfke [$t_{(731)}=3.264$. $p>0.05$] boyutlarında alınan belge türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alınan belge türü değişkeninin genel olarak şiddet davranışlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür [$t_{(731)}=.769$. $p>0.05$]. Fakat belge almayan ($\bar{X} =$

2.64) öğrencilerin teşekkür ($\bar{X} = 2.59$) ve takdir ($\bar{X} = 2.57$) alan öğrencilere nazaran şiddet algıları daha yüksek çıkmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucu en yüksek şiddet puan ortalamasının hiçbir belge alamayan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Fakat yapılan varyans analizi sonucunda alınan belge türüne göre şiddet düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Sonuç olarak araştırmamızda alınan belge türünün ya da okul başarısının şiddet düzeyine etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Burada, ilköğretim orta kademe öğrencilerinin akademik başarı seviyeleri yükseldikçe şiddet algılarının azalacağı beklenmekteydi. Şiddet algısı üzerinde akademik başarı önemli bir etken olduğundan, başarısız olan öğrencilerin şiddete daha fazla başvurduklarını, kendilerini okul çalışmalarında daha yetersiz gördükleri ve okula karşı daha olumsuz bir tavır içinde oldukları düşünülmekteydi. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan bireylerin kendisine duyduğu yüksek güvenin sonucunda karşılaşılabilecek sorunları aşmak için akılcı çözümleri bularak, saldırganca tutumlar içerisinde girmeyeceği düşünülmektedir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okul başarısı düştükçe şiddet algı düzeyinin de yükseleceği ya da okul başarısı düşük olan öğrencilerin şiddete daha sık başvurdukları şeklindedir. Hakbilen'in (1984) ilköğretim çocuklarının okul başarısı üzerine olan araştırmasına göre ise okul başarısı düştükçe çocukların şiddete dönük davranışlarının arttığını belirtmiştir (Akt., Öztürk. 2008). Yine Orpinas, Murray, Kelder (1995), düşük akademik performansın silah taşıyan, silah taşımayı ve kavgalara karışmayı yordadığını belirtmektedirler. Başka bir ifadeyle notları düşük olan öğrencilerin şiddete başvurma olasılıkları daha yüksektir. Bir diğer çalışmada ise Solomon ve Serres (1999) okuldaki aktivitelerde kendisini yetersiz gören ve davranışlarından tatmin olmayan çocukların sözel şiddete eğilimli oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Akt., Salyer, 2005).

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Birey Sayısı Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-17

Katılımcıların Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	t	P
Şiddet Genel	3 ve altı	50	2.55	4.761	.546
	4 ve üstü	684	2.61		
Fiziksel	3 ve altı	50	2.38	2.879	.369
	4 ve üstü	684	2.49		
Sözel	3 ve altı	50	2.55	6.207	.957
	4 ve üstü	684	2.54		
Öfke	3 ve altı	50	2.63	1.610	.684
	4 ve üstü	684	2.68		
Düşmanlık	3 ve altı	50	2.69	.444	.648
	4 ve üstü	684	2.74		

Tablo-17'deki veriler incelendiğinde aile birey sayısı değişkeninin fiziksel şiddet [$t_{(732)}=2.879$, $p>0.05$], sözel şiddet [$t_{(732)}=6.207$, $p>0.05$], öfke [$t_{(732)}=1.610$, $p>0.05$] ve düşmanlık [$t_{(732)}=.444$, $p>0.05$] boyutları ile genel olarak şiddet [$t_{(732)}=4.761$, $p>0.05$], algılarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Fakat sözel şiddet boyutu dışındaki fiziksel şiddet, öfke ve düşmanlık boyutları ile genel olarak şiddet algılarında aile birey sayısı 4 ve üstü olan öğrencilerin, aile birey sayısı 3 ve altı olanlara göre daha yüksek şiddet algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin aile birey sayısına göre şiddet ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ki bulgular, literatürde yer alan kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin şiddet algılarında farklılığa sebep olduğu yönündeki bulgularla örtüşmezken; kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin şiddet algılarında farklılığa sebep olmadığı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Arıman (2007) ve Omay'ın (2008) yapmış oldukları çalışmalarında da aile birey sayısı ile şiddet algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Kalabalık bir ailede kardeş sayısının fazla olması sonucunda hem ailenin ilgisi hem de aile tarafından sağlanacak çeşitli olanaklar paylaşılmaktadır. Ayrıca çok sayıda kardeşin bulunması durumunda büyük çocukların sorumlulukları artmakta ve bu

sorumluluk onları bunaltabilmektedir. Ailenin tek çocuğu olunduğunda ise ailenin tüm ilgisi ve sahip olacağı tüm olanaklar, zamanla çocuğu bencilleştirilmekte ve arkadaşlarıyla paylaşımcı bir ilişki ortamı kurmasında sorunlar meydana getirebilmektedir. (Yaşankul, 2006). Fakat araştırmanın sonuçlarına göre, gerek kardeş sayısının fazla olması ve gerekse tek çocuk olunması durumundaki dezavantajların şiddet algısında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Bernat and Bulleit (1985) 34 çocuğun ev ve okuldaki davranışlarını gözlemiş, bu davranışlara kardeş ilişkilerinin etkisini incelemiştir. Abla ya da ağabeyi olan çocukların tek çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Dizman ve Gürsoy (2005) anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimini incelediği araştırmada 1-2 kardeşe, 3 veya daha fazla kardeşe sahip olan çocukların toplam saldırganlık puan ortalamalarının tek çocukların saldırganlık puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Dizman ve Gürsoy (2005) annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimini incelediği araştırmasında en düşük saldırganlık puan ortalamasına tek çocukların sahip olduğunu bulmuştur.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-18

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Şiddet Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Fiziksel	1. 0-500	154	2.35	.79	2.961	.019	1-4
	2. 501-1000	224	2.48	.80			
	3. 1001-1500	255	2.47	.82			
	4. 1501-2000	60	2.71	.87			
	5. 2001...	41	2.71	.94			
	Toplam	734	2.48	.82			
Sözel	1. 0-500	154	2.37	.77	3.527	.007	1-3 1-4
	2. 501-1000	224	2.51	.78			
	3. 1001-1500	255	2.63	.87			
	4. 1501-2000	60	2.74	.91			
	5. 2001...	41	2.60	.74			
	Toplam	734	2.54	.82			
Öfke	1. 0-500	154	2.47	.71	5.652	.000	1-3 1-4 2-4
	2. 501-1000	224	2.68	.77			
	3. 1001-1500	255	2.70	.78			
	4. 1501-2000	60	3.00	.87			
	5. 2001...	41	2.79	.90			
	Toplam	734	2.68	.79			
Düşmanlık	1. 0-500	154	2.59	.80	1.564	.182	
	2. 501-1000	224	2.78	.85			
	3. 1001-1500	255	2.77	.83			
	4. 1501-2000	60	2.78	.82			
	5. 2001...	41	2.82	.95			
	Toplam	734	2.74	.84			
Şiddet Genel	1. 0-500	154	2.45	.62	4.055	.003	1-3 1-4
	2. 501-1000	224	2.61	.66			
	3. 1001-1500	255	2.64	.67			
	4. 1501-2000	60	2.80	.73			
	5. 2001...	41	2.74	.73			
	Toplam	734	2.61	.67			

Tablo-18'deki veriler incelendiğinde aile gelir düzeyi değişkeninin fiziksel şiddet boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(729)}=2.961$. $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda aile gelir düzeyi 1501-2000 TL ($\bar{X} = 2.71$) olan öğrencilerin gelir düzeyi 0-500 TL ($\bar{X} = 2.35$) olan öğrencilere nazaran daha yüksek fiziksel şiddet algısına sahiptir. Aile gelir düzeyi değişkeninin sözel şiddet boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(729)}=3.527$. $p<0.05$], aile gelir

düzeyi 1001-1500 TL ($\bar{X} = 2.63$) ve 1501-2000 TL ($\bar{X} = 2.74$) olan öğrenciler aile gelir düzeyi 0-500 TL ($\bar{X} = 2.37$) olan öğrencilere göre daha yüksek sözel şiddet algısı bulunmaktadır. Aile gelir düzeyi değişkeninin öfke boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(729)}=5.652$, $p<0.05$]. aile gelir düzeyi 1001-1500 TL ($\bar{X} = 2.70$) ve 1501-2000 TL ($\bar{X} = 3.00$) olan öğrenciler aile gelir düzeyi 0-500 TL ($\bar{X} = 2.47$) olan öğrencilere ve aile gelir düzeyi 1501-2000 TL ($\bar{X} = 3.00$) olan öğrenciler aile gelir düzeyi 501-1000 TL ($\bar{X} = 2.68$) göre daha yüksek öfke algısında bulunmaktadır. Aile gelir düzeyi değişkeninin düşmanlık boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür [$t_{(729)}=1.564$, $p>0.05$]. Aile gelir düzeyi değişkeninin genel olarak şiddet algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(729)}=4.055$, $p<0.05$], aile gelir düzeyi 1001-1500 TL ($\bar{X} = 2.64$) ve 1501-2000 TL ($\bar{X} = 2.80$) olan öğrenciler aile gelir düzeyi 0-500 TL ($\bar{X} = 2.45$) olan öğrencilere göre daha yüksek sözel şiddet algısına sahip olduğu görülmüştür.

Yapılan istatistiksel analizler sonucu en yüksek şiddet puan ortalamalarına 1500-2001 TL ve 2000 TL ile üzeri gelir düzeyine sahip olan gruplarda olduğu görülmüştür. Yapılan varyans analizi sonucunda gelir düzeyine göre İlköğretim orta kademe öğrencilerinin şiddet düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları, literatürde yer alan ailenin aylık gelir düzeyinin öğrencilerin şiddet algılarında farklılığa sebep olduğu yönündeki bulguları desteklemektedir.

Burada, düşük gelirli ailelerde yaşanan engellenme duygusunun yoğunlaşarak artacağı ve buna paralel olarak şiddet içeren davranışların ortaya çıkacağı düşünülmüştür. Çünkü gelir düzeyi bireyin yaşam kalitesini ve ilişkilerini de etkileyen önemli bir değişkendir. Fakat beklentilerimizin tersine, yüksek gelir düzeyine sahip öğrenci grubunun şiddet puanları diğer gruplardan yüksek çıkmıştır. Ekonomik yönden güçlü olmanın toplumumuzda bireye kimi avantajlar sağladığı ortadadır. Bu avantajlardan biri de belki, kişinin kendisine duyduğu güven derecesidir. Yüksek gelir düzeyinde bulunanlar bu güvenden kaynaklı olarak daha rahat davranabilmektedirler. Olumlu duygularında olduğu gibi şiddet içeren olumsuz duygularını da daha rahat ifade ediyor olabilirler.

Güneysu (1987), ailelerin gelir düzeyi arttıkça çocuğunu cezalandırma davranışının yükseldiğini belirtmiş ve bu durumdan dolayı çocukta şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasında etkili olabileceğini vurgulamıştır (Akt., Tuzgöl, 1998).

Aile niteliklerine ilişkin olarak ailenin aylık gelir düzeyi ve saldırganlık arasındaki ilişkileri inceleyen Dizman ve Gürsoy (2005); Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004) ve Hatunoğlu (1994), gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının şiddet algı düzeylerinin orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulgularını elde ederken; Doğan (2001), ekonomik sıkıntıların fazla olduğu ailelerde yaşayan ergenlerin daha fazla şiddet içeren davranışlar ortaya koyduğunu araştırmasında bulmuştur. Çünkü bu ortamda yetişen ergenlerin kendilerini daha fazla engellenmiş hissettiklerini ve bu engellenme karşısında saldırganca davranışlar gösterdiklerini belirtmektedir.

Shaw (1994), Demirhan (2002), Köksal (1991), Arıman (2007), Omay (2008) ve Tuzgöl (1998) ailenin aylık gelir düzeyinin bireylerin şiddet algılarını etkilemede tek etken olmadığı ve saldırganca davranışlar ile aile gelir düzeyi arasında ilişki bulunmadığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-19

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Şiddet Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Şiddet Genel	1. İlköğretim	581	2.58	.64	5.547	.004	1-3 2-3
	2. Ortaöğretim	122	2.64	.74			
	3. Üniversite	31	2.99	.80			
	Toplam	734	2.61	.67			
Fiziksel	1. İlköğretim	581	2.45	.79	8.228	.000	1-3 2-3
	2. Ortaöğretim	122	2.47	.86			
	3. Üniversite	31	3.06	1.02			
	Toplam	734	2.48	.82			
Sözel	1. İlköğretim	581	2.50	.80	4.167	.016	1-3
	2. Ortaöğretim	122	2.69	.90			
	3. Üniversite	31	2.80	.81			
	Toplam	734	2.54	.82			
Öfke	1. İlköğretim	581	2.65	.77	1.836	.160	
	2. Ortaöğretim	122	2.75	.84			
	3. Üniversite	31	2.88	.90			
	Toplam	734	2.68	.79			
Düşmanlık	1. İlköğretim	581	2.72	.81	3.227	.040	1-3
	2. Ortaöğretim	122	2.72	.90			
	3. Üniversite	31	3.11	.98			
	Toplam	734	2.74	.84			

Tablo-19'daki veriler incelendiğinde anne eğitim düzeyi değişkeninin genel olarak şiddet algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=5.547$. $p<0.05$], annesi üniversite ($\bar{X} = 2.99$) mezunu olan öğrenciler, annesi ilköğretim ($\bar{X} = 2.58$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 2.64$) mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek şiddet algısına sahiptir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin fiziksel şiddet boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=8.228$. $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda annesi üniversite ($\bar{X} = 3.06$) mezunu olan öğrenciler, annesi ilköğretim ($\bar{X} = 2.45$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 2.47$) mezunu olan öğrencilere nazaran daha yüksek fiziksel şiddet algısı göstermektedir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin sözel şiddet boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=4.167$. $p<0.05$], annesi üniversite ($\bar{X} = 2.80$) mezunu olan öğrenciler, annesi ilköğretim ($\bar{X} = 2.50$) mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek sözel şiddet algısına sahiptir. Düşmanlık boyutunda

ise anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülüp [$t_{(731)}=3.227$. $p<0.05$], annesi üniversite ($\bar{X} = 3.11$) mezunu olan öğrenciler, annesi ilköğretim ($\bar{X} = 2.72$) mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düşmanlık algısı sergilemektedir. Öfke boyutunda ise anne eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür [$t_{(731)}=1.836$. $p>0.05$].

Bu araştırmanın bulgularında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin şiddet ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırmada ilköğretim mezunu olan annelerin çocukları ile yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocukları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu en yüksek saldırganlık puan ortalamasının yüksekokul-üniversite eğitim düzeyine sahip olan gruba ait olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin şiddet algılarının azalacağı yönünde bulgular beklenirken, yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının şiddet puan ortalamaları ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

Burada, annelerin eğitim düzeyleri ile doğru orantılı olarak çocukların şiddet içeren davranışlara başvurmayaacağı düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin kişiler arası ilişkilerinde daha bilinçli ve başarılı, çocuklarıyla ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlarla baş etmede daha etkili olabilecekleri ve çocuklarına uygulayacakları disiplinin ve yaklaşım tarzlarının daha tutarlı olabileceği beklenmekteydi. Şüphesiz ki çocuk yetiştirme tutumuna, bireylerin olaylara yaklaşım biçimine etki eden en önemli faktörlerden birisi de eğitimidir. Bundan dolayı, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin tutumları ile eğitim düzeyi düşük olan bireylerin tutumlarının farklı olması beklenmiştir.

Yüksekokul-Üniversite mezunu annelerin çocuklarının şiddet algılarının yüksek olma sebebi olarakta, yükselen eğitim düzeyi sonucunda, annelerin iş hayatında bulunmasıyla birlikte çocuklarıyla geçirdikleri zamanın azalması ve iş hayatının yorucu temposuyla çocuklarıyla duygusal anlamda yeterli iletişim kuramamaları ve çoğunlukla çocukların maddi ihtiyaçlarını karşılayarak bütün görev ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünerek çocuklarından bir anlamda uzaklaşmaları gösterilebilir. Yine annenin çocuğunu yetiştirirken geleneksel çocuk yetiştirme kalıplarına göre hareket etmesi eğitim düzeyi farklılaşmış olsa da bu kalıpların dışına çıkmamış olması diğer bir

neden olabilir. Ayrıca, Kawamura (2005), ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların şiddet algıları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtmiştir.

Infante (1994); Aral ve diğ. (2004) ve Güner (1995), anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin şiddet algıları arasında, annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin şiddet algı düzeylerinin azaldığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra Duncan (1999), Demirhan (2002), Dizman ve Gürsoy (2002), Güney (2008), Arıman (2007), Omay (2008) ve Tuzgöl (1998) annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin şiddet algılarını etkilemediği yönünde bulgular elde etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin şiddet algılarının azalacağı yönündeki bulguları desteklememektedir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo-20

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Şiddet Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Şiddet Genel	1. İlköğretim	446	2.59	.67	.635	.530	
	2. Ortaöğretim	178	2.61	.68			
	3. Üniversite	110	2.67	.65			
	Toplam	734	2.61	.67			
Fiziksel	1. İlköğretim	446	2.45	.81	1.606	.201	
	2. Ortaöğretim	178	2.46	.83			
	3. Üniversite	110	2.61	.85			
	Toplam	734	2.48	.82			
Sözel	1. İlköğretim	446	2.52	.82	.597	.551	
	2. Ortaöğretim	178	2.55	.88			
	3. Üniversite	110	2.62	.75			
	Toplam	734	2.54	.82			
Öfke	1. İlköğretim	446	2.65	.78	.519	.595	
	2. Ortaöğretim	178	2.72	.78			
	3. Üniversite	110	2.70	.82			
	Toplam	734	2.68	.79			
Düşmanlık	1. İlköğretim	446	2.74	.83	.051	.951	
	2. Ortaöğretim	178	2.72	.87			
	3. Üniversite	110	2.75	.84			
	Toplam	734	2.74	.84			

Tablo-20'deki veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkeninin genel olarak şiddet [$t_{(731)}=.635$. $p>0.05$] algılarında ve fiziksel şiddet [$t_{(731)}=1.606$. $p>0.05$], sözel şiddet [$t_{(731)}=.597$. $p>0.05$], öfke [$t_{(731)}=.519$. $p>0.05$] ve düşmanlık [$t_{(731)}=.051$. $p>0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Fakat tüm boyutlarda baba eğitim düzeyi yükseldikçe daha yüksek şiddet algılarıyla karşılaşmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin şiddet ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin şiddet algılarının azalacağı yönündeki bulguları desteklemezken; baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin şiddet algıları arasında bir ilişki olmadığı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Aslında anne eğitim seviyesi için belirttiklerimiz baba eğitim seviyesi içinde geçerli olmakla birlikte, toplumumuzda erkeklerin daha saldırganca tutumlar içerisinde oldukları bulgusundan hareket ederek, babaların bu konuda erkek çocuklarının üzerinde daha etkili bir model olacağını söyleyebiliriz. Babanın çocuğun yetiştirilmesindeki tutumu da bireyin kişiliğinin oturmasında önemli bir role sahip olduğundan, farklı eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının da şiddet düzeyleri arasında farklar olması beklenmektedir.

İnfante (1994), Aral ve diğ. (2004) ve Güner (1995), baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin şiddet algıları arasında, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra Duncan (1999), Demirhan (2002), Dizman ve Gürsoy (2002), Güney (2008), Arıman (2007), Omay (2008) ve Tuzgöl (1998) baba eğitim düzeyinin öğrencilerin saldırganlık davranışlarını etkilemediği yönünde bulgular elde etmişlerdir.

4.3. Okul İklimi Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarına (öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik) yönelik algıları ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ‘a yönelik araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo-21

Katılımcıların Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	T	P
Okul İklimi Genel	Kız	389	3.24	3.044	.002
	Erkek	345	3.06		
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Kız	389	3.58	4.847	.000
	Erkek	345	3.23		
İdare	Kız	389	3.13	1.210	.226
	Erkek	345	3.04		
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Kız	389	2.63	2.060	.040
	Erkek	345	2.45		
Öğrenciler Arası İlişkiler	Kız	389	2.99	.114	.910
	Erkek	345	2.98		
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	Kız	389	3.22	2.334	.020
	Erkek	345	3.05		
Güvenlik-düzenlilik	Kız	389	3.13	.313	.754
	Erkek	345	3.11		

Tablo-21’deki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkeninin genel olarak okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=3.044$, $p<0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre kızların ($\bar{X} = 3.24$) erkeklere ($\bar{X} = 3.06$) göre genel olarak okul iklimi algıları daha olumludur. Cinsiyet değişkeninin öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=4.847$, $p<0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre kızlar ($\bar{X} = 3.58$) erkeklere ($\bar{X} = 3.23$) göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. İdare boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre

anlamlı farklılığa rastlanmamasına [$t_{(732)}=1.210$, $p>0.05$], rağmen kızların ($\bar{X} = 3.13$) algısı erkeklere ($\bar{X} = 3.04$) oranla daha olumludur. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=2.060$, $p<0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre kızlar ($\bar{X} = 2.63$) erkeklere ($\bar{X} = 2.45$) göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler arası ilişkiler boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamasına [$t_{(732)}=1.114$, $p>0.05$], rağmen kızların ($\bar{X} = 2.99$) algısı erkeklere ($\bar{X} = 2.98$) oranla daha olumludur. Cinsiyet değişkeninin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=2.334$, $p<0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre kızlar ($\bar{X} = 3.22$) erkeklere ($\bar{X} = 3.05$) göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin güvenlik-düzenlilik boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(732)}=.313$, $p<0.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre kızlar ($\bar{X} = 3.13$) erkeklere ($\bar{X} = 3.11$) göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri (Güçkıran, 2008; Omay, 2008), öğrencilerin davranışsal değerleri ve anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla yukarıdaki boyutlarda daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedir.

İdare, öğrenciler arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, kız öğrencilerin ölçek puanları erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Halawah'ın (2005), Blatt ve diğ. (2001) yapmış olduğu kız ve erkek okulları üzerine olan araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin güvenlik-düzenlilik, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler ve idare boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu boyutlarda kız öğrencilerin bulunduğu okulların okul ikliminin erkek okullarına oranla daha pozitif bir okul iklimine sahip olduğunu belirtmiştir. Çevrenin kız ve erkek öğrenciler için aynı olmasına rağmen bu farklılığın kız öğrencilerin doğal yapısından kaynaklandığını düşünmektedir. Çalık, Özbay, Erkan, Kurt ve Kandemir'de (2009) cinsiyet değişkenine göre okul iklimi algılarının kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Kız öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğrencilerin davranışsal değerlerinde ve anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutlarında daha olumlu

yaklaşım göstermelerinin altında yatan sebep toplumumuzda ve hatta çoğu toplumda kızlara atfedilen değerler olabilir. Kızların yetiştirilmelerinden kaynaklı olarak erkeklere nazaran daha uysal, sessiz ve çekingen özellikler barındırdığı bilinmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin daha fazla kontrol altında tutulmasına dikkat edilmesinden dolayı velilerinin okulla daha yakından ilgilenmeleri de yukarıdaki alt boyutlarda kızların lehine bir sonuç çıkmasını sağlamış olabilir.

Ayrıca Arıman'ın (2007) yapmış olduğu ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algısı üzerine araştırmasında cinsiyet değişkenine göre idare ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrenciler arası ilişkiler (Omay, 2008), öğrencilerin davranışsal değerleri (Güçkıran, 2008), öğretmen öğrenci ilişkileri ve güvenlik-düzenlilik boyutların anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo-22

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Okul İklimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Okul İklimi Genel	6.Sınıf	260	3.23	.90	3.585	.028	6. Sınıf – 8. Sınıf
	7.Sınıf	257	3.19	.73			
	8.Sınıf	217	3.03	.81			
	Toplam	734	3.16	.82			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	6.Sınıf	260	3.51	1.07	6.097	.002	6. Sınıf – 8. Sınıf
	7.Sınıf	257	3.48	.83			
	8.Sınıf	217	3.22	1.01			7. Sınıf – 8. Sınıf
	Toplam	734	3.42	.98			
İdare	6.Sınıf	260	3.12	1.15	.714	.490	
	7.Sınıf	257	3.11	.99			
	8.Sınıf	217	3.01	1.03			
	Toplam	734	3.09	1.06			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	6.Sınıf	260	2.74	1.19	7.039	.001	6. Sınıf – 7. Sınıf
	7.Sınıf	257	2.50	1.08			
	8.Sınıf	217	2.36	1.11			6. Sınıf – 8. Sınıf
	Toplam	734	2.54	1.14			
Öğrenciler Arası İlişkiler	6.Sınıf	260	3.08	1.18	1.513	.221	
	7.Sınıf	257	2.94	1.01			
	8.Sınıf	217	2.93	1.12			
	Toplam	734	2.99	1.11			
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	6.Sınıf	260	3.16	1.09	.498	.608	
	7.Sınıf	257	3.17	.97			
	8.Sınıf	217	3.08	.97			
	Toplam	734	3.14	1.01			
Güvenlik-düzenlilik	6.Sınıf	260	3.11	1.13	1.030	.357	
	7.Sınıf	257	3.19	1.06			
	8.Sınıf	217	3.05	1.05			
	Toplam	734	3.12	1.09			

Tablo-22'deki veriler incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeninin genel olarak okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=3.585$, $p<0.05$]. 6. Sınıf ($\bar{X} = 3.23$) öğrencilerinin 8. Sınıf ($\bar{X} = 3.03$) öğrencilerine göre daha olumlu okul iklimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=6.097$, $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda 6. Sınıf ($\bar{X} = 3.51$) ve 7. Sınıf ($\bar{X} = 3.48$) öğrencilerinin 8. Sınıf ($\bar{X} = 3.22$) öğrencilerine nazaran

daha olumlu okul algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=7.039$, $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda 6. Sınıf ($\bar{X} = 2.74$) öğrencileri 7. Sınıf ($\bar{X} = 2.50$) ve 8. Sınıf ($\bar{X} = 2.36$) öğrencilerine nazaran daha olumlu okul algısına sahiptir.

Sınıf değişkenine göre idare [$t_{(731)}=.714$, $p>0.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t_{(731)}=1.513$, $p>0.05$], anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler [$t_{(731)}=.498$, $p>0.05$] ve güvenlik-düzenlilik [$t_{(731)}=1.030$, $p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri (Arıman, 2007) ve öğrencilerin davranışsal değerleri boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul iklimi ölçeği puanlarına genel olarak bakıldığında 6. sınıftan 8. sınıfa doğru olumsuz bir yaklaşım görülmektedir. Fakat yapılan varyans analizinde 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından sınıf düzeyi yükseldikçe okul iklimini olumlu algılayış düzeyi düşmektedir ve 6. ile 7. sınıf öğrencileriyle 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutunda ise 6. sınıf öğrencileri ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir ilişki görülmekte ve 6. sınıf öğrencileri lehine bir durum ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada öğrenciler arası ilişkiler, idare, güvenlik-düzenlilik ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu araştırmada tespit edilen bulgular Arıman (2007), Çalık ve diğ. (2009)'nin belirttiği gibi okul iklimi ve prososyal davranışlar bakımından altıncı ve yedinci sınıfların 8. sınıflara nazaran daha yüksek algıya sahip oldukları bulgularıyla desteklenmektedir. Dindar (2008) ve Çamur (2006) ise ortaöğretim kurumlarında yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin yaşları arttıkça okul iklimi algılarında olumsuz bir yaklaşım olduğunu söylemektedir.

Sınıf düzeyine göre okul iklimi algılarını altında yatan sebeplerden biri olarak öğrencilerin içerisinde bulundukları gelişimsel evre göz önünde bulundurulmalıdır. 6.. 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında ergenlik döneminin de etkisiyle farklılar ortaya çıktığı aşikardır. Dizman ve Gürsoy'un (2005) yaptığı araştırmada çocukların yaşının

saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu durum çocuklarda yaşla beraber ergenlik davranışlarının da artış göstermesiyle açıklanabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça buna bağlı olarak kendini bağımsız olarak ifade etmeye çalışıp, hoşuna gitmeyen durumlarla karşılaştığında isyankar davranışlar içerisinde bulunma eğilimde olabilmektedir. İsyankar davranışlar ise zaman zaman okulda görülmesi uygun olmayan durumlara yol açabilmekte ve bu durumda öğretmenler ve idareciler tarafından engellenmektedir. Engellenmeyle karşılaşan öğrencilerde ise bu durumun vermiş olduğu sıkıntıyla daha sinirli tutumlar içerisine girebilmektedir. Bu tip olumsuz tutumlara müdahale edileceğinden öğrenci, öğretmen ve idare arasında gerginlikler meydana çıkabilmektedir. Sonuç olarak öğrenci engellenmişlik duygusu içerisinde olacağından, muhtemelen öğretmen ve idareye ve hatta okula olumsuz bir tutum takınacaktır. Alt sınıflardaki öğrenciler okul iklimini daha olumlu algılanmakta ve daha fazla yardımsever davranışlar sergilemekte iken, okullardaki en üst sınıfı oluşturan öğrenciler zorbalık düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar (Çalık ve diğ., 2009).

6. Sınıf öğrencilerinin daha olumlu okul iklimi algısının altında yatan sebepler arasında ise orta kademede genel olarak yaşça diğer sınıflardan daha küçük olmaları ve yeni bir eğitim kademesine geçerek sınıf öğretmenlerinden ayrılmalarından ötürü ve yapmış oldukları kimi uygunsuz hareketlere öğretmenler ve idare tarafından biraz daha toleranslı davranılması sonucu oluşan sıcak ilişkileri düşünebiliriz.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo-23

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Alınan Belge Türüne Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Okul İklimi Genel	1. Takdir	142	3.15	.83	2.366	.095	
	2. Teşekkür	267	3.24	.80			
	3. Almadım	325	3.09	.83			
	Toplam	734	3.16	.82			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	1. Takdir	142	3.49	.98	4.613	.010	2 - 3
	2. Teşekkür	267	3.53	.96			
	3. Almadım	325	3.29	.98			
	Toplam	734	3.42	.98			
İdare	1. Takdir	142	3.09	1.09	.818	.442	
	2. Teşekkür	267	3.15	1.04			
	3. Almadım	325	3.03	1.06			
	Toplam	734	3.09	1.06			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	1. Takdir	142	2.29	1.12	4.498	.011	1 - 2 1 - 3
	2. Teşekkür	267	2.59	1.15			
	3. Almadım	325	2.62	1.12			
	Toplam	734	2.54	1.14			
Öğrenciler Arası İlişkiler	1. Takdir	142	2.92	1.08	.823	.440	
	2. Teşekkür	267	3.05	1.10			
	3. Almadım	325	2.96	1.12			
	Toplam	734	2.99	1.11			
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	1. Takdir	142	3.10	1.05	3.438	.033	2 - 3
	2. Teşekkür	267	3.27	.98			
	3. Almadım	325	3.05	1.01			
	Toplam	734	3.14	1.01			
Güvenlik-düzenlilik	1. Takdir	142	3.12	1.10	.259	.772	
	2. Teşekkür	267	3.16	1.08			
	3. Almadım	325	3.09	1.08			
	Toplam	734	3.12	1.09			

Tablo-23'deki veriler incelendiğinde alınan belge değişkeninin genel olarak okul iklimi algılarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür [$t_{(731)}=2.366$, $p>0.05$]. Fakat teşekkür ($\bar{X} = 3.24$) ve takdir ($\bar{X} = 3.15$) alan öğrencilerin belge almayan ($\bar{X} = 3.09$) öğrencilere nazaran olumlu okul iklimi algıları daha yüksek çıkmıştır. Alınan belge değişkeninin öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=4.613$, $p<0.05$], teşekkür ($\bar{X} = 3.53$) alan öğrencilerinin belge almayan ($\bar{X} = 3.29$) öğrencilere nazaran daha olumlu okul iklimi algısına sahip

olduğunu göstermektedir. Alınan belge değişkeninin öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=4.498$. $p<0.05$], takdir ($\bar{X} = 2.29$) alan öğrencilerinin teşekkür ($\bar{X} = 2.59$) alan ve belge almayan ($\bar{X} = 2.62$) öğrencilere nazaran daha olumsuz okul iklimi algıları daha yüksek çıkmıştır. Alınan belge değişkeninin anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=3.438$. $p<0.05$], teşekkür ($\bar{X} = 3.27$) alan öğrencilerin belge almayan ($\bar{X} = 3.05$) öğrencilere göre daha olumlu okul iklimi algısına sahip olduğunu göstermektedir.

İdare [$t_{(731)}=.818$. $p>0.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t_{(731)}=.823$. $p>0.05$] ve güvenlik-düzenlilik [$t_{(731)}=.259$. $p>0.05$] boyutlarında alınan belge türünün anlamlı farklılığa sebep olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin alınan belge türü değişkenine göre öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin davranışsal değerleri ve anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler boyutunda belge alan öğrenciler, yani akademik yönden daha başarılı olan öğrenciler, belge almayan öğrencilere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahiptir. Akademik olarak belli bir seviyeye ulaşmış olan öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin daha yoğun ve samimi olması ve ailelerinin de çocuklarının başarılı olma açısından beklentilerinin karşılandığını görmeleri, öğrencilerin okula olan tutumlarının olumlu olmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutunda, belge almayan ve teşekkür belgesi alan öğrencilerin okul iklimi algıları ile takdir belgesi alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. İlginç olan nokta belge almayan öğrencilerin okul iklimi puan ortalamaları belge alan öğrencilere göre daha yüksek çıkmasıdır. Takdir belgesi alan öğrencilerin algısı diğerlerine nazaran olumsuzdur. Bunun altında yatan sebeplerden birisi olarak akademik olarak notlarının yüksekliği, kendilerine olan güvenlerinin pekişmesine ve kendilerini diğer öğrencilere göre daha ayrıcalıklı ve üstün görme düşüncesi olabilir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Birey Sayısı Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo-24

Katılımcıların Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	T	P
Okul İklimi Genel	3 ve altı	50	3.10	1.340	.654
	4 ve üstü	684	3.16		
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	3 ve altı	50	3.36	2.980	.690
	4 ve üstü	684	3.42		
İdare	3 ve altı	50	3.03	.044	.672
	4 ve üstü	684	3.09		
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	3 ve altı	50	2.50	.692	.753
	4 ve üstü	684	2.55		
Öğrenciler Arası İlişkiler	3 ve altı	50	3.09	.248	.491
	4 ve üstü	684	2.98		
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	3 ve altı	50	3.14	.976	.963
	4 ve üstü	684	3.14		
Güvenlik-düzenlilik	3 ve altı	50	2.90	.004	.131
	4 ve üstü	684	3.14		

Tablo-24'deki veriler incelendiğinde aile birey sayısı değişkeninin genel olarak okul iklimi [$t_{(732)}=1.340$, $p>0.05$], öğretmen-öğrenci ilişkisi [$t_{(732)}=2.980$, $p>0.05$], idare [$t_{(732)}=.044$, $p>0.05$], öğrencilerin davranışsal değerleri [$t_{(732)}=.692$, $p>0.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t_{(732)}=.248$, $p>0.05$], anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler [$t_{(732)}=.976$, $p>0.05$] ve güvenlik-düzenlilik [$t_{(732)}=.004$, $p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin aile birey sayısı değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulguları Dindar (2008), Omay (2008) ve Arıman'ın (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Taşkıran'ın (2008) çalışmasında ise güvenlik-düzenlilik alt boyutunda aile birey sayısı 3 ve altı olan öğrencilerin grubuyla, aile birey sayısı 4, 5 ve 6 ve üstü olan öğrencilerin grupları arasında 3 ve altı olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmada anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutunda aile birey sayısı yani tek ebeveynle yaşayan öğrencilerin oluşturduğu grup ile aile birey sayısı 3, 4 ve 6

ve üstü olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile birey sayısı 2 olan öğrencilerin oluşturduğu grubun okul iklimi algısı diğer gruplara karşı daha olumsuz gözükmetedir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları
Tablo-25

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Okul İklimi Genel	1. 0-500	154	3.14	.83	1.475	.208	
	2. 501-1000	224	3.15	.80			
	3. 1001-1500	255	3.17	.79			
	4. 1501-2000	60	3.33	.76			
	5. 2001...	41	2.92	1.14			
	Toplam	734	3.16	.82			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	1. 0-500	154	3.39	.99	1.589	.175	
	2. 501-1000	224	3.42	.97			
	3. 1001-1500	255	3.41	.95			
	4. 1501-2000	60	3.66	.87			
	5. 2001...	41	3.17	1.25			
	Toplam	734	3.42	.98			
İdare	1. 0-500	154	3.02	1.04	1.380	.239	
	2. 501-1000	224	3.03	1.01			
	3. 1001-1500	255	3.19	1.06			
	4. 1501-2000	60	3.13	1.08			
	5. 2001...	41	2.87	1.28			
	Toplam	734	3.09	1.06			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	1. 0-500	154	2.70	1.13	1.399	.233	
	2. 501-1000	224	2.53	1.13			
	3. 1001-1500	255	2.43	1.11			
	4. 1501-2000	60	2.63	1.20			
	5. 2001...	41	2.59	1.28			
	Toplam	734	2.54	1.14			
Öğrenciler Arası İlişkiler	1. 0-500	154	2.99	1.17	1.845	.118	
	2. 501-1000	224	2.98	1.08			
	3. 1001-1500	255	2.98	1.07			
	4. 1501-2000	60	3.27	1.10			
	5. 2001...	41	2.67	1.22			
	Toplam	734	2.99	1.11			
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	1. 0-500	154	3.07	1.04	1.790	.129	
	2. 501-1000	224	3.24	.97			
	3. 1001-1500	255	3.10	.97			
	4. 1501-2000	60	3.29	1.04			
	5. 2001...	41	2.90	1.30			
	Toplam	734	3.14	1.01			
Güvenlik-düzenlilik	1. 0-500	154	3.13	1.03	1.478	.207	
	2. 501-1000	224	3.06	1.11			
	3. 1001-1500	255	3.19	1.03			
	4. 1501-2000	60	3.24	1.13			
	5. 2001...	41	2.81	1.35			
	Toplam	734	3.12	1.09			

Tablo-25'deki veriler incelendiğinde aile gelir düzeyi değişkeninin genel olarak okul iklimi [$t_{(729)}=1.425$. $p>0.05$], öğretmen-öğrenci ilişkisi [$t_{(729)}=1.589$. $p>0.05$], idare [$t_{(729)}=1.380$. $p>0.05$], öğrencilerin davranışsal değerleri [$t_{(729)}=1.399$. $p>0.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t_{(729)}=1.845$. $p>0.05$], anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler [$t_{(729)}=1.790$. $p>0.05$] ve güvenlik-düzenlilik [$t_{(729)}=1.478$. $p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre genel olarak okul iklimi algıları ve alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat 0-500 TL geliri olan ailelerden 1501-2000 TL geliri olan ailelere doğru okul iklimi algıları incelendiğinde, gelir durumu yükseldikçe öğrencilerin algıları da olumlu yönde artmaktadır, ilginçtir ki neredeyse tüm boyutlarda aile geliri 2001 TL üzerine çıktığında olumlu yaklaşım düşmektedir. Araştırmanın bulguları Arıman'ın (2007) çalışmasıyla güvenlik-düzenlilik alt boyutu dışında örtüşmektedir. Arıman güvenlik-düzenlilik alt boyutunda düşük gelir grubu ile orta ve yüksek gelir grubu arasında orta ve yüksek grup lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Omay'ın (2008) araştırmasında da bu araştırmada incelenen alt boyutlar açısından aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiş ve bulgular birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırmalar göstermektedir ki eğitim seviyesi yükseldikçe edinilen gelirden doğru orantılı olarak artmaktadır. Sonuç itibarıyla öğrencilerde ebeveynlerinin eğitim durumunun kendi yaşam standartlarına ne şekilde yansıdığının ilk elden tanığıdır. Çocukların yaşlarının büyümesiyle bu farkındalık iyice ortaya çıkmakta ve öğrencilerin ileriye dönük mesleki anlamda planlar yapmasının zeminini hazırlamaktadır. Buradan yola çıkarak gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, geçerli bir meslek sahibi olabilmek için okulda gerek sosyal gerekse akademik yönden kendilerini geliştirmek amacıyla daha uyumlu bireyler olmakta ve okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmektedir.

Düşük gelir düzeyinde bulunan ailelerde ise engelleme duygusunun ortaya çıkacağı ve sonucunda yetersiz düzeydeki yaşam standardının da etkisiyle, öğrencilerin davranışlarında olumsuzluklar ortaya çıkıp özellikle bu olumsuzluğu şiddete dayalı yöntemlerle dışa vuracağı beklenebilir. Şiddet içeren davranışlarda bulunan öğrencilerinde zamanla kendisini okul ortamından yadsıyarak, okula karşı negatif yönde

tutumlar besleyeceği belirtilebilir. Bu nedenle düşük gelire sahip ailelerin çocuklarının okul iklimi algıları yüksek gelir düzeyine sahip ailelere kıyasla daha düşük olmaktadır.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo-26

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Okul İklimi Genel	1. İlköğretim	581	3.16	.80	6.452	.002	1 - 3 2 - 3
	2. Ortaöğretim	122	3.26	.83			
	3. Üniversite	31	2.67	1.04			
	Toplam	734	3.16	.82			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	1. İlköğretim	581	3.43	.97	4.095	.017	1 - 3 2 - 3
	2. Ortaöğretim	122	3.49	.93			
	3. Üniversite	31	2.94	1.27			
	Toplam	734	3.42	.98			
İdare	1. İlköğretim	581	3.08	1.03	3.017	.050	2 - 3
	2. Ortaöğretim	122	3.20	1.09			
	3. Üniversite	31	2.68	1.34			
	Toplam	734	3.09	1.06			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	1. İlköğretim	581	2.55	1.11	3.328	.036	1 - 3 2 - 3
	2. Ortaöğretim	122	2.63	1.23			
	3. Üniversite	31	2.05	1.16			
	Toplam	734	2.54	1.14			
Öğrenciler Arası İlişkiler	1. İlköğretim	581	2.99	1.08	2.650	.071	
	2. Ortaöğretim	122	3.09	1.19			
	3. Üniversite	31	2.58	1.22			
	Toplam	734	2.99	1.11			
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	1. İlköğretim	581	3.14	.98	2.736	.066	
	2. Ortaöğretim	122	3.24	1.09			
	3. Üniversite	31	2.76	1.25			
	Toplam	734	3.14	1.01			
Güvenlik-düzenlilik	1. İlköğretim	581	3.13	1.08	10.529	.000	1 - 3 2 - 3
	2. Ortaöğretim	122	3.29	1.03			
	3. Üniversite	31	2.30	1.09			
	Toplam	734	3.12	1.09			

Tablo-26'daki veriler incelendiğinde anne eğitim düzeyi değişkeninin genel olarak okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=6.452$, $p<0.05$], annesi ilköğretim ($\bar{X} = 3.16$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 3.26$) mezunu olan öğrenciler, annesi üniversite ($\bar{X} = 2.67$) mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu okul

iklimi algısına sahiptir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=4.095$, $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda annesi ilköğretim ($\bar{X} = 3.43$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 3.49$) mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite ($\bar{X} = 2.94$) mezunu olan öğrencilere nazaran daha olumlu okul iklimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin idare boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=3.017$, $p<0.05$], annesi ortaöğretim ($\bar{X} = 3.20$) mezunu olan öğrenciler, annesi üniversite ($\bar{X} = 2.68$) mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu okul iklimi algısına sahiptir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmüştür [$t_{(731)}=3.328$, $p<0.05$]. İlk olarak bu anlamlı farklılıklara baktığımızda annesi ilköğretim ($\bar{X} = 2.55$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 2.63$) mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite ($\bar{X} = 2.05$) mezunu olan öğrencilere nazaran daha olumlu okul iklimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin güvenlik-düzenlilik boyutunda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülüp [$t_{(731)}=10.529$, $p<0.05$], annesi ilköğretim ($\bar{X} = 3.13$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 3.29$) mezunu olan öğrenciler, annesi üniversite ($\bar{X} = 2.30$) mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu okul iklimi algısına sahiptir.

Tablo-26'daki veriler incelendiğinde anne eğitim düzeyi değişkeninin öğrenciler arası ilişkiler [$t_{(731)}=2.650$, $p>0.05$] ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler [$t_{(731)}=2.736$, $p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul iklimi ölçeğine genel olarak ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare boyutlarına baktığımızda anne eğitim düzeyi ilköğretim ve lise olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar ile anne eğitim düzeyi yükseköğretim-üniversite olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında düşük eğitim düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca güvenlik-düzenlilik alt boyutunda ise anne eğitim düzeyi ilköğretim, ortaokul ve lise olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar ile anne eğitim düzeyi yükseköğretim-üniversite olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında düşük eğitim düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arıman'ın (2007) araştırmasında da, okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu puanlarının öğrencinin annesinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı bu farklılığın anneleri ilkokul ve altı mezunu olan ve anneleri ortaokul mezunu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Omay (2008) ise sadece öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutunda anne eğitim durumu okur-yazar olmayan grup ile anne eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrenci grubu arasında anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenci grubu lehine; anne eğitim durumu ilkokul mezunu grup ile anne eğitim durumu ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenci grubu arasında anne eğitim durumu ilkokul mezunu öğrenci grubu lehine istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda dikkat çeken nokta farklılıkların ortaya çıktığı boyutlarda en olumlu okul iklimi algısına anne eğitim düzeyi yüksekokul-üniversite olan öğrencilerin oluşturduğu grupta beklenirken, lise mezunu annelerin öğrencilerinin gruplarında rastlanmıştır. Hatta tüm eğitim düzeylerinde en düşük okul iklimi algısına annesi yüksekokul-üniversite mezunu öğrencilerin gruplarında görülmüştür. Bunun altında yatan sebep olarak eğitim seviyesi yüksek kimselerin karşılaştıkları olayları doğrudan kabullenmeye daha dirençli olarak, eleştirel bir süzgeçten geçirip bir değerlendirme de bulunması yatabilir. Bu düşünce yapısına sahip annelerin yetiştireceği çocuklarda, bu yaklaşıma sahip olabilir ve bulundukları ortamı bu gözle değerlendirerek, beklenti seviyelerini daha bir üst noktaya taşıyabilirler, aksi hallerde ise memnuniyetsiz bir tutum içerisine girebilirler.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo-27

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (Tukey)
Okul İklimi Genel	1. İlköğretim	446	3.17	.81	1.488	.227	
	2. Ortaöğretim	178	3.20	.83			
	3. Üniversite	110	3.03	.86			
	Toplam	734	3.16	.82			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	1. İlköğretim	446	3.43	.97	.832	.436	
	2. Ortaöğretim	178	3.44	.98			
	3. Üniversite	110	3.30	1.01			
	Toplam	734	3.42	.98			
İdare	1. İlköğretim	446	3.10	1.04	.792	.454	
	2. Ortaöğretim	178	3.13	1.07			
	3. Üniversite	110	2.97	1.11			
	Toplam	734	3.09	1.06			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	1. İlköğretim	446	2.56	1.13	1.683	.187	
	2. Ortaöğretim	178	2.61	1.17			
	3. Üniversite	110	2.36	1.10			
	Toplam	734	2.54	1.14			
Öğrenciler Arası İlişkiler	1. İlköğretim	446	3.00	1.08	.993	.371	
	2. Ortaöğretim	178	3.04	1.18			
	3. Üniversite	110	2.85	1.09			
	Toplam	734	2.99	1.11			
Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler	1. İlköğretim	446	3.15	.97	1.256	.286	
	2. Ortaöğretim	178	3.20	1.06			
	3. Üniversite	110	3.01	1.10			
	Toplam	734	3.14	1.01			
Güvenlik-düzenlilik	1. İlköğretim	446	3.12	1.06	.688	.503	
	2. Ortaöğretim	178	3.17	1.13			
	3. Üniversite	110	3.02	1.10			
	Toplam	734	3.12	1.09			

Tablo-27'deki veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkeninin genel olarak okul iklimi [$t_{(731)}=1.488$. $p>0.05$], öğretmen-öğrenci ilişkisi [$t_{(731)}=.832$. $p>0.05$], idare [$t_{(731)}=.792$. $p>0.05$], öğrencilerin davranışsal değerleri [$t_{(731)}=1.683$. $p>0.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t_{(731)}=.993$. $p>0.05$], anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler [$t_{(731)}=1.256$. $p>0.05$] ve güvenlik-düzenlilik [$t_{(731)}=.688$. $p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulguları Dindar (2008), Taşkıran (2008) ve Arıman'ın (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Omay'ın (2008) yapmış olduğu araştırmada da, babalarının eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrenci grubunun, baba eğitim durumu lise mezunu olan öğrenci grubuna göre öğrencilerin davranışsal değerlerini daha olumlu değerlendirdikleri görölmektedir. Aynı zamanda, baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrenci grubunun baba eğitim durumu lise ve üniversite mezunu olan öğrenci grubuna göre öğrencilerin davranışsal değerlerini daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğrenci davranış değerlerini algılayışlarının da olumsuzlaştığını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre baba eğitim durumu ortaokul olan öğrenci grubunun, baba eğitim durumu lise mezunu olan öğrenci grubuna göre anne, baba, toplum ve okul arası ilişkileri daha olumlu değerlendirdikleri görölmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, güvenlik-düzenlilik, idare ve öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.4. Okul İklimi Ölçeği İle Şiddet Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Tablo-28

Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları İle Şiddet Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ŞİDDET	1. Fiziksel	-	.49(**)	.59(**)	.53(**)	-.14(**)	-.07(*)	-.11(**)	-.07	-.071	-.11(**)
	2. Sözel		-	.52(**)	.58(**)	.039	.08(*)	.01	.04	.06	.05
	3. Öfke			-	.59(**)	-.08(*)	-.02	-.08(*)	.00	-.02	-.07(*)
	4. Düşmanlık				-	.01	.05	-.06	-.01	.05	-.02
OKUL İKLİMİ	5. Öğretmen-öğrenci ilişkileri					-	.63(**)	.37(**)	.51(**)	.56(**)	.52(**)
	6. İdare						-	.34(**)	.53(**)	.55(**)	.57(**)
	7. Öğrencilerin davranışsal değerleri							-	.49(**)	.42(**)	.39(**)
	8. Öğrenciler arası ilişkiler								-	.59(**)	.54(**)
	9. Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler									-	.56(**)
	10. Güvenlik-düzenlilik										-

** p<0.01; *p<0.05.

Tablo-28’de, okul iklimi ölçeği alt boyutları ile şiddet ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutu ile şiddet ölçeği fiziksel şiddet alt boyutu ($r=-0.140$; $p<.01$), öfke alt boyutu ($r=-0.085$; $p<.05$) arasında negatif yönde; okul iklimi ölçeği idare alt boyutu ile şiddet ölçeği fiziksel şiddet alt boyutu ($r=-0.074$; $p<.05$) arasında negatif yönde, sözel şiddet alt boyutu ($r=0.083$; $p<.05$) arasında pozitif yönde; okul iklimi ölçeği öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutu ile şiddet ölçeği fiziksel şiddet alt boyutu ($r=-0.114$; $p<.01$), öfke alt boyutu ($r=-0.084$; $p<.05$) arasında negatif yönde; okul iklimi ölçeği güvenlik-düzenlilik alt boyutu ile şiddet ölçeği fiziksel şiddet alt boyutu ($r=-0.115$; $p<.01$), öfke alt boyutu ($r=-0.074$; $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Genel olarak söylenebilir ki, okul iklimi ölçeği alt puanları yükseldikçe şiddet puanları istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde düşmüştür. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğrencilerin fiziksel şiddet algıları ile okul iklimi algılarının “öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “idare”, “öğrencilerin davranışsal değerleri” ve “güvenlik-düzenlilik” alt boyutlarına yönelik algıları arasında düşük düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu kendisini okul ortamında güvende hisseden, arkadaşları, öğretmenleri ve idarecilerle uyumlu ilişkiler içerisinde bulunan öğrencilerin fiziksel şiddet algısının daha düşük olacağı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, Angkaw (2006) ve Pişkin (2002)’de kendisini güven içerisinde hisseden öğrencilerin şiddet içeren davranışlarda daha az bulunduğunu destekler nitelikte verilere ulaşmıştır. Gottfredson vd. (2003) ise öğrenciler ve öğretmenleri yönlendirme konusunda zayıf okul liderliğine sahip idarecilerin, öğrencilerin şiddete başvurmasını ya da şiddet kurbanı olmalarını engelleme konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Devine’a (1996) göre de “öğretmen-öğrenci ilişkileri” açısından, öğretmenleriyle sağlıklı iletişim içerisinde bulunmayan ya da bulunamayan öğrencilerde okullarda artan şiddet olaylarına karışmaktadır.

Öğrencilerin sözel şiddet algıları ile okul iklimi ölçeğinin “idare” alt boyutuna yönelik algıları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin ya da velilerin idare tarafından yeterince bilgilendirilmediği veya kimi yönlendirmelerde yeterli olunmadığı zamanlarda öğrencilerin sıkıntı yaşayabileceğine

yorulup, sıkıntının sonucunda bunun dışavurumunun, öğrencilerin kendilerini sözel olarak olumsuz yönde ifade ederek, sözel şiddet algısının yükselebileceği şekilde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öfke algıları ile okul iklimi algılarının “öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “güvenlik-düzenlilik” ve “öğrencilerin davranışsal değerleri” alt boyutlarına yönelik algıları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin güvensiz ve kendilerine yardımcı olarak dertlerini paylaşabilecek, olumlu ilişkiler kurabilecek bir arkadaşının olmadığı ortamlarda yoksunluktan dolayı kendisini öfke içerisinde bulabileceği şekilde yorumlanabilir. Yavuzer’e (2002) göre de, bazı çocukların okulda öğretmenleri ile iletişim eksiklikliğinden ötürü beklentilerine cevap verilmediğini hissettiklerinde kızgınlık içerisinde saldırganca tutumlar içerisine girebilmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ölçeği alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

- a) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmada genel şiddet ve fiziksel şiddet algısı erkek öğrenciler lehine anlamlı çıkmıştır. Yani erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla daha yüksek şiddet algısına sahiptir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık çıkmasa da ölçek ortalama puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin eğiliminin daha yüksek olduğu tekrar görülebilmektedir.

Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), Tuzgöl (1998), Tok (2001), Aral ve diğ. (2004), Efilti'nin (2006) yapmış oldukları araştırmalarda da cinsiyet değişkeni yönünden erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla şiddet içeren davranışlara daha eğilimli olduğu benzer bulgularla da desteklenmektedir.

Erkek öğrencilerin şiddet ölçek ortalamalarının daha yüksek çıkmasının altında yatan sebepler, çoğu toplumda erkeklere atfedilen kimi değerler olabilir. Erkek çocuklar için hırslı, bağımsız, rekabetçi gibi sıfatlar kullanılırken, kız çocukları ise pasif, çekingen gibi özelliklerle bağdaştırılmaktadır (Aydın, 1997). Şiddete yönelik davranışlar erkekler için kabul edilebilir sayılırken, kızlar için yadırganma boyutuna kadar ulaşabilmekte, yani erkeklere gösterilen esneklik gösterilmemektedir. Bir diğer sebepte erkek çocukların fiziksel olarak daha güçlü olmaları sorunlarını

çözerken şiddete yönelmelerini etkileyebilir (Uludağlı ve Uçanok, 2006; Tok, 2001).

- b) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu gruplar ile 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu grup arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimi tüm alt boyutlarda 6. ve 7. sınıfa göre daha yüksek çıkmıştır.

Bu durumun sebepleri arasında ergenlik evresinde bulunan öğrencilerin olaylar karşısında daha da hassaslaşarak, kendilerini ifade biçimi olarak şiddeti seçmeleri gösterilebilir (Duncan, 1999; Güner, 1995). Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin yeni bir eğitim seviyesine geçecek olmaları ve SBS sınavının kaygı düzeylerini artırması gibi etkenlerde yadsınamaz.

- c) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin alınan belge değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat hiçbir belge almayan öğrencilerin şiddet eğilimi takdir ve teşekkür alan öğrencilerin bulunduğu gruplara göre daha yüksektir. Öztürk'ün (2008) Hakbilen'in (1984) araştırmasından aktardığına göre akademik başarı ile şiddet algısı arasında bir ilişki bulunmaktadır ve akademik başarı düştükçe şiddet içeren eylemlere başvurma oranı da artmaktadır.
- d) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin aile birey sayısı değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat aile birey sayısı 4 ve üstü olan öğrencilerin oluşturduğu grubun 3 ve altı öğrencilerin oluşturduğu gruba göre şiddet eğilim puanları daha yüksektir. Bu araştırmanın bulguları Arıman (2007) ve Omay'ın (2008) çalışmalarıyla örtüşmektedir.
- e) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin aile gelir durumu değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Düşük gelir grubu olarak nitelendirebileceğimiz 0-500 TL’lik aile gelirine sahip öğrencilerin grubu ile 1001-1500 TL ve 1501-2000 TL’lik orta gelir grubu arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın başında düşük gelir grubu öğrencilerinin daha yüksek gelir gruplarına göre şiddet algısının daha yüksek olacağı beklenilmekteydi fakat bu araştırmanın sonucunda tam tersi olarak yüksek gelir grubunun puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun altında yatan sebeplerden birisi yüksek gelir sahibi kimselerin toplulumuzda ekonomik yönden kimi avantajlara sahip olduğu bilinmektedir. Ekonomik gelirin bireylere sağlamış olduğu güven, olumlu duygularında olduğu gibi şiddet içeren olumsuz duygularında da daha cüretkar davranışlar içerisine itebilmektedir. Tuzgöl’ün (1998) Güneysu’dan (1987) altardığına göre ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe çocuklarını cezalandırma eğilimi de artmaktadır ve sonucunda şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlanabilmektedir.

- f) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Genel şiddet algısı yönünden ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin öğrencilerinin oluşturduğu gruplar ile annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup arasında bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada anne eğitim düzeyinin düşüklüğünden dolayı öğrencilerin şiddet algılarının daha yüksek olacağı beklenmekteydi. Fakat annesi üniversite mezunu olan annelerin öğrencilerinin şiddet algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebebi yükselen eğitim düzeyi sonucunda, annelerin iş hayatında bulunmasıyla birlikte çocuklarıyla geçirdikleri zamanın azalması ve iş hayatının yorucu temposuyla çocuklarıyla duygusal anlamda yeterli iletişim kuramamaları olabilir. Ayrıca. Kawamura (2005) ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların şiddet puanları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtmiştir.

- g) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından genel olarak şiddet ve alt boyutlarına (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anne eğitim düzeyi ile ilgili olarak belirttiklerimiz burası için de geçerlidir. Eğitim düzeyi arttıkça sorunların çözümünde daha akılcı yaklaşımların sergilenmesi beklenmektedir, babanın çocuğu yetiştirirken ki tutumu da çocuğun kişiliğinde önemli yer tutmaktadır, bu yüzden babanın eğitim durumunun şiddet algısı üzerinde etkisinin olması düşünülmekteydi. Demirhan (2002), Dizman ve Gürsoy (2005) ve Güney (2008)'in bulguları araştırmamı desteklerken, Aral ve diğ. (2004) ve Güner (1995)'in çalışmaları baba eğitim düzeyi ile şiddet algısı arasında bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul iklimi ölçeği alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

- a) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından okul iklimi ve alt boyutlarına (öğretmen-öğrenci ilişkisi. İdare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik-düzenlilik) yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri (Güçkıran, 2008; Omay, 2008), öğrencilerin davranışsal değerleri ve anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla yukarıdaki boyutlarda daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Ayrıca diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilere göre daha pozitif olduğu da görülmektedir. Bu durumun kız öğrencilerin doğal yapısından ve toplumdan kızlara yüklenen anlamdan kaynaklandığı söylenebilir.
- b) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri (Arıman. 2007) ve öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan varyans analizinde 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat 6. sınıftan 8. sınıfa doğru okul iklimi üzerine olumsuz bir yaklaşım görülmektedir.

Araştırmada tespit edilen bulgular Arıman (2007), Çalık ve diğ. (2009)'nin belirttiği gibi okul iklimi ve prososyal davranışlar bakımından altıncı ve yedinci sınıfların 8. sınıflara nazaran daha yüksek algıya sahip oldukları bulgularıyla desteklenmektedir.

Bu durumun altında yatan sebep olarak, sınıf düzeyinin artması ve ergenlikten ötürü hem fizyolojik ve psikolojik farklılıkların etkisiyle öğrenciler bağımsız hareket etmek isteyebilirler. Öğrencilerin kimi hareketleri ise okul ortamında onaylanmayan davranışlar olabilir, bunun sonucunda öğrenciye karşı bir yaptırım uygulanması kaçınılmaz olup, öğrenci kendisini hoşuna gitmeyecek bir ortam içerisinde bulabilir, böylece okula karşı olumsuz bir tutum içerisine girebilir.

- c) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin alınan belge değişkenine göre öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin davranışsal değerleri ve anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler boyutunda belge alan öğrenciler, yani akademik yönden daha başarılı olan öğrenciler, belge almayan öğrencilere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahiptir. Okul iklimi ölçeğine genel olarak bakıldığında aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş olsa da belge alan öğrencilerin okul iklimi algıları belge almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Akademik açıdan daha yüksek notlara sahip olan öğrencilerin okuldaki idareciler ve öğretmenlerle olan ilişkisi genellikle daha yoğun olmaktadır bunun sonucu olarakta öğrencilerin okula olan tutumları olumlu yönde gözükmektedir.

- d) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin aile birey sayısı değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulguları Dindar (2008), Omay (2008) ve Arıman'ın (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

- e) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre genel olarak okul iklimi algıları ve alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Omay, 2008; Arıman, 2007).

Fakat 0-500 TL geliri olan ailelerden 1501-2000 TL geliri olan ailelere doğru okul iklimi algıları incelendiğinde, gelir durumu yükseldikçe öğrencilerin algıları da olumlu yönde artmaktadır, ilginçtir ki neredeyse tüm boyutlarda aile geliri 2001 TL üzerine çıktığında olumlu yaklaşım düşmektedir.

Bir istisna dışında artan gelirle birlikte olumlu okul iklimi algısı da artmaktadır. Araştırmalara göre, eğitim seviyesi yükseldikçe edinilen gelirde doğru orantılı olarak artmaktadır, akademik eğitimin edinildiği yer ise okullardır. Sonuç itibarıyla öğrencilerde ebeveynlerinin eğitim durumunun kendi yaşam standartlarına ne şekilde yansıdığının farkındadır ve okula yönelik olumlu algısını da bu belirliyor olabilir.

- f) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul iklimi ölçeğine genel olarak ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare boyutlarına baktığımızda anne eğitim düzeyi ilköğretim ve lise olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar ile anne eğitim düzeyi yükseköğretim-üniversite olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında düşük eğitim düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca güvenlik-düzenlilik alt boyutunda ise anne eğitim düzeyi ilköğretim, ortaokul ve lise olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar ile anne eğitim düzeyi yükseköğretim-üniversite olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında düşük eğitim düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Analizlerde ilginç olan nokta, en yüksek olumlu okul iklimi algısına anne eğitim düzeyi yükseköğretim-üniversite olan öğrencilerin oluşturduğu grupta beklenirken, lise mezunu annelerin öğrencilerinin gruplarında rastlanmıştır. Hatta tüm eğitim düzeylerinde en düşük okul iklimi algısına annesi yükseköğretim-üniversite mezunu öğrencilerin gruplarında görülmüştür.

Bunun sebebi, yüksek eğitim seviyesine sahip anneler karşılaştıkları olayları doğrudan kabullenmeye daha dirençli olarak, eleştirel bir süzgeçten geçirip bir değerlendirme de bulunması yatabilir. Bu düşünce yapısına sahip annelerin yetiştireceği çocuklarda, bu yaklaşıma sahip olabilir ve bulundukları ortamı bu gözle değerlendirerek, beklenti seviyelerini daha bir üst noktaya taşıyabilirler, aksi hallerde ise memnuniyetsiz bir tutum içerisine girebilirler.

- g) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulguları Dindar (2008). Taşkiran (2008) ve Arıman'ın (2007) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Okuldaki herkesin okulu sahipleneceği ve orada olmaktan hoşlanacağı bir okul ikliminin oluşturulması, okuldaki her öğrenciye ve görevliye, kendilerini okulun önemli bir parçası olduklarının hissettirilmesi önemlidir. Bunu başarmak için planlama sürecine herkesin (öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun önde gelen kişilerinin) katılımını sağlamak önemlidir.
2. Okulda kendisini şiddet eylemleriyle ifade etmeye çalışan öğrencilerin şiddet düzeylerini düşürmek amacıyla, okul ikliminin geliştirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Okuldaki şiddet olaylarının analizinin yapılıp mevcut durumun ortaya konulmalı ve uygun müdahale programları geliştirilmelidir.
4. Şiddet içeren davranışların altında yatan sebeplerden bir tanesi de güven vermeyen bir okul ortamıdır. Güvenli okullar oluşturulması amacıyla standart ölçülerin konulması ve ortak disiplin anlayışının yerleştirilmesi gereklidir. Tüm çalışanların ve öğrencilerin birbirleriyle sıcak, samimi ve anlayışla yaklaştığı sağlıklı bir iletişim ortamında saldırganca davranışlarda bulunan öğrencilerin azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca okulun fiziki düzenlemeler, ekipman ve personel desteği ile güvenliğinin sağlanması gereklidir.
5. Şiddet üzerine uzman olan kimseler aracılığıyla, şiddet eğilimli ya da şiddet uygulama potansiyeline sahip olan çocukların tespit edilmesi gereklidir. Önleyici bir temel program niteliği taşıyan akran arabuluculuğu, öğrencilerin öfke kontrol becerisi kazanması, karşılaştıkları çatışmalara ilişkin sorunları çözebilme ve empati duygusunun geliştirilmesi için çeşitli eğitimler sunulabilir.
6. Şiddet düzeyini düşürmek için; öğrencilerin enerjileri başka alanlara kaydırılmalı; spor, müzik, resim, güzel sanatlar, kamp ve kulüp etkinlikleri gibi etkinlikler düzenlenmeli, öğretmen öğrenci ilişkilerine dayalı okul personeline

eğitimler verilmeli ve okul aile işbirliği sağlanmalı ve ailelere sorumluluk vererek onların da katılımı gerçekleştirilmeli.

7. Ergenlik dönemi ile ilgili paylaşıma dayalı aktiviteler düzenlenerek, yaşam becerileri kazandırılmalı, öğrencilerin okul iklimi algılarının da olumlu hale gelmesi sağlanmalıdır çünkü okul iklimi algısı olumlu öğrencilerin saldırganca tutumları düşük çıkmaktadır. Bunun için öğrencilerin okulu nasıl algıladıkları gözlenmeli ve eleştirilere açık olunmalıdır. Elde edilen bilgilere yapıcı geri dönütler verilmeli, gerekli çözümler öğrenci ile birlikte üretilmelidir, öğrenciler çözümün parçası haline getirilmelidir. Bu tür etkinliklerde okulun rehberlik birimi liderlik görevini yerine getirmeli, etkili rehberlik hizmetleri vermelidir.
8. İnsan haklarına saygı ilkesinin benimsenmesi, şiddete müsamaha gösterilmemesi, görmezden gelinmemesi, şiddetin her türünün yasak olduğuna dair öğrencilere farkındalık yaratılması, tavırlarda tutarlı olunması, şiddetin önlenmesine yönelik caydırıcı düzenlemeler yapılması gereklidir.
9. Öğrenciye sevgi, saygı ve hoşgörüyle yaklaşım, sevgi saygı ortamı oluşturun ve öğrencinin özgüvenini artırıcı, olumlu rol model olucu öğretmen davranışlarının sergilenmesi.
10. Ailenin rol modeli olma ve özdeşim kurulan önemli kişiler olduğunun bilincine varması ve davranışlarının çocuklara kötü yönde yansıtacağını bilmelerinin sağlanması.
11. Aileye medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisinin farkına vardırılıp medya kontrolünün sağlanması (sıklık, süre, program ve oyun içeriğinin değerlendirilmesi gibi).

KAYNAKÇA

- Acarbay, F. Y., (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeğinin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin. yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*. 22(59). 43-67.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., and Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*. 39(4). 829–853. <http://aer.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/4/829> adresinden 28.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Angkaw, J. P. (2006). Addressing school violence in the 21st century. 26.07.2009 tarihinde ERIC veritabanından (ED495737) alınmıştır.
- Aral, N., Bütün, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık A.(2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29 (315), 17-25.
- Arıcak, O.T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, N. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (9):203-223.
- Astor, R.A. and Meyer, H.A. (2001). The conceptualization of violence-prone school sub contexts. *Urban Education*. 36(3). 374-399. <http://uex.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/3/374> adresinden 28.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Astor, R.A., Meyer, H.A. and Pitner, R.O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school sub-contexts. *The Elementary School Journal*. 100(5). 511-527.
- Astor, R., Behre, W., Wallace, J. and Fravil, K. (1998). School social workers and school violence: Personal safety, violence programs and training. *Social Work*. 43. 223-232.
- Astor, R. A., Meyer, H. A. and Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*. 36. 3-42.
- Aydın, İ. (2006). Öğrenciye uygun okul şart. *Radikal İnternet Baskısı* (01. 04. 2006) Erişim Tarihi: 20.02.2010 Web: <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=183091>
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara. Hatipoğlu Yayıncılık. 7. Baskı.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. 2.Baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı Değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berkowitz, M.W. and Bier, M.C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*. 63(1). 64-69.

- Blatt, S. J., Kuperminc, G. P. and Leadbeater, B. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*. Vol. 39. No.2. pp.141- 159.
- Brown, John A. and Brown, Robert C. (1996). Using technology to reduce public school violence. *International Journal of Instructional Media*. 23(2): 131-135.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* Bahar 2002 Sayı 7.
- Buka, S. and Felton, E. (1993). "Early determinants of delinquency and violence". *Health Affairs*. 12 (4). p. 46-64.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Basım). Pegem A Yayınları, Ankara.
- Bushway, S., Eck, J., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Reuter, P. and Sherman, L.W. (Eds.). (1997). *Preventing crime: What works. what doesn't. what's promising*. Washington. DC: U.S. Department of Justice.Office of Justice Programs.
- Campbell, J. M. (1970). *Managerial behavior. performance and effectiveness*. Mc.Graw Hill Inc., Newyork. p.389.
- Campbell, J. M. (1997). Ambient stressors. *Environment and Behavior*. 15 (3). 355-380.
- CEC, (2008). Council for exceptional children. CEC's policy on safe and positive school climate. *Teaching Exceptional Children*. Jul/Aug 2008; 40. 6.
- Centers for Disease Control and Prevention. Youth risk behavior surveillance - United States. 2005. MMWR2006;55(No. SS-5).

- Cohen, J. (2006). Social. emotional. ethical. and academic education: Creating a climate for learning. participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*; Summer 2006; 76. 2.
- Cowen, E.L., Crean, H.F., Sutton, S.E., Work, W.C. and Wyman, P.A. (1999). Pathways to aggression in young. highly stressed urban children. *Child Study Journal*.v29 n1 p49-67. 24.07.2009 tarihinde ERIC veritabanından (EJ591761) alınmıştır.
- Crick, N.R. and Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression. gender and social psychological adjustment. *Child Development*. 66. 710-722.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okullarında Okul İklimi, Zorbalık ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı:555. Sayfa: 576.
- Çamur, E., (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici. öğretmen. veli ve öğrenci görüşleri (Manisa örneği)*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Curcio, J. and First, P. F. (1993). *Violence in the schools: How to proactively prevent and defuse it*. Newbury Park. CA: Corwin Pres. (ED 358 548).
- Dahlberg, L.L. (1998). Youth violence in the United States: Major trends. risk factors. and prevention approaches. *American Journal of Preventive Medicine*. 14(4). 259-271.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini Açma Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskisehir.

- Demirel, T. (1997). *Örgüt iklimi. farklı örgüt iklimlerine sahip örgütlerin etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Bahar-2008 C.7 S.24 (351-68).
- Dizman, H., Gürsoy F., 2005. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Ekim 2005. Cilt:13. No:2. Sf.,437-446.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and Sibling Aggression: An Investigation of Into-and Extra-Familial Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. Aug, Vol:14. s.871-886.
- Dwyer, K., Osher, D. and Warger, C. (1998). *Early warning. timely response: A guide to safe schools*. Retrieved November 13. 2001. from <http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/earlywrn.htm>.
- Earls, F. J. (1994). Violence and today's youth. *Critical issues for children and youth*. 4. 4-23.
- Edwards, Clifford H. (2001). Student violence and the moral dimension of education. *Psychology in the Schools*. 38(3): 249-257.
- Efili, E. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık. Denetim Odağı Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elam, S., Rose, L. and Gallup, A. (1996). The 28th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*. 78. 41-59.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE Yayını.

- Finnan, C., Schnepel, K. and Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*. 8 (4). 391-418.
- Flannery, Daniel J. (1997). *School violence: Risk, preventive intervention, and policy*. Urban Diversity Series No. 109
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social Work*. 41. 347-361.
- Furlong, M. and Gale, M., (2000). The School in school violence: Definitions and facts". *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8(2). p.71-81. Web: <http://ebx.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/2/71> adresinden 24.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Geoffroy, K.E. and Kaplan, L.S. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*. v38 n1. 24.07.2009 tarihinde ERIC veritabanından (EJ420978) alınmıştır.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*. 45 (1). 83-93.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review on research on education*. 26. 263-299.
- Gottfredson, G.D., and Gottfredson, D.C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 308 225).
- Gottfredson, G.D. and Gottfredson, D.C. (1997). Survey of school based-gang prevention and intervention programs: Preliminary findings.

- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C. and Payne, A.A. (2003). Schools as communities: The relationship among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*. Aug. 41, 3.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günbayı, İ. (2003). School climate and its effects on high school teachers in different teaching categories. Afyon Kocatepe Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Haziran 2003. Cilt V. Sayı I. ss. 171-182.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, K. (2008). *Aileleri İstanbul Ümraniye ilçesine göç etmiş ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallinger, P. and Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of emprical research. *Educational administrative quarterly*. 32(1). 5-44.
- Hannum, J.W. and Hoy, W.K. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly* 1997; 33; 290. <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/3/290> adresinden 20.07.2009 tarihinde alınmıştır.

- Haynes, N. M. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer School Development Program schools. *Journal of Negro Education*. 65. 308–314.
- Henry, S. (2000). What Is School Violence?: An Integrated Definition. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 567. 16.
- Henry, S. and Milovanovic, D. (1996). *Constitutive Criminology: Beyond Postmodernism*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Hernandez, T. J. and Seem. S.R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Asca | Professional School Counseling*. April 2004. 256-262.
- Herrenkohl, T. J. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*. 26(3). 176–186.
- Hoge, D.R., Smit. E.K. and Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of educational Psychology*. 82. 117-127.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C. and Kottkamp, R. B. (2000). *Open schools/ healthyschools: measuring organizational climate*. [Electronic Book]. Web: http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf adresinden 15.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Jenkins, P. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 34. 31–35.
- John M. C. and Taylor V. J. W. (2002). Leadership approach, school climate and teacher commitment: a philippine perspective. *Christian Education Journal*. Talbot School of Theology. Volume 6NS(1). Spring. Web: http://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john_institutional_commitment.html’den 07.12.2009 tarihinde erişilmiştir.

- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37 (1). 1-13.
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). “Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı”. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Karatas, Z.B. (2005) “Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Subat, Sayı:317. s. 30-39
- Kepenekçi, Y.K ve Özcan, A.Y. (2001). Okullarda Suçun Önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 33 (1-2). 153-163.
- Kawamura, S.M. (2005). *Parental aggressive tendencies and educational level as possible indicators of the aggressive tendencies in children: An exploratory study*. Doctor of Philosophy. Capella University. 20.07.2009 tarihinde ProQuest (3174334) veritabanından alınmıştır.
- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Mayıs 2006 Cilt : 30 No:1 47-70.
- Kienzle, R., Rodwell, J.J. and Shadur, M.A. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement. *Group & Organization Management*; Dec 1999; 24. 4.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*. 2. 1.

- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeyinin yordanması*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Korkut, F. (1995). Toplu iletişim araçlarındaki saldırganlığın izleyiciler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 19 (96). 15-22.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.
- Köksal, F. *Denetim Odağı İle Saldırgan Davranışlar Arası İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi SBE. Erzurum, 1991.
- Kunkle, C.E. (2004). *Adolescents' perceptions of interparental conflict and the impact on their aggressive communication traits*. Master of Arts in Communication Theory and Research. West Virginia University. 19.07.2009 tarihinde ProQuest (1424314) veritabanından alınmıştır.
- Malley, J., Beck, M. and Adorno, D. (2001. Fall). Building an ecology for non-violence in schools. *International Journal of Reality Therapy*. 21 (1). 22-26.
- Moran, E.T. and Volkwein, J.F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*. New York: Jan 1992, Vol 45, Iss. 1.
- Morrison, G. M. and Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issues for school psychologist. *School Psychology Review*. 23(2). 236-256. 14.07.2009 tarihinde ERIC (EJ490579) veritabanından alınmıştır.
- Myburgh, C., Poggenpoel, M. and Venter, M. (2006). The phenomenon of aggressive behavior of learners in the school situation. *Education* Vol. 126 No. 2.
- Narasimhan, K. (1997). Organizational climate at the universtiy of Braunton in 1996. *Total Quality Management*. June. Vol.8. Issue 2/3, ps.233, 5p.

- National School Board Association. 1993. *Violence in schools: How Amerika's School Boards are safeguarding our children*. Alexandria, VA: National School Board Association.
- National Center for Education Statistics. 2003. Violence in U.S. Public Schools. 2000 school survey on crime and safety.
- Norşenli, F. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenciler Arasında Yaşanan Şiddetin Türü. Yaşanma Sıklığı Ve Nedenleri (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- O'Shea, H.K. (2004). *Assessment and aggression in children: An exploration of self and peer report methods*. Doctor of Philosophy. The faculty of the California school of Professional Psychology. Allient International University. 15.07.2009 tarihinde ProQuest (3142276) veritabanından alınmıştır.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, Mart, 12-17.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orphinas, P., Murray, N. and Kelder, S. (1999). Parental Influences on Students' Aggressive Behaviors and Weapon Carrying. *Health Education and Behavior*, 26 (6): 774-787.
- Öge, H.S. (1996). *Örgüt iklimi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y., (2005). Okullarda suç ve şiddet önleme. İstanbul. Web: <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf>

- Özcebe, Üner ve Çetik. (2006). Ankara’da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi (2005). 1. *Şiddet ve Okul Sempozyumu Bildiri Özetleri*. İstanbul: 28-31 Mart 2006.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana. ss.12-91.
- Peterson, R.L. and Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Social Studies*; Jul/Aug 2001; 92. 4
- Pintado, İ. (2006). *Perceptions of school climate and bullying in middle schools*. Doctor of Philosophy. Department of Community Health College of Public Health University of South Florida.
- Pişkin, M. (2002). “Okul zorbalığı tanımı türleri ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2(2)
- Rafferty, T.J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*; Spring 2003; 31. 2.
- Rosenberg, M. L., Powell, K. L. and Hammond, R. (1997). Applying science to violence prevention. *Journal of American Medical Association*. 277,2,, 1641-1642.
- Rozaski, M. E. and Yell, M. L. (2000). Searching for safe school: Legal issues in the prevention of school violence. *Journal of Emotional Behavioral Disorders*. 8,3, 187-196.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon. S,2-24.

- Salyer, J., K. (2005). *Verbal Aggressiveness in Families*. Master of Science, California State University, Fullerton.
- Samples, F., and Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. In D. S. Elliott, B. Hamburg & K. Williams (Eds.). *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 217-252). New York: Cambridge University Press.
- Scharf, S.C. (2000). *Gender differences in adolescent aggression: an analysis of instrumentality vs. expressiveness*. Unpublished Doctoral Thesis Michigan University Department of Clinical Psychology, Michigan.
- Singer, M. and Miller, D. (1999). Contributors to Violent Behavior Among Elementary and Middle School Children. *Pediatrics*. October. Vol:104. No:4, s. 878-885.
- Strawhacker, M. T. (2002). School Violence: An Overview. *The Journal of School Nursing*. 18, 68
- Subaşı, N. ve Akın, A. (2006). Web:
http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/kadina_yon_siddet.pdf
 adlı internet sitesinden 25.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık. 8. Baskı.
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1998). *Aile içinde şiddet ve toplumsal alanda şiddet*. Başbakanlık Basımevi Ankara.
- Tezcan, Mahmut (1996). “Bir şiddet ortamı olarak okul”. *Cogito*. Sayı. 6-7. s.105-108. İstanbul: Yapı Kredi Yay.

- Tor, H. ve Sargın, N. (2005). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin şiddet hakkındaki görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: 28-30 Eylül 2005. 751-756.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 39-48.
- Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, (2005). *İlköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin “Okulda şiddet” ve “Taciz” kavramlarına ilişkin kavramsallaştırmaları*.
- Verlinden, S., Hersen, M. and Thomas, J. (2000). Web: <http://education.ucsb.edu/school-psychology/School-Violence/PDF/RiskFactorsShootings.pdf> adresinden 28.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Vural, Z. (2003). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İletişim Yayınları. İstanbul.
- WHO (2002). Dünya sağlık raporu (Şiddet ve sağlık dünya raporu). Web: [www.http://undp.un.org.tr/who/bulten/turk/bulten9.htm](http://undp.un.org.tr/who/bulten/turk/bulten9.htm) Erişim Tarihi 13.07.2009
- Wall, A. and Barth, R.P. (2005). Aggressive and Delinquent Behavior of Maltreated Adolescents: Risk Factors and Gender Differences. *Stress, Trauma, and Crisis*, Vol:8. 1-24.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 2000; 567; 88. Web: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/567/1/88> adresinden 14.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: A focus on organizational effectiveness and culture change and maintenance. *The Academy of Management Review*; Oct 1988; 13, 4.

Yavuzer, H. (2000). Çocuk ve Suç. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yorgun, A. (2007). *The effect of violence management training on violent behaviors and anger control of secondary school students*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddete ve Alınabilecek Tedbirler Uluslar arası Katılımlı Sempozyum*, İstanbul.

EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA

Bu anket sizinle ilgili bazı bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından, sorulara verilecek cevaplar kimsenin kimliğini ortaya koymayacak biçimde kullanılacak ve kesinlikle kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Sizden istenilen anketteki her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin yanına (X) işareti koymanızdır. İlginize teşekkür eder, başarılar dilerim.

Yener AKMAN

Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

1) Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek	2) Sınıf Düzeyiniz: () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf
3) Okulunuzda son dönem almış olduğunuz başarı belgesi: () Takdir () Teşekkür () Almadım	5) Ailenizin gelir düzeyi: () 0-500 TL () 501-1000 TL () 1001-1500 TL () 1501-2000 TL () 2001 ve üzeri
4) Siz dahil ailenizdeki birey sayısı kaçtır? () 3 ve altı () 4 ve üstü	
6) Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur? () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite	7) Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur? () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite

EK-2. ŞİDDET ALGISI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde şiddet davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Arkadaşlarımdan bazıları çabuk kızan birisi olduğumu düşünürler.					
2	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, bunu yaparım.					
3	İnsanlar bana özellikle nazik davrandıklarında, ne istediklerini merak ederim.					
4	Arkadaşlarımla hem fikir olmadığımda, bunu açıkça söyleyebilirim.					
5	Bir şeyleri kırabilecek kadar çılgınca davranışlar içerisinde olabiliyorum.					
6	İnsanlar benimle aynı fikirde olmadığında, onlarla tartışmadan duramam.					
7	Neden bazen çok kesin fikirli olduğumu merak ederim.					
8	Bazı zamanlar insanlara vurma isteğimi kontrol edemiyorum.					
9	Soğukkanlı bir insanım.					
10	Arkadaşça yaklaşan yabancılara şüphe duyarım.					
11	Tanıdığım insanları tehdit etmişliğim vardır.					
12	Çok çabuk sinirlenirim ve sinirim çabucak geçer.					
13	Yeterince tahrik edildiğimde başka bir insana vurabilirim.					
14	İnsanlar bana kızdığında. Onlar hakkında ne düşündüğümü söyleyebilirim.					
15	Bazen kıskançlıktan içim içimi yer.					
16	Bir insana vurmak için iyi bir sebep olamayacağını düşünürüm.					
17	Bazen hayatın bana gülmediğini düşünüyorum.					
18	Öfkemi kontrol etmekte sorunlarım var.					
19	Hayal kırıklığına uğradığımda, sinirlenirim.					
20	Bazen insanların arkamdan güldüklerini hissediyorum.					
21	İnsanlarla sık sık aynı fikirde olmadığımı görüyorum.					
22	Eğer birisi bana vurursa ben de ona vururum.					
23	Kendimi bazen patlamaya hazır bomba gibi hissedirim.					
24	Bazı insanlar bana her zaman şanslıymış gibi gözüküyor.					
25	Beni kavgaya edinceye kadar sıkıştıran insanlar var.					
26	“Arkadaşlarımdan” benim hakkımda arkamdan konuştuklarını biliyorum.					
27	Arkadaşlarım bir dereceye kadar tartışmacı olduğumu söylerler.					
28	Bazen iyi bir sebep olmaksızın hiddetlenirim.					
29	Kavgacı bir kişiliğim vardır.					

EK-3. OKUL İKLİMİ ALGISI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okulunuzdaki okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.					
2	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.					
3	Öğretmenler öğrencilerine hak ettikleri notları verir.					
4	Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazik olmasına yardımcı olur.					
5	Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.					
6	Öğretmenler bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.					
7	Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.					
8	Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.					
9	Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık överler.					
10	Öğretmenler öğrencilere karşı adildir.					
11	Öğretmenler öğrencilere bir birey oldukları bilinciyle davranır.					
12	Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.					
13	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.					
14	Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.					
15	Bu okuldaki idareciler yüksek kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.					
16	İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.					
17	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin şikayetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.					
18	Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olur.					
19	Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.					
20	Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile, terbiyelidir.					
21	Öğrencilerin çoğu, öğretmen sınıftan çıksa bile, ödevlerini yapar.					
22	Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
23	Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.					
24	Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.					
25	Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.					
26	Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetler katılır.					
27	Toplumdaki pek çok kişi bir şekilde okula yardımcı olur.					
28	Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.					
29	Toplumdaki gruplar, öğrenmede, müzikte, oyunculukta ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.					
30	Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hissederler.					
31	Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra okul binasında kendilerini güvende hissederler.					
32	İnsanlar toplantılar ve programlar için akşam saatlerinde okula gelmekten korkmaz.					
33	Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.					

EK-4. UYGULAMA YAPILAN OKULLAR

- 1- Yavuz Selim İlköğretim Okulu
- 2- Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu
- 3- Çubuk İlköğretim Okulu
- 4- Barbaros İlköğretim Okulu
- 5- Atatürk İlköğretim Okulu
- 6- Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu
- 7- Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 8- Türk Telekom İlköğretim Okulu
- 9- Şehit Piyade Üst. Muharrem Kaleli İlköğretim Okulu
- 10- Güldarpı İlköğretim Okulu
- 11- Sabiha Şaşmaz İlköğretim Okulu
- 12- Dumlupınar İlköğretim Okulu
- 13- Aşağı Çavundur İlköğretim Okulu
- 14- Münevver Osmankaya İlköğretim Okulu

EK-5. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ

Re: Ölçek İzni

From: yelda acarbay

<yacarbay@yahoo.com> ☺

[View Contact](#)

To: yener akman <yenerakman@yahoo.com>

Ölçeğimi kullanmanıza izin vermekteyim.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yelda Acarbay

Bogaziçi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okulöncesi Eğitim

Birim Sorumlusu

Preschool

Direct : +90 (212) 359-65-51 / 52

Fax : +90(212) 359-65-53

--- On Fri, 7/2/10, yener akman <yenerakman@yahoo.com> wrote:

From: yener akman <yenerakman@yahoo.com>

Subject: Ölçek İzni

To: yacarbay@yahoo.com

Date: Friday, July 2, 2010, 4:48 AM

İyi günler hocam, ben Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul iklimi algısının ölçmek için sizin geçerlik, güvenirlik ve dilsel eşdeğerlik çalışmasını yapmış olduğunuz Kapsamlı okul iklimi değerlendirme (KOID) ölçeğini kullanmak üzere izninizi talep ediyorum. Teşekkür ederim.

Yener AKMAN

