

T. C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim)
Anabilim Dalı

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DERS SIRASINDA ÖĞRENCİLER ARASINDA
GÖRÜLEN VANDALİST DAVRANIŞLAR

Semiha TARCAN

Danışman: Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2007

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık içeren davranışlar ile bu öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu nedenle çalışma çeşitli alt bölümlere ayrılmıştır. Birinci bölümde okul vandalizmi ve akran zorbalığı ile ilgili gerekli tanımlar, kuramlar ve nedenler ile çalışma yapılan dönemde meydana gelen örnek olaylara yer verilmiş, daha sonra bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir. Ayrıca birinci bölümde çalışmanın bir diğer alt boyutu olan sınıf yönetimi ve eğitimde planlama ilişkisi ile eğitimde planlamanın gereği ve önemine değinilmiş; yine bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, araştırmanın önemi, amacı, problem ve alt problemler ile sınırlılıklar ve sayıtlar yer almaktadır. Araştırmanın yöntemi ve araştırma süreci üçüncü bölümde ele alınmıştır. Dördüncü bölümde ise bulgulara ve yoruma yer verilmiş, araştırmanın sonucu ve önerileri de beşinci bölümde ele alınmıştır.

Böylesine önemli ve güncel bir konuda çalışma yapmam için beni yönlendiren ve bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar geçen uzun süreçte bilgilerini esirgemedi bana yol gösteren hocam Sayın Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR'a, her ihtiyacım olduğunda yardımlarını sunan arkadaşım Ece ŞAHİN'e, bilgisayarla ilgili her türlü konuda yardımcı olan arkadaşım Esra CESUR'a, değerli meslektaşım Memet ÇOLAK'a ve bu uzun süreçte yanımda olmasalar da bana her zaman manevi destek olan AİLEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışma, Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerinde öğrenciler arasında görülen, vandalizm ve zorbalık içeren davranışların benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek, bu derslere giren öğretmenlerin ders planları hakkında yaptıkları açıklamalarla dikkate alınan önkoşulları belirlemek ve bu öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkları tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada veriler, 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında seçilen okullarda, belirlenen 8. sınıf şubelerindeki öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu, bu şubelerde yapılan sistematik gözlem, öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme (interview) ve öğrencilerin yılsonu akademik başarılarının bağımsız ‘t’ testi yolu ile karşılaştırılması sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular ise şöyledir:

- Uygulanan Kişisel Bilgi Formu’na göre; göç alan ve göç almayan okullardaki öğrencilerin anne babalarının doğum yerleri, öğrenim ve gelir durumları, kardeş sayısı ile evlerinde yaşayan kişi sayıları bakımından büyük farklar bulunmaktadır.
- Sistematik gözlem sonuçlarına göre; belirlenen derslerde göç alan okulda sıklıkla Sözel başlığı altındaki davranışlar görülürken göç almayan ilköğretim okulunda hem Sözel hem de Bedensel davranışların yanında az da olsa Diğer başlığı altındaki davranışlara da rastlanmıştır.
- Yapılan görüşmelere göre de; göç alan okuldaki öğretmenlerin genel olarak öğrenme önkoşullarının farkında olmadığı veya uygulamaya geçirmediği; göç almayan okuldaki öğretmenlerin ise genel olarak öğrenme önkoşullarının farkında olduğu ve bunları planlarında dikkate aldığı söylenebilir.

- Bağımsız ‘t’ testi sonuçlarına göre; öğrencilerin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki akademik başarıları için hesaplanan “t” değeri “tablo t” değerinden küçük olduğundan göç alan ve almayan okullar arasında fark anlamlı değilken; öğrencilerin Matematik ve İngilizce derslerindeki akademik başarıları için hesaplanan “t” değerleri “tablo t” değerinden büyük olduğundan göç alan ve göç almayan okullar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç alan-göç almayan okul, vandalizm, zorbalık, ders planı, öğrenme önkoşulları.

ABSTRACT

This study aims to investigate the similarities and differences of the vandalistic and bullying behaviours which occur in the History of Republic, Mathematics and English courses between the 8th year students in the primary schools with the emigrant students and in the schools without the emigrant ones in Mersin, to make known the preconditions that the teachers of these courses taking into consideration and to search for the differences between the academical success of these students.

The data has been collected by the way of Personal Information Form applied to the 8th year students, systematical observation applied in these classes, interview with the teachers and comparing the academical success of the students through the Independent 't' test.

The findings of this study are below:

- According to the Personal Information Form; there are huge differences between the school with emigrant students and the one without emigrants in terms of the birth places, educational backgrounds and income of the parents, the number of the siblings and the number of the people living in the same house.
- According to the systematical observations; both the Verbal and Physical Behaviours and also rarely the Other behaviours in the form are observed in the school without the emigrant students while the Verbal behaviours are observed mostly in the school with the emigrant students.
- According to the interviews; it may be claimed that the teachers in the school with the emigrant students are not generally aware of the learning preconditions or do not apply them to their courses and the teachers in the school without the emigrant

students are generally aware of the learning preconditions and apply them to their courses.

- According to the Independent 't' test results; the difference between the schools with the emigrant students and with the non-emigrant ones is significant for the History course because of the calculated 't' value is smaller than the Table 't' value but the difference is significant between the schools for the Mathematics and English courses because of the calculated 't' value is bigger than the Table 't' value.

Key Words: School with the emigrant students-school without the emigrant ones, vandalism, bullying, syllabus, learning preconditions.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
GRAFİKLER LİSTESİ	x

GİRİŞ

I. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

I.1.1. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı- Tanımlar.....	1
I.1.2. Akran Grubu ve Adolesan Dönem	10
I.1.3. Vandalist Hareketlere İlişkin Kuramlar	15
I.1.4. Okul Güvenliği	17
I.1.4.i.Okul Güvenliği- Kapsamı ve Boyutları	20
I.1.5.Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığının Nedenleri	25
I.1.6. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı'na İlişkin Örnek Olaylar ..	35

I.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.2.1. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	47
I.2.2. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	61
I.3. SINIF YÖNETİMİ ve EĞİTİMDE PLANLAMA İLİŞKİSİ	76
I.3.1.Öğretmenlerin Eğitimde Planlamaya İlişkin Görüş ve Beklentileri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	80

II. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

II.1. Araştırmanın Amacı	89
II.2. PROBLEM	90
II.3. Alt Problemler	90

II.4. Sınırlılıklar	92
II.5. Sayılıtlar	92

III. YÖNTEM

III.1.Evren	93
III.2.Örnekleme	93
III.3.Veritoplamateknikleri	93
III.4.Araştırmasüreçii	93

IV. BULGULAR-YORUMLAR

IV.1.ÖğrenmeÖnkoşullarıİleİlgiliBulguveYorumlar(1. Alt Problem)	96
IV.1.1. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki Öğrencilerin Aile Yapıları	107
IV.2.OkulVandalizmi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar (2–3–4. Alt Problemler)	
IV.2.1. T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Derslerinde Yapılan Gözlemlerin Yorumlanması	108
IV.2.2. Matematik Derslerinde Yapılan Gözlemlerin Yorumlanması	112
IV.2.3.İngilizce Derslerinde Yapılan Gözlemlerin Yorumlanması	116
IV.3. Öğretmenlerin Ders Planları Hakkında Yaptıkları Açıklamalarda Dikkate Alınan Önkoşullar İle İlgili Bulgu ve Yorumlar (5–6–7. Alt Problemler)	124
IV.3.1. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretmenlerinin Cevapları	125
IV.3.2. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki Matematik Öğretmenlerinin Cevapları	135
IV.3.3. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki İngilizce Öğretmenlerinin Cevapları	144
IV.4.Öğrencilerin Akademik Başarıları İle İlgili Bulgu ve Yorumlar (8–9-10. Alt Problemler)	154

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

V.1. Sonuç 157

V.2. Öneriler 159

KAYNAKÇA 162**EKLER**

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek 2: Sistemik Gözlem Formu

Ek 3: Öğrenme Önkoşullarına Yönelik Açık Uçlu Görüşme Soruları

Ek 4: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Çalışılan 8. Sınıf Şubelerinin
Yıl Sonu Notları

Ek 5: Araştırma İzin Belgesi

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1: Mersin'in Tarsus İlçesinde 2005 Yılında Liselerde Yaşanan ve Emniyet Müdürlüğü Tarafından İncelenen Olaylar	44
TABLO 2: Okulda veya Aktivitelerde Zorbalıkla Savaşmak İçin Farklı Yetişkin Grupları Tarafından Alınan Somut Önlemler	58
TABLO 3: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Doğum Yerleri	97
TABLO 4: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Öğrenim Durumu	100
TABLO 5: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Gelir Durumu	102
TABLO 6: Göç Alan Ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı (Kendileri Dahil)	104
TABLO 7: Göç Alan ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Evlerinde Yaşayan Toplam Kişi Sayısı	105
TABLO 8 :Göç alan ilköğretim okulunda T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları	108
TABLO 9: Göç almayan ilköğretim okulunda T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları	110
TABLO 10: Göç alan ilköğretim okulunda Matematik dersinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları	112
TABLO 11: Göç almayan ilköğretim okulunda Matematik dersinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları	113
TABLO 12: Göç alan ilköğretim okulunda İngilizce derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları	117
TABLO 13: Göç almayan ilköğretim okulunda İngilizce derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları	119

TABLO 14: T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi Öğretmenlerinin Cevaplarının Karşılaştırılması	134
TABLO 15: Matematik Dersi Öğretmenlerinin Cevaplarının Karşılaştırılması	143
TABLO 16: İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Cevaplarının Karşılaştırılması	151
TABLO 17: Öğretmenlerin Öğrenme Önkoşulları ile İlgili Verdikleri Cevapları Gösteren Genel Tablo	152
TABLO 18: T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi için Bağımsız “t” Testi Sonuçları	154
TABLO 19: Matematik Dersi için Bağımsız “t” Testi Sonuçları	155
TABLO 20: İngilizce Dersi için Bağımsız “t” Testi Sonuçları	156

GRAFİKLER LİSTESİ

GRAFİK 1: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Doğum Yerleri	97
GRAFİK 2: Göç Alan ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Anne-Babalarının Öğrenim Durumu	100
GRAFİK 3: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Gelir Durumu	102
GRAFİK 4: Göç Alan Ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı (Kendileri Dahil)	104
GRAFİK 5: Göç Alan ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Evlerinde Yaşayan Toplam Kişi Sayısı	105

GİRİŞ

I. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

I.1.1 Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı - Tanımlar

Bu araştırmanın konusu, İngilizce’de “vandalizm”, Fransızca’da “vandalisme” olarak kavramlaştırılan ve Türkçe’de de “tahripçilik” olarak ifade edilmekte olan bir olgudur.

Kamuya ya da özel şahıslara ait mallara yönelik zarar verme eğilimini ifade etmek için kullanılan “vandalizm” terimi, 4. ve 5. yüzyılda Batı Avrupa’yı istila eden ve M.S. 455 yılında Roma’yı yağmalayan bir Doğu Germen boyu olan Vandallar’a atıfta bulunmaktadır (Di Canio, 1993).

Genel olarak, kamuya veya başkalarına ait mallara yönelik kötü niyetli davranışlar için kullanılan “vandalizm” terimi için ortak bir tanım yapılamamaktadır.

Öğülmüş (1995) vandalizmi, tahripçilik olarak ele almakta ve kamu mallarına yönelik saldırganlık ya da bir bireyin hiç tanımadığı başka kişilerin mallarını hedef alan saldırganca davranışlarda bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır.

Günlük hayatımızda, pek çok yer ve zamanda gözlenebilen vandalizm, belediye otobüslerinin koltuklarını yırtmak, telefon kulübelere zarar vermek, park, bahçe ve piknik alanlarını, otobüs durakları gibi kamuya açık alanlardaki eşyaları ve sanat eserlerini kırmak, parçalamak, çizmek, yazı yazmak gibi eylemlerle görünebilir. Vandalizm hareketleri okul boyutunda ele alındığında da; Öğülmüş (1994), *Öğretmenlerin, okullardaki tahripçilik (school vandalism) olgusuna karşı ideolojik yönelimleri* adlı çalışmasında okul vandalizmini; okullardaki camları, çerçeveleri ve ampulleri kasıtlı olarak

kırmak, duvarları ve kapıları tekmeleyerek kırmak ya da boyalarını kirletmek, lavabo ve muslukları kırmak, masaları ve sıraları kazımak ve oymak, okulun bahçesindeki eşyalara, okul kütüphanesindeki kitap ve katalog kartlarına bilerek zarar vermek gibi okullarda sık rastlanan davranışları tahripçilik olarak örneklendirmektedir.

Horowitz ve Tobaly (2003) “Okul Vandalizmi: Bireysel ve Sosyal Bağlam”(School Vandalism: Individual and Social Context) isimli çalışmalarında pek çok vandalizm tanımının kasıtlılık, yıkıcılık ve başkasının eşyasına zarar verme özelliklerini içerdiğini belirtmişlerdir.

Panko'nun ortak bir sonuca ulaşmak için 2516 ifadeyi inceleyerek vardığı tanım ise şöyledir: “Okul vandalizmi, belli bir maddi kazanç amacı olmaksızın, yasa dışı ve kasıtlı olmak şartıyla, okulun ve bölgenin mülkiyetine yönelik hırsızlık ve zarar verici hareketlerdir.” Sonuç olarak, bir eylemin vandalizm olarak kabul edilmesi için kasıtlı ve zarar verici olması gerekmektedir. Sırf bu nedenle, okullarda meydana gelen düşüncesizce/dikkatsizlik sonucu ortaya çıkan sıraların zarar görmesi, camların kırılması vandalizm hareketleri olarak kabul edilmemektedir. Üstelik bir öğrencinin sırasının üzerine yazma-çizme gibi bazı kasıtlı hareketlerle öylesine sık karşılaşılmaktadır ki, bu giderler normal kullanım sonucu eskime ve aşınma olarak kabul edilebilir. Bir İngiliz okulunda yapılan çalışmaya göre erkek öğrencilerin %85'inin sıralarını çizdiklerini, %65'inin duvarlara yazı yazdıklarını ve %25'ten fazlasının okuldaki bir pencere veya mobilyayı kırdıklarını kabul ettikleri görülmektedir (akt: Zweir ve Vaughan,1984).

Çeşitli kaynaklarda vandalizm tanımı incelendiğinde genellikle ‘kasıtlı olarak herhangi birine ait veya kamuya ait mal ve eşyalara zarar verme’ olarak anlaşılmaktadır. (Wehmeier, 1994., www.asu.edu/aad/manuals/fac/fac004.html; www.state.mi.us/msp/cjic/ucr_m.htm; www.alabny.edu/sourcebook/app14.html; www.nationaltcc.org/tcc/). Bir

başka kaynakta da “okul, okul personeli veya diğer insanların mal veya eşyalarına kasıtlı olarak zarar verme, bozma, kırma” (www.aaps.k12.mi.us/aaps.forparents/parents.studentrr/definitions) olarak tanımlanmakta olan vandalizm konusunda, özellikle Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır.

Bir başka çalışmada ise, okul saldırganlığı ele alınmış ve herhangi bir canlıya karşı, fiziksel veya duygusal, kasıtlı zarar verme olarak tanımlanmıştır. Okul saldırganlığı ise, 2000 yılında Ulusal Okul Güvenliği Merkezi tarafından, okulda veya okul dışı etkinliklerde, okul içinde veya okula gidip gelirken, öğrencilere veya okul personeline karşı gösterilen saldırganlık eylemleri olarak tanımlanmıştır (Ballard ve diğerleri, 2004). Aynı kaynakta, daha fazla saldırgan düşünce ve duygulara sahip olan kişilerin olaylara karşı daha saldırgan davrandığı da belirtilmiştir.

Tygart (1988) ise vandalizmi iki kategori şeklinde ele almıştır: “Okul tahripçiliği” ve “Eşyaya zarar verme”. Okul binalarına veya eşyalarına yazı yazma, resim çizme veya karalama okul tahripçiliğine; pencerelerin, okul araç-gereçlerinin ve su-elektrik tesisatının kırılıp bozulması ise eşyaya zarar verme şeklindeki vandalizme örnek olarak verilmiştir.

“Okul Vandalizmi ile Mücadele Etme” adlı bir yazıda ise, vandalizmin kitapları karalamadan sıralara yazı yazmaya, duvarları kazımadan pencereleri kırmaya, okul servislerinin koltuklarını yırtmadan okuldaki mobilyaları tekmelemeye kadar çok çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Shore, 2004).

Olweus bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için *kasıtlılık* ve *süreklilik* özelliği ile zorba ve kurban arasında bedensel ya da psikolojik *güç dengesinin eşit olmaması* gibi üç temel özellikten bahsetmektedir (akt: Pişkin, 2002).

Pişkin (2003) ise çalışmasında, okul zorbalığını, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü olarak tanımlamaktadır.

Bir başka çalışmada, Pişkin (2002), zorbalıkla ilgili şu tanımları aktarmıştır:

Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arzeden bir şiddet türüdür (Roland, 1989).

Zorbalık, gücü elinde bulunduran bireylerin, kendi kazanç ve çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel düzlemde cereyan eden, mağdura stres ve acı veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır (Besag, 1989).

Zorbalık, zorbanın kurbanına istemli bir biçimde fiziksel veya psikolojik acı vermesiyle sonuçlanan saldırganca davranışların bir alt kümesidir; kışkırtılmış olması gerekmez, tekrarlanır, zorbanın kurbandan daha güçlü olması ya da kendini daha güçlü algılaması söz konusudur (Smith ve Thompson, 1991).

Zorbalık, saldıran pozisyonda olan bir birey ile bir kurban arasında geçen ve saldırganın kurbanı bilinçli bir biçimde baskı altına alması, acı ve sıkıntı vermesiyle sonuçlanan, zorbanın kurbanı yaptıklarından haz aldığı ve dikkat edilmediği takdirde etkileri uzun süreli olabilen saldırganlıktır (Fitzgerald, 1999).

Pişkin (2002) bu tanımlardan yola çıkarak, okul zorbalığını şöyle tanımlamıştır:

“Okul zorbalığı, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Okul zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoş gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilir.”

Fitzgerald ise; zorba öğrencilerin eylemlerinin, dövme, tekme ya da tokat atma, itme, çekme ve dürtme, korkutma, dalga geçme, alay etme, kızdırma, sözel sataşma, tacizde bulunma, kötü isim(ler) takma, kurbanı ya da ailesine hakaret etme, küçük

düşürme, kurban hakkında yalan-yanlış söylentiler çıkarma ve yayma, kurban hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma, kurbanı kasıtlı olarak grup dışında tutup yalnızlığa itme, oyun veya diğer etkinliklere katmama, kasıtlı olarak eşyalarına zarar verme, korkutarak eşya ya da parasını alma, kurbanı zihinsel olarak geri olduğunu söyleyerek kendisini kötü hissetmesine sebep olma gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir (akt. Pişkin, 2002).

Smith, okullardaki şiddet ve zorbalık olayları ile ilgilenmenin haklı nedenleri olduğunu belirtmektedir. İlk olarak şiddet olayları hem kişilere hem de vandalizm sonucu eşyalara zarar vermektedir. İkinci olarak da, okullar çocuklar ve gençler için güvenli ve korkudan uzak bir atmosfer yaratmak olan temel amaçlarına karşı güvensiz ve korkulu bir ortam yaratmaktadır. Çalışmasına şiddetin tanımları ile başlayan Smith şu açıklamaları yapmaktadır: Encarta sözlüğüne göre şiddet; bir kişiye veya bir şeye zarar vermek için fiziksel güç kullanmak; Olweus'a göre, saldırganın kendi vücudunu veya bir nesneyi kullanarak başka bir birey üzerinde rahatsızlık yaratmak veya ciddi zarar vermek; Dünya Sağlık Örgütü'ne göre de; bir kişinin kendisine, başka birisine, bir grup veya topluluğa karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar verme ile sonuçlanan, kasıtlı fiziksel veya psikolojik güç kullanımınıdır (fi-006: www.health.fi/connect). Şiddetin a) zarar verici olması, b) kasıtlı olması tanımların ortak özellikleridir. Ancak şiddet davranışlarının fiziksel olup olmaması, bir kişiye karşı olup olmaması, bir kişiye veya bir nesneye zarar verici bir davranış olarak görülüp görülmemesi, yasal olduğu durumlarda hala şiddet olup olmadığı ve bir grup veya kurum tarafından değil de mutlaka bir kişi tarafından mı gösterilmesi gerektiği konularında ortak bir karara varılamamaktadır. 'Zorbalık' kavramı ele alındığında ise 'şiddet' kavramından daha fazla ortak karara varılmaktadır. Zorbalık fiziksel olmak zorunda değildir, sözel veya dolaylı da olabilir; bir kişiye karşı olmalıdır.

Aynı zamanda bir şiddet şekli olan zorbalığın iki önemli özelliği de; güçlerin eşit olmaması ve tekrarlanmasıdır. Farrington bu tanıma şöyle bir örnek vermektedir: “Zorbalık daha güçlü bir kişi tarafından daha zayıf birine karşı, fiziksel veya psikolojik olarak tekrarlanan saldırganlıktır”. Aynı çalışmada Smith, yapılan tanımlardaki ortak ve farklı noktaları saptadıktan sonra, şiddet ve zorbalığın çeşitlerini ele almıştır. En belirgin şekli, direkt fiziksel saldırı; vurma, tekme veya tokat atmadır. Dolaylı fiziksel saldırı şekilleri ise karşıdakinin elbiselerine veya eşyalarına zarar vermektir. Direkt sözel saldırganlık (yüz-yüze, mektupla, notla veya e-maile) da en sık rastlanan şiddet ve zorbalık türüdür; dedikodu veya söylenti yapma da dolaylı sözel saldırganlıktır. Sosyal dışlama, grup aktivitelerine almama da bir diğer türdür. Yine saldırganların sayısı bakımından da şiddet ve zorbalık farklılık gösterebilir: bire-bir olabildiği gibi, küçük bir grup veya çete tarafından bir kişiye, diğer bir gruba veya diğer bir çeteye karşı veya bütün bir sınıf veya okul tarafından uygulanabilir (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=103>).

OECD ülkeleri arasında bilgi paylaşımı ve iletişim kurmak için 2006 yılında hazırlanan bir çalışma ağında okulda şiddet ve zorbalık konusunda genel açıklamaların ardından okul zorbalığının çok çeşitli türleri olabildiğinden bahsedilmektedir. İtme, vurma veya tekme atma gibi fiziksel, kurban hakkında yanlış suçlamalar yapma, kızdırma ve hoş olmayan sözler söyleme gibi sözel veya istenmeyen cinsel tavırlar gibi kurbanın utanmasına neden olabilecek davranışların zorbalık içine girdiği belirtilmektedir. Ayrıca, birini gruba almama veya yalnız bırakma veya dedikodu yayma gibi dolaylı türleri de görülmektedir. Uluslar arası düzeyde zorbalık konusunda ortak noktalar şunlardır: Davranış olumsuz, tekrar eden ve olay anında yardım alamayan bir akrana karşı olmalıdır. Fakat şiddet konusunda böyle ortak noktalardan bahsedilememektedir. Bazı araştırmacılar şiddeti sadece fiziksel olarak ele alırken, diğerleri psikolojiyi de içine alan daha geniş

tanımlar kullanmaktadır. Bu çalışma ağında ve web sitesinde diğer bir kişiye karşi fiziksel saldırı, ciddi kavgalar, silah kullanımı veya eşyalara yönelik kasıtlı zarar verme gibi daha çok okullardaki fiziksel şiddet konuları ele alınmaktadır. şiddet kavramı fiziksel saldırı veya tehdit şeklinde sınırlandırılrsa bile, bazı zorbalık turleri de fiziksel olabildiği için ‘zorbalık ve şiddet’ kavramlarını birbirinden ayırmak kolay değildir. Ancak fiziksel zorbalık, yardıma muhtaç birine(helpless) yöneliktir; ayrıca diğer bir fark da zorbalık tekrarlanan bir özelliğe sahiptir. Yine bu ağdaki araştırma ve uygulamaların çoğunluğu öğrenciden öğrenciye uygulanan zorbalıkla ilgilidir. Fakat okullarda öğrencilerden öğretmen gibi yetişkinlere veya öğretmenlerden öğrencilere de zorbalık uygulanmaktadır. Okullarda hem öğretmenler hem de öğrenciler şiddetin hem uygulayıcısı hem de mağđuru olabilmektedir (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=358>).

Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, "yıkıcı olmayan"dan, "çok yıkıcı olana" uzanan bir yelpazede sıralanırlar. İstenmeyen davranışlardan bazıları en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir, ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler. Hatta bazı olumsuz davranışlar, okula ve aileye de önemli zararlar verirler. Sınıftaki istenmeyen davranışlar, sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 1999).

Sınıfta özlenen bir disiplin sisteminin oluşturulması ve sürdürülmesi için istenen ve istenmeyen davranışlar listeleri öğretmene yol gösterir. Sınıfta istenmeyen davranış, öğrencilerin ve öğretmenin ortak haklarını istismar ve ihmal eden, eğitimsel amaç, plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen ve engelleyen davranışlardır. İstenmeyen davranışlar, bilinçsiz, kasıtsız ve irade dışı sergilenenler; bilinçli, kasıtlı ve planlı

sergilenenler biçiminde sınıflandırılabilir. Sınıfa geç gelmek; sınıfa gürültüyle girmek, başkalarına bağırarak, üzerine yürümek, tartaklamak, tehdit etmek, saldırmak; haşın davranmak, arkadaşlarına hükmetmek, zorbalık yapmak, makul eleştirilere düşmanca tepki göstermek, kırıncı ve küfürlü konuşmak, sözle taciz etme, arkadaşlarına sahte ithamlar yöneltmek, hile yapmak, paylaşma eksikliği, nedensiz devamsızlık, sınıftan izinsiz ayrılmak, sınıfta izinsiz dolaşmak, dersi dinlememek, başkalarının ders çalışmasını ve dinlemesini engellemek, başarısızlığından dolayı başkasını suçlamak, kibirli davranmak; konuşarak veya nesnelere vurularak gürültü yapmak, ıslık çalmak, sınıfın çevresinde koşmak, sıraların, masanın üstüne çıkmak, devamlı söz almadan konuşmak, fısıldaşmak, başkalarının dikkatini dağıtmak, izinsiz şarkı söylemek, kaba ve saygısız davranmak, arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek, kopya çekmek ve çektirmek; diğer öğrencileri kızdırmak ve sataşmak; başkasının eşyasını çalmak, sigara ve sağlığı bozan, bağımlılık yaratan ilaçlar kullanmak, yalan söylemek; cinsel konulara aşırı ilgi gibi başkalarına bir biçimde zarar veren davranışlar, sınıfta istenmeyen davranışlara örnek gösterilebilir (Sarıtış, 2000).

Sınıfta gözlenen, istenmeyen öğrenci davranışlarını; derse devam etmeme ya da derslere geç gelme, derse hazırlıksız gelme, sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma, arkadaşlarına, kendisine ve eşyalarına zarar verme ve derste hayal kurma ya da ders dışı etkinliklerle uğraşma şeklinde sıralayan Ercan (2000), istenmeyen davranışların çocuğun ailesinden, sosyal çevresinden, okuldan ve öğretme ortamından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, istenmeyen davranışları tüm öğrenciler gösterebilir. İstenmeyen davranışlara neden olan etmenler, öğrencilerin derste sıkılması, otoriteye karşı gelme, dikkat çekme ve kuralları bilmeme olabilir.

Sayın (2001) da, “disiplini bozan” ya da “sınıf düzenini bozan” davranışlar olarak adlandırdığı istenmeyen davranışları, sınıf içinde öğretmeni ve diğer öğrencileri rahatsız eden, öğrencinin sınıf arkadaşları ile öğretmeni ile ilişkilerini ve iletişimini olumsuz yönde etkileyen, eğitimsel amaç, plan ve çalışmaları engelleyen, öğretmenin beklentileri ve sınıf kurallarına ters düşen, sınıfta karışıklık yaşanmasına neden olan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Yüksek sesle konuşma, sınıfa gürültüyle girme, sıra ya da masaya vurma, izin almadan oturduğu yeri değiştirme, arkadaşının eşyasını zorla alma, gülme ve arkadaşlarını güldürme davranışlarının yanında “öğretmenin dersi anlatmasını ve öğrencilerin çalışmasını engelleyen” davranışlar da görülmektedir. Bunlar da, öğretmene karşı saygısızca davranma, öğretmenin verdiği sınıf içi görevlerden kaçma, öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, öğretmene sürekli itiraz etme, sınıfa geç girme, sınıf kurallarına karşı gelme, arkadaşlarına vurma-itme, küfür etme, sınıfta amaçsızca dolaşma, sınıfın ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar verme gibi davranışlardır.

Buradaki çalışmada da, “belirli bazı öğrencilerin diğer öğrencilerin eşyalarına ve sınıftaki araç-gerece zarar verme” gibi vandalist davranışlarının yanında; çalışmanın temel noktası, ders sırasında, yani öğretmenin de sınıfta var olduğu bir sırada, öğretme-öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyerek, öğrencilerin öğrenme haklarına engel olan, dersin akışı ve sürekliliğini bozan ve sonuçta da akademik başarılarının düşmesine neden olan öğrenci davranışları da ele alınmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin öğretmeni ve diğer öğrencileri rahatsız edici şekilde birbirlerine karşı ad takma, laf atma, sürekli takılma, alay etme-kızdırma, hakaret-küfür etme veya tehdit etme gibi sözel davranışlarla birlikte, itme-dürtme, tekme-tokat atma, saç-kulak çekme, bedene yönelik kaba şaka gibi fiziksel davranışlar da araştırmanın kapsamı içine alınmıştır. Sözü edilen sözel ve fiziksel davranışlar ilgili literatürde zorbalık (bullying) olarak ele alınmaktadır.

I.1.2. Akran Grubu Ve Adolesan Dönem

Okullarda karşılaşılan zorbalık eylemleri ele alındığında, zorba ve kurban öğrenciler arasında bir güç dengesi eşitsizliğinin olması söz konusudur. Bu durumda; araştırma kapsamına giren ilköğretim çağındaki çocukların gelişimsel süreçlerinden de söz etmek gerekmektedir. Türkiye’de Zorunlu Öğrenim Çağı, 6–14 yaş grubundaki çocukların gördüğü eğitim-öğretim süresini kapsayan çağ olarak yönetmelikte yer almaktadır (MEB-İlköğretim Kurumları Yönetmeliği). Buna göre 14–15 yaş grubunda olan bu öğrenciler ilgili literatürde “ergen, adolesan veya puberte” olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise ilköğretim çağının son seviyesi olan 8. sınıf öğrencileri temel alınmaktadır.

İlköğretimin ikinci devresinde öğrenciler duygusal yönden karmaşık, alıngan, dengesiz ve gergin olurlar. Öğrenciler inişli, çıkışlı ve fırtınalı günler yaşarlar. Dengesiz duygular, farklı kişilere farklı biçimlerde yansıtılır. Bu yansıtma hayranlık, bağıllık biçiminde olabileceği gibi, öfke, isyan, şiddet biçiminde olabilir. Geçiş dönemlerinde yaşanan duygusal karmaşadan dolayı, istenmeyen davranışların artabileceği bilinciyle anlayışlı davranarak, öğrenciye yardım edilmelidir. Yine bu dönemden itibaren öğrencilerde, kimlik arayışı ve kişilik geliştirmeye yönelik davranışlar belirir. Bunlara yönelik eylemler öğrencide rol karmaşasına yol açabilir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilere kişilik geliştirici ortamlar sağlamaya özen gösterip, güvenilir ve sorumlu bireyler olarak yaklaşmalıdır (Sarıtaş, 2000).

Benzer yaşta, açık biçimde yakın arkadaşlar ve aynı eylemleri paylaşan küçük gruplar akran grubunu oluşturmaktadır. Her ergen akran grubu içinde bir dayanışma, birlik, işbölümü ve her bir üyeden ayrı beklenti vardır. Akran grupları tesadüfen bir araya gelmiş topluluklar değildir, onları bir arada tutan ortak özellikler vardır. Ayrıca ergenlerin zamanının çoğunu sıkıntı içinde geçirdikleri fakat arkadaşları ile oldukları zaman

güdüledikleri ve kendilerini mutlu hissettiklerini söylenmektedir. Akranlarca kabul edilme, beğenilme ve onlara uyum sağlama çok önemlidir. O nedenle bazen gençler yalnızca arkadaşlarına uyum sağlama amacıyla istenmeyen davranışlar gösterebilirler. Ergenlik döneminde yoğunlaşan ait olma, kabul görme, bağlanma gibi sosyal gereksinimler, gencin tümüyle akran grubunun kontrolüne girmesine neden olabilir. Akran grubunun kontrolüne girme akran baskısını da getirmektedir. Grup üyeliğinin bir bedeli olarak düşünülen akran baskısı, ergenler tarafından doğrudan yaşanabileceği gibi dolaylı olarak da yaşanabilir. Dedikodu, birileriyle alay etmek, taciz ve karşıdakinin istediği gibi davranmak grup normlarını ifade etmenin göze çarpan yollarındandır. Yine akran baskısı ve madde kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçları ise, madde kullanımındaki artışın en doğru olarak algılanan akran baskısı tarafından yordandığı ve akran baskısı ve sigara içme davranışı arasında da anlamlı bir ilişkinin varlığı yapılan çalışmalarda aktarılmıştır (Kıran-Esen, 2003).

Ataç (1991) da, gençlerin bu dönemde şiddetli sosyal gereksinim duyduklarını ve aileden uzaklaşarak kendi yaşlılarından oluşmuş grupların değer kazandığını belirtmektedir. Gençlerin %95'i, bir gruba dahil olmaktan, ilgi ve duygularını paylaşmaktan mutluluk duyarlar. Bu nedenle yine gençlerin %60 ile 90'ı siyasi amaçlı topluluklar, spor kulüpleri, gençlik kolları gibi büyük gruplara girerler.

Küçük yaş grubundaki öğrenciler, sayısız sosyal ilişkilerde öğretmenlerinin ve arkadaşlarının denetimi altındadır. Ancak daha üst sınıflarda okuyan yaşça daha büyük öğrenciler, çoğunlukla hükmedici pozisyonda bulunmakta, ama kendilerini yönlendirici bir yeteneğe sahip olamamaktadırlar. Ergenliğin başlangıcında okul yaşamı tamamen onların arzu etmedikleri, isteksiz oldukları bir yapıda yer almaktadır. Yani bu öğrenciler, henüz "kendini gerçekleştirme" ortamında bulunmamaktadırlar (Ültanır, 2003; 128).

Genelde gençlik çatışmaları, gencin olanakları ile beklentilerini birbirine uyduramamasından doğar. Böylece genç uyumsuz ve güvensiz olur. Sahip olduğu aşırı duygusallık da okulda, meslek seçiminde, yaşamla ilgili planlarında, aile içinde ve dışında büyük çatışmalara neden olur. Depresyonlar, intiharlar, melankoli, agresyon eğilimi, duyarsızlık, bu yarı çocukluk yarı yetişkinlik devresinde istenmeyen, fakat sık görülen durumlardır (Ataç, 1991).

Bunlara ek olarak Ataç (1991), gençlerde agresyon'u, dışavurumluluğun uzantısı, rahatsızlık veren bir fenomen olarak ele almakta; özellikle alt sosyo-ekonomik kültürden gelen gençlerde rastlanılmakla birlikte, her sosyal sınıf için geçerli olduğunu ileri sürmektedir. Agresyon, gencin kendine güvensizliğinden, kendinden, becerilerinden, sosyal statüsünden emin olmamasından kaynaklanmaktadır.

Morrison, Furlong ve Morrison (1994) ise; okulda şiddet eylemlerinde bulunan öğrenciler hakkındaki bilgilerin, bu eylemlerin arkasında yatan, bu öğrencilerin yaşamlarındaki psikolojik, eğitimsel ve gelişimsel özelliklerini kuvvetlice desteklemekte olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin, İngiltere'de adolesan sağlığı araştırmalarının sonuçlarına göre; şiddet eylemlerinde bulunan adolesanların okuldan kaçan, alkol kullanan ve cinsel aktivitelerde bulunanlarla aynı oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, şiddet olaylarına karışan adolesanlarla diğer risk faktörlerinin de yüksek oranda ilişkili olduğu söylenebilir. Bu adolesanlar için kapsamlı bir önlem çalışması yapılmalıdır; bu sadece bir şiddet problemi değildir, diğer pek çok risk faktörünü de içeren ve bu adolesanların yaşamlarındaki bu pek çok riskle başa çıkabilmeleri için uygun çevre koşulları sağlanmalıdır.

Türkiye’de ise, “Kent Ve Suç: Mersin’de Genç Suçluluğu Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma” adlı çalışmasında Kocadal (2004), DİE Adalet İstatistiklerine göre, 1990 yılında yapılan araştırmaya göre suç işleyenlerin yaklaşık % 38’inin 15-25 yaş arasında olduğunu ifade etmektedir. Aynı durum ABD ve Avrupa ülkeleri için de geçerlidir: ABD’de 1987 yılı suç istatistiklerine bakıldığında, suç işlemeleri nedeniyle yakalananların % 46.5’inin 25 yaşın altında olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlara göre, medeni hale, ekonomik statüye, ırka, cinsiyete ve eğitim durumuna bakılmadan bile genç yaştaki bireylerin daha sık ve daha çok suç işledikleri söylenebilir. Göç olgusuna da değinen Kocadal, iç göçle beraber, kentsel yaşam içinde birey için önemli bir yaşam merkezi olan çekirdek aile yapısının sağlıklı bir şekilde gelişemediğini belirtmektedir. Böylece genç birey düzenli ve tutarlı bir aile yapısı içinde kendini ortaya koyamamakta ve düzensiz, çarpık bir sosyal gelişme süreci içerisine girmektedir. Yaşamı için oldukça kritik bir dönem olan ergenlik dönemini kendi içersinde yaşamak zorunda kalan ve bu dönemin bütün yükünü üzerine alan genç birey, aynı zamanda yaşadığı ailevi, sosyal ve ekonomik bütün yükü üzerinde hissetmektedir. Bu problemlerin gence yansısıyla da gencin çeşitli suç eylemlerine yönelmesi olağan hale gelebilmektedir.

Mersin iline doğru yaşanan göç olaylarından sonra, özellikle 1997-2001 yılları arasında Mersin kent merkezinde suç işleyenlerin sayısının hızla arttığını belirten Kocadal (2004), DİE kayıtlarına göre, suç işleyenler arasında 15-24 yaş arası gençlerin, tüm yıllar geçerli olmak kaydıyla, genel yaş kategorisine oranla çok yüksek olduğunu aktarmaktadır. Böylelikle DİE istatistiklerine göre, 1997-2001 yılları arasında cezaevlerine giren erkek ve kadın genç hükümlüleri yaşlarına göre sınıflandıran Kocadal, 11-15 yaş kategorisinde bulunan Mersin’deki hükümlü gençlerin toplam sayısının 322, 16-18 yaşlarında bulunanların 3475 ve 19-21 yaşlarında bulunanların ise 15743 olduğunu belirtmektedir.

Gençler tarafından işlenen suç türleri ele alındığında ise; 15-25 yaş arasındaki gençlerin genelde her türden suçu işledikleri görülmektedir. Genellikle hırsızlık, kapkaç, cinayet, dolandırıcılık ve terör suçları gençler tarafından bireysel olarak işlenirken, suçun büyüklüğü, niteliği, çeşidi gibi faktörlerden dolayı hırsızlık, kapkaç, dolandırıcılık gibi hem mala hem de cana karşı olan terör suçları da genel olarak grup halinde işlenmektedir. Yine, Türkiye’de ve Mersin’de suç işleyen gençlerin % 90’ından fazlasını erkeklerin oluşturduğu belirtilmiştir.

Adolesan çağıdaki gençlere yönelik bir diğer çalışma da, 2005-2006 OECD Çalışma Programı’nın bir parçası olarak Kuzey Sydney’de 16 okulda uygulanan ‘Duygularıyla Mücadele Eden Adolesanlar’ (Adolescents Coping with Emotions- ACE) adlı bir program halen devam etmektedir. Programın temel amacı, gençlerdeki depresyonu önlemek, zihinsel sağlıklarını iyileştirmek ve hem okulda hem de genel yaşamlarında bu sorunla mücadele etme becerilerini sağlamaktır. 13-15 yaşları arasındaki çok sayıda öğrenciyi gözlemleyerek, depresyon konusunda en riskli ve profesyonel yardıma en çok ihtiyacı olan grubun gençler olduğu bulunmuştur. Grup-becerileri, psiko-eğitimsel ve bilişsel-davranışsal uygulamalar üzerine kurulu olan ACE programı, etkileşimli eğitim, tartışma, yapılandırılmış grup aktiviteleri ve rol-play gibi bölümleri içermektedir (Nick Kowalenko ve diğerleri; <http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=258>).

I.1.3. Vandalist Hareketlere İlişkin Kuramlar

Tygart (1988) suçluluğu açıklamak için geliştirilen Zorlanma Kuramı'nın (strain theory), vandalizmin açıklanmasında da uygulanabileceğini öne sürmüştür. Zorlanma kuramına göre suçluluk, bir kişinin kendisine acı veren bir durumdan kurtulamadığı zaman ortaya çıkar. Bu kuram doğrultusunda, okula mecburiyet duygusuyla gelip, derslerde sıkılan veya kendilerini akademik olarak yetersiz gören öğrencilerin, kendilerine acı veren bu gibi durumlarla karşılaştıklarında sözel olarak ya da sınıfın veya arkadaşlarının eşyalarına zarar verme şeklinde vandalist hareketler sergileyerek dersi engelleyebilecekleri söylenebilir. Ayrıca, sıralara yazı yazma davranışı da bir savunma mekanizması olarak incelebilir ve öğretmene öfke duyan, dersi anlamada güçlük çeken bir öğrenci öfkesini direkt olarak ortaya koyamaz, sıralar üzerine duygu ve düşüncelerini aksettirebilir (Akbaba ve Dilekmen, 1995).

Daha geleneksel Zorlanma Kuramı da, suç işlemeyi, amaca ulaşma davranışı engellendiği zaman ortaya çıkabilecek doğal bir sonuç olarak ele almaktadır. Kuramsal olarak, toplumda alt sınıfa ait gençler başarı için daha az şansa sahiptirler ve bu durum bir zorlanma durumu ortaya çıkarırken, suç oranlarını da arttırmaktadır (Tygart, 1988).

Sosyal Kontrol Kuramı'na göre; öğrencilerin akademik başarı düzeyi, okulda görülen uygun olmayan davranışlar üzerinde önemli bir faktördür. Özellikle düşük akademik başarıya sahip öğrenciler, okul, eğitim ve yetişkin değerleri konusunda daha zayıf sosyal bağlara sahip olmaya eğilimlidir. Böylelikle okul tarafından ortaya konan sosyal kontrol, bu öğrenciler için daha zayıftır. Yine bu nedenle, bu öğrenciler okuldaki sosyal aktivitelere katılmaktan çok, kendileri gibi düşük başarılı öğrencilerle iletişim kurarlar ve bu da okuldaki sosyal kontrolü olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğrencileri akademik yeteneklerine ve/veya başarılarına göre belli sınıflarda toplamak, bu

öğrencilerin okul dışında da, sosyal çevrede iletişimlerini güçlendirmekte; ancak bunun sonucunda başarısızlıklarının ve okulda karşılaştıkları zorlukların temel sebebi olarak okuldaki düzeni görmekte-dirler (Tygart, 1988).

Bu konuyu Ültanır (1997), çalışmasında “*Doğal Öğrenme-Okulda Öğrenme, Anlamlı Öğrenme-Anlamsız Öğrenme, Kasıtlı Öğrenme-Yan Öğrenme*” başlıkları altında öğrenme biçimleri şeklinde ele almıştır. Buradan yola çıkarak, “okul içinde veya okul dışında belli bir amaçla yapılan öğrenme”yi Kasıtlı Öğrenme olarak tanımlarken, “belli bir sebep olmaksızın veya dıştan kaynaklı bir etki olmaksızın ortaya çıkan öğrenme”yi de Yan (=Tali, ikincil) Öğrenme olarak tanımlamaktadır. Kasıtlı öğrenmenin sonucunda programdan büyük başarılar beklense de, hem günlük hayatta hem de derslerde çok fazla yan öğrenmenin gerçekleşebileceği dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda okulda, öğretmeni yönlendiren resmi öğretim planının yanı sıra oluşan “gizli öğretim planı”ndan bahsedilmektedir. Bu gizli öğretim planına göre örneğin “bir öğrenci, sınıftaki rakiplerine karşı nasıl koyacağını”, “kopyada yakalanmadan bir okul ödevini dolambaçlı yollardan başarıyla nasıl tamamlayabileceğini”, “göze çarpmadan dersi nasıl dinlemeden geçirebileceğini”, “sınıf arkadaşları arasında en gözde olmayı nasıl sağlayacağını” öğrenir.

Öğretmenleri tarafından iyi diye nitelendirilen öğrenciler genelde “iyi emir öğrenenler” olarak görünürler. Genelde “kötü” diye nitelendirilen öğrenciler, yan öğrenme alanında göze çarpan başarılar gösterirler. Yani onlara yöneltilmiş hedeflere daha az ilgi duyarlar, öğrenme ile ilgili uğraşılarda onlardan beklenmeyen veya başka bir deyişle istenilmeyen alanlarda şaşırtıcı yan öğrenme başarıları gerçekleştirirler. Ültanır’ın Schröder’den aktardığına göre öğretmenleri tarafından başarısız diye nitelendirilen ve sınıfın notça başarısız diğer gruptan sayılan öğrencilerin yan öğrenmede tamamen kabul edilebilir (=başarılı) oldukları, daha önceden oyun halinde uğraştıkları kavramların tekrar

bulunması gerektiği anlarda yüksek başarılar gösterdikleri belirtilmektedir(Ültanır, 1997;14).

Sosyal Öğrenme Kuramı da düşük başarılı öğrencilerin devlet okullarında vandalizm hareketlerini göstermeleri için haklı nedenler edindiklerini vurgulamaktadır. Pek çok suç hareketinde olduğu gibi, vandalist hareketler de basitlikleri yüzünden çok az bir çaba ile öğrenilebilmektedir. Bu kurama göre, davranış bir kez ortaya çıkarsa, öğrenilmiş demektir. Bu durum, bu çalışmada adı geçen ikincil(tali) öğrenme kavramı ile de yakından ilgilidir. Derste sıkılan, başarısız olan ve kendi gibi düşük başarılı ve problem davranışları sergileyen arkadaşlarıyla sürekli bir arada bulunan öğrencilerin, dersi engelleyici davranışları birbirlerinden kolaylıkla öğrendikleri söylenebilir(Tygart, 1988).

I.1.4. Okul Güvenliği

Daha önceki bölümlerde görüldüğü gibi, okullarda yaşanan vandalizm ve şiddet olaylarına ilişkin, çok çeşitli sebeplere dayanan kuramlar geliştirilmiştir. Ancak, sebebi ne olursa olsun daha nitelikli bir eğitim-öğretim için, gün geçtikçe artan bu olumsuz davranışları durdurmak veya en aza indirmek için çalışmaların yapılması, daha büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle; Işık (2004) okul güvenliğine ilişkin farklı kuramsal bakış açılarını ele almıştır. Okul güvenliğini “öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir” ve okul güvenliği “okulda öğrenme için uygun bir ortam yaratılmasıdır” şeklinde aktaran Işık, gerçekte okulların çok güvenli yerler olmadığını ve okul güvenliğinin ne kadar önemli olduğu bilinmesine rağmen, okullardaki uygulamaların okulu güvenli yapacak yönde olmadığını belirtmektedir. Verdugo(1999) ise okul güvenliğiyle ilgili bulguları şöyle sıralamaktadır;

1. Okuldaki suç ve şiddet olayları okulun içinde bulunduğu çevrenin bir yansımasıdır.
2. Okul büyüklüğü ve şiddet olaylarının sıklığı doğru orantılıdır.
3. Okulların % 8'i ciddi şiddet olaylarına sahip olduklarını rapor etmiştir.
4. Öğrencilerin % 1'den fazlası fiziksel olarak saldırıya maruz kaldığını belirtmişlerdir.

Daha sonra Işık (2004), okul güvenliğini açıklamaya yönelik üç kuramın ön plana çıktığından bahsetmektedir. Bunlar: Kontrol, Okul İklimi ve Sosyal Çözüm Kuramlarıdır.

1. Kontrol Kuramı

Kontrol kuramına göre, okullardaki şiddet olaylarının temelinde toplumsal ve kültürel etkililiğin zayıflığı yatmaktadır. Özellikle de toplumsal değerlerin aile ve okul gibi kurumlarca çocuklara yeterince aktarılamaması söz konusudur. Bu değerlerin çocuklara yeterince aktarılamaması okuldaki şiddet olaylarının en önemli nedenlerinden biridir. Kontrol kuramına göre güvenli okul ancak;

- Geleneksel amaçlara bağlılık,
- Diğer kimselerin haklarına bağlılık,
- Toplumsal etkinliklere katılım,
- Toplumsal normlara inanma koşullarının sağlanmasıyla gerçekleşebilir.

Bu kurama göre okul, toplumsal kontrolü sağlamaya yönelik en önemli araçtır. Yetenekleri açısından yetersiz olan öğrenci okulda başarısız olabilir ve bu başarısızlık da çocuğun okula karşı yabancılaşmasına neden olabilir. Bu yüzden okullarda öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklere önem verilmelidir. Her bir öğrencinin belli bir kapasiteye sahip olduğuna inanmak önemli bir başlangıçtır.

2. Okul İklimi Kuramı

Okul iklimi kuramı okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğru bir ilişki olduğunu kabul eder. Okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklime sahipse o derece güvenli bir okuldur. Okulda olumsuz bir iklimin varlığı söz konusu ise, bu okulun güvenliği de o derecede zayıf olacaktır.

Kabul edilebilir öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir (Welsh, 2001). Çocukların çeşitli suçlara ilişkin davranışlarının en önemli sebepleri, okulla ilgili olanlarıdır. Öğrencilerin düşük başarı performansları ve düşük başarı beklentileri suça ilişkin davranışların en önemli sebebidir (Verdugo, 1999).

Bu kuramsal çerçeveye göre okulun ancak olumlu bir iklime sahip olma durumu güvenlik için gereklidir. Bir başka deyişle, iklimi olumsuz olan okullar güvenlikten yoksun okullardır.

3. Toplumsal Çözülme Kuramı

Toplumsal çözülme kuramına göre okul toplumun aynasıdır. Okulu içinde bulunduğu toplumdaki farklı düşünmek uygun bir yaklaşım değildir. Toplumsal çözülme kuramına göre, eğer okulların daha güvenli yerler olmaları isteniyorsa, önce toplum ve aile güvenli olmalıdır. Çünkü okul güvenliği eşittir toplum güvenliği artı aile güvenliğidir (O'Reilly ve Verdugo, 1999). Okuldaki suç ve şiddet olayları okulun içinde bulunduğu çevrenin bir yansımasıdır (Verdugo, 1999). Bu kurama göre okul güvenliği, okulun içinde bulunduğu toplumun güvenliğinden bağımsız olarak ele alınamayacağı varsayımına dayanmaktadır. Okul, içinde bulunduğu toplumun bir parçasıdır. Toplumda görülen her

türlü olumsuzluk, okulu da aynı şekilde etkileyecektir. Suç oranı yüksek olan bir toplumda, okuldaki suç oranı da aynı şekilde yüksek olacaktır.

Okulun güvenli bir yer yapılabilmesi için toplumun ve ailenin güvenli yapılması ön koşuldur. Öğrenci ancak zamanının çok küçük bir kısmını okulda geçirmektedir. Aile ve arkadaş çevresinden edinmiş olduğu yaşantılar ve deneyimler öğrencinin okuldaki yaşantısına etki edecektir. Bu yüzden okulun çevresindeki olaylar, yüksek oranlarda okula yansiyacaktır. İşte toplumsal çözülme kuramı toplumda var olan aksaklıkların ya da çözümlerin okula aynı şekilde yansiyacağı görüşünü temel alan bir kuramdır. Sonuç olarak bu kurama göre okulun güvenliği, okulun içinde yer aldığı toplumun (community) güvenliğinden bağımsız olarak ele alınamaz.

I.1.4.i. Okul Güvenliğinin Kapsamı ve Boyutları

Okul güvenliği, çocuğun ya da diğer okul personelinin okula gitmek amacıyla evinden ayrılması anından başlayarak tekrar evine gelinceye kadar geçen tüm aşamaları içerir. Ev ile okul arasındaki güvenlik, özellikle taşınmalı eğitim yapılan okullar için daha büyük önem arz etmektedir. Okul güvenliği mekan açısından ele alınırsa;

1. Okul ile ev arasındaki güvenlik,
2. Okul içinde güvenlik,
3. Sınıfta güvenlik olmak üzere üç temel alandaki güvenliği kapsamaktadır.

Okul güvenliğinin boyutları, güvenliğin alanı ile ilgili boyutlar olarak ele alınabilir.

1. Arkadaşlarından gelecek şiddet olaylarına karşı güvenlik,
2. Öğretmenlerin fiziksel şiddetine maruz kalma konusunda güvenlik,
3. Tabii afetlere karşı güvenlik,

4. Sağlık ve temizliğe ilişkin güvenlik,
5. Cinsel istismara karşı güvenlik,
6. Psikolojik ve duygusal güvenlik,
7. Etnik ve siyasi görüş konularındaki güvenlik.

Bu durumda zorbalık ile baş etmede okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin Elliot tarafından aşağıda belirtilen gerçekleri her zaman göz önünde bulundurulmasında yarar vardır:

1. Kimse zorbalığa maruz kalmayı hak etmez.
2. Ciddi zorbalıklar asla görmezlikten gelinemez.
3. Zorbalığa başvurarak bundan kolaylıkla sıyrılanlar, zorbalığı isteklerine kolayca ulaşmanın bir yolu olarak grecektirler. Bu tür davranışlar onların okul sonrasındaki yaşamlarında da devam edebilir.
4. Zorbalık, yetişkinlerin kesin kararlı olması durumunda her zaman durdurulabilir.
5. Okullar ğrencileri zorbalığa karşı korumakla sorumludurlar (akt: Çınkır ve Kepenekçi-Karaman, 2003).

Okulların zaman içinde kendiliğinden her yönüyle güvenli ortamlar olamayacağı gerçeğinden hareketle, okulların daha güvenli yerler olmaları için gerekli önlemler alınmalı ve okul güvenliğine bu anlamda özel önem verilmelidir. Bu konuda, okul yöneticilerine çok iş düşerken, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması konusunda ise; öğrencilerin okuldaki zamanlarının neredeyse tamamını birlikte geçirdikleri öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Tarı, Ögel ve Yılmazçetin-Eke tarafından “Okullarda Suç Ve Şiddeti Önleme” adlı bir yazıda da, güvenli okulun sahip olması gereken kriterlerden bazıları şöyledir:

- İletişim insanlar arası ilişkilerde en önemli anahtardır, insanları birbirlerine bağlar. Güvenli okullarda öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları, okul idaresi arasında güvenli bir iletişim vardır. Bu iletişimin iyi ve güvenli olması okulun genel havasına yansır ve problemlerin çözümünü kolaylaştırır.

- Güvenli okulların tutumu çocukların akademik başarılarını ve davranışlarını geliştirmek üzerine kuruludur fakat sadece akademik başarıya odaklanmamaktadırlar. Öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılamaya önem verirler. Böylece çocuğun okuldan; okulun da öğrencilerden bekledikleri arasında bir denge kurulmaktadır.

- Güvenli okullarda bütün çocuklara eşit şekilde davranılır ve eşit sorumluluk verilir. Sınıf içinde ya da okul içinde arkadaşları ile eşit sorumluluklar almayan, farklı davranılan çocuklar ileride şiddet davranışlarında bulunabilirler ya da şiddetin hedefi olabilirler. Okullarda yaşanan en belirgin sorun öğrencilere eşit davranılmamasıdır.

- Güvenli okullar velileri çocukları hakkında bilgilendiren okullardır. Bu sadece veli toplantıları ile yapılmamalı, veliler düzenli olarak okula davet edilmeli ve çocukları hakkında bilgilendirilmelidir.

- Okulda şiddet duyurusu yapan öğrenciler mutlaka korunmalıdır. Okul öğrenciler ve yetişkinler arasında güven oluşturulmalıdır ki potansiyel olarak tehlikeli olan durumlar hakkında bilgiler gelebilsin. Okulda sorun yaşandığında "ispiyoncu" veya "korkak" gibi tanımlamalara maruz kalmadan öğrencilerin başvurabilecekleri güvenli bir kaynağın olması için çalışılmalıdır. Bu zaman alacak bir prosedürdür, ancak öğrenciyi hiç bir koşulda deşifre etmemek, bunun için bilinen yolların dışında (örneğin öğretmenin odasına gitmek yerine e-posta yöntemiyle başvuru yapması gibi) yeni yollar geliştirmek faydalı olacaktır.

- Güvenli okullarda öğrencilere iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak eğitimler verilmelidir. Okullar akademik programlarının içerisine öğrencilerinin iyi birer vatandaş olmalarını sağlayacak eğitimler de yerleştirilmeli ve bu konudaki temel değerler öğrencilere vermelidirler.

- Çocuklar, okullara değişik özelliklerde ve düşüncelerle gelirler. Her birinin ölüm, şiddet ve silah kullanımı hakkında değişik

düşünceleri bulunmaktadır. Okullar çocuklara ateşli silahların tehlikelerini anlatarak, kızgınlıklarını ifade edecekleri yöntemleri öğretmek, şiddeti azaltabilirler.

- Bazı durumlarda şiddet mağdurları tepkilerini agresif şekillerde gösterebilirler. Bu nedenle şiddete maruz kalan çocuk ve gençlerde şiddet davranışı gözlenebileceği unutulmamalıdır. Şiddete maruz kalan çocuk ve gençlere uygun psikososyal yaklaşımlarda bulunulması gerekir (<http://www.yeniden.org.tr/vio/vio4.asp>).

“Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı çalışmada Dönmez ve Güven’in (2001) elde ettikleri bulgulara göre; okul içinde ve dışında okul güvenliğini en çok etkileyen etken olarak çevre koşullarının algılandığı (%39.2) görülmektedir. Okul çevresinin kültürel özelliklerinin okul güvenliğini etkileme durumu ile ilgili soruya verilen yanıtlar incelendiğinde de, grubun %82.5’inin okul çevresinin kültürel özelliklerinin okul güvenliğini etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir. Okulda yaşanan en önemli güvenlik sorunu olarak okul çevresindeki bazı kişi ya da kişilerin öğrencileri rahatsız etmeleri şeklinde belirtildiği, okul güvenliğinin gereklilik nedenleri arasında derslerin verimli olarak yapılması ve öğrenci güvenliğinin ön sırada olduğu saptanmıştır. Öğretmen-öğrenci anlaşmazlıklarının başlıca nedenleri olarak ailelerin yapısal özellikleri ve derslerin olduğu, bir kısım öğretmenlerin öğrencileri tarafından tehdit edildikleri, bu tehditlerin başlıca nedeninin öğrencilere verilen notlar olduğu, yetersiz disiplin uygulamaları nedeni ile öğrencilerin disiplin kurallarına uymadıkları, bu durumun başlıca nedeni olarak da okul yönetiminin denetim ve kontrolde yetersiz kalması ve ergenlik dönemine ilişkin bazı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Okul güvenliğine ilişkin yasal düzenlemelerin genel olarak yeterli olmadığı, yasa ve yönetmeliklerle yasaklanmış bazı suç aletlerinin öğrenciler tarafından okula getirildiği, büyük bir çoğunluğun okul güvenliğine ilişkin denetim

ve kontrol yetkisinin okul yönetimine ait olması gerektiğini düşündüğü, okul rehberlik servislerinin sorunlu öğrencilerle görüşerek ve disiplin kurallarını açıklayarak okul güvenliğine katkıda buldukları belirlenmiştir. Okul güvenliği konusunda alınan önlemlerde bazı yetersizlikler olduğu, bu önlemler arasında okul çevresinin trafik güvenliğinin sağlanması, okul binası ve bahçesinin güvenli bir giriş-çıkışı sağlayacak şekilde düzenlenmesi, öğrencileri saldırganlık ve şiddetten uzak tutabilmek için okulun sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yer vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Okul güvenliği ile ilgili bir diğer çalışmada da (Hart, 1996), okullarda gün geçtikçe artan şiddet olaylarına yenilikçi bir çözümle yaklaşarak korkunun olmadığı okullar yaratmak amaçlanmaktadır. Ulusal Okul Kurulları Birliği Araştırması'na göre, 729 okulun yöneticisi son beş yılda okullarındaki şiddetin %82 arttığını rapor etmişlerdir. Bu artış karşısında, okullar metal dedektörler, video kameralar ve güvenlik şeritleri gibi çok çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. Ancak, tüm bu çabalar, okul değil de hapisaneyeye benzer bir atmosfer yaratarak öğrenciler için olumsuz bir durum yaratmıştır. Bu çalışmada ise Hart (1996), daha önce Robert'ın Oklahama'nın Tulsa eyaletinde olumlu sonuçlar aldığı kimlik kartı (identification badge) uygulamasını Dallas'ın Teksas eyaletindeki iki ve Güney Karolina'da bir lisedeki yaklaşık 5000 öğrenciyi kapsatan bir çalışma yapmıştır. Üç lisede de okulu kullanan her birey (öğretmenler, öğrenciler, personel, ziyaretçiler ve yedek öğretmenler) ad, soyadı, okul adı gibi bilgilerin bulunduğu kimlik kartı ile okula girebilmektedir. Ayrıca bu kartlarda öğrencilerin öğle yemeklerini satın alabilecekleri ve kitap ödünç alabilecekleri barkodlar bulunmaktadır. Bir, dört ve yedi yıllık kimlik kartı uygulamaları sonucunda okullarda daha güvenli bir

atmosferin oluştuğu, her öğrenciyi tanımanın imkansız olduğu büyük okullarda öğretmenlerin öğrencileri daha kolay tanıyabilmeleri ve okula gelen yabancıların farklı renkte kimlik kartı kullanmasıyla da kimlerin ziyaretçi olduğunun anlaşılabilmesi gibi olumlu sonuçları olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, kimi okullarda da fotoğraflı kimlik kartı uygulamasının dedektör, kamera gibi uygulamaların yanında hem daha olumlu bir atmosfer yarattığı hem de çok daha az bir maliyetle karşılanabildiği için okul güvenliğini sağlamada kullanılabilir bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

1.5.Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığının Nedenleri

Okulda şiddet ve okul vandalizmi konularındaki araştırmaların öncülerinden olan “Güvenli Okul Çalışması” (Safe School Study) 78 yılında Birleşmiş Milletler Sağlık, Eğitim ve Refah Bakanlığı tarafından yürütülmüştür. Birleşmiş Milletler’de yaklaşık 25000 okulda yapılan çalışmalarda objektif ve subjektif parametreler üzerinde durulmuş ve okul vandalizmi üzerinde etkileri olan objektif parametrelerin okulun büyüklüğü, öğrenci nüfusunun yaş grubu, öğretmen değişimi ve okulun disiplin politikasında veli desteği olduğu belirtilmiştir. Önemli subjektif parametreler ise öğrencilerin öğretmenlerinin adil olup olmadığı hakkındaki görüşleri ve okul kurallarının net ve kesin olup olmadığıdır (akt; Horowitz ve Tobaly, 2003).

Öğülmüş (1995), “Vandalizm (Tahripçilik) veya Toplumda Çevreye Karşı Bir Manifesto” adlı çalışmasında beş farklı türde tahripçilikten bahsetmektedir. Bunlardan, dördüncü olarak ele alınan “Bir oyunmuş gibi ya da oyunun bir parçası olarak, bir şeyleri bozmaya ya da zarar vermeye yönelik oyunsu tahripçilik”, bu çalışmanın konusu içine girmektedir. Bu tahripçilik türünde kötü niyet rolünün olmadığını belirten Öğülmüş,

çocukların daha çok yarışma, merak ve becerilerini sergileme istekleri sonucu “ Kim daha çok sokak lambası kırabilir?” veya “ Kim hareket halindeki bir nesneye isabetli bir atış yapabilir?” gibi oyunsu tahripçilik denen türde hasarlar verebildiklerini belirtmektedir. Yine aynı çalışmada, tahripçiliğin nedenlerinden birinin çevresel koşullar olduğu ileri sürülmüştür. Bir mekanın, o mekanı kullanacak bireylerin denetimine olanak tanınmayacak şekilde tasarlanmış olmasının tahripçiliği artıracağı ileri sürülmüştür.

Öğülmüş(1993) bir diğer çalışmasında da, bir kişinin ortada bir haksızlık olduğuna inandığı bir durumda, yani algılanan eşitsizlik düzeyinin yüksek olduğu durumlarda da bu haksızlığa bir tepki olarak tahripçiliğe yönelebileceğini belirtmektedir. Örneğin; bir öğrenci okuldaki kuralların hakça olmadığına ya da okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin adaletli davranmadığına inanıyorsa, okulun camlarını kırarak ya da sıraların üzerini kazıyarak tahripçilik eylemlerinde bulunabileceklerini ifade etmektedir.

Morrison, Furlong ve Morrison (1994), okullardaki liderlik ve yönetim şeklinin okuldaki şiddet olaylarıyla korelasyon gösterdiğini belirtmiş; ne çok sert ne de çok serbest, adil ve tutarlı bir yönetim anlayışına sahip okullarda, kararsız-sistemsiz ve katı kurallara sahip okullara göre daha az şiddet olaylarının yaşandığını aktarmışlardır. Good ve Weinstein ise, etkili bir okul yönetiminin özelliklerini ise şöyle sıralamışlardır: a) güçlü liderlik, b) düzenli ve adil bir okul iklimi, c)kararlara öğretmenlerin de katılımı, d) öğrenci öğrenme ve davranışlarında yüksek beklenti, e) akademik konular üzerinde yoğun bir program ve f) öğrenci performansı açısından sık gözlem ve dönüt verme (akt: Morrison, Furlong ve Morrison,1994). Böylelikle okulda yaşanan şiddet olaylarının önemli bir nedeni de okul yöneticileri ve yönetim şekliyle ilgili olduğu da söylenebilir.

Bir başka çalışmada ise; okul müdürleri ve öğretmenler okul vandalizminin nedenleri olarak okuldaki disiplin eksikliği, gençliğin şiddete olan eğilimi ve mülkiyete

karşı saygı duymamalarını göstermektedirler. Buna karşın, bazı okul yöneticileri de hatanın okul sisteminde olduğuna inanmaktadır. Okulun fiziksel çevresi ve sosyal ikliminde değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu değişiklikleri de eğitim programları, okulun fiziksel şartları, öğrencilerin karar aşamasına katılımı, ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi değişiklikler izleyebilir (Zweir ve Vaughan, 1984).

Sosyal bilimciler, okul vandalizminin nedenleri ve ortak çözüm yolları bulma konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Çeşitli araştırmalarda, okul müdürünün yaşı (müdür ne kadar yaşlıysa, vandalizm yoğunluğu o kadar çoktur), öğretmenin ilgisizliği, akademik yetersizlik, toplumun okulla ilgili konulara duyarsızlığı gibi değişkenlerle vandalizm arasında korelasyon mevcuttur. Ancak; okul vandalizminin gerçekte ne olduğu ve vandalizmi ortadan kaldırmak için etkili ve başarılı program uygulamaları ile ilgili pek çok çalışma ve doküman bulunmasına rağmen, temelde vandalizmin nedenleri ve bu sorunun çözümüne yönelik etkili metodlar konusunda ortak bir karara hala varılamamıştır. Sonuç olarak, her hangi bir açıklamanın bir diğerinden daha “doğru” olduğunu söyleyebilmek için her hangi bir kriter bulunmamaktadır. Fakat birbirini tetikleyen şöyle bir zincir geçerli görülebilir: öğrencilerin zayıf önbilgileri (background) → akademik yetersizlik → öğrenci-öğretmen çatışması → vandalist davranışlar (Zweir ve Vaughan, 1984).

Temel(1998) ise, üniversite öğrencilerinin sıra, masa, sandalye üzerine yazı yazmaları, resim, şekil çizmelerinin nedenlerini ortaya koymayı ve bu nedenlerin eğitim programları ve cinsiyete göre dağılımını saptamayı amaç edindiği çalışmasında; öğrencilerin beşte üçüne yakınının(%57), yazıp çizmeye neden olarak eğitim programını gösterdiklerini söylemektedir (“Derste anlatılanların ilgi ve ihtiyaçlara cevap vermemesi”, “derslerin öğretmen merkezli işlenmesi” ve “derse yeterince güdülenememe” nedenleri; eğitim programlarının içeriği ve uygulanmasıyla ilgili olarak ele alınmıştır). Yine aynı

çalışmada, bilinçsizce ve psikolojik olarak rahatlamak için yazıp çizenler ise; ikinci ve üçüncü nedenler olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin derslerde büyük sıkıntı çektikleri, ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği ve sonuçta da öğrencilerin sıra veya masalara yazıp, çizerek bilinçsiz de olsa vandalist hareketler sergileyebildikleri söylenebilir. Psikologlar, vandalizmin yıkıcı etkilerinden bahsederken, sosyologlar ise; çocukların ve adolesan çağdaki kişilerin oyun ve macera duygularını ifade etmeye ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedirler (Di Canio, 1993).

Black (2002), okulun bulunduğu çevrenin yanında, okuldaki etki çemberinin (school's sphere of influence) de vandalizm olaylarında etkili olduğunu belirtmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı çalışmada öğrencilere karşı düşmanca, ilgisiz ve otoriter davranan öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu ve büyük olan okullarda, öğrencilerin vandalizm hareketlerine daha eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Kanadalı bir idareci olan Cooze, okulda vandalizmin nedenleri üzerine yaptığı çalışmasında, vandalist hareketler birbirinden farklılık gösterdiği için, bu eylemleri gerçekleştirilen öğrenciler için de ortak bir tanımlamanın yapılamayacağını belirtmektedir. Cooze, yazısında bu öğrencileri değişik kategorilere ayırmıştır.

1. Öğretmen veya okul yöneticilerine karşı kin besleyen kinci çocuklar
2. Bir soruna neden olma konusunda başarılı olan kötü niyetli çocuklar
3. Bir probleme veya soruna dikkat çekmek isteyen idealist çocuklar
4. Heyecan ihtiyaçlarını yıkım ve hırsızlıkla birleştiren, can sıkıntısı çeken çocuklar
5. Okul ve toplumun farklı ve düşmanca olduğunu düşünen, kızgınlık dolu, öfkeli çocuklar(akt: Black, 2002).

Sosyolog Roxburg da, toplum hiyerarşisinde kendini baskı altında hisseden çocukların ve okul yaşamına çok az bağı olan veya hiç bağı olmayan çocukların- okulda

ders dışı aktivitelere katılmayan- eşyalara karşı içsel bir zarar verme isteğine sahip olabileceklerini açıklamaktadır. Yine, sadece içlerindeki enerjiyi boşaltma isteği de çocuğun vandalist eylemlerde bulunmasına ve bu sırada okulu hedef seçmesine neden olabilmektedir(akt: Black, 2002).

Denise Gottfredson, 1998 yılında yayınlanan raporunda, okulda meydana gelen suçlar üzerine yoğunlaşmış, organize olamayan yönetime, zayıf okul iklimine ve okulu geliştirmek için çok az bir kaynak ayırmış “düzensiz” okullarda öğrencilerin vandalizm ve diğer suçlara daha çok yöneldiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, “kendilerini okula ait hissedemeyen ve yine okuldaki kişilerin kendileriyle ilgilendiğini düşünen” öğrencilerin daha az soruna ve suça sebep olduğunu bulmuştur (akt: Black,2002).

Basında yer alan bir haberde, Türkiye Psikiyatri Derneği Genel Başkan Yardımcısı Prof. Dr. Can Cimilli, okullarda yaşanan şiddet olayları ile ilgili, toplumda bir dönüşüm yaşandığını belirterek, “bunda, psikolojik nedenlerden ziyade insanları bağlayan değerlerin erozyona uğraması ve ekonomik zorlukların da etkisi var” demiştir. Cimilli, ilköğretim öğrencileri arasında bile şiddet olayları yaşanmaya başladığına işaret ederek, bu şiddet olaylarının psikolojiden daha çok sosyolojik bir olay olduğunu belirtmiştir. Cimilli’ye göre; “Toplumda dönüşüm yaşanıyor. Bunda, psikolojik nedenlerden ziyade insanları bağlayan değerlerin ortadan kalkması, erozyona uğraması ve ekonomik zorlukların etkisi de var. Göç nedeniyle kırsal kesimlerdeki geleneksel ailenin çözülmesi ve kentleşme bir araya geldiğinde şiddet oranında artış görülüyor.” Can Cimilli, şiddet içerikli televizyon programları, filmler ve bilgisayar oyunlarının da şiddeti özendirici faktörler olduğunu ilave etmiştir. Devletin sosyal politikaları terk ettiğine, sağlık politikalarının özelleştirildiğine dikkati çeken Cimilli, evsizler ve özürli kişiler, sokak çocukları gibi kişilere bakım sağlayacak bazı kurumlar olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Cimilli, toplumun beklentileri artarken bu konuda hiçbir adım atılmadığını savunarak, şunları kaydetmiştir: “Devletin, bir ulusal ruh sağlığı politikası yok. Bu olmayınca, bu alanda yatırım da olmuyor. Devletin, ulusal ruh sağlığı politikası olmalı. Şiddet eğilimleri olan risk grupları belirlenmeli, buna göre yardım programları oluşturulmalı. Kurum bazında danışmanlık verilmeli. Bütün kurumları içeren önlemler alınmalı. Okullar bazında da konu ele alınmalı.” Şiddete yönelen çocuklara yönelik gerekli önlemler alınmazsa erken yaşta sabıkalı duruma düşebileceklerine, daha sonraki yaşlarda rehabilitasyonlarının zor olacağına işaret eden Cimilli, anne ve babaların çocukları ile iyi ilişkiler kurması gerektiğini vurgulamıştır (<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4144205.asp?m=1&gid=69>).

Vandalist hareketlerin ortaya çıkmasında sosyal çevre ve özellikle akran grupları da rol oynamaktadır. Eğer birey, anti sosyal davranışlarda bulunan kişilerle bir arada bulunursa vandalist hareketleri öğrenecek ve uygulayacaktır. Yine, tahrip edilecek nesnelere iyi korunup korunmaması, gözden uzak olması veya sınıfta öğretmenin olup olmaması gibi ara değişkenler de vandalist hareketlerin ortaya çıkmasında rol oynayabilir (Öğülmüş, 1995).

Çocuk ruh sağlığı konusunda uzman kişilerin görüşlerinin yer aldığı bir haberde ise okullarda şiddetin önlenmesinin, kısa vadede polisiye tedbirler, uzun vadede ise ailelerin çocuk terbiyesinde bilinçlendirilmesiyle mümkün olacağı vurgulanmaktadır. Buna ek olarak uzmanlar, okullardaki sınıfların kalabalıklığı ve rehber öğretmen sayısının düşüklüğünün, kurtarılabilecek birçok gencin yitirilmesine neden olduğunu ve dizilerin çocukların kimlik arayışında etkili olduğunu da altını çizmektedirler. Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği uzmanlarından Doç. Dr. Kültegin Ögel, ortaöğretim gençleri arasındaki çeteleşmenin, okul dışındaki birtakım oluşumların türevi olduğunu ileri sürüyor: “Okul

çetelerindeki çocuklar, 20'li yaşlardaki ağabeylerini örnek alıyor. Bu çeteler daha büyük mafyöz grupların taşeronu. Bunlar ancak polisiye tedbirlerle önlenecek oluşumlar.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Psikiyatri uzmanı Dr. Tulga Şatır, okullardaki şiddet ile işsizlik arasındaki bağı vurgu yaparak dış mahallelerde yaşayan gençlerin, ailedeki işsizliği ve yoksulluğu aşılması mümkün olmayan bir yaşam durumu olarak içselleştirdiğini vurgulamaktadır. Şatır: “Kente uyumsuzluk hali kemikleşince, çocuk ailesinin toplumda edinemediği itibarı, kendi mikro toplumunda telafi arayışına giriyor.” diye ilave etmiştir. Gecekondu mahallelerinde gözlem yapan Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Başkanı Prof. Dr. Mücella Uluğ’a göre de sorunun kökü köyden kente doğru yaşanan göç olgusudur. Uluğ, gecekondu mahallelerindeki aile yapısının parçalandığını gözlemlediğini, kente uyumsuzluğun birkaç kuşak sürdüğünün altını çizmektedir. Uluğ’a göre, kentte kırılan geleneksel yapı geride aile dışında kimlik arayışına giren çocuklar bırakmaktadır. Uluğ: “Ebeveynler çocukları dinlemeli, ilgilenmeli; çocuk aileden destek ve şefkat görmeli, ancak gecekondu mahallelerinde parçalanmış aile yapısında bunu yapacak ebeveyn yok.” açıklamasında bulunmuştur. Doç. Dr. Ögel’e göre ise şiddet, ergenlikte çocukların gruplaşma ve model alma içgüdülerinin yanlış yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Ögel, doğru yönlendirilmeleri halinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dahi şiddete başvurmayacağını savunmaktadır (<http://www.ntvmsnbc.com./news/366867.asp>).

Uzmanlara göre gençlerde giderek artan şiddet eğiliminin nedenlerinin başında, ergenlik çağında kendini ispat etme duygusu geliyor. Şiddet içeren film ve diziler, anne-babanın ilgisizliği, denetimsiz internet kafeler, göçle büyüyen isyan duygusu ve Türk aile yapısının bozulması şiddet olgusunun artmasına neden olan diğer unsurlar denebilir. Uyuşturucu tehlikesindeki tırmanışa dikkat çeken Balıbey ise, stratejik konumdaki 300

okulun çevresine, zehir tacirlerini izlemek için güvenlik kamerası koyacaklarını duyurdu (<http://www.ntvmsnbc.com./news/365207.asp>).

28-31 Mart 2006'da, "Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler" konulu sempozyumun açılış konuşmasını yapan Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Prof. Dr. Necat Birinci, şiddetin sadece Türkiye'nin değil dünyanın bir sorunu olduğunu belirterek, "Biz paylaşmayı seven bir toplumuz. Şiddet bize ithal bir problemdir" diye belirtmiştir. Genç suçluların çoğunun aile içi şiddete maruz kaldıklarını söyleyen Birinci, "Aile içinde sevgiye dayalı bir yere oturamayan bir genç, sokakta, okulda, kendisine bir grup içinde yer bulmak suretiyle mensubiyetini öne çıkarır. İşte bu da çeteleşmedir. Sultanbeyli'de önceki gün cinayet işleyen çocuk erkekliğe adım atışını yaşadı, arkasında bir ceset bırakarak. 12-18 yaş arası gençlik, dünyada sadece Türkiye'de 'delikanlı' diye sıfatlandırılır. Gençlerin fizyolojik gelişimiyle ruh halini birlikte ifade eden bu kelime, Türkiye'nin ana problemidir. O cinayet sevgi yüzünden olmuş. Ortaçağ şövalyeliğinin, şehirleşmemiş kültürün sonucudur" şeklinde yaşanan şiddet olaylarının nedenlerini açıklamıştır. UNICEF Türkiye Temsilcisi Edmond McLoughney de, okullarda şiddetin artık çok ciddi bir sorun olduğunu ifade ederek, "Doğu ve Batı Avrupa'da günde 4 çocuk, okuldaki şiddet yüzünden hayatını kaybediyor" şeklinde açıklamada bulunmuştur. Sempozyumun Bilim Kurulu Başkanı Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş ise, "Biz öğrencilerin okulda kendilerini güvenli hissetmelerini istiyoruz. Bu polisiye tedbirlerle çözülebilecek bir şey değil" şeklinde açıklama yapmıştır. 'Şiddet' Sempozyumu'nun yapıldığı Zübeyde Hanım Öğretmenevi'nin çocuk istismarının en fazla yaşandığı mahallelerden birinde bulunduğu ve hatta çevredeki çocukların sempozyuma gelen konukların önünü kesip para istedikleri belirtilmiştir (<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/30/guncel/axgun02.html>).

Sadık (2002) ise çalışmasında öğretmenlerden problem davranışların nedenleri olarak nitelendirdikleri faktörleri belirtmelerini istemiş ve şu bulguları elde etmiştir: Öğretmenlerin problem davranışların nedenleri olarak tanımladıkları faktörler yüzdelik sıralamasına göre; aile (%82.6), çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi (%67.0), kalabalık sınıflar (%55.1), toplum (%53.3), çocuğun gelişim özellikleri (%43.3) ve sınıf tekrarı (%38.0) dır. Uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri, eğitim programları (%41.1) ve medya (%40.8) faktörlerini “kısmen” problem davranışa neden olan faktörler olarak nitelendirmiştir. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğretim yöntemleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kurallarının belirsizliği faktörleri ise uygulamaya katılan öğretmenler tarafından genel olarak problem davranışların nedeni olarak gösterilmemiştir.

Ailede ve eğitim kurumlarında çocuğa karşı uygulanan şiddeti ele alan Şahin ve Beyazova (2001), öğretmenin dayanın etkin bir disiplin yöntemi olduğuna ilişkin inancının, çocuğun evde olduğu kadar okulda da fiziksel istismarla karşılaşmasına yol açtığını belirtmektedir. Çocuğun eğitiminde dayanın yararlı olduğu geleneksel olarak da kabul görmektedir. “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter”, “Eti senin kemiği benim” gibi özdeyişlerimiz toplumun öğretmene bu hakkı tanıdığını vurgulamaktadır. Bunun sonucu olarak da fiziksel istismar okullarda cezalandırma yöntemi olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Fiziksel istismar tanımının içine dayağa ek olarak, sarsma, çimdikleme, kulak çekme, iğne batırma, rahatsızlık verecek pozisyonda uzun süre durmaya zorlama, ceza olarak aşırı egzersiz yaptırma vb. davranışlar da girmektedir. Fiziksel istismara erkek çocuklar daha fazla maruz kalmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin de fiziksel cezalandırmaya daha sık başvurduğu görülmektedir. Sonuç olarak okullarda görülen bu şiddet olaylarının, geleneksel kültürde babanın evdeki otoriter tutumunun okula taşınmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Ailede veya okulda karşılaşılan fiziksel cezanın öğrencinin okuldan

korkmasına, özgüvenini yitirmesine neden olurken, davranışı daha kötüleştirmekte, saldırgan ve yıkıcı tutumları artırmaksa, sınıf düzenini bozma, eşyalara zarar verme, öğretmenlere karşılık verme, yalan söyleme gibi olumsuz davranışları arttırdığı ileri sürülmektedir. İstenmeyen davranışı değiştirme konusunda fiziksel cezanın etkisi geçicidir. Bir süre sonra yinelenen olumsuz davranışta sonuç alabilmek için giderek cezanın şiddetinin artırılması gerekir.

Aynı çalışmada, öğretmenlerden öğrencilere karşı uygulanan şiddetin yanında eğitim kurumlarındaki şiddetin bir diğer boyutu olarak çocukların diğer çocuklara uyguladığı şiddet ele alınmaktadır. Çocuklar arası şiddette hazırlayıcı etmenler daha önce kendisinin şiddetle karşılaşmış olması, gerçekleşmeyen umutlar, düş kırıklıkları, öç alma duyguları, paylaşamayan öfke, antisosyal kişilik ve madde bağımlılığıdır. Bu tip şiddet tek bir öğrencinin bireysel şiddeti olabileceği gibi, bu kişilik özelliklerine sahip birden fazla öğrencinin bir araya gelerek çeteler oluşturması ile de ortaya çıkabilir. Bu çocuklar bu yolla kendilerini daha güçlü hissedebilir, yaptıklarından zevk alabilir ya da diğerlerinin bunu hakettiğini düşünebilirler. Duygularını ifade edebilen, insan ilişkilerinde başarılı, uyumlu, yaşama umutla bakan çocuklarda ise şiddet eğilimi düşüktür. Bir çocuğun şiddete yatkınlığı değerlendirilirken olumsuz özelliklerine ek olarak olumlu yanları da göz önüne alınmalı; olumsuz yanları ağır basıyorsa psikolojik destek sağlanmalıdır.

Otoriteye ve güce gösterilen tepkiler hemen hemen evrenseldir. İnsanlar, özgürlükleri tehdit edildiğinde karşı koyar ya da isyan ederek yapmaya zorlandıklarının tam tersini yaparlar. Davranışlarını güç kullanarak değiştirmeye çalışan öğretmenlerin çabalarına direnmenin türlü yollarını bulmada öğrencilerin üstüne yoktur. Ceza, öğretmenin psikolojik ve fiziksel boyutunu, öğrenciye, karşı gelmeyeceği biçimde hissettirdiğinde etkili olur. Ancak, öğrencilerde cezadan korkma azaldıkça, öğretmenin

gücü de azalır. Öğretmenler çaresiz kalınca, öğrencileri “isyankarlık, otoriteye saygısızlık ve yetişkin otoritesine karşı koymak”la suçlarlar. Otoritelerini kullanmaya inatla devam ettikçe öğrenciler de doğal olarak direnç gösterirler. Oysa bu ayrılık ya da isyan kaçınılmaz değildir; çünkü öğrenciler, öğretmenin kendisine değil, onun güç kullanmasına karşı gelirler. Öğretmenler güç kullanmaktan vazgeçtiklerinde, öğrenci isyanlarının çoğu da ortadan kalkacaktır (Gordon, 2003).

Etkili Öğretmenlik Eğitimi adlı kitabında Gordon (2003), gücünü öğrencilere zorbalık etmekten alan öğretmenlerin, öğrencilerin başkalarıyla ilişkileri için örnek oluşturmasının kaçınılmaz olduğunu; patronuna kızan işçinin karısını, kocasına kızan kadının çocuğunu, annesine kızan çocuğun köpeğini hırpalaması gibi, zorbalığın zincirleme yayıldığını ileri sürmektedir.

Bunlara ek olarak; okulda öğrenciler arasında görülen şiddet olaylarının da basit bir neden-sonuç ilişkisine dayandığı söylenebilir. Okullarda çok sık karşılaşılan şu durum bunu açıklamaktadır; Ali Ayşe’ye laf atar, bunun üzerine Ayşe Ali’yi iter ve Ali de Ayşe’yi daha sert biçimde geri iter ve bu böyle devam ederek sözel saldırı, yere düşürme-kavga etme gibi daha fazla şiddete yol açan bir zincir haline gelebilir.

I.1.6. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı’na İlişkin Örnek Olaylar

2000’li yıllarda hem yazılı hem de görsel medyada sıkça yer alan ve gün geçtikçe artan şiddet olayları, özellikle kişiliğini tamamlamaya çalışan adölesanları son derece etkilemektedir. Ayrıca, bazı televizyonlarda her gün yayınlanan dizi ve filmlerde, olumsuz davranışları gösterip kahraman ilan edilen tipler yine adölesanların bu karakterlere özenmelerine ve gerçek yaşamlarında da bu davranışları taklit etmelerinin yanı sıra yanlarında silah, bıçak gibi tehlikeli aletler taşımalarına neden olmaktadır. Yine bu

gençler, genellikle internet kafelerde, şiddet içeren bilgisayar oyunlarının bağımlısı durumuna gelmekte, şiddeti normal bir yaşam biçimi olarak kabul etme eğilimi göstermektedirler. Nedeni ister medya, ister aile veya yaşanan çevre olsun, özellikle 2005 yılından bu yana televizyon ve yazılı basında “okullarda şiddet” başlıklı pek çok habere rastlanmaktadır. 2006 yılının Şubat ve Haziran ayları arasında yazılı basında yer alan haberler taranmış ve bu çalışmaya örnek olabilecek toplam 138 olaya ulaşılmıştır. Aşağıda bu haberlerden özellikle *vandalist davranışlar ve öğrenciler arasında yaşanan şiddet* olayları ile ilgili bazı haberlere yer verilmiştir:

- Kilis'te ilköğretim okulu'na çirkin saldırı (20 Haziran 2006)

Kilis'te, Şehit Sakıp İlköğretim Okulu'na giren kişiler, kapı, sıra, cam, musluk ve yazı tahtalarını kırarak, okulu harabeye çevirdi.

Edinilen bilgiye göre, gece bilinmeyen bir saatte Şehit Sakıp İlköğretim Okulu'na gelen kimliği belirsiz kişiler, su borularını kullanarak pencereden girdikleri okulda kapı, dolap, yangın hortumu, perde, cam, musluk ve yazı tahtalarını kırdı. Okul bahçesini de tahrip eden kişiler, öğrencilerin panolarda asılı olan resimlerini sökerek bahçeye attı. Okul yöneticilerinin bilgi vermesi üzerine olay yerine gelen polis, okulda parmak izi araştırması yaptı...

Şehit Sakıp İlköğretim Okulu'nda daha önce de bu tür olayların yaşandığı bildirildi. Polis, okulu harabeye çeviren kişilerin, devamsızlık nedeniyle okulla ilişkisi kesilen öğrenciler olabileceği üzerinde duruyor (<http://www.memurlar.net/haber/47875/>).

- 5 ayda 14 öğrenci öldürüldü (29 Mayıs 2006)

Bu yılın ilk 5 ayında okullarda çıkan olaylarda 14 öğrenci öldürülürken, 104 öğrenci ile 3 öğretmen yaralandı. Yılın ilk üç ayında 9 öğrenci hayatını kaybederken 66 öğrenci de yaralanmıştı.

Okullarda, ‘Yan bakma’, ‘laf atma’, kız arkadaş gibi nedenlerle çıkan kavgalarda silah kullanımı arttı. Son 2 ayda 5 öğrencinin yaşamını yitirmesine neden olayların 4’ünde silah kullanıldı...Adliyeye yansıyan olaylardan biri şöyledir:

* Adana’nın Kozan İlçesi’nde lise öğrencisi 17 yaşındaki S.M., kendisini terk ettiği öne sürülen aynı okulun öğrencisi Tural Ülger’i sınıfı basarak tabancayla öldürdü. Mehmet Akif Ersoy Lisesi’nde meydana gelen olayda, S.M., bir süredir birlikte çıktığı iddia edilen Tural Ülger’in kendisinden ayrılması üzerine bunalıma girdi. 11-K sınıfı öğrencisi S.M., bu sabah ilk derse girmedi. Ders başladıktan yaklaşık 15 dakika sonra 11-İ sınıfının bulunduğu koridora gelen öğrenci, okul çantasında getirdiği 9 mm. çaplı tabancayı çıkarıp, sınıfa girdi, yanına gittiği Ülger’e öğretmen ve öğrencilerin şaşkın bakışları arasında tek el ateş etti. Göğsüne isabet eden kurşunla ağır yaralanan Ülger, götürüldüğü Kozan Devlet Hastanesi’nde çabalara rağmen yaşamını yitirdi (<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4492465.asp?gid=69>).

- Okul yolunda cinayet: İki öğrenci öldü (25 Mayıs 2006)

Samsun Anadolu Lisesi öğrencileri 17 yaşındaki Cihan Semizoğlu ile 16 yaşındaki Ahmet Genç, bu sabah okula giderken uğradıkları silahlı saldırıda can verdi. Olaydan sonra kayıplara karışan siyah bereli saldırganın 19 Mayıs Lisesi öğrencisi 17 yaşındaki A.A. olduğu belirlendi. İl Emniyet Müdürü Mustafa İlhan çifte cinayetin kız yüzünden işlediğini, kimliği belirlenen zanlının en kısa zamanda yakalanacağını açıkladı. Saldırganın asıl hedefinin Cihan Semizoğlu olduğu, Ahmet Genç’in ise arkadaşını kurtarmaya çalışırken öldüğü belirtildi... Valilik kararı ile Anadolu Lisesi’nde eğitime bir gün ara verildi... (<http://www.milliyet.com.tr/2006/05/25/son/sontur07.asp>).

- Mersin’de öğrenci kavgası (10 Mayıs 2006)

Mersin’de iki ayrı okulda meydana gelen kavgada, 2 öğrenci bıçaklanarak yaralandı. Alınan bilgiye göre, öğrenciler arasındaki ilk kavga, Çilek Mahallesi Naciye Filizay İlköğretim Okulu önünde meydana geldi. İddiaya göre, daha önce de aralarında tartışma yaşanan 8-A sınıfı öğrencilerinden G.K.(15) ile A.T.(15), okul çıkışı kavgaya tutuştu. Kavga sırasında G.K., üzerinde taşıdığı bıçakla sınıf arkadaşı A.T.’yi sağ bacağından bıçakladı. Yaralı öğrenci Toros Devlet Hastanesi’ne kaldırılarak tedavi altına alınırken, şüpheli, polis tarafından yakalandı. Mersin’de ikinci olay ise, Selçuklar İlköğretim Okulu’nda meydana geldi. 7-C sınıfı öğrencisi A.K. (13), aynı sınıfta öğrenci olan arkadaşı E.A.(13) tarafından sağ kolundan maket bıçağı ile yaralandı... A.K., şakalaştıkları sırada arkadaşının yanlışlıkla koluna bıçak vurduğunu ileri sürdü. Olayın zanlısı E.A., polis tarafından yakalanarak gözaltına alındı (Mersin-Hakimiyet Gazetesi)

- Liseli Tayfun ölüme 10 gün direndi (04 Nisan 2006)

Gaziantep’te, 10 gün önce sınıf arkadaşı Ş.Y. tarafından kalbinden bıçaklanan 16 yaşındaki lise öğrencisi Tayfun Bozdağ, dün hayatını kaybetti. 19 Mayıs Lisesi 9-L sınıfının başkanı olan Tayfun Bozdağ, 10 gün önce sınıfta gürültü yapan Ş.Y.’nin ismini sınıf öğretmenine verdi. Ş.Y., bu nedenle sınıfta Tayfun Bozdağ’la tartıştı. Okul çıkışına da taşan tartışma, kavgaya dönüşünce Ş.Y., arkadaşı Bozdağ’ı kalbinden yaraladı. Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi’ne sevk edilen Bozdağ, tüm müdahalelere rağmen kurtarılamadı... Olay sonrası mahkeme tarafından tutuksuz yargılanmak üzere serbest bırakılan Ş.Y., yaraladığı sınıf arkadaşının ölmesi üzerine savcılıkça tutuklanmak üzere aranmaya başlandı (<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4191186.asp?gid=0>).

- 2 Ayda 5 Öğrenci Öldürüldü (29 Mart 2006)

2 Şubat-İZMİR: Lise son sınıf öğrencisi İ.B. kalbinden bıçaklanarak öldürüldü. İ.B.'nin katilinin de bir öğrenci olduğu öne sürüldü.

3 Şubat-İSTANBUL: İnternette 'chat'le başlayan, yüz yüze devam eden tartışma sırasında lise öğrencisi 16 yaşındaki A.A. bıçaklanarak öldürüldü. Katil zanlısı liseli T.K. tutuklandı.

15 Şubat-DİYARBAKIR: Lise öğrencisi D.Y., ikinci sınıf öğrencisi M.A. tarafından bıçaklandı. D.Y. hastanede öldü.

22 Şubat-İSTANBUL: Levent Lütfi Banat İlköğretim Okulunda 17 yaşındaki Fatih Can okul arkadaşı C.B tarafından bıçaklandı. Fatih Can hastanede öldü.

28 Mart-İSTANBUL: Sultanbeyli Aydos Anadolu Lisesi önünde çıkan kavgada ise 16 yaşındaki Şahin Açık arkadaşları tarafından boğazından bıçaklanarak öldürüldü (<http://www.sabah.com.tr/gnd94.html>).

- Kavgayı Ayırmak İsterken Yaralandı. (28 Mart 2006)

Mersin'de iki öğrencinin kavgasını ayırmak isteyen 16 yaşındaki Veysel Karapolat, başına sandalye ile vurularak yaralandı. Çay Mahallesi'ndeki 23 Nisan İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri B.Y. ile R.K. sınıfta şakalaşırken birbirlerine küfür edince tartışmaya başladı. Tartışmanın kavgaya dönüşmesi üzerine sınıf arkadaşları Veysel Karapolat araya girerek ayırmak istedi. Bu sırada R. K., öğretmen sandalyesini alarak B.Y'ye vurmaya çalışırken, sandalye Karapolat'ın başına gelerek yaraladı... Kavgayı yapan iki öğrenci ifade için Çocuk Şube Müdürlüğü'ne götürüldü (<http://sondakika.milliyet.com.tr/2006/03/28/son/sontur35.asp>).

- 14 yaşındaki öğrenci tutuklandı: (25 Mart 2006)

...Gebze'deki bir ilköğretim okulunda da yeni bir bıçaklanma olayı yaşandı. İstanbul Çocuk Mahkemesi'nde sorgulanan öğrenci, olay günü sınıf arkadaşının yüzüne

yumruk attığını, bu nedenle kendisini korkutmak için cebindeki bıçağı çıkardığını söyledi. Sınıftaki arkadaşlarının kendisini itmesi nedeniyle bıçağın arkadaşına isabet ettiğini ifade eden öğrenci, isteyerek yapmadığını savundu.

14 yaşındaki öğrenci, tutuklanarak cezaevine gönderildi. Kalbinin hemen altından aldığı bıçak darbesiyle yaralanan öğrencinin durumu ise kritik (<http://www.sabah.com.tr/gnd100.html>).

- Öğrenci şiddeti artıyor: (23 Mart 2006)

Bugün Yozgat, Balıkesir, Adana, Samsun ve Kocaeli'de öğrenciler kana bulandı. İlköğretim ve lise öğrencileri 'şakalaşırken' birbirlerini öldürdüler yaraladılar. Balıkesir'de 16 ve 17 yaşındaki iki çocuğun karıştığı tartışma da cinayetle bitti. Çocuklardan biri tabancayla, diğeri de pompalı tüfekle, tartıştığı kişiyi öldürdü (http://www.cnnturk.com.tr/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=3&haberID=165623).

- *Adana - 23 Mart 2006:* Adana'da lise öğrencileri arasında çıkan tartışma bıçaklı kavgayla sonuçlandı. 17 yaşındaki meslek lisesi öğrencisi kavga ettiği arkadaşını üç yerinden bıçakladı. Ağır yaralanan öğrenci Numune Hastanesi'nde tedavi altına alındı.

Manisa - 22 Şubat 2006: Manisa'da bir öğrenci okulda tartıştığı başka bir öğrenci tarafından 10 yerinden bıçaklandı. Yaralanan öğrenci hastaneye kaldırılırken, gözaltına alınan diğeri öğrenci adliyeye sevk edildi.

Diyarbakır - 22 Şubat 2006: Diyarbakır'da tasdiknameyle uzaklaştırma cezası alan lise ikinci sınıf öğrencisi M.U. okulunda olay çıkardı. Sekiz öğrencinin yaralandığı olaylar sonucu okul bir gün tatil edildi.

İstanbul - 20 Şubat 2006: İstanbul Üsküdar'da okul bahçesinde iki öğrenci arasında çıkan kavgayı izleyen 11 yaşındaki bir öğrenci, bıçakla kolundan yaralandı.

Mersin - 20 Şubat 2006: Mersin'de bir lise öğrencisi, internet kafede tartıştığı iki ilköğretim okulu öğrencisini bıçaklayarak ağır yaraladı. Olaydan sonra kaçan lise öğrencisi yakalanarak gözaltına alındı. Olayla ilgili soruşturma sürüyor (http://www.cnnturk.com.tr/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=1&haberID=165792).

- Arkadaşımı kalbinden bıçakladı. (22 Mart 2006)

Levent Lütfü Banat İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencisi F.C. (17) ile C.B. (16) bilinmeyen bir sebeple teneffüste tartışmaya başladı. Okul içinde devam eden tartışma sonrasında C.B. cebinden çıkardığı bıçakla F.C'yi kalbinden yaraladı... Olay yerine gelen polis otosuyla Levent Cerrahi Hastanesi'ne kaldırılan F.C'nin sağlık durumunun ciddi olduğu bildirilirken, olayla ilgili soruşturma başlatıldı (http://haber.mynet.com/detail_news/?mainPage=1&which=center&ref=haberHome&id=A00DE89A&date=22Mart2006)

- Kız Meselesi Kavga Çıkarttı: (21 Mart 2006)

Mersin'de 2 öğrenci, okul çıkışında kız meselesi yüzünden kavga etti. Olaya müdahale eden polis ekiplerine direnen öğrencilerden biri kelepçelenerek götürüldü. Olay 21. Mart 2006 öğle saatlerinde, Tevfik Sırrı Gür Lisesi önünde meydana geldi. İddiaya göre, farklı sınıflardaki 2 öğrenci okul dağılımı sırasında kız meselesi yüzünden tartıştı. Kavgaya dönüşen öğrenci tartışmasına polis müdahale etti. Öğrencilerden biri polis tarafından okul önünden uzaklaştırılırken, diğeri polis ekiplerine direndi. Arkadaşlarının da karıştığı olay sırasında direnen öğrenci polis tarafından elleri kelepçelenerek zapt edildi.

Gözaltına alınarak karakola götürülen lise öğrencisi, daha sonra serbest bırakıldı (<http://www.vatandasgazetesi.com/content/view/1869/31/>).

- 15.02.2006 tarihli bir diğer habere göre; Diyarbakır'ın Ergani İlçesi'nde bir lise öğrencisinin(17), lise ikinci sınıfa devam eden başka bir öğrenciyle(16) arasında kız arkadaş yüzünden tartışma çıkmış; olayın büyümesi üzerine öğrencilerden biri diğerini bıçakla yaralamıştır. Ancak, hastaneye kaldırılan öğrencinin hayatını kaybettiği belirtilmiştir (<http://www.memurlar.net/haber/39636/>).

- **Tarsus**'ta ilköğretim 5. sınıf öğrencisi bir çocuk kendini asarak intihar etti. (24 Mart 2006)

Jandarma yetkililerinden alınan bilgiye göre, Tarsus'a bağlı Beylice köyünde ikamet eden 11 yaşındaki 5. sınıf öğrencisi S.K iddiaya göre, Beylice Köyü İlköğretim okulunda öğretmenlerinin derste olmadığı sırada diğer arkadaşları ile beraber pencereden sarkarak, okul bahçesinde beden eğitimi dersi yapan 4. sınıf öğrencilerine seslendi. Çocukların pencereden sarktığını gören 4. sınıf öğretmeni H.F, çocukları uyardığını ve avuç içlerine çok hafif olarak vurduğunu belirtti.Okuldan sonra eve dönen 11 yaşındaki S.K, annesi A.K'ya, öğretmenin kendisini suçsuz yere dövdüğünü söyleyip odasına kapandı.

Oğlundan şüphelenerek 10 dakika sonra odasına giren Anne A.K, oğlunun kendisini çorabıyla ranzanın üst köşesine astığını gördü. Tarsus Devlet Hastanesine kaldırılan S.K'nın hastaneye getirildiği sırada kalbinin durduğu ve dün itibari ile büyük oranda beyin ölümünün gerçekleştiği açıklandı (http://www.tarsushaber.com/article_view.php?aid=5345&PHPSESSID=9c9e24e04927a6561f0c3110419f8216)

- **Mersin**'in Tarsus ilçesinde yukarıda bahsedilen intihar olayından önce, 6 Mart 2006'da düzenlenen İnsan Hakları Kurul Toplantısı'nda da ilçede yaşanan intihar ve

şiddet olayları ele alınmıştır. Çeşitli yerel basında da yer alan bu toplantıya, İlçe Kaymakamı'nın başkanlığında, İlçe Belediye Başkanı, Jandarma Komutanı Vekili, Emniyet Müdürü ve Kaymakamlık Yazı İşleri Müdürü ile çeşitli uzmanlar katılmıştır. Tarsus'ta artan intihara teşebbüs olaylarının konuşulduğu toplantıda; son 5 yılda 532 intihara teşebbüs olayı meydana geldiği, bunun 340'ının bayan, 140'ının ise erkek olduğu belirtilmiştir. Bu olayların 46'sı ölümlle sonuçlanmıştır. Yine 2006 Ocak ayında 25, Şubat'ta ise 17 intihara teşebbüs olayının yaşandığı bildirilmiştir (Yeni Doğu gazetesi, 28.02.2006; Tarsus Express, 07.03.2006). Ayrıca İlçe Kaymakamlığı Yazı İşleri Müdürlüğü'nden toplantı ile ilgili alınan bilgilere göre; Türk Eğitim-Sen. Temsilcisi okullarda yapılan aramalarda çok sayıda bıçak bulunduğunu belirtmiş; İlçe Milli Eğitim Müdürü de birkaç okulda, öğrencilerin kamplaştıklarını, yönetimi ele geçirme çabası içinde olduklarını ilave etmiştir. İlçe Emniyet Müdürü uyuşturucu konusunda herhangi bir olay olmadığını, okulların durumunun diğer illere göre daha iyi olduğunu, bazen olayların büyütülerek yanlış anlaşılmalara neden olduğunu söylemiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürü de, öğrencilerin problemlerinin temelde aile sorunlarından kaynaklandığını, denetimlerin sık yapıldığını; Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi Dekanı Ültanır ise, problemin kaynağının okulların psikolog, sosyal danışman ve rehber öğretmen gibi kadro durumlarının yeterli olup olmadığı sorusuna cevap bulmak gerektiğini şeklinde ifade etmiştir. Okul Aile Birliği Temsilcisi de gençlerin enerjilerini boşaltabilecekleri sosyal tesislerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okullarda öğrenciler arası yaşanan sorunlar hakkında görüşme yapılmak istendiğinde ise; Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki bazı yetkililerin bilgi vermekten çekindiği gözlenmiştir. 2005 yılında Liselerde yaşanan ve Emniyet Müdürlüğü tarafından incelenen olaylardan şunlara erişilebilmiştir:

TABLO 1.: Mersin-Tarsus ilçesinde 2005 yılında Liselerde yaşanan ve Emniyet Müdürlüğü tarafından incelenen olaylar

No	Lise türü	K/E	Tarih	Olayın nedeni	Verilen Ceza	Sınıf	Açıklama
1	End. Meslek	E	08.03.2005	Arkadaşının telefonunu çalmak	Okuldan tasdikname ile uzaklaştırma	10	
2	Genel	E	15.03.2005	Uyuşturucu madde kullanmak, sınıf huzurunu bozmak	“ “	11	
3	Genel	E	28.03.2005	Öğretmene hakaret etmek	“ “	11	
4	Genel	E	14.04.2005	Arkadaşını dövme, burnunu kırmak	“ “	10	
5	Genel	E	28.04.2005	Sınıf huzurunu bozmak		11	
6	Genel	E	05.05.2005	Dersin işleyişini engellemek	“ “	11	
7	Genel	E	05.05.2005	Tehdit etme, gasp ve delici alet getirme	“ “	9	
8	End.Meslek	E	05.05.2005	Öğretmene hakaret	“ “	9	
9	End.meslek	E	05.05.2005	Okula yaralayıcı, kesici alet getirmek	“ “	9	
10	Genel	E	24.05.2005	Okul eşyalarına zarar vermek	“ “	10	
11	Genel	E	08.06.2005	Öğretmeni tehdit etmek	“ “	9	
12	Genel	E	06.10.2005	Dersin işleyişini engellemek, davranış bozukluğu	“ “	10	6 öğrenci
13	Genel	E	16.11.2005	Öğretmene karşı gelmek, ders işleyişini bozmak	“ “	10	
14	Genel	E	26.11.2005	Sınıf huzurunu bozmak	“ “	10	
15	Genel	E	08.12.2005	Öğretmene hakaret, sınavı protesto etmek	“ “	10	
16	Genel	E	29.12.2005	Sınıf huzurunu bozmak	“ “	10	
17	Genel	E	29.12.2005	Öğretmene karşı gelmek, ders işleyişini bozmak	“ “	11	

Yukarıda bahsedilen toplantıda Ültanır'ın vurguladığı okullardaki rehber öğretmen kadrosundaki sorunlar Ulusal Eylem Planı'nda (2005) da "Ergen Sağlığı" başlığı altında şu şekilde ele alınmıştır: Eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra, ergenlerin psikolojik, sosyal, bilişsel vb. alanlarda gelişimlerini amaçlayan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülmektedir.

Bu hizmetlerle ilgili olarak iller ve ilçelerdeki 127 Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (RAM) yanı sıra, tüm tür ve kademelerdeki okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) servisleri açılmakta ancak halen tüm okullarda bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hedefi, sistemdeki rehber öğretmen sayısını artırarak tüm okullarda bu servisleri oluşturmaktır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerine ilişkin yönetmelikte bu hizmetlerin; "öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve eğitim sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarına yönelik" ve "sorunlara erken müdahale ve sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel koruyucu yaklaşımın esas olduğu" belirtilmektedir.

Bu çerçevede özellikle 15-18 yaş arası ergenlerin bulunduğu orta öğretimde öğrencilerin eğitsel, mesleki ve psikososyal gelişimlerine yönelik bir sınıf rehberlik programı hazırlanmış ve bu programın rehber öğretmenlerin desteği ile lise sınıf öğretmenlerinin yürütebilmelerine yönelik 9, 10 ve 11. sınıflar için üç adet el kitabı da hazırlanarak kullanıma sunulmuştur.

Okullarda yaşanan bu olumsuz olaylara 2005 yılında görülen ve on beş bıçaklama ve iki ölüm olayı ile sonuçlanan şu örnekler de sıralanabilir:

- 19 Şubat: Balıkesir Kayabey İlköğretim Okulu öğrencisi S.K'nın, önüne gelen topa vurduğu için yaşıtı İ.Ö. tarafından bıçaklandı.

- 23 Şubat: Antalya Kepez Lisesi'nde 18 yaşındaki H.H., müdür Alim Zeybek'i karnından bıçakladı.
- İzmir Karşıyaka'daki Sakize Lahur İmam Hatip Lisesi'ne gelen 17 yaşındaki E. Y., istediği parayı vermeyen S.K.'yı karnından bıçakladı.
- Denizli Fatih İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencisi Y. D., okul çıkışında gasp edildi, parası çıkmadı diye jiletlendi.
- 1 Mart: Kartal Yakacık'taki Hesna Gündeş İlköğretim Okulunda 14 yaşındaki E.B.nin kendisini sınıfa girmesi için uyarın nöbetçi öğrenciyi bıçakladı.
- 4 Nisan: Üsküdar Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisi S.K. uzaklaştırma cezası alan Habip Sancaktutan'ı 'yan baktığı' için bıçaklayıp öldürdü.
- İzmir Karşıyaka'daki Sakize Lahur İmam Hatip Lisesi'ne gelen 17 yaşındaki E.Y., istediği parayı vermeyen S.K. yı karnından bıçakladı.
- Gaziantep Şehit Şahin Lisesi son sınıf öğrencisi C. K. öğretmeni makasla yaraladı.
- 22 Mart: Ankara Etlik Lisesi'nin 16 yaşındaki kız öğrencisi V. Ç. 16 yaşındaki G.D.'yi bacağından, 17 yaşındaki B. D.'yi kulağından bıçakladı.
- 4 Nisan: Üsküdar Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisi S. K. uzaklaştırma cezası alan Habip Sancaktutan'ı 'yan baktığı' için bıçaklayıp öldürdü.
- 7 Nisan: Taksim İlköğretim Okulu öğrencisi 15 yaşındaki S.S. 5. sınıf öğrencisi H.Ö.'yü bıçakladı.
- 12 Nisan: Gaziosmanpaşa Karlıktepe İlköğretim Okulu'nun bahçesinde 13 yaşındaki F.P., İnönü Endüstri Meslek Lisesi öğrencisi Y.Y.'yi bıçakladı.
- 23 Nisan provalarının yapıldığı Ali Sami Yen Stadı'nın çıkışında 14 yaşındaki A.A.nın, iki yaşıtı tarafından bacağından bıçaklandı.
- Osmaniye'de bir lise öğrencisinin, kız arkadaşını rahatsız ettiği gerekçesiyle tartıştığı başka bir öğrenci tarafından bıçaklandı.
- 28 Nisan: Bursa'da ilköğretim okulu öğrencisi 15 yaşındaki Galatasaraylı O.A. ile 14 yaşındaki Fenerbahçeli B.P., takımları yüzünden tartıştı. Yakınlarının da karıştığı kavgada 17 yaşındaki Levent Aktaş, kalbinden bıçaklanarak öldürüldü (<http://okul.blogspot.com/2005/05Yine-iddet-yine-okul.html>).

I.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.2.1. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Okul vandalizmini ideolojik bir boyutta ele alan Zweir ve Vaughan'a(1984) göre, okuldaki vandalizm hareketleri bir sisteme yani okula karşı yapılmaktadır. Sistemi değiştirmek için öngörülen çözüm, ya kişilerin davranışlarını değiştirmek ya da vandalizme neden olabilecek durumları ortadan kaldırmak olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle Zweir ve Vaughan, muhafazakar, liberal ve radikal olmak üzere okul vandalizminin nedenlerine ilişkin üç ideolojiyi ele almıştır. Çalışmalarının sonucunda, bu ideolojiler ile bu ideolojik yönelimler tarafından fiziksel çevre, okul sistemi ve genelde toplum başlıkları altında önerilen en uygun çözüm yollarından oluşan üçe-üç şeklinde bir matriks oluşturmuşlardır.

Horowitz ve Tobaly'nin (2003) yaptıkları araştırmanın amacı ise, öğrencilerin okul malına karşı gösterdikleri yıkıcı davranışları etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmada orta büyüklükteki bir İsrail kasabasında dört lise düzeyindeki okulda 600 öğrenciye altı bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. İlk bölümde öğrencilerin okula ve sınıf öğretmenlerine karşı tutumları, ikinci bölümde okul kaygısı, üçüncü bölümde öğrencilerin gelecek yıldan beklentileri, dördüncü bölümde okullardaki vandalizm hareketlerinin farkındalık düzeyi ve beşinci bölümde son üç ayda vandalizm hareketlerine aktif katılım ve bu katılımın öfke, sıkılma ve yıkıcılık dürtüleri ile ilişkisi ile son bölümde de cezanın etkililiği ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Yurtdışında internet üzerinden yayın yapan bir eğitim programı (<http://www.crf-usa.org/violence/school.html>) okulda şiddet ile ilgili okuma parçaları, aktiviteler ve çeşitli kaynakları içermektedir. Bu programda son iki eğitim yılında,

Birleşmiş Milletler'de toplam 85 gencin şiddet olaylarında hayatını kaybettiğini ve bunların %75'inin silahlı olması örnek gösterilmektedir. 1995 yılında yapılan bir araştırmaya göre; ortaokul öğrencilerinin %34'ü, lise öğrencilerinin ise %20'sinin okuldaki şiddet olaylarında kurban durumuna düşmekten korktukları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin %8'i, ortalama ayda bir kez okulda şiddet olayları ile tehdit edildiklerini, %2'si ise her yıl fiziksel olarak saldırıya uğradıklarını belirtmişlerdir.

Aynı kaynakta yer alan çalışmalar, ortaokullarda artan şiddet olaylarının temelde iki nedeni olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlk olarak, erken adolesan dönemi zor bir yaşdır. Bu dönemdeki gençler fiziksel olarak hiperaktiflerdir ve sosyal davranışları henüz öğrenmemişlerdir. İkinci olarak da, pek çok ortaokul öğrencisi, farklı önkoşullara sahip ve farklı çevrelerden gelen diğer gençlerle ilk kez iletişime geçmektedirler. Ayrıca, en çok şiddet olaylarına şehir merkezlerinde bulunan okullarda rastlanmaktadır. Buna karşılık, Ulusal Şehir Örgütü tarafından, 700 topluluk üzerinde yapılan bir araştırmada, hem şehir merkezlerinin kenarında hem de daha kırsal bölgelerde bulunan okulların %30'unda da, şiddet olaylarında son beş yıllık dönem içinde bir artış olduğu rapor edilmiştir. Uluslar arası Çocuk Enstitüsü tarafından yapılan bir başka çalışmaya göre de, tüm gençlerin yaklaşık %50'si –şehir merkezinde, kenar mahallelerde veya kırsal kesimde- okullarındaki şiddet olaylarının artmakta olduğuna inanmaktadırlar. Aynı Enstitü tarafından yapılan son bir araştırmaya göre de; dört gençten üçünün şiddetin aileden, televizyondan veya arkadaş ve çevredeki kişilerden öğrenilen bir şey olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur.

Belirtilen elektronik kaynakta, her bir okul yönetiminin amacının aynı olmasına rağmen, karşılaşılan problemlerin bölgeden bölgeye hatta okuldan okula farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bazı okul çevreleri oldukça güvenli ve bu güvenliği devam ettirirken, bazı çevreler de şiddet olayları ile karşı karşıyadır ve düzen sağlamaya ihtiyaç

duymaktadırlar. Pek çok eğitimci de, büyük ve kalabalık okullarda karşılaşılan soğuk ve mesafeli atmosferin, “okul içinde okullar” veya daha küçük öğrenme birimleri oluşturarak ortadan kaldırılacağına inanmaktadır.

Mayıs 2005’te Sexton-Radek tarafından yayınlanan bir çalışma da, okulda yaşanan şiddet olayları ile ilgili sayısal veriler sunmaktadır. Bu çalışmaya göre; lise birinci sınıf öğrencilerinin %84’ü en az bir kez zorbalık veya kızdırma olayıyla karşılaştıklarını; ayrıca daha küçük öğrencilerin, bu durumlarda yetişkinlerden somut yardımlar göreceklarine inanmalarına rağmen, liseye başlayarak zorbalığa uğrayan öğrencilerin sadece %6’sı okul personelinin bu konuda kendilerine anlamlı bir yardımda bulunacağına inanmaktadırlar.

Black (2002), “Vandalizmin Kökenleri” başlıklı yazısında, Ohio bölgesindeki üç okulda meydana gelen kundaklama olayları sonucu her bir okulun yaklaşık bir milyon dolar masraf ettiğini belirtmiştir. Ohio bölgesinin bu konuda yalnız olmadığını belirten Black, Kuzey Dakota’da Beulah Lisesi’nin de Mart 2000’de Vandalların saldırısına uğradığının, kitaplara, bilgisayarlara, masa ve pencerelere zarar verdiklerini ilave etmiştir. Yine Ağustos 2001’de, New Hampshire’da Danville Orta Okulu’nda, iki gencin iki saat boyunca, sınıflardaki kapı ve pencereleri, ayrıca telefon, yangın alarmları ve mobilyaları kırarak 100,000 dolara mal olan bir zarara sebep olduklarını eklemiştir.

Birleşmiş Milletler’de son yıllarda ‘nefret suçları’nın –vandalizm, bombalama, dövme, öldürme gibi- giderek arttığını belirten bir çalışmada da, ülkedeki bu nefret suçlarının yarısının 21 yaşın altındaki kişiler tarafından işlenmiş olmasının daha rahatsız edici bir sonuç olduğunu belirtmektedir. Mayıs 1990 ve Mayıs 1992 arasında sadece bölgedeki liselerde 200’den fazla nefret suçu olaylarının ortaya çıktığı görülmektedir (<http://www.crf-usa.org/violence/hate.html>).

Güvenli okul kavramının sadece şiddetten uzak bir ortam olmadığını belirten Morrison, Furlong ve Morrison (1994), şu çalışmaları örnek göstermişlerdir: Seviyeleri 6'dan 12. sınıfa kadar değişen ve rastgele seçilmiş 2.508 öğrenciye, “okulunuzdaki şiddet olaylarının arttığını hissediyor musunuz?” diye sorulduğunda, öğrencilerin % 73’ü “evet” şeklinde yanıtlamışlardır. Ancak okullarda artan şiddet algısı, bu öğrencilerin sadece %35’inin kendi bireysel güvenlikleri konusunda daha endişeli olduklarını, %20’sinin okula devam etme konusunda isteksiz olduklarını ve % 14’ünün de okula karşı daha ilgisiz hale gelmesine neden olmaktadır.

Yine, bu çalışmada şiddet, fiziksel kuvvet sonucu ortaya çıkan fiziksel zarar verme şeklinde tanımlanmaktadır. Bu geniş perspektiften bakıldığında, okul bahçesinde yaşanan pek çok olay veya bir öğrencinin düşüncesizce kapıyı kapatması sonucu başka bir öğrencinin başından yara alması gibi sıklıkla karşılaşılan olaylar şiddet kavramı içine girmemektedir. Sonuçta; güvenli bir okul yaratmak için, çocuklara gelebilecek her türlü zararı en aza indiren okul ortamları oluşturmalıdır. Ayrıca, eğitimsel yaklaşım içinde, öğrencilerin psikolojik ve gelişimsel ihtiyaçları gibi bireysel ihtiyaçlarının karşılanması, okul personeli ve akranlarıyla aralarında sahip oldukları kabul edici ve destekleyici okul ikliminin oluşturulmasıyla mümkündür.

Şiddet bireysel bağlamda olduğu kadar toplum bazında da ele alındığında, yoksulluk, yaşanan çevrenin düzensizliği gibi toplumsal faktörler; zayıf aile yönetimi ve olumsuz anne-baba modeli gibi ailesel faktörler; düşük öğrenci katılımı ve başarı için ümitsizlik gibi okulla ilgili faktörler; akran baskısı ve erken anti-sosyal davranışlar ve yabancılaşma gibi bireysel faktörlerde şiddet davranışlarında bulunmayı etkileyen risk faktörleridir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994).

Morrison, Furlong ve Morrison (1994), temel amaçlarının öğrencilerin okullarda şiddete maruz kalmalarını önlemek değil, olumlu ve güvenli okul ortamları oluşturmak olduğunu belirtmektedirler. Çalışmaları birbiriyle ilişkili şu dört alt faktörü içermektedir: 1- Öğrenci/ Personel özellikleri, 2- Okulun fiziksel çevresi, 3- Okulun sosyal çevresi ve 4- Okul kültürü. Sonuç olarak; her bir faktör de kendi içinde alt maddelerden oluşmasına rağmen, yine de ortak bir karara varılamamakta ve her bir okulun kendi bünyesi içinde kapsamlı bir güvenlik planı oluşturmasının zorunlu olduğunu vurgulanmaktadır.

Norveç'te, 5-8 Eylül 2004 tarihlerinde düzenlenen 'Okullardan Korkuyu Uzaklaştırmak' adlı konferansın ardından, "Okulda Şiddet ve Zorbalık Üzerine Uluslar arası Çalışma Ağı" (The International Network on School Bullying and Violence) adıyla bir web sitesi hazırlanmıştır. 2005-2006 OECD Çalışma Programı'nın bir parçası olarak okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık olaylarına dikkat çekmek ve alınabilecek daha etkili önlemleri desteklemek amacıyla hazırlanan bu projenin uluslar arası koordinasyonunu Norveç üstlenirken, içlerinde Türkiye'nin de bulunduğu 20 ülke de katılım göstermiştir. Okulda şiddet ve zorbalık konusunda ülkeler arası iletişim kurmak ve bilgi paylaşımını sağlamak ise bu web sitesinin temel amacıdır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=101>; <http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=351>).

'Okulda Şiddet ve Zorbalığın Tanımları, Çeşitleri ve Önemi' adlı çalışmasında Smith (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=103>) literatürdeki tanımları ve çeşitleri ele aldıktan sonra OECD ülkelerinde bu konuda yapılan çalışmalara örnekler vermektedir. İlk örneği, Türkiye'de 2004'te yapılan Alikashifoğlu'nun çalışmasıdır: Alikashifoğlu 9. sınıftan 11. sınıfa kadar olan 4000 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında

öğrencilerin okulda yaşadığı şiddet olaylarını anket tekniğine dayanarak saptamıştır. Buna göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

Son 12 ayda kavga etme	42%
Son 12 ayda kavgada fiziksel yara alma	7%
Geçen dönem içinde okulda zorbalığa uğrama	30%
Geçen dönem içinde okulda diğerlerine zorbalık etme	19%
Geçen dönem içinde okulda silah taşıma	8%

Kore’de Kim, Koh ve Leventhal (2004) tarafından yapılan çalışmada ise 7. ve 8. sınıftaki 1700 öğrenci ele alınmıştır. Akran baskısı ölçeği kullanılarak ‘saldırgan veya kurban veya her iki rolde olma’ durumları karşılaştırılmıştır:

Saldırgan	Erkek 17.4%	Kız 16.0%
Kurban	Erkek 16.2%	Kız 12.0%
Kurban- saldırgan	Erkek 10.1%	Kız 7.8%
Hiç karışmamış	Erkek %56.3	Kız 64.2%

Amerika Birleşik Devleti’nde Nansel (2001) tarafından yapılan çalışmada da son dönem içerisinde, zorba davranışlarda bulunma ile zorbalığa maruz kalma oranları karşılaştırılmıştır.

%	Hiç	1 veya 2 kez	Bazen	Her hafta
Zorbalığa maruz kalma	58.9	24.2	8.5	8.4
Zorbalık yapma	55.7	25.0	10.6	8.8

Pek çok ülkede güvenilir istatistikler olmadığını belirten Smith’e göre, yöntem konusundaki farklılıklara rağmen, şiddet ve zorbalık konusunun OECD ülkelerinde önemli

bir öğrenci grubunu etkilediği açıktır. Bu davranışları azaltmak için bir an önce dikkatli ve bilinçli önlemler alınmalıdır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=103>).

Okul öncesi çağda ve ilkokulun ilk yıllarında görülen şiddet ve zorbalık olaylarının azaltılması amacıyla Avustralya’da 2002 yılında 13 çalışmanın incelendiği bir meta-değerlendirme çalışması yapılmıştır. Genel olarak olumlu sonuçlar ortaya çıktığı bu çalışmada okullardaki zorbalık olaylarının iyi planlanmış programlarla azaltılabileceği bir gerçektir. Bu programların başarılı olabilmesi için, probleme yönelik farkındalık düzeyinin artırılması, ‘bütüncül okul yaklaşımı’nın benimsenmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde katılabilecekleri tartışma çözümüne yönelik veya anti-zorbalık komiteleri gibi çalışmaların okul programına dahil edilmesi gibi pek çok ortak madde vardır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=257>).

Roland ve Idsoe tarafından 1998-2000 yılları arasında yapılan ve 2001’de yayınlanan, çocukları ve gençleri hedef alan ‘Saldırganlık ve Zorbalık’ adlı bir diğer çalışmada tepkisel saldırganlık (reactive aggressiveness) ile önlemsel saldırganlığın (proactive aggressiveness) zorba eylemlerde bulunma ve zorbalığa maruz kalma ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Beş ve sekizinci sınıftaki kız ve erkeklerde saldırganlık ve zorbalığın farklı çeşitleri arasındaki ilişki incelenmiş ve tepkisel ve önlemsel saldırganlığın zorbalıkla ilişkisinde yaşın önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=102>).

Norveç’te Oslo Üniversitesi tarafından 2002’de başlatılan “Okul-çapında Olumlu Davranış, Destek, Etkileşim ve Güvenlik” adlı çalışma halen devam etmektedir. Çalışma hükümetin başlattığı okullardaki davranış bozuklukları ve anti-sosyal davranışları önlemek, azaltmak ve sonlandırmak için yapılan çalışmaların bir parçasıdır. Çalışmanın temel amacı, öğrenciler arası problem davranışları azaltmak ve okulların problem

davranışları (zorbalık ve şiddet) önleme ve durdurma kapasitelerini uzun dönemde geliştirmektedir. Tüm öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla olumlu davranış, etkileşim ve sosyal becerilerin artırıldığı bir okul kültürü yaratmak, okul yöneticilerinin problem davranışları önlemek ve üstesinden gelmek için karar, plan ve eylem aşamasında destek olmak, okuldaki tüm personel ve öğrenciler ile anne-babaların programa katılımını sağlamak ve yaklaşım ve programın sürekliliğini sağlamak çalışmanın temel hedefleridir. Şu ana kadar yapılan pilot çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, temelde problem davranışların yoğun olduğu okullarda öğretmenler tarafından gözlemlenen olumsuz davranışlarda azalma görülmüştür (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=340>).

İsveç'te Formsan'ın 2003'te, doktora tezi olarak hazırladığı çalışmasında akran zorbalığı ile ilgili kapsamlı okul metinlerini tanımlamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı ve bu anti-zorbalık çalışmalarının ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sonuçlara göre; zorbalığın oluşmasına ve devam etmesine neden olan kurban, zorba ve okul sisteminin doğası ve altında yatan nedenleri açıklamak için kuramlar tartışılmıştır. Bazı metinler alandaki araştırmalarla yakından ilgili iken; çok azı zorbalığa karşı alınabilecek önlemler konusunda okullar için faydalı araçlardır. Sadece bazı metinlerde akran zorbalığı ile mücadele eden toplum kuruluşlarından bahsetmektedir. Okulların akran zorbalığına karşı önleyici tedbirler alması ve okul personelinin bu konudaki yetenek ve becerilerini geliştirmek için psikoloji, sosyoloji ve özel eğitim konusunda çalışmalara ihtiyaç vardır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=250>).

Slovenya'nın başkenti Ljubljana'daki yerli halk ve göçmenler ile ulusal gruplar tarafından kriminal olayların, suçların, şiddet kullanımının ve bunlarla ilgili olguların oranlarının karşılaştırılması için, "Ljubljana'daki İkinci Nesil Genç Göçmenlerin Yaşamı" adlı bir araştırma yapılmıştır. Ayrıca, araştırma gençlerin dahil olma/dışlanma durumları,

ikinci nesil genç göçmenleri ele alırken, onların yasal olarak bilinen ve bilinmeyen suç ve şiddet olaylarına katılımlarını ele almaktadır. Çalışmanın temel sonuçları ise şöyledir: Ele alınan ikinci nesil genç göçmenler şiddet olaylarında kurban oldukları kadar, şiddet uygulayanlar arasındadırlar. Genellikle aile içinde şiddete daha çok maruz kalmakta ve farklı okullarda ve sosyal ortamlarda ayrımcılığa uğramaktadırlar. Şiddet, aile içi şiddet, cinsellik ve geleneksel ata erkil algısı gibi pek çok bireysel ve ailevi faktörle ilişkilidir (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=243>).

Slovak Cumhuriyeti'nde 2002'de tamamlanan çalışma, 2776 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine anket uygulanması ile gerçekleşmiştir. Anket sonuçlarına göre; öğrencilerin neredeyse yarısı (%43,9) okulda birisi tarafından zarar görmüş, alay edilmiş, ad takılmış, hırpalanmış, tehdit edilmiş veya eşyalarına zarar verilmiştir. %57,7 oranında olayı başlatan genellikle yaşça kendilerinden büyük okul arkadaşlarıdır. Zorbaliğa uğrayanların sadece %30,6'sı bu problemi başkalarına anlatmışlardır. Bu kişiler arasında da en güvenilir kişiler arkadaşları, anne-babaları ve sadece %13 oranında öğretmenleri bulunmuştur (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=241>).

Japonya'da Aralık 1994 ve Haziran 1995 arasında tamamlanan Okul Zorbaliğı Ulusal Çalışması'nın temel amacı, zorbalığın doğasını, arkasındaki nedenleri ve çocukların, öğretmenlerin ve anne-babaların zorbalık problemine karşı algı ve eylemlerini incelemektir. Japonya'da 47 bölge ve her bölgenin yerel bir eğitim kurulu vardır; çalışma için her yerel eğitim kuruluna bölgelerindeki zorbalığın en önemli sorun olduğu iki okulu seçmeleri istenmiştir. Buna göre; toplam 94 okul, 9420 öğrenci, 557 öğretmen 9420 anne-baba katılmıştır. Çalışmanın genel sonuçlarına bakıldığında;

1. Zorbaliğın doğası ve zorbalığa karşı çocukların tavır ve davranışları:

Çocukların hem zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalma oranları en yüksek ilkokullarda görülmekte ve bunların yarısından çoğu zorbalığın sınıflarında olduğunu belirtmektedirler. Kızdırma, kötü ad takma, ihmal ve sosyal dışlama da en çok görülen zorbalık türleridir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalığa daha fazla ilgi gösterdikleri ve böylece yaş arttıkça, kurbanlara karşı suçluluk duygusunun azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin yaklaşık %20 ila 40'ı hem zorbalığa uğradıklarını hem de zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmen ve anne-babaların farkındalığı ve davranışları:

Yaklaşık %30 ilk ve ortaokul ile %12,6 oranında lise öğrencisi zorbalığa uğradığını öğretmenlerine söylediklerini belirtirken; öğrencilerin yaşı arttıkça, öğretmenlerinin zorbalık konusunda farkındalık düzeyi konusunda şüphe duyan öğrencilerin sayısı da artmaktadır. Lise öğrencilerinin aynı soruya verdiği en sık cevap ise “bu bizim sorunumuz, öğretmene söylemeye gerek yok” olmuştur.

3. Zorbalığın önemli bir sorun olduğu okul ve sınıfların özellikleri:

Zorbalık olayları ve okulun veya sınıfın büyüklüğü arasında önemli bir korelasyon bulunmamasına rağmen, okul atmosferi zorbalıkla ilişkili bulunmuştur: öğretmen ve öğrenciler arası şiddetin çok olduğu okullarda, zorbalık olayları da çok olmaktadır. Zorbalığa uğrayan veya tanık olan öğrencilerin sınıflarını, “aşırı gürültülü veya düzensiz”, “diğerleri tarafından kolayca etkilenen”, “konuşulamayan”, “pek çok korkunç kişinin olduğu” ve “dışlandıkları” birer ortam olarak görmekteyler.

4. Saldırganların zorbalık, genel okul yaşamı, kendi aile çevreleri ve tanık öğrencilere karşı tavırları:

Zorbalık davranışı gösteren saldırgan öğrencilerin, zorbalığı anlama ve adalet duygusu konularında zayıf oldukları, daha az aktif ve enerjik oldukları belirtilmektedir. Bu

öğrenciler ders çalışma ve anne-babalarıyla anlaşma konusunda da iyi değillerdir. Okul değiştirme ve daha az arkadaşa sahip olma da zorbalıkla ilişkilidir (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=361>).

Japonya’da bu alandaki en eski çalışmalardan bir diğeri de zorbalık ve şiddet olaylarının durumunu ortaya çıkarmayı, kullanılan yöntemlerin uygun olup olmadığını belirlemeyi ve yerel eğitim kurulları vasıtasıyla sonuçları Bakanlığa rapor etmeyi amaçlamaktadır. 1985’te başlayıp son 20 yıldır devam eden bu çalışmada, çeşitli düzenlemeler olmasına rağmen çalışmanın içeriğinin bir tutarlılık göstermesi önemlidir. Çalışmaya 7,200,000 ilkokul, 3,600,000 ortaokul ve 3,700,000 lise öğrencisi gibi çok büyük sayılarda öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçlarının Bakanlığa (MEXT) rapor edilmesi tüm ülkede “zorbalık ve şiddet” olaylarına karşı bir farkındalık yaratmış ve bu olaylara karşı alınan önlemler sayesinde olaylarda hızlı bir artış görülmemesi de önemli bir sonuçtur (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=360>).

Norveç-Oslo’da 2002-2005 yılları arasında sürdürülen çalışmanın amacı, özellikle disiplin problemleri, ders-dışı davranışlar ve zorbalık olmak üzere genel olarak problem davranışları azaltmak ve önlemek için bütüncül bir okul yaklaşımını değerlendirmek ve uygulamaktır. Çalışmaya göre, problem davranışlardaki azalma ilkokullarda ortaokullara göre daha fazladır. Ayrıca, uygulama sürecinde yüksek düzeyde çaba ve katılım gösteren öğretmenlerin olduğu okullarda, daha düşük düzeyde çaba ve katılım gösteren öğretmenlerin olduğu okullara göre öğrencilerin problem davranışlarında daha fazla bir azalma görülmüştür (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=365>).

Yine Norveç’te, 2002-2004 döneminde yapılan bir diğer çalışmada, ‘Zorbalığa Karşı Norveç Manifestosu’ adlı araştırmanın sonuçları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme okulların yanında, anaokulları-kreşler ile okul dışında düzenlenmiş sosyal

aktivitelerde de görülen zorbalık olaylarını da içermektedir. İki aşamalı olarak gerçekleştirilen değerlendirmenin ilk amacı, mevcut araştırmalar yoluyla zorbalık olaylarını değerlendirmek ve netlik kazandırmak; ikinci amacı ise, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde uyarlanmış çeşitli ölçekler vasıtasıyla Manifesto'nun nasıl uygulandığını analiz etmektir. Çalışmada belirtildiğine göre, öğrenci, öğretmen ve anne-babaların okullardaki zorbalık konusundaki farkındalık düzeyleri oldukça düşüktür. Bu nedenle, bu değerlendirmede, öğrencilerin deneyimlerine dayanarak yetişkinlerin (müdürler, öğretmenler, anne-babalar veya sosyal aktivitelerdeki liderler) 2004 güz dönemi boyunca zorbalığa karşı somut bir şey yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Ankette öğrencilere yönelik 'zorbalık konusunda bizimle konuştu', 'zorbalık konusunda yazılı bir materyal gösterdi/dağıttı' ve 'zorbalık konusunda bir proje veya programa katıldı' şeklinde üç aktivite sıralanmıştır. Buna göre, aşağıdaki tablo ilk, orta ve lise düzeyindeki öğrencilere göre okulda veya aktivitelerde zorbalıkla savaşmak için farklı yetişkin grupları tarafından alınan somut önlemleri göstermektedir:

TABLO 2: Okulda veya Aktivitelerde Zorbalıkla Savaşmak İçin Farklı Yetişkin Grupları Tarafından Alınan Somut Önlemler

Aktivite	Yetişkin grubu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Zorbalık hakkında öğrencilerle konuşma	Müdür	43,4	35,0	20,8	39,9
	Öğretmen	58,5	43,7	22,2	52,6
	Anne-baba	47,0	39,9	23,5	43,7
	Aktivite lideri	18,4	19,4	5,4	17,7
Yazılı materyal dağıtma	Müdür	16,2	14,5	7,1	15,2
	Öğretmen	11,9	10,5	6,0	11,2
	Anne-baba	1,8	1,9	0,6	1,7
	Aktivite lideri	1,8	2,0	0	1,7

Bir proje veya programa katılma	Müdür	16,4	11,1	16,1	14,7
	Öğretmen	10,5	9,8	23,4	10,3
	Anne-baba	4,2	2,5	45,8	2,0
	Aktivite lideri	2,8	2,6	42,2	1,4
Hiç bir şey yapmama	Müdür	4,4	13,8	16,1	7,3
	Öğretmen	4,4	14,7	23,4	8,0
	Anne-baba	13,6	26,3	45,8	18,8
	Aktivite lideri	28,9	35,2	42,2	31,2
Bilmiyorum	Müdür	19,6	25,6	45,8	22,9
	Öğretmen	14,7	21,2	38,9	17,9
	Anne-baba	33,5	29,3	27,7	32,1
	Aktivite lideri	48,3	40,7	51,0	46,8

Tabloya göre en sık uygulanan yöntem, çocuk ve gençlerle konuşmadır. Diğer bir genel sonuç ise, okul düzeyi ne kadar yüksekse okulun zorbalıkla savaşmak için ne yaptığı hakkında habersiz olma oranı o kadar yüksektir. Ayrıca son iki yılda (Manifesto sürecinde) bu yetişkin gruplarının davranışlarını değiştirip değiştirmedikleri ve zorbalık problemine karşı daha ilgili olup olmadıkları hakkındaki sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bir başlangıç niteliğindeki bu Manifesto yerel düzeyde tatmin edici sonuçlara ulaşmış ve öğretmen, öğrenci, anne-baba ve sosyal aktivite liderleri gibi çeşitli yetişkinlerin entegrasyonunu ve işbirliğini sağlamıştır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=336>).

Okul ortamındaki saldırganlık ve şiddetin yoğunluğunu ölçmek için Polonya’da yapılan çalışmada “Son 12 ayda ne kadar sıklıkla saldırgan bir davranışla karşılaştınız?” sorusuna verilen cevaplarla en sık karşılaşılan davranış şekli belirlenmiştir:

- öğretmenleri aldatma- %43,6
- öğretmenlerin dersi idare etmesini zorlaştırma- %40,8
- diğer kişileri zarar verme - % 40,3
- duvarlara, sıralara yazma, karalama- %37,5
- kasıtlı olarak birbirine vurma- %32,9
- alkol kullanma - %30,1
- diğerleri hakkında yalan söyleme - %28,2
- arkadaşlarıyla kavga etme - %25,3

Çalışma ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 1611 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, ciddi zararlara neden olan ve yasalara karşı olan davranışlar da şöyledir:

- % 1,4'ü silah kullanarak tehdit ettiğini kabul etmiş
- %1,8'i bir öğretmene şiddet uyguladığını kabul etmiş
- % 2' si cinsel davranışa zorlanmış
- % 2,3'ü gaz, bıçak veya jilet kullanarak korkutmuş
- %2,5'i öğretmenin eşyalarına zarar vermiş
- % 2,8'i kavgada kesici bir alet kullanmış
- %2,8'i okulda veya okul çevresinde kundakçılık yapmış
- %2,9'u cinsel davranışta bulunduğunu kabul etmiştir.

Sonuçlar genel olarak ele alındığında; bireysel okul seviyeleri ve türleri ile öğrencilerin gösterdiği saldırgan davranış çeşitleri arasında istatistiksel olarak birbirinden bağımsız sonuçlar elde edilmiştir. Ancak meslek liseleri ve okullarındaki öğrenciler çok çeşitli saldırganlık ve şiddet içeren davranışları gösterdiklerini kabul etmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmanın, pek çok olayın sadece okul içinde değil, okul çevresinde ve okul saatleri dışında meydana geldiğini göstermesi de dikkate alınması gereken bir noktadır (<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=343>).

"Okullarda Şiddetin Önlenmesi ve Şiddetle Mücadele İçin Yerel Ortaklıklar" konulu bir konferans ise Avrupa Konseyi Merkezinde (Strasbourg, Fransa) 2-4 Aralık 2002 tarihlerinde düzenlenmiştir. Tartışmalara yerel ve ülkesel düzeyde Eğitim ve Gençlik Bakanlıkları, yerel otoriteler, gençlik hareketleri, sivil toplum örgütleri ile diğer ulusal Bakanlıklardan (İçişleri, Adalet vb..) yaklaşık 150 kişi katılmıştır. Tartışmalar bir dizi genel gözlem, farklı Avrupa ülke ve bölgelerinin durumuna ilişkin bir analiz ve yaklaşık 30 olay incelemesi etrafında yapılmıştır. Tartışmalar sonunda varılan kararlardan oluşan bir sonuç bildirgesi katılımcılar tarafından kabul edilmiştir. Ayrıca Avrupa Konseyine Üye Devletler'e, yerel ve bölgesel mercilere, okullara, gençlik örgütlerine, basın-yayın organlarına ve Avrupa Konseyi'ne yönelik tavsiye kararları alınmıştır (http://digm.meb.gov.tr/BELGE/AK_OkulSiddetOnleme.htm --16.03.2006).

I.2.2. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bir önceki bölümde bahsedilen Zweir ve Vaughan tarafından hazırlanan matriks, Türkiye'de Öğülmüş (1994) tarafından kullanılarak uygulamaya geçirilmiştir. Öğülmüş bu araştırmasında, öğretmenlerin okul vandalizminin nedenleri konusunda hangi ideolojik yaklaşımı (muhafazakar, liberal ve radikal) daha çok benimsediklerini, okul vandalizminin azaltılması konusunda fiziksel çevre, okul sistemi ve genel olarak toplum düzeyinde hangi ideolojik yönelimin önerilerini benimsediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğülmüş'ün elde ettiği bulgulara göre; öğretmenlerin okul vandalizminin nedenleri konusunda muhafazakar ve liberal yaklaşımı benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Okul sistemi düzeyinde alınabilecek önlemler konusunda ise, öğretmenlerin liberal yaklaşımı benimsedikleri; programları ve okuldaki kişiler arası ilişkileri yeniden

düzenleyerek ve kişilere de çatışmaları çözme konusunda bilgi vererek okul vandalizminin önlenebileceğini düşündükleri belirtilmektedir. Okul vandalizmine karşı, genel olarak toplum düzeyinde alınabilecek önlemler konusunda da, öğretmenlerin en çok radikal yaklaşımı benimsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Okul tahripçiliği konusunda Türkiye’de yapılan bir diğer çalışma da, Yavuzer’e(1998) aittir. Çalışmanın amacı; Niğde ilindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin okul tahripçiliğini kendi okullarında önemli bir sorun olarak görüp görmediklerini, okul tahripçiliğinin nedenleri ve çözümü için alınabilecek önlemler konusunda hangi ideolojik yönelimleri benimsediklerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; öğretmenler okul tahripçiliğini önlenmesi gereken ciddi bir sorun olarak görmekte ve okul tahripçiliğinin nedenleri konusunda, muhafazakar, liberal ve radikal yönelimlerden en çok muhafazakar yönelimin görüşlerini benimsemektedirler. Ayrıca bu görüş, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve yönetici olup olmadıklarına göre farklılaşmamakta; ancak mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre farklılaşmaktadır.

Öğülmüş tarafından 1995’te, “liselerde şiddet ve saldırganlık” konulu başka bir çalışmada da, 276 üniversite birinci sınıf öğrencisine, lisede öğrenciyken tahripçilik olarak nitelendirilen çeşitli davranışlarda bulunup bulunmadıkları ya da bu tür davranışlara tanık olup olmadıkları sorulmuştur. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin %43,5’i, mezun oldukları lisede, okulun kapı ve pencerelerine ya da elektrik, kalorifer veya su tesisatına kasıtlı olarak zarar veren ve bunları bozmaya çalışan, şahsen tanıdıkları en az bir öğrencinin olduğunu söylemişlerdir. Aynı çalışmada, lisede öğrenciyken okulunuzun binasına, spor salonuna veya bahçesine izinsiz girilerek okula ait herhangi bir eşyanın tahrip edilmesi gibi

bir olay meydana geldi mi? sorusuna “evet” cevabı veren öğrencilerin oranı da %23,6 olarak bulunmuştur (akt: Özçağın, 2001).

Durmuş ve Gürkan da (2003), çalışmalarında lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından ele almışlardır. Üniversitede birinci sınıfa başlayan öğrencilerle yaptıkları anket çalışmasının sonuçlarını şöyle sıralamışlardır. Öğrencilerin %70,9’u okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencilerin okulda bulunduğu ifade ederken, %70,1’i okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yine %70,1’i okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında toplu kavga olaylarının olduğunu ve %63,7’si de okulda bazı öğrencilerin paralarının çalındığını ya da özel eşyalarının kaybolduğunu ifade etmişlerdir.

Çınkır ve Kepenekçi-Karaman (2003) ise eğitimcilerin (okul yöneticileri ve öğretmenler) okul zorbalığına ilişkin görüşlerini ortaya koymak için, şu sorulara yanıt aramışlardır:

1. Eğitimcilere göre, okullarda zorbalık olayları ne sıklıkla uygulanmaktadır?
2. Eğitimcilere göre, okul zorbalığı genellikle nerelerde gerçekleşmektedir?
3. Eğitimciler okul zorbalığını önlemek için hangi yollara başvurmaktadır?
4. Eğitimcilere göre zorbalığa karşı okul yönetimince uygulanan yaptırımlar nelerdir?
5. Eğitimciler genellikle hangi öğrencilerin okullarda zorbalığa başvurduğuna inanmaktadır?
6. Eğitimcilere göre, öğrencilerin zorbalığa başvurma nedenleri nelerdir?

7. Eğitimcilerin zorbalığın önlenmesine yönelik önerileri nelerdir?

Çalışma, 36'sı yönetici 128 eğitimciye anket uygulama şeklinde yapılmıştır. Ankette eğitimcilere, bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık türlerine okullarda öğrencilerin ne sıklıkla başvurduğu sorulmuştur. Eğitimciler Bedensel zorbalık kategorisi içinde 'çok sık' düzeyinde "itme (% 44,4)"; Sözel zorbalık kategorisi içinde 'çok sık' düzeyinde "ad takma (%46.0)", Duygusal zorbalık kategorisi içinde ise "ara sıra" düzeyinde "gruptan dışlama (%63.0)" ve cinsel zorbalık kategorisi içinde de "cinsellik içeren sözler söyleme (%43.7)" ile "sarkıntılığın (%22,9)" 'ara sıra' uygulandığını belirtmişlerdir.

Zorbalığın genellikle nerelerde uygulandığı ile ilgili soruya ise katılımcılar zorbalığın çoğunlukla "okul bahçesinde (%92.97)" uygulandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Zorbalığın okulda öğrencilerden sorumlu ve öğrencileri gözetlemesi gereken personelin sürekli bulunması gereken ortamlarda olması dikkat çekicidir.

Katılımcılar zorbalığın giderilmesi için de en fazla bireysel olarak (%94.53) çaba göstermektedirler. Eğitimcilere, zorbalığa karşı okul yönetimi tarafından ne tür yaptırımlar uygulandığı sorulduğunda, katılımcıların büyük çoğunluğu (%67.97) okul yönetimince "sözlü uyarı" yapıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Eğitimcilerin okullarda en çok zorbalığa başvuran öğrencilere ilişkin görüşleri ise, okullarda zorbalığı en fazla "erkekler (%69.53)", "başarısız öğrenciler (%64.84), "yaşça büyükler (%39.06) ve "iri yarı öğrenciler (%33.59)" uygulamakta şeklinde dir.

Ayrıca, eğitimciler, öğrencilerin zorbalığa başvurma nedenlerini "öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini bilmemeleri (%62.50)", "öğrencilerin kişisel sorunları

olduğu için (%60.16)” ve “öğrencilerin güçlü görünme istekleri (%48.44)” olarak sıralamaktadırlar.

Son olarak; eğitimciler okullarda zorbalığın önlenmesi için özellikle “öğrencilerin sorunları ile daha yakından ilgilenilmesi (%88.28)”, “öğrencilerin enerjilerini iyi yönlere kanalize edecek etkinliklerin düzenlenmesi (%81.25)”, “öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların zorba davranışlarının önlenmesi (%68.75)” gibi önerilerde bulunmaktadır (Çınkır ve Kepenekçi-Karaman, 2003).

Boz ve Beyaztaş (2001) ise; çalışmalarında vandalist hareketlerin, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük okul çağındaki gençlerde sık karşılaştığını belirtmektedirler. 16 ayrı liseden 7340 öğrenci arasında yapılan bir çalışmada öğrencilerin %5'inde vandalist davranışların gözlendiği bildirilmiştir. Suç oranının genç nüfusta yoğunlaşma nedeni, ergenlik dönemindeki hızlı duygusal ve fizyolojik değişikliklere bağlanabilir.

2000’li yıllarda yapılan bir diğer çalışma da Özçağın’a (2001) aittir. Özçağın, Ankara ilinde, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerde bulunan üç ilköğretim okulunda, 607 ikinci kademe öğrencisi ile çalışmıştır. Bu araştırma, algılanan adalet ve denetim düzeyleri farklı öğrencilerin okul ortamında vandalist hareketlerde bulunma sıklığını karşılaştırmak; bu davranışların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve farklı düzeydeki sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacı ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, algılanan adalet ve denetim düzeyi düşük öğrenciler, algılanan adalet ve denetim düzeyi yüksek öğrencilerden daha fazla vandalist hareketlerde bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin vandalist hareketlerde bulunma sıklığında anlamlı bir farklılığa sebep olmamaktadır. Erkek öğrenciler, kız

öğrencilere göre daha fazla vandalist hareketlerde bulunmakta; ancak, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında bu hareketlerde bulunma sıklığı açısından bir fark bulunmamaktadır.

Türkiye’de en son yapılan çalışmalardan biri Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer’e aittir. Araştırmacıların; Adana ilinde, 12 ilköğretim okulunda, 283 öğretmene uyguladıkları anket sonucu öğrencilerin birbirleriyle küfürleşmesi ve eşyaya zarar verme olaylarının hemen her gün meydana geldiği ve sıradanlaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ile öğretmenlerinin % 22’sinin her gün “öğrencilerin birbirinin eşyasına zarar”, % 23’ünün “okul eşyasına zarar” ve % 18’inin “kalem-defter hırsızlığı” ile % 28’inin de “yalan söyleme” konusuyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve idarecilerin % 75’i okullarında hırsızlık vakalarıyla karşılaştıklarını, bazı okullarda hemen her gün bu şikayetlerle öğrencilerin idarecilere başvurduklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada, bu olaylara daha çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bulunduğu okullarda rastlandığı ortaya çıkmıştır (www.memurlar.net/haber/24144/).

Adana ilinde yapılan bir diğer çalışma da Sadık’a (2002) aittir. Sadık araştırmasında, ilköğretim I. Aşama (1-5. sınıf) sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışları belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin problem davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışları genellikle kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık içeren davranışlardır. “En sık” gözlenen problem davranışlar; verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmaktır. Hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, öğretmenlerin “en ciddi” gördükleri problem davranışlardır. Her sınıfta ortalama 5 öğrenci sorunlu öğrenci olarak tanımlanmış ve bu öğrencilerin erkek öğrenciler

olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, problem davranışların yönetimine gereğinden fazla zaman harcadıklarını ve “ara sıra” sorunlar yaşadıklarını belirtmişler; aileyi, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresini ve kalabalık sınıfları problem davranışların temel nedenleri olarak göstermişlerdir.

Pişkin (2002) “Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler” isimli literatür incelemesi niteliğindeki çalışmasında, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin okul zorbalığı konusunda farkındalık düzeylerini arttırmayı amaçlamıştır. Okul Zorbalığı’nı (school bullying) “yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi” olarak tanımlayan Pişkin; bu öğrencilerin diğer öğrencileri korkutarak özgür öğrenme haklarını ellerinden aldıklarını ve çocukların okullarda kendilerini güvensiz hissetmelerine sebep olduklarını da belirtmiştir.

Türnüklü, Yıldız ve Zoraloğlu (2001) ise çalışmalarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sınıflarda ortaya çıkma sıklığını ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde olmak üzere ayrı ayrı ele almış; ve hem birinci kademe sınıflarında hem de ikinci kademe sınıflarında arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, sınıfı kirletme, yerinde kıpırdanıp durma gibi basit istenmeyen davranışlarla “sıklıkla” karşılaşıldığını, hırsızlık, kopya çekme, okul araç-gereçlerine zarar verme, arkadaşını tehdit etme gibi ciddi istenmeyen davranışlarla ise çok seyrek karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok rahatsızlık duyduğu öğrenci istenmeyen davranışları ise sırasıyla arkadaşına küfür etme, arkadaşına fiziksel saldırganlıkta bulunma, hırsızlık, arkadaşını tehdit etme, okul araç-gerecine zarar verme gibi devam etmektedir.

Atıcı (2001) “İlköğretimdeki Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri” adlı çalışmasında da ilköğretim düzeyinde sırası gelmeden konuşma, başkalarını rahatsız etme, sınıfta amaçsızca dolaşma ve derse ilgisizlik gibi hafif şiddetli problem davranışların daha yaygın olarak görüldüğünü, başkalarına ve eşyalara zarar verme gibi saldırganlık olaylarına ise nadiren rastlandığını ortaya koymaktadır. Atıcı'nın aktardığına göre İngiltere'deki ilk ve ortaöğretim okullarında yapılan çalışmalarda da sırası gelmeden konuşma ve diğer öğrencileri rahatsız etme davranışlarının en sık karşılaşılan ve en çok problem olan davranışlar olarak belirtilmiştir. Buna karşılık her iki okul düzeyinde de fiziksel şiddet ve saldırganlık davranışlarının nadiren görüldüğü aktarılmıştır.

Sayın'ın (2001) çalışmasının sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin %77,2'sinin sınıfında en sıklıkla karşılaştığı istenmeyen davranışın “öğretmene arkadaşını şikayet etme” olduğu, bunu da arkadaşına bağırma (%57,3), gereksiz gürültü yapma (%52,8) ve derste izin istemeden konuşma (%47,7) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin nadiren karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarından bazıları ise; birbirlerine vurma-itme (%62,3), arkadaşlarının eşyalarına zarar verme (%57,5), arkadaşına küfür etme(%54,6), defter ya da kitaplarını yırtma-kırıştırmadır (%54,4).

Öğrenciler arası istenmeyen davranışları zorbalık olarak ele alan Kapıcı(2004), çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türleri, bunların görülme sıklığı, sosyo-ekonomik düzeyin etkisi, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ile zorbalığa maruz kalıp kalmamanın benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunu araştırmıştır. Zorbalık türlerini bedensel, sözel, duygusal ve cinsel olarak sınıflara ayıran Kapıcı “itme” davranışının oldukça sık “tekme ya da tokat atma” ile bedene yapılan şakaların daha az

gözlendiğini, öğrencilerin “silah, bıçak gibi tehlikeli bir aletle saldırı”ya ise seyrek de olsa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Anket sonuçlarına göre cinsellik (cinsellik içeren sözler, sarkıntılık ve elle rahatsız etme) de en seyrek görülen zorbalık türüdür.

Ayrıca, özellikle gelişmiş ülkelerde okul güvenliğine ilişkin ciddi sorunlar yaşandığını belirten Dönmez ve Güven (2001), bu konuda yurtdışında yapılan benzer çalışmaların sonuçlarını sayısal verilerle açıklamaktadır. Dönmez ve Güven’in aktardığına göre;

Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından (1998) A.B.D.’de 50 eyalette, ulusal düzeyde temsil yeterliğine sahip 1.234 devlete ait (resmi) ilkokul, ortaokul ve lisede yapılan bir araştırmaya göre ilkokulların % 45’i iyi, ortaokulların % 74’ü, ve liselerin % 77’si polise bir yıl içinde bir ya da daha fazla şiddet olayı bildirmişlerdir. Silahlı Şiddet Önleme Merkezi (1990) tarafından “Çapraz Ateşe Yakalanmak: Ulusal Okullarımızda Silahlı Şiddet Üzerine Bir Rapor” adlı çalışmada 2.500 okul şiddeti ile ilgili haber taranarak özetlenmiş ve dört yıl içinde (1986-1990) en az 71 kişinin; 65 öğrencinin ve 6 okul işgöreninin okullarda silahla öldürüldüğü, 201 kişinin ağır yaralandığı, 242 kişinin de silahla rehin alındığı belirtilmiştir. Gallup ve Phi Delta Kapan (1997) tarafından halkın devlet okullarına karşı tutumunu ölçmeye yönelik olarak yapılan araştırmada 18 yaşın üzerinde 1.517 yetişkine açık uçlu olarak sordukları “ bu toplumda, devlet okullarında, ilgilenilmesi gereken problemin ne olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna, araştırmaya katılanların % 15’i disiplin yokluğu, %14’ü uyuşturucu kullanımı, %12’si kavga, şiddet ve çeteler demişlerdir. Ulusal İlkokul Müdürlüğü Derneği (1997)’nin kademeleri 10-20 yıl arasında olan 1.350 okul müdürü üzerinde yaptığı araştırmaya göre, müdürlerin 9/10’u okulu güvenli bir yer olarak tutabilmek için sert disiplin politikalarını esas olduğunu, 5/6’sı bozucu ve engelleyici davranışlar gösteren öğrencilerle ilgilenmek için gereğinden fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan "Şiddet ve Taciz" anketi, gençlerin yüzde 21’inin "mafya dizilerini" izlediğini ortaya koymaktadır. Türkiye genelinde 7. ve 8. sınıftan 1136 öğrenci arasında yaptırılan anketin sonuçlarına göre; "hangi tür televizyon dizilerini tercih ettikleri" yönündeki soruyu, gençlerin yüzde 21’inin mafya, yüzde 44.8’inin ise aksiyon, macera, korku, gerilim türünde diziler şeklinde

cevapladıkları belirtilmektedir. Ayrıca, bilgisayar oyunları salonları ya da internet kafelere giden öğrenciler arasında en çok oynanan oyun türünün, yüzde 66.5 ile savaş ve dövüş oyunları olduğunu ifade edilmiştir. Öğrenciler arasındaki taciz (sözlü, fiziksel ve cinsel) oranının yüzde 92 olarak belirlendiği çalışmada, kızların "sarkıntılık", erkeklerin ise kızların kendileriyle fazla "yüz göz olması"dan rahatsızlık duydukları bildirilmektedir (<http://www.sabah.com.tr/gnd100.html>).

Ayrıca, konu ve niteliği açısından Türkiye’de yapılan ilk araştırma olma özelliği taşıyan bu çalışmadaki bir diğer bulgu da kurumsal olana yönelik tacizde en çok maruz kalınan davranışların okulu ve tuvaletleri kirletmek, pis bırakmak (%70), okulda sigara içilmesi, çakmak getirilmesi (%16) ve ders çalışırken rahatsız edilmektir (%6). Kurumsal olanı temsil edenlerce yapılan tacizde ise, öğrencileri en çok yaralayan davranış öğretmenlerin öğrencileri dövmesidir (Okullarda Şiddet ve Taciz, (a)Eğitimin Sesi, 2005 ve (b)Türk Eğitim-Sen, 2005,).

“İstanbul’un suç dosyası kabarık” adlı bir haberde ise, İstanbul’un kalabalık nüfusuyla suç çetelerinin işini kolaylaştırdığı ve suça itilen çocukların kolayca kayıplara karışabildiği belirtilmektedir. Çetelerin gasp, kapkaç ve hırsızlık gibi suçlarda ‘kullanmak’ üzere başka şehirlerden de çocuk kaçırarak İstanbul’a getirdikleri ve cezaevine giren çocuklara ise yine suç örgütlerinin sahip çıktığı vurgulanmıştır. Emniyet Genel Müdürlüğü, İstanbul’da adli işlem gören 15 bin 273 çocuktan yaklaşık 10 bininin diğer illerden geldiklerini belirlemiştir. 10 bin kişilik suçlu listesini Anadolu’dan göç eden kalabalık nüfuslu ailelerin çocukları, doğu bölgelerden kaçırılan, kandırılan, hatta ailelerinden kiralanmış çocuklar oluşturmaktadır.

İstanbul'da nüfusa kayıtlı çocukların suç katılım oranı	Yüzde 28-38
Diğer bölgelerden gelen çocukların suç katılım oranı	Yüzde 62-78
Sokak çocuklarının oranı	Yüzde 5
Uyuşturucu madde kullanan çocukların suç katılım oranı	Yüzde 8

(http://www.cnnturk.com.tr/OZEL_DOSYALAR/haber_detay.asp?pid=510&haberid=76361).

Ortaokul, lise çağında eli bıçaklı öğrencilerin, uyuşturucu, cinsel taciz ve hatta tecavüz gibi olayların arttığına dikkat çeken bir başka çalışma da Adana'da yapılmıştır. Gümüş'ün bu konuda 30 ilde, değişik sosyal ve kültürel niteliklere sahip 167 okulu kapsayan araştırmasına göre, öğrenci ve öğretmenler arasında, hayatında şiddet ve tehdit olayı görmemiş tek kişi yoktur. Gümüş çalışmasında "sosyal istikrarsızlığa" dikkat çekmektedir. Yani göç, köksüzlük, belli bir toplumsallığa aidiyet duygusunun zayıflaması, sosyologların "anomi" dediği, normsuzluk ve kuralsızlıktır. Sosyolojik dağılımı sorulduğunda da okul çağında şiddetin en yoğun olduğu bölgelerin Güneydoğu, Doğu Akdeniz, Marmara olduğu belirtilmiştir. Buradan bunun 'kesin bir göç tablosu' olduğu belirtilerek göç ve şiddet olgusuna değinilmektedir. Aşırı nüfus yığılmasının ailelerde yarattığı gerilimler, işsizlik, altyapısızlık, kültürel ve sportif tesislerin ve alışkanlıkların zayıflığı, gelecek beklentisinin bulanık olmasından kaynaklanan motivasyonsuzluk, 'kırsal'dan getirilen feodal şiddet eğilimi, eski köydeki veya eski mahalledeki dost ve akraba ilişkilerine dayalı toplumsal kontrolün göç sürecinde çözülmesi önemli etkenlerdir (<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/25/yazar/akyol.html>).

Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği'nin İstanbul'da 15 ilçede, 3 bin 483 lise ikinci sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin yüzde 22'si bıçak, çakı

benzeri kesici alet taşımakta ve hayatı boyunca en az bir kez birini yaralayanların oranı ise yüzde 26'dır. Bu verilerden yola çıkan Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği, 'Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Kılavuzu' adlı bir kılavuz hazırlamıştır. Bu kılavuzda, öğretmenlerin öğrencileri takip etmesi ve güvenli okul sistemi çözüm olarak önerilmektedir. Güvenli okul kriterlerinden en önemlisi okul içinde uyumlu bir iletişimidir. Güvenli okul için sosyal kol faaliyetlerinin artırılması ve önemsenmesi gerekmektedir (http://www.cnnturk.com/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=1&haberID=166372).

Vatan gazetesi tarafından liselerdeki çeteleşme, silahlı-bıçaklı kavga ve uyuşturucu kullanımının ne oranda olduğunu, ayrıca bu yozlaşmanın nedenlerini saptayabilmek için 40 liseden 100 öğrenci ile yapılan anket çalışması yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre; 100 öğrenciye "bıçaklı-silahlı bir kavgaya girdin mi?" diye sorulduğunda, 32'sinin "vukuatı" olduğu; kavgaların nedeninin ise para-haraç, racon, kız meselesi olarak sıralandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranışların sebepleri olarak da çocukların bireysel durumları, okul türü, bölgesel farklılıklar, ailelerinin ekonomik, sosyal ve kültürel durumları gibi pek çok sebep sıralanmaktadır (<http://www.memurlar.net/haber/40329/>).

Milliyet gazetesi tarafından 'Okulda Şiddete Son' sloganıyla, yönetici ve uzmanların katıldığı ve şiddetin nedenleri ile çözüm önerilerinin tartışıldığı bir forum düzenlenmiştir. Bu forumda "Neden şiddete başvuruyorlar?" sorusunun cevabı olarak şu başlıklar tartışılmış ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur:

- Yanlış arkadaşlık ve özentisi,
- Ekonomik ve sosyal nedenler,
- Aile içi iletişim eksikliği,
- Boşanma, ölüm, geçimsizlik ve aile içi şiddet,

- Kazanç elde etmek için organize suç grupları ve ailelerin suça yönlendirilmesi
- Köyden kente göç ve kentleşememe olgusu
- Kurtlar Vadisi ve şiddet içeren benzer programlar
- Öğrenme problemi olan çocuklar
- Düşük motivasyon
- Düşük eğitim düzeyi, kültürel eksiklik (<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/25/guncel/agun.html>)

Ankara'da Nisan 2003'te; Türkiye'de ergenlik dönemindekiler dahil 18 yaşına kadar olan bütün çocukların, haklarını korumak ve geliştirmek üzere, bugüne kadar yapılan çalışmalardan hareket ederek, geleceğe yönelik eylemlerin hangi önceliklerle, hangi zaman diliminde gerçekleştirileceğini saptamak amacıyla Ulusal Eylem Planı (2005) hazırlanmıştır. Bu planda, Birleşmiş Milletler'e üye devletler, 1990 yılında 2015 yılına kadar gerçekleştirilecek hedefleri "Bin Yılın Kalkınma Hedefleri" başlığı altında belirlemiştir. BM Genel Kurulu'nda gerçekleştirilmesi öngörülen öncelikli alanlardaki amaç ve hedeflerin sıralandığı "Çocuklar İçin Uygun Bir Dünya" başlıklı bir sonuç belgesi ortaya çıkmıştır. Bu belgede,

- Daha sağlıklı bir yaşam
- Kaliteli eğitim
- Sömürü, ihmal, istismar ve şiddete karşı koruma
- Genel Koruma
- Silahlı çatışmalardan korunma
- Çocuk işçiliğine karşı mücadele
- Çocukların alınıp satılmalarının ve cinsel sömürüye tabi tutulmalarının önlenmesi
- HIV-AIDS'e karşı mücadele şeklinde eylem alanları belirlenmiştir.

Türkiye’de bu konuda yapılmış en son çalışma olan ‘*I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*’ Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliği ile 28-31 Mart 2006 tarihlerinde İstanbul’da yapılmıştır. Sempozyum, Milli Eğitim Bakanlığı’nın okullarda ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet konusunda Türkiye’de bir kamuoyu tartışmasını başlatmak ve bunun sonucunda oluşturulacak temel ilkeleri esas alarak okullarda şiddete karşı bir eylem planı geliştirilmesi amacıyla planlanmıştır. Bu bağlamda Sempozyumun alt hedefleri şunlardır:

1. Okullarda şiddetin farklı görünüşleri konusunda bir kamuoyu bilinci oluşturmak,
2. Okullarda şiddet konusunda var olan akademik çalışmaların paylaşımı ve uluslararası çalışmalarla da karşılaştırılarak araştırma ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması,
3. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Konferansı takiben hazırlayacağı eylem planına girdi oluşturmak üzere, belirlenecek ana konular üzerinden derinlemesine durum saptaması yapılması ve olası tedbirlere ilişkin öneriler geliştirilmesi,

Sempozyumun, 2006 yılında tamamlanması beklenen ‘Birleşmiş Milletler Çocuğa Yönelik Şiddet Küresel Araştırması’ kapsamında da önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışma uluslararası, bölgesel, ulusal ve yerel düzeyde çocuğa yönelik her tür şiddeti önlemeyi ve sonlandırmayı amaçlayan eylemleri teşvik etmek niyetiyle çocuğun her tür şiddete karşı korunma hakkını temel alarak planlanmış bir çalışmadır. Çalışma 18 yaşına kadar tüm çocuklara yönelik şiddetin biçimleri ve nedenleri konusunda var olan araştırma ve bilgi birikimini derlemek üzere Birleşmiş Milletler liderliğinde BM Genel Kurulu kararı ile başlatılmıştır. Çalışmanın ana raporu 2006 yılında yayınlanacak ve

BM Genel Kurulu'na sunulacaktır (<http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.htm> -- 26.03.2006).

Sempozyumun sonunda genel olarak “• Okul aile birliği etkin değil, •Öğretmen hizmet içi eğitim görmeli, • Veli çağrılınca korkuyor, 'ya ocuk suç işledi ya para istiyorlar' diye gelmiyor,• Spor şiddete iyi geliyor, •Müdürler eğitilmeli” başlıklarıyla çözüm önerilerinde bulunulmuştur (<http://egitim.milliyet.com.tr/haberler.asp?HaberID=2240>). Ayrıca okul ve çevresinde şiddetin önlenmesinde kamu kurum ve kuruluşlarına, Milli Eğitim Bakanlığı'na, okullara, anne-babalara ve medyaya düşen görev ve sorumluluklar maddeler şeklinde ortaya konmuştur (“şiddet ve Okul: Okul ve çevresinde ocuğa Yönelik şiddet ve Alınabilecek Tedbirler” Uluslararası Katılımlı Sempozyum Sonuç Bildirgesi).

Sempozyumda sunulan çalışmalardan biri; erken (4 ve 5. sınıf) ve orta dönem adolesanlarda (7. sınıf) şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.. Çalışmada ğrencilerin şiddet denilince ilk olarak dövme gibi fiziksel şiddet içeren davranışları algıladıkları bulunmuştur. Orta adolesan dönemde ekonomik düzeyi daha iyi olan, okul dışı zamanlarında televizyon izleyen ve spor yapan öğrencilerin şiddet davranışları hakkındaki duyarlılıkları daha gelişmiştir. Erken adolesan dönemde ise okul başarısı yüksek öğrencilerin şiddet davranışları hakkındaki duyarlılıkları daha gelişmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin şiddet konusundaki algılarının çok kötü olmadığı halde şiddet davranışları gösterdikleri görülmüş; bu nedenle de öğrencilere yönelik etkili iletişim kurma yolları ve stresle baş edebilme yöntemlerini içeren şiddet nleme programlarının okullarda uygulanması önerilmiştir (Özcebe ve diğerleri, 2005).

Öğrencilerin okulda fiziksel olarak cezalandırılması, yasa ve yönetmeliklerimizle de engellenmeye çalışılmaktadır. Öğrenciye fiziksel zarar veren öğretmenin maaş kesilme, uyarı gibi cezalar alabileceği 4357 sayılı yasanın, 6. maddesinin b bendinde, 1702 sayılı yasanın 20 ve 22. maddelerinde de açıkça belirtilmektedir. Aynı yasanın 27. maddesi gereğince öğrenciye cinsel tacizde bulunan öğretmen meslekten çıkarılma ile cezalandırılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinde de öğrencilerin bir başkasının iffet ve namusuna tecavüz etmeleri, kişilere eziyet etmeleri ve işkence yapmaları örgün eğitim dışına çıkmayı gerektiren davranışlardan biri olarak belirtilmektedir. Türk Ceza Kanunu'nun 414-417. maddeleri de çocukların namusuna saldırı olması durumundaki ağır hapis cezalarını tanımlamaktadır (Şahin ve Beyazova, 2001).

1.3. SINIF YÖNETİMİ ve EĞİTİMDE PLANLAMA İLİŞKİSİ

Öğrenciyi öğretime uyumlandırma, öğrenme şartlarının mümkün olduğunca iyi bir şekilde planlamasıyla mümkündür. Yani, ön bilgilerin, ön deneyimlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve ilgileri ile sahip olduğu görüşlerin de dikkate alınması gerekir (Ültanır, 2003).

Eğitim ve öğretim faaliyeti şansa bırakılamaz. Özellikle tüm öğretme faaliyetlerinin, rasyonel/ussal yollarla, istedik olmayan davranışların yeniden düzenlenmesi, oluşturulması ve değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğretim faaliyetlerinin analizi, rasyonel aklın hermenötiği (yorumu) ile organize edilmelidir. Böyle bir modelin etkin kullanılması için demokratik eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Kuşkusuz, seçkin yurttaş kültürünün üretilmesi, özgür

bireylerin varlığına ve bu bireyi yetiştirecek kurumların işleyişine bağlıdır (Üstün ve Demirbağ, 2003).

Eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevre olan okulun üç temel işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Okulun ikinci işlevi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Dengeleme, okulun üçüncü işlevidir. Okulun dışındaki çevrede çok farklı koşullarda yaşayan öğrenciler, okula geldiklerinde benzer koşullarda, yan yana olur, birbirlerinin yaşama biçimlerinden etkilenir, birbirlerini daha iyi tanır, anlarlar (Başar, 1999; 12-13).

Varış'a (1998; 7) göre "toplumda var olan bütün sosyal ve kültürel kurum, olgu ve değerler bireyin eğitimini etkiler; ancak bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş olan sosyal kurum okuldur. Planlı, programlı bir ortam olan okulun birey üzerinde etkin olması gerekir."

Okulun bu işlevini yerine getirme görevi de öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunan öğretmenlere aittir. Sınıf yönetiminin en önemli değişkeni olan öğretmen, etkili bir eğitim ve sınıf yönetimi için sınıf içi öğretme-öğrenme süreçlerini düzenlemek, planlı-programlı hareket etmek zorundadır. Ancak Ergün ve Özdaş'ın (1997) aktardığına göre, Amerika'da sınıf disiplini sağlama konusunda bir takım modeller geliştirilmiş bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Ginott Modeli: Haim Ginott, sınıf disiplininin sağlanması için, öğrencilerle uyumlu bir iletişim içine girmenin şart olduğunu söylüyor. Bu insanî, güvenli ve verimli iletişim sağlanırsa, hem disiplin olayı olmaz hem de öğrenme daha mükemmel olur.
2. Dreikurs Modeli: Rudolf Dreikurs, sınıftaki disiplinsizliğin nedenleri üzerinde durdu. Sınıftaki gruba ait olan ve orada değerli bulunduğu inanan öğrencilerde disiplinsizlik olayları azalmaktadır. Sınıfta hatalı konmuş eğitim hedefleri de disiplinsizliğe neden olmaktadır. Eğer bütün öğrencilerin ulaşabileceği doğru hedefler konur ve demokratik öğretim ortamı yaratılırsa, sınıf disiplini sağlamak zor olmayacaktır.

3. Canter Modeli: Lee Canter ve Marlene Canter'in modelleri otoriter disiplin olarak görülmektedir. Sınıfta öğretmen ve öğrenci hakları ve bunların sınırları vardır. Bu sınırları koyup ayarlayan öğretmendir (sert yönetici). Daha sonra sınıf kurallarının konulmasında öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde tutulması ve onlarla konuşma yapılması ilkeleri de kabul edilmiştir.

4. Curwin ve Mendler Modeli: Richard Curwin ve Allen Mendler tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacıların sınıf disiplini sağlama modeli, öğrenciye daha fazla değer ve ümit vermeye dayanmaktadır. Özellikle iyice kötü davranışlar içine düşmüş, öğretimi bozan, öğrenmeyi engelleyen ("ümitsiz vaka") çocuklarda bu model daha uygun gelmektedir. Bunlara güven vermeli, motive etmeli, başarıları garanti edilmeli ve sorumluluk vermelidir.

5. Eğitimde disiplin anlayışı içerisinde; eğitim-öğretim faaliyetlerindeki planlı etkinlikler, çevrenin eğitime etkileri (olumlu veya olumsuz), öğrencilerin birlikte çalışması, grup kurallarına uyma ve oto kontrol gibi faktörler girmektedir.

Disiplin sağlamada en önemli unsurlardan biri de karşılıklı iletişim kurabilmektir. Sınıf ortamı sadece öğretmenin söylediği öğrencilerin dinlediği, pasif kaldığı bir ortam olmamalıdır. Aksi durumda öğretmenin söylediğini anlamayan öğrenciler birbirlerine soracaklar ve o sırada sınıf disiplini yok olacaktır. Bu açıdan ele alındığında öğretmen öğrencilerinin bildiği dilden konuşmalı, kısa kelime ve anlaşılabilir cümleler kullanmalıdır. Uzun cümleler kullanan bir öğretmeni, öğrencilerin izlemesi mümkün değildir. Öğretmenin kuracağı cümleler basit olmalı ve kelimelerin anlamı öğrencileri tarafından bilinmelidir.

Disiplin problemlerinin çıkmasını önleyici tedbirler problem çıkmadan alınmalı, yani daha çıkmadan önüne geçmeye çalışmalıdır. Çünkü problem çıktıktan sonra onu düzeltmeye çabalamak çok uzun sürecektir. Yine ilköğretim öğrencilerine maddî ve manevî ceza verilemeyeceğine dair hükümler ve öğrenci intibaksızlıklarına karşı alınacak tedbirlerden "MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde bahsedilmektedir. İlkokullarda öğretimden çok eğitime önem verilmesi esasına göre, öğretmenler disiplinle ilgili problemler oluşmadan önleme yollarına gitmektedirler. Buna göre "ilköğretim kurumlarında disiplin cezası verilmemesi esastır. Ancak,

istenmeyen davranışlarda bulunmakta ısrar eden öğrenciler hakkında, davranışlarının düzeltilmesi amacıyla okul yönetimi, veli şube rehber öğretmeni ile işbirliği yaparak gerekli önlemleri alır. İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8 inci sınıf öğrencilerine; gelişim özellikleri dışındaki olumsuz davranışlarının özelliğine göre uyarma, kınama ve okul değiştirme yaptırımlarından biri uygulanır (Madde 108).

Sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle, disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Motivasyon (güdülenme), okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okullara şöyle bir göz atıldığında; okula zorla gelen, derste sıkılan, ödevini yapmayan, öğrenme için hiçbir çaba harcamayan, arkadaşlarını derste meşgul eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Böyle durumlarda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme güdülerini artırmak için bazı önlemler almaları gerekir (Ercan, 2000).

Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal etkenler vardır: Öğrenmeye karşı istek ve olumlu tutum, öğrenci motivasyonunu etkileyen etkenlerin başında gelir.

İçsel ve Dışsal Güdülenme Kaynakları: Güdülenme oldukça karmaşık bir konudur. Güdülenme kaynaklarının çoğu öğrenciden gelirken, pek çoğu da öğrenme çevresinden gelmektedir. Aşağıda öğrenci ve dış çevre ile ilgili güdülenme kaynakları yer almaktadır (akt: Aydemir, 2005).

Öğrencilerden gelen kaynaklar

- Bireysel hedefler ve niyetler
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar

- Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları
- Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik
- Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile baş etme, merak
- Duygusal durum ve bilinç düzeyi

Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar:

- Öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşlarının hedefleri
- Sınıfın hedef yapısı
- Sosyal etkileşimlerin sonuçları
- Sınıf pekiştiricileri, ödül ve ceza sistemleri
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar
- Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri
- Performans modelleri
- Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları

Eggen ve Kauchak eğitimde motivasyonu etkileyen faktörleri, öğrenme odaklı sınıf modelinde şöyle açıklamışlardır (akt: Can, <http://www.ingilish.com/motivasyon.htm>):

1. Öğretmen nitelikleri : Öğretmenin iyi bir model olması, coşkulu olması, sıcak ve empatik bir yaklaşımı taşıması motivasyonu artırır.
2. İklim değişkenleri : Sınıf ortamının düzenli ve sıcak olması, başarıya yönlendiren ve destekleye bir atmosferde olması, çok şiddetli olmaya yarışma havasının bulunması motivasyonu artırır.
3. Öğretim değişkenleri: Öğretimde konuya uygun bir giriş, eğitimin kişiselleştirilmiş olması, öğrencinin sürece dahil edilmesi ve geri bildirim mümkün olması motivasyonu artırır.

I.3.1. Öğretmenlerin Eğitimde Planlamaya İlişkin Görüş ve Beklentileri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Hem yasal hem de eğitsel amaçlı olarak öğretmenler için plan hazırlamak zorunludur. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde pek çok öğretmen “öğretim planlarında oluşan konu yığınlarından şikayet etmekte ve saptanmış bazı ders hedeflerinin simgesel özellik taşıdığını” uygulanan ankete verdikleri yanıtlarla ve sözel olarak da ifade etmişlerdir (Ültanır, 1999; 45).

Yıldırım ve Öztürk’ün “Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları” ana başlıklı çalışmasında Peterson, Marx ve Clark’tan (1978) aktardığına göre öğretmenlerin “hazırlanan planların işlemeyeceğinin farkında olmalarına rağmen başka seçenek olmadığından plan yapmaya devam ettiklerini” veya “öğretmelerin mevcut sorunların farkında olmalarına ve başka seçenekleri olmasına rağmen hazırlanan planları uygulama konusunda ısrarcı davrandıklarını” belirtmektedir (Yıldırım ve Öztürk, Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01c.htm>).

Azizoğlu’nun “Ankara Merkez İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Planları Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırması Ankara’da görev yapan 120 ilkokul öğretmenine anket ve derecelendirme ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim planlarının gereğine inanmaları düşük bulunmuştur. Ayrıca, öğretim planları ile yeterlilik düzeyleri düşük bulunmuş ve bu konudaki eğitimlerinin eksikliği öğretmenler tarafından da kabul edilmiştir. Yine Sönmez’in araştırmasında da öğretmenlerin günlük plan yaptıkları, konuyu ve amaçları belirledikleri; ancak, hiçbir öğretmenin günlük ders planlarını eğitim bilimlerinin ilkelerine göre hazırlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (akt: Karaalp, 2003).

Karaalp (2003) ise öğretimin planlanması konusunda öğretmenlerin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: -- Sınıf öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin genel görüşleri, plan hazırlama, uygulamaya, değerlendirmeye, planlama eğitimine ilişkin görüşleri genelde olumludur. --Sınıf öğretmenleri öğretim etkinliklerinin planlamasına ilişkin sorun yaşamadıklarını ve hizmetiçi eğitime gereksinimleri olmadığını belirtmişlerdir. Karaalp'ın (2003) çalışmasına katılan öğretmenlerin de %34,3'ü öğretim planlarını yasal zorunluluk olduğu için hazırladıkları yönünde görüş bildirirken, %43,4'ü de öğretim planlarını yasal zorunluluk olduğu için hazırlamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca "Planlarda belirlediğim konular öğrencilerin ilgi, gereksinim ve yeteneklerine yanıt veriyor" önermesine öğretmenlerin %43,6'sının "evet", %9,4'ünün de "hayır" olarak yanıt verdiği görülmektedir.

Yıldırım ve Öztürk'ün Türkiye'de 14 ilde, 210 ilköğretim okulunda görev yapan 1194 sınıf öğretmenine anket uygulayarak yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin günlük plan hazırlarken önceliği öğrenci özelliklerine (yaş, beceri gibi) verdiklerini, daha sonra mevcut araç-gereç, MEB ders programını ve ders kitabını dikkate aldıklarını tespit etmiştir. Böylelikle öğretmenlerin bir tarafta merkezîyetçi bir okul sisteminin gereklerini yerine getirmeye çalışırken, diğer taraftan da çevresel koşulları ve öğrenci özelliklerini dikkate almaya ve bu iki öge arasında denge kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Aynı çalışmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü ders programları ile öğrenci düzeyi arasında uyumsuzluklar olduğunu, ders programlarının çevre koşullarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Yine planların çok ayrıntılı yapılması ve belirli kalıplara uyma zorunluluğu öğretmenlerin sorun yaşamalarına neden olmaktadır (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01c.htm>). Fakat; çalışma planının yüzlerce olasılıkla

örtülmemiş olması, ancak her hafta her hangi bir olaydan ortaya çıkabilecek konulara yer bırakılması, çalışmanın amacına uygundur. Her şeyden önce bir hareket alanı tanınması, okuldaki eğitim açısından unutulmamalıdır (Ültanır, 2003, s.181).

Ancak, her yerde olduğu gibi sınıfta da önceden plan yapmak,olası birçok sorunu önler. Gelecek olaylarla ilgili planları paylaşmak, öğrencilerden beklenenleri ve kuralları sorunlar ortaya çıkmadan önce tartışmak, gelecekte karşılaşacakları sorunların üstesinden gelebilme yollarını aramak, öğrencilerin sorun yaratacak davranışlarını önler. İyi bir öğrenme ortamı planlamanın bir yolu, sınıfta öğrencilerin birlikte nasıl çalışacaklarını, gereksinimlerinin neler olduğunu ve bunların nasıl karşılanacağını araştırmaktır (Gordon, 2003).

Her türlü eğitim-öğretim faaliyeti en az zaman, en az emek ve enerji sarf edilerek, en yüksek verim elde edilecek şekilde düzenlenmelidir. Bunun için de, öğretim baştan sona her yönden plânlanmalıdır. Plânsız ve metotsuz olarak yapılan dersler çok sınırlı olan öğretim zaman ve imkânlarını israf edeceği gibi, istenilen düzenli bir öğrenme de sağlanamaz (Ergün ve Özdaş, 1997).

Bir dersin etkili olabilmesi için mutlaka amaçların ve sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü planlanmamış bir ders amaçsız ve verimsiz öğrenmeyle sonuçlanabilir. Yapılan eğitim araştırmaları öğretim planlarının, öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliğini arttırmanın yanı sıra, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları en aza indirme konusunda da önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Arends öğretim planlarının daha az disiplin problemi olan ve daha iyi yönetilen öğretim ortamları oluşturmaya önemli katkısının olduğunu belirtmektedir. Hazırlanan planlar yoluyla öğretmenler amaçlarını ve sınıf kurallarını daha iyi belirlemekte ve bu çerçevede gerçekleşen sınıf içi etkinliklerin öğrenmeye katkısı daha fazla olmaktadır. Ancak; günlük plan hazırlamak profesyonel bir

sorumluluk olarak tanımlanmakta ve her öğretmenin az rastlanan durumlar karşısında bile hazırlıklı olması gerektiği savunulmaktadır. Öğretim planlarının öğretim sürecinde bir dereceye kadar değişikliğe uğraması kaçınılmaz görülmektedir. Avustralyalı dokuz İngilizce öğretmeniyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin günlük planlarda yer alan etkinliklerin %30'unun sınıf yönetimi ve düzeniyle ilgili nedenlere bağlı olarak değişikliğe uğradığı görülmektedir (akt: Yıldırım ve Öztürk, a.g.e).

II. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Avrupa'da ve diğer yabancı ülkelerde, okullarda yaşanan şiddet olayları üzerine pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen, Türkiye'de, okullarda şiddetle ilgili özellikle de vandalizm ve zorbalık kavramlarını içeren çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Fakat son günlerde çeşitli televizyon dizileri ve medyanın da etkisiyle Türkiye'de de okullarda öğrenciler arası yaşanan şiddet olayları dikkat çekici oranda artış göstermiştir. Bu çalışmanın ise; genelde okullarda yaşanan şiddet, özelde ise sınıfta, öğrenciler arası yaşanan vandalist ve zorbaca davranışlar üzerine yoğunlaşmış olması bu konudaki literatüre katkı sağlaması açısından araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu çalışmanın farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin yaşadığı Mersin ilinde yapılacak olması da bir diğer önem noktasıdır. Mersin ili 1986'dan beri büyük bir göç hadisesi ile karşı karşıya gelmiştir. Halkın %70'i göçle gelen nüfustan oluşmuş; bunun %70'i de Doğu ve Güneydoğu'dan gelen ekonomik yönden güçsüz ve eğitim düzeyi düşük insanlardan oluşmaktadır. Halk çeşitli kültürel kökenli gruplardan ve farklı inançlara sahip bireylerden oluşmaktadır (<http://www.mersin.gov.tr/contents.php?cid=114>).

Göçmen nüfusun yerli nüfustan fazla olduğu kentlerden biri durumundaki Mersin ilinde orta ve düşük gelirli kesimlerin yaşadığı, yıllardan beri değişik bölgelerden göç alan ve yeni göçler almaya devam eden bir alan olarak, Mersin kentinin önemli bir özelliğini temsil etmektedir. Bu çalışma için, yoğun göç alan mahallelerden biri olan Şevket Sümer Mahallesi'nde bulunan ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki yetkililerce vandalist davranışların sıklıkla yaşandığı belirtilen ve öğrencilerin neredeyse tamamının göçle gelen ailelerin çocukları olduğu ileri sürülen bir ilköğretim okulu (Mersin-Hatice Uluğ İlköğretim Okulu) random yolla seçilmiştir. Diğer taraftan Mersin ili merkezinde yer alan ve öğrenci yapısını daha çok Mersin merkezde veya ilçelerinde doğup

büyümüş öğrencilerin oluşturduğu, ortak kültürel özelliklere sahip denilebilecek, şehir ve toplum hayatına entegre olmuş ailelerin çocuklarının devam ettiği merkezi bir ilköğretim okulu da (Mersin-İleri İlköğretim Okulu) yine random yolla “göç almayan okul” niteliğinde seçilmiştir.

Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarının 8. sınıf derslerine giren öğretmenlerin ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalist davranışların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, aynı il sınırları içinde olmasına rağmen birbirinden çok farklı öğrenci özelliklerine sahip, uç noktalarda bulunan iki ilköğretim okulunda araştırma yapılacak olması da bir diğer önemli noktadır.

Ayrıca bireylerin gelişim özellikleri incelendiğinde adolesan dönemin etkisiyle kendini kanıtlama, takdir görme veya gruba dahil olma isteklerinin en yoğun olduğu, disiplin sorunlarının en sık yaşandığı 14-15 yaşlarına denk gelen 8. sınıf öğrencileri hedef alınmaya çalışılmıştır. İlgili bir çalışmada da 8-11 yaşları arasındaki çocukların %74’ü, 12-15 yaşları arasındaki çocukların ise %84’ünün okullarında zorbalık deneyimi yaşadığını göstermesi de (Sexton-Radek, 2005) araştırmadaki tezleri ve çalışmanın önemini destekler niteliktedir.

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının nedenlerinin irdelenmesi ve etkilerinin hem okulda hem de normal yaşamda en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu görev de, öğrencilerin okuldaki zamanlarının neredeyse tamamını birlikte geçirdikleri öğretmenlere düşmektedir. Ancak, merkezîyetçi bir anlayışla hazırlanmış bir eğitim programını uygulamak zorunda olan öğretmen, belki de ilk kez görev yaptığı bir çevrede, kendi kültür ve değerlerine farklı bir okulda, birbirinden çok farklı öğrencilerle karşılaşmakta ve yaşanan bu olaylara karşı nasıl bir tepki vereceği, nasıl önlem alacağı konusunda bilinçsiz

olabilmektedir. Bu nedenle, bu olaylar yüzünden eğitimin aksamaması ve diğer öğrencilerin de en az etkilenmesi için öğretmenlere özellikle derslerini planlamaları aşamasında büyük görevler düşmektedir.

Ancak; etkili ve verimli bir eğitim için hayati öneme sahip olan planlar öğretmenler için çeşitli sorunları beraberinde getirmekte ve pek çok öğretmen için bir külfet haline gelmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlere yöneltilecek ders planları ile ilgili sorularda “ders planı” kavramından sadece yazılı olarak, düzenli hazırlanmış planlar değil, her öğretmenin bir sınıfa girmeden önce o sınıfın kendine özgü özelliklerine göre *zihninde* de hazırlayabileceği planlar kastedilecektir. Yani ders planlarının mutlaka yazılı olarak hazırlanması beklenmemektedir. Bu çalışmayı benzer diğer çalışmalardan ayıran önemli bir noktanın bu farklılık olduğu söylenebilir.

Buradaki çalışmada “ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan öğrenciler arası vandalist davranışlar” söz konusu olduğu için öğretmenlerin yazılı veya zihinlerinde hazırladıkları planlarda dikkat ettikleri önkoşulların belirlenmesi gerekmektedir. Bu önkoşullarla ilgili olarak, Becker (2001), durum veya yetenekler anlamındaki “bireysel önkoşulların” yanı sıra, “ailevi”, “kültürel önkoşulların”, “bilişsel”, “duyuşsal” ve “psikomotorik önkoşulların”, “dille ilgili önkoşulların”, “sosyal” ve “grupla ilgili önkoşulların”, “okulla ilgili”, “ergonomik” ve “konu yapısına yönelik önkoşulların” dikkate alınması gerektiğini belirtmiş; planlamaların bu önkoşullara göre yapılmasının okul başarısı ve öğrencilerin yaşam boyu yüklenecekleri fobilerden korunması için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Böylece bu çalışmada ders planlarının oldukça geniş ve farklı perspektiflerle incelenecek olması da önemli noktalardan biridir.

Özellikle öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıklar üzerinde durulacak olan bu çalışmada, Dönmez ve Güven’in (2001) bulgularına değinilmiştir. Buna

göre okul içinde ve dışında okul güvenliğini en çok etkileyen etken olarak çevre koşullarının algılandığı (%39.2) görülmektedir. Okul çevresinin kültürel özelliklerinin okul güvenliğini etkileme durumu ile ilgili soruya verilen yanıtlar incelendiğinde de, grubun %82.5'inin okul çevresinin kültürel özelliklerinin okul güvenliğini etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir.

Çalışmada T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce dersleri sürecindeki öğrenci davranışlarına dikkat edilmiştir. Bu derslerin seçilmesinin sebepleri ise şunlardır:

- T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki bilgiler bilişsel integrasyon için önemlidir (Griese, 2005).
- Matematik dersi ilköğretim öğrencisinin vatandaşlık bilgilerini edindiği ve sosyal integrasyonda kullanacağı becerileri içerir.
- İngilizce dersi ise dil becerileri açısından önemli olduğu gibi, günümüz internet üzerinden kullanılan medya iletişimde önem taşır. Bu da iletişimsel integrasyon için anlamlıdır.

Öğrenciler arası vandalist davranışların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi fazla irdelenmemiş olmasına karşın belli bazı öğrencilerin dersi sabote etmesinin, arkadaşlarına veya arkadaşlarının eşyalarına, sınıf araç-gerecine zarar vererek dersin akışını bozmasının sadece kendi başarılarını değil sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Nitekim bu görüşü destekleyen araştırma bulguları da vardır. Hazler, Hoover ve Oliver zorbalığa uğrayan öğrencilerin %90'ının, okul notlarında bir düşüş yaşadıklarını ifade ederken; Olweus da erkek kurbanların notlarının kurban olmayan öğrencilerin notlarından daha düşük olduğunu bulmuştur (akt: Pişkin,2002). Bu çalışmanın da son basamağında; belirlenen derslerde,

öğrenciler arası görülen vandalist ve zorbalık içeren davranışların sadece davranışları gösteren öğrencilerin değil, sınıftaki tüm öğrencilerin çalışılan üç dersteki akademik başarıları üzerinde etkisi olup olmadığının ortaya çıkarılmış olması da bu çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Okulda şiddet konulu çalışmaların eğitim kurumlarından çok hukuksal, psikolojik veya toplum bazında halk sağlığı kuruluşları tarafından ele alındığı görülmektedir. Eğitimciler, bilindik eğitimsel ve okulla ilgili geliştirilmiş modellerin yetersiz olduğunu ve başarıya ulaşmayacağını düşündükleri için bu konuyu sahiplenmek istememektedirler. Ayrıca, okul yöneticileri veya personeli okullarında meydana gelen olayları, okul için kötü bir isim olacağı endişesiyle ifade etmekten çekinmektedirler (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994). Bu nedenle bu çalışmada, okullarda, öğrenciler arası görülen vandalizm ve zorbalık içeren davranışların eğitimsel açıdan ele alınması, bu konuda özellikle Türkiye’de sayıları oldukça sınırlı olan çalışmalara destekleyici nitelikte olması ve konunun eğitimsel ve toplumsal önemine dikkat çekecek olması açısından da önem taşımaktadır.

II. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç;

- Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerinde öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık içeren davranışların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak,
- bu olaylarla karşı karşıya kalan öğretmenlerin ders planlarında dikkat ettiği önkoşulları belirlemek,

- ve göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki, 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkları tespit etmektir.

II. 2. PROBLEM

Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık içeren davranışlar ile bu öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıklar nelerdir?

II. 3. Alt Problemler

1. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme önkoşulları karşılaştırıldığında, farklılıklar nelerdir?
2. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalist davranışlar karşılaştırıldığında, benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf Matematik ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalist davranışlar karşılaştırıldığında, benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf İngilizce ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalist davranışlar karşılaştırıldığında, benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

5. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretmenlerinin ders planları hakkında yaptıkları açıklamalarda, dikkate alınan önkoşullar karşılaştırıldığında nasıl farklılıklar bulunmaktadır?
6. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf Matematik öğretmenlerinin ders planları hakkında yaptıkları açıklamalarda, dikkate alınan önkoşullar karşılaştırıldığında nasıl farklılıklar bulunmaktadır?
7. Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin ders planları hakkında yaptıkları açıklamalarda, dikkate alınan önkoşullar karşılaştırıldığında nasıl farklılıklar bulunmaktadır?
8. Mersin ilinde göç alan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki akademik başarıları ile göç almayan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki akademik başarıları arasında fark var mıdır?
9. Mersin ilinde göç alan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları ile göç almayan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları arasında fark var mıdır?
10. Mersin ilinde göç alan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ile göç almayan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında fark var mıdır?

II. 4. Sınırlılıklar

1. Çalışma 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmada üzerinde durulan vandalizm ve zorbalık (bullying) içeren davranışlar, hazırlanan sistematik gözlem formundaki davranışlarla sınırlıdır.
3. Çalışmada, form uygulanan ve gözlem yapılan şubelerdeki ulaşılabilen öğrenci sayılarının eşit olmaması ve belirlenen okulların ve sınıfların fiziki koşullarının birbirinden farklı olması gibi kontrol altına alınamayan değişkenler bulunmaktadır.
4. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

II.5. Sayılılar

1. Araştırmacı tarafından uygulanacak sistematik gözlem sırasında öğretmen ve öğrencilerin, araştırmacının varlığından etkilenmeden, doğal davrandıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmacının öğretmenlerle yaptığı sözlü görüşme sırasında öğretmenlerin, sorulan soruları içtenlikle cevaplayarak, gerçeği yansıttıkları varsayılmaktadır.

III. YÖNTEM

Bu çalışma; var olan durumu saptamak için tarama (survey) modeli kullanılan betimsel bir çalışmadır.

III.1. Evren

Araştırmanın evreni Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okulları ile bu okullarda görevli öğretmen ve bu okullara devam eden 8. sınıf öğrencileridir.

III.2. Örneklem

Buradaki çalışma için, Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yetkili kişilerin görüşleri doğrultusunda, random yolla Mersin ilinde göç alan okul olarak Hatice Uluğ İlköğretim Okulu, göç almayan okul olarak da İleri İlköğretim Okulu örneklem olarak seçilmiştir.

III.3. Veri Toplama Teknikleri

Veriler; çalışılan okullarda, belirlenen 8. sınıf şubelerinde ulaşılabilen öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu, bu şubelerde araştırmacı tarafından yapılan sistematik gözlem ile yine bu şubelerde T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerine giren öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme (interview) ve son olarak da bu şubelerdeki öğrencilerin belirlenen üç dersteki yılsonu akademik başarılarının bağımsız 't' testi yolu ile karşılaştırılması sonucu elde edilmiştir.

III.4. Araştırma Süreci

- Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme önkoşulları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için, gözlem çalışmalarına başlamadan önce, belirlenen şubelerdeki öğrencilere araştırmacı kendini tanıtmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Bu form, Milli Eğitim Bakanlığı-İlköğretimde Yönelme Yönergesi'nde (2003) belirtilen; ana

sınıfından itibaren öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında bilgi edinilmesi ve bu bilgilerin sürekliliğinin sağlanması amacıyla, her bir öğrenci için oluşturulan “Öğrenci Dosyası”ndaki “Aile Bilgileri” adlı bölüme dayanılarak hazırlanmış ve formun kapsam geçerliliği bu yolla sağlanmıştır.

- Araştırmacı tarafından uygulanacak sistematik gözlem için; ilgili literatür taranarak öncelikle gözlenecek özellikler (vandalizm ve zorbalık içeren davranışlar) belirlenmiş ve bu araştırmanın sınırlılıkları içinde, 22 maddeden oluşan bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu yapılandırıldıktan sonra her bir maddenin gözlenecek olan davranış grubu ile örtüşüp örtüşmediği konusunda uzman görüşüne başvurulmuş; form, elektronik posta aracılığıyla, iki Türk ve bir yabancı uzmana gönderilmiştir. Bir Türk uzmandan cevap alınamazken (Yavuzer, Y.), diğer Türk uzmanın (Pişkin, M.) görüşleri sonucunda, formda son bölümde bulunan “Eşyaya zarar verme” başlığı altındaki bazı maddeler bir araya getirilerek, genel başlıklar şeklinde ele alınmış; bu bölüme “Diğer” adı verilmek kaydıyla; gerekli düzenlemelerle form 16 madde haline getirilmiştir. Yabancı uzman ise formu onaylamıştır(Vaughan, G.). Böylelikle formun kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

- Sistematik Gözlem uygulaması için Mersin ilinde araştırma yapılan; göç alan ve göç almayan diye nitelendirilen iki ilköğretim okulunda, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılının Güz döneminin 6. haftasında, davranışlarıyla sınıf düzenini olumsuz yönde etkileyen, öğretme-öğrenme sürecinin düzenli yürümesini engelleyen, okulda en çok şikayet edilen, çevresine rahatsızlık verici hareketlerde bulunan, arkadaşlarının veya okulun eşyalarına zarar veren, kısaca bu çalışmada vandalizm ve zorbalık içeren davranışlar olarak tanımlanan davranışların en sık görüldüğü 8. sınıf şubeleri Rehberlik Servislerinin yardımıyla belirlenmiştir.

- Hazırlanan gözlem formuna işaretlemeler yapmak suretiyle, araştırmacı 4 hafta süresince her iki okulda da, belirlenen 8. sınıf şubelerinde, T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik, İngilizce derslerine katılmış ve öğrencilerin ders sırasında gösterdikleri davranışları gözlemlemiş, gözlem formuna işaretlemeler yapılarak, bu davranışların göç alan ve göç almayan okullardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya konmuştur.

- Öğretmenlerin derse başlamadan önceki beklentilerinin ders sırasında ne kadar karşılanıp karşılanmadığının tespiti, başka bir deyişle öğretmenlerin yazılı ya da zihinlerinde hazırladıkları ders planlarında dikkat ettikleri ön koşullar ve özellikle de öğrenciler arası görülen vandalist davranışları dikkate alıp almadıklarını tespit etmek amacıyla, araştırmacı ve ilgili uzman kişi (Ültanır, G.) yardımıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Böylelikle formun kapsam geçerliliği saplanmıştır. Belirlenen 8. sınıf şubelerinde derse giren T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Matematik ve İngilizce öğretmenlerine, bu sorular yöneltilmiş ve cevaplar kayıt edilmiştir. Tüm görüşmeler yapıldıktan sonra alınan cevaplar “ders planlarında dikkate alınması gereken öğrenme önkoşulları” kriterlerine dayanarak yorumlanmıştır. Böylelikle göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin beklentileri, yani yazılı ya da zihinlerindeki ders planlarında dikkat ettikleri ön koşulları karşılaştırma olanağı bulunmuştur.

- Son olarak da; sadece gözlem yapılan öğrencilerin değil, belirlenen şubelerdeki tüm öğrencilerin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerindeki yılsonu başarı notları ele alınıp, vandalist ve zorbaca davranışların göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin bu derslerdeki akademik başarıları arasında farkın olup olmadığı “bağımsız t testi” ile ortaya konmuştur.

IV. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında, 8. sınıf T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık (bullying) içeren davranışların akademik başarı üzerinde etkisini tespit etmek için; Mersin ilinde, göç alan ve göç almayan diye nitelenen iki ilköğretim okulunda, belirlenen 8. sınıf şubelerindeki öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanan Kişisel Bilgi Formu'nun sonuçları açıklanmıştır. Yine araştırmacı tarafından yapılan sistematik gözlem ve bu şubelerde derse giren T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, ilgili literatür taramasından da faydalanarak yorumlanmıştır. Son olarak da göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında, belirlenen 8. sınıf şubelerindeki öğrencilerin T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerindeki başarıları bağımsız “t” testi ile karşılaştırılmıştır.

IV.1. Öğrenme Önkoşulları İle İlgili Bulgu ve Yorumlar (1. Alt problem)

Bu çalışma için Mersin ilinde, göç alan ve göç almayan diye nitelenen iki ilköğretim okulunun 8. sınıf şubelerinden, dersin akışını bozarak, hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin öğretme-öğrenme haklarına olumsuz yönde müdahale eden, genellikle problemlili öğrenciler diye adlandırılan öğrencilerin yoğun olduğu şubeler saptanmıştır. Çalışma yapılacak bu okulların ve bu okullara devam eden öğrencilerin genel bir profilini ortaya çıkarmak için, gözlem çalışmalarına başlamadan önce, belirlenen şubelerdeki öğrencilere araştırmacı kendini tanıtmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

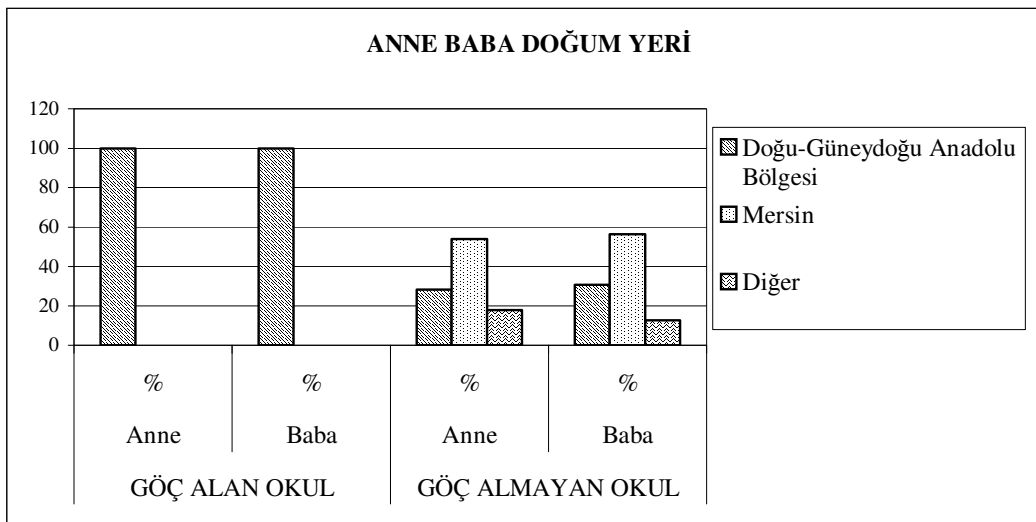
Bu forma göre, belirlenen şubelerdeki öğrencilere; anne babalarının doğum yerleri ve öğrenim durumları, ekonomik düzeyleri, kardeş sayıları ve evlerinde yaşayan kişi sayıları ile ilgili sorular yöneltilmiş şu sonuçlar elde edilmiştir:

Göç alan ilköğretim okulunda (Mersin-Hatice Uluğ İlköğretim Okulu), Kişisel Bilgi Formu 36 öğrenciye uygulanmıştır. Göç almayan ilköğretim okulunda (Mersin-İleri İlköğretim Okulu), form ulaşılabilen 39 öğrenciye uygulanmıştır.

TABLO 3: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Doğum Yerleri

	GÖÇ ALAN OKUL				GÖÇ ALMAYAN OKUL			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Doğu-G.doğu Anad.Bölgesi	36	100	36	100	11	28,2	12	30,8
Mersin	-	-	-	-	21	53,8	22	56,4
Diğer	-	-	-	-	7	17,9	5	12,8
TOPLAM	36		36		39		39	

GRAFİK 1: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Doğum Yerleri



Elde edilen verilere göre; göç alan okuldaki öğrencilerin anne ve babalarının doğum yerlerine bakıldığında %100'ünün (n=36) Doğu veya Güneydoğu Anadolu illerinden biri olduğu görülmektedir. En basit şekliyle bile, bu durum bize çalışma yapılan okulun “göç alan okul” diye nitelendirilmesini kanıtlar durumdadır. Buna karşılık, göç almayan ilköğretim okulunda, form, ulaşılabilen 39 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında ise; annelerinin sadece %28,2 sinin(n=11) Doğu veya Güneydoğu Anadolu illerinden biri iken, %53,8 inin Mersin (n=21) ve %17,9 unun(n=7) ise diğer illerden biri olduğu saptanmıştır. Yine babalarının doğum yerleri ile ilgili bilgiler, annelerinin doğum yerleri ile büyük benzerlik göstermektedir. Buna göre; babalarının %30,8 i (n=12) Doğu veya Güneydoğu Anadolu illerinden biri iken, %56,4 ünün (n=22) doğum yeri Mersin ve %12,8inin de (n=5) diğer illerden biri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, yine en basit şekliyle çalışılan diğer okulun da “göç almayan okul” niteliği taşıdığına destekler niteliktedir.

Kişisel Bilgi Formu'ndaki diğer sorulara verilen cevaplara geçmeden önce Türkiye ve Mersin ilinde yaşanan göç olgusuna da değinmek gerekmektedir:

Türkiye'de iç göç ve kentleşme olgusu genel yapısal sorunların başındadır. 1990 yılında Türkiye nüfusunun %51,3'ü 20 bin ya da daha fazla nüfuslu şehir yerleşmelerinde yaşarken, 2000'e gelindiğinde bu oranın %59,3'e çıkması, kırdan merkeze doğru ne denli büyük bir göçün yaşandığını göstermektedir. Tarım sektöründe teknoloji kullanımının artmasıyla işgücü fazlası ortaya çıkması göç nedenlerinden biridir. İşgücü fazlası ile düşen ücret ve gelirler, tarım sektöründeki verimsizlik nedeniyle kırsal kesimde yaşayanların hane halkını geçindirecek kadar gelir elde edememesi, kentin sunduğu eğitim, sağlık hizmetleri, daha kolay iş bulma gibi olanaklar, bu dönemde yaşanan terör, sosyal baskılar göçü körükleyen diğer nedenler arasındadır. Türkiye'de göçün aynı zamanda

ekonomik ve sosyal yaşam üzerinde de derin etkileri vardır. Büyük kentlerde kenti çevreleyen bir başka kentsel alanın yaratılması, kentlerde alt kültürlerin ortaya çıkması, kırsal alanlarda plansız tarım, kirlilik ve son deprem felaketlerinde gözlemlendiği gibi plansız ve güvenli olmayan konutlar vb. hızlı ve kontrolsüz göç hareketlerini beraberinde getirmiştir(Ulusal Eylem Planı, 2005).

İç göç nedeniyle 1990 nüfus sayımına göre Mersin'in 422 bin olan nüfusu 1 milyona, Tarsus'un 177 bin olan nüfusu 350 bine, Adana'nın 927 bin olan nüfusu 2 milyona, Diyarbakır'ın 380 bin olan nüfusu 1 milyona, Gaziantep'in 600 bin olan nüfusu yine 1 milyona çıkmıştır (www.e-cografya.com/20/08/2005).

1996 yılında Merkez ilçe Mersin'e olan göçte %41.7 ile Güneydoğu Anadolu birinci sırayı alırken, bunu %21.4 ile bölge iller ve ilçelerden gelenler, %18.8 ile Doğu Anadolu'dan gelenler takip etmektedir (MTSO, 1996: 300-301).

2000'li yıllarda ise göç hareketleri daha farklı bir yapı göstermektedir. Özellikle doğunun az gelişmiş yerleşim bölgelerinden Antalya, Adana, Mersin, İzmit ve Bursa gibi illere göç hareketleri yoğunluk kazanmıştır. Bu hareketlilikte ekonomik nedenlerin yanı sıra doğu bölgelerinin yaşadığı özel sorunlar da etkili olmuştur. Bu bölgelerdeki Diyarbakır, Gaziantep ve Van illerinin kent merkezleri de bölge içindeki bir göç hareketiyle karşı karşıya kalmıştır (http://www.tusiad.org/turkish/rapor).

2002 yılında da nüfusun ancak %37'si Mersin'in yerli nüfusu iken, %17'si Doğu Anadolu kökenli, %5'i İç Anadolu kökenli, %23'ü Güneydoğu Anadolu kökenli, %8'i ise Akdeniz Bölgesi kökenlidir. Bu bölgelere dair elde edilen veriler nüfusun çoğunluğunu oluşturan bölgelerdir. Buna bağlı olarak Mersin'e en yoğun nüfus Diyarbakır, Adıyaman, Malatya, Şanlıurfa, Mardin, Siirt, Muş ve Adana'dan göç almıştır. Mersin

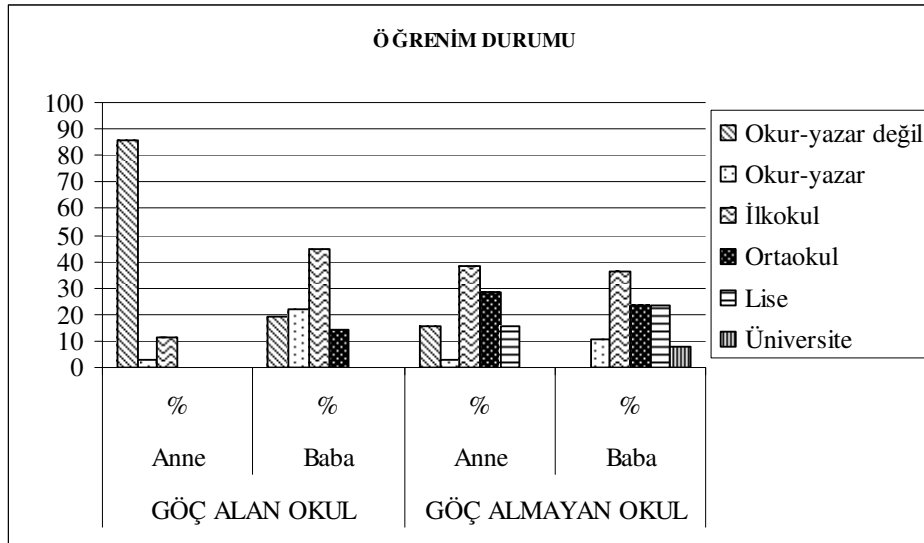
halkının köken dağılımına baktığımızda ise %45.3'lük bir oranla Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri gelmektedir (Mersin Valiliği, 1997:11-12).

Her iki okulda da uygulanan Kişisel Bilgi Formu'nun, diğer sonuçlarına bakıldığında da yukarıdaki bilgileri destekler sonuçlar görülmektedir. Göç alan ve göç almayan okuldaki öğrenci velileri ile ilgili diğer bulgular şöyledir:

TABLO 4: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Öğrenim Durumu

	GÖÇ ALAN OKUL				GÖÇ ALMAYAN OKUL			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Okur-yazar değil	31	86,1	7	19,4	6	15,4	-	-
Okur-yazar	1	2,8	8	22,2	1	2,6	4	10,3
İlkokul	4	11,1	16	44,4	15	38,5	14	35,9
Ortaokul	-	-	5	13,9	11	28,2	9	23,1
Lise	-	-	-	-	6	15,4	9	23,1
Üniversite	-	-	-	-	-	-	3	7,7
TOPLAM	36		36		39		39	

GRAFİK 2: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Öğrenim Durumu



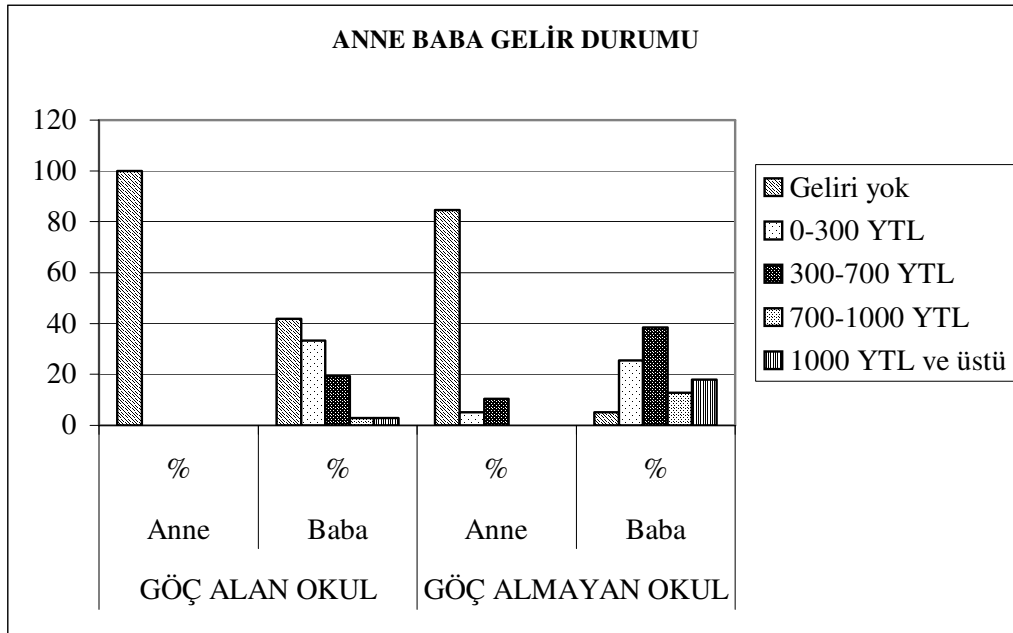
Yukarıdaki tablo incelendiğinde göç alan okuldaki 36 öğrencinin 31'inin annesinin okur-yazar olmaması buna karşılık göç almayan okuldaki 39 öğrencinin ise sadece 6'sının annesinin okur-yazar olmaması çarpıcı bir farklılık olarak ortaya konabilir.

Göç alan okuldaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında; % 86,1'i okur-yazar değilken sadece %11,1'i ilkokul mezunudur. Buna karşılık, göç almayan okuldaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu ise; %38,5 ile çoğunluğu ilkokul mezunu iken bunu %28,2 ile ortaokul mezunu ve %15,4 ile lise mezunu takip etmektedir ve sadece %15,4'ü okur-yazar değildir. Aynı şekilde babaların öğrenim durumu incelendiğinde de benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Göç alan okuldaki öğrencilerin babalarının %44,4'ünün ilkokul mezunu, %22,2'sinin okur-yazar olduğunu ve %19,4'ünün ise okur-yazar olmadığını görülmektedir. Oysa göç almayan okuldaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna bakıldığında, %10,3'ü okur-yazar, %35,9'u ilkokul mezunu, %23,1'i ortaokul mezunu, yine %23,1'i lise mezunu ve hatta %7,7'sinin de üniversite mezunu olduğu görülmekte ve okur-yazar olmayan bulunmamaktadır. Bu sonuçlar da göç alan ve göç almayan okullardaki veli profillerinin de birbirinden çok farklı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

TABLO 5: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Gelir Durumu

	GÖÇ ALAN OKUL				GÖÇ ALMAYAN OKUL			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Geliri yok	36	100	15	41,7	33	84,6	2	5,1
0-300 YTL	-	-	12	33,3	2	5,1	10	25,6
300-700 YTL	-	-	7	19,4	4	10,3	15	38,5
700-1000 YTL	-	-	1	2,8	-	-	5	12,8
1000 YTL ve üstü	-	-	1	2,8	-	-	7	17,9

GRAFİK 3: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Öğrenci Anne-Babalarının Gelir Durumu



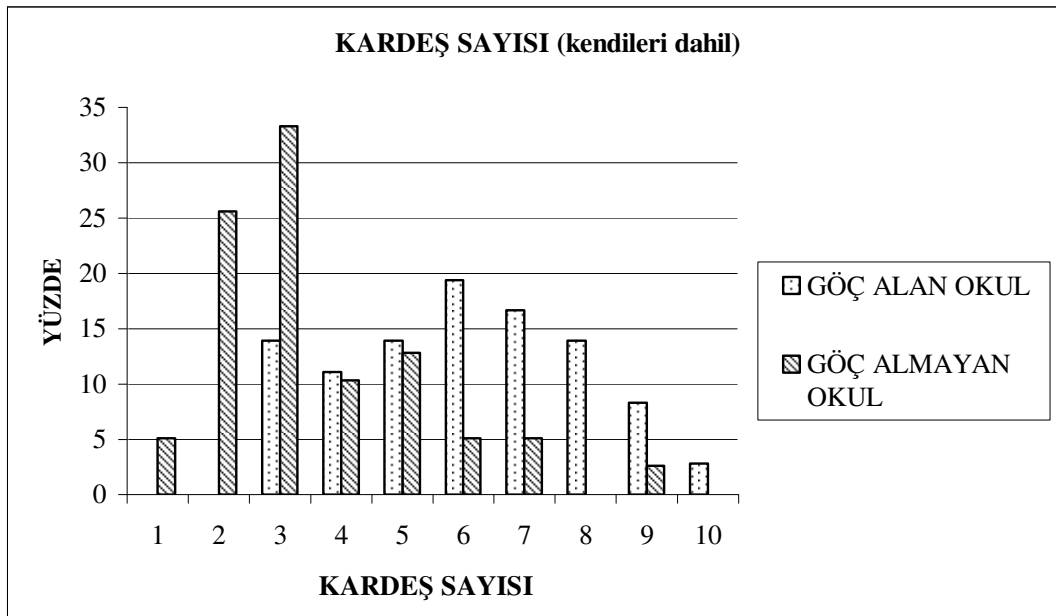
Uygulanan Kişisel Bilgi Formu sonuçlarına göre, öğrenci anne ve babalarının gelir durumları açısından da büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Göç alan okuldaki öğrencilerin %41,7 si babalarının gelir durumu için “yok” yanıtını verirken, %33,3 ü ise 0-300 YTL arasında yanıtını vermişlerdir. Ayrıca sadece %2,8 i (n=1) 1000 YTL ve üzerinde diye yanıtlamıştır. Buna karşılık; göç almayan okuldaki öğrencilerin babalarının gelir durumu hakkında verdikleri yanıtlar ise şöyledir; % 5,1 i “yok”, %25,6 sı 0-300 YTL arası yanıtını verirken çoğunluğu %38,5 ile 300-700 YTL arası yanıtını vermişlerdir. Yine %12,8 i 700-1000 YTL arası ve %17,9 u ise 1000 YTL ve üzeri yanıtını vermişlerdir. Aynı öğrencilerin annelerinin gelir durumlarına bakıldığında da şu sonuçlar görülmektedir. Göç alan okulda Kişisel Bilgi Formu’nun uygulandığı öğrencilerin tamamının annelerinin bir geliri olmadığı ortaya çıkmıştır; oysa göç almayan okulda form uygulanan öğrencilerin %84,6 sınıf annelerinin bir geliri olmadığı karşımıza çıkarken %5,1 inin 0-300 YTL arası ve %10,3 ünün de 300-700 YTL arası bir gelire sahip olduğunu görülmektedir.

Tablolar incelendiğinde göç alan ve göç almayan okullardaki öğrencilerin velilerinin gelir durumları ile eğitim durumları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Göç alan okuldaki öğrencilerin babalarının %19,4’ünün okur-yazar olmadığı ve %41,7’sinin de bir geliri olmaması dikkat çekicidir. Yine göç alan okuldaki öğrencilerin annelerinin %86,1’inin de okur-yazar olmaması ve tamamının bir gelirinin olmaması birbiriyle ilişkili faktörler olduğu söylenebilir. Buna karşılık göç almayan okuldaki öğrencilerin babalarının 14’ü ilkokul mezunu iken 15’inin de 300-700 YTL arası bir gelirinin olması eğitim ve gelir durumlarının birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

TABLO 6: Göç Alan Ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı (Kendileri Dahil)

Kardeş Sayısı		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GÖÇ ALAN OKUL	N	-	-	5	4	5	7	6	5	3	1
	%	-	-	13,9	11,1	13,9	19,4	16,7	13,9	8,3	2,8
GÖÇ ALMAYAN OKUL	N	2	10	13	4	5	2	2	-	1	-
	%	5,1	25,6	33,3	10,3	12,8	5,1	5,1	-	2,6	-

GRAFİK 4: Göç Alan Ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı (Kendileri Dahil)



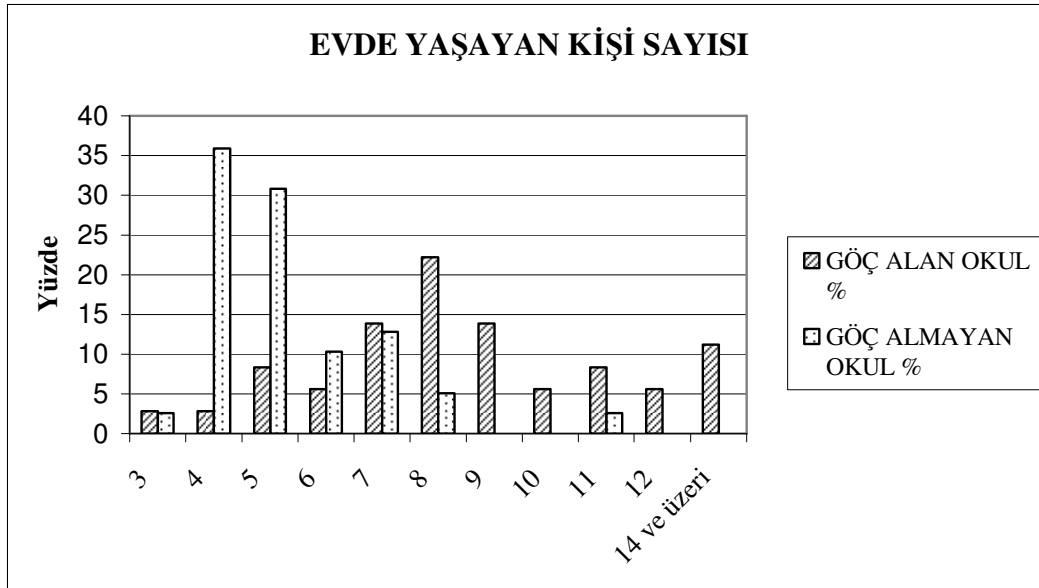
Göç alan ve göç almayan okuldaki öğrencilerin kardeş sayısı (kendileri dahil) sorulduğunda da; göç alan okulda form uygulanan 36 öğrenciden yedisi altı kardeş olduklarını söylerken, altısı yedi kardeş olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca beşer öğrenci de üç, beş ve sekiz kardeş yanıtını verirken, öğrencilerden üçünün dokuz, birinin de on kardeş olması dikkat çekicidir. Aynı soruya göç almayan okulda form uygulanan 39 öğrenciden 10'u iki kardeş, 13'ü ise üç kardeş oldukları yanıtını verirken, beş tanesi beş kardeş ve

sadece biri dokuz kardeş yanıtını vermişlerdir. Ayrıca göç alan okulda en az kardeş sayısı üç iken(n=1), göç almayan okulda ise iki öğrencinin ailenin tek çocuğu olduğu görülmektedir.

TABLO 7: Göç Alan ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Evlerinde Yaşayan Toplam Kişi Sayısı

Evdeki kişi sayısı		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	14 ve üzeri	Toplam
GÖÇ ALAN OKUL	N	1	1	3	2	5	8	5	2	3	2	4	36
	%	2,8	2,8	8,3	5,6	13,9	22,2	13,9	5,6	8,32	5,6	11,2	
GÖÇ ALMAYAN OKUL	N	1	14	12	4	5	2	-	-	1	-	-	39
	%	2,6	35,9	30,8	10,3	12,8	5,1	-	-	2,6	-	-	

GRAFİK 5: Göç Alan ve Göç Almayan Okuldaki Öğrencilerin Evlerinde Yaşayan Toplam Kişi Sayısı



“Evde kaç kişi yaşıyorsunuz?” sorusuna da göç alan okuldaki öğrencilerin verdiği cevaplara göre çoğunluğu %22,2 (n=8) ile sekiz kişi iken bunu %13,9 la yedi ve dokuz kişi cevabı takip etmekte ve evdeki kişi sayısı 3’ten(n=1) 20’ye(n=1) kadar yükselmektedir. Buna karşılık, göç almayan okuldaki öğrenciler %35,9(n=14) ile dört kişi, %30,8 (n=12) ile de beş kişi yanıtını verirken en kalabalık aile olarak %2,6(n=1) ile on bir kişi cevabı görülmektedir.

Göç alan ilköğretim okulunda, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan Kişisel Bilgi Formu sonucunda elde edilen bulgular Kaygalak’ın (1999) bulguları ile aynı doğrultudadır. Kaygalak da; 253 anket ve 25 derin görüşmeye dayanan çalışmasında, 1990’larda etkili olan göçmenlik ve kentlilik olgularını, Mersin ilinin göç alan ve almaya devam eden kenar mahallelerden biri olan Demirtaş Mahallesi’nde bir alan araştırması yaparak ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre; Demirtaş Mahallesi’ndeki toplam nüfusun %55’i Güneydoğu Anadolu Bölgesi kökenli olup, toplam hane sayısının da %50,9’unu oluşturmaktadırlar. Dikkat çekici bir diğer bulgu da yerli nüfusun da içinde bulunduğu Akdeniz Bölgesi kökenli olanlar toplam nüfusun sadece %15,3’ünü oluşturmaktadır. Mahalle sakinlerinin gelir düzeyleri karşılaştırıldığında ise, düzenli geliri olmayan hane reislerinin en büyük yüzdesini (12,6) Güneydoğulular oluşturmaktadır. Genel olarak incelendiğinde de mahallenin gelir ortalamasını düşürenler göçmenlerdir. Göçmenlerin coğrafi kökenleri bağlamındaki ayrım üzerinden kente uyum açısından diğer göstergelerin ortaya koyduğu durumun, eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında da geçerli olduğu görülmektedir. Okur-yazar olmayanların ve hiç okula gitmeyenlerin oranının yine Güneydoğulular’da en yüksek (%20,2) olduğu görülmektedir. Yerli halk açısından ise hem ilkokul mezunlarının hem de ilkokula gitmemiş fakat okur-yazar olanların oranı göçmenlerden daha yüksektir. Çalışma çağındaki çocuğunu çalıştırma durumunu da

inceleyen Kaygalak, göçmen hane reislerinin %40,8'inin, yerli hane reislerinin ise %36,7'sinin kendisi dışında çalışan(lar)ın bulunduğunu belirtmiştir. Göçmen hane reislerinden (91) yarısından fazlası (50) kendisi dışında çalışanın “oğlu” ve yaklaşık 1/5'i (17) “eşi” olduğunu söylemiştir. Hanede kendisi dışında çalışan(lar)ın olup olmadığı sorusuna “Evet” yanıtını veren 11 yerli hane reisinden, 5'i bu kişinin “oğlu”, 3'ü ise “eşi” olduğunu belirtmiştir.

IV.1.1.Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki Öğrencilerin Aile Yapıları:

Uygulanan Kişisel Bilgi Formundan elde edilen sonuçlar tablolaştırılmış ve grafikler şeklinde de ortaya konmuştur. Bu tablo ve grafikler incelendiğinde; göç alan okuldaki öğrencilerin anne-babalarının tamamının doğum yerlerinin Doğu veya Güneydoğu Anadolu bölgesi olduğu, annelerinin ise büyük bir çoğunluğunun (%86.1) okur-yazar olmadığı ve bir geliri olmadığı ile bu öğrencilerin büyük bir kısmının 6 veya 7 kardeş olduğu ve evde yaşayan kişi sayısının ise ortalama 8 kişi olduğu görülmektedir. Buna karşılık göç almayan okuldaki öğrencilerin anne-babalarının çoğunluğunun Mersin doğumlu olduğu, genellikle ilkokul, ortaokul veya lise mezunu oldukları ve babalarının gelir durumlarının ise çoğunluğunun 300-700 YTL arası olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 2 veya 3 kardeş olduğu ve evde yaşayan kişi sayısının ise ortalama 4-5 kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlardan da, göç alan ve göç almayan okullardaki öğrencilerin daha okula gelmeden, öncelikle aile yapılarından kaynaklanan (doğum yerleri, gelir ve öğrenim durumları, kardeş sayıları ve evde yaşayan kişi sayısı gibi) ve diğer öğrenme önkoşullarını, okuldaki davranış ve hatta akademik başarılarını etkileyebilecek birbirinden çok farklı öğrenme önkoşullarına sahip oldukları sonucuna varılmaktadır.

IV.2. Okul Vandalizmi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

(2, 3 ve 4. Alt Problemler)

IV.2.1. T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Derslerinde Yapılan Gözlemlerin Yorumlanması:

Mersin ilinde, göç alan ve göç almayan okullardaki, 8. sınıf öğrencileri arasında görülen, vandalizm ve zorbalık içeren davranışları karşılaştırmak için, araştırmacı tarafından yapılan sistematik gözlem sonuçlarına göre; göç alan ilköğretim okulunda genel olarak problemlili öğrencilerin, en arka sıralarda ve birlikte oturdukları ve ders sırasında kendi aralarında konuşarak derse ilgisiz kaldıkları gözlemlenmiştir.

TABLO 8: Göç alan ilköğretim okulunda T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme				xxx
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme	x	x	x	
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka				x
SÖZEL	6.Ad takma		xxx	xx	
	7.Alay etme, kızdırma		xxxxx	xxxxxx	x
	8.Sürekli takılma		xxxxx	xxxxxx	xxx
	9.Laf atma		xxxxx	xxxxx	x
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,		xxxxx		x
	12.Sürekli itiraz etme			x	
DİĞER	14.Sınıf eşyasına zarar verme				xxxxx
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme	x		xx	
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma			xxx	xxx

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ders sırasında ve öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık içeren davranışların dersin ilk 10 dakikalık periyodunda sıklık oranının az olmasına karşın 3. ve 15. maddedeki davranışlara rastlanmaktadır. Bunun sebebi Başlangıç ve Son Vurgulama Kanunu olabilir. Bu kanuna göre; “öğrenilmesi gereken dizilerin ilk ve son unsurları, özellikle hafızaya hızla kayıt edilir ve en iyi biçimde saklanır. Öğrenilen materyale ait daha orta pozisyondaki unsurlar, oldukça kolay unutulabilir” (Ültanır, 1997; 23). Dersin son 10 dakikasında (30 ve 40. dakikalar arası) ise yan öğrenme davranışları ilk 10 dakikaya rağmen çokluk göstermekte, ancak dersin ortasına denk gelen ikinci ve üçüncü 10’ar dakikalarına (10-20 ve 20-30. dakikalar arası) oranla daha azdır. Son 10 dakikada ortaya çıkan bazı davranış örnekleri birinci, ikinci ve üçüncü 10 dakikalarda bulunmamaktadır. Bu davranışlar Bedensel başlığı altındaki 1 ve 5. davranışlar ile diğer bölümündeki 14. davranıştır. Gözlem yapılan okullarda Bedensel başlığı altındaki 2 ve 4. davranışlar ile Sözel başlığı altındaki 10 ve 13. davranışlar hiç görülmemiştir.

Dersin üçüncü 10 dakikalık periyodunda yan öğrenme ürünü olan davranışlar ikinci 10 dakikaya oranla daha fazladır. Ancak dersin ikinci, üçüncü ve dördüncü 10’ar dakikalarında Sözel başlığı altındaki 13. davranış dışındaki tüm davranışlar sıklıkla tekrarlanmıştır. Bir dersin bölümlenmesinde ilk 5 dakika giriş motivasyonu daha sonra ise konu 1’in anlatımı, konu 2’nin anlatımı şeklinde gittiği ve son bölümde de dersin ne derece öğrenildiğinin tespit edilmesi gerektiği düşünülürse göç alan okulun gözlem yapılan 8. sınıf şubesinde T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde öğrenme-öğretme sürecinin ikinci ve üçüncü 10 dakikalarında büyük zorluklar yaşandığı ve son 10 dakikasında ise öğrenme-öğretme sürecine ket vurulduğu söylenebilir.

TABLO 9: Göç almayan ilköğretim okulunda T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme	xx	xx	xx	xxxxxx
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme	xxx	xx	x	xxx
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka			x	x
SÖZEL	6.Ad takma		xxxx	xx	
	7.Alay etme, kızdırma		xxxxxxxx	x	xxxx
	8.Sürekli takılma				
	9.Laf atma	xxx	xxxx	xxxxx	xxxx
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,	x		xx	xxx
	12.Sürekli itiraz etme			xx	
13.Cinsellik içeren sözler söyleme					
DİĞER	14.Sınıf eşyasına zarar verme	x	x	x	xx
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme				x
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma		x		xxx

Buna karşılık göç almayan ilköğretim okulunda, aynı dönemlerde, yine 4 hafta süresince yapılan gözlemler sonucu, belirlenen 8. sınıf şubesinde, gözlem yapılan öğrencilerin, T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde, **ad takma, laf atma, tehdit etme ve alay etme gibi sözel davranışların yanında, bedensel olarak da itme-dürtme, saç-kulak çekme ve bedene yönelik kaba şaka gibi diğer öğrencileri de rahatsız eden, dersi engelleyen davranışları** gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde dersin ilk 10 dakikasında Bedensel başlığı altındaki 1 ve 3. davranışlar ile Sözel başlığı altındaki 9. davranışın göç alan okula oranla sıklıkla görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca bu davranışların yanında Sözel başlığı altındaki

6. ve 7. davranışların da ikinci, üçüncü hatta dördüncü 10'ar dakikalarda da yani dersin tüm aşamalarında yoğun sıklıkta devam ettiği söylenebilir. Sözel başlığı altındaki 10. davranış ile göç alan okulda da olduğu gibi Bedensel başlığı altındaki 2 ve 4. davranışlar ile Sözel başlığı altındaki 10 ve 13. davranışlar hiç görülmemiştir. Gözlenen öğrencilerin 1, 3, 9 ve 14. numaralı yan öğrenme ürünlerini dersin başından sonuna kadar gösterdikleri, 6 ve 7 numaralı davranışları ise dersin ikinci ve üçüncü periyodlarında sıklıkla görüldüğü söylenebilir. Yine formdaki 7, 9, 11 ve 16 numaralı davranışların dersin son 10 dakikasında da sıklıkla görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; göç alan okulda görülen yan öğrenme ürünleri dersin belli zaman periyodlarında sıklık gösterirken göç almayan okulda görülen yan öğrenme ürünleri dersin tüm zaman dilimlerinde az da olsa görülmektedir.

Gözlemler sırasında öğretmenin olumsuz davranışları sıklıkla gösteren öğrencilere sözlü ikazlarda bulunarak veya yanlarına gidip dikkatlerini çekmeye çalıştığı görülmüştür. Ancak bu durumun, dersi sık sık bölmesi, hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin konudan uzaklaşmasına sebebiyet vermiştir. Öğretmen, bu öğrencilerin yanına gelip onları uyarırken, bu sırada diğer öğrencilerin de kendi aralarında konuşmaya başladıkları görülmüş ve öğretmen için tekrar motivasyonu sağlamanın oldukça zor olduğu tespit edilmiştir. Burada; sınıfın fiziki durumunun, göç alan ilköğretim okuluna kıyasla daha geniş ve sınıf mevcudunun daha kalabalık olması, öğretmenin ders işlemeye çalışırken öğrencileri de kontrol altına almasını oldukça zorlaştırmaktadır.

Göç alan ilköğretim okulunda T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde öğretmenin, genellikle sesli okumaya yer verdiği görülmüştür. Öğrencilerden biri konuyu okurken, öğretmen başka bir öğrenciden devam etmesini isteyerek, tüm öğrencilerin

birbirlerini takip etmelerini sağladığı ve böylelikle öğrencilerin konudan zihinsel olarak uzaklaşmalarını önlediği görülmüştür.

Ancak yine de gözlenen öğrencilerin **kendi aralarında fısıldaşarak da olsa konuşmaya devam ettikleri veya sıraların üzerini karalama, deftere şekiller çizme gibi kendi kendilerine oyalandıkları görülmektedir.**

IV.2.2. Matematik Derslerinde Yapılan Gözlemlerin Yorumlanması:

TABLO 10: Göç alan ilköğretim okulunda Matematik dersinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme	xx	x		
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme				
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka				
SÖZEL	6.Ad takma	x	x	x	
	7.Alay etme, kızdırma		xxxxxx		x
	8.Sürekli takılma		xxx	xx	x
	9.Laf atma	xxx	xx	x	xx
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,		xx		xxx
	12.Sürekli itiraz etme	x		xx	
DİĞER	14.Sınıf eşyasına zarar verme		x	xx	xx
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme				
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma			x	x

Yukarıdaki tablo incelendiğinde dersin her bölümünde çeşitli yan öğrenme ürünlerine rastlanmaktadır. Ancak görüldüğü gibi itme-dürtme dışında bedensel başlığı altındaki diğer davranışlar ile 10 ve 15. davranış dersin hiçbir aşamasında görülmemiştir. Ayrıca 10 ve 13 numaralı davranış hariç Sözel başlığı altındaki yan öğrenme ürünlerinin ise dersin iki, üç ve dördüncü periyodlarında sıklıkla görüldüğü tespit edilmiştir. Bedensel davranışlardan 1 numaralı davranış dersin ilk iki zaman diliminde ender olarak görülmesine rağmen Diğer başlığı altındaki 14 ve 16. davranışların da dersin üç ve dördüncü zaman dilimlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde ise Sözel başlığı altındaki davranışların Bedensel ve Diğer başlığı altındaki davranışlara oranla oldukça sık tekrarlandığı göze çarpmaktadır.

TABLO 11: Göç almayan ilköğretim okulunda Matematik dersinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme	×	×		
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme		×		
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka				
SÖZEL	6.Ad takma		xx	×	
	7.Alay etme, kızdırma		×	xx	×
	8.Sürekli takılma		xx		×
	9.Laf atma	×	xxx	xx	xxx
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,	×			
	12.Sürekli itiraz etme				
	13.Cinsellik içeren sözler söyleme				
DİĞER	14.Sınıf eşyasına zarar verme		×	xxxx	×
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme		×	xxx	×
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma		×	xx	xxx

Göç almayan okuldaki Matematik derslerinde yapılan gözlem sonuçlarına göre de göç alan okuldakine benzer şekilde Bedensel başlığı altındaki 1 ve 3. davranış hariç diğer yan öğrenme ürünlerine rastlanmamaktadır. Ancak göç alan okulda olduğu gibi göç almayan okulda da Sözel Davranışların yoğunluğuna ek olarak Diğer başlığı altındaki üç davranış türüne de dersin üçüncü periyodunda sıklıkla karşılaşılmakta, ancak dersin ikinci ve dördüncü 10'ar dakikalık periyodlarında ise daha az sıklıkta karşılaşılmaktadır. Dersin ilk 10 dakikasında 1, 9 ve 11. davranışlar dışında diğer davranış örnekleri hiç görülmemiştir. Buna karşılık dersin iki, üç ve dördüncü 10'ar dakikalık periyodlarında da 6, 7, 8, 9 ile 14, 15, 16 numaralı yan öğrenme ürünlerinin oldukça sık tekrarlandığı söylenebilir.

Her iki okulda da, belirlenen 8. sınıf şubelerinde, Matematik derslerinde yapılan gözlem sonuçlarına göre; göç alan ilköğretim okulunda **öğrencilerin sıklıkla sözel olarak birbirlerine laf atma, takılma gibi davranışlarda buldukları gözlenmiş; ancak bunun gözlem yapılan diğer derslere oranla, öğretmen ve diğer öğrencileri rahatsız edici boyutlara ulaşmadığı tespit edilmiştir.** Bunda da, öğretmenin daha sert mizaçlı ve otoriter bir yapıya sahip olmasının rolü olduğu söylenebilir. Bir önceki yıldan öğretmeni ve tavrını bilen öğrenciler, nerde, ne zaman ve nasıl davranacakları ve bunlara karşı öğretmenlerinden gelecek tepkinin ne olacağı konusunda deneyimli görünmektedirler. Ayrıca, öğrenciler yıl sonunda çeşitli liselere giriş için sınava hazırlandıklarından Matematik derslerinde daha dikkatli ders dinleyip, derse katılmaya özen göstermektedirler. Gözlem yapılan öğrencilerin de bu derslerde, çevreleriyle ilgilenmekten çok, **kendi başlarına ya tahtadakileri not etmek ya da sıranın üstünü karalama gibi davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir.** Sonuç olarak; tüm gözlem notlarına genel olarak bakıldığında, göç alan ilköğretim okulunda Matematik derslerinde,

dersi engelleyici, dersin sürekliliğini bozan ciddi olumsuz davranışlara sıklıkla rastlanmadığı söylenebilir. Bununda, öğretmenin öğrencilere hem lise giriş sınavları hem de okuldaki yazılı sınavlarla ilgili gerekli açıklamalarda bulunmasının ve öğrencilere Matematik dersinin önemini sık sık hatırlatmasının, öğrencilerin derse ilgi ve ihtiyaç duymalarını sağladığı söylenebilir.

Göç almayan ilköğretim okulunda Matematik derslerindeki gözlem sonuçları da benzer şekildedir. Burada da öğrenciler vandalizm ve zorbalık içeren davranışları diğer derslere kıyasla daha az göstermektedirler. **Dersin sonlarına doğru sıkılan öğrenciler sözel olarak birbirlerine laf atmakta veya kendi aralarında konuşmalara başlamaktadırlar.** Yine diğer derslerde de olduğu gibi Matematik derslerinde gözlenen öğrenciler en arka sıralarda ve birlikte oturmaktadırlar. Ancak bu derslerdeki durgunluğun, öğrencilerin derse katılmasından veya dersi önemsemesinden değil; öğretmenin öğrencilere karşı gösterdiği tavırdan kaynaklandığı söylenebilir. Gözlem yapılan tüm derslerde oldukça sert ve otoriter bir tavır sergileyen öğretmen, tahammül edemediği durumlarda öğrencileri dersten atma, kapı önünde bekletme veya okul yöneticilerine götürerek şikayette bulunma gibi yöntemler kullanmaktadır. Araştırmacının gözlemleri sırasında da gözlem yapılan öğrencilerin bir veya ikisinin dersin başında dışarı gönderilmesi de yapılan gözlemlerin aksamasına neden olmuş; bu yüzden sadece belirlenen öğrenciler değil, sınıfın geneli üzerinde gözlem çalışmalarına devam edilmiştir. Sonuç olarak; öğretmenin bu tavrını bilen öğrenciler derse katılmasalar bile sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Yine öğretmenin genellikle sınıfın önünde durarak, konuyu kendisinin anlatması ve bu sırada söz almak isteyen öğrencileri de görmezden gelmesi dersi öğrenciler için sıkıcı ve anlamsız hale getirmektedir. Bedensel olarak, birbirlerinin kalem veya silgisini almaya çalışan öğrenciler arasında bir **itme-dürtme görülürken öğrencilerin daha çok kendi kendilerine sıraların**

üzerini çizme, defterlerini karalama gibi can sıkıntılarını sessiz bir şekilde dışa vurdukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak; burada, öğretmenin meslekte son yılını çalışıyor olması ve yapılan görüşmelerde de belirttiği üzere yıllık ve günlük plan gibi hazırlıkları artık yapmadığı, ders işlemeye yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya gerek duymadığı ve geçmiş yıllardan getirdiği alışkanlıklarla; yeniliklere kapalı ve ayrıca oldukça otoriter bir şekilde derslere devam ettiği söylenebilir. Bu durumun öğrenciler için Matematik derslerini oldukça anlamsız hale getirdiği ve sadece öğretmenin vereceği tepkilerden çekindikleri için derste olumsuz davranışlarda bulunmamaya çalıştıkları söylenebilir. Bir araştırmada, yaşları 40-55 arasındaki öğretmenler disiplinin salt haliyle yani fiziksel ceza, baskı, korkutma şeklinde uygulanmasının bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler. Başarının katı bir disiplin anlayışı ile mümkün olacağına inanarak, öğretmeninden çekinen öğrencinin derslerde sürekli hazırlıklı olduğunu vurgulamaktadırlar (Üstün ve Demirbağ, 2003).

IV.2.3. İngilizce Derslerinde Yapılan Gözlemlerin Yorumlanması:

Mersin ilinde, göç alan ve göç almayan okullarda belirlenen 8. sınıf şubelerinde, öğrenciler arasında görülen, vandalizm ve zorbalık (bullying) içeren davranışları karşılaştırmak için İngilizce derslerinde, yine 4 hafta süresince araştırmacı tarafından sistematik gözlem çalışmaları yapılmıştır. Bu gözlemler sonucu elde edilen verilere göre; göç alan okulda İngilizce derslerinde öğrencilerin oldukça rahat davranışlar sergiledikleri ve daha çok **sözel olarak dersi engelledikleri** söylenebilir. Birbirlerine **ad takma, laf atma veya kızdırma gibi kırıcı olmayan, eğlence amaçlı davranışlar sergiledikleri** söylenebilir. Bedensel olarak da sadece **itme-dürtme gibi davranışlar görülürken**, saç-kulak çekme veya zarar verici bedene yönelik kaba davranışlara rastlanmamıştır.

TABLO 12: Göç alan ilköğretim okulunda İngilizce derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme			xxx	xxx
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme		x	x	
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka				
SÖZEL	6.Ad takma	x	xxx	xxxx	x
	7.Alay etme, kızdırma	x	xxxxx	xxxxx	x
	8.Sürekli takılma	xxx	xxxx	xxxx	xxx
	9.Laf atma		xxx	xx	x
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,				
	12.Sürekli itiraz etme		x	xxx	xx
DİĞER	14.Sınıf eşyasına zarar verme				
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme			x	
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma				

Göç alan ilköğretim okulunda İngilizce derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçlarına bakıldığında Sözel başlığı altındaki 10, 11 ve 13 numaralı davranışlar hariç diğer davranışların tekrarlanma yoğunluğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Diğer başlığı altındaki 15. davranış sadece bir kez görülürken Bedensel başlığı altındaki birinci ve üçüncü davranışların da az sıklıkta görüldüğü söylenebilir. Genel olarak dersin ikinci, üçüncü ve hatta son 10'ar dakikalık periyodlarında Sözel başlığı altındaki 6, 7, 8, 9 ve 12 numaralı yan öğrenme davranışlarının Bedensel ve Diğer başlığı altındaki davranışlara oranla görülme sıklığı oldukça fazladır.

Ayrıca göç alan okulda ders sırasında, sınıf içinde **ayağa kalkma, dolaşma, yer değiştirme gibi davranışları rahatlıkla göstermektedirler**. Bunda da; öğretmenin ilk görev yılı olması (sözleşmeli öğretmen statüsünde görev yapmaktadır), diğer öğretmenlere kıyasla daha genç olması ve sınıf kontrolünü sağlama konusunda deneyimsiz olmasının rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca; öğrencilere “arkadaşım” diye hitap etmesi de öğrencilerin alışık olmadığı bir durum olduğu için, öğrenciler öğretmeni kendilerine daha yakın bulup, derslerde öğretmene ve birbirlerine karşı daha rahat davrandıkları gözlemlenmiştir. Fakat bu durum öğrenci merkezli ders işlemeye çalışan öğretmenin de işini zorlaştırmakta, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını koruyamamasına neden olmaktadır. Çünkü öğrenciler öğretmenin deneyimsizliğinin farkında olup, kolaylıkla ders dışı konulara saparak, dersten uzaklaşmayı başarmaktadırlar. Yine öğretmen faktörünün yanı sıra, gözlem yapılan İngilizce derslerinin günün son ders saati olmasının da öğrencilerin ders dışı konulara daha çabuk kaymasının; **birbirlerine laf atma, kızdırma, şakalaşma gibi veya yerlerinden kalkıp gezinme ve yer değiştirme gibi davranışlar** göstermelerinin bir diğer nedeni olabilir. Ancak; daha önce de belirtildiği gibi öğrenciler sıklıkla **sözel olarak dersi engellemekte, ders sırasında bedensel olarak birbirlerine zarar verici davranışlar göstermemektedirler**.

TABLO 13: Göç almayan ilköğretim okulunda İngilizce derslerinde yapılan gözlemlerin genel sonuçları

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme	xxx	xxxx	xxxx	xxxxxx
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme	xx	xxx	xxxx	xx
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka	xx	xx	xx	
SÖZEL	6.Ad takma				
	7.Alay etme, kızdırma		xxxx	xxxxx	x
	8.Sürekli takılma		x	xxx	
	9.Laf atma	x	x	x	x
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,				
	12.Sürekli itiraz etme	xx	x	x	x
13.Cinsellik içeren sözler söyleme					
DİĞER	14.Sınıf eşyasına zarar verme		x	x	
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme		xx	xx	xx
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma			x	xxx

Göç almayan okuldaki İngilizce derslerinde ise genel olarak gözlemlenen yan öğrenme davranışlarının dersin ilk 10 dakikasında az olmasına karşın iki, üç ve dördüncü 10'ar dakikalarında daha sıklıkla tekrarlandığı görülmektedir. Özellikle Bedensel başlığı altındaki 1, 3 ve 5 numaralı davranışların dersin her aşamasındaki görülme sıklığı dikkat çekicidir. Buna karşın her iki okulda da 2, 4, 10, 11 ve 13 numaralı davranışlar İngilizce derslerinde hiç görülmemiştir. Ancak göç alan okulda 15. davranış tüm gözlemler süresince sadece bir kez görülürken, göç almayan okulda Diğer başlığı altındaki 14, 15 ve 16 numaralı davranışlar özellikle dersin iki, üç ve dördüncü 10'ar dakikalarında az sıklıkta da olsa görülmektedir. Ayrıca göç alan okulda 6 numaralı davranış dersin başından sonuna

kadar her aşamada görülürken, göç almayan okulda görülmemektedir. Göç almayan okulda Sözel başlığı altındaki 8 ve 9 numaralı davranışlar dersin iki ve üçüncü periyotlarında görülmesine rağmen, bu davranışların görülme sıklığı göç alan okulda oldukça fazladır. Dersin ilk 5 dakikasında giriş motivasyonunun sağlanması gerektiği, son dakikalarda da dersin ne derece öğrenildiğinin tespit edilmesi gerektiği düşünülürse göç almayan okulda İngilizce derslerinde her iki süreçte de büyük zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Ayrıca göç almayan ilköğretim okulunda İngilizce derslerinde, sürekli birbirlerinden bir şey isteme bahanesiyle, öğrencilerin **sınıf içinde gezindikleri ve bu sırada rahatlıkla birbirlerine karşı itme-dürtme, saç-kulak çekme gibi bedene yönelik olumsuz davranışlarda buldukları** gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sırasında, öğretmenin genellikle not tutturarak veya tahtada öğrencilerle birlikte ders işlemeye çalıştığı görülmüştür. Ancak; öğretmenin, soru soran veya kendisine seslenen her öğrencinin yanına giderek öğrenciyi dinlemeye çalışması, diğer öğrencilerin kendi **aralarında konuşmalara, tartışmalara** hatta sınıf içinde yerlerinden **kalkıp gezinmeye** başlamalarına sebep olmaktadır. Öğretmen, ders süresinin büyük bir bölümünü, öğrencileri yerlerine oturmaları ve sessiz olmaları için uyarmakla geçirmektedir. Sonuçta, dersin bütünlüğü kaybolmakta, tekrar konuya dönüp, tüm öğrencilerin dikkatini derse çekmek imkansız hale gelmektedir.

Genel olarak; tüm gözlem sonuçları karşılaştırıldığında, göç alan okulda öğrenciler arasında daha çok laf atma, kızdırma, sürekli takılma gibi sözel zorbalık ve vandalizm görülürken, göç almayan okulda bunlara ek olarak, ders sırasında sürekli itiraz etme ve tehdit edici sözlerin (“çıkışta görüşürüz” veya “seni öğretmene söylerim” gibi) yanında seyrek de olsa bedensel olarak da öğrencilerin birbirlerini itme-dürtme veya

bedene yönelik kaba şaka şeklinde davranışlar gösterdikleri gözlenmiştir. Ayrıca birbirlerinin eşyalarından çok, sıraların üzerini kazıma, yazı yazma veya duvarları çizme gibi sınıf eşyalarına zarar verme davranışlarına her iki okulda da rastlanmıştır.

Buradan da okullardaki göçle gelen öğrenci olgusunun, derslerde görülen zorbalık ve vandalist hareketlerin yoğunluğu ile doğrudan ilgili olmadığı söylenebilir. Özçağın'ın (2001) Öğülmüş'ten aktardığı gibi, fiziksel çevrenin özellikleri, demografik özellikler, sosyal çevre ve özellikle akran grupları bu davranışların ortaya çıkmasında rol oynayan ara değişkenlerdir.

Bu çalışmadaki bir diğer dikkat çekici fark da; göç alan okuldaki görüşmelerde, şiddet olaylarının okul çevresinde de sıklıkla görüldüğü vurgulanmıştır. Buna karşılık; göç almayan okulun, şehir merkezinde ve kalabalık bir çevrede bulunması ve öğrencilerin genellikle okul servisleriyle okula geliş-gidiş yapmaları sebebiyle okul çevresinde şiddet olaylarına fazla rastlanmamaktadır.

Black (2002) de, vandalizm olaylarının hem kentsel hem de kırsal alanlarda yaygın olduğunu, ancak refah düzeyinin düşük olduğu bölgelerde suç oranlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca; Slaybaught 1975 yılında yaptığı bir çalışmada okulun bulunduğu bölge ile tahripçilik sonucu oluşan zararlar için yapılan ödemeler arasında bir ilişki olduğunu belirlemiştir (akt: Özçağın, 2001). Buna göre, bu çalışmadaki göç alan okulun bulunduğu bölgenin de, Mersin ilinde merkeze uzak bir mahalle olması (Şevket Sümer mahallesi) ve yerleşik halkın hemen hepsinin Doğu veya Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden göçle gelen aileler oldukları söylenebilir. Sonuç olarak, Mersin iline göç ederek gelen bu ailelerin,

burada da ortak mahalleler oluşturarak, aynı çevrede yaşamaları onların geldikleri yerdeki yaşam şeklini devam ettirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu oluşan mahalleler yeni göçleri de kent içinde kendine çekmiştir. Bu anlamda kent içinde mahalleler arasında uçurumlar oluşmuştur. Mersin’de bu özellikleri yansıtan Demirtaş, Çilek, Yeni Mahalle, Şevket Sümer gibi göç(gecekondü) mahalleleri vardır. Böylelikle, Mersin’de aynı memleketin insanların oluşturduğu veya aynı kültüre sahip insanların oluşturduğu mahalleler görülmektedir. Bunun sonucunda da, bu kişilerin şehir hayatına uyum sağlama gibi bir ihtiyaçları ortadan kalkmakta; geldikleri yerde sahip oldukları yaşam şekillerini, kültürlerini devam ettirebilmektedirler. Bu da, Mersin ilinde, şehir merkezi ile merkeze uzak kenar mahalleler arasında siyasi, ekonomik ve kültürel farklılıklar yaratmakta, aynı il sınırları içinde farklı kültürlere sahip küçük şehirler oluşmasına sebep olmaktadır.

Bu bilgilerden hareketle, yaşanan çevrenin kişinin, özellikle de adolesan dönemdeki gençlerin kişilik gelişimlerinde önemli bir rolü olduğu kaçınılmaz bir olgudur. Bunun önemini de şu olay net bir şekilde açıklamaktadır: 20 Mart 2005 tarihinde, Mersin ilinde Nevruz kutlamalarının ardından Türk Bayrağı’nı yakma olayının gözlem yapılan okulun çevresinde olması ve bu olaya adı karışan 6 çocuktan birinin gözlem yapılan Hatice Uluğ İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencisi olduğu ortaya çıkmıştır. Olayda adı geçen öğrenci F.B. (12) ve diğer çocukların ifadelerinde bayrağı takım elbiseli bir kişinin ellerine verdiğini belirtmeleri o bölgede yaşayan kişiler hakkında da ipuçları vermektedir. Buradan da; okulun bulunduğu bölgenin, öğrenci davranışları üzerinde ne kadar etkili olduğu görülmektedir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da; henüz 12 yaşındaki bir çocuğun böyle bir olayı bilinçli olarak gerçekleştiremeyeceğidir. Ancak, uzmanlarca bu yaşlar (12-15) çocuklarda ceza sorumluluğunun araştırıldığı dönem, bireysel kimliğin ve toplumsal bilincin çok hızlı geliştiği bir dönem olması nedeniyle “çete çağı” olarak

adlandırılmaktadır. Bu yaştaki çocuk ve gençlerin eylemlerinin bilinçli, yetkin bir eylem olmaktan ziyade akran grupları içinde var olma, grup içinde kendi kimliğini geliştirme, ayrı bir insan olduğunu kanıtlama gibi gelişme dönemine özgü motivasyonlarla başlayıp sürebilmekte, eylemleri büyüme sürecini temsil eden değerlere ve kişilere karşı bir başkaldırı, disiplin ve otoriteye karşı çıkma özelliklerini taşıyabilmekte ve dürtü kontrolünün düşüklüğü nedeniyle gerçekleşebilmektedir. (<http://www.evrensel.net/05/05/04/gundem.html>).

‘İstanbul, Mersin ve Erzincan’da izinsiz gösteriler’ (22.03.2006) başlıklı bir haberde de çalışmanın yapıldığı göç alan okulun bulunduğu mahallenin adı geçmektedir. Görüldüğü gibi, bu olay öğrenciler arası görülen şiddet olaylarının yaşanılan çevre ile yakın ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Habere göre; Mersin’de Nevruz’u bahane ederek izinsiz gösteri yapmak isteyen gruba, polisin müdahalesi sırasında atılan taşla bir gazeteci yaralandı. *Şevket Sümer Mahallesi*’ndeki ara sokaklarda, ateş yakıp izinsiz gösteri yapmak isteyen gruplara, polis müdahalede bulundu. Grubun dağıtılması sırasında Akşam gazetesi Mersin muhabiri Asuman Akgün Deynekli, atılan bir taşın yüzüne isabet etmesiyle yaralandı. Arkadaşlarının yardımıyla Devlet Hastanesi’ne kaldırılan Deynekli’nin burnunun kırıldığı belirtildi (http://www.sabah.com.tr/son_gun02.html#).

Sonuç olarak; çocuklara hangi davranışların doğru veya yanlış olduğunun ya da bazı davranışların sonuçlarının kendilerine zarar vereceğinin öğretilmesi görevi de okullara düşmektedir. Bu olay, bu çalışma için seçilen iki okulun aynı il sınırları içinde olmasına rağmen, sosyal çevrelerinin birbirinden çok farklı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Lawrence’ın, işsizlik, göçmen nüfuslar ve aile kurumunun zayıflaması tahripçiliğe neden

olmakta ve bu tip ailelerden gelen çocukların bir araya gelmesinin bu davranışları tetiklemekte olduğu görüşünü desteklemektedir (akt: Özçağın, 2001).

Ayrıca yüksek statüye sahip aileler çocuklarının eğitim durumları ve başarıları ile yakından ilgilenip, çocuklarından yüksek akademik performans göstermeleri için ısrar etmektedirler. Bu durum ise göç almayan okuldaki öğrencilerin davranışlarını açıklar niteliktedir. Çalışmanın yapıldığı göç almayan okulda, öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında ailelerin, göç alan okuldaki ailelere kıyasla daha yüksek statüye sahip oldukları söylenebilmektedir. Sonuç olarak, göç almayan okuldaki öğrencilerin daha yoğun vandalizm ve zorbalık eylemlerini göstermelerinin nedeni, ailelerinin yüksek statü durumları ve anne-babaların öğrenciler üzerindeki yüksek başarı isteği olabilir.

IV.3. Öğretmenlerin Ders Planları Hakkında Yaptıkları Açıklamalarda Dikkate Alınan Önkoşullar ile İlgili Bulgu ve Yorumlar (5-6-7. alt problemler)

Bu bölümde Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında, 8. sınıf T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık (bullying) içeren davranışların akademik başarı üzerinde etkisini tespit etmek için; bu şubelerde derse giren T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, ilgili literatür taramasından da faydalanarak yorumlanmıştır.

Bu konuda Ültanır (2003:31) “Sosyal öğretim tasarımları açısından Öğrenme Önkoşulları Tayfı” başlığı altında 14 madde sıralamaktadır. Bunlar; bireysel yetenekler, aileye yönelik önkoşullar, güdü; kültürel, duyuşsal, bilişsel, psikomotorik önkoşullar, dille

ilgili, grupla ilgili, okulla ilgili ve sosyal önkoşullar ile ergonomik, konuya yönelik ve öğrenme tipleri ile ilgili önkoşullardır. Bu çalışmada da, bu 14 madde temel alınarak öğretmenlerle yapılacak olan sözlü görüşmeler için, araştırmacı tarafından, önceden verilen cümlelere ait kutucuk işaretlemeli değil, görüşün belirtilmesini gerektiren soru kelimeyi yani yarı-yapılandırılmış 14 sorudan oluşan bir anket oluşturulmuştur.

Çalışmanın bu bölümü için 2005–2006 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Mersin ilinde göç alan ve göç almayan iki ilköğretim okulunda, gözlem yapılan 8. sınıf şubelerinde derse giren T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce öğretmenlerine hazırlanan sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar kayıt edilmiştir. Ancak, göç alan okulda güz döneminde sözleşmeli olarak görev yapan İngilizce öğretmenin bahar döneminde başka bir ile atamasının yapılması nedeniyle kendisine elektronik posta yoluyla sorular gönderilmiş ve cevaplar da aynı yolla yazılı olarak alınmıştır.

IV.3.1. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretmenlerinin Cevapları

1.Konuya yönelik: Derslerinizi yıllık plana mı yoksa kitaba göre mi işliyorsunuz?, Ünite/ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen “derslerini işlerken yıllık planı temel alıyorum” diye belirtmiştir. Bu durumda da öğretmenin, öğrencilerin ve çevrenin kendine özgü özelliklerini göz ardı ettiği ve bu önkoşulun farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise “derslerimi işlerken yıllık planı temel alıyorum ancak bu sınıfta diğer 8. sınıf şubelerine göre fazla ayrıntılara girmeden, daha genel olarak dersleri işliyorum ve her derse kısa bir tekrar yaparak başlıyorum” şeklinde

cevap vermiştir. Bu nedenle de öğretmenin, “konuya yönelik önkoşullar”ın farkında olduğu ve bunu planlarına yansıttığı söylenebilir.

2. Bilişsel önkoşul: Tüm 8. sınıf şubelerine ortak sınav mı yaparsınız?, Sınav hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen, gözlem yapılan ve üzerinde çalışılan 8. sınıf şubesi için “genellikle 8. sınıf seviyesinin altında sorular hazırlıyorum ve bu yolla öğrencilerin geçer not almasını sağlıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Yine soruları hazırlarken derste işlediği konuları dikkate aldığı, bu konuların da hem yıllık planda hem de kitapta olduğunu belirtmiştir. Bu durumda da öğretmenin öğrencilerin “bilişsel” önkoşullarının farkında olduğu ve uyguladığı sınavlarda buna uygun olarak davranış sergilediği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise “ortak sınav yapmıyorum, derslerde işlediğim konuları temel alarak sınav hazırlıyorum ve bahsedilen sınıf için de 8. sınıf seviyesine göre daha basit sorular hazırlıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre; öğretmenin “bilişsel” önkoşulların farkında olduğu ve buna dikkat etmeye çalıştığı söylenebilir.

3. Bireysel Önkoşullar: Sınıfta özel olarak ödev verdiğiniz öğrenciler var mı?’ ve ‘hangi öğrenciler OKS’ye (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) girecek?’

Göç alan okuldaki öğretmen “sadece bir öğrencinin durumu daha iyi ve o öğrenciyle de özel olarak ilgileniyorum; kimlerin sınava gireceğini ise bilmiyorum” diye cevaplamıştır. ‘Sınavda başarılı olabilirler mi?’ sorusuna da öğrencilerin kazanma şansı olmadığını belirterek genel bir cevap vermiştir. Elde edilen cevaplar sonucu, öğretmenin çalışılan sınıftaki öğrenciler hakkında bireysel önkoşullar açısından yeterli bilgiye sahip

olmadığı; sınıfın geneli hakkında cevaplar vererek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise “derse karşı ilgili bazı öğrencilere özel ödev veriyorum, onlarla OKS’ye yönelik ders dışı çalışmalar da yapıyorum, bazı öğrencilere kaynak kitapları ödünç veriyorum” diye ifade etmiştir. Öğretmenin öğrencilerin “bireysel” önkoşullarının farkında olduğu ve planlarında bu önkoşullara dikkat ettiği söylenebilir.

4. Aileye Yönelik Önkoşullar: Öğrencilerin anne-babalarının öğrenim durumları nasıldır? (Lise mezunu olan var mı?); Gelir durumları ne düzeyde? Veliler ne tür işlerde çalışıyor? Evde yaşayan kişi sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen, “velilerin çoğu ortaokul mezunu; gelir durumları ise pek çoğu işsiz, çalışanlar da fiziksel güç gerektiren (inşaat işçiliği, pazarcılık, hırdavatçılık gibi) işlerde çalışıyorlar” diye cevap vermiştir. Evde yaşayan kişi sayısı ile ilgili olarak genelde kalabalık aileler olduğunu söylemiştir. Bu cevaplara göre öğretmenin öğrencilerin aileleri ile ilgili önkoşul bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de “annelerinin çoğu ev hanımı, babaları ise işsiz veya sanayi işçisi olarak asgari ücretle çalışıyorlar, memur veli yok; bazı veliler ise çiftçilikle uğraşiyor” diyerek cevaplamıştır. Öğrenim durumları konusunda da “üniversite mezunu olan veli yok, çoğu lise mezunu” şeklinde cevap vermiştir. Kardeş sayılarının da genelde 2-3 olduğu ancak 5 kardeş olup, kalabalık aile yaşamı sürdüren öğrencilerin de olduğunu belirtmiştir. Gelir durumu iyi olmayan öğrencilere kaynak kitaplar vermeye çalıştığını da eklemiştir. Böylelikle öğretmenin “aileye” yönelik önkoşulların farkında olduğu ve buna planlarında dikkat etmeye çalıştığı söylenebilir.

5. Günü Önkoşulu: Derse başlayıp 40 dakika boyunca konuya devam edebiliyor musunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen ‘40 dakika boyunca ders yapamadığını, aksine 40 dakika boyunca ders işlemenin yanlış olduğunu’ belirtmiştir. Ders sırasında öğrencilerin sıkılmasını önlemek için ders dışı konulardan konuştuğunu söylemiştir. Böylelikle bu öğretmenin, öğrencilerin derse olan dikkat süreçlerinin, ilgi ve istek düzeylerinin uzun süre aynı kalamayacağını farkında olduğu ve derslerinde bunu dikkate aldığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise 40 dakika boyunca ders işleyebildiğini söylemiştir. Bu cevap üzerine öğretmenin “güdü” önkoşulunun farkında olmadığı söylenebilir.

6. Grupla ilgili Önkoşullar: Grup çalışmaları yapar mısınız? Grup oluştururken hangi prensiplere dikkat edersiniz?

Göç alan okuldaki öğretmenin verdiği ‘hayır’ cevabı ile grup çalışması yapmadığı; öğrencilere ödev verip sınıfta anlatım yaptırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle grupla ilgili önkoşulların dikkate alınıp alınmadığı konusunda bilgi alınamayacağından bu önkoşul ile ilgili görüşme sonlandırılmıştır.

Göç almayan okuldaki öğretmen de grup çalışması yapmadığını ifade etmiştir. Ancak, yaparsam problemleri öğrencileri aynı gruba değil, daha başarılı, istekli öğrencilerin olduğu gruplarla birlikte çalıştırırım; ayrıca kız-erkek ilişkilerinde birbirlerine çok uzak olduklarını ve kız-erkek karma gruplar yapamayacağı yanıtını vermiştir. Böylece öğretmenin “grupla” ilgili önkoşulların farkında olduğu ancak uygulamada grup çalışması yapmadığı söylenebilir.

7. Kültürel Önkoşullar: Bu çevredeki halkın yaşam biçimi hakkında bilgi verir misiniz?, Bu bölge ve bölge halkı hakkında düşünceleriniz nelerdir?, Öğrencilerin size farklı gelen yönleri var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen daha önce Kars'ta görev yaptığını belirterek göç olgusuyla gelen kültüre yabancı olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle okulun bulunduğu çevredeki öğrencilerin aslında farklı olmadığını belirterek; ailelerinden gördükleri davranışları okulda sergilediklerini ve bunun yadırganmaması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu cevap sonucunda da, öğretmenin öğrencilerin sahip oldukları kültürel önkoşulların farklılığını kabul ettiği; ancak bu öğrencilerin içinde yaşadıkları şehir ve toplum kültürüne de adapte olabilmeleri için ayrıca bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise öğrencilerin şehir merkezinde yaşadıkları için çevredeki sosyal yaşamdan etkilendiklerini ve derslere yeterli ilgi göstermediklerini belirtmiştir. Derslerinde sık sık kendisinin köyde büyüdüğünü hatırlatarak kendi yaşamından örnekler verdiğini ve bu öğrenciler için tek kurtuluş yolunun 'okumak' olduğu gibi nasihatlerde bulunduğunu belirtmiştir. Bu açıklamalarla da öğretmenin öğrencilerin "kültürel" önkoşullarının farkında olduğu ve bunu uygulamaya da geçirdiği söylenebilir.

8. Duyuşsal Önkoşullar: Ders dışında öğrencileri tanımak ve varsa öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek için neler yapıyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen ders sırasında dikkatini çeken, problemi olduğunu düşündüğü öğrenci ile ders dışında görüşmeler yaptığını belirtmiştir. Ayrıca okul idaresi tarafından düzenlenen aile ziyaretlerine katıldığını ve velilerle de görüşmeler yaptığını eklemiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenin problemlili öğrencilere yönelik duyarsız kalmadığı, tüm öğrencilerle olmasa da dikkatini çeken öğrencilerin sahip olduğu "duyuşsal" önkoşulların farkında olduğu ve öğrencilerle iletişim kurarken buna dikkat ettiği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, öğrenciler hakkında genel bir bilgiye sahip olduğunu, bazen teneffüslerde öğrencilerle olumsuz davranışları hakkında konuşmalar

yaptığını söylemiştir. Ayrıca, öğretmen 8. sınıftaki öğrenciler için özel bir ilgi göstermek için geç olduğunu; ancak 6. sınıfta problemlili öğrenciler olduğunda, onları kazanabilmek için ders dışında kendileri ve aileleriyle görüşmeler yapılması gerektiğini de ilave etmiştir. Böylelikle, öğretmenin “duyuşsal” önkoşulların farkında olduğu ancak bu çalışmada göz önünde bulundurulmuş sınıftaki öğrencileri tanımaya yönelik özel bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

9. Psikomotorik Önkoşullar: Yazı yazma konusunda (veya geometrik şekilleri çizmede) zorlanan öğrenciler var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen “yazı yazmada zorlanan öğrenci yok; ancak yazısı bozuk öğrenci var” şeklinde genel bir cevap vermiştir. Oysa dersin yapısı itibariyle öğrencilerin sıklıkla not tutması gerekmekte ve bu nedenle el yazılarının okunabilir olması önem taşımaktadır. Ancak görüldüğü gibi, öğretmenin öğrencilerin sahip oldukları “psikomotorik” önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de öğrencilerin el yazılarının çok kötü olduğunu, arada bir sadece öğrencilerin defterlerini ve aldıkları ders notlarını kontrol edebildiğini belirtmiştir. Bu cevapla da öğretmenin “psikomotorik” önkoşulların farkında olduğu ancak, buna yönelik özel bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

10. Dille İlgili Önkoşullar: Derslerde sık sık “öğretmenim bu kelime ne demek?” gibi sorular geliyor mu?

Göç alan okuldaki öğretmen böyle soruların sıklıkla geldiğini belirterek öğrencilerin yeterince kitap okumadığı için kelime hazinelerinin çok dar olduğunu belirtmiştir. Bu cevapla da, aslında öğretmenin öğrencilerin “dille” ilgili önkoşul eksikliklerinin farkında olduğunu ancak ders işlerken bu konuya yönelik herhangi özel bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de öğrencilerin kitap okumadıkları için kelime hazinelerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Ders sırasında bir kelimenin anlamı sorulduğunda, kendisinin açıkladığını belirten öğretmenin “dille” ilgili önkoşulların farkında olduğu fakat bu durumla çok sık karşılaşılmadığı için özel bir hazırlık yapmadığı söylenebilir.

11. Sosyal Önkoşullar: Öğrenciler okul dışında neler yapıyorlar? İnternet kafe, disko, kahvehane; sinema-tiyatro veya çeşitli derneklere gidenler var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen, sabah okula gelip ilk dersin ardından yani okul ders saatleri sırasında bile internet kafelere giden öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul dışındaki zamanlarında çeşitli işlerde çalıştıklarını (kızların ev işlerinde, erkeklerin ise esnaf çıracağı olarak, sanayide, simit- mendil satma veya ayakkabı boyacılığı gibi) ilave etmiştir. Ancak öğretmenin, bu olaylardan o çevrede görülen genel bir durum olarak bahsetmesi okul dışında hangi öğrencinin ne yaptığı, nerede çalıştığı gibi konularda yeterince bilgisi olmadığı görülmektedir. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerin “sosyal” önkoşullarının farkında olduğu ancak ders planlarında bununla ilgili bir hazırlık yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de bir kız öğrencinin çalıştığını, yine birkaç erkek öğrencinin de sanayide veya babalarının yanında çalıştıklarını; ancak tiyatro, sinema gibi kültürel olaylara hiç katılmadıklarını söylemiştir. Öğretmen sınıftaki problemlili öğrencilerin okul dışında da bir arada vakit geçirdiklerini, sokaklarda dolaştıklarını veya birlikte internet kafelere gittiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerle zaman zaman özel görüşmeler yaptığını belirten öğretmenin, “sosyal” önkoşulların farkında olduğu ve öğrencilere nasihat etme şeklinde yaklaştığı söylenebilir.

12. Okulla İlgili Önkoşullar: Çalıştığınız okuldan memnun musunuz?, Merkezi bir okula (başka bir okula) tayin istemeyi düşünüyor musunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen çalıştığı okuldan kesinlikle memnun olmadığını belirtmiştir. Okulun çok problemlili olduğunu ve daha az öğrenci mevcuduna sahip başka bir okulda görev yapmak istediğini ifade etmiştir. Buradan da öğretmenin okulla ilgili önkoşulların farkında olduğunu ancak bu önkoşullara uyum sağlamak için ve bu önkoşulların nasıl daha iyi hale getirileceği konusunda çaba göstermek yerine başka bir okulda çalışmayı tercih ettiği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise okulla ilgili hiçbir sorununun olmadığını belirtmiştir. Daha önce idareci olarak görev yaptığını belirten öğretmen, bazı disiplin sorunlarının her okulda olabileceğini ifade etmiştir. Bu okulda da disiplin açısından sorun yaşamadığını, sadece 4-5 öğrencinin ciddi disiplin sorunlarına sebep olduğunu ilave etmiştir. Böylece, öğretmenin “okulla” ilgili önkoşulların farkında olduğu ve merkezi bir okulda karşılaşılabilecek sorunların bilincinde olduğu söylenebilir.

13. Ergonomik Öğrenme Önkoşulları: Sınıflardaki materyaller ne durumda, harita, küre, kitaplık var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen okulda pek çok ders materyalinin eksik olduğunu; ancak ihtiyaç duyduğunda derse, ders kitabı dışında kaynak kitaplar getirerek bu eksikliği gidermeye çalıştığını belirtmiştir. Bu cevapla da öğretmenin ergonomik önkoşul eksikliklerinin farkında olduğu ve bu eksiklikleri tamamlamak için çaba gösterdiği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, okuldaki en büyük eksiklik olarak bir kütüphanenin olmadığını ifade etmiştir. Bu yüzden de kaynak kitapları kendisinin sağlamaya çalıştığını ve öğrencilere temin ettiğini, harita ve kürenin okulda mevcut

olduğunu, gerektiğinde de onları kullandığını belirtmiştir. Böylelikle, öğretmenin “okula” yönelik önkoşulların farkında olduğu ve derslerinde buna hazırlıklı olduğu söylenebilir.

14. Öğrenme Tipleri İle İlgili Önkoşullar: Ders hazırlarken, “hangi öğrenci nasıl daha kolay öğrenir?” türünde bir ders işleme kaygınız var mı? Varsa, bunun için neler yaparsınız, farklı yöntemler dener misiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen derse girmeden önce bir plan hazırlamadığını, dersin nasıl işleneceğine ders esnasında karar verdiğini belirtmiştir. Öğrenciler soru sorduğunda veya zorlandıklarında daha çok örnek vermeye gayret göstererek daha yavaş ilerlediğini eklemiştir. Bu cevapla, öğretmenin öğrenme tiplerine yönelik bir hazırlık yapmadığı, ders sırasında olayların akışına göre davrandığı söylenebilir. Ancak, bu durum sınıf içinde meydana gelebilecek, dersi bölüp engelleyebilecek durumlar ortaya çıktığında etkili çözümler üretilememesine veya çözüm yolu ararken ders zamanının boşa harcanmasına neden olabilir. Böylece, öğretmenin bu önkoşulun farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise sınıfta olumsuz davranış gösteren sadece 4-5 öğrenci olduğunu ve en arka sıralarda oturduğunu belirtmiş; bu öğrencilere, dersi engellemeleri koşuluyla göz yumduğunu ifade etmiştir. Diğerlerinin de başarı yönünden benzer olduklarını ve daha düşük seviyede ders işlemekten başka “nasıl öğrenirler?” gibi bir kaygısının olmadığını belirtmiştir. Böylece, öğretmenin “öğrenme tipleri” ile ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

TABLO 14: T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi Öğretmenlerinin Cevaplarının Karşılaştırılması

ÖNKOŞULLAR	T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	
	Göç alan	Göç almayan
Konuya yönelik	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Bilişsel	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor
Bireysel	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Aileye yönelik	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Güdü	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor
Grupla ilgili	--	Farkında ancak uygulamıyor
Kültürel	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Duyuşsal	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor
Psikomotorik	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor
Dille ilgili	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor
Sosyal	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Okulla ilgili	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Ergonomik	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor
Öğrenme tipleri	Farkında değil	Farkında değil

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi öğretmenlerinin cevapları karşılaştırıldığında, dikkate alınan önkoşullar arasında farklar görülmektedir. Tabloya göre, göç alan okuldaki öğretmen dört önkoşul maddesinin (Bilişsel, güdü, duyuşsal ve ergonomik önkoşulların) farkında olduğu ve uygulamaya geçirdiği görülürken göç almayan okuldaki öğretmenin sekiz önkoşul maddesinin (konuya, aileye yönelik, bilişsel, bireysel, kültürel, sosyal, okulla ilgili ve ergonomik önkoşulların) farkında olduğu ve uygulamaya geçirdiği görülmektedir. Alınan cevaplara göre göç alan okuldaki T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi öğretmenin göç almayan okuldaki T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi öğretmenine göre genel olarak önkoşulların farkında olmadığı veya uygulamaya geçirmedeği; buna rağmen göç almayan okuldaki öğretmenin ise genel olarak önkoşulların farkında olduğu ve bunlara planlarında dikkate aldığı söylenebilir.

IV.3.2. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki Matematik Öğretmenlerinin Cevapları

1. Konuya yönelik: Derslerinizi yıllık plana mı yoksa kitaba göre mi işliyorsunuz?, Ünite/ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen “ders planlarını ne yıllık plana ne de kitaba göre hazırlıyorum; çevreye göre, yaşam şekillerine uygun örnekler vererek ders işliyorum, öğrenciler okul saatleri dışında çeşitli işlerde çalıştıkları için bu işlerde karşılaşılabilecekleri durumları matematik problemleri şeklinde derse uyarlamaya çalışıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Ders planlarında yerleşmiş olan formattan çok (hedef-davranış, içerik gibi) konuların çevreye uygun olması gerektiğini de vurgulamıştır. Bu cevapla da öğretmenin bu önkoşulun farkında olduğu ve sınıfa girmeden önce planlarında dikkat ederek hazırlık yaptığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, “derslerimi yıllık plana göre işlerim ancak diğer sınıflara 10 örnek vererek ders anlatırken bu sınıfta sadece 3 örnek verebiliyorum, öğrenciler hızlı kavrayamıyorlar ve bu yüzden konuları daha basit örneklerle, daha genel olarak anlatmaya çalışıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Böylelikle öğretmenin bu önkoşulun farkında olduğu ve bunu planlarında ele aldığı görülmektedir.

2. Bilişsel önkoşul: Tüm 8. sınıf şubelerine ortak sınav mı yaparsınız?, Sınav hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen “ortak sınav yapıyorum ve tüm sınıflar için seviyelerinin daha altında, derste işlediğim konulardan birer örnek olacak şekilde soru hazırlıyorum” diye cevap vermiştir. Seviyelerinin altında sorular olmasına rağmen, öğrencilerin soruların zor olduğu konusunda şikayet ettiklerini de eklemiştir. Böylelikle,

öğretmenin öğrencilerin “bilişsel öğrenme önkoşulları”nın farkında olduğu ancak tüm 8. sınıf şubelerine ortak sınav yapması sebebiyle, uygulamada dikkate almadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise ortak sınav yapmadığını, bu sınıfa diğer sınıflara göre çok basit sorular sorduğunu açıklamış, buna rağmen öğrencilerin başarılı olmadığını ifade etmiştir. Bu cevaplarla da öğretmenin “bilişsel” önkoşulların farkında olduğu ancak beklenen başarı sağlanamadığı için uygulamada yetersiz kaldığı söylenebilir.

3. Bireysel Önkoşullar: Sınıfta özel olarak ödev verdiğiniz öğrenciler var mı? ve ‘hangi öğrenciler OKS’ye (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) girecek?

Göç alan okuldaki öğretmen sınıfta özel ödev verdiği öğrencinin olmadığını belirtmiş; daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde sınava hazırlananların ise sadece 2-3 öğrenci olduğunu eklemiştir. Bu cevaplarla da öğretmenin öğrencilerin “bireysel önkoşulları” hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu, bu önkoşulun farkında olduğu ancak bu farklılıklar için bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, sınıfta özel ödev verdiği öğrencinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin hepsinin OKS’ye gireceğini, ancak hiç birinin başarılı olamayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu “bireysel” önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

4. Aileye Yönelik Önkoşullar: Öğrencilerin anne-babalarının öğrenim durumları nasıldır? (Lise mezunu olan var mı?); Gelir durumları ne düzeyde? Veliler ne tür işlerde çalışıyor? Evde yaşayan kişi sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen net isimler vermekten çok genel olarak veliler arasında lise mezununun olmadığını, en yüksek düzeyde ortaokul mezunu olabileceğini söylemiştir. Öğrencilerin annelerinin ise genel olarak okur-yazar olmadığını ilave etmiştir.

Veliler arasında memur olarak çalışanların olup olmadığı sorulduğunda ise bu soruyu daha önce öğrencilere hiç sormadığını söylemiştir. Evde yaşayan kişi sayısı hakkında da ailelerden bazılarının hala, teyze, dede-nine gibi diğer aile fertleri ile birlikte yaşadıklarını söylemiştir. Bu cevaplar incelendiğinde de; öğretmenin, öğrencilerin aileleri ile önkoşulların farkında olduğu ancak bu önkoşula yönelik ders planlarında özel bir yer vermediği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, öğrencilerin ailelerinde okuma-yazma oranının düşük olduğunu, gelir durumlarının çok iyi olmadığını ve ortalama 5 kardeş olarak kalabalık aileye sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin velileriyle özel olarak görüşmeler yapmadığını, çağırılan velilerin de gelmediğini söylemiştir. Elde edilen bu cevaplarla, öğretmenin öğrencilerin “aile”ye yönelik önkoşulları hakkında *genel* bilgilere sahip olduğu ve bu yüzden bu önkoşulun farkında olmadığı söylenebilir.

5. GÜDÜ ÖNKOŞULU: Derse başlayıp 40 dakika boyunca konuya devam edebiliyor musunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen 40 dakika boyunca ders işlemenin “mümkün olmadığını” vurgulamış; ders bölündüğünde öğrencilerin sınıfta nasıl davranmaları konusunda öğrencilerle konuştuğunu, doğru davranış değerlerini vermeye çalıştığını söylemiştir. Bu cevaplarla da öğretmenin “güdü” önkoşulunun farkında olduğu, fakat öğrencilerin derse ilgilerinin azaldığı durumlarda onları tekrar derse karşı motive edecek özel bir hazırlık yapmadığı, uygulamaya geçirmedeği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise sınıfta bazı öğrencilerin olumsuz davranışları yüzünden dersin kısa aralıklarla bölündüğünü, bu gibi durumlarda da öğrencilerin yanına gidip sorunun ne olduğunu öğrenmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ancak bunun da zaman kaybına neden olduğunu ve bu sırada diğer öğrencilerin de dersten

uzaklaştığını belirtmiştir. Bu cevapla da öğretmenin “güdü” önkoşulunun farkında olmadığı söylenebilir.

6. Grupla ilgili Önkoşullar: Grup çalışmaları yapar mısınız? Grup oluştururken hangi prensiplere dikkat edersiniz?

Göç alan okuldaki öğretmenin grup çalışması yapmadığını belirtmesi üzerine bu önkoşul ile ilgili görüşme sonlandırılmıştır.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise “öğrencilere grup ödevleri veriyorum ancak sınıfın kalabalık olması sebebiyle, sınıf listesine göre 5’er kişilik gruplar oluşturuyorum” şeklinde cevaplamıştır. Bu durumda öğretmenin “grup”la ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

7. Kültürel Önkoşullar: Bu çevredeki halkın yaşam biçimi hakkında bilgi verir misiniz?, Bu bölge ve bölge halkı hakkında düşünceleriniz nelerdir?, Öğrencilerin size farklı gelen yönleri var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen kendisinin de Mersin’in yine yoğun göç alan bir bölgesi olan Demirtaş Mahallesi’nde büyüdüğünü belirtmiştir. Bu cevapla aslında öğretmenin de öğrencilerle aynı kültürü paylaştığı, kendisinin de göçle gelen bir aileden olduğu ortaya çıkmıştır. “Bu okul çevresindeki kültürü, ailelerin yaşam şekillerini bilirim; bu aileler göçle birlikte getirdikleri kültürden kopamazlar, buldukları ortamın dışına çıkamazlar” şeklinde yorumda bulunmuştur. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerin “kültürel” önkoşullarının farkında olduğu ve derslerde öğrencilere karşı nasıl yaklaşması gerektiğini bilerek bu önkoşula karşı daha hazırlıklı olduğu söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen “olumsuz davranış gösteren öğrencilerin aileleri çocuklarının eğitimleriyle ilgilenmiyorlar; bu yüzden de öğrenciler nerde, nasıl davranılacağı konusunda bir bilgiye sahip değiller” diye belirtmiştir. Derslerde sürekli

birbirleriyle küfürlü konuşup, kaba hareketlerde bulunan birkaç öğrencinin ailelerinden ilgi görmediklerini, ailelerinin liseye göndermeyi düşünmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ailelerinin okula karşı da ilgisiz olduğunu, öğrencileri okula göndermeyi masraf olarak gördüklerini, eğitim için harcama yapmanın gereksiz olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Elde edilen cevaplarla öğretmenin öğrencilerin “kültürel” önkoşullarının farkında olduğu ancak buna karşı özel bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

8. Duyuşsal Önkoşullar: Ders dışında öğrencileri tanımak ve varsa öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek için neler yapıyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen fırsat buldukça öğrencilerle konuştuğunu; zaten karşılıklı bir güven ortamı oluştuktan sonra öğrencilerin, sorunlarını gelip kendilerinin anlattığını, yardım istediğini belirtmiştir. Ayrıca, doğrudan öğrencilerin yanına gidip de “Senin problemin ne?” diye sorulduğunda cevap gelmeyeceğini, önce öğrencinin güveninin kazanılması gerektiğini ilave etmiştir. Bu cevaplar doğrultusunda, öğretmenin öncelikle güven kazanma yolunu seçerek iletişim kurduğu, ancak öğrenciler gelip de yardım istemezse kendisinin öğrencilerin “duyuşsal” ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yaklaşmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki Matematik öğretmeni ise öğrencilerle olan sorunları derste çözümlenmeye çalıştığı için, ders dışında öğrencilerle çok yakın olmadığını, öğrenciler gelip konuşmak isterse dinlediğini belirtmiştir. Böylelikle, öğretmenin “duyuşsal” önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

9. Psikomotorik Önkoşullar: Yazı yazma konusunda (veya geometrik şekilleri çizmede) zorlanan öğrenciler var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen “sınıfta yazı yazmada zorlanan öğrenci yok” şeklinde bir cevap vermiştir. Matematik dersi çeşitli geometrik şekillerin çizilmesini

gerektiren bir ders olmasına rağmen, öğretmenin öğrencilerin defterlerine nasıl yazı yazıp, şekilleri nasıl çizdiklerine dikkat etmediği ve böylece “psikomotorik” önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de “çoğu öğrencinin el yazısı çok bozuk, bazı öğrenciler basit geometrik şekilleri bile doğru çizemiyorlar ancak fiziksel olarak bir engeli bulunan öğrenci yok” şeklinde yanıtlamıştır. Böylelikle, öğretmenin “psikomotorik” önkoşulların farkında olduğu ancak bu konuda herhangi bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

10. Dille İlgili Önkoşullar: Derslerde sık sık “öğretmenim bu kelime ne demek?” gibi sorular geliyor mu?

Göç alan okuldaki öğretmen “öğrenciler kelimelerin anlamlarını bilmeseler bile sormazlar, sadece dinlerler” diye cevaplamıştır. Böylece öğretmenin “dille” ilgili önkoşul eksikliklerinin farkında olduğu ancak bununla ilgili bir hazırlık yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de öğrencilerle arasında iletişim problemi yaşamadığını söyleyerek, “ancak bazen bazı öğrenciler derste bile birbirleriyle küfürlü konuşabiliyorlar ve diğerleri de cevap vermeye başlayınca dersin akışı bozuluyor ” diyerek bu durumu engelleyemediğini de belirtmiştir. Böylece, öğretmenin öğrencilerin “dille” ilgili önkoşullarının farkında olduğu ancak planlarında buna dikkat etmediği söylenebilir.

11. Sosyal Önkoşullar: Öğrenciler okul dışında neler yapıyorlar? İnternet kafe, disko, kahvehane, sinema-tiyatro veya çeşitli derneklere gidenler var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen “öğrenciler okul dışındaki zamanlarını internet kafelerde veya sokakta oyun oynayarak geçiriyorlar veya anne-babalarının zorlamasıyla ve aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla okul dışındaki zamanlarında berber çırağı, kaportacı, mobilyacı veya sanayi işçisi olarak, simit satarak çalışıyorlar” şeklinde

belirtmiştir. Bu cevaplarla öğretmenin öğrencilerin genel olarak “sosyal” önkoşullarının farkında olduğu ancak öğrencileri bireysel olarak tanımadığı ve planlarında bu öğrencilere yönelik bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de özellikle problemlili öğrencilerden birinin okul dışında babasının yanında çalıştığını, bazılarının çeşitli işlerde çalıştıklarını ama çoğunluğunun okul dışında boş olduğunu ve internet kafelerde zaman geçirdiklerini vurgulamıştır. Bu cevaplarla öğretmenin öğrencilerin “sosyal” önkoşullarının farkında olduğu, ancak okul dışında gelişen olaylar yüzünden ‘nasihat etme’ dışında bir şey yapamadığını söylenebilir.

12. Okulla İlgili Önkoşullar: Çalıştığınız okuldan memnun musunuz?, Merkezi bir okula (başka bir okula) tayin istemeyi düşünüyor musunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen merkezi bir okula atamasının yapılmasını istediğini söylemiştir. Okulda disiplin problemi olmadığını fakat vermesi gereken konuları verdiği halde öğrencilerden karşılığını alamadığı ve bu durumun kendisini rahatsız ettiği için çalıştığı okuldan memnun olmadığını belirtmiştir. Bu cevapla da öğretmenin “okulla” ilgili önkoşulların farkında olduğu ancak okulun sahip olduğu genel izlenim ve öğrencilerin seviyesine inme konusunda planlarında hazırlık yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, artık emekli olma zamanı geldiği için başka bir okula tayin istemeyi düşünmediğini ifade etmiştir. Ancak, tek sorununun bu çalışmada bahsedilen sınıf olduğunu, bu sınıfa girerken “bugün nasıl ciddi bir sorun yaşamadan dersi geçirebilirim?” şeklinde endişelerinin olduğunu; bu sınıfta oluşan disiplin problemlerinin zaman zaman had safhaya ulaştığını belirtmiştir. Böylece öğretmenin bu sınıfa ön yargılı olarak derse girdiği; “okulla” ilgili önkoşulların farkında olduğu ancak buna karşılık önleyici bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

13. Ergonomik Öğrenme Önkoşulları: Sınıflardaki materyaller ne durumda, harita, küre, kitaplık var mı?

Göç alan okuldaki öğretmeni sınıflarda yeterli materyal bulunmadığını, ihtiyaç duyduğunda okulda mevcut olan araç-gereci kullandığını söylemiştir. Böylece öğretmenin “ergonomik” önkoşul eksikliklerinin farkında olduğu ancak mevcut olmayan materyaller konusunda ise bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise derslerinde materyale gerek duymadığını, kitaptaki örnek ve alıştırmaların yeterli olduğunu söylemiştir. Böylelikle öğretmenin “ergonomik” önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

14. Öğrenme Tipleri İle İlgili Önkoşullar: Ders hazırlarken, “hangi öğrenci nasıl daha kolay öğrenir?” türünde bir ders işleme kaygınız var mı? Varsa, bunun için neler yaparsınız, farklı yöntemler dener misiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen böyle bir kaygı duyduğunu ve inebildiği kadar öğrencilerin seviyesine inmeye çalıştığını belirtmiştir. Gerçek yaşamdan örnek olaylar anlatarak, şemalar çizerek veya öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorular sorarak ders işlemeye özen gösterdiğini ifade etmiştir. Böylelikle öğretmenin “öğrenme tipleri” ile ilgili önkoşulların farkında olduğu ve buna planlarında yer verdiği söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, “nasıl daha kolay ders anlatırım değil nasıl sorun yaşamadan dersi bitirebilirim” gibi bir kaygı taşıdığını ve bu nedenle de “problemli öğrencileri en arka sıralarda oturtup, sessiz olmaları yeterli” diyerek bu öğrencilerden dersle ilgili bir şey beklemediğini ve kitap-defter getirmeseler bile önemsemeyip göz yumduğunu belirtmiştir. Böylelikle öğretmenin “öğrenme tipleri” ile ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

TABLO 15: Matematik Dersi Öğretmenlerinin Cevaplarının Karşılaştırılması

ÖNKOŞULLAR	Matematik	
	Göç alan	Göç almayan
Konuya yönelik	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor
Bilişsel	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor
Bireysel	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil
Aileye yönelik	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor
Güdü	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil
Grupla ilgili	--	Farkında değil
Kültürel	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor
Duyuşsal	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil
Psikomotorik	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor
Dille ilgili	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor
Sosyal	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Okulla ilgili	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor
Ergonomik	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil
Öğrenme tipleri	Farkında ve uyguluyor	Farkında değil

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf Matematik dersi öğretmenlerinin ders planları karşılaştırıldığında, dikkate alınan önkoşullar arasında farklar görülmektedir. Tabloya göre, göç alan okuldaki öğretmen sadece bir önkoşul maddesinin farkında değilken, göç almayan okuldaki öğretmenin altı önkoşul maddesinin farkında olmadığı görülmektedir. Yine göç alan okuldaki öğretmenin dört önkoşul maddesinin farkında olduğu ve uygulamaya geçirdiği görülürken, göç almayan okuldaki öğretmenin sadece iki önkoşul maddesinin farkında olduğu ve uygulamaya geçirdiği görülmektedir. Böylelikle Matematik dersi planları karşılaştırıldığında göç almayan okuldaki öğretmenin göç alan okuldaki öğretmene göre genel olarak önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

IV.3.3. Göç Alan ve Göç Almayan Okullardaki İngilizce Öğretmenlerinin Cevapları

1. Konuya yönelik: Derslerinizi yıllık plana mı yoksa kitaba göre mi işliyorsunuz?, Ünite/ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen “yazılı olarak plan hazırlamıyorum ve derslerimi kitaba göre işliyorum; her derse bir önceki dersin kısa bir tekrarıyla başlarım” diye cevaplamıştır. Böylelikle öğretmenin “konuya” yönelik önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, “yıllık plan bu sınıf için uygun değil, bu nedenle konu başlığı aynı olmasına rağmen dersleri içerik olarak daha basite indirgeyerek, örnek cümle ve alıştırmalara ağırlık vererek işlemeye çalışıyorum” demiştir. Böylelikle öğretmenin “konuya” yönelik önkoşulların farkında olduğu ve bunu planlarında ele aldığı görülmektedir.

2. Bilişsel önkoşul: Tüm 8. sınıf şubelerine ortak sınav mı yaparsınız?, Sınav hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen “sınav hazırlarken öğrencilerin seviyelerini dikkate alıyorum ve yüksek puan alabilmeleri için bu sınıfa daha basit sorular hazırlıyorum” diye ifade etmiştir. Böylece öğretmenin bu önkoşulun farkında olduğu ve buna uygun çalışma yaptığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de “ortak sınav yapmıyorum, özellikle bu sınıf için seviyelerinin çok altında sorular hazırlıyorum, bu sayede öğrenciler geçer notlar alabiliyorlar” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerin “bilişsel” önkoşullarının farkında olduğu ve buna çalışmalarında yer verdiği söylenebilir.

3. Bireysel Önkoşullar: Sınıfta özel olarak ödev verdiğiniz öğrenciler var mı? ve ‘hangi öğrenciler OKS’ye (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) girecek?’

Göç alan okuldaki öğretmen “öğrencilere bireysel ödevler vermiyorum ve hangi öğrencilerin OKS’ye gireceğini bilmiyorum” demiştir. Böylelikle öğretmenin öğrencilerin “bireysel” önkoşullarını dikkate almadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de “5-6 öğrenci yüzünden sınıfta kontrolü sağlayamıyorum, böylece diğerleri ile de özel olarak ilgilenemiyorum” diye cevap vermiştir. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerin “bireysel” önkoşulları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir.

4. Aileye Yönelik Önkoşullar: Öğrencilerin anne-babalarının öğrenim durumları nasıldır? (Lise mezunu olan var mı?); Gelir durumları ne düzeyde? Veliler ne tür işlerde çalışıyor? Evde yaşayan kişi sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen “ailelerin gelir durumlarının çok düşük, anne-babaları köylerden gelip yerleşmişler ve en fazla lise mezunu olabilirler” diyerek genellikle kalabalık aile yapısına sahip olduklarını belirtmiştir. Alınan bu genel cevaplarla öğretmenin “aileye” yönelik önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de, sözü edilen öğrencilerden birinin ailesi hakkında net cevaplar verebilmiş, diğer öğrencilerin aileleri hakkında ise fazla bir bilgiye sahip olmadığını söylemiştir; görüşmek istediği bazı velileri çağırdığını ancak onların da gelmediklerini ifade etmiştir. Ailelerin genellikle kalabalık aileler olduğu ve genellikle esnaf veya çiftçi olduklarını belirten öğretmenin “aile”ye yönelik önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

5. Güdü Önkoşulu: Derse başlayıp 40 dakika boyunca konuya devam edebiliyor musunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen 40 dakika boyunca ders işlenemeyeceğini, mutlaka bazı öğrencilerin sıkılarak dersi sabote etme eğiliminde olabileceğini belirtmiş; bu durumlarda kısa bir konu tekrarı yaptığını ifade etmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenin “güdü” önkoşulunun farkında olduğu ancak bu önkoşula yönelik bir ön hazırlık yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, “40 dakika boyunca derse devam edilemez, öğrencilerin dinleme süreleri zaten sınırlı” şeklinde cevap vermiştir. Her derse çeşitli “warm-up=giriş” aktiviteleriyle başladığını, derste ise öğrencilerin sıkıldığını hissettiği zaman da İngilizce oyun, şarkı gibi aktivitelerle devam etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Böylece öğretmenin öğrencilerin “güdü” önkoşulunun farkında olduğu ve buna derslerinde dikkat etmeye çalıştığı söylenebilir.

6. Grupla ilgili Önkoşullar: Grup çalışmaları yapar mısınız? Grup oluştururken hangi prensiplere dikkat edersiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen “grup çalışması yapmıyorum, özellikle 7 ve 8. sınıflarda grup çalışmaları kavga, gürültü ve zaman kaybına neden oluyor” şeklinde bir cevap vermiştir. Böylelikle öğretmenin “grupla” ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de “grup çalışması yapmıyorum çünkü kız-erkek öğrenciler gelişimsel dönemlerinden dolayı birlikte çalışmaktan çekiniyorlar” demiştir. Ancak grupla ilgili önkoşulların dikkate alınıp alınmadığı konusunda bilgi alınamayacağından bu önkoşul ile ilgili görüşme sonlandırılmıştır.

7. Kültürel Önkoşullar: Bu çevredeki halkın yaşam biçimi hakkında bilgi verir misiniz?, Bu bölge ve bölge halkı hakkında düşünceleriniz nelerdir?, Öğrencilerin size farklı gelen yönleri var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen “okulun bulunduğu çevredeki halkın çoğu doğu kökenli; terör, gasp ve hırsızlık olayları bu çevrede çok sık yaşanabiliyor ve bu çevre sokaklarda sık sık polis otolarının görüldüğü bir bölge” diyerek cevaplamıştır. Ancak derslerinde bu konulara değinmediğini de eklemiştir. Böylelikle öğretmenin “kültürel” önkoşulların farkında olduğu ancak bu önkoşula yönelik bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de “bende Mersinliyim, bu sınıftaki öğrencilerin çoğu da Mersinli, ama onların yaşam şekilleri bana yabancı geliyor” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin aile-içi iletişimlerinin eksik olduğunu ve bu yüzden anne-babaların da okula ve öğrenciye uzak olduklarını belirtmiştir. Böylelikle öğretmenin öğrencilerin “kültürel” önkoşullarının farkında olduğu ancak buna yönelik bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

8. Duyuşsal Önkoşullar: Ders dışında öğrencileri tanımak ve varsa öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek için neler yapıyorsunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen “ders dışında öğrencilerle nasihat etme-tavsiyelerde bulunma şeklinde iletişim kurabiliyorum, fakat öğrencilerin aileleriyle görüşemiyorum ve sınıf veli toplantılarına katılmıyorum” diye cevaplamıştır. Böylelikle öğretmenin öğrencilerin “duyuşsal” önkoşullarının farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise, “derste ciddi bir problem yaşanmışsa o öğrenci ile ders dışında görüşmeye çalışıyorum ama öğrenciler yine de derslerde olumsuz davranışları gösteriyorlar” demiştir. Bu sınıfta disiplini sağlama konusunda kendini yetersiz gördüğünü ve bunun için bu sınıfta derse giren diğer öğretmenlerle konuşup, onlardan fikir aldığını ilave etmiştir. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerin “duyuşsal” önkoşullarının farkında olduğu ve buna derslerinde dikkat ettiği söylenebilir.

9. Psikomotorik Önkoşullar: Yazı yazma konusunda (veya geometrik şekilleri çizmede) zorlanan öğrenciler var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen sınıfta bir öğrencinin yazı yazmada zorlandığını, diğer öğrencilerin bu konuda bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Böylelikle öğretmenin “psikomotorik” önkoşulların farkında olduğu ancak buna yönelik bir çalışma yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de öğrencilerin çoğunun el yazısının bozuk olduğunu belirtmiştir. Bunun için Türkçe öğretmenine ne yapılabileceği hakkında danışarak, bu önerileri derslerde öğrencilere ilettiğini söyleyen öğretmenin öğrencilerin “psikomotorik” önkoşullarının farkında olduğu ve en azından önerilerde bulunarak öğrencilere yardımcı olmaya çalıştığı söylenebilir.

10. Dille İlgili Önkoşullar: Derslerde sık sık “öğretmenim bu kelime ne demek?” gibi sorular geliyor mu?

Göç alan okuldaki öğretmen İngilizce kelimelerin karşılıklarını açıklarken zorlandığını ifade etmiştir. Böylece öğretmenin kullandığı dil açısından öğrencilerin seviyesine inemediği ve “dille” ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de dersin yabancı dil olmasına rağmen, öğrencilerin hem Türkçe hem de İngilizce sözcüklere karşı oldukça ilgisiz olduğunu, kullanılan kelimeleri bilmeseler bile sormadıklarını belirtmiştir. Derslerde de günlük hayatta sık kullanılan basit kelimeleri kullanmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Böylece öğretmenin “dille” ilgili önkoşullarının farkında olduğu ve buna dikkat ettiği söylenebilir.

11. Sosyal Önkoşullar: Öğrenciler okul dışında neler yapıyorlar? İnternet kafe, disko, kahvehane, sinema-tiyatro veya çeşitli derneklere gidenler var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen öğrencilerin çoğunun bir işte çalıştığını veya internet kafelerde zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenin genel cevaplar vermesi sebebiyle bu önkoşulun farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de, öğrencilerin internet kafelere gittiğini ve birkaçının da babalarının yanında çalıştığını belirtmiştir. Ancak, öğrenciler hakkında genel cevaplar veren öğretmenin öğrencilerin “sosyal” önkoşullarının farkında olmadığı söylenebilir.

12. Okulla İlgili Önkoşullar: Çalıştığınız okuldan memnun musunuz?, Merkezi bir okula (başka bir okula) tayin istemeyi düşünüyor musunuz?

Göç alan okuldaki öğretmen okuldan ve okulun bulunduğu çevreden memnun olmadığını belirtmiştir. Bu cevapla öğretmenin okulla ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise okuldan memnun olduğunu; disiplin sorunlarının okul mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Kalabalık okullarda öğretmen-öğrenci hatta öğretmen-öğretmen veya öğretmen-yönetici arasında daha çok sorunlar yaşanabileceğini söyleyerek, sosyal ilişkilerde dikkat ederek sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Böylece öğretmenin bu önkoşulun farkında olduğu ve buna hazırlıklı olduğu söylenebilir.

13. Ergonomik Öğrenme Önkoşulları: Sınıflardaki materyaller ne durumda, harita, küre, kitaplık var mı?

Göç alan okuldaki öğretmen sınıflarda hiçbir materyalin bulunmadığını, bu yüzden sadece ders kitabı kullandığını belirtmiştir. Bu cevapla öğretmenin “ergonomik” önkoşulların farkında olduğu ancak bu konuda bir hazırlık yapmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen ise “okulda gerekli materyaller bulunmuyor, ancak özellikle yeni kelimeleri öğretmek için kendi sahip olduğum –flashcards- dediğimiz resimli kartlar kullanmaya özen gösteriyorum” şeklinde cevaplamıştır. Ayrıca çeşitli proje ödevleriyle öğrencilerin de materyal hazırlamasını sağladığını belirtmiştir. Böylece öğretmenin “ergonomik” önkoşulların farkında olduğu ve derslerinde bunu göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

14. Öğrenme Tipleri İle İlgili Önkoşullar: Ders hazırlarken, “hangi öğrenci nasıl daha kolay öğrenir?” türünde bir ders işleme kaygınız var mı? Varsa, bunun için neler yaparsınız, farklı yöntemler dener misiniz?

Göç alan okuldaki öğretmen “derslerde olabildiğince çok örnek vermeye çalışıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Fakat bu sınıfta farklı aktiviteleri uygulayamadığını da belirten öğretmenin “öğrenme tipleri” ile ilgili önkoşulların farkında olmadığı söylenebilir.

Göç almayan okuldaki öğretmen de, “eğitim-öğretim konusunda değil disiplini sağlama konusunda kaygı taşıyorum” diyerek cevap vermiştir. “Konuları çok basite indirgeyerek ve düz anlatımın yanında farklı yöntemler kullanmaya çalışarak ders işlemeye çalışıyorum” diye belirten öğretmen; ancak yine de disiplin sağlama ve dersi devam ettirebilme konusunda sorunlar yaşadığını da ilave etmiştir. Bu cevaplarla da öğretmenin “öğrenme tipleri” ile ilgili önkoşulun farkında olduğu ancak hazırlık yapmadığı söylenebilir.

TABLO 16: İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Cevaplarının Karşılaştırılması

ÖNKOŞULLAR	İngilizce	
	Göç alan	Göç almayan
Konuya yönelik	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Bilişsel	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor
Bireysel	Farkında değil	Farkında değil
Aileye yönelik	Farkında değil	Farkında değil
Güdü	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Grupla ilgili	Farkında değil	--
Kültürel	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor
Duyusal	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Psikomotorik	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Dille ilgili	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Sosyal	Farkında değil	Farkında değil
Okulla ilgili	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Ergonomik	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Öğrenme tipleri	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin ders planları karşılaştırıldığında, dikkate alınan önkoşullar arasında farklar görülmektedir. Tabloya göre, göç alan okuldaki öğretmenin dokuz önkoşul maddesinin farkında olmadığı, buna karşılık göç almayan okuldaki öğretmenin sadece üç önkoşul maddesinin farkında olmadığı görülmektedir. Ayrıca, göç alan okuldaki öğretmenin sadece bir önkoşul maddesinin farkında olup uygulamaya geçirdiği görülürken, göç almayan okuldaki öğretmenin sekiz önkoşul maddesinin farkında olup uygulamaya çalıştığı görülmektedir. Böylelikle, göç alan okuldaki İngilizce öğretmenin göç almayan okuldaki İngilizce öğretmenine göre planlarında önkoşul maddelerine dikkat etmediği söylenebilir.

TABLO 17: Öğretmenlerin Öğrenme Önkoşulları ile İlgili Verdikleri Cevapları Gösteren Genel Tablo

ÖNKOŞULLAR	T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi		Matematik		İngilizce	
	Göç alan	Göç almayan	Göç alan	Göç almayan	Göç alan	Göç almayan
Konuya yönelik	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Bilişsel	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor
Bireysel	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında değil	Farkında değil
Aileye yönelik	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında değil
Güdü	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Grupla ilgili	--	Farkında ancak uygulamıyor	--	Farkında değil	Farkında değil	--
Kültürel	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor
Duyuşsal	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Psikomotorik	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Dille ilgili	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Sosyal	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında değil	Farkında değil
Okulla ilgili	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor
Ergonomik	Farkında ve uyguluyor	Farkında ve uyguluyor	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor	Farkında ve uyguluyor
Öğrenme tipleri	Farkında değil	Farkında değil	Farkında ve uyguluyor	Farkında değil	Farkında değil	Farkında ancak uygulamıyor

Alınan cevaplar doğrultusunda genel olarak; öğretmenlerin planlama konusunda çeşitli önkoşul bilgilerine sahip oldukları ancak bu önkoşulları göz önünde bulundurarak dersi planlama konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Fakat bu görüş, Karaalp'in (2003) çalışmasında elde ettiği verilerle ters düşmektedir. Bu çalışmada, "öğretmenlik meslek bilgisini alırken, plan hazırlama konusunda aldığım eğitimi yeterli buluyorum" önermesine öğretmenlerin %44,7'si "evet" yanıtını verirken, %30,9'u "hayır" yanıtını vermişlerdir.

Oysa ki, planlama yapacak öğretmen, eğitim bilimlerindeki bilgilerini her an yenilemeli, sosyal olaylarla yakından ilgilenerek geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilmeli, kendi alanındaki bilimsel gelişmeleri izlemelidir. Nitelikli ön hazırlıklar, yönetmelikler ve yayınlanan programlar doğrultusunda başlatılır. Daha sonra yeniliklere erişmek ve eskimiş bilgi ve görüşleri atmak için planlama çalışmaları gereklidir. Öğretmenlerin haftalık ders saati, onun görev saatinin sınırları değildir, yalnızca yüz yüze yaptığı eğitim etkileşim saatleridir. Bir derse hazırlanma, haftalık ders yükünün en az iki katı süre ister (Ültanır, 2003; 175). Öğretmenlerin %19,5'i "ara sıra", % 2,2'si ise "her zaman" eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak görürken; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%56,8) ise eğitim etkinliklerini planlamayı "hiçbir zaman" zaman kaybı olarak nitelendirmedikleri görüşündedirler (Terzi, 2001).

IV.4. Öğrencilerin Akademik Başarıları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

(8, 9 ve 10. Alt Problemler)

Çalışmanın son aşamasında sadece gözlem yapılan öğrencilerin değil, belirlenen şubelerdeki tüm öğrencilerin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerindeki yıl sonu başarı notları ele alınmış ve göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin bu derslerdeki akademik başarıları arasında fark olup olmadığı “bağımsız t testi” ile ortaya konmuştur.

Mersin ilinde göç alan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencileri ile göç almayan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki akademik başarıları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için belirlenen şubelerdeki öğrencilerin yıl sonu başarı notları ele alınarak “bağımsız t testi”ne göre gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; hesaplanan “t” değeri “tablo t” değerinden küçük olduğu için T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi için anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

TABLO 18: T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi için Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okul	N	\bar{X}	s	Hesaplanan ‘t’	Tablo ‘t’	p
Göç alan	34	2,62	,86	,87	1,66	,39
Göç almayan	36	2,81	,95	,87		

(p > 0.05)

Mersin ilinde göç alan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencileri ile göç almayan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için belirlenen şubelerdeki öğrencilerin yılsonu başarı notları ele alınarak “bağımsız t testi”ne göre gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; hesaplanan “t” değeri “tablo t” değerinden büyük olduğu için Matematik dersi için anlamlı bir fark bulunmaktadır.

TABLO 19: Matematik Dersi için Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okul	N	\bar{X}	s	Hesaplanan ‘t’	Tablo ‘t’	p
Göç alan	34	2,41	1,35	3,64	1,66	,001
Göç almayan	36	3,31	,58	3,56		

(p < 0.05)

Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için belirlenen şubelerdeki öğrencilerin yılsonu başarı notları ele alınarak “bağımsız t testi”ne göre gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; hesaplanan “t” değeri “tablo t” değerinden büyük olduğu için İngilizce dersi için anlamlı bir fark bulunmaktadır.

TABLO 20: İngilizce Dersi için Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okul	N	\bar{X}	s	Hesaplanan ‘t’	Tablo ‘t’	p
Göç alan	34	2,24	1,19	5,03	1,66	,00
Göç almayan	36	3,39	,69	4,96		

(p < 0.05)

Genel olarak sonuçlara bakıldığında, üzerinde çalışılan göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarının 8. sınıf şubelerindeki öğrencilerin Matematik ve İngilizce derslerindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark görülürken, T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak öğretmenlerin, karne notuna dönüştürülmeden önceki (5 üzerinden) verdikleri ham puanlara erişilemediğinden yani ham puanların aritmetik ortalama ve standart sapması bilinmediğinden standart ‘z’ veya ‘t’ puan hesabına gidilememiştir. Bunun sonucunda standart puan karşılaştırılması yapılamamıştır. Tablolardaki varsayımlarda ham puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları arasında büyük farklar olmadığı varsayılmaktadır. Kültürel farklılıklar nedeniyle T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin de (bilişsel integrasyon) anlamlı çıkması beklenmektedir.

Diğer taraftan, göç alan okuldaki öğrencilerin T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde belki de ezber yöntemi ile kendi kendilerine çalışarak başarılı olabildikleri, oysa Matematik ve İngilizce derslerinde anne-babalarının eğitim ve gelir durumu sebebiyle evde kendilerine yardım edecek kişilerin olmaması sonucu bu öğrencilerin göç almayan okuldaki öğrencilere göre daha düşük notlar aldıkları söylenebilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

V.1. Sonuç

Bu bölümde Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarında 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce ders planlarındaki önkoşul eksikliklerinden kaynaklanan ve öğrenciler arasında görülen vandalizm ve zorbalık içeren davranışların benzerlik ve farklılıklarından, bu olaylarla karşı karşıya kalan öğretmenlerin ders planlarında dikkat ettikleri önkoşullardan ve göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarındaki, 8. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıklardan bahsedilmektedir.

Bu çalışma için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'na göre; Mersin ilinde göç alan ve göç almayan ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin anne babalarının doğum yerleri, öğrenim durumları, gelir durumları ve bu öğrencilerin kardeş sayısı ile evlerinde yaşayan kişi sayıları bakımından anlamlı farklar bulunmaktadır. Buna göre, evde öğrenme ortamlarının küçülmesi, öğretim materyallerinin ortak kullanılmasından doğan fırsat eşitsizlikleri ve yine evde okuma-oyun için gerekli finansal desteğin azalması gibi öğrencilerin aile içinde öğrenme stratejilerini etkileyen faktörlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan sistematik gözlem sonuçlarına göre; T.C.Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde göç alan ilköğretim okulunda Sözel Başlığı altındaki davranışlar yoğunlukta iken göç almayan ilköğretim okulunda hem Sözel hem de Bedensel başlığı altındaki davranışlar yoğunlukla görülmüştür. Matematik derslerinde yapılan gözlemlere göre göç alan okulda Sözel başlığı altındaki davranışlar Bedensel ve Diğer

başlığı altındaki davranışlara oranla oldukça sık tekrarlanırken göç almayan okulda Sözel ve Diğer başlığı altındaki davranışların sıklıkla tekrarlandığı söylenebilir. İngilizce derslerinde ise göç alan okulda Sözel başlığı altındaki davranışların yoğunluğu dikkat çekerken göç almayan okulda hem Sözel hem de Bedensel davranışların yanında az da olsa Diğer başlığı altındaki davranışlara da rastlanmıştır. Böylelikle öğrenciler arasında görülen vandalist ve zorbalık içeren davranışların okullarda yaşanan göç olgusuyla ilişkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Bu çalışmada gözlem yapılan sınıflarda derse giren T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Matematik ve İngilizce öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu görüşme sorularından alınan cevaplara göre; göç alan okuldaki T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretmenin genel olarak önkoşulların farkında olmadığı veya uygulamaya geçirmediği; buna rağmen göç almayan okuldaki öğretmenin ise genel olarak önkoşulların farkında olduğu ve bunlara planlarında dikkate aldığı söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin cevapları karşılaştırıldığında ise göç almayan okuldaki öğretmenin genel olarak önkoşulların farkında olmadığı veya farkında olup uygulamaya geçirmediği görülürken göç alan okuldaki öğretmenin genel olarak önkoşulların farkında olduğu ancak bunları uygulamaya geçirmediği söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin cevapları karşılaştırıldığında da göç alan okuldaki öğretmenin genel olarak önkoşulların farkında olmadığı buna karşın göç almayan okuldaki öğretmenin ise çoğu önkoşulun farkında olduğu ve uygulamaya geçirdiği söylenebilir. Buna göre, göç alan okuldaki öğretmenlerin genel olarak öğrenme önkoşullarının farkında olmadığı veya uygulamaya geçirmediği; göç almayan okuldaki öğretmenlerin ise genel olarak öğrenme önkoşullarının farkında olduğu ve bunları planlarında dikkate aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın son aşamasında ise çalışılan şubelerdeki öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için, yıl sonu notları üzerinde yapılan bağımsız ‘t’ testi sonuçlarına göre; T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi için hesaplanan “t” değeri “tablo t” değerinden küçük olduğundan fark anlamlı değilken; Matematik ve İngilizce dersleri için hesaplanan “t” değerleri “tablo t” değerinden büyük olduğundan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p \leq 0.05$ olarak alınmıştır). Buna göre, göç alan ve göç almayan okullardaki öğrencilerin akademik başarıları açısından T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi için fark olmadığı ancak Matematik ve İngilizce derslerindeki akademik başarıları açısından göç almayan okul lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

V.2. Öneriler

Öğretimsel problemler kadar sınıflarda sık gözlemlenmemesine rağmen kalabalık ilköğretim sınıflarında, sözel ya da fiziksel saldırganlık davranışlarının yaygın olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkan bir sonuçtur. Bu durum, öğretmenlerin çocuğun saldırgan davranışlar göstermesine yol açan nedenleri çok iyi belirlemelerini ve aile ile işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Çünkü davranış değiştirmede, problem davranışlarla ilgili sorunları çözmeye başarıya ulaşmak için bu davranışı doğuran nedenleri ortadan kaldırmak, sınıf ve aile ortamlarındaki davranışların tutarlılığını sağlamak gereklidir. **Bu nedenle okul-aile, öğretmen-veli ilişkilerine önem verilmeli, aile sadece çocuğun başarısız ya da problemlili olduğu durumlarda değil gelişim özellikleri, eğitimi ve başarı durumu hakkında da bilgilendirilerek bu bağ kuvvetlendirilmelidir.**

Araştırma bulguları ile vandalizm ve zorbalık ile ilgili alan yazın dikkate alınarak, Milli Eğitim Bakanlığına, okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki stratejiler önerilebilir:

- İlk ve ortaöğretim eğitim programlarında şiddetin zararlarını ve önleyici tedbirlerini çocuklarımıza anlatmak için öğretici konulara yer verilmelidir.
- Okullarda rehberlik hizmetlerinin sayısı artırılmalı, sorunlu öğrenciler tespit edilerek, onlarla birebir iletişim kurulmalıdır.
- Okul çevresi sıkı gözetim altına alınmalı, okul önlerindeki, köşe başlarındaki seyyar satıcılar denetlenmelidir. Kesici aletleri satın almak için yaş sınırını zorunlu kılan yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Emniyet teşkilatı, Türkiye genelindeki tüm okulları mercek altına almalı, okul çevrelerinde polisiye tedbirler artırılmalıdır. Çünkü okuldaki şiddet olaylarının büyük bir çoğunluğu, okul çevresindeki yapılanmalardan kaynaklanmaktadır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumlarına şiddetin zararlarını içeren bilgilendirici panolar astırılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, suç unsurunun yüksek olduğu bölgeleri ve okulları tespit etmeli, bu okullar üzerinde etkinliklerini yoğunlaştırmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda uygulanan zorbalık olaylarına karşı gerekli yasal düzenlemeleri yapmalıdır.
- Okul disiplin yönetmelikleri yeniden ele alınmalı, suça verilen cezalar-önleyici tedbir olarak- caydırıcı olmalıdır
- Okul yönetimi, tüm okul düzeyinde zorbalığı önleme ve başa çıkma stratejileri geliştirmelidir.

- Okul çalışanları zorbalık olaylarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri konusunda bilinçlendirilmelidir. Bu bilinçlenme, zorbalığı konu alan hizmet içi eğitim seminerleri ile sağlanabilir. Seminerlerde zorbalık tüm yönleri ile ilgili gruplara anlatılmalıdır.
- Okul yönetimi özellikle göç olgusunun yaşandığı semtlerde öğretmenlere yönelik görev yaptıkları çevre hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlere yönelik öğrencilerin öğrenme önkoşulları hakkında (aileye yönelik, bireysel, kültürel farklılıklar, dille, okulla ilgili önkoşullar ile güdü ve öğrenme tipleri gibi konularda) hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmenler, sınıf içinde ve dinlenme aralarında öğrencileri dikkatle izlemeli, şüpheli durumlarda müdahale etmelidir.
- Öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarında bunu aileleri ve öğretmenleri ile konuşma konusunda teşvik edilmelidir. Sorunun çözümünde okul yönetiminin yardımı alınmalıdır.
- Ailelere yönelik olarak şiddet hakkında paneller düzenlenmeli, bilgilendirici broşürler dağıtılmalıdır
- Veliler çocuklarını yakından izlemeli, onlarla okulda neler yaptıklarını konuşmalı, şüpheli durumlarda sınıf öğretmeni ile iletişime geçmelidir.

Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, çocuk sahibi olup olmama vb.) kişisel özelliklerinin, davranışı problem olarak tanımlama ve problem davranışa verilen önem derecesi arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu değişkenler tek tek veya birkaç değişken birlikte ele alınarak ilköğretim okullarında karşılaşılan diğer problem davranışlar ve önem dereceleri ile aralarında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, Sırrı ve Mücahit Dilekmen. (1995). “Okul Sıraları Üzerindeki Yazı, Şekil ve Resimlerle İlgili Bir Araştırma”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı:216;14-19. Ankara.
- Ataç, Füsün. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul-Eylül 1991. Beta Basım Yayım Dağıtım. 1. Basım; 309-368.
- Atıcı, Meral. (2001). “İlköğretimdeki Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl 2, Sayı 20; 5-11.
- Aydemir, Oğuzhan. “Öğrenmede Motivasyon Ve Dikkatin Önemi” (<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.doc>) Erişim Tarihi:24.10.2005
- Ballard, Mary E., Kelvin T.Rattley, Willie C. Fleming, Pamela Kidder-Ashley. (2004). “Appalachian State University School Aggression and Dispositional Aggression among Middle School Boys” Editor, David L. Hough, Missouri State University *RMLE Online(Research in Middle Level Education)* 2004, Volume 27, Number 1. Article 3.
- Başar, Hüseyin. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Becker, Georg E. (2001). *Unterricht Planen*. Weinheim und Basel, Beltz-Verlag.
- Black, Susan (2002). “The Roots of Vandalism”. *American School Board Journal*. July 2002, Vol: 189, No: 7. (<http://www.asbj.com/2002/07/0702research.html>).
- Boz, Bora ve Fatma Yücel Beyaztaş (2001). “Vandalizm”, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, Mart 2001, (<http://www.ttb.org.tr/STED/sted0301/5.html#top>). Erişim Tarihi: 01.04.2006.
- Can, Tuncer., “Motivasyon”, (<http://www.ingilish.com/motivasyon.htm>). Erişim Tarihi: 20.04.2006.

- Çınkır, Şakir ve Yasemin Kepenekci(Karaman). (2003). “Öğrenciler Arası Zorbalık”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı.34; 236-253.
- Di Canio, M. (1993). *The Encyclopedia of Violence: Origins, Attitudes, Consequences*, Facts on File, Inc.; 269-272.
- Dönmez, Burhanettin., ve Mehmet Güven. (2001). “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri”, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 7-9 Haziran 2001; 1771-1777.
- Durmuş, Emine ve Uğur Gürkan. (2003). “Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yaz 2005, Cilt 3, Sayı 3.
- Ercan, Leyla. (2000). “Motivasyon, Güdülenme”, Ed. Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ergün, Mustafa., ve Ali Özdaş. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Kaya Matbaacılık, İstanbul.
- Gordon, Thomas. (2003). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. 15. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Griese, Harmut M. (2005). “Von Uni-Türken, russischer Heimat und Bob Marley”, *Forschung, In Internationalen Kooperationen, Unimagazin Hannover* H 12467, Vol. 3-4; 18-21.
- Gümüş, Adnan., Songül Tümkaya ve Turan Dönmezer. “İlköğretim okulları hababam sınıfını aratmıyor...” başlıklı haber. (www.memurlar.net/haber/24144/) Erişim tarihi:28.06.2005
- Hart, Michelle C. (1996). “Identification Badges: An Invitational Approach to School Safety”. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1996, Vol. 4, No.1; 71-81.
- Horowitz, Tamar., and David Tobaly. (2003). “School Vandalism: Individual and Social Context”. *Adolescence*. Spring-2003.

Işık, Halil.(2004). “Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme”. *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 164, Güz 2004.

‘İstanbul, Mersin ve Erzincan’da izinsiz gösteriler’ başlıklı haber.

Erişim Adresi: (http://www.sabah.com.tr/son_gun02.html#)

Erişim Tarihi: 22.03.2006

Kapıcı, Emine Gül. (2004). “İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 37, Sayı 1; 1-13.

Karaalp, Seher. (2003). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliklerinin Planlanmasına İlişkin Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaygalak, Sevilay. (1999). “Zaman ve Mekan Boyutuyla Göç ve Kentleşme: Mersin-Demirtaş Mahallesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Mersin.

Kıran-Esen, Binnaz. (2003). “Akran Baskısı Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. Haziran 2003, Cilt 2, Sayı 3; 65-76.

Kocadal, Hakan. (2004). “Kent Ve Suç: Mersin’de Genç Suçluluğu Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Mersin.

M.E.B. Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, “Okullarda Şiddetin Önlenmesi ve Şiddetle Mücadele İçin Yerel Ortaklıklar Konferansı Sonuç Bildirgesi” http://digm.meb.gov.tr/BELGE/AK_OkulSiddetOnleme.htm.

Erişim Tarihi:16.03.2006

M.E.B. “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, *Tebliğler Dergisi*, Yayın Tarihi ve Sayısı: Eylül 2003-2552. Düzeltme : Kasım 2003 Sayı: 2554

- M.E.B. “İlköğretimde Yönelme Yönergesi. (2003). *Tebliğler Dergisi*, Yayın Tarihi ve Sayısı: Eylül 2003-2552.
- Mersin Valiliği; 1997, “Göçle Gelen Sorunlar ve Halk - Devlet İlişkileri Mersin”, *Stratejik Araştırmalar Serisi - 1* (Polar), Ankara.
- Morrison , Gale M. , Michael J. Furlong ve Richard L.Morrison (1994). “School Violence To School Safety: Reframing the Issue for School Psychologists”. *School Pyschology Review*, 1994, Vol.23, No.2; 236-256.
- MTSO. Mersin Ticaret ve Sanayi Odası; 1996, “Ekonomik Rapor”, Gözde Ofset, Mersin.
- “Okullarda Şiddet ve Taciz”, (a)*Eğitimin Sesi*, Ağustos-Eylül 2005, sayı:14; 8-10.
- “Okullarda Şiddet ve Taciz”, (b)*Türk Eğitim-Sen, Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası Genel Merkezi Aylık Yayın Organı*, Eylül 2005, Yıl.2, Sayı.18
- O’Reilly, Elana, and Richard R. Verdugo. (1999). “Safe School Indicators: Theory, Data, and Social Policy.” In Richard R. Verdugo (ed.). *Special Issue of Education and Urban Society*, Vol.31, No.3; 334-348.
- Öğülmüş, Selahiddin. (1995). “Vandalizm (tahripçilik) veya Toplumda Çevreye Karşı Bir Manifesto”, *İlim ve Sanat*, Sayı: 39; 76-79.
- Öğülmüş, Selahiddin. (1994). “Öğretmenlerin, Okullardaki Tahripçilik (school vandalism) Olgusuna Karşı İdeolojik Yönelimleri”, *Araştırma Raporu* (Bu araştırmanın bir bölümü, III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur).
- Öğülmüş, Selahiddin. (1993). “Tahripçilik”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:26, Sayı : 2; 587-592
- Özcebe, Hilal., Sarp Üner, Didem Uysal, Sunullah Soysal, Beldan Polat ve Ali Şeker. (2005). “1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve

Alınabilecek Tedbirler”, *Uluslar arası Katımlı Sempozyum, Bildiri Özetleri*, 28-31 Mart 2006, İstanbul.

Özçağın, Hülya Merhan (2001). “Algılanan Adalet ve Denetim Düzeyleri Farklı Öğrencilerin Okullarda Tahripçilik (Vandalizm) Olarak Nitelendirilen Davranışlarda Bulunma Sıklığının Karşılaştırılması”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler (Eğitimin Psikolojik Temelleri) Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Pişkin , Metin. (2003). “Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı”. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Bildiri Özetleri*. İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz 2003; 125-126.

Pişkin, Metin. (2002). “Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol.2, No.2; 531-562.

Sadık, Fatma. (2002). “İlköğretim I. Aşama (1-5. Sınıf) Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar”, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Enstitü Dergisi/e-dergi* ISSN:1304-8899. Yıl.2002, Cilt.10, Sayı.10 (<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?dosya=86>; <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.10.10.86.pdf>) Erişim Tarihi: 31.07.2005.

Sarıtaş, Mustafa. (2000). “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”, Ed. Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sayın, Nükhet. (2001). “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sexton-Radek, Kathy, ed. (2005). “Violence in Schools: Issues, Consequences and Expressions”, *School Library Journal*. Volume 51, Issue 5.

- Shore, Ken. (2004). "Dealing With School Vandalism" *Dr. Ken Shore's Classroom Problem Solver*. (http://www.education-world.com/a_curr/shore/shore037.shtml) Erişim Tarihi: 20.06.2005.
- Smith, Peter. Erişim Adresi: fi-006: www.health.fi/connect. Erişim Tarihi 19.03.2006
- Şahin, Figen ve Ufuk Beyazova.(2001). "Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151, Temmuz, Ağustos, Eylül 2001. http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/sahin_beyazova.htm. Erişim Tarihi: 12. 05.2006
- "Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler" *Uluslararası Katılımlı Sempozyum Sonuç Bildirgesi* (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/meb/igm/CocugaYonelikSiddetSonuc.html>) Erişim Tarihi: 11.04.2006
- Tarı, İtir., Kültegin Ögel ve Ceyda Yılmazçetin-Eke. "Güvenli Okul" *Okullarda Suç Ve Şiddeti Önleme*. (<http://www.yeniden.org.tr/vio/vio4.asp>) Erişim Tarihi: 01.04.2006.
- Temel, Ali (1998). "Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri", *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı: 56; 13-16.
- Terzi, Çetin. (2001). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türnüklü, Abbas., Vesile Yıldız ve Yunus R. Zoraloğlu. (2001). "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerin Sorunlu Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri", *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 7-9 Haziran 2001; 1838-1850.
- Tygart, Clarence. (1988). "Public School Vandalism: Toward a Synthesis of Theories and Transition to Paradigm Analysis". *Adolescence*, Vol:23, No:89, Spring 1988. Libra Publishers. Inc.

- Ulusal Eylem Planı. (2005) Erişim Adresi: http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/duyurular/ulusal_eylem_plani_2005/UlusalEylemPlani.doc.
Erişim Tarihi: 28.05.2005
- Ültanır, Gürcan. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme'de Kuram ve Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ültanır, Gürcan. (1999). “Öğretmen Beklentileri ve Disiplin Sorunları”, *Milli Eğitim*. Sayı 141; 43-50.
- Ültanır, Gürcan. (1997). *Öğrenme Kuramları*. 2. Baskı, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Üstün Ahmet ve Hubuyar Demirbağ, (2003). “Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı”. *Eğitim Araştırmaları*, Bahar 2003, Sayı:11; 87-95.
- Variş, Fatma. (Ed.), (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul.
- Verdugo, Richard R. (1999). “Safe Schools: Theory, Data, And Practices”, *Education and Urban Society*, Vol.31, No.3; 267-274.
- Wehmeier, Sally.(Ed.), (1994). *Oxford Wordpower Dictionary*. Oxford University Press; 681.
- Welsh, Wayne. (2001). “Effects of Student and School Factors on Five Measures of School Disorder”. *Justice Quarterly*, Vol.18, No.4; 911-947.
- Yavuzer, Yasemin., (1998). Niğde İlindeki Öğretmenlerin Okul Tahripçiliğine Karşı İdeolojik Yönelimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ali.,ve Ebru Öztürk. “Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar ve Öneriler”, (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01c.htm>) Erişim Tarihi: 07.07.2005

Zweir, Gerard ve Graham M. Vaughan (1984), Three Ideological Orientations in School Vandalism Research. *Review of Educational Research*, Summer, 1984. Vol:54, No:2; 263-292.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

Vandalizm tanımları için;

(www.aaps.k12.mi.us/aaps.forparents/parents.studentrr/definitions),

(www.alabny.edu/sourcebook/app14.html),

(www.asu.edu/aad/manuals/fac/fac004.html),

(www.nationaltcc.org/tcc/),

(www.state.mi.us/msp/cjic/ucr_m.htm) Erişim Tarihi: 22.06.2005

http://www.cnnturk.com.tr/OZEL_DOSYALAR/haber_detay.asp?pid=510&haberid=76361. Erişim Tarihi: 02.03.2006.

http://www.cnnturk.com/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=1&haberID=166372 Erişim Tarihi: 27.03.2006.

http://www.cnnturk.com.tr/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=1&haberID=165792. Erişim Tarihi: 24.03.2006

<http://www.crf-usa.org/violence/school.html>. Erişim Tarihi: 06.03.2006

<http://www.crf-usa.org/violence/hate.html>. Erişim Tarihi: 06.03.2006

<http://www.e-cografya.com/20/08/2005> Erişim Tarihi: 20.08.2005

<http://www.evrensel.net/05/05/04/gundem.html>. Erişim Tarihi:28.09.2005

<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4191186.asp?gid=0>. Erişim Tarihi:04.04.2006

<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4144205.asp?m=1&gid=69>. Erişim Tarihi:25.03.2006

<http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.htm>. Erişim Tarihi:26.03.2006

<http://www.memurlar.net/haber/39636/> Erişim Tarihi:15.02.2006

<http://www.memurlar.net/haber/40329/> Erişim Tarihi:27.02.2006

<http://www.mersin.gov.tr/contents.php?cid=114>. Erişim Tarihi: 02.08.2005

<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/25/yazar/akyol.html> Erişim Tarihi:25.03.2006

<http://egitim.milliyet.com.tr/haberler.asp?HaberID=2240>. Erişim Tarihi:26.03.2006

<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/25/guncel/agun.html>. Erişim Tarihi: 25.03.2006

<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/30/guncel/axgun02.html>. Erişim Tarihi: 30.03.2006

<http://www.ntvmsnbc.com./news/365207.asp> Erişim Tarihi: 05.04.2006

<http://www.ntvmsnbc.com./news/366867.asp> Erişim Tarihi:05.04.2006

<http://www.tusiad.org/turkish/rapor/cografya2/211220.pdf> Erişim Tarihi: 22.08.2005

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=101> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=102>. Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=103>. Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=241> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=243> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=250> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=257> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=258> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=336> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=340> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=343> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=351> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=358> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=360> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=361> Erişim Tarihi: 19.03.2006

<http://sbv-net.udir.no/Templates/Article.aspx?id=365> Erişim Tarihi: 19.03.2006

ÖRNEK OLAYLAR.

“Kilis'te ilköğretim okulu'na çirkin saldırı”

Erişim Adresi: <http://www.memurlar.net/haber/47875/>

Erişim Tarihi: 20.06.2006

“5 ayda 14 öğrenci öldürüldü”

Erişim Adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4492465.asp?gid=69>

Erişim Tarihi: 29.05.2006

“Okul yolunda cinayet: İki öğrenci öldü”

Erişim Adresi: <http://www.milliyet.com.tr/2006/05/25/son/sontur07.asp>

Erişim Tarihi: 25.05.2006

“Mersin’de öğrenci kavgası”. Hakimiyet Gazetesi, 10.05.2006

“Liseli Tayfun ölüme 10 gün direndi”

Erişim Adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4191186.asp?gid=0>

Erişim Tarihi: 04.04.2006

“2 Ayda 5 Öğrenci Öldürüldü” Erişim Adresi: <http://www.sabah.com.tr/gnd94.html>

Erişim Tarihi: 29.03.2006

“Kavgayı Ayırmak İsterken Yaralandı”

Erişim Adresi: <http://sondakika.milliyet.com.tr/2006/03/28/son/sontur35.asp>

Erişim Tarihi: 28.03.2006

“14 yaşındaki öğrenci tutuklandı”.Erişim Adresi: <http://www.sabah.com.tr/gnd100.html>

Erişim Tarihi: 25.03.2006

“Öğrenci şiddeti artıyor” Erişim Adresi: http://www.cnnturk.com.tr/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=3&haberID=165623. Erişim Tarihi: 23.03.2006

“Adana - 23 Mart 2006” Erişim Adresi:http://www.cnnturk.com.tr/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&HID=1&haberID=165792. Erişim Tarihi: 24.03.2006

“Arkadaşını kalbinden bıçakladı” Erişim Adresi:<http://haber.mynet.com/detailnews/?MainPage=1&which=center&ref=haberHome&id=A00DE89A&date=22Mart2006>.

Erişim Tarihi: 22.03.2006

“Kız Meselesi Kavga Çıkarttı”

Erişim Adresi: <http://www.vatandasgazetesi.com/content/view/1869/31/>

Erişim Tarihi: 21.03.2006

“Tarsus'ta ilköğretim 5. sınıf öğrencisi bir çocuk kendini asarak intihar etti.”

Erişim Adresi: http://www.tarsushaber.com/article_view.php?aid=5345&PHPSESSID=9c9e24e04927a6561f0c3110419f8216.

Erişim Tarihi: 24.03.2006

Tarsus Express, 07.03.2006

Yeni Doğu Gazetesi, 28.02.2006

<http://okul.blogspot.com/2005/05Yine-iddet-yine-okul.html>. Erişim Tarihi: 02.08.2005

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;
Bu çalışma 8. sınıf öğrencilerinin aileleri ile ilgili genel bir bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle, aşağıda sizden bazı bilgiler istenmektedir.
Hiçbir şekilde ad ve soyad belirtmenize gerek yoktur.

AİLE BİLGİLERİ:

	Baba	Anne
Doğum Yeri:	İl: İlçe:	İl: İlçe:
Doğum Tarihi:		
Öğrenim Durumu:	Okur yazar değil <input type="radio"/> Okur-yazar <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/>	Okur yazar değil <input type="radio"/> Okur-yazar <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/>
Aylık Geliri:	Geliri yok <input type="radio"/> 0-300 YTL <input type="radio"/> 300-700 YTL <input type="radio"/> 700-1000 YTL <input type="radio"/> 1000 YTL ve üstü <input type="radio"/>	Geliri yok <input type="radio"/> 0-300 YTL <input type="radio"/> 300-700 YTL <input type="radio"/> 700-1000 YTL <input type="radio"/> 1000 YTL ve üstü <input type="radio"/>

Kardeş Sayısı (Kendiniz dahil):

Evinizde toplam kaç kişi yaşamakta?.....

Katılımınız için TEŞEKKÜR EDERİM.

Semiha TARCAN

Ek 2: Sistemantik Gözlem Formu

Okul:

Ders:

Tarih:

GÖZLENECEK DAVRANIŞLAR		Davranışın görülme zamanı			
		0-10 dk.	10-20 dk.	20-30 dk.	30-40 dk.
BEDENSEL	1.İtme, dürtme				
	2.Tekme veya tokat atma				
	3.Saç, kulak çekme				
	4.Silah, bıçak vb. ile saldırma				
	5.Bedene yönelik kaba şaka				
SÖZEL	6.Ad takma				
	7.Alay etme, kızdırma				
	8.Sürekli takılma				
	9.Laf atma				
	10.Hakaret, küfür etme				
	11.Tehdit etme,				
	12.Sürekli itiraz etme				
DİĞER	13.Cinsellik içeren sözler söyleme				
	14.Sınıf eşyasına zarar verme				
	15.Arkadaşının eşyasını zorla alma veya zarar verme				
	16.Duvarlara yazı yazma, kazıma				

Ek 3:

ÖĞRENME ÖNKOŞULLARINA YÖNELİK AÇIK UÇLU GÖRÜŞME SORULARI

1. Konuya yönelik: Derslerinizi yıllık plana mı yoksa kitaba göre mi işliyorsunuz?, Ünite/ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?

2. Bilişsel önkoşul: Tüm 8. sınıf şubelerine ortak sınav mı yaparsınız?, Sınav hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

3. Bireysel Önkoşullar: Sınıfta özel olarak ödev verdiğiniz öğrenciler var mı? ve 'hangi öğrenciler OKS'ye (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) girecek?'

4. Aileye Yönelik Önkoşullar: Öğrencilerin anne-babalarının öğrenim durumları nasıldır? (Lise mezunu olan var mı?); Gelir durumları ne düzeyde? Veliler ne tür işlerde çalışıyor? Evde yaşayan kişi sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Güdü Önkoşulu: Derse başlayıp 40 dakika boyunca konuya devam edebiliyor musunuz?

6. Grupla ilgili Önkoşullar: Grup çalışmaları yapar mısınız? Grup oluştururken hangi prensiplere dikkat edersiniz?

7. Kültürel Önkoşullar: Bu çevredeki halkın yaşam biçimi hakkında bilgi verir misiniz?, Bu bölge ve bölge halkı hakkında düşünceleriniz nelerdir?, Öğrencilerin size farklı gelen yönleri var mı?

8. Duyuşsal Önkoşullar: Ders dışında öğrencileri tanımak ve varsa öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek için neler yapıyorsunuz?

9. Psikomotorik Önkoşullar: Yazı yazma konusunda (veya geometrik şekilleri çizmede) zorlanan öğrenciler var mı?

10. Dille İlgili Önkoşullar: Derslerde sık sık “öğretmenim bu kelime ne demek?” gibi sorular geliyor mu?

11. Sosyal Önkoşullar: Öğrenciler okul dışında neler yapıyorlar? İnternet kafe, disko, kahvehane; sinema-tiyatro veya çeşitli derneklere gidenler var mı?

12. Okulla İlgili Önkoşullar: Çalıştığınız okuldan memnun musunuz?, Merkezi bir okula (başka bir okula) tayin istemeyi düşünüyor musunuz?

13. Ergonomik Öğrenme Önkoşulları: Sınıflardaki materyaller ne durumda, harita, küre, kitaplık var mı?

14. Öğrenme Tipleri İle İlgili Önkoşullar: Ders hazırlarken, “hangi öğrenci nasıl daha kolay öğrenir?” türünde bir ders işleme kaygınız var mı? Varsa, bunun için neler yaparsınız, farklı yöntemler dener misiniz?

Ek 4: Göç Alan ve Göç Almayan Okullarda Çalışılan 8. Sınıf Şubelerinin Yıl Sonu Notları

NO	T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi		Matematik		İngilizce	
	Göç alan okul	Göç almayan okul	Göç alan okul	Göç almayan okul	Göç alan okul	Göç almayan okul
1	4	3	4	4	3	3
2	2	3	1	4	1	3
3	2	2	1	3	1	4
4	2	2	2	3	2	2
5	2	4	2	3	2	3
6	2	3	2	3	2	3
7	2	2	2	3	2	3
8	3	2	3	3	2	4
9	2	2	1	4	1	4
10	4	2	5	3	4	2
11	1	3	1	3	1	3
12	2	2	1	3	2	4
13	2	3	1	4	2	4
14	2	4	1	4	2	4
15	3	3	2	4	2	3
16	2	5	4	4	2	4
17	3	2	3	3	2	4
18	4	2	4	3	4	3
19	2	3	1	3	2	3
20	3	2	2	3	1	3
21	2	2	2	3	1	4
22	2	3	2	4	2	4
23	3	4	2	3	2	4
24	2	3	1	3	1	3
25	2	2	2	2	2	3
26	4	2	5	4	5	3
27	4	2	5	2	5	3
28	4	5	2	3	2	4
29	4	2	5	3	5	3
30	2	2	1	4	1	4
31	2	4	3	3	2	3
32	3	2	4	3	2	2
33	3	3	3	4	4	4
34	3	3	2	3	2	3
35	-	3	-	4	-	4
36	-	5	-	4	-	5

Ek 5:

T.C
MERSİN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/ 8 - 5511
Konu:Araştırma izni

31 OCAK 2006

VALİLİK MAKAMINA
MERSİN

İlgi: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 30/12/2005 tarih ve 8682 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Semiha TARCAN "İlköğretim Okullarında, Ders Sırasında,Öğrenciler Arasında Görülen Vandalist Davranışlar" konulu tez anketini İlimiz İleri İlköğretim Okulu , Hatice Uluğ İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrenci ve Öğretmenlerine uygulama yapması Eğitim ve Öğretimi aksatmamak şartıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarımıza arz ederim.


Dr.Muammer GÜRBÜZ
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
24/01/2006

İsmail GÜNDÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı