

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI SINIF
YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARIYLA ÖĞRENCİLERİN SINIFTA
GÖSTERDİKLERİ ŞİDDET(BULLYING) DAVRANIŞLARI
ARASINDA İLİŞKİ

Ayşe TEKELİ

Eylül-2010

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI SINIF
YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARIYLA ÖĞRENCİLERİN SINIFTA
GÖSTERDİKLERİ ŞİDDET(BULLYING) DAVRANIŞLARI
ARASINDA İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:
Ayşe TEKELİ

Danışman:
Doç. Dr. Yusuf CERİT

Bolu-2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Ayşe TEKELİ'ye ait “Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarıyla Öğrencilerin Sınıfta Gösterdikleri Şiddet (Bullying) Davranışları Arasında İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.(28/09/2010)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Yusuf CERİT	İmza
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	İmza
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN	İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Enstitü Müdürü

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE APPROACHES OF ELEMENTARY
TEACHERS' USED CLASS MANAGEMENT AND STUDENTS' SHOWED
VIOLENT BEHAVIOR****Ayşe TEKELİ****Master Thesis****Department of Primary Education****Division of Elementary Teaching****Advisor: Doç. Dr. Yusuf CERİT****September - 2010 xii + 69 pages**

The purpose of this study is the use of classroom teachers with their classroom management approaches in the classroom for their students to investigate the relationship between violent behavior.

In this research quantitative research methods are used. The data is prepared by researchers and consists of 20 questions of violence scale and 26 questions consisted of severity scales were collected with the approach. The sample of research were constituted with the helpings of 150 teachers in 14 primary school of the central district of Bolu.

In this study the following conclusions were reached;

- There is a weak ($r = -.194$) and significant ($p = .017$) relationship between the use of teachers in classroom management to instructional levels with among students who experienced the prevalence of emotional violence. According to this negative relationship, increases of using instructional management levels, students' levels of emotional bullying to each other are reduced.

- There is a weak (-, 168) and significant ($p = .040$) relationship between the use of teachers in classroom management to instructional levels with among students who experienced sexual violence incidence. According to this negative relationship, increases of using instructional management levels, students' levels of sexual violence are reduced to one another.

- There is a weak (-, 180) and significant ($p = .028$) relationship between the use of teachers' in classroom levels of human management with among students who experienced the prevalence of emotional violence. According to this negative relationship, increases of levels of using teachers' human management, students' levels of emotional bullying to each other are reduced.

- There is a weak (-, 185) and significant ($p = .023$) relationship between the use of teachers' in classroom human management levels with among students who experienced sexual violence incidence. According to this negative relationship, increases of levels of using teachers' human management, students' levels of sexual violence is reduced to one another.

- There is a weak (-, 253) and highly significant ($p = .002$) relationship between the use of teachers' in classroom behavior management levels with among students who experienced the prevalence of emotional violence. According to this negative relationship, increases of levels of using teachers' behavior management, students' levels of emotional violence is reduced to one another.

- There is a weak (-, 318) and very highly significant ($p = .000$) relationship between the use of teachers' in classroom behavior management levels with among students who experienced sexual violence incidence. According to this negative relationship, increases of levels of using teachers' behavior management, students' levels of sexual violence is reduced to one another.

Key words: Classroom management approaches, bullying.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARIYLA ÖĞRENCİLERİN SINIFTA GÖSTERDİKLERİ ŞİDDET(BULLYING) DAVRANIŞLARI ARASINDA İLİŞKİ

Ayşe TEKELİ

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf CERİT

Eylül - 2010 xii + 69 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin sınıfta gösterdikleri şiddet davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 20 sorudan oluşan şiddet ölçeği ve 26 sorudan oluşan yaklaşım ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu ili merkez ilçede 14 ilköğretim okulunda bulunan 150 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

-Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,194) ve anlamlı ($p=,017$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

-Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf (-,168) ve anlamlı ($p= ,040$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

- Öğretmenlerin sınıf içerisinde insan yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf (-,180) ve anlamlı ($p= ,028$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin insan yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

- Öğretmenlerin sınıf içerisinde insan yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf (-,185) ve anlamlı ($p= ,023$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin insan yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

- Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında zayıf (-,253) ve yüksek düzeyde anlamlı ($p= ,002$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin davranış yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

- Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında zayıf (-,318) ve çok yüksek düzeyde anlamlı ($p= ,000$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin davranış yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi yaklaşımları, şiddet.

Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Yusuf CERİT'e,

Araştırmamın değerlendirme sürecinde yapmış oldukları katkılardan dolayı değerli hocalarım Yard. Doç.Dr. Kaya YILDIZ ve Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresince yardımları ile bana yön veren değerli hocam Prof. Dr. H. Nihat BİLGİN ve Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR'e

Bütün dertlerime katlanan AİBÜ Sosyal Tesis personellerine,

Araştırmanın boyunca göstermiş oldukları manevi desteklerinden ötürü A. Metin AKDOĞAN ve Abdi GÖKDOĞAN'a,

Öğrenim hayatım boyunca bana inanıp, her kararında arkamda olan ve desteklerini asla esirgemeyen aileme saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Gösterdiği sabır ve destek için M. Ali KARAÇAYIR'a ve varlığı ile hayatıma değer katan sevgili eşim Arda KARAÇAYIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe TEKELİ

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İTHAF.....	viii
İÇİNDEKİLER	.ix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.7. Tanımlar	8

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Temeller	9
2.1.1. Sınıf Yönetimi	9
2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	12
2.1.3 Şiddet.....	15
2.1.4 İlköğretim Okullarında Şiddet.....	17
2.1.5 Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Şiddet Davranışlarına Etkisi.....	19
2.2 İlgili Araştırmalar.....	20

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27

3.2. Evren ve Örneklem	27
3.2.1. Evren.....	27
3.2.2. Örneklem	28
3.3. Verilerin Toplanması.....	30
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	32
3.5. Güvenirlik ve Geçerlilik.....	32
3.5.1. Güvenirlik	32
3.5.2. Geçerlilik	33

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	37
4.1. Alt Problemlere Ait Bulgular.....	37
4.1.1. Öğrencilerin Kendi Aralarındaki Şiddet Davranışlarına ve Şekillerine İlişkin Bulgular	37
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.3 Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğrencilerin Sınıfta Gösterdikleri Şiddet Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	46

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	48
5.1. Sonuçlar	48
5.2.Tartışma.....	51

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER.....	55
-------------------------	-----------

KAYNAKÇA	56
-----------------------	-----------

EKLER	63
--------------------	-----------

Ek-1. Öğretmen Anket Formu (Sınıf Yönetimi Yaklaşımları).....	64
Ek-2. Öğrenci Anket Formu (Şiddet Biçimleri).....	66
Ek-3. Araştırma İzni.....	68
Ek-4. Özgeçmiş.....	69

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı okullar.....	28
Tablo 3-2. Örneklemi oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	29
Tablo 3-3. Örneklemi oluşturan bireylerin öğrenim durumlarına göre dağılımları.....	29
Tablo 3-4. Örneklemi oluşturan bireylerin kıdemlerine göre dağılımları.....	29
Tablo 3-5. Örneklemi oluşturan bireylerin sınıf yönetimi dersi alımlarına göre dağılımları.....	30
Tablo 3-6. Örneklemi oluşturan bireylerin hizmetiçi eğitim durumlarına göre dağılımları.....	30
Tablo 3-7. Şiddet Boyutlarına Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları.....	33
Tablo 3-8. Yönetim Boyutlarına Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları.....	33
Tablo 3-9. Şiddet Boyutları Ölçeğinin Faktör Analizine İlişkin İstatistikî Veriler	34
Tablo 3-10. Yönetim Boyutları Ölçeğinin Faktör Analizine İlişkin İstatistikî Veriler	35
Tablo 4-1. Öğrencilerin birbirlerine Fiziksel Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdelər	38

Tablo 4-2. Öğrencilerin birbirlerine Sözlü Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdeler.....	39
Tablo 4-3. Öğrencilerin birbirlerine Duygusal Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdeler.....	40
Tablo 4-4. Öğrencilerin birbirlerine Cinsel Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdeler.....	41
Tablo 4-5. Öğretmenlerin Öğretimsel Yönetimi Kullanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdeler.....	42
Tablo 4-6. Öğretmenlerin İnsan Yönetimini Kullanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdeler.....	44
Tablo 4-7. Öğretmenlerin Davranış Yönetimini Kullanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdeler.....	45
Tablo 4-8. Şiddet Türleri ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları arasındaki ilişki.....	46

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sınıf yönetimi genel olarak belirlenen eğitim amaçlarını gerçekleştirildiği, planlandığı, uygulama ve değerlendirme işlerinin yerine getirildiği, öğrenmeyi güdüleyen ve istenilen öğrenci davranışlarının sağlanması için öğrenci kontrolünü ele alan bir anlayıştır (Özdayı, 2003). Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999). Başar'ın aktardığı tanıma göre sınıf yönetimi, yaşamın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech,1988:3). İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1998:2; Montero-Sieburth, 1989:4; Doyle,1986:394). Sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimidir (Haigh,1990:13).

Sınıf yönetimi, sınıftaki insan ve madde kaynakları ile zamanın yönetimidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışmasına engel olan faktörlerin en aza indirilmesi, öğretim zamanının etkili kullanılması ve sınıf içerisinde yapılan her türlü çalışmaya öğrencilerin

katılımının sağlanması etkili bir sınıf yönetiminin temel amacıdır. Sınıf yönetimi aynı zamanda, öğrencilerle iyi iletişim kurabilme, sınıf içi problemlerin çözümünde öğrencilere öz yeterlilik ve içsel kontrol kazandırma, sınıf içi çatışmaları en aza indirme böylece öğretimin verimliliğini yükseltme becerisidir. Sınıf yönetiminde temel nokta öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak sınıf atmosferinin sağlanmasıdır (Sayın, 2001).

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili öğretme - öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanıp sürdürülmesini ifade eder (Şişman, 2002). Öğretmenin, etkin bir şekilde sınıfı yönetebilmesinde her sınıf ortamının değişik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklere sahip öğrencilerden oluştuğunu dikkate alması gerekir. Her sınıfın sosyal dokusu ve iklimi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile güdülenmişliğinin de aynı olmadığını bilen öğretmen, gerekli öğrenme yaşantılarını düzenler ve sınıfı yönetir (Güleryüz, 2001).

Sınıfta istenmeyen davranışla karşılaşıldığında, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için çocuğun istemediği, çocuk için hoş olmayan yaşantılar içine sokulmaktadır. Birey, bağırıp çağırma, azarlama, yok sayma, hakaret etme, arkadaşlarının önünde aşağılama, küfretme gibi şiddet içeren davranışlara maruz kalmaktadır (Kundakçı, 2002).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda en çok zorlandıkları konulardan biri öğrencilerin kendi aralarındaki şiddet davranışlarıdır. Son yıllarda ülke gündemlerinde yer alan okulda şiddet konuları gün geçtikçe artmaktadır. Şiddet, bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psikososyal veya cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır (Özcebe v.d., 2005). 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” (Krug v.d. 2002: 5) olarak tanımlamaktadır.

Okulda şiddet kavramı ise, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan

ve suç benzeri davranışları tanımlayan bir anlamda kullanılmaktadır (Furlong ve Morrison, 2000). Genel olarak okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir (Kızmaz, 2006). Ancak şiddet sadece fiziksel değil, sözel ya da sözel olmayan davranışlarla da gösterilebilir.

Sınıfta şiddet ise; öğrenci ile öğrenci ya da öğrenci ile öğretmen arasında yaşanan fiziksel, sözel ya da sözel olmayan davranışlar şeklinde özetlenebilir. Öğrenciler arasındaki şiddetin çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Olweus (1993); kız ya da erkek öğrencilerin tekrarlı bir şekilde bir çok öğrenci tarafından negatif eylemlere maruz kalması ve bu sataşma yada negatif eylemlere kurban edilmesidir. Elliot (1997) ise; ‘sataşma ya da incitme niyetiyle saldırmak’ olarak tanımlamaktadır.

Okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan bir bireyin öğrenme yaşantıları engellenmekte ve azalmaktadır. Şiddetin etkilerinden korkan bir birey psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilenmekte ve zaman içerisinde okula gelme isteği azalarak okuldan uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla bireyler eğitimsel acıdan büyüme ve gelişme için zaman ve fırsat kaybı yaşamaktadır (Lovitt, 2001). Bu yüzden sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki şiddetin önlenmesi gerekir. Sınıfta şiddetin önlenmesinde sorumluluk alan kişilerin başında öğretmenler gelir. Sınıf yönetiminin tanımı dikkate alındığında öğretmenlerin şiddeti önleme yollarından biri etkili sınıf yönetimi becerileridir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıfı yönetirken tercih ettikleri sınıf yönetimi yaklaşımları önemli görülebilir.

Martin, Yin ve Baldwin (1998) sınıf yönetimi yaklaşımlarını müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak üç’e ayırmıştır (Akt: Cerit, Y., 2008);

Müdahaleci yaklaşımı benimseyen öğretmenler öğrencilerin öncelikle davranışlarının öğretmenler tarafından ceza veya ödüllerle güçlendirildiği zaman uygun davranışları öğreneceklerine inanırlar. Bu yaklaşımı kullananlar öğretmenlerin sınıf etkinlikleri üzerinde yüksek düzeyde kontrol edici olmaları gerektiğini ifade ederler (Martin v.d., 1998). Aşırı kontrol yaklaşımı öğrencilerin büyüme ve gelişmesinin dışsal

koşulların sonuçları olduğu felsefi inancına dayalıdır. Öğrencilerin düşünce, duygu ve tercihlerine çok az dikkat edilir. Çünkü yetişkinler öğretimsel konularda çok daha fazla deneyimlidir ve öğrenci gelişimi ve davranış kontrolü için en iyi olan şeyi seçme sorumluluğuna sahiptir. Bu nedenle öğretmenler öğrenci davranışını kontrol etmek zorundadırlar. Çünkü öğrenciler kendi kendilerine davranışlarını etkili şekilde düzenleyip ve kontrol edemeyebilirler (Gürşimşek ve Göregenli, 2004). Müdahaleci olmayan modeli tercih eden öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlamada içsel güdülere sahip olduklarına inanırlar. Müdahaleci olmayan öğretmenler öğrencilere sınıfta önemli etkide bulunmak için çaba göstermelerine izin verirler ve öğretmenler öğrenci davranışlarını değerlendirmeye daha az katılımcı olmaları gerektiğini ileri sürerler (Martin v.d., 1998). Müdahaleci olmayan gibi düşük kontrolü öngören yaklaşımlar öğrencilerin davranışlarını düzenleme ve kontrol etmede öncelikli sorumluluğu onlara verme ve öğrencilerin bu kararları almak için yeteneğe sahip olduklarına ilişkin felsefi inanca dayalıdır (Gürşimşek ve Göregenli, 2004). Etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenler öğrencilerin insanların dış dünya ile karşılaşmasının bir sonucu olarak uygun davranışları öğreneceklerine inanırlar. Etkileşimci yaklaşımclar öğrenci ve öğretmenler sınıf yönetimi için sorumluluğu paylaşmalıdırlar (Martin v.d., 1998).

Şiddetin eğitim ortamlarında görülen boyutları, Türkiye’ nin çeşitli illerinde (Adana, Ankara, Diyarbakır, İstanbul, Karaman, Kars ve Sivas’ta) yapılan araştırmalara göre sırasıyla sözel şiddet, duygusal şiddet, fiziksel şiddet ve cinsel şiddet şeklindedir. Sözel şiddet, ad takma, alay etme, iğneleyici söz söyleme, takılma, laf atma, hakaret-küfür etme, tehdit etme, kızma, dedikodu yayma bulunmaktadır. Duygusal şiddet kapsamında, gruptan dışlama, görmezden gelme, küçük düşürme, ayrımcılık yapma, baskı yapma, fazladan ev ödevi verme, eşyasında zarar verme davranışları gerçekleştirilir. Fiziksel şiddet kapsamında, itme, tekmeleme, tokatlama, tehlikeli aletle saldırmak, tebeşir fırlatma, saç- kulak çekme, ayakta tutma, bedene kaba şaka yapma gibi davranışlar yer alırken; cinsel şiddet olarak da cinsellik içeren sözler söyleme, sarkıntılık etme, elle rahatsız etme, sıkıştırma vb gibi davranışlar sergilenmektedir (MEB,2006).

Zorbalık, silahlı saldırılar ve öldürücü katliamlar kadar zarar verici olmasa da, çok daha fazla sıklıkta görülmektedir ve öğrencinin akıl sağlığı ve okul performansı üzerine çok daha önemli ve uzun süreli etkiler yapmaktadır. Sözlü alay ve korkutma (gözdağı) en çok görülen şekilleri olmak üzere, zorbalık suçlarının ABD’li öğrencileri %15 ila %20 arasında değişen oranlarla etkilediği tahmin edilmektedir (Meyer-Adams, Conner, 2008, s.211).

Araştırmaların saptamalarına göre, okullardaki rahatsız edici ve şiddet içerikli davranışları işaret eden bazı unsurlar vardır. Okul ortamında, okul iklimi üzerine etki edebilecek özellikler şu şekilde sıralanabilir: hap, alkol ve silah kullanımı; okulun sosyal organizasyonu, öğrencilerin okulla ilgili tecrübeleri (akranları tarafından dışlanması ve şiddet gösteren öğrencilerle bir araya gelmeleri gibi....) ve yönetim tarafından ortaya konulan akademik misyon ve liderlik biçimidir. Rahatsız edici davranışları sergileyen öğrencinin özelliklerinin içerisinde kötü okul performansı, düşük seviyede okula devam, düşük seviyede okula bağlılık, düşük seviyede oto-kontrol, isyankar tutumlar ve düşüncesizlik sayılabilir (Winbinger, Katsiyannis, Archwamety, 2000, s.390).

Bu tür faktörlerin etkisi altında kalmaya müsait olan öğrenciler, fakülte ve çalışanların olumsuz tutumlarına ya da düşük seviyedeki beklentilerine maruz kalırlar. Örneğin, Henderson ve Friedland (1996)’in araştırmasına göre, fakülte ve yönetim tarafından sorun yaratıcı olarak algılanan öğrencilerin, kuralları aynı şekilde çiğneyen diğer öğrencilere göre daha fazla cezalandırıldığı bulunmuştur. Blyth ve Miller (1993)’a göre, cezalandırma için ifade edilen formal sebep genelde, öğrenci ve yönetim arasındaki uzun vadeli bozuklukları temsil etmektedir (Winbinger, Katsiyannis, Archwamety, 2000, s.390). Buradan da anlaşılmaktadır ki, yönetim okullarda şiddet üzerine etki eden önemli bir faktördür.

Öğrencilerin birbirlerine yönelik şiddet içerikli davranışları öğrencilerin hem akademik hem de sosyal davranışları üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin sergilemiş oldukları şiddet davranışlarının ortaya çıkmasına veya çözümlenmesine ilişkin yolları bulmak önemlidir. Sınıf yönetiminin sınıfta yapılan

etkinliklerin çoğunluğunun planlanması, gerçekleştirilmesiyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıflarının yönetiminde kullandıkları sınıf yönetimi modelleri önemli olarak görülebilir. Bu yüzden bu çalışmada öğretmenlerin benimsemiş oldukları sınıf yönetimi modelleriyle öğrencilerin birbirlerine yönelik sergiledikleri şiddet davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla öğrencilerin birbirlerine karşı sınıfta gösterdikleri şiddet(bullying) davranışları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla öğrencilerin sınıfta gösterdikleri şiddet (bullying) davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) Öğrencilerin sınıfta birbirlerine uyguladıkları şiddet davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin, benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla öğrencilerin birbirlerine karşı sınıfta gösterdikleri şiddet davranışları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırmalar ve bu araştırmalarda ulaşılan bulgular, okullarda şiddete dayanan saldırgan davranışların dünyanın pek çok ülkesinde

ciddi boyutlarda yaşandığını ve bu sorunun kültürler arasında oldukça benzer nitelikte davranışları kapsadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul çağı gençlerinin yüzde oranlarına baktığımızda okulda gösterilen saldırgan davranışların eğitimciler ve toplum üzerindeki kalıntıları bu önemli problemin Amerika ve diğer dünya ülkeleri üzerinde olumsuz etki yarattığını ortaya koymaktadır (Alvarez,H.K,2007).

Dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalarda şiddet olaylarının en fazla sınıflarda meydana geldiği belirtilmektedir (Whitney ve Smirh, 1993; Boulton ve Smith, 1994; Kalliotis, 2000; Pişkin, 2003; Kepenekçi ve Çingir, 2001; 2003; Yurtal ve Cenkseven, 2005). Sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemler öğretmenlik mesleğinde önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerle istenmeyen davranışları önlemeyi veya ortadan kaldırmayı amaçlarken aynı zamanda öğrencilere model olmakta ve onların da davranış geliştirme sürecini etkilemektedir. Taklit ve model alma çocuğun öğrenmesini ve gelişimini etkileyen önemli bir etkidir (Sever, 2002).

Araştırma, öğrencilerin kendi aralarında gösterdikleri şiddet davranışlarını incelemek amacıyla yapılmaktadır. Şiddetin, uygulanan birey üzerindeki fiziksel, duygusal ve psikolojik etkileri düşünülerek bu davranışları azaltma hatta yok etmede bu araştırmanın öğretmen ve eğitim idarecilerine yol göstereceği umulmaktadır. Özellikle öğretmenlerin şiddet uygulandığı sırada, öncesi ya da sonrasında birebir karşılaşma durumu olduğundan en çok başvurduğu yöntemi belirleme ihtiyacı duyulmuştur.

Sonuç olarak bu çalışma; ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları şiddet davranışlarıyla baş etmede sınıf yönetimi modellerinden hangilerini kullandıkları ve bu modelleri kullanırken modelin niteliği ile şiddet davranışı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyması açısından önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008-2009 öğretim yılı içerisinde Bolu ili merkeze bağlı 14 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Veriler, sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan şiddet ölçeğinde bulunan sorular ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

1. Öğretmenler araştırmada kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.7 Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri.

Şiddet: Öğrenci ile öğrenci arasında yaşanan fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel istismar.

Sınıf yönetimi yaklaşımları: Müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci yaklaşım (Martin, v.d., 1998).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir (Karip,2005).

Mükemmel sınıf yönetimi, öğrencinin üç alandaki davranışına etkide bulunmaya çalışmaktadır. Sınıf yönetiminin ilk iki hedefi, öğrencinin dikkatinin ve motivasyonunun sağlanmasıdır. Bu iki hedef doğrudan öğretimle ilgilidir ve öğretimi kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Sınıf yönetiminin üçüncü hedefi, öğrencide özdenetim oluşturmaktır (Rinne,1997; Akt: Çelik,2008).

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır (Jones, Jones, 1998, Akt.: Celep, 2000);

Öğrencilerin, sınıf içerisinde yaşadıkları çevrenin ve aile yapısının özelliklerini taşıdıkları ve yansıttıkları görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu kötü olan veya ailesinde çeşitli sorunları olan öğrencilerin bunlardan sıyrılarak okul ve sınıf ortamına gelmeleri olanaksızdır. Bu nedenle bu tip sorunlar sınıfa kadar taşınmaktadır ve de farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu gibi durumlar öğrencilerin hem okula

uyumunu güçleştirmekte hem de onların toplumsallaşma sürecinde engel teşkil etmektedir (Demir, 2003).

Ortak bir görev anlayışına sahip olan, ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışanların birbirleriyle işbirliği içerisinde oldukları okullar öğrencinin davranış sorunlarını az etkilediğini göstermektedir. Bireylerin ait olma hislerini tatmin eden okullar daha olumlu öğrenci davranışlarına sahip olan okullardır (Celep, 2000).

Öğretmen bir yandan bilgi beceri ve tutumlarıyla eğitim-öğretim sürecini sürdürürken bir yandan da öğrencilere farkında olarak ya da olmayarak model olmakta ve onların davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin içten, anlayışlı, sabırlı, güler yüzlü olması öğrenciyi olumlu tutum ve davranışlara yönlendirirken tam tersi davranışlar ise öğrencinin olumsuz tutumlar içerisinde olmasına sebep olacaktır. Öğretmenlerin sahip oldukları değer yargıları onların sınıf yönetimi beceri ve tutumlarını da etkilemektedir (Celep, 2000). Öğretmenlerin geldikleri çevre, aile yapıları, okul yaşantıları, ekonomik durumları gibi çeşitli etkenler öğretmenlerin uygulayacakları sınıf yönetim tekniklerinin belirlenmesinde etkilidir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik sahip olduğu amaçlar, öğretmen kararlarını etkileyen bir etmendir. Olumlu sınıf ortamı oluşturma, motivasyon, olumsuz davranışları önlemede hangi yaklaşımın kullanılacağı düşünülürse eğitsel amaçlar bütün bunları etkilemektedir (Celep, 2000).

Okulların temel sorunlarından birisinin de kontrol olduğu dile getirilmektedir (Phillin ve Cusick, 1994 Akt. Celep, 2000). Öğrenciler okul dışında istedikleri gibi davranma özgürlüğüne sahiptir. Ancak okulda bu özgürlükleri kısıtlanmaktadır. Öğrenciler için kendilerini özgür ve rahat hissedecekleri sınıf ortamları çok önemlidir. Sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını oluşturmaları ve kontrolü sağlamaları zorlaşacaktır.

Sınıf yönetimi, çok boyutlu ilişkilerin yönetimini gerektirir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci davranışları ve öğrenci velileriyle ilişkiler, öğretmenin çok yönlü bir

ilişki sistemi kurmasını gerektirir. Sınıf yönetimi beş temel boyuttan oluşmaktadır (Başar,1999; Akt: Çelik,2008).

1. Sınıfın fiziki durumu, öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Özellikle ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmen, konuyu daha fazla önemsemelidir. Sınıfın genişliği, temiz ve havadar oluşu öğrencileri önemli ölçüde etkilemektedir. Sınıfın rengi ve eşyaların yerleşim biçimi de öğrenme üzerinde etkili olan faktörlerdendir (Çalık,2007).

Özyürek (2001), Akt: Günay (2003).’e göre fiziksel ortamda en azından şu beş özellik bulunmalıdır:

- Fiziksel mekan rahat ve yeterince büyük olmalı,
- Öğrencide öğretim etkinliğine katılma isteği yaratmalı,
- Öğrencilerde çoklu öğrenme fırsatlarına zemin hazırlamalı,
- Öğretmenlerin beklentilerini aktarmalı,
- Öğrencilerin başardıklarını yeni örnekler üzerinde tekrarlayarak, kazanımların sürekliliğini sağlamalıdır.

2. Sınıf yönetiminin ikinci boyutu öğretimin yönetimi yani plan ve program etkinlikleri ile ilgilidir. Kazanımlara uygun planların yapılması, öğretim materyallerinin secimi ve temini, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, öğrencinin dikkatinin derse çekme ve katılımı sağlama ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi sınıf yönetiminin ikinci boyutunda ele alınmaktadır. Tüm bu değişkenler belirlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece derse aktif katılımın sağlandığı gibi sınıfta istenmeyen davranışların da ortaya çıkması engellenmiş olur (Çelik, 2002; Sayın, 2001).

3. Etkili sınıf yönetimi, zamanın etkili yönetimine bağlıdır. Öğretimsel zamanın iyi planlanması ve yönetilmesi gerekir. Ders konuları arasındaki geçişlerin pürüzsüz bir şekilde yapılması, yeni bir konuya geçerken öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi ve devamsızlığın önlenmesi bu boyutta incelenen etkinliklerdir (Çelik,2008).

4. Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu ilişki düzenlemeleridir. Bu boyut sınıf içindeki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini düzenlenmesi ile ilgilidir. Sınıf değişik sosyo-ekonomik düzeyden gelmiş öğrencilerden oluşmuş bir ortam olarak düşünüldüğünde böyle bir ortamda ilişkilerin karmaşık olması doğaldır. Bu karmaşıklığın önüne geçmek için kurallar koyularak düzenleme yapılmalıdır. Sınıf yönetiminde ilişki düzenleme boyutu davranış düzenleme boyutu ile yakından ilişkilidir (Sayın, 2001).

5. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi, istenmeyen davranışların değiştirilmesi ve sınıf liderliği bu boyutta incelenebilir (Çelik, 2008).

2.1.2. Sınıf yönetimi yaklaşımları

Çelik (2008), sınıf yönetiminin 2 temel yaklaşımı üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki geleneksel yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşıma göre sınıf yönetiminin birinci amacı sınıf düzenini korumaktır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin dikkati sürekli ders üzerinde tutulmalıdır ve bu yapılırken de dışsal güçler kullanılmaktadır. Günümüzde birçok eğitimci öğrencilerin dikkatini derse çekmeye çalışırken, içsel motivasyon sağlayan faktörleri kullanmakta ve daha fazla etki sağlamaktadır. Geleneksel yaklaşım düzeni korumaya yöneliktir. Öğretmen istenmeyen davranışlara karşı hoş görülme değildir.

İkinci yaklaşım çağdaş sınıf yönetimi anlayışıdır. Çağdaş anlayışa göre sınıf yönetiminin hedefi öğrencilerde dikkat ve motivasyonun sağlanması ve öğrencilerde öz denetim oluşturulmasıdır. Çağdaş sınıf yönetimi anlayışında öğrenciler içsel olarak motive edilir ve derse ilgisi çekilerek aktif katılım sağlanır; öğrencilerde öz güven sorumluluk geliştirme, planlama, uygulama, karar verme sorgulama yetenekleri geliştirme amaçlanmıştır (Çelik, 2002).

Martin ve Baldwin (1993) öğretmenlerin sınıfı yönetmeye yönelik yaklaşımlarının öğrencileri nasıl kontrol ettikleri ile uygun ve uygun olmayan

davranışların doğasıyla ilgili inançlarının bir işlevi olarak değişmekte olduğunu ileri sürmüşlerdir. Martin, Yin ve Baldwin (1998) sınıf yönetimi yaklaşımlarını müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak üçe ayırmıştır.

Müdahaleci Yaklaşım

Müdahaleci yaklaşım insanların dış çevresinin, onların büyümesi ve gelişmesine neden olduğu düşüncesine dayalıdır. Öğrencilerin kalıtsal özellikleri dikkate alınmayarak, çevrelerinden gelen etkiler yolu ile şekillendiği kabul edilmektedir. Öğretmenler öğretimsel konularda çok daha fazla deneyimlidirler ve öğrenci gelişimi ve davranışının kontrolü için en iyi olan şeyi seçme sorumluluğuna sahiptirler. Öğrenciler kendi kendilerine davranışlarını etkili şekilde düzenleyip, kontrol edemeyebileceklerinden öğretmenler öğrenci davranışını kontrol etmek zorundadır (Gürşimşek ve Göregenli, 2004).

Müdahaleci yaklaşımın temel sayıtlıları ise şunlardır (Levin ve Nolan, 1991 Akt: Akbaba, 1998);

- Öğretmen öncelikli olarak kontrolden sorumlu olan kişidir.
- Öğretmen kuralları geliştirir.
- Odak noktası davranıştır.
- Bireysel farklılıklar çok önemli değildir.
- Öğretmen yeni davranışı yönlendirmede çabuk hareket etmelidir.
- Müdahale teknikleri, ödül ve ceza yöntemi,
- En önemli güç, ödül ve zorlayıcı güçtür.

Müdahaleci olmayan yaklaşım

Müdahale etmeyen yaklaşımda öğrenci merkezli bir sistem söz konusudur. Öğrencinin sorumluluklarını bildiği kabul edilir ve programın işleyişi yine öğrencinin yönlendirmesi ile gerçekleşir.

Müdahaleci olmayan gibi düşük kontrolü öngören yaklaşımlar öğrenciler davranışlarını düzenleme ve kontrol etmede öncelikli sorumluluğu öğrencilere verme ve öğrencilerin bu kararları almak için gerekli yeteneğe sahip olduklarına ilişkin felsefi inanca dayalıdır (Gürşimşek ve Göregenli, 2004).

Bu model genelde hümanist ve öğrenci merkezli diye adlandırılan felsefi ve psikolojik inanç sistemine dayalıdır. Bu teoride genel ölçütler şunlardır (Levin ve Nolan, 1991 Akt: Akbaba, 1998);

- Kontrol için en önemli sorumluluk öğrencinindir.
- Öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde kuralları belirlerler.
- En önemli ve gerekli olan ise iç duygu ve düşüncelerdir.
- Bireysel farklılıklar önemlidir.
- Öğretmen, öğrencilerine kendi davranışlarını kontrol etmek için zaman vermelidir.
- Sözsüz hareketler, özel konuşmalar ve ben mesajları olumsuz davranışları önleme teknikleridir.
- En önemli güç, kaynak ve uzman gücüdür.

Etkileşimci Yaklaşım

Bu yaklaşım iki uçta yer alan müdahaleci yaklaşım ile müdahaleci olmayan yaklaşım arasında orta yol olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre gelişim, dışsal ve kalıtsal güçlerin kombinasyonundan kaynaklanır. Etkileşimci yaklaşım çevrenin bireyi şekillendirmesine ilaveten dışsal çevrenin birey tarafından değiştirilebileceğine odaklanır. Bu yüzden öğrenci davranışının kontrolü öğrenci ve öğretmenin sorumluluğundadır. Etkileşimci yaklaşımda öğrenci ve öğretmenler sınıf yönetimi için sorumluluğu paylaşmalıdırlar (Martin v.d. 1998, Akt: Cerit, Y., 2008).

Modelin ölçütleri (Levin ve Nolan, 1991 Akt: Akbaba, 1998);

- Öğretmen ve öğrenci sınıftaki kontrol için sorumluluğu paylaşır.
- Öğretmen, öğrenciden aldığı bir takım kurallarla sınıftaki kuralları geliştirir.
- Duygu ve düşüncelerden önce davranış gelir.

- Bireysel farklılıklara orta düzeyde önem verilir.
- Öğretmen, öğrencinin kendi davranışını kontrol etmeye zaman sağlıyor ama grubu koruyor.
- Müdahale teknikleri, baş etme teknikleri, sonuçlar, grup toplantıları.
- En önemli güç uzmanlık ve yasal güçtür.

2.1.3 Şiddet

Son dönemlerde ülkemizde, okuldaki şiddet olaylarının giderek bir artış eğilimi içerisine girdiği ifade edilmektedir. Konuya ilişkin olarak okulların güvenli mekanlar olmaktan çıktığı yönündeki bazı iddialar, bu sorunun kaygı verici boyutunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır (Kızmaz,2006).

Şiddet, sözlük anlamıyla; sertlik, sıklık, fazlalık, kuvvet ve güc olarak tanımlanmaktadır (Demiray, 1994). Ergil (2001) ise şiddeti, bir kişi veya topluluğun, fiziksel ve ahlaki bütünlüğüne, mülkiyetine, kültürel değerlerine karşı birey yahut gruplar tarafından verilen zarar, fiziksel veya psikolojik acı olarak tanımlamıştır. Deveci, Karadağ ve Yılmaz'ın (2006) “İlköğretim Çocuklarının Şiddet Algıları” çalışmasında çocuklar şiddeti; kavga etmek, dövmek, kötü davranmak, küfretmek, bağırarak, incitmek, kaba kuvvet uygulamak, kızmak, tehdit, gürültü olarak tanımlamışlardır.

Şiddet, bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psikososyal veya cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır (Özcebe v.d., 2005). 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” (Krug v.d. 2002: 5) olarak tanımlamaktadır.

Okulda şiddet kavramı ise, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır (Furlong ve

Morrison, 2002: 25). Humphreys öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarını bir çeşit disiplin sorunu olarak nitelendirmiş ve bu davranışları şu şekilde belirtmiştir: Öğrencilere bağırarak, emretmek, alay etmek, küçümsemek, dalga geçmek, şiddetle eleştirmek, “zayıf tembel” vb. şekilde nitelemek, tehdit etmek, itip kakmak, bazı öğrencileri sevmemek, diğer öğrencilerle kıyaslamak (Kundakçı, 2002).

Okul ve suç ilişkisini konu edinen araştırmaların büyük bir kısmı, Hirschi tarafından geliştirilen sosyal bağ teorisine dayanmaktadır (Sprott, 2004; Jenkins, 1995, 1997). Bilindiği gibi Hirschi (1969) tarafından geliştirilen sosyal bağ teorisi, okul faktörünü veya okul yaşamını, bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığını sağlayan temel kurumlarından biri olarak ele almaktadır. Bu sebeple kontrol kuramı, suç ve şiddet davranışının önde gelen bir nedenini, bireylerin okula olan bağlılıklarının zayıflamasının sonucu olarak görmektedir. Hirschi, sosyal bağın unsurları olarak dört değişkeni analiz etmektedir. 1) bağlılık, 2) taahhüt, 3) katılma ve 4) inanç. Bağlılık, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını, taahhüt; eğitimsel değerlere ve mesleki başarıya/amaçlara olan taahhüdü, katılma; sportif ve kültürel faaliyetlere veya aktivitelere katılımını ve inanç da, açık bir şekilde okul kurallarını ve okul idaresini benimsemeyi tanımlamaktadır (Kızmaz, 2006).

Şiddeti toplumun genelinde algılandığı gibi fiziksel zarar olarak tanımlamak oldukça sınırlı kalmaktadır. Uygulanışına göre şiddeti; fiziksel, duygusal, ekonomik, ihmal ve istismar olarak gruplandırabiliriz (Koç, 2006). Fiziksel şiddet, bireyin itaati ve disiplini sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltma amacı ile şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar verilmesidir. Bu dövülme, yanma, ısırılma vb. yollarla olabilir. Sadece dayak değil, çocuğu yaralayan, vücudunda iz bırakan, kaza dışındaki her türlü eylem fiziksel şiddettir. Çocuğa duygusal acıdan zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem yada eylemsizlik de duygusal bir şiddettir. Reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli eleştiri, aşağılama, tehdit, korkutma, yıldırma, suça yöneltme, suçlama, yok sayma, çocuğun yasına ve özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, çocuğu aile içi uyuşmazlıklarda taraf tutmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme vb. davranışlar duygusal şiddettir. Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da

düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir. Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesi ise çocuk ihmali demektir.

2.1.4 İlköğretim Okullarında Şiddet

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 'Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Strateji Belgesi Taslak Değerlendirme Raporu' na göre, Mayıs 2006 sonu itibariyle son 5 ayda okullarda çıkan olaylarda 14 öğrenci öldürülmüş, 104 öğrenci ve 3 öğretmen de yaralanmıştır. Raporda çocuklar ve gençlerin şiddetin sadece mağduru olmayıp aynı zamanda faili durumunda oldukları belirtilmektedir. Bu rakamların ötesinde toplumda gizlenen olayların olduğu da ifade edilmekte ve ayrıca rapora göre, şiddetin sözel, duygusal, ekonomik ve cinsel boyutları kolayca belirlenememektedir (MEB,2006, s.5-6). Taslak raporda okullarda şiddet konusuna ilişkin yaklaşım, birey düzeyine sıkıştırılmış olsa da şiddetin fiziksel olanının dışındaki boyutlarını kavraması bakımından anlamlıdır (Eğitim-Sen Semp., 2006, Akt.: Tural, 2006).

Kepenekçi ve Çingir (2001)'in çalışmalarında; 692 lise öğrencisinin her biri bir yada daha fazla türde şiddete uğramış, bu öğrencilerden %35.3'ü sözel, %35.5'i fiziksel, %28'i duygusal ve % 15.6'sı cinsel zorbalığa en az bir kere maruz kaldığını bildirmiştir. Fiziksel zorbalığın çoğu (%65.5) itme, sözlü zorbalığın çoğu (%52.0) isim takma, duygusal zorbalığın çoğu (%30.6) aşağılama olarak meydana gelmiştir. Aynı çalışmada öğrencilere, 'Zorbalık genellikle nerede oluyor?' sorusu sorulduğunda en yaygın cevaplar sınıfta, okul yolunda ve okul dışında, okul koridorlarında, okul bahçesinde ve spor salonları ve okul kantinleri gibi başka yerlerde şeklinde olmuştur. Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda zorbalığın en çok yapıldığı yer olarak sınıf ortamı gözlenmektedir. Ayrıca sadece öğrenci-öğrenci arasında yaşanan şiddet değil öğrenci-öğretmen hatta idarecilerle de yaşanan zorbalık da göze çarpmaktadır.

Okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan bir bireyin öğrenme yaşantıları engellenmekte ve azalmaktadır. Şiddetin etkilerinden korkan bir birey psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilenmekte ve zaman içerisinde okula gelme isteği

azalarak okuldan uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla bireyler eğitimsel acıdan büyüme ve gelişme için zaman ve fırsat kaybı yaşamaktadır (Lovitt, 2001).

Öğrencilerin anti-sosyal davranışları çoğu zaman okuldaki şiddetten kaynaklanır. Anti-sosyal davranışlarla ilgili boylamsal çalışmalar, bu araştırma alanındaki bilgilerin gelişmesine katkı sağlamıştır. Anti-sosyal davranışlar başkalarının haklarına saygı, sosyal normlara uyum veya yetkililerin beklentilerini karşılama konusunda yetersizlikten kaynaklanan davranışlar olarak tanımlanır (Fortin, 2003).

Birçok durumda, davranışlar yavaşça gelişir, çoğunlukla uzun zamana yayılır. Anti-sosyal davranış üzerine yapılan çalışmaların çoğu suçluluk bağlamında ele alınmıştır. Çok azında ise bu durum okul çerçevesinde açıklanır (Fortin, 2003).

Sınıf boyutunda şiddet, iki şekilde incelenebilir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında yaşanan şiddet;

- Çoğu zaman orta öğretim ve yükseköğrenim düzeyinde karşımıza çıkan öğretmen ve öğrenci arasındaki şiddet kavramı ne yazık ki son yıllarda ilköğretim düzeyinde de baş göstermektedir. Araştırmalar gösteriyor ki; ortaöğretim ve yükseköğrenim düzeyinde şiddetin biçimi öğrenciden öğretmene dönükken; ilköğretim düzeyinde şiddet gösterimleri genellikle öğretmenin öğrenciye karşı olan fiziksel, sözlü ve duygusal zorbalıkla gerçekleşmektedir.

- Şiddet öğretmen ve öğrenci arasında olabileceği gibi kendi akran grupları içerisinde de gerçekleşmektedir. Tabii ki bu gruplar arasında şiddetin tür ve niteliği de değişiklik gösterecektir. Öğrencilerin kendi aralarındaki şiddet gösterimleri araştırmalar sonucu şu şekilde sıralanmaktadır:

Fiziksel şiddet; itme, tekme-tokat, bıçak vb. ile saldırı, kulak ve saç çekme, kaba fiziksel şaka,

Sözlü şiddet; isim takma, alay etme, sataşma, kızdırma, küçük düşürme, küfür, tehdit, dedikodu çıkarma,

Duygusal şiddet; gruptan dışlama, aşağılama, ayrımcılık, eşyaya zarar verme,

Cinsel şiddet; cinsel saldırı, elle taciz, kavga (Kepenekçi ve Çingir, 2006).

Zeira, Astor ve Benbenishty (2003) tarafından İsrail’de yapılan çalışma 232 okulda uygulanmıştır. Araştırma, okullarda şiddeti pek çok açılardan incelemiş ve öğrenci, öğretmen, idareci olmak üzere farklı gruplardan veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İsrail okullarında şiddet yaygındır. Öğrencilerin suç oranlarıyla ilgili raporlarına göre, ciddi zararlar veren şiddet davranışları düşük seviyede, ancak daha hafif zararlar veren şiddet davranışları ise yüksek seviyede oranlarla görülmektedir.

Karen Osald, George Johanson ve Stephen Safran’ın (2005), Güneydoğu Ohio’da, 6. sınıftan 8. sınıfa kadar olan 950 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmanın amacı, olumlu uygulama, önceden doğrulama, sözlü övgü, takviye (güçlendirme)’yi içeren çok bileşenli bir müdahalenin öğrencilerin sorunlu davranışlarını geliştirip geliştiremeyeceğini belirlemek üzerinedir. Beş haftalık bir müdahale evresinin sonunda, 950 öğrencinin %42,36’sında, ilk hallerindeki kötü davranış oranlarında çok büyük bir azalma olmuştur. Bu çalışma göstermektedir ki, hazır olarak uygulanan ve parasal maliyetini çoktan karşılayan teknikler okulları daha güvenli ve düzgün yapmak adına kullanılabilirler.

2.1.5 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Şiddet Davranışları Arasındaki İlişki

Aksoy (2006)’ya göre; Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahip oldukları ve kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğinin doğalarında var olduğu inancı yatmaktadır. Burada öğretmenin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak öğretim ortamını oluşturmaktır. Kabul edilebilir öğrenci davranışlarına yönelik kurallar, öğretmenin rehberliğinde geliştirilir. Bu yaklaşıma göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni duygu ve düşüncelerdeki karışıklıklardır. Bu durumda öğretmen öğrenciye hareketlerinin farkında olmasını sağlayacak sinyaller vermeli ve öğrenci ile onun duyguları üzerinde konuşmalar yapmalıdır. Öğretmen istenmeyen davranışa hemen müdahale etmek yerine önce sözsüz mesajlar göndermeli ve davranışlarını kontrol etmesi için öğrenciye zaman tanımalıdır. Bu anlayıştaki öğretmen öğrenciyi yargılamaz, öğrencinin davranışını değerlendirmez; sınıf içinde bir güven ortamı yaratmaya çalışır. Buyurucu değil, kolaylaştırıcı bir tutum içindedir.

Öğrencinin ruhsal durumunu, ihtiyaçlarını, beklentilerini göz önünde tutarak; onun sorunu kavramasına, soruna en uygun çözüm yolu bulmasına yardımcı olmaya çalışır.

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımında, öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle, öğretmen sınıf içi davranışlara yönelik kuralları kendisi oluşturur, beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde belirtir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır. Öğretmen gerektiğinde güç kullanmaktan da çekinmeyerek öğrenci davranışını şekillendirmeye çalışır. Davranış nedenleri sorgulanmaz. Olumsuz davranışlar oluştuğunda anında müdahale edilmelidir.

Etkileşimci yaklaşımda ise öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde hem öğretmen hem de öğrenciler temel sorumluluğa sahiptir. Öğretmen otoritesini öğrenci ile bölüşür. Öğrenci bir uzmanın desteği ile sorununu çözebilir. Sınıf kurallarını öğrenci ile birlikte koyar, sorunlara öğrenci ile birlikte çözüm aranır. Öğrenciye ya da öğrenci grubuna değiştirilmesi gereken davranışlar açıkça belirtilir. Sonuçları konusunda öğrenci bilgilendirilir. Etkileşimsel yaklaşım kapsamında yer alan öğretmenler genellikle uzmanlık ve yasal gücü kullanırlar. Her iki güce göre okulun temel amacı öğrencilere kendileri için gerekli olan bilgileri öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle öğretmen bir bütün olarak sınıf haklarını korumalı ve grup haklarına engel olan bireysel davranışları hemen durdurmalıdır.

2.2 İlgili Araştırmalar

Fortin (2002)'nin, 7 yıl üzerinde çalıştığı uzun dönemli çalışması gösteriyor ki; yüksekokul öğrencilerinin anti-sosyal ve saldırgan davranışları kendi akranlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliği eksikliği ve kendini kontrol etmedeki düşüklük gibi davranışsal problemlerden dolayı ortaya çıkar. Çalışmaya göre, 5 yılın üzerindeki yüksek okullardaki öğretmenlerin anti-sosyal davranışlı öğrencileri değerlendirmesi ilk yıl süresince daha negatiftir. Daha sonraki 4 yıl gelişerek ortalamaya yaklaşmaktadır. Bu öğrencilerin işbirliği yetenekleri 5 yıllık periyodun üzerine çıktığında azalır.

Türnükü ve Yıldız (2002), ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek, bu davranışlardan duyulan rahatsızlık düzeyini saptamak ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerini belirlemek amacı ile yaptıkları araştırmaya göre, ilköğretim birinci kademe sınıflarında en çok rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, sürekli hareket etme ve yerinde duramamadır. En az rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; derste aşırı gülme, okul eşyalarına zarar verme, öğretmenin isteklerine karşı gelme- kaba yanıtlar verme, kendi kendine konuşma, kopya çekme ve hırsızlıktır.

Sadık (2000), “İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar” konulu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışları belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre öğretmenlerin problem davranış olarak gözlemledikleri davranışlar sıklıkla kişilere ve eşyalara saldırganlık içeren davranışlardır. En çok gözlenen problem davranışlar; verilen görevi yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışı bir şeylerle uğraşmak şeklindedir. En ciddi görülen problem davranışlar, hırsızlık ve arkadaşları ile kaba-küfürlü konuşmak şeklindedir.

Gözütok, Er ve Karacaoğlu (2006), yaptıkları araştırmada 1992 yılı ile 2006 yılında öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları bedensel cezaları karşılaştırmıştır. Araştırmaya 1992 yılında 364, 2006 yılında ise 217 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tutum puan ortalamalarında 1992 yılından 2006’ya kadar önemli bir düşüş gözlemlenmektedir. Ancak bedensel ceza uygulamalarından; kulak çekme, sac çekme, tekme atma belirgin bir değişime rastlanmamaktadır. Tokat atma, basını duvara vurma veya sıraya vurma, şiddetle dövme gibi uygulamalarda azalma; tebeşir ve silgi fırlatma davranışlarında artma gözlemlenmektedir. Bedensel cezayı tercih eden öğretmenler incelendiğinde bu yönetime en çok başvuran öğretmenlerin özel yaşamında sorunlu ve mesleki yetersizlikleri olan öğretmenler olduğu ortaya konmuştur. 1992 yılında özel yaşamında sorunlu ve bedensel ceza kullanan öğretmenler %31 iken 2006 yılında bu oran %58’ çıkmaktadır. 1992 yılında mesleki yetersizliği olan ve bedensel cezayı tercih eden öğretmenler %28 iken 2006 yılında %45 olarak belirlenmiştir.

Tan'ın (1990) öğretmen adaylarının dayaa karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmen adayları dayaa kesinlikle bir eğitim aracı olmayacağını söylemişler ve öğretmen adaylarının %95'i ailelerinden dayak yediklerini ifade etmişlerdir (Akt. Kundakçı, 2002).

Moore ve Cooper'ın öğretmen ve öğrencilerin çeşitli özellikleri ve geçmişleri ile öğretmenin disiplin sorunları ve tekniklerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada genellikle deneyimli öğretmenlerin problem davranışlara tahammül edebildikleri, genç ve deneyimsiz öğretmenlerin sözlü ya da bedensel cezayı tercih ettikleri saptanmıştır (Akt. Kundakçı, 2002).

Sayın (2001), sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar ile karşılaşma sıklıklarını, bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini ve baş etme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı; cezalandırıcı, önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini kullanma sıklıklarının onların cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, mesleki deneyim, okutmakta olduğu sınıf düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi özellikler bakımından farklılık gösterip göstermediğidir. Eskişehir il merkezinde bulunan toplam 92 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1235 sınıf öğretmenin %76,6' sı (946 öğretmen) veri toplama aracı olarak kullanılan araştırma anketini cevaplayarak bu konudaki görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; şikâyet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşma olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkili olan başlıca faktörleri; aile içi geçimsizlik, anlaşmazlık ve kavgalar (%52.0), anne-babanın boşanmış olması (%45.0), televizyondaki şiddet içerikli programların etkisi (%42.6), ailenin çocuğa karşı ilgisizliği (%40.2), öğretmen-veli arasındaki iletişimsizlik (%33.9) ve öğretmenin olumlu davranışları ödüllendirmemesi (%28.6) olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çoğu zaman önleyici disiplin yöntemlerini kullandıkları, iyileştirici disiplin yöntemlerinin ara sıra, cezalandırıcı disiplin yöntemlerinin ise çok az kullanılan yöntemler olduğu bulunmuştur. Öğretmenleri çoğu zaman kullandıklarını ifade ettikleri önleyici disiplin yöntemleri;

dersin konusu ile ilgili sorular sorarak öğrencinin dikkatini derse çekme (%51.8), sınıf kurallarını hatırlatma (%46.3), öğrenci ile dersten sonra konuşma (%45.2) ve olumlu davranışları ödüllendirme (%42.0)'dir. Erkek öğretmenlerin cezalandırıcı disiplin yöntemlerini bayan öğretmenlere göre, 30 yaş altındaki öğretmenlerin de önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha sık kullandıkları sonuçları elde edilmiştir. Önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerinin kullanılmasında cinsiyet, cezalandırıcı yöntemlerin kullanılma sıklığında da okul türü, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi belirleyici bir değişken olmamıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin önleyici disiplin yöntemlerini kullanma sıklıkları, onların okutmakta oldukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermiş, birinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin önleyici disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Öğrenci sayısının, bu üç tür disiplin yöntemlerinin kullanılma sıklığı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı görülmüştür.

Ergün ve Duman (1998) ise, istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejilerini, lise ve üniversite öğrencilerinin görüşlerini alarak incelemiştir. Ankara, Afyon ve Uşak'taki toplam 513 lise (%76.4) ve üniversite öğrencileri (%23.6) üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenin sınıfta en sık karşılaştığı istenmeyen davranışlar; dersin başlangıcında geç kalma, dersin işlenişi sırasında sınıfta çeşitli gürültü meydana gelmesi, ilgisizlik, sataşma, dışarı çıkma, dersi dinlememe, kopya çekme, kılık-kıyafet kurallarına uygun giyinmeme ve ödev yapmama olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar şöyledir:

Öğretmen sınıfa girdiğinde “öğrencilerin ayakta ve gürültü yaptığı “durumlarda öğretmenin aktif müdahalesi öğrencilerin %80'i tarafından uygun görülmüştür. Alışkanlık haline gelmeyen “geç gelme durumlarında” öğrencinin cinsiyetine, çalışkanlığına, dersin niteliğine bakılmaksızın öğretmenin yumuşak davranması öğrencilerin genel arzusu olarak bulunmuştur. Dersin işlenişi sırasında kendi aralarında konuşan, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtan, dersle ilgilenmeyen uyuyan ya da başka işlerle meşgul olan öğrencilere önce uyarı yapılması devam edildiği takdirde dışarı çıkarılması görüşünde öğrenciler hemfikir bulunmuşlardır. Ders işlenirken dışarı çıkmak isteyen öğrencilere neden sorularak ya da sessiz bir işaretle

dışarı çıkma izni verilmesi, kılık-kıyafet yönünden kurallara uymayan öğrencilere ise sadece sözlü uyarıda bulunulması öğrencilerin çoğunluğunun tercihi olarak tespit edilmiştir. Sınavda kopya çekenlere karşı, öğrencinin disiplin kuruluna verilmesi fikri ortaya çıkmıştır. Ödevlerini yapmama ya da eksik yapma durumlarında ise genel olarak öğrencilerin tercih ettiği davranış, “ileride dikkate alınmak üzere (–) not verme davranışdır.

Aksu (1999)’nun, Trabzon ili ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan toplam 109 kadın ve 196 erkek olmak üzere 305 öğretmen ile yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin, sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı “en sık” kullandıkları yöntemlerin; göz teması kurma, görüşmeye çağırma, dokunma (aktif olumlu), sesle uyarma, soru sorma, sessizce uyarma (aktif olumsuz) olarak bulunmuştur. Görmezden gelme, farkına varmama, yanına yaklaşma yöntemleri “nadiren”, ceza unsuru içeren azarlama, dayak atma, sınıftan dışarı atma, tahtada ayakta bekletme gibi yöntemleri ise “çok az” kullanılan yöntemler olarak belirtilmiştir.

Eğitim Sen’in, TBMM Gençler ve Çocuklar Arasındaki Artan Şiddet Eğilimlerini ve Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarını Araştırma Komisyonu’na sunduğu ve 711 okulda yapılan araştırma sonucunda hazırlanan rapora göre, okulların %40’ında dayak olayları yaşanmakta, öğretmenlerin % 30’u sopa ile dolaşmaktadır. Okulların yüzde 41’inde teneffüslerde çocuklar zorunlu olarak bahçeye çıkarılıyor. Marmara’da araştırmaya katılan okulların tümünde öğrenciler sıraya sokularak içeriye alınıyor ve giriş-çıkışlarda zil çalınıyor. Diğer bölgelerde de zil uygulamasını kullanan okulların oranı yüzde 95’ten aşağı inmiyor. Giyim-kuşam denetimi ve üst-baş, sigara araması 711 okuldan 690’ında yapılıyor. Okulların yüzde 40’ında öğretmen dayaağı var. Marmara ve Doğu Anadolu’da yüzde 20 oranında saç kesme cezası uygulanıyor. Okulların yüzde 66.80’inde idareciler, yüzde 73.40’ında öğretmenler öğrencileri azarlıyor, idareci ve öğretmenler yüzde 30 oranında okulda sopayla dolaşıyor. Her 100 okuldan altısında uyuşturucu olayları yaşanıyor. Okulların yüzde 91.45’inde öğrenciler yalan söylüyor, yüzde 94.85’inde birbirine küfrediyor, yüzde 87.45’inde birbirini dövüyor, yüzde

81.11'inde okuldan kaçıyor (<http://ieylem.wordpress.com/2007/01/15/beytullah-emrah-once-egitimde-yasanan-son-gelismelerin-degerlendirilmesi/>).

Koç (2006), “Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede Sporun İşlevselliği” adlı çalışmasında şiddete maruz kalan öğrencilerin psiko-patolojilerini incelemiş ve şiddete maruz kalan öğrencilerin %26,5'inin normal düzeyde, öğrencilerin %37.3'unun ruh sağlıklarının bozulmaya başladığını ve %36.1'sinin ruh sağlığının bozulduğu ortaya koymuştur.

Aile ve toplum arasındaki doğrudan ilişki belki de en fazla okullar aracılığıyla sağlanabilmektedir. Suçla ilgili faktörleri azaltmada, işyerleri vb. gibi kurumlarla karşılaştırıldığında okulun etkisi daha büyük olmalıdır. Nitekim XVII. Yüzyılda Victor Hugo da “Bir okulun yapılması, bir hapishanenin kapanması demektir” sözüyle bu gerçeği dile getirmektedir (Yavuzer,1982).

Okullar sadece çocuklara okuma yazma öğretmek gibi temel öğretim hizmetlerini sunarak suçun önlenmesine yardımcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda şiddet ve uyuşturucu kullanımı gibi riskli durumların ortadan kaldırılmasında da aktif görevler üstlenebilmektedir. Bu nedenle, okul işlevlerini gerçekleştirmezse, bu durum bireyin başarısını, gelişimini, çevresine uyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmekte, çocukların gelişme ve uyumla ilgili sorunlarını çözemediği durumlarda ise çocukların okuldan kaçma, hırsızlık yapma gibi davranışlarda bulunmalarına yol açabilmektedir (Yavuzer, 1982).

Bir öğrencinin şiddete yönelmesinde erken belirtilerin bilinmesi son derece önemlidir. Okul personeli bu belirtilerin zamanında farkına vararak gerekli önlemleri alabilir. Bu belirtiler aşağıda ifade edilmiştir (Gotfredson,1997, Akt: Kepenekçi ve Özcan, 2001).

- 1) İçine Kapanma: Bu durum genellikle depresyondan, reddedilme, haksızlığa uğrama, bir işe yaramama duygularından ve kendine güven eksikliğinden kaynaklanabilir.

- 2) Sürekli yalnız olma ve terk edilme duygusu: Yalnızlığa itilme ve terk edilme duyguları bazen şiddet davranışlarına yol açabilmektedir.
- 3) Şiddetli reddedilme duygusu: Reddedilme şiddetli olduğunda ve sürekli tekrarlandığında çocuk suç işleyebilmektedir.
- 4) Şiddete maruz kalmış olmak: Daha önce de belirtildiği gibi fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalma, çocukları şiddet kullanmaya itmektir.
- 5) Aşağılandığını ve “günah keçisi” olduğunu düşünmek: Bu tür duygular eğer iyi yönlendirilmezlerse çocuklarda şiddete yol açabilirler.
- 6) Düşük akademik başarı ve derslere ilgi azlığı suç davranışının erken göstergelerinden biridir.
- 7)Yazılarında veya resimlerinde şiddeti işlemek: Bu tür öğrencilerde şiddete eğilim mümkündür.
- 8) Öfkesini kontrol edememe şiddet davranışına ilişkin bir uyarı belirtisidir.
- 9) Sürekli başkalarına vurma, aşağılama ve rahatsız etme davranışı: Bu tür davranış gösteren öğrencilerle yakından ilgilenilmeli ve sürekli göz altında bulundurulmalıdır.
- 10) Geçmişte disiplin sorunları yaşayan, şiddete başvuran ve saldırgan davranışlar gösteren öğrenciler de özel olarak ilgilenilmesi gereken öğrencilerdir.
- 11) Hoşgörüsüzlük ve önyargılı olma: Bazen başkalarının farklılığını kabul edememe ve önyargılar şiddete dönüşebilir.
- 12) Uyuşturucu ve alkol kullanma: Uyuşturucu ve alkol kullanan öğrenciler bu maddelerin etkisi ile şiddete yönelik davranışlarda bulunabilirler.
- 13) Ateşli silaha sahip olma: Silah taşıma şiddete başvurma ile yakından ilişkilidir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konuları üzerinde durulmuştur.

Bu bölümde araştırmanın aşamaları yani araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma “tarama” modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar,1999:77).

3.2. Evren Ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 yılı Bolu ili merkez ilçede bulunan 39 ilköğretim okulunda görev yapan 413 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmada örneklem belirlenirken, basit tesadüfi örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım'a (2004) göre bir evrenden, istatistik hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rasgele yöntemle bir örneklem seçmek mümkündür. Buna seçkisiz örnekleme denir. Balcı (2005) ise, bu tür örneklem almayı basit tesadüfi örneklem alma olarak adlandırmıştır. Buna göre, evrendeki her birimin örnekleme girmede eşit şansı vardır.

Araştırmanın örneklemini, Bolu ili merkez ilçede bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 183 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak 23 sınıf öğretmeninden yeterli bilgi alınamadığından veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle analizler 150 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Örneklem içerisinde bulunan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Listede bulunmayan okullarda anketin uygulanmasına izin verilmemiştir.

Tablo 3-1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı okullar

BOLU MERKEZ OKULLARI	Öğretmen Sayısı
60.YIL İÖÖ	11
100.YIL İÖÖ	13
ABANT İÖÖ	11
ATATÜRK İÖÖ	12
BEHİYE BAYSAL İÖÖ	8
CANİP BAYSAL İÖÖ	12
CUMHURİYET İÖÖ	10
DAĞKENT İÖÖ	5
İNKILAP İÖÖ	10
KARAÇAYIR İÖÖ	5
KOÇ İÖÖ	12
KÖROĞLU İÖÖ	11
KÜLTÜR İÖÖ	16
MİLLİ EGEMENLİK İÖÖ	14
TOPLAM	150

Tablo 3-2. Örneklemi oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları

	N	%
Kadın	83	55,3
Erkek	67	44,7
Toplam	150	100,0

Örneklemi oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 3-2.'de incelenmiştir. Buna göre örneklem, %55,3'ü (83) kadın ve %44,7'si (67) erkek olmak üzere toplam 150 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3-3. Örneklemi oluşturan bireylerin öğrenim durumlarına göre dağılımları

	N	%
Yüksek Okul	47	31,3
Fakülte	92	61,4
Y.Lisans	11	7,3
Toplam	150	100,0

Örneklemi oluşturan bireylerin öğrenim durumlarına göre dağılımları tablo3-3.'te incelenmiştir. Buna göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin %31,3'ü (47) Yüksek Okul, %61,4'ü (92) Fakülte ve %7,3'ü (11) Yüksek Lisans olmak üzere toplam 150 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3-4. Örneklemi oluşturan bireylerin kıdemlerine göre dağılımları

	N	%
1-5 Yıl	10	6,7
6-10 Yıl	25	16,7
11-15 Yıl	52	34,6
16-20 Yıl	19	12,7
20 Yıldan Fazla	44	29,3
Toplam	150	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin kıdemlerine göre dağılımları tablo 3-4.'te incelenmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin %6,7'si (10) 1-5 yıl, %16,7'si (25) 6-10 yıl, %34,6'sı (52) 11-15 yıl, %12,7'si (19) 16-20 yıl ve %29,3'ü (44) 20 yıldan fazla görev yapmıştır.

Tablo 3-5. Örnekleme oluşturan bireylerin sınıf yönetimi dersi alımlarına göre dağılımları

	N	%
Evet	100	66,7
Hayır	50	33,3
Toplam	150	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin sınıf yönetimi dersi alımlarına göre dağılımları tablo 3-5.'te incelenmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin %66,7'si (100) Sınıf Yönetimi dersi alırken, %33,3'ü (50) sınıf yönetimi dersi almamıştır.

Tablo 3-6. Örnekleme oluşturan bireylerin sınıf yönetimi hizmetiçi eğitim durumlarına göre dağılımları

	N	%
Evet	118	78,7
Hayır	32	21,3
Toplam	150	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin sınıf yönetimi hizmetiçi eğitim durumlarına göre dağılımları tablo 3-6.'da incelenmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin %78,7'si (118) sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitimlere katılırken, %21,3'ü (32) hizmetiçi eğitimlere katılmamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları Martin v.d. (1998) tarafından geliştirilen sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum (Attitudes and beliefs on

classroom control (ABCC)) ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek 26 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut öğretimsel yönetim (14 madde), ikinci boyut insan yönetimi (8 madde) ve üçüncü boyut davranış yönetimi (4 madde)'dir. Öğretimsel yönetim boyutu çalışmalarını izleme, günlük rutin davranışları belirleme ve materyalleri dağıtma, insan yönetimi boyutu öğretmenlerin bir kişi olarak öğrencilerle ilgili inançları ve öğretmenleri öğrencilerin gelişmelerini sağlamaya ilgilidir. Davranış yönetme boyutu ise dönüt verme, davranış üzerinde açıklama yapma ve yönlendirmeyi kapsar. Her bir alt boyut öğrenciler üzerinde öğretmenlerin gücünün düzeyini yansıtan müdahaleci müdahaleci olmayan ve etkileşimli yaklaşım aralığında bir kontrol düzeyini ortaya çıkarmaktadır (Martin, v.d., 1998). Ölçek maddeleri “4: çok katılıyorum”, “3: genellikle katılıyorum”, “2: biraz katılıyorum” ve “1: hiçbir şekilde katılmıyorum” şeklinde 4'lü likert tipi derecelendirilmiştir. Öğretimsel, insan ve davranış yönetimi boyutlarındaki yüksek puanlar müdahaleci yaklaşımı, düşük puanlar müdahaleci olmayan yaklaşımı ve orta noktada yer alan puanlar ise etkileşimli yaklaşımı yansıtır.

Araştırmacı tarafından öğrenciler arası şiddet davranışını ölçmek amacıyla bir araç hazırlanmıştır. Araç; 20 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut fiziksel şiddet (5 madde), ikinci boyut sözlü şiddet (7 madde), üçüncü boyut duygusal şiddet (5 madde) ve dördüncü boyut cinsel şiddet (3 madde)'dir. Ölçek maddeleri “5: her zaman katılıyorum”, “4: çok katılıyorum”, “3: orta düzeyde katılıyorum”, “2: az katılıyorum” ve “1: hiçbir zaman katılmıyorum” şeklinde 5'li Likert tipi ölçekle derecelenmiştir. Fiziksel, sözlü, duygusal ve cinsel şiddet boyutlarındaki yüksek puanlar şiddet tipinin çok sık görüldüğünü, düşük puanlar şiddetin görülmediğini ve ortada yer alan puanlar ise şiddetin zaman zaman görüldüğünü göstermektedir.

Elde edilen ortalama ve standart sapma değerlerinin yorumlanmasında aşağıdaki değerler ölçüt alınmıştır.

1,00-1,79 = Tamamen Katılmıyorum;

1,80-2,59 = Katılmıyorum;

2,60-3,49 = Kararsızım;

3,50-4,19 = Katılıyorum;

4,20-5,00 = Tamamen Katılıyorum.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS 15 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri şiddet davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerini kullanma düzeyleri ile öğrencilerin kendi aralarındaki şiddet davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “Güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2000:76). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği konusunda yapılanlar ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

3.5.1. Güvenirlik

Öğrenciler arasında yaşanan şiddet davranışları ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenlik katsayıları ve her boyutta kaç madde olduğu Tablo3-7’de gösterilmiştir.

Tablo 3-7. Şiddet Boyutlarına Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları

Boyutlar	Madde No.	Madde Sayısı	Alpha
Fiziksel Şiddet	1,2,3,4,5	5	,806
Sözlü Şiddet	6,7,8,9,10,11,12	7	,878
Duygusal Şiddet	13,14,15,16,17	5	,843
Cinsel Şiddet	18,19,20	3	,540

Tablo 3-7’de görüldüğü gibi, ölçeğin ‘Fiziksel Şiddet’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenirlik katsayısı 0,806 olarak hesaplanmıştır. ‘Sözlü Şiddet’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenirlik katsayısı 0,878’dir. ‘Duygusal Şiddet’ boyutunun güvenirlik katsayısı 0,843’dür. ‘Cinsel Şiddet’ boyutunun ki 0,540 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenirlik katsayıları ve her boyutta kaç madde olduğu Tablo3-8’de gösterilmiştir.

Tablo 3-8. Yönetim Boyutlarına Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları

Boyutlar	Madde No.	Madde Sayısı	Alpha
Öğretimsel Yönetim	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14	14	,668
İnsan Yönetimi	15,16,17,18,19,20,21,22	8	,491
Davranış Yönetimi	23,24,25,26	4	,506

Tablo 3-8’de görüldüğü gibi, ölçeğin ‘Öğretimsel Yönetim’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenirlik katsayısı 0,668 olarak hesaplanmıştır. ‘İnsan Yönetimi’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenirlik katsayısı 0,491’dir. ‘Davranış Yönetimi’ boyutunun güvenirlik katsayısı 0,506 olarak hesaplanmıştır.

3.5.2. Geçerlilik

Kullanılan şiddet ölçeğinin faktör analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 3-9’da verilmiştir.

Tablo 3-9. Şiddet Boyutları Ölçeğinin Faktör Analizine İlişkin İstatistikî Veriler

Faktörü Oluşturan Sorular	Faktörler			
	F1	F2	F3	F4
Öğrenciler birbirlerini iterler	,624			
Öğrenciler birbirleriyle kavga ederler.	,648			
Öğrenciler birbirlerine fiziksel şakalar yaparlar.	,725			
Öğrenciler birbirlerine isim takarlar.	,573			
Öğrenciler birbirleriyle alay ederler.	,719			
Öğrenciler birbirlerine sataşır.	,875			
Öğrenciler birbirlerini kızdırıcı hareketlerde bulunurlar.	,838			
Öğrenciler birbirlerine küçük düşürücü hareketlerde bulunur ve küfür ederler.	,480			
Öğrenciler birbirleri hakkında dedikodu çıkarırlar.		,732		
Öğrenciler kendi grupları içinde arkadaşlarını dışlarlar.		,778		
Öğrenciler birbirlerini aşağılarlar.		,605		
Öğrenciler kendi aralarında ayrımcılık yaparlar.		,786		
Öğrenciler okul ve sınıf eşyalarına zarar verirler.		,495		
Öğrenciler birbirlerinin eşyalarına zarar verirler.		,601		
Öğrenciler bıçakla ya da kesici aletlerle birbirlerine saldırırlar.			,818	
Öğrenciler birbirlerini tehdit ederler.			,581	
Öğrenciler birbirlerine cinsel saldırıda bulunurlar.			,604	
Öğrenciler birbirlerine elle tacizde bulunurlar.			,742	
Öğrenciler birbirlerinin saçlarını ya da kulaklarını çekerler.				,714
Öğrenciler birbirlerine tekme-tokat atarlar.				,592
Varyansı Açıklama Oranı (%)	24,89	18,87	13,18	10,96
Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı (%)	67,917			
KMO	,896			
Bartlett Testi	0,000			

Tablo 3-9’da araştırmada kullanılan şiddet ölçeğindeki maddelerin faktör yük değerleri ile ölçeğe ait KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi, kullanılan ölçeğin KMO değeri 0,896 iken Bartlett Testi anlamlılık değeri ise 0.000 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte bulunan faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise % 67,917 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan yönetim ölçeğinin faktör analizi sonuçları tablo 3-10’da verilmiştir.

Tablo 3-10. Yönetim Boyutları Ölçeğinin Faktör Analizine İlişkin İstatistiki Veriler

Faktörü Oluşturan Sorular	Faktörler		
	F1	F2	F3
Ben öğretmenin bir öğrenme etkinliğinden diğerine öğrencinin geçişini düzenlemesi gerektiğine inanırım.	,568		
Ben öğrencilerin çalışmaları süresince devamlı olarak davranışlarının izlenmesinin önemli olduğuna inanırım.	,732		
Ben öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmeyi sağladığı için günlük etkinliklerini belirlemeleri gerektiğine inanırım.	,590		
Öğretmen öğrenmeyi artırmayı sağlama ve sınıf materyallerini nasıl dağıtılacağını en iyi şekilde bilirler.	,434		
Ben öğretmenlerin öğrencilerden düzen ve kurallara saygı göstermelerini ve uymaları gerektiğine inanırım.	,493		
Öğrenciler uygun şekilde davrandıkları zaman onları ödüllendiririm.	,392		
Ben ev ödevinin temel amacı sınıfta öğrenilen becerileri uygulaması ve alıştırmasını yapmayı sağlamak olduğuna inanırım.	,677		
Ben öğrencilerin birlikte nasıl çalışılacağı konusunda yönlendirmeye ihtiyacı duyduklarına inanırım.	,550		
Benim sınıfımdaki öğrenciler öğrenme süreci boyunca istedikleri her materyali kullanmada özgürdürler.	,457		
Ben öğrencilerle etkileşimde arkadaşlık, saygı ve nezaket gösterilmesi gerektiğine inanırım.	,692		
Sınıf kuralları öğrencilerin davranış ve gelişmelerini şekillendirdiği için sınıf kurallarının önemli olduğuna inanırım.	,579		
Ben öğrencilerin istedikleri sıraya oturmalarına izin veririm.		,311	
Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçildiği zaman, ben öğrencilere sahip oldukları yetenekleri oranında gelişmelerine izin veririm.		,470	
Eğer öğrenciler bir sınıf kuralının adil olmadığı düşünüyorlarsa, o zaman öğrencilerin adil olduğunu düşündüğü bir kural ile onu değiştiririm.		,646	
Ben öğrencilerin öğrenme konularını ve görevlerini seçmeleri gerektiğine izin veririm.		,466	
Derslerin başladığı ilk hafta boyunca, ben bir sınıf kuralları ortaya atmaları için öğrencilere izin veririm.		,595	
Ben öğrencilerin ilgi alanlarında serbestlik verilirse onların okulda başarılı olabileceklerine inanırım.		,645	

Tablo 3-10.'un devamı

Ben öğrencilerin öğretmenin söylediklerine uyum sağlayıp sağlamadıklarında çok onların işlerinin niteliğini değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.		,632	
Ben öğretmenin öğrencilerin çalıştığı konuların ne olduğuna ve onların çalışmak için kullandığı görevlere karar vermesi gerektiğine inanırım.		,379	
Ben öğrencilerin öğretmenler tarafından organize edilen ve uygulanan günlük etkinliklerine ihtiyaç duyduklarına inanırım.			,439
Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiği zaman, ben hemen öğrenciye sessiz olmasını ve durmasını söylerim.			,599
Araştırması için verilen konuyu öğrenci anlatırken ders bittiği için konuyu anlatmayı bırakmasını isterim.			,444
Ben her bir öğrenme etkinliği için bir zaman seti açıklarım ve planların içinde kalmaya çalışırım.			,411
Ben öğrencinin bir kişisel ahlaki davranış geliştirebilmesi için sınıf kurallarının katı olmasına gerektiğine inanırım.			,627
Ben öğrenciler için en iyi şeyin ne olduğunu bilen yetişkinleri dinledikleri okullarda onların başarılı olabileceklerine inanırım.			,653
Derslerin başladığı ilk hafta boyunca, ben sınıf kurallarını ilan ederim ve kurallara uyulmadığı için cezaları öğrencilere duyururum.			,569
Varyansı Açıklama Oranı (%)	16,147	10,529	9,404
Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı (%)	36,080		
KMO	,708		
Bartlett Testi	0,000		

Tablo 3-10'da araştırmada kullanılan yönetim ölçeğindeki maddelerin faktör yük değerleri ile ölçeğe ait KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi, kullanılan ölçeğin KMO değeri 0,708 iken Bartlett Testi anlamlılık değeri ise 0.000 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte bulunan faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise % 36,080 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere Ait Bulgular

4.1.1. Öğrencilerin Kendi Aralarındaki Şiddet Davranışlarına ve Şekillerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin sınıfta birbirlerine karşı fiziksel, sözlü, duygusal ve cinsel şiddet davranışlarına ve şekillerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Birbirlerine Fiziksel Şiddet Uygulama Derecelerine Ait Bulgular

Öğrencilerin birbirlerine karşı fiziksel şiddet içeren davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 4-1.'de verilmiştir.

Tablo 4-1. Öğrencilerin birbirlerine Fiziksel Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1.Öğrenciler birbirlerini iterler	7	4,7	39	26,1	55	36,6	32	21,3	17	11,3	3,08
2.Öğrenciler birbirlerine tekme-tokat atarlar	22	14,7	78	52,0	33	22,0	14	9,3	3	2,0	2,32
3.Öğrenciler bıçakla ya da kesici aletlerle birbirlerine saldırırlar.	130	86,7	12	8,0	5	3,3	3	2,0	-	0,0	1,20
4.Öğrenciler birbirlerinin saçlarını ya da kulaklarını çekerler.	43	28,7	60	40,0	32	21,3	12	8,0	3	2,0	2,14
5.Öğrenciler birbirlerine fiziksel şakalar yaparlar.	8	5,3	55	36,7	54	36,0	26	17,3	7	4,7	2,79
Toplam $\bar{X}$	2,31										
Toplam S	,685										

Öğrencilerin birbirlerine fiziksel şiddet uygulama sıklığına ait frekans ve yüzdelere, tablo 4-1’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin birbirlerini itme davranışını göstermelerinin (%36,6) “orta” düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin birbirlerine tekme-tokat atma davranışının “az” seçeneğinde (%52,0), bıçak ya da kesici aletle saldırmalarının ise “hiçbir zaman” (%86,7) seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin saçını ya da kulaklarını çekme davranışına öğretmenler daha çok “az” (%40,0) cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin birbirlerine fiziksel şaka yapma davranışlarında ise “az (%36,7)” ve “orta (%36,0)” seçenekleri arasında yığılma gözlenmektedir.

Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, öğrenciler arasında görülen fiziksel şiddet içeren davranışların (X: 2,31) “az” düzeyinde görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Birbirlerine Sözlü Şiddet Uygulama Derecelerine Ait Bulgular

Öğrencilerin birbirlerine karşı sözlü şiddet içeren davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 4-2.’de verilmiştir.

Tablo 4-2. Öğrencilerin birbirlerine Sözlü Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
6.Öğrenciler birbirlerine isim takarlar.	21	14,0	55	36,7	39	26,0	32	21,3	3	2,0	2,60
7.Öğrenciler birbirleriyle alay ederler.	13	8,7	69	46,0	45	30,0	20	13,3	3	2,0	2,54
8.Öğrenciler birbirlerine sataşır.	14	9,3	52	34,7	52	34,7	23	15,3	9	6,0	2,74
9.Öğrenciler birbirlerini kızdırıcı hareketlerde bulunurlar.	11	7,3	46	30,6	67	44,7	22	14,7	4	2,7	2,75
10.Öğrenciler birbirlerine küçük düşürücü hareketlerde bulunur ve küfür ederler.	30	20,0	76	50,7	33	22,0	9	6,0	2	1,3	2,18
11.Öğrenciler birbirlerini tehdit ederler.	50	33,3	69	46,0	20	13,3	10	6,7	1	,7	1,95
12.Öğrenciler birbirleri hakkında dedikodu çıkarırlar.	48	32,0	65	43,3	27	18,0	10	6,7	-	0,0	1,99
Toplam $\bar{X}$	2,39										
Toplam S	,706										

Öğrencilerin birbirlerine sözlü şiddet uygulama sıklığına ait frekans ve yüzdelere, tablo 4-2’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin birbirlerine isim takma davranışını göstermelerinin çoğunlukla (%36,7) “az” düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle alay etme davranışının “az” seçeneğinde (%46,0), birbirlerine sataşma davranışının “az” ve “orta” seçeneklerine eşit (%34,7) dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin birbirlerine kızdırıcı harekette bulunma davranışına öğretmenler daha çok “orta” (%44,7) cevabını vermişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin birbirlerine küçük düşürücü hareketlerde bulunma ve küfür etme davranışlarına ilişkin yarıdan fazla oranla (%50,7) “az” cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin birbirlerini tehdit etme davranışının görülme sıklığında cevaplar “hiç(%33,3)” ve “az(%43,3)” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin birbirleri hakkında dedikodu çıkarma davranışlarına ilişkin görüşler ise (%43,3) “az” seçeneğinde toplanmıştır.

Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, öğrenciler arasında görülen sözlü şiddet içeren davranışların (X: 2,39) “az” düzeyinde görüldüğünü ifade

etmişlerdir.

Öğrencilerin Birbirlerine Duygusal Şiddet Uygulama Derecelerine Ait Bulgular

Öğrencilerin birbirlerine karşı duygusal şiddet içeren davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 4-3.'de verilmiştir.

Tablo 4-3. Öğrencilerin birbirlerine Duygusal Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
13.Öğrenciler kendi grupları içinde arkadaşlarını dışlarlar.	31	20,7	81	54,0	32	21,3	5	3,3	1	,7	2,09
14.Öğrenciler birbirlerini aşağılarlar.	60	40,0	68	45,3	13	8,7	7	4,7	2	1,3	1,82
15.Öğrenciler kendi aralarında ayrımcılık yaparlar.	32	21,3	80	53,3	28	18,7	8	5,4	2	1,3	2,12
16.Öğrenciler okul ve sınıf eşyalarına zarar verirler.	47	31,3	74	49,4	21	14,0	6	4,0	2	1,3	1,94
17.Öğrenciler birbirlerinin eşyalarına zarar verirler.	44	29,3	78	52,0	22	14,7	5	3,3	1	,7	1,94
Toplam $\bar{X}$	1,98										
Toplam S	,652										

Öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama sıklığına ait frekans ve yüzdelere, tablo 4-3'te verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin kendi grupları içinde arkadaşlarını dışlama davranışı göstermelerini yarıdan fazla oranla (%54,0) “az” düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin birbirlerini aşağılama davranışının “hiçbir zaman (%40,0)” ve “az(%45,3)” seçeneklerinde yoğunlaştığını görüyoruz. Öğrencilerin kendi aralarında ayrımcılık yapma davranışının ise yarıdan fazla oranla (%53,3) “az” seçeneğinde yığıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul ve sınıf eşyalarına zarar verme dereceleri büyük oranda (%49,4) “az” seçeneğinde yoğunlaşırken; birbirlerinin eşyalarına zarar verme davranışlarının da çoğunlukla (%52,0) “az” seçeneğinde toplanmıştır.

Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, öğrenciler arasında görülen duygusal şiddet içeren davranışların (X: 1,98) “az” düzeyinde görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Birbirlerine Cinsel Şiddet Uygulama Derecelerine Ait Bulgular

Öğrencilerin birbirlerine karşı cinsel şiddet içeren davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 4-4.’te verilmiştir.

Tablo 4-4. Öğrencilerin birbirlerine Cinsel Şiddet Uygulama Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
18.Öğrenciler birbirlerine cinsel saldırıda bulunurlar.	134	89,3	11	7,3	1	,7	4	2,7	-	0,0	1,16
19.Öğrenciler birbirlerine elle tacizde bulunurlar.	123	82,0	19	12,7	4	2,7	2	1,3	2	1,3	1,27
20.Öğrenciler birbirleriyle kavga ederler.	15	10,0	54	36,0	47	31,3	31	29,7	3	2,0	2,68
Toplam $\bar{X}$	1,70										
Toplam S	,553										

Öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama sıklığına ait frekans ve yüzdelere, tablo 4-4’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin birbirlerine cinsel saldırıda bulunma (%89,3) ve elle tacizde bulunma davranışını (%82,0) “hiçbir zaman” gözlemlemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin birbirleriyle kavga etme davranışlarını ise çoğunlukla (%36,0) “az” olarak tanımlamışlardır.

Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, öğrenciler arasında görülen cinsel şiddet içeren davranışların (X: 1,70) “hiçbir zaman” görülmediğini ifade etmişlerdir.

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden öğretimsel, insan ve davranış yönetimini kullanmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Yönetimi Kullanma Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden öğretimsel yönetimi kullanma düzeylerine ilişkin bulgular tablo 4-5.'te verilmiştir.

Tablo 4-5. Öğretmenlerin Öğretimsel Yönetimi Kullanma Sıklığına Ait Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Biraz		Genellikle		Çok		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Ben öğretmenin bir öğrenme etkinliğinden diğerine öğrencinin geçişini düzenlemesi gerektiğine inanırım.	4	2,7	9	6,0	95	63,3	42	28,0	3,16
2. Ben öğrencilerin çalışmalarını süresince devamlı olarak davranışlarının izlenmesinin önemli olduğuna inanırım.	2	1,3	14	9,3	61	40,7	73	48,7	3,36
3. Ben öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmeyi sağladığı için günlük etkinliklerini belirlemeleri gerektiğine inanırım.	1	0,7	12	8,0	68	45,3	69	46,0	3,37
4. Ben öğrencilerin ilgi alanlarında serbestlik verilirse onların okulda başarılı olabileceklerine inanırım.	2	1,3	17	11,3	62	41,4	69	46,0	3,32
5. Ben öğretmenin öğrencilerin çalıştığı konuların ne olduğuna ve onların çalışmak için kullandığı görevlere karar vermesi gerektiğine inanırım.	1	0,7	32	21,3	83	55,3	34	22,7	3,00
6. Derslerin başladığı ilk hafta boyunca, ben sınıf kurallarını ilan ederim ve kurallara uyulmadığı için cezaları öğrencilere duyururum.	33	22,0	48	32,0	44	29,3	25	16,7	2,40
7. Öğretmen öğrenmeyi artırmayı sağlama ve sınıf materyallerini nasıl dağıtılacağını en iyi şekilde bilirler.	-	0,0	21	14,0	87	58,0	42	28,0	3,14
8. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiği zaman, ben hemen öğrenciye sessiz olmasını ve durmasını söylerim.	11	7,3	37	24,7	77	51,3	25	16,7	2,77
9. Ben öğrencinin bir kişisel ahlaki davranış geliştirebilmesi için sınıf kurallarının katı olmasına gerektiğine inanırım.	49	32,7	72	48,0	23	15,3	6	4,0	1,90
10. Araştırmayı için verilen konuyu öğrenci anlatırken ders bittiği için konuyu anlatmayı bırakmasını isterim.	69	46,0	38	25,3	31	20,7	12	8,0	1,91
11. Ben öğretmenlerin öğrencilerden düzen ve kurallara saygı göstermelerini ve uymalarını istemeleri gerektiğine inanırım.	3	2,0	14	9,3	72	48,0	61	40,7	3,27

12. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçildiği zaman, ben öğrencilere sahip oldukları yetenekleri oranında gelişmelerine izin veririm.	4	2,7	12	8,0	97	64,6	37	24,7	3,11
13. Eğer öğrenciler bir sınıf kuralının adil olmadığı düşünüyorlarsa, o zaman öğrencilerin adil olduğunu düşündüğü bir kural ile onu değiştiririm.	1	0,7	20	13,3	82	54,7	47	31,3	3,16
14. Ben öğrencilerin öğretmenler tarafından organize edilen ve uygulanan günlük etkinliklerine ihtiyaç duyduklarına inanırım.	3	2,0	37	24,7	86	57,3	24	16,0	2,87
Toplam $\bar{X}$	2,91								
Toplam S	,325								

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetimi kullanma sıklığına ilişkin frekans ve yüzdeler, tablo 4-5.'te verilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan 150 öğretmenin 91'i (%60,6) biraz, 59'u (%39,4) genellikle cevabını vermiştir. Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, sınıf yönetimi modellerinden öğretimsel yönetimi ($\bar{X}$: 2,91) "orta düzeyde" kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine bakılarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretimsel yönetimi modelini kullanırken etkileşimci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin insan yönetimini kullanma düzeylerine ait bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden insan yönetimini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular tablo 4-6.'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Öğretmenlerin İnsan Yönetimini Kullanma Sıklığına Ait
Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Biraz		Genellikle		Çok		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	
15. Ben öğrencilerin istedikleri sıraya oturmalarına izin veririm.	14	9,3	62	41,3	55	36,7	19	12,7	2,53
16. Öğrenciler uygun şekilde davrandıkları zaman onları ödüllendiririm.	2	1,3	16	10,7	74	49,3	58	38,7	3,25
17. Ben öğrencilerin öğretmenin söylediklerine uyum sağlayıp sağlamadıklarında çok onların işlerinin niteliğini değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	1	,7	34	22,7	92	61,3	23	15,3	2,93
18. Ben öğrenciler için en iyi şeyin ne olduğunu bilen yetişkinleri dinledikleri okullarda onların başarılı olabileceklerine inanırım.	11	7,3	59	39,4	60	40,0	20	13,3	2,60
19. Ben öğrencilerin öğrenme konularını ve görevlerini seçmeleri gerektiğine izin veririm.	3	2,0	34	22,7	92	61,3	21	14,0	2,88
20. Derslerin başladığı ilk hafta boyunca, ben bir sınıf kuralları ortaya atmaları için öğrencilere izin veririm.	2	1,3	26	17,3	77	51,4	45	30,0	3,10
21. Ben ev ödevinin temel amacı sınıfta öğrenilen becerileri uygulaması ve alıştırmasını yapmayı sağlamak olduğuna inanırım.	5	3,3	13	8,7	67	44,7	65	43,3	3,28
22. Ben öğrencilerin birlikte nasıl çalışılacağı konusunda yönlendirmeye ihtiyacı duyduklarına inanırım.	1	,7	18	12,0	86	57,3	45	30,0	3,16
Toplam $\bar{X}$	2,97								
Toplam S	,337								

Öğretmenlerin sınıf içerisinde insan yönetimini kullanma sıklığına ilişkin frekans ve yüzdelere, tablo 4-6’da verilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan 150 öğretmenin 1’i (%0,7) hiç, 67’si (%45,0) biraz, 82’si (%54,3) genellikle cevabını vermiştir. Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, sınıf yönetimi modellerinden insan yönetimini ($\bar{X}$: 2,97) “orta düzeyde” kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine bakılarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde insan yönetimi modelini kullanırken etkileşimci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimini kullanma düzeylerine ait bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden davranış yönetimini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular tablo 4-7.’de verilmiştir.

Tablo 4-7. Öğretmenlerin Davranış Yönetimini Kullanma Sıklığına Ait
Frekans ve Yüzdelere

	Hiç		Biraz		Genellikle		Çok		X
	N	%	N	%	N	%	N	%	
23. Benim sınıfımdaki öğrenciler öğrenme süreci boyunca istedikleri her materyali kullanmada özgürdürler.	2	1,3	17	11,3	79	52,7	52	34,7	3,20
24. Ben her bir öğrenme etkinliği için bir zaman seti açıklarım ve planların içinde kalmaya çalışırım.	5	3,3	36	24,0	93	62,0	16	10,7	2,80
25. Ben öğrencilerle etkileşimde arkadaşlık, saygı ve nezaket gösterilmesi gerektiğine inanırım.	3	2,0	7	4,7	45	30,0	95	63,3	3,54
26. Sınıf kuralları öğrencilerin davranış ve gelişmelerini şekillendirdiği için sınıf kurallarının önemli olduğuna inanırım.	-	0,0	12	8,0	66	44,0	72	48,0	3,40
Toplam $\bar{X}$	3,23								
Toplam S	,423								

Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimini kullanma sıklığına ilişkin frekans ve yüzdelere, tablo 4-7’de verilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan 150 öğretmenin 22’si (%14,7) biraz, 121’i (%80,6) genellikle, 7’si (%4,7) çok cevabını vermiştir.

Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, sınıf yönetimi modellerinden davranış yönetimini ($\bar{X}$: 3,23) “orta düzeyde” kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine bakılarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranış yönetimi modelini kullanırken etkileşimci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

4.2.3 Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğrencilerin Sınıfta Gösterdikleri Şiddet Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4-8. Şiddet Türleri ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları arasındaki ilişki

		Fiziksel Şiddet	Sözlü Şiddet	Duygusal Şiddet	Cinsel Şiddet	Öğretimsel Yönetim	İnsan Yönetimi	Davranış Yönetimi
Fiziksel Şiddet	r	1	,757(**)	,539(**)	,516(**)	-0,002	-0,117	-0,041
	p		0	0	0	0,977	0,154	0,623
Sözlü Şiddet	r	,757(**)	1	,694(**)	,620(**)	-0,021	-0,085	-0,073
	p	0		0	0	0,798	0,298	0,376
Duygusal Şiddet	r	,539(**)	,694(**)	1	,678(**)	-,194(*)	-,180(*)	-,253(**)
	p	0	0		0	0,017	0,028	0,002
Cinsel Şiddet	r	,516(**)	,620(**)	,678(**)	1	-,168(*)	-,185(*)	-,318(**)
	p	0	0	0		0,04	0,023	0
Öğretimsel Yönetim	r	-0,002	-0,021	-,194(*)	-,168(*)	1	,615(**)	,560(**)
	p	0,977	0,798	0,017	0,04		0	0
İnsan Yönetimi	r	-0,117	-0,085	-,180(*)	-,185(*)	,615(**)	1	,578(**)
	p	0,154	0,298	0,028	0,023	0		0
Davranış Yönetimi	r	-0,041	-0,073	-,253(**)	-,318(**)	,560(**)	,578(**)	1
	p	0,623	0,376	0,002	0	0	0	

p < .05; ** p<.01

Yapılan korelasyon sonuçları öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarıyla öğrenciler arasında gözlenen fiziksel şiddet davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Öğrenciler arasında görülen sözlü şiddet davranışlarının da sınıfta kullanılan öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarıyla anlamlı bir ilişkisi olmadığını görülmüştür.

Duygusal ve cinsel şiddet davranışları ile öğretimsel, insan ve davranış yönetimi boyutları arasında, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,194), negatif ve anlamlı (p= ,017) bir ilişki vardır. Yine öğretimsel yönetim ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,168) ve anlamlı (p= ,040)

bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde insan yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,180) ve anlamlı ($p= ,028$) bir ilişki söz konusudur. Yine insan yönetimi ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,185) ve anlamlı ($p= ,023$) bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında zayıf(-,253) ve yüksek düzeyde anlamlı ($p= ,002$) bir ilişki vardır. Öğretmenlerin davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında zayıf(-,318) ve çok yüksek düzeyde anlamlı ($p= ,000$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkilere göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranış yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal ve cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenler sınıf yönetimi modellerinden öğretimsel, insan ve davranış yönetimini kullanırken, etkileşimci yaklaşımı benimsemişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre; düşük puanlar müdahaleci olmayan yaklaşımı, yüksek puanlar ise müdahaleci olmayan yaklaşımı yansıtmaktadır. Ortada yer alan puanlar ise etkileşimci yaklaşımın kullanıldığını belirtmektedir. Araştırmada yönetim boyutunun aritmetik ortalama puanları X: 2,91-3,23 arasında değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkileşimci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve bunlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin şiddet davranışları arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Bu araştırma ile ulaşılan sonuçları aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür.

1. Öğrencilerin birbirlerine fiziksel şiddet uygulama boyutuyla ilgili sonuçlar;

Öğrencilerin birbirlerini itme davranışının “orta” düzeyde yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine tekme-tokat atma, birbirlerinin saçını ya da kulaklarını çekme gibi fiziksel şiddeti içeren davranışların, öğretmenlere göre “az” düzeyinde yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine bıçak ya da kesici aletle saldırma davranışının “az” ile “hiçbir zaman” arasında yapıldığı saptanmıştır. Öğrencilerin birbirlerine fiziksel şaka yapma davranışlarının “az” ile “orta” arasında olduğu bulunmuştur.

2. Öğrencilerin birbirlerine sözlü şiddet uygulama boyutuyla ilgili sonuçlar;

Öğrencilerin birbirlerine isim takma, birbirleriyle alay etme ve birbirlerini küçük düşürücü hareketlerde bulunma ve küfür etme, birbirleri hakkında dedikodu

çıkarma gibi sözlü şiddeti içeren davranışların, öğretmenlere göre “az” düzeyinde yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine sataşma davranışının “az” ile “orta” arasında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin birbirlerine kızdırıcı harekette bulunma davranışının “orta” düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin birbirlerini tehdit etme davranışının “hiç” ile “az” arasında olduğu saptanmıştır.

3. Öğrencilerin birbirlerine sözlü şiddet uygulama boyutuyla ilgili sonuçlar;

Öğrencilerin kendi grupları içinde arkadaşlarını dışlama, kendi aralarında ayrımcılık yapma, okul ve sınıf eşyalarına zarar verme ve birbirlerinin eşyalarına zarar verme gibi duygusal şiddeti içeren davranışların, öğretmenlere göre “az” düzeyinde yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerini aşağılama davranışının “hiçbir zaman” ile “az” arasında olduğu tespit edilmiştir.

4. Öğrencilerin birbirlerine sözlü şiddet uygulama boyutuyla ilgili sonuçlar;

Öğrencilerin birbirlerine cinsel saldırıda ve elle tacizde bulunma gibi cinsel şiddeti içeren davranışların, öğretmenlere göre “hiçbir zaman” ile “az” arasında yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle kavga etme davranışları “az” düzeyde olduğu saptanmıştır.

5. Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenler, öğrenciler arasında görülen fiziksel, sözlü ve duygusal şiddet içeren davranışların “az” düzeyinde görüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenler, cinsel şiddet içeren davranışların ise “hiçbir zaman” görülmediğini ifade etmişlerdir.

6. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,194) ve anlamlı ($p=,017$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

7. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,168) ve

anlamlı ($p= ,040$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimi kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

8. Öğretmenlerin sınıf içerisinde insan yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,180) ve anlamlı ($p= ,028$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin insan yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

9. Öğretmenlerin sınıf içerisinde insan yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında çok zayıf(-,185) ve anlamlı ($p= ,023$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin insan yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

10. Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal şiddetin görülme sıklığı arasında zayıf(-,253) ve yüksek düzeyde anlamlı ($p= ,002$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin davranış yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine duygusal şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

11. Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan cinsel şiddetin görülme sıklığı arasında zayıf(-,318) ve çok yüksek düzeyde anlamlı ($p= ,000$) bir ilişki vardır. Negatif yönde olan bu ilişkiye göre, öğretmenlerin davranış yönetimini kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin birbirlerine cinsel şiddet uygulama düzeyleri azalmaktadır.

12. Öğretimsel, insan ve davranış yönetimi boyutlarındaki yüksek puanlar müdahaleci yaklaşımı, düşük puanlar müdahaleci olmayan yaklaşımı ve orta noktada yer alan puanlar ise etkileşimci yaklaşımı yansıtır ($1,00 < p < 4,00$). Buna göre; bu araştırmada elde edilen bulgular, etkileşimci yaklaşımın daha sıklıkla kullanıldığını

göstermektedir (Öğretimsel Yönetim= 2,9149, İnsan Yönetimi= 2,9703, Davranış Yönetimi= 3,2397).

5.2. Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sınıf yönetimi yaklaşımlarının uygulanmasının öğrenciler arasındaki şiddet davranışına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Uysal, 2003 yılında İzmir’de ‘Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansıması’ isimli araştırmasında, okulda şiddetin önlenmesine yönelik bir eğitim programı düzenlendiği takdirde öğrencilerin daha yapıcı çatışma çözüm yaklaşımları kullanacağı, şiddet eğilim ve şiddet davranışlarında azalma olacağı; böylece daha güvenli ve şiddet içermeyen bir okul ortamının sağlanacağını ortaya konmuştur. Gregory, Henry ve Schaeny (2007) tarafından yapılan çalışma metropollerdeki 12 okulda uygulanmıştır. Çalışma, okul ikliminin farklı boyutlarının, 3 yıl boyunca sürdürülen şiddeti önleme müdahalesinin uygulamasındaki değişikliğin oranının ve seviyesinin üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmenler, idareciler ve öğrenciler arasındaki desteğin bulunduğu iklimlerde müdahale sonuçları olumlu olarak daha yüksek seviyede çıkmıştır. Aynı şekilde, yönetimsel liderliğin bulunduğu ortamlarda, müdahale sonuçları daha yüksek seviyededir. Araştırmanın bulguları Uysal (2003) ve Gregory, Henry ve Schaeny (2007)’in araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırmada etkileşimci yaklaşımın daha fazla kullanıldığı ve bu yaklaşımın duygusal ve cinsel şiddete etki ettiği ortaya çıksa da yapılan diğer araştırmalarda daha çok şiddete müdahale etmenin şiddetin görülme sıklığını düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularından bir başkası, öğrenciler arasında şiddetin çoğu zaman “az” ve “orta” düzeyde görüldüğü şeklindedir. Kepenekçi ve Çingir (2006)’ın çalışmalarında; 692 lise öğrencisinin her biri bir yada daha fazla türde şiddete uğramış, bu öğrencilerden %35.3’ü sözel, %35.5’i fiziksel, %28’i duygusal ve %15.6’sı cinsel zorbalığa en az bir kere maruz kaldığını bildirmiştir. Fiziksel zorbalığın çoğu (%65.5) itme, sözlü zorbalığın çoğu (%52.0) isim takma, duygusal zorbalığın çoğu (%30.6)

aşagılama olarak meydana gelmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada bulunan sonuçlara göre okullarda öğrencilerin birbirlerine karşı fiziksel ve sözlü şiddet davranışlarının “orta” düzeyde görüldüğü, duygusal ve cinsel şiddet davranışlarının ise “az” ya da hiç görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, öğrencilerin gösterdikleri şiddet davranışları en çok sözlü ve fiziksel, en az duygusal ve cinsel şiddet olduğu şeklindedir. Türnüklü ve Yıldız (2002), ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek, bu davranışlardan duyulan rahatsızlık düzeyini saptamak ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerini belirlemek amacı ile yaptıkları araştırmaya göre, ilköğretim birinci kademe sınıflarında en çok rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, sürekli hareket etme ve yerinde duramamadır. En az rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; derste aşırı gülme, okul eşyalarına zarar verme, öğretmenin isteklerine karşı gelme- kaba yanıtlar verme, kendi kendine konuşma, kopya çekme ve hırsızlıktır. MEB (2006) tarafından şiddetin eğitim ortamlarında görülen boyutları, Türkiye’nin çeşitli illerinde (Adana, Ankara, Diyarbakır, İstanbul, Karaman, Kars ve Sivas’ta) yapılan araştırmalara göre sırasıyla sözel şiddet, duygusal şiddet, fiziksel şiddet ve cinsel şiddet şeklindedir. Sözel şiddet, ad takma, alay etme, iğneleyici söz söyleme, takılma, laf atma, hakaret- küfür etme, tehdit etme, kızma, dedikodu yayma bulunmaktadır. Duygusal şiddet kapsamında, gruptan dışlama, görmezden gelme, küçük düşürme, ayrımcılık yapma, baskı yapma, fazladan ev ödevi verme, eşyasında zarar verme davranışları gerçekleştirilir. Fiziksel şiddet kapsamında, itme, tekmeleme, tokatlama, tehlikeli aletle saldırma, tebeşir fırlatma, saç- kulak çekme, ayakta tutma, bedene kaba şaka yapma gibi davranışlar yer alırken; cinsel şiddet olarak da cinsellik içeren sözler söyleme, sarkıntılık etme, elle rahatsız etme, sıkıştırma vb. gibi davranışlar sergilenmektedir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına göre; sınıf ortamında öğrenciler arasında görülen şiddet türleri sırasıyla sözlü, fiziksel, duygusal ve cinsel şiddettir.

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri de sınıf içerisinde şiddetin önlenmesine yönelik öğretmenlerin daha çok etkileşimci yaklaşımı benimsemiş

olmalarıdır. İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemleri karşılaştıran bir diğer çalışma Atıcı (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yetkinlik beklentilerinin düşük ya da yüksek olmasının, sınıf disiplini sağlamada farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması iki aşamadan oluşan araştırma deseni ile yapılmıştır. İlk aşamada, Leicester’de 51, Adana’da 73 ilköğretim birinci aşama öğretmeni davranış yönetim anketini cevaplamışlar ve yetkinlik beklentisi ölçeğinden aldıkları puanlara göre her ülke grubundan 3 yüksek beklentili ve 3 düşük beklentili olmak üzere toplam 12 öğretmen araştırmanın ikinci aşamasına katılmaları için seçilmişlerdir. İkinci aşamada, seçilen öğretmenler sınıflarında üç defa ve değişik zamanlarda her biri 1 saat olmak üzere sistematik gözlem formu kullanılarak gözlenmişlerdir. Gözlem çalışması bittikten sonra aynı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış formda, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki uygulama, görüş ve yetkinlik beklentilerinin rolünü anlamayı hedefleyen 14 soru kullanılarak görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; İngiltere ve Türkiye’de sıra almadan konuşma (%36.0- %46.4), derse ya da ders sırasında yürütülen etkinliklere karşı ilgisizlik (%20.1- %19.4), arkadaşlarını rahatsız etme (%8.4 - %7.9) davranışları her iki grup için en sık görülen istenmeyen öğrenci davranışları olarak belirlenmiştir. Aile değişkeni hemen hemen tüm istenmeyen davranışların nedeni olarak gösterilmiştir. Aileye dayalı değişkenleri, İngiltere’deki öğretmenler; evlilik problemleri, okul ve ev arasındaki disiplinde tutarsızlık, Türkiye’deki öğretmenler ise; yetersiz ilgi, destek ve rehberlik, ekonomik yoksunluğa bağlı sorunlar (materyal yoksunluğu, çocukların çalışmak zorunda kalması) ve evlilik problemleri olarak sıralamışlardır. Sistematik ve yapılandırılmış bir davranış yönetimi programına ya da disiplin yöntemine sahip olmak, İngiltere’deki öğretmenlerin en belirgin özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuz davranışla karşılaşıldığında uyarma, olumlu davranışı ödüllendirme, öğrencilerin yerlerini değiştirme, soru sorma, dokunma, bakma, olumlu-olumsuz pekiştireç verme kullandıkları yöntemler arasındadır. Türkiye’deki öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile baş etme yollarını deneme-yanılma yoluyla kendi kendilerine öğrendikleri, belirli bir disiplin yaklaşımını kullanmak üzere herhangi bir eğitimden geçmedikleri araştırmanın sonuçlarındandır. Uyarma, görev verme, kuralları tekrarlama, olumlu-olumsuz pekiştireç kullanma,

mizah, derse ilgisini çekme ve güdülemeye çalışma görüşmeye katılan öğretmenlerin belirttiği yöntemler arasındadır. Gözlem sonuçları da öğretmenlerin, ne yapacağını açıklama ve yönlendirme (%19.9), sessel işaretlerin kullanılması (11.4), bakma (%9.4), kuralların tekrarlanması (%9.2), bağırma (%7.4,) sözel olarak ödüllendirme, cesaretlendirme (%6.0) ve uyarma (%6.0), stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Yapılan araştırmalara bakıldığında şiddetin önlenmesinde daha çok müdahaleci yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleri arasında görülen şiddet davranışının önlenmesinde etkileşimci yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler aşağıda verilmiştir.

1) Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında öğrenciler arasında özellikle fiziksel ve sözlü şiddet davranışlarının görüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu konuda öğretmenler ve idarecilere Milli Eğitim Bakanlığı ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından “Şiddetle baş etme yöntemleri” başlığı altında seminer ya da hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

2) Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerini kullanırken etkileşimci yaklaşımı benimsedikleri ve bunun duygusal ve cinsel şiddet davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin etkileşimci yaklaşıma daha fazla yer vermeleri önerilebilir.

3) Bu çalışma ilköğretim öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer şekilde bir çalışma, ortaöğretim öğretmenlerini kapsayacak şekilde yapılabilir.

4) Bu çalışma devlet okulları ile sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma, özel okullarda uygulanabilir yada devlet okulları ve özel okullar arasında karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (1998). Cultural and religious diversity: Reflection on education in Turkey, *Journal of Interdisciplinary Education*, 2, 59-67.
- Aksoy, N. *İlköğretim Okullarında Öğrenci Disiplinine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Ankara İli Örneği). Yüksek Öğretim Kurumu. 28. Haziran.2006. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aksoy.html
- Aksu, Ü. (1999), “*Sınıf öğretmenlerinin disiplin problemlerine yönelik sınıf yönetimi yöntemleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*”, *Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alvarez, H. K. (2007). *The impact of teacher preparation on response to student aggression in the classroom*. Teaching and Teacher Education, 23, 1113-1126.
- Atıcı, M. (2002). “*İstenmeyen öğrenci Davranışları ile Bas Etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması*”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı 29: 9
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: MEB yayınları.
- Boulton MJ, And Smith P.K. (1994), “*Bully/Victim Problems In Middle School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions And Peer Acceptance.*” *British Journal Of Educational Psychology*. 12, 315–329.
- Brophy, F. (1988). “*Educating Teachers About Managing Classroom and Students*” *Teaching and Teacher Education*. Vol. 4, Nr. 1, s. 1-18, 1988.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. 3. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.

Cerit,Y. ve Özdemir, T.,(2008). “*Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi yaklaşımları*”, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.

Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul : Nobel Yayıncılık.

Çelik, V., (2008). *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayıncılık, 4. Basım.

Çetin, Y. (2002). “*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile ilgili Görüşleri*”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demir, Y. (2003). “*Sınıf öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlara Karşı Bas Etme Stratejileri*”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demiray, K. (1994). *Temel Türkçe Sözlük*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Deveci, H., KARADAĞ, R., YILMAZ, F. (2006). “*İlköğretim çocuklarının Şiddet Algıları*”, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve çevresinde çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.

Doyle, Walter. (1986).“*Classroom Organisation and Management*”. Handbbok of Research on Teaching. Ed. Merlin C. Wittrock, Third Ed. MaanUlan Pub. Comp. s. 392-431, New York.

Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı. (2006). Ankara: M.E.B. Yayınları, S.10.

Elliot, M. (1997). *101 Ways of Dealing With Bullying*. London: Hodder Children’s Book.

Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ergil, D. (2001). “*Şiddetin Kültürel Kökenleri*”, Bilim ve Teknik Dergisi, Şubat.

Ergün, M.; Duman, T. (1998), “*Kritik durumlarda öğretmen davranışları*”, Milli Eğitim Dergisi, S.137, 45-58.

Furlong, Michael ve Gale Morrison, (2000), “*The School in School Violence: Definitions and Facts*”, Journal of Emotional and Behavioral Disorders, p.71-81.

Gözütok, D., Er, O.K. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2006). “*Okulda Dayak (1992- 2006 Yılı Karşılaştırması)*”, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve çevresinde çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.

Gregory A., Henry D.B., Schoeny M.E., ‘*School Climate and Implementation of a Preventive Intervention*’, Am J Community Psychology, Vol.40, (2007), 250-260.

Güteryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Günay, K. (2003). “*Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*” Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gürşimşek, I. ve M., Göregenli. (2004). “*Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar*”, Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, 20–21 Mayıs, Çanakkale.

Haigh, Gerald. “*Managing Classroom Problems in the Primary School*”. Paul Chapman Pub. Ltd. London, 1990.

- Jenkins, Patricia H. (1995), “*School Delinquency and School Commitment*”, Sociology of Education, 68: 3, p.221-
- Jenkins, Patricia H. (1997), “*School Delinquency and The School Social Bond*”, Journal of Research in Crime and Delinquency, Vol. 34, No 3., p.337-367
- Kalliotis, P. (2000). “*Bullying As A Special Case Of Aggression-Procedures For Cross-Cultural Assessment*”, School Psychology International. 21, 47-64.
- Karasar,N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler-*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, Emin (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kepenekçi, Y. Ve Çınkır, Ş. (2001), *Lise Düzeyinde Öğrenciler Arasında Kaba Güç*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kepenekci-Karaman, Y., Özcan-Yücedağ, A. 2001. *Okullarda suçun önlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33(1-2):153-163.
- Kepenekçi, Y. & Çınkır, S. (2006). *Bullying among Turkish high school students*. Child Abuse & Neglect. 30(2):193-204.
- Kızmaz,Z., “*Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım*” C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006 Cilt : 30 No:1 47-70).
- Koç, M. (2006). “*Şiddetin Ortaya çıkardığı Psikolojik Travmayla Bas Etmede Sporun işlevselliği*”, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.

- Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano (ed.) (2002), *World Report on Violence and Health*, Ceneva: World Health Organization.
- Kundakçı, B. (2002), “*İlköğretim besinci sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenleri ile ilgili tutumları*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. Longman Inc. Second Ed., New York.
- Meyer-Adams, N.& Conner, B. T. (2008). School Violence: *Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools*. Children & Schools, 211-212.
- Montero, M.S. (1989). *Classroom Management: Instructional Strategies and the Allocation of Learning Resources*, Bridges Research Report Series. Harvard Graduate School of Education. Nr. 4, April.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: MA: Blackwell.
- Oswald K., Safran S., Johanson G., ‘*Preventing Trouble: Making Schools Safer Places Using Positive Behavior Supports*’, Education and Treatment of Children, Vol.28 No.3, (August 2005), 265-278.
- Özcebe, H., Didem Uysal ve diğerleri (2005), “*Ankara’da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranış sıklığının değerlendirilmesi*”, <http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.htm>.
- Özdayı, N. (2004). “*Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış*”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt 1, Ankara.

- Pişkin, M. (2003), “*Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Okul Zorbalığı*”, Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Sadık, F. (2002). “*İlköğretim I. Asama Sınıf öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı.10: 1-23.
- Sayın, N., 2001. *Sınıf Öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen Davranışları önleme yöntemleri*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Sever, S. (2002). “*Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c. 35: 24-37. Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe Giriş. Beşinci Baskı, Ekim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sprott, Jane B. (2004), “The Development of Early Delinquency: Can Classroom and School Climates Make a Difference?”, *Revue canadienne de criminologie et de justice p6nale*, October, p. 553-572.
- Tural, N.K. (2006) *Okul kültürü içinde şiddet*, Eğitim ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı, M.E.B. Yayınları, Ankara: S.10.
- Türnüklü, A., YILDIZ, V. (2002). “*Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen Davranışları ile Basa çıkma Stratejileri I*”, Çağdaş Eğitim Dergisi, sayı 284: 22-27.
- Uysal A., (2003) “*Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması (Doktora Tezi)*”, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Winbinger B, Katsiyannis A, Archwamety T. (2000). *Disciplinary practices in Nebraska's public schools*. Journal of Child and Family Studies.
- Whitney, I, & Smith, P.K. (1993), “*A Survey of The Nature And Extent of Bullying In Juinor/Middle And Secondary Schools*”, Educational Research. 21, 367-385.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve suç*, ss 133-134 Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yurtal F. ve Cenkseven F, (2005), “*İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi*” İstanbul: 1. Şiddet Ve Okul: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu.
- Zeira A., Astor R.A., Benbenishty R., ‘*School Violence in Israel: Findings of a National Survey*’, Social Work, Vol.48 No.4, (October 2003), 471-483

EKLER

EK-1. Öğretmen Anket Formu (Sınıf Yönetimi Yaklaşımları)

EK-2. Öğrenci Anket Formu (Şiddet Biçimleri)

EK-3. Araştırma İzni

EK-4. Özgeçmiş

EK-1. Öğretmen Anket Formu (Sınıf Yönetimi Yaklaşımları)

SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

ANKET FORMU

Sevgili öğretmenler,

Bu anket, siz öğretmenlerimizin sınıf içi ve sınıf dışı karşılaştığınız şiddet davranışları ve sınıfta kullandığınız sınıf yönetimi modelleriyle ilgili düşüncelerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Ankete isim yazma zorunluluğunuz yoktur. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Ayşe TEKELİ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Programı

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Öğrenim Durumunuz ☐ Yüksekokul ☐ Fakülte ☐ Y.Lisans/Doktora
3. Meslekteki yılınız ☐ 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 20 ve üzeri
4. Sınıf yönetimi ile ilgili;
 - a) Sınıf yönetimi dersi aldım. ☐ Evet ☐ Hayır
 - b) Hizmet içi eğitimlere katıldım. ☐ Evet ☐ Hayır

	Hiç	Biraz	Genellikl	Çok
1. Ben öğretmenin bir öğrenme etkinliğinden diğerine öğrencinin geçişini düzenlemesi gerektiğine inanırım.				
2. Ben öğrencilerin çalışmaları süresince devamlı olarak davranışlarının izlenmesinin önemli olduğuna inanırım.				
3. Ben öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmeyi sağladığı için günlük etkinliklerini belirlemeleri gerektiğine inanırım.				
4. Ben öğrencilerin ilgi alanlarında serbestlik verilirse onların okulda başarılı olabileceklerine inanırım.				
5. Ben öğretmenin öğrencilerin çalıştığı konuların ne olduğuna ve onların çalışmak için kullandığı görevlere karar vermesi gerektiğine inanırım.				
6. Derslerin başladığı ilk hafta boyunca, ben sınıf kurallarını ilan ederim ve kurallara uyulmadığı için cezaları öğrencilere duyururum.				
7. Öğretmen öğrenmeyi artırmayı sağlama ve sınıf materyallerini nasıl dağıtılacağını en iyi şekilde bilirler.				
8. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiği zaman, ben hemen öğrenciye sessiz olmasını ve durmasını söylerim.				
9. Ben öğrencinin bir kişisel ahlaki davranış geliştirebilmesi için sınıf kurallarının katı olmasına gerektiğine inanırım.				
10. Araştırması için verilen konuyu öğrenci anlatırken ders bittiği için konuyu anlatmayı bırakmasını isterim.				
11. Ben öğretmenlerin öğrencilerden düzen ve kurallara saygı göstermelerini ve uymalarını istemeleri gerektiğine inanırım.				
12. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçildiği zaman, ben öğrencilere sahip oldukları yetenekleri oranında gelişmelerine izin veririm.				
13. Eğer öğrenciler bir sınıf kuralının adil olmadığı düşünüyorlarsa, o zaman öğrencilerin adil olduğunu düşündüğü bir kural ile onu değiştiririm.				
14. Ben öğrencilerin öğretmenler tarafından organize edilen ve uygulanan günlük etkinliklerine ihtiyaç duyduklarına inanırım.				
15. Ben öğrencilerin istedikleri sıraya oturmalarına izin veririm.				
16. Öğrenciler uygun şekilde davrandıkları zaman onları ödüllendiririm.				
17. Ben öğrencilerin öğretmenin söylediklerine uyum sağlayıp sağlamadıklarında çok onların işlerinin niteliğini değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.				
18. Ben öğrenciler için en iyi şeyin ne olduğunu bilen yetişkinleri dinledikleri okullarda onların başarılı olabileceklerine inanırım.				
19. Ben öğrencilerin öğrenme konularını ve görevlerini seçmeleri gerektiğine izin veririm.				
20. Derslerin başladığı ilk hafta boyunca, ben bir sınıf kuralları ortaya atmaları için öğrencilere izin veririm.				
21. Ben ev ödevinin temel amacı sınıfta öğrenilen becerileri uygulaması ve alıştırmasını yapmayı sağlamak olduğuna inanırım.				
22. Ben öğrencilerin birlikte nasıl çalışılacağı konusunda yönlendirmeye ihtiyacı duyduklarına inanırım.				
23. Benim sınıfımdaki öğrenciler öğrenme süreci boyunca istedikleri her materyali kullanmada özgürdürler.				
24. Ben her bir öğrenme etkinliği için bir zaman seti açıklarım ve planların içinde kalmaya çalışırım.				
25. Ben öğrencilerle etkileşimde arkadaşlık, saygı ve nezaket gösterilmesi gerektiğine inanırım.				
26. Sınıf kuralları öğrencilerin davranış ve gelişmelerini şekillendirdiği için sınıf kurallarının önemli olduğuna inanırım.				

EK-2. Öğrenci Anket Formu (Şiddet Biçimleri)**ANKET FORMU**

Sevgili arkadaşlar,

Bu anket, siz öğrencilerimizin sınıf içi ve sınıf dışı karşılaştığınız şiddet davranışları ile ilgili düşüncelerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Ankete isim yazma zorunluluğunuz yoktur. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Ayşe TEKELİ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Programı

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek

2. Okulunuz:.....

3. Yaşınız:.....

		Hiçbir zaman	Az	Orta	Çok	Her zaman
1	Okulda öğrenciler birbirlerini iterler.					
2	Okulda öğrenciler birbirlerine tekme-tokat atarlar.					
3	Okulda öğrenciler bıçakla ya da kesici aletlerle birbirlerine saldırırlar.					
4	Okulda öğrenciler birbirlerinin saçlarını ya da kulaklarını çekerler.					
5	Okulda öğrenciler birbirlerine fiziksel şakalar yaparlar.					
6	Öğrenciler birbirlerine isim takarlar.					
7	Öğrenciler birbirleriyle alay ederler.					
8	Öğrenciler birbirlerine sataşırılar.					
9	Öğrenciler birbirlerini kızdırıcı hareketlerde bulunurlar.					
10	Öğrenciler birbirlerine küçük düşürücü hareketlerde bulunur ve küfür ederler.					
11	Öğrenciler birbirlerini tehdit ederler.					
12	Öğrenciler birbirleri hakkında dedikodu çıkarırlar.					
13	Öğrenciler kendi grupları içinde arkadaşlarını dışlarlar.					
14	Öğrenciler birbirlerini aşağılarlar.					
15	Öğrenciler kendi aralarında ayrımcılık yaparlar.					
16	Öğrenciler okul ve sınıf eşyalarına zarar verirler.					
17	Öğrenciler birbirlerinin eşyalarına zarar verirler.					
18	Okulda öğrenciler birbirlerine cinsel saldırıda bulunurlar.					
19	Öğrenciler birbirlerine elle tacizde bulunurlar.					
20	Öğrenciler birbirleriyle kavga ederler.					

EK-3. Araştırma İzni

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 2933

08 Mayıs 2009

Konu : Araştırma izni.

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emir.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) 04/05/2009 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-274 sayılı yazı.

İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (d) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Ayşe TEKELİ'nin, "Sınıf Yönetimi Modelleri ile Öğrencilerin Sınıfta Gösterdikleri Şiddet Davranışları Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenlerine yönelik anketini Ekim 2008 – Temmuz 2009 tarihleri arasında uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenmiş olup,

"Sınıf Yönetimi Modelleri ile Öğrencilerin Sınıfta Gösterdikleri Şiddet Davranışları Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenlerine yönelik anketin; ilgi (c) yönergenin (f) bendine uyulması kaydıyla Ekim 2008 – Temmuz 2009 tarihleri arasında uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda eğitim-öğretimin aksatılmaması şartıyla uygulanması halinde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Selami ALBAYRAK
Şube Müdürü

OLUR
08.../05/2009


Recep SEZER
Milli Eğitim Müdürü



Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr



EK-4. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Ayşe TEKELİ

Sürekli Adresi : Yarenler Mah. Hafızlar Sok. No: 84 Erdemli / MERSİN

Doğum Yeri ve Yılı : Mersin – 14\10\1984

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Yaranbelen İlkokulu - 1995
Sultan Akın İlköğretim Okulu - 1998

Ortaöğretim : Erdemli Anadolu Lisesi-2002

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği A.B.D.- 2007

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği