

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Seda PARLADIR

OKULLARDA ŞİDDETİN KAYNAKLARINA İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN, YÖNETİCİ VE ÖĞRENCİ  
GÖRÜŞLERİ

Danışman  
Yard.Doç.Dr.Kemal KAYIKÇI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2009

Akdeniz Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Seda PARLADIR'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

: Prof. Dr. Ayşe Kuruüzüm



Üye (Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr.

Kemal Kayıkcı



Üye

: Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu



Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 30/06/2009

Mezuniyet Tarihi:

Prof. Dr. Burhan VARKIVANÇ  
Müdür

## İÇİNDEKİLER

TABLOLAR LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSRTACT.....	xii
ÖNSÖZ.....	xv

### BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1. ŞİDDETİN TANIMI VE TÜRLERİ.....	3
2. ŞİDDETİN TOPLUMSAL, KÜLTÜREL, EKONOMİK VE SİYASAL BOYUTLARI .....	9
3. ŞİDDET VE ÇOCUK HAKLARI .....	13
4. ERGENLİK DÖNEMİ VE ŞİDDET .....	16
5. ŞİDDET, MEDYA VE ÇOCUK .....	18
6. OKULLARDA ŞİDDET .....	21
6.1 Okullarda Şiddet ile Okul Kültürü ve İklimi İlişkisi .....	25
6.2 Okullarda Şiddetin Risk Faktörleri .....	27
6.2.1 Bireysel Faktörler ve Çocuğun Özellikleri .....	28
6.2.2 Aileye İlişkin Faktörler .....	29
6.2.3 Toplumsal Faktörler .....	30
6.2.4 Okula İlişkin Faktörler .....	31
6.3 Eğitim Sistemi ve Şiddet .....	31
6.4 Aile İçindeki Şiddetle Okullarda Şiddet İlişkisi .....	32
6.5 Öğrenciler Arası Şiddet: Zorbalık .....	35
6.6 Okullarda Yönetim ve Şiddet İlişkisi .....	37

7. OKULLARDA ŞİDDETİN ÖNLENMESİ .....	40
8. BAŞKA ÜLKELERDEKİ OKULLARDA ŞİDDET VE ALINAN ÖNLEMLER .....	48
8.1. Avrupadaki Teşebbüsler.....	49
8.1.1 Hollanda .....	49
8.1.2 İngiltere .....	50
8.1.3 İskandinavya .....	51
8.1.4 Fransa .....	52
8.2 Güney Afrika.....	53
8.3 Avustralya ve Yeni Zellanda .....	53
8.4 Kanada .....	54
8.5 Amerika .....	55
9. Problem.. .....	58
10. Alt Problemler.....	58
11. Araştırmanın Amacı .....	59
12. Araştırmanın Önemi.....	59
13. Sayıtlılar .....	60
14. Sınırlılıklar .....	60

## BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA VE YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	61
2.1. Yurtdışı Araştırmalar.....	61
2.2. Yurtiçi Araştırmalar .....	64

## BÖLÜM III

YÖNTEM .....	65
3.1. Araştırmanın Modeli .....	65
3.2 Araştırmanın Evreni .....	65

3.3 Araştırmanın Örneklemi .....	65
3.4. Uygulama .....	66
3.5. Veri Toplama Aracı .....	66
3.6. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.....	67
3.7. Verilerin Analizi .....	69
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>71</b>
4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum .....	71
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum .....	77
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	77
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	85
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	116
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	141
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	161
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>165</b>
5.1. Sonuçlar .....	165
5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar .....	165
5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar .....	167
5.2. Öneriler .....	174
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>175</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>182</b>
1. Öğretmenlere uygulanan şiddet kaynakları anketi	
2. Yöneticilere uygulanan şiddet kaynakları anketi	

3. Öğrencilere uygulanan şiddet kaynakları anketi
4. Anketin uygulanması için Antalya Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazıları

ÖZGEÇMİŞ.....192

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4. 2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 4. 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 4. 4. Öğretmen, Yönetici ve Öğrencilerin Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Boyutlara Göre Düzeyi.....	77
Tablo 4. 5. Birinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	79
Tablo 4. 6. İkinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	80
Tablo 4. 7. Üçüncü Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	81
Tablo 4. 8. Dördüncü Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrencilerin Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	82
Tablo 4. 9. Beşinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	83
Tablo 4. 10. Altıncı Boyuttaki Maddelere Öğretmen, Yönetici ve Öğrencilerin Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	84
Tablo 4. 11. Yedinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri.....	84
Tablo 4. 12. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4. 13. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 4. 14. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 4. 15. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 4. 16. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları.....	96

Tablo 4. 17. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4. 18. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıflarda Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 4. 19. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 4. 20. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4. 21. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 4. 22. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4. 23. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4. 24. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 4. 25. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 4. 26. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 4. 27. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 4. 28. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 4. 29. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4. 30. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4. 31. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	137
Tablo 4. 32. Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	139



Tablo 4. 33. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4. 34. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	144
Tablo 4. 35. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 4. 36. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	150
Tablo 4. 37. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 4. 38. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 4. 39. Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 4. 40. Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüş Farkı.....	162

## KISALTMALAR

akt: Aktaran

P: Anlamlılık düzeyi (0,05)

S: Standat sapma

Sd: Serbestlik derecesi

SPSS: Statistical Package For Social Sciences ( Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

$\bar{X}$  : Aritmetik ortalama

## ÖZET

Araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında şiddetin kaynakları konusunda öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Böylece okullarda eğitim kalitesini ve iklimini olumsuz yönde etkileyen şiddetin çözüm yollarının belirlenmesi için, bilimsel verilere dayalı olarak yetkililere ve araştırmacılara öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Antalya ili merkez ilçede bulunan 105 ortaöğretim kurumunda çalışan 2963 adet öğretmen, tüm yöneticiler ve bu okullarda okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 25 okulun her birinden 30 öğretmen, bu okullardaki tüm yöneticiler ve her bir okuldan 60 öğrenci alınarak oluşturulmuştur.

Şiddet kaynaklarına ilişkin veriler, araştırmacının geliştirdiği ve beşli likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış 44 maddelik ‘Şiddet kaynakları Anketi’ ile sağlanmış olup anket yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar:

1. Öğrenciden kaynaklanan risk faktörleri
  2. Öğretmenden kaynaklanan risk faktörleri
  3. Aileden kaynaklanan risk faktörleri
  4. Okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörleri
  5. Eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörleri,
  6. Teknoloji kaynaklı risk faktörleri
  7. Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri
- olarak belirlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenlerin ikili gruplamasında t testi, üç veya daha çok gruplamada ise tek yönlü varyans analizi yöntemleri ve Scheffe ile LSD testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

- Öğretmenler, 6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun şiddet oluşumunda en etkili boyut olduğunu düşünürken; 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun ise şiddet oluşumunda en az etkili boyut olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin, şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri

madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması’ maddesi; en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği’ maddesidir.

- Şiddet kaynakları boyutlarına yönelik olarak yöneticiler, 3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun şiddet oluşumunda en etkili boyut olduğunu düşünürken; 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun ise en az etkili boyut olduğunu düşünmektedirler. Yöneticilerin, şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Toplumdaki ekonomik sorunlar ’maddesi; en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulun çevre duvarı ve giriş çıkışlarının emniyetsiz olması ’ maddesidir.
- Şiddet kaynakları boyutlarına yönelik olarak öğrenciler, 1. boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun en etkili boyut olduğunu düşünürken; 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun da en az etkili boyut olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin, şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencinin kötü arkadaş çevresi’ maddesi; en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği’ maddesidir.
- Öğretmenlerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre fark yoktur; ancak hizmet yılı, okul türü, okulun öğretim şekli, okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı, okul mevcudu, okuldaki rehberlik servisi, okuldaki sosyal faaliyetlerin yeterliliği, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Yöneticilerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu, branş, rehberlik servisi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur; ancak okul türü, okulun öğretim şekli, okul mevcudu, okulda sosyal faaliyetler ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

- Öğrencilerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında öğretim şekli değişkeni dışında diğer tüm değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu, rehberlik servisi, sosyal faaliyetler, sınıf düzeyi).
- Öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri arasında bütün boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

# THE OPINIONS OF TEACHERS, ADMINISTRATORS AND STUDENTS ABOUT THE SOURCES OF VIOLENCE AT SCHOOLS

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the opinions of teachers, administrators and students about the sources of violence at high schools. Thus, it is aimed to make suggestions that are based on scientific data to the administrators and researchers in order to determine the solutions to violence at school which effects the quality of education and the climate of the school negatively

The population of this study include 2963 teachers , all the administrator who work at 105 high-schools and all the students who attend to these schools in the centrel town of Antalya. The study sample contains 30 teachers, all the administrators and 60 students from each of 25 high-schools in the centrel town of Antalya.

The data concerning school violence is produced with a Sources of School Violence Questionnaire which gets 44 items developed by researcher and is a five point likert scale and includes seven sub-dimensions. These dimensions:

- 1.Student related risk factors.
- 2.Teacher related risk factors.
- 3.Family related risk factors.
- 4.Risk factors about the physical structure and administration of the school.
- 5.Risk factors about the general problems of the education system.
- 6.Technology related risk factors
- 7.Risk factors due to school and society can not meet students's expectations

In order to analyze the obtained data, simple Average, Standard deviation, 't' tecnique, variance analysis are used. Scheffe and LSD technique is used to find the origins of different thoughts among the teachers, administrators and students.

The results indicate that:

- Teachers think that the sixth sub-dimension which is ‘Technology related risk factors’ is the most effective sub-dimension in creating violence at school. Also they think that the least effective sub-dimension is the fourth one which is ‘Risk factors about the physical structure and administration of the school’ in creating violence at school. According to the teachers the most effective item in creating violence is ‘ Problems of the students’ family life’ ; and the least effective one is ‘ Inadequacy of the duty jobs at school’.
- Administrators think that the third sub-dimension which is ‘Family related risk factors’ is the most effective sub-dimension in creating violence at school. Also they think that the least effective sub-dimension is the fourth one which is ‘Risk factors about the physical structure and administration of the school’ in creating violence at school. According to the administrators the most effective item in creating violence is ‘ Economic problems in the society’ ; and the least effective one is ‘ Insecurity of the school’s indoors and outdoors and çevre duvarı’
- Students think that the first sub-dimension which is ‘Student related risk factors’ is the most effective sub-dimension in creating violence at school. Also they think that the least effective sub-dimension is the fourth one which is ‘Risk factors about the physical structure and administration of the school’ in creating violence at school. According to the students the most effective item in creating violence is ‘ Bad friends of the student’ ; and the least effective one is ‘Inadequacy of the duty jobs at school’.
- There is not a significant difference according to gender, training situation, major variables among teachers opinions. There is a significant difference according to total service life, school type, the school’s education style, number of students in the classrooms, school population, counselling service in school, adequacy of social activities in school, social and economic level of the environment of the school variables.

- There is not a significant difference according to gender, total service life, training situation, major, counseling service at school variables among administrators' opinions. However, there is a significant difference according to school type, the school's education style, school population, adequacy of social activities in school and social and economic level of the environment of the school variables
- There is not a significant difference according to school's education style variable among students' opinions. However, there is a significant difference according to gender, school type, number of students in the classroom, counselling service at school, social activities and grade level.
- There is a significant difference between teachers, administrators and students opinions in all sub-dimensions.



## ÖNSÖZ

Şiddet çok eski çağlardan beri insanların mücadele etmek durumunda olduğu bir kavram olmuştur. Şiddet toplumun her biriminde karşılaşılan bir kavramdır. Ailede şiddet, işyerinde şiddet, okulda şiddet bunlardan bazılarıdır. Nerede görülürse görülsün, şiddetin hem birey hem de toplum açısından vahim sonuçları vardır. Şiddet deyince akla, ilk önce fiziksel şiddet gelmektedir. Ancak, fiziksel şiddet kadar, duygusal şiddet, sözel şiddet, ekonomik şiddet de toplumda sıkça karşılaşılan ve en az fiziksel şiddet kadar mağdura zarar veren diğer şiddet türleridir.

Okullarda şiddet, öğrencilerin eğitim ve öğretim gördükleri okul iklimini olumsuz yönde etkileyen çok önemli bir sorundur. Okullardaki şiddet yüzünden pek çok öğrenci okula gitmek istememekte ya da şiddet göreceği kaygısıyla derslere tam olarak kendini verme zorluk çekmektedir. Bu araştırma, eğitim sistemimiz için bu kadar önemli olan okullarda şiddet olaylarının kaynakları konusunda öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında da görülmüştür ki, şiddetin oluşmasında okul-aile işbirliğinin yetersizliğinden, toplumdaki ekonomik sorunlara kadar pek çok etken vardır.

Araştırmanın her safhasında pek çok kişinin isteyerek ve severek çalışmaya katkısı olmuştur. Öncelikle anketleri şevkle dolduran öğretmen ve yönetici meslektaşlarıma ve öğrencilere çok teşekkür ederim. Araştırma boyunca çalışmalarına destek veren ve çalışmanın her safhasında yardımlarını esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Kemal Kayıkcı'ya çok teşekkür ederim. Araştırmaya katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Ayşe Kuruüzüm ve sayın Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu'ya da teşekkürlerimi borç bilirim.

Ayrıca araştırmanın her safhasında bana destek olan, evde çalışma ortamı hazırlayan ve araştırma bitene kadar sürekli özveride bulunan annem Belma Parladır ve babam Özdem Parladır'a teşekkürlerimi sunuyorum.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsanların varolduğu her yerde şiddet de varolmuştur. İnsanların çevresini kontrol etme ve çevresine hükmetme istekleri, insanlık tarihi boyunca şiddet, çatışma olaylarının ve savaşların yaşanmasına sebep olmuştur. Şiddet farklı şekillerde kendini göstermekte, baskı, eziyet, korkutma, sindirme, öldürme, caydırma amaçlı davranışlar, toplumdan topluma farklılık göstermekle beraber, sürekli bir biçimde her toplumda yaşanmakta ve günlük yaşamın bir parçası olma özelliğini halen korumaktadır (Onbaş, 2007, s.12).

Goswami (1995)'e göre şiddet fiziksel saldırganlıkla eşanlamlıdır. Şiddet, yaralama, zarar verme ya da bireyi ve toplumu etkilemeye yönelik bir harekettir. Şiddet genellikle gayri meşru güç kullanma olarak da düşünülmektedir. Gayri meşru güç kullanımı, siyasi düşünürlere, ordu ve polise göre farklı anlamlar ifade eder. Bu sebeple, şiddetin tanımını yapmak güçtür (Pınar, 2006, s.15). Şiddet bir grubun veya bireylerin başkalarının bedenlerine karşı yönelttiği fiziksel güç kullanımı olarak ele alınmıştır. Burada, karşı tarafa yönelen bir şiddet eylemi söz konusudur. Diğer taraftan şiddet, bireyin kendi kendine yönelmiş olduğu bir biçime de bürünebilmektedir. İntihar ya da 'gönüllü' ötenazi bu duruma örnek olarak verilebilir (Pınar, 2006, s.16).

Şiddet, en iyi şekilde bir kültürel ortamlar dizisi üzerinde ve çok çeşitli sosyal ortamlar içinde incelendiğinde anlaşılır. Bir eylem yolu olarak şiddetin kontrol edilmesi özellikle güçtür. Şiddetin farklı toplumlarda, farklı şekillerde ve farklı sebeplerden ortaya çıkması, o toplumun kültürü ve sosyal yapısıyla yakından ilgilidir (Pınar, 2006, s.16). Toplumu bu kadar etkileyen ve toplumsal bir sorun olan şiddetin, toplumun yapılandırılmasında çok önemli bir rolü olan eğitimin bir parçası olan okullara da yansımaması kaçınılmazdır. Son yıllarda hem dünyada hem de ülkemizde okullarda şiddetle ilgili pek çok olay haber programlarında ve gazetelerde yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri tarafından Eylül 2006 tarihinde hazırlanan rapora göre, Mayıs 2006 sonu itibariyle yapılan basın taraması sonuçları, son beş ayda okullarda meydana gelen olaylarda 14 öğrencinin öldüğünü, 104 öğrenci ve 3 öğretmenin yaralandığını ortaya çıkarmaktadır (Terzi, 2007,s.74).

Okullarda şiddet olgusu sadece ülkemize özgü bir durum değildir. Ulusal Okul Birliği (National School Board Association) tarafından 700 okulun tarandığı bir araştırmada, okullardaki şiddetin beş yıl öncesine göre şu anda büyük bir artış gösterdiği belirtilmektedir. Araştırmalar, ABD’de Eylül 1986’dan başlayarak 4 yıllık süre içinde okullarda 71 kişinin tabancayla öldürüldüğünü, 201 kişinin ciddi biçimde yaralandığını, 242 kişinin de tabanca kullanılarak rehin alındığını ortaya koymuştur (Terzi, 2007,s.74).

Milliyet (2002)’de çıkan bir habere göre ülkemizde de son yıllarda ölümle sonuçlanan şiddet olaylarıyla karşılaşmaktadır. Samsun’da bir lisede son sınıf öğrencisi kız arkadaş yüzünden çıkan kavgada lise ikinci sınıf öğrencisini okul bahçesinde bıçaklayarak öldürmüştür. Milliyet (2006)’nın haberine göre İstanbul’da bir ilköğretim okulu öğrencisi sınıf arkadaşını kalbinden bıçaklayarak öldürmüştür. Sabah(2006)’nı haberine göre, Adana’da lise son sınıf öğrencisi, tuvalette sigara içtiği gerekçesiyle tartıştığı birinci sınıf öğrencisini boynuna kalem saplayarak yaralamıştır ve İstanbul’da chat kavgasında lise öğrencisi başka bir lise öğrencisini bıçaklayarak ölümüne neden olmuştur. Ayrıca son yıllarda, okullarımızda şiddet, öğretmenine küfür etmekten, okul müdürüne fiziksel zarar vererek sözlü tehditte bulunmaya ve öğrencileri tabancayla ya da bıçakla yaralamaya kadar uzanan farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır(Terzi, 2007,s.75).

Okullarda özellikle de liselerde meydana gelen şiddet olaylarının diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda bir artış gösterdiği görülmektedir. Okullarda görülen şiddet olaylarının hem eğitim-öğretim etkinliğinin hem de geniş bir çerçevede bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyeceği dikkate alındığında, konunun, önemi açıkça ortaya çıkmaktadır(Terzi, 2007,s.76)

Bu araştırmanın amacı da, eğitim sistemimiz için bu kadar önemli olan okullarda şiddet olaylarının kaynaklarını tespit etmek ve ileride önlemler ile ilgili yapılabilecek çalışmalara ışık tutmaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öncelikle şiddetin kaynakları konusunda öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ile bu görüşler arasındaki farklar belirlenmeye çalışılacak, daha sonra da okullarda şiddeti önlemek ve okullarda şiddete çözüm bulmak adına çeşitli öneriler sunulacaktır.

## 1. ŞİDDETİN TANIMI VE TÜRLERİ

Şiddet, kelime anlamı olarak, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluğu dile getirmektedir. Bu olumsuzluğun temelinde ise dikkatimizi çeken iki kavramdan biri güç, diğeri ise saldırganlıktır. O halde şiddet kavramının daha iyi anlaşılması için güç ve saldırganlık kavramlarının da açıklanması şarttır(Ayan, 2006, s.192).

**Güç:** Bir olaya yol açan her türlü devinim (Ayan, 2006, s.193)

**Saldırganlık:** Öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen; fiziksel, sözel ya da sembolik her türlü davranış (Budak,2005s.648; akt. Avcı, 2006, s.15).

“Güç” ve “saldırganlık” kavramlarının şiddetle ilişkisi doğrudandır. Şiddet ve saldırganlık farklı birer olgu gibi değerlendirilse de, konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, şiddet ve saldırganlığın birbirinden tamamen bağımsız kavramlar olmadığı görülür. Şiddet, insanda doğal olarak var olduğu kabul edilen saldırganlık eğiliminin bireysel ya da toplumsal boyutta, ancak diğesine zarar verecek biçimde dışa vurulması yansıtılması olarak tanımlanır. Hemen akla şöyle bir soru gelebilir. Şiddetin temelinde saldırganlık eğilimi varsa bu eğilimi harekete geçiren nedir? (Ayan, 2006, s.193)

Şiddetle ilgili literatür incelendiğinde, insanda şiddeti doğuran saldırganlık eğiliminin nasıl ortaya çıktığı konusunda farklı bakış açılarına rastlanır. Mosses(1996)’ya göre şiddet çoğu zaman ya içgüdüsel ve bu nedenle toplumsallaşma sürecinde çok az değişen, ya da sadece ve sadece çevre etkenlerinden kaynaklanan bir davranış olarak görülür. Ama bugün bilim dünyası her iki etkenin de saldırganlık ve şiddet davranışının ortaya çıkmasında belli ölçülerde önemli olduğunu kabul etmektedir. Birinci bakış açısı, şiddetin biyolojik yönüne işaret ederken, ikinci bakış açısı sosyal etkenleri öne çıkarmaktadır(Ayan, 2006, s.193).

Engelleme, saldırganlığın meydana gelmesinde önemli bir etken olarak kabul edilir. Her saldırgan davranışın temelinde mutlaka bir engellenmenin olduğu ileri sürülmektedir. Engellenmenin saldırganlık için basit bir uyarıcı olduğu ve organizmayı saldırgan olmaya hazırladığı öne sürülmektedir. Açlık, susuzluk gibi fizyolojik ya da sevgi, ilgi, dokunma gibi

ruhsal gereksinmelerin karşılanmaması (engellenmesi), insanı saldırgan hale getirebilmektedir. Bu noktada, saldırgan eylemin nedeni, ortaya çıkış biçimi veya boyutu, yönü, niteliği ve sonucu şiddet konusunda farklı tanımlamalara gitmenin veya farklı bakış açılarıyla şiddeti değerlendirmenin nedenini de oluşturmaktadır. Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu'nda, birbir gruba veya topluma karşı yaralanmayla, ölüm ve psikolojik zararlar, gelişme geriliği ile veya çöküntü ile sonuçlanacak fiziksel güç veya tehdit uygulama olarak tanımlanan şiddet, duygusal, fiziksel, sözel, cinsel ve siyasal pek çok boyutta karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal ve ekonomik alanda çocuğa uygulanan şiddet eylemlerinin en yaygını ise, aile içinde yaşanan şiddet olaylarıdır. Yapılan araştırmalara göre, bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilen aile içi şiddetten en çok etkilenen tarafın çocuklar olduğu görülmektedir. Çünkü aile içinde çocuğa yönelik şiddet, çocukta fiziksel yaralanmalara yol açmasının yanı sıra bilişsel, davranışsal, sosyal ve duygusal işlevler üzerinde de zararlar yaratmakta ve aile içinde istismarın tüm genetik hastalıkların toplamından daha çok insanın yaşamına zarar verdiği bildirilmektedir(Ayan, 2007, s.207).

Güç ve saldırganlık dışında şiddet olgusunu çağrıştıran, fakat onlar kadar önemli diğer olgular sapma ve suç olgularıdır(Ayan, 2006, s.193).

Toplumsal yapının bütünlüğü ve devamlılığı yerleşik normlara uymaya ve temel sosyal değerleri benimsemeye bağlıdır. Ancak dinamik bir yapıya sahip olan toplumda, benimsenen ortak normlara ve sosyal değerlere karşı bir duruş her zaman vardır. Sapma ve suç olarak adlandırılan bu tür davranışlar, toplumsal düzenin sürekliliğini tehdit eder bir nitelik taşır.

**Sapma:** Sosyal normlara aykırı davranmak (Ergil, 1984, 216; akt. Ayan, 2006, s.194)

**Suç:** Yasaklanan veya cezalandırılan davranışlardır (Demirbaş, 2001, s.39; akt. Ayan, 2006, s.194)

Suç için diğer bir tanımlama ise şöyledir; “Suç topluma zarar verdiği ya da tehlikeli olduğu yasa koyucu tarafından kabul edilen ve de açık seçik olarak tanımlanan eylem ve hareketlerdir” (Uluğtekin, 1991, s.9; akt. Göç, 2006, s.15).

Yukarıda da görüleceği üzere suç ve sapma, toplumsal yapıda patolojik birer durum olarak tanımlanmaktadır. Oysa Durkheim (1994), suç ve sapmanın toplum için pozitif sonuçlara sahip olduğuna dikkati çeker. Onun, suç ve sapma olgularına bakışı, genel fonksiyonalist yaklaşımın temel sayılılarıyla uyumdadır. Ona göre, tüm sosyal olgular toplumun uyumuna katkıda

bulunmaya yönelirler ve sapan davranışlar belirli sınırlar içinde oluştukları takdirde normal toplumsal olgu gibi görülürler. Aynı yargı suç içinde geçerlidir (Ayan, 2006, s.194).

Sapma ve suç olgusu, tıpkı şiddet olgusu gibi toplumdan topluma, kültürden kültüre ve zaman içinde değişiklikler gösteren göreceli olgulardır. Bu durumda, belli bir dönemdeki normlara dayalı hukuk düzenine uygun olmayan ve bu düzenden sapan davranışlar hem sapma ve hem de suçu oluşturmaktadır. Şiddet ise, sapma ve suç eylemlerinin bir çeşidi olarak karşımıza çıkar, ancak her şiddet eylemi suç olarak nitelendirilemez. Çünkü şiddet içeren bir davranışın suç olarak kabul edilmesi ve yaptırma uğrayabilmesi için, tıpkı sapma eyleminde olduğu gibi, normlara dayalı hukuk düzenini ihlal eden bir davranış olması gerekir. O halde şiddet, sapkın davranışın bir türü ve normları çiğneme ya da onlara karşı olma bağlamında her sapma bir suçtur (Ayan, 2006, s.196).

Güç, sapma, saldırganlık ve suç kavramlarını açıkladıktan sonra şiddet kavramını tanımlayabiliriz.

Şiddet, insan hayatının her alanında var olan evrensel bir olgudur. Onun evrenselliği, kişiye ve topluma yönelik zarar verici niteliğinden kaynaklanır. Kelimenin kökenine inildiğinde, yerli ve yabancı kaynaklarda benzer sözcük anlamlarına rastlanır: Oxford English Dictionary’de şiddet; ‘bedene zor uygulama’, ‘bedensel zedelenmeye neden olma’ ‘kişisel özgürlüğü zor yoluyla kısıtlama’, ‘bozma ya da uymama’, ‘rahatça gelişmesine engel olmak üzere bazı doğal süreçlere, alışkanlıklara vb. yersiz kısıtlamalar getirme’. Ayrıca ‘anlamın çarpıtılması’, ‘büyük güç, sertlik ya da haşinlik’, ‘kişisel duygularda sertlik’, ‘tutkulu davranışlara ya da dile başvurma’ şeklinde çeşitli anlamlarda ve geniş bir alanda tanımlanmaktadır (Hobart, 1996, s.29; akt. Ayan, 2006, s.196).

Şiddet kelimesinin kökenine baktığımızda bu kavramın Latince ‘violentia’ dan geldiğini görmekteyiz. Violentia şiddet, sertlik, acımasız kişilik ve güç demektir. Violera filinin ise şiddet (güç) kullanarak davranmak, karşı gelmek gibi anlamları vardır (Alkan, 2007, s.48).

Fransızca- Türkçe Grand Dictionary’de “violentia” kökeninden gelerek, insanların ve nesnelere kaba kuvveti, yamanlık, zorluk, birine karşı zor kullanmak, (viole) ırza geçmek, kirletmek anlamlarında kullanılmaktadır (Kocabay, 1990, s662; akt. Ayan, 2006, s.196). Şiddet

dilimize Arapçadan geçmiş bir kavramdır. Kamus-ı Türkî'ye bakıldığında, şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma, kaba ve sert muamele, mükâfat ve ceza vermede mübalağa, peklik, müsaadesizlik, sıkı ve ziyadelik olarak geçmektedir (Sami, 1987, s.771; akt. Ayan, 2006, s.196).

Şiddet, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluk demektir. Bu olumsuzluğun temelinde güç, saldırganlık, sapma ve suç kavramları yatar (Ayan, 2006, s.199).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) yaptığı tanıma göre şiddet kişinin kendisine, bir başka kişiye ya da bir gruba karşı yaralanma, ölüm, psikolojik yıkım, gelişme bozukluğu ya da yoksunlukla sonuçlanacak ya da sonuçlanma olasılığı yüksek bir biçimde tehdit yoluyla ya da doğrudan istemli olarak fiziksel güç ve erk kullanmasıdır. Şiddet üç grup olarak incelenmektedir:

1. Kendine Yönelik Şiddet: Kişinin kendisine yönelik istemli zarar verici davranışlarıdır. Özkıyım bu tür davranışların ölümle sona eren türüdür. Diğer türlerinde ise kişi kendisine öldürme amaçlı olmaksızın fiziksel zarar verebilir (örneğin: kendini yaralama).
2. Kişilerarası Şiddet: Bu tür şiddet aile içinde veya toplum içinde olabilir. Çocuk istismarı, zorbalık, cinayet bu kategoridedir.
3. Toplumsal Şiddet: Toplumsal veya politik grupların belli politik, ekonomik veya toplumsal amaçlar uğruna ortaya koydukları şiddet içeren eylemlerdir. Silahlı çatışma ve savaş durumları bu tür şiddetin uç noktasıdır. Gruplar arasındaki çatışmalar, çete savaşları diğer örneklerdir (Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım, Karaman, 2008, s.91).

Şiddetin çeşitli dışavurum biçimleri olabilir. Kaba, incitici sözler ve hakaret yoluyla uygulanan şiddetten fiziksel şiddete dek varan boyutları bulunabilir. Çatışmayı çözümenin bilinen başka bir biçimi olmadığı durumda şiddet bir kendini ifade biçimi olarak ortaya çıkabilir. Okul ortamında ayrıca cinayet, soygun, tehdit, tecavüz, hırsızlık, kundakçılık, haraç alma kabadayılık vb. gibi şiddet biçimleri de görülmektedir( Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım, Karaman, 2008, s.91).

Toplumun bütün gruplarını etkileyen karmaşık bir sorun olan şiddet açısından daha fazla risk altında olan bazı gruplar tanımlanmıştır. Bu gruplardan birisi çocuklardır. Çocuklar şiddetin tanığı da kurbanı da olabilirler. Çocukların birbirlerine karşı şiddet uygulaması (zorbalık) okul

ortamlarında sık görülen ve önlem alınmazsa ciddi fiziksel ve ruhsal travmalara neden olabilecek bir şiddet sorunudur(Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım, Karaman , 2008, s.91).

Şiddet suça yönelik olup olmamasına göre de sınıflandırılabilir. Cinayet, hırsızlık, silahlı saldırı, soygun, tecavüz, soykırım vb. suç sayılan şiddet örnekleri vardır. Fakat enflasyon, yoksulluk, eğitimsizlik, yönetimde kayırma, beklenti ve çıkarları uğruna modern çete denilebilecek bir biçimde bir araya gelinerek bazı yöneticilerin baskı ve zorlama ile yerinden ayrılmasının sağlanması, trafik kazaları, çevre tahribi vb. suç sayılmayan şiddet biçimleri de vardır (Ergil, 2001, s.40; akt. Kocacık, 2001, s.3).

Şiddet ile ilgili bir başka ayırım da dar ve geniş anlamları açısından yapılabilmektedir. Dar anlamıyla şiddet; fiziksel şiddetin insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen, sert ve acı verici bir edimdir. Mala, cana, sağlığa, bedensel bütünlüğe, birey özgürlüğüne karşı bir tehdit oluşturması söz konusudur. Burada da yaralama, ırza tecavüz, yağma, adam kaçırma gibi başkasına yönelmeler olabildiği gibi, intihar girişimleri biçiminde bireyin kendine yönelik eylemleri de söz konusudur (Ünsal, 1996, s.32; akt. Kocacık, 2001, s.3) Geniş anlamda şiddet ise insan üzerindeki fiziksel ve ruhsal etkileri açıkça ölçülemeyen, dolaylı ve somut bir biçimde hissedilen çeşitli baskılardır. Ekonomik şiddet, medya terörü, enflasyon, işsizlik, trafik korsanlığı, doğanın ve tarihsel çevrenin tahribi, sağlıksız kentleşme örnek olarak verilebilir (Kocacık, 2001, s.3).

Şiddet yapısal (sürekli) veya konjonktürel (geçici), doğrudan veya dolaylı, dar veya geniş anlamli olabilir. Konjonktürel şiddet geçici fakat elverişli ortamlarda ortaya çıkan evrensel bir olgudur. Yapısal şiddet ise eşitliğin henüz yasa önünde bile sağlanamadığı veya az gelişmiş toplumlarda, demokratik olmayan toplumlarda sık rastlanan bir durumdur. Örneğin iktidarı elinde tutanlar, şiddeti bir egemenlik aracı olarak kullanırlar (Kocacık, 2001, s.4).

Meyer ve Farrell (1998) bir araştırmasında dört tip şiddetten söz etmektedir: Durumsal, ilişkisel, yağmacı ve psikopatolojik şiddet. Bu şiddet şekilleri şiddetin oluşmasına katkıda bulunan faktörler, risk altındaki nüfus ve en etkili olduğu kabul edilen girişim tipleri açısından birbirlerinden ayrılır.

- Durumsal şiddet: fakirlik, alkol ve uyuşturucu madde kullanma, akran baskısı ve silahlara kolaylıkla ulaşma gibi özel durumsal faktörler sonucu gelişir.



- İlişkisel veya kişilerarası şiddet; adölesan nüfusun büyük bir bölümünü etkiler, ilişki içinde bulunan bireyler arasındaki kişilerarası tartışmalardan doğar.
- Yağmacı şiddet; antisosyal davranış şeklinin bir parçası olarak veya kazanç sağlamak için suç işlenmesidir.
- Psikopatolojik şiddet; diğer şiddet tiplerinden daha çok uç(aşırı) ve tekrarlayıcı olamaya eğilimlidir ve ağır psikolojik travma ve sinir sistemi bozuklukları sonucu ortaya çıkar(Uysal, 2003, s.9).

Şiddeti toplumun genelinde algılandığı gibi fiziksel zarar olarak tanımlamak oldukça sınırlı kalmaktadır. Uygulanısına göre şiddeti; fiziksel , duygusal, ekonomik, ihmal ve istismar olarak gruplandırabiliriz (Koç, 2006; akt. Alkan, 2007, s.51)

**Fiziksel Şiddet:** Bireyin itaati ve disiplini sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltma amacı ile şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar verilmesidir. Bu dövülme, yanma, ısırılma vb. yollarla olabilir. Sadece dayak değil, çocuğu yaralayan, vücudunda iz bırakan, kaza dışındaki her türlü eylem fiziksel şiddettir.

**Duygusal Şiddet:** Çocuğa duygusal olarak zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem yada eylemsizliktir. Reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli elestiri, aşağılama, tehdit, korkutma, yıldırma, suça yöneltme, suçlama, yok sayma, çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, Çocuğu aile içi uyumsuzluklarda taraf tutmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme vb. davranışlar duygusal şiddettir.

**Ekonomik Şiddet:** Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir.

**Çocuk İhmali:** Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesidir. (Alkan, 2007, s.51)

## 2. ŞİDDETİN TOPLUMSAL, KÜLTÜREL, EKONOMİK VE SİYASAL BOYUTLARI

Şiddet olgusunun çok önemli bir yönü de toplum içinde ve toplum tarafından nasıl sunulduğu ve kabul gördüğüdür. Çünkü kabul gören veya doğal, olağan karşılanan şiddet ‘yasal’dır. Şiddet genellikle bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa toplumsal davranışlar listesinde yer almakla kalmaz, bir sorun çözme aracı olarak da onay görür. Gittikçe büyüyen bir duyarsızlıkla şiddet yaşamın her alanına sızar, baskıcı yönetim biçimlerinden bağımsız olarak bir şiddet kültürü yaratır. Toplumun alt sınıflarında ‘şiddetten başka hiçbir şey başarı getirmez’ görüşü egemen olursa şiddet her alana yayılır. Birey kendinin önemsiz ve bu önemsizliğinin değişmez olduğuna ne kadar çok inanırsa şiddetin dozu o kadar artabilir. Kendisini önemsiz hisseden birey, sıradanlığın panzehiri olarak şiddet ile yaşamını olumsuz kılan her şeyi yok edebileceğine inanır. İnsanlar zorla etkisizleştirildiklerine veya olumsuz koşullardan çıkış için çok az şans tanındığına inanıyorlarsa, kendilerini yenik ve çaresiz hissetmeleri de doğaldır. Bu duyguların yarattığı umutsuzlukla beslenen yığınların, için için kaynayan öfkesini uzun süre bastırmak zordur(Uysal, 2003, s.11)

Şiddet kavramı ana özellikleri ne olursa olsun, zamana ve topluma göre değişir. Şiddet olgusu birçok toplumsal sorunun da kaynağını teşkil eder. Şiddetin temelinde yer alan saldırganlık güdüsü de değişik biçimlere bürünebilecek bir davranıştır. Yukarıdaki sınıflamalar da bu nedenle ortaya çıkarılmıştır. Saldırganlığın temelinde ve gelişiminde hangi tür kişilik özelliklerinin, hangi tür toplumsal ve çevresel etmenlerle etkileşime girdiğini incelemek oldukça güçtür. Ancak bilinen odur ki, diğer tüm insan davranışlarında olduğu gibi, insandaki saldırganlık ve bunun şiddete dönüşmesi, kişinin psikolojik ve toplumsal gelişiminin, nörolojik ve hormonal yapısının etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Lorenz, 1996, s.166-167; akt. Kocacık, 2001, s.5).

Bir toplumda hangi davranışların şiddet olarak kabul edildiği, o toplumun toplumsal yapı özelliklerine göre, diğer bir ifadeyle kültürel yapı ile, geçerli olan değer yargıları ile yakından ilgilidir (Kocacık, 2001, s.2).s.36

Türkiye örneğine bakıldığında, aşağıda belirtilen, şiddeti bir davranış biçimi olarak hazırlayan ve pekiştiren birçok kültürel özellik saptanabilir:

- Erkeklik özelliklerinin abartılması ve yüceltilmesi: bunlar sertlik, kuşatma ve savaş alanlarındaki ustalık biçiminde açıklanır. Erkek çocuklara oyuncak silah hediye edilir.

Bayramlarda asker elbisesi giydirilir, iyi bir dövüşçü/ savaşı olmak erdem olarak öğretilir. Bir toplumda iyi dövüşmek; sanat, düşünme ve üretme eylemlerinden daha fazla övülüyorsa şiddetin kültürel ve psikolojik altyapısı oluşmuştur.

- Çocuk ve kadın dövmenin kültürel olarak olağan karşılanması: Şiddet daha yaşlı erkeklerin kadın ve gençler üzerindeki sosyal denetim ve baskı aracıdır. Kültürel olarak en yaygın üstünlük aracı olmasından ayrı olarak, aile içi, şiddet, öğrenilen ve diğer sosyal ortam ve ilişkilerde uygulanan temel bir sosyalizasyon aracıdır.
- Kan davası: Kuşaklardan beri süregelen, başlama nedenleri çoktan unutulmuş ama ‘belirli diğerlerine’ karşı duyulan nefret ile grup dayanışmasını ayakta tutan kültürel bir şiddet türüdür.
- Namus cinayetleri: Bunlar kültürel olarak onay gören, düzeni bozan aile bireylerine, özellikle de kadınlara yöneltilmiş şiddet eylemleridir(Uysal, 2003, s.13).

Toplumumuzda, sorunların kaba güç kullanımı ile çözümünü olanaklı kılan bir eğilimin var olduğu ve bu eğilimin kültürel bir temele dayandığı bir gerçektir. Özellikle, ataerkil kodların daha çok baskın olduğu bölgelerde, cesaret ve öç alma yönünde kışkırtıcı unsurları gözlemek daha kolaydır. Şiddet kodları etrafında sosyalleşmiş çocukların ve ergenlerin, okullarda kendi akranları arasında ortaya çıkan en ufak bir anlaşmazlığı bile şiddet edimi aracılığıyla çözme çabalarını bu çerçevede açıklamak mümkündür(Kızmaz, 2006, s.58).

Şiddet konusunda yapılan çalışmaların çoğu, şiddete neden olan evrensel risk faktörleri üzerinde durmuştur. Farklı sosyo-kültürel gruplardaki, risk faktörleri ve şiddet davranışları arasındaki ilişkinin benzer olup olmadığı üzerinde duran çok az çalışma vardır. Gruplar arası karşılaştırmalar önemlidir, çünkü şiddetle ilgili risk faktörleri ırk, etnik köken ve kültür gibi pek çok demografik ve sosyo-ekonomik karakteristikle etkileşim içinde bulunuyor olabilir.

(Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, 2005, s. 167)

Şiddet, kaynağı ve hedef aldığı alanlar açısından toplumlara ve zamana göre değişiklik arz eden bir olgu olarak değerlendirilebilir. Böylece şiddet Micheal Maffesoli'nin de belirttiği gibi, barbar bir çağın kalıntısı bir olumsuzluk değildir. Daha öncede belirttiğimiz gibi bir toplumun gelişmişlik düzeyi, şiddet edimlerinin biçimlenmesinde ve ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Fransız filozofu Jean-Marie Domenach'a (1978)göre şiddet, üç temel

açından ele alınabilir: Psikolojik yönüyle, ahlaksal yönüyle ve siyasal yönüyle. Bu yönleri tarihsel gelişim süreci içerisinde, farklı zamanlarda yaşamış düşünürlerin şiddet tanımlamalarında açıkça görmek mümkündür(Ayan, 2006, s.197).

Şiddet kavramı siyasal, sosyal ve ekonomik sistemlerin veya sömürge yönetimlerinin varlığını karşılayan ve yürürlükteki sistemin ancak karşı şiddetle ortadan kalkacağını ve yeni bir düzene geçileceğini savunan Marksist, sendikalist vb. görüşlerle de ortaya konulmaktadır. Ayrıca şiddeti yücelten, ona olumlu bakan faşizm gibi görüşler de vardır(Kocacık, 2001, s.2).

Şiddet olgusunun en iyi toplumsal ilişkilerin dinamikleri içinde, bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılabilceğini savunanlar ise, çatışmaların birbiri ile ilişki içinde olan, birlikte bir şeyler paylaşan ve ortak bir gelecek beklentisi olan bireyler ya da gruplar arasında olduğu düşüncesinden hareket ederler. Bu noktada, şiddet kavramını yönettiği insanları ezdiği ve sömürdüğü öne sürülen siyasal, sosyal ve ekonomik sistemlerin veya sömürge yönetimlerinin varlığına indirgeyen ve yürürlükteki sistemin ancak karşı şiddetle ortadan kalkacağını ve yeni bir düzene geçileceğini savunan Marksist, anarko-sendikalist, kökten dinci siyasal eylemcileri ve ulusal kurtuluş savaşçıları unutmamak gerekir. Temelinde yatan sosyal ve siyasal nedenler ne olursa olsun, bu tür şiddet hareketlerinin birincil amacı, siyasal erki işleyemez duruma getirmek, onu halkın gözünde yıpratmak ve yığınları sindirerek iktidara el koymaktır. Bunların yanı sıra şiddeti yücelten, ona olumlu bakan görüşler de vardır. Örneğin, savaşı, devletin gücünü arttıran ve insanlar arasında kahramanlığı, kendisini başkaları için kurban etmeyi ve dayanışmayı pekiştirici bir araç olarak gören faşizm gibi (Ayan, 2006, s.197).

Tezcan'ın (1996) belirttiği gibi, şiddet çok yönlü bir olgudur. Tek bir neden şiddeti doğurmaz. Ekonomik, psikolojik, toplumsal boyutlar şiddet olayında birlikte söz konusudur. Şiddetin tek bir nedene indirgenerek algılanması, bilimsel gerçeklerle bağdaşmamaktadır (Ayan, 2006, s.196).

Sosyal dışlanma ve eşitsizliklerdeki artışın, okullarda ve başka kurumlardaki şiddetin artmasına sebep olduğu sonucunu çıkarmak olağandır. Bu durum 1993'te, Amerika'da Coie ve Jacobs tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkarılmıştır. Bu durumu göz önünde bulundurarak diyebiliriz ki, ekonomik küreselleşme ülkeler arasındaki ve ülkenin kendi içindeki

eşitsizlikleri (hatta gelişmiş ülkelerde bile) arttırarak pek çok merkezi okulun şiddet ortamına sürüklenmesine sebep olmuştur(Debarbieux, 2003, s.594).

Şiddeti sosyo-psikolojik açıdan ele alanlara göre, şiddetin ortaya çıkışında toplumlarının yapılarının ve hareketliliğinin, toplumsal değişimin rolü vardır. Hızlı toplumsal değişimin şiddete yol açan yeni engellemeleri doğurduğu, bu değişimin ancak hızlı bir ekonomik gelişmeyle birlikte olmasının şiddeti azalttığı, çalışmalarda izlenmektedir(Ayan, 2006, s.197)

Şiddet birey, aile ve topluma sosyal ve ekonomik açıdan önemli bir yük getirir. Şiddetin maliyetinin hesaplanması, sorunun ciddiyeti ve önlenmesinin gerekliliği konusunda politikacıların dikkatini çekmek için etkin bir yoldur. Şiddetin maliyeti, ekonomik kayıpların ötesinde toplumun üretken bir üyesi olarak insanın kapasitesinin kaybı açısından önemlidir. Şiddetin duygusal ve ruhsal sağlığa etkisi özsaygının yitimi, stres ve anksiyetenin artması, aile yaşamının bozulması, çocuk gelişiminin tehlikeye girmesi ve kuşaktan kuşağa istismarın aktarılması gibi olumsuzluklarla ortaya çıkar(Uysal, 2003, s.13).

### 3. ŞİDDET VE ÇOCUK HAKLARI

Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğun bir birey olarak hakları olduğunu anlatan, dünya çocuklarının yaşam kalitesini hak ettikleri düzeye çıkarmayı amaçlayan bir sözleşmedir(1). Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilmiş ve 1990'da üye devletlerin imza ve onayına açılmıştır. Bugün dünyanın hemen hemen her ülkesince kabul edilmiş olan sözleşme Türkiye Cumhuriyeti tarafından da 1990'da imzalanmış, 1995 yılında ise Bakanlar Kurulu'nca onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Toplam 54 maddesi bulunan Çocuk Hakları Sözleşmesinin 19. maddesi çocuğun şiddetten korunma hakkı ile ilgilidir(Şahin ve Beyazova, 2001, s.1).

19. Maddeye göre, 'Bu sözleşmeye taraf devletler, çocuğun ana babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanındayken bedensel ya da zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idarî, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar. Bu tür koruyucu önlemler, burada tanımlanmış olan çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemleri ve uygun olduğu takdirde adlî makamların işe el koyması olduğu kadar durumun gereklerine göre çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere gereken desteği sağlama amacıyla sosyal programların düzenlenmesi için etkin usulleri de içermelidir' (Şahin ve Beyazova, 2001, s.1).

Çocuk Hakları Sözleşmesi tarihteki en yaygın olarak kabul edilmiş olan insan hakları sözleşmesidir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenmiş, 2 Eylül 1990 tarihinde de yürürlüğe girmiştir. Türkiye de dahil olmak üzere yaklaşık 186 ülke ya sözleşmeyi imzalamış ya da onay ve katılma yoluyla Taraf Devlet durumuna gelmiştir. Sözleşme, "Çocuğun gerek bedensel gerek zihinsel bakımdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal korumayı da içeren özel güvence ve koruma gereksiniminin bulunduğu" temelinde düzenlenmiştir (Göç, 2006, s.20).

Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır. Bu sözleşmeye taraf olan devletler,

çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar. Çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler(Göç, 2006, s.20).

Sözleşme, ayrıca çocuğun anne-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkar muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemlerin alınmasını ve burada tanımlanmış olan çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi, yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemleri ve uygun olduğu takdirde adliyenin işe el koyması olduğu kadar durumun gereklerine göre çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere, gereken desteği sağlamak amacı ile sosyal programların düzenlenmesi için etkin usulleri de içerecek koruyucu önlemlerin alınmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Çocuklar her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suiistimale karşı korunmalıdır. Bu amaçla özellikle:

- Çocuğun yasa dışı bir cinsel faaliyete girişmek üzere kandırılması veya zorlanması;
- Çocukların, fuhuş, ya da diğer yasa dışı cinsel faaliyette bulundurulması sömürülmesini;
- Çocukların pornografik nitelikli gösterilerde ve malzemede kullanılarak sömürülmesini; önlemek amacıyla ulusal düzeyde ve ikili ile çok taraflı ilişkilerde gerekli her türlü önlemin alınması gereklidir(Göç, 2006, s.20).

Hiçbir çocuk, işkence veya diğer zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezaya tabi tutulmayacak, yasa dışı ya da keyfi biçimde özgürlüğünden yoksun bırakılmayacaktır. Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğa insancıl biçimde ve insan kişiliğinin özünde bulunan saygınlık ve kendi yaşındaki kişilerin gereksinimleri göz önünde tutularak davranılacaktır (Göç, 2006, s.20).

İster çocuklara ister yetişkinlere uygulansın, Tezcan'ın (1996)'ın belirttiği gibi, şiddet çok yönlü bir olgudur. Tek bir neden şiddeti doğurmaz. Ekonomik, psikolojik, toplumsal boyutlar şiddet olayında birlikte söz konusudur. Şiddetin tek bir nedene indirgenerek algılanması, bilimsel saldırgan bir eğilim içinde kullanılmasına genel olarak şiddet diyebiliriz. Kavramların birbirini besler nitelikte ve zincirleme bir süreçte hareket ederek şiddeti oluşturduğu gözlenir. Bu noktada şiddeti tanımlamada yaşanan güçlükler, saldırgan eğilimlerin boyutu ve niteliğinden kaynaklanmakta, böylece saldırganlık kimi zaman bireysel düzeyde içgüdüsel bir eylem olarak tanımlanırken, kimi zamanda toplumsal düzeyde kolektif bir etkileşimin ürünü olarak algılanmaktadır(Ayan, 2006, s.196).

Demokratik gelişimlerini tamamlayamamış ya da demokratikleşme sancılarını yaşayan toplumlar, sorunların çözümünde şiddete başvurmayı meşrulaştırabilirler. Demokratik tutum, farklılıkları kabullenmeyi (farklılığı fark etme, farklılıkları tanıma, farklılıklara yaşam hakkı vermede tutum oluşturma) gerektirir, şiddette başvurulurken kullanılan temel bilinçaltı savunma mekanizmalarından biri de farklılığa karşı duyulan hoşgörüsüzlüktür. Bu hoşgörüsüzlüğün şiddete dönüşmesi, kabullenmenin gerçekleşmemesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu kabullenme, sosyal kurumların birbirini destekleyen ortak politikaları ile gerçekleştirilebilir. Örneğin, bir sosyal kurum olarak eğitim kurumu, bireylere fırsat eşitliği sağlamaya yönelik bir temaya sahip olmadığında, bunun politikaya yansımaları da elbette çeşitlilik şeklinde olmayacaktır. Din kurumu, farklı inanışları, düşman olarak gördüğünde evrensel düşünen bireylerin ortaya çıkmasını beklememek gerekir (Yapıcı, 2006, s.1).

Ne yazık ki şiddet hadi engelleyelim diye söylenerek ortadan kaldırılabilecek bir olgu değildir. Şiddetin oluşması nasıl bir birikim ve süreçse, kaldırılması da benzer birikim ve süreci gerektirir. Bu süreçte ise, bireyden topluma, en küçük sosyal gruptan devletin kurumlarına kadar herkese ilgilendiren ve yerine getirmesi gereken sorumluluklar vardır. İnsanın kendisini sevmesi ile başlaması sanırım uygun bir başlangıç olabilir. Kendini seven ve bağışlayan başkalarını da sevip bağışlayabilir (Yapıcı, 2006, s.1).



#### 4. ERGENLİK DÖNEMİ VE ŞİDDET

Ergenlik çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanır. Yaş sınırları çok açık bir biçimde belirlenemese de, bu süre kabaca 12 yaşından 20'li yaşların sonuna, fiziksel gelişmenin neredeyse tamamlandığı bir döneme kadar sürer. Bu dönemde genç, cinsel olgunluğa ulaşır ve aileden ayrı bir birey olarak kendi kimliğini kazanır. Geleneksel görüşe göre ergenlik huzursuzluk, iç çatışmalar ve isyankarlıkla nitelenen 'fırtınalı ve gergin' bir dönemdir. Bazı araştırmalar bunun doğru olmadığını gösterebilir de bu döneme özgü sorunların yaşandığı gözlenmektedir. Ergenliğin beden imgesi, özsaygı, ruhsal durum, anne-babayla ve karşı cinsle kurulan ilişkiler üzerinde önemli etkiler yarattığı bilinmektedir. Gelişim psikologlarının çoğu, ergenliğin bir 'rol deneme' dönemi olması gerektiğini belirterek, bu dönemde gençlerin alternatif davranışlar, ilgi alanları ve ideolojileri araştırabileceklerini vurgulamaktadır(Uysal, 2003, s.30-31).

Bu dönemde, şiddetin önlenmesinde ergeni yetişkinliğe hazırlayacak gelişimsel görevleri yerine getirmeleri için gereksinimlerin iyi belirlenmesi şiddetin önlenmesinde önemlidir. Bu dönemde ergenin yerine getirmesi gereken görevler arasında, çatışmayla uygun şekilde baş etme, olumlu bir kimlik geliştirme ve güçlü kararlar alma yer almaktadır. Akran ilişkileri özellikle erken adölesan dönemde çok önemlidir. Ergen bu dönemde, arkadaşlığı, yakın dostluğu, açıklığı, elde etmeyi, akran baskısını ve çatışmayı yaşamaktadır. Ancak, gençler genellikle de bu boyutlarda süre giden değişimlerle baş edecek yaşam deneyimi, baş etme kaynakları ve bilişsel olgunluğa sahip olmamaktadırlar. Aynı yaş grubu ergenlerin bulunduğu okul okul alanında bu değişimlerin oluşturduğu stres daha da artmaktadır. Ergenlik döneminde, ergenin gelişimsel olarak yapması gerekenler ile ilişkili olarak gelişen şiddet davranışlarında da bir artış olduğu belirtilmektedir. Genç olgunlaşırken, çatışma doğuracak birçok yeni sorumluluklar ve kimlik oluşturma gereksinimi ortaya çıkmaktadır(Uysal, 2003, s.31).

Ergenler arasındaki zorbalık ve diğer kötü davranış biçimleri son zamanlarda önemli bir tartışma konusu oluşturmuştur. Bilimsel araştırmalar, bu davranışların sağlıkla ve sosyal çevreyle ilgili olduklarını ortaya çıkarmaya başlamışlardır. Şimdiye kadar yapılmış çalışmaların büyük kısmı, zorbalığın fiziksel saldırganlık ve şiddet formları üzerine odaklanmıştır; ancak

araştırmacılar dalga geçmek, ad takmak ve sosyal olarak dışlamak gibi fiziksel olmayan zorbalık biçimlerini işaret etmeye başlamışlardır. Fiziksel olarak zarar vermese de, bu tür kötü davranışlar kaçınılmaz olarak genç insanların kendilerine ait algılarına, psikolojik durumlarına ve bütün olarak mutluluklarına ciddi zararlar verebilir. Ergenlik, hayat sürecinde akran ilişkilerine değer verilen, akranların birbirlerini etkiledikleri en önemli zaman dilimi olduğu için; akran zorbalığı bu dönemde özellikle zararlı olabilmektedir(Eisenberg, Neumark-Sztainer, Perry, 2003, s.311)

## 5. ŞİDDET, MEDYA VE ÇOCUK

İletişim üzerine çalışmaların ve araştırmaların odağında yer alan konulardan birini medya (kitle iletişim araçları) ve şiddet oluşturmaktadır. Ekranlarımız, gazetelerimiz çok fazla sayıda şiddet unsuru ile istila edilmiş olup, şiddet artık gündelik yaşantımızın bir parçası haline gelmiştir. En yaygın örneği ile bir kazaya ilişkin televizyon haberinde yer alan şiddet sahneleri, belki de o haberin çok kısa bir zaman diliminde cereyan etmişken, olayla ilgili olarak ön planda yoğunlaştırılmış bir biçimde vurgulanmakta, hatta bu görüntülere, onu daha da dramatikleştirerek şekilde montaj da katılabilmektedir. Görüntüler gerçek olmasına gerçekler ama, içlerinden yapılan seçimle, yapılan değişik montaj ve çerçeveselendirmelerle, bir kısmının ayıklanması ile kurgusal bir nitelik kazanır(Uluç, 2002, s.5).

Aslında bazı klasik edebiyat eserlerinde de (Hamlet ve Othello'da bile) şiddet unsurlarına rastlansa da, şiddet; üzüntü, vicdan azabı, pişmanlık gibi insani duygular vurgulanarak verilmekte, böylelikle ahlaki bir bakış açısının bir bölümünü oluşturmaktadır. Oysa ki, medyada yer alan şiddet sahnelerinde, insani öğeler dışlanmakta, insanlar cinayet gibi, katliam gibi eylemlerin nesnelere haline dönüştürülürken, söz konusu eylemler de mekanikleşerek, sıradanlaşmaktadır. Böylelikle bu tür sahneleri izleyenlerin duyarlılıkları köreltilmekte, çoğu zaman özünden saptırılmış, kurgulanmış görüntüleri izleyenlerde hiçbir tepki ya da insani duygu uyanmamaktadır. Yönetmenin şiddet görüntülerini sanatsal açıdan yorumlama düşüncesi ile yeniden biçimlendirmesi, sivri ve dokunaklı yanlarının sansür edilmesi, çoğaltma sırasında netliğin yitirilmesi, aynı görüntülerin sürekli tekrar edilmesi ile şiddet büyük oranda olağanlaştırılır ve kanıksatılır (Uluç, 2002, s.6).

Okul ve şiddet ilişkisi üzerinde fikir ileri süren çok sayıda insan son dönemlerde şiddet olaylarının artışından, kitle iletim araçlarındaki şiddet içerikli program, dizi veya filmleri sorumlu tuttıkları bilinmektedir. Bu çerçevede çok sayıda yönetici, öğretmen ve öğrenci; okullardaki şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin olarak çocukların özellikle izledikleri filmlerin kahramanlarına öykündükleri ve okulda akran grupları içerisinde söz konusu bu kahramana/kahramanlara özgü bir tavır ve dil geliştirdiklerini yaygın olarak belirtmişlerdir (Kızmaz, 2006, s.57).

Medyadaki şiddetin üç temel etkisi olduğu belirtilmektedir: Birincisi, yüksek düzeyde medyadaki şiddet görüntülerine maruz kalan çocukların saldırgan tutumları daha çok

kazanacakları ve izledikleri şiddet görüntülerinden sonar akranları ile daha çok saldırgan davranış sergileyecekleri yönündeki yaklaşımdır. İkincisi, daha kronik ve uzun süreli olarak medya şiddetine maruz kalan bireylerin, şiddet davranışına ve onun sonuçlarına giderek daha çok ilgisiz olmaya başladıkları yönündeki iddialardır. Silahla öldürme veya ateş etme, patlama, araba çarpışmaları/kaza gibi olayların izlenmesi çocuklarda şiddet davranışının normal bir davranış olarak algılanmasına yol açabilir. Üçüncüsü ise, televizyonda çok sayıda şiddet görüntüsünü izleyen çocukların “tehlikeli/kötü dünya sendromu” (mean world syndrome) geliştirdikleri belirtilmektedir. Bu sendrom, çocukların izledikleri şiddet görüntüleri sayesinde gelecekte kendilerinin de şiddet davranışının mağduru olacakları yönünde bir korku geliştirdikleri ve bu korkunun artarak onlarda bir huzursuzluk yaratabileceği şeklindeki patolojik bir durumu tanımlamaktadır. Bu sendromun temelinde, şiddet görüntüleri sayesinde çocuğun giderek dünyayı kötü ve tehlikeli bir yer olarak görmeye başlaması ve dolayısıyla kendisini koruma yönünde bir düşüncenin gelişmesi bulunmaktadır. Ayrıca, çocukların erken dönemlerde gerçek ile fanteziyi birbirlerinden ayırmalarının da oldukça güç olduğu düşünüldüğünde, şiddet görüntülerini yoğun bir düzeyde izleyen bazı çocuklarda bu sendromun ortaya çıkabileceği söylenebilir (Flannery, 1997, s22; akt. Kızmaz, 2006, s.57-58).

Sosyal algı kuramını destekleyecek şekilde, pek çok deney göstermiştir ki, çocuklar televizyonda gördükleri şiddet içerikli davranışları, özellikle de eğer bu tür davranışlar ödüllendiriliyorsa, taklit etme eğilimindedirler. Örnek olarak, bir çalışmada, ilköğretim çağı çocuklarına Mighty Morphin Power Rangers’ın bir bölümü izlettirilmiş ve daha sonra da bu çocukların sınıftaki sözel ve fiziksel saldırganlıkları incelenmiştir. Bir kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, şiddet içerikli programı izleyen çocukların, özellikle de erkeklerin, vurma, itme gibi daha fazla saldırganca davranışlar göstermişlerdir. Diğer bir araştırma göstermiştir ki, çocuklar, özellikle de okul öncesi çağındaki çocuklar, bir çizgi film karakterininin şiddet içerikli davranışlarını, sanki canlı bir karaktermiş gibi rahatlıkla taklit edebilirler. Ancak, deneylerin sadece kısa vadeli etkileri test edebilme gücü vardır. Medya’daki şiddetin uzun vadeli etkilerini test etmek için ise, çocukları zaman boyunca takip eden uzun vadeli çalışmalara ihtiyaç vardır(Wilson, 2008, s.100).

Rowell Huesman ve arkadaşları uzun vadeli çalışmalardan bir kaç tane yapmışlardır. Bunlardan en sonuncusu, 500 tane ilköğretim çağı çocuğunun katıldığı bir çalışmadır.

Araştırmacılar, televizyon izlemek ve saldırgan davranışla ilgili verileri hem çocuklar ilkokuldayken, hem de ilk veri toplanmasından 15 yıl sonra, çocuklar yetişkin olduğun da toparlamışlardır. Daha once bilinenleri de destekleyecek şekilde, çocuklukta çok fazla televizyon şiddetine maruz kalmanın, yetişkinlikte yüksek fiziksel saldırganlığa sebep olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, çocuğun ilk halindeki, saldırganlık, IQ, anne –baba eğitimi, anne-baba TV izleme alışkanlıkları, anne-baba saldırganlığı ve aile'nin sosyo-ekonomik seviyesi gibi değişkenleri kontrol edilse bile, bu durumun hem kız hem de erkekler için değişmediği ortaya çıkmıştır. Bunun tam tersi ise doğru değildir. Çocuklukta daha saldırgan olanların, yetişkinlikte daha çok şiddet içerikli TV izledikleri gibi bir sonuç çıkarılamamıştır(Wilson, 2008, s.100).

Suç korkusunun genelde medyanın etkisiyle oluştuğuna inanılmıştır. Televizyonun etkileriyle ilgili çalışma göstermiştir ki, en azından bazı programlar, seyredenler arasında suç korkusuna yol açmıştır. Televizyon içeriğinin inanırlığına olan inanç bu etkide merkezi bir konuma sahiptir. Genelde, programın türü, dünya hakkında söylediklerinin geçerliliği, ortay konulan suçların açıklaması ve programı seyretmeden önceki korku seviyeleri, suç korkusununun oluşmasındaki önemli faktörlerdir (Snell, Bailey, Carona, Mebane, 2002, s.273)

## 6. OKULLARDA ŞİDDET

Furlong ve Morrison (2002)'a göre okulda şiddet kavramı, okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır. Genel olarak okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir(Kızmaz, 2006, s.48)

Okullarda şiddet, çocukları hem duygusal hemde fiziksel olarak tehdit eden ve onlara zarar veren geniş bir davranışlar yelpazesini içermektedir. Bu davranışlar: sözel ve duygusal istismar, doğrudan ve dolaylı tehditler, hırsızlık, mala zarar verme, cinsel taciz, hafif boyutta ya da daha sert fiziksel saldırı ve her türlü silahla yapılan tehdittir. Bu tanım, daha sınırlı kalan okulda zorbalık ya da okulda suç tanımlamalarından daha kapsamlıdır. Ayrıca, okul çalışanları tarafından işlenen suçları da okullarda şiddet tanımına almamız mümkündür. Öğrencilerin, bazen okul çalışanları tarafından yapılan psikolojik, fiziksel ve cinsel istismarın kurbanı oldukları da bilinen bir gerçektir(Benbenishty, Astor, Zeira , Vinokur, 2002, s.72)

Laub ve Lauritsen'e göre, okullardaki şiddet okulun da içinde bulunduğu dar sosyal ortamdaki şiddetin okula yansımalarıdır. Bu demektir ki; şiddet, okula öğrenciler aracılığı ile okulu çevreleyen ortamdan getirilmektedir. Sosyal bilimler araştırmalarının pek çoğu, çevre özelliklerinin bazıları ile şiddet arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakirlik, etnik köken, aile yapısı, o bölgedeki yerleşim yoğunluğu ve nüfus değişimleri toplumsal şiddetle ilişkili bulunmuştur (Smith ve Smith, 2006, s.35)

Kramer, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen şiddet veya suç davranışları arasında üçlü bir ayırım yapmaktadır: (1) Başkasının malına göz dikme şeklinde işlenen ekonomik suçlar: Ona göre bu şiddet, öğrencilerin maddi çıkar elde etmek için kullandıkları bir şiddet biçimidir. Diğer bir deyişle bu şiddet biçimi, başkasının malına göz diken yağmacı bir nitelik arz etmektedir. (2) Uyuşturucu endüstrisine dayalı suçlar: Bu şiddet türü, şiddet davranışlarını sergileyen çetelerin, hakim olma mücadelesini içermektedir. (3) Güçsüz olmaya dayalı bir kızgınlıkla ilintili olarak ortaya çıkan sosyal ilişkisel şiddet: Bu şiddet biçimi ise, güçsüz pozisyonda bulunan bazı gençlerin küçük düşürülmeleri ile ilintili olarak gerçekleşen bir şiddettir. Bir anlamda burada dile

getirilen şiddet davranışı, küçük düşürülen bazı bireylerin, problemlerini çözmenin bir yolu veya aracı olarak yöneldikleri şiddeti tanımlamaktadır (Henry, 2000,s26; akt. Kızmaz, 2006, s.48).

Sınıfta değişik biçimlerde şiddet teknikleri kullanan öğretmen, bilerek ya da bilmeyerek bu teknikleri öğrencilerine de öğretmektedir. öğrencilerin % 50'den fazlası “fırsat bulsalar aynı karşılığı vermek istediklerini” belirtmişlerdir. Öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Tokat atma
- Bakışlarla korkutma
- Herhangi bir şey ile vurma
- Lakap takma
- Alay etme
- Toplum içinde küçük düşürme
- Notla tehdit etme
- Kulak çekme
- Saçını çekme
- Bireyin temel ihtiyaçlarını kısıtlama
- Küfür etme
- Canını yakma
- Vurma, itekleme
- Kızıp bağırma
- Hakaret etme
- Cinsel taciz (Alkan, 2007, s.54-55)

Humphreys, öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarını bir basit disiplin sorunu olarak nitelendirmiş ve bu davranışları şu şekilde belirtmiştir: Öğrencilere bağırma, emretme, alay etmek, küçümseme, dalga geçme, şiddetle elestirmek, “zayıf tembel” vb. şekilde nitelendirme, tehdit etme, itip kakma, bazı öğrencileri sevmeme, diğer öğrencilerle kıyaslamak (Alkan, 2007, s.52).

Ülkemizde 2006 yılının ilk 5 ayında okullarda çıkan olaylarda; 14 öğrencinin öldürüldüğü, 104 öğrenci ile 3 öğretmenin de yaralandığı bilgisi kitle iletişim araçlarında yer almıştır. Okullarda yaşanan şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin olarak hiç kuşkusuz çok sayıda etken

belirtmek mümkündür. Teczan (1996)'nın çalışmasında, ülkemizde okullarda meydana gelen şiddet olaylarının önde gelen nedenleri olarak; kız arkadaş sorunu, katı öğretmen davranışları, medyanın etkisi, yoksulluk, boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği, polis muhbirliği, nedensiz şiddet olayları ve disipline yönelik olayları belirtmektedir. Bu faktörlere; para – haraç tartışması, racon kesme, yan bakma, laf atma ve özentisi gibi etkenleri de eklemek mümkündür. Bu faktörler içerisinde özellikle “kız arkadaşı” veya “sevgili tartışması” çerçevesinde gerçekleşen şiddet olayları son derece dikkat çekicidir(Kızmaz, 2006, s.49).

Ülkemizde, T.B.M.M. Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu (1 Türkiye’de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde Şiddet ve Bunu etkileyen Etmenlerin Saptanması (Şubat 2007) araştırmasında, tüm ülke düzeyinde 261 okulda, toplam 26677 öğrenciye ulaşılmış olup, istatistiksel analizler, anketleri tam ve kullanılabilir olan 26.009 (%97.5) öğrenci anketi üzerinden yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre;

Gençlere fiziksel, duygusal, sözel ve cinsel şiddet tanımları verildikten sonra son üç ay içinde şiddetle karşılaşma durumları sorulmuştur.

- Gençlerin %22’si fiziksel şiddet ile karşılaştığını,
- Gençlerin %35,5’i ise fiziksel şiddet uyguladığını,
- Gençlerin %53’ü sözel şiddet ile karşılaştığını,
- Gençlerin %48,7’si ise sözel şiddet uyguladığını,
- Gençlerin %36,3’ü duygusal şiddet ile karşılaştığını,
- Gençlerin %27,6’sı ise duygusal şiddet uyguladığını,
- Gençlerin %15,8’i cinsel şiddet ile karşılaştığını,
- Gençlerin %11,7’si ise cinsel şiddet uyguladığını belirtmiştir (Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım, Karaman, 2008, s.91).

Çocuğa istenilen davranışı kazandırmak için baskı ve şiddet uygulamak evde ailelerin, okulda ise öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları yöntemlerdir. Okullarda fiziksel ve duygusal şiddet uygulanmasının nedeni olarak sınıfların kalabalık olmasını bu nedenle de öğretmenin sınıfa hakim olamamasını gösterebiliriz. Ancak bu tür davranışların uygulanan kişiye zararının çok fazla olduğu bilinmektedir. Okulda fiziksel şiddetin kesinlikle yeri olmamalıdır. Şiddet



davranışlarına maruz kalan çocuk pasif, korkak, isyankar olur, yalan söyleme, okuldan kaçma, inkar gibi olumsuz davranışlar sergiler. (Çetin, 2002; akt. Alkan, 2007, s.52)

Okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan bir bireyin öğrenme yaşantıları engellenmekte ve azalmaktadır. Şiddetin etkilerinden korkan bir birey psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilenmekte ve zaman içerisinde okula gelme isteği azalarak okuldan uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla bireyler eğitimsel gelişme açısından zaman ve fırsat kaybı yaşamaktadır(Alkan, 2007, s.52).

Okullarda şiddete maruz kalan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar göstermiştir ki, tekrarlanan şiddet davranışları çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde zararlı etkiler yapmaktadır. Kurbanlar, şiddet görmeyen çocuklara göre daha yüksek seviyede kaygı ve depresyon duyguları yaşarken, daha düşük seviyede kendine güven davranışları göstermişlerdir. Okullarda şiddetin kurbanları öğretmenlerine karşı negatif tutumlar sergileyebilirler ya da okula devam sorunları yaşayabilirler(Brockenbrough, Cornell, Loper, 2002, s.273-274).

Okullarda şiddetin olumsuz okul ortamı, erkeklerin toplumsallaştırılması, ekonomik zorluklar, toplumdaki şiddet kültürü, baskıcı aile ortamı, zorbalık, anne baba ilgisizliği, madde kullanımı, medya gibi pek çok nedeni vardır. Örneğin, 1999 yılında 13 ila 17 yaş arası 403 genç üzerinde yapılan bir çalışma, öğrencilerin Columbine saldırılarını yetersiz akran ilişkileri ve akran baskısı kavramlarını içeren okulun sosyal yapısına bağladığını göstermiştir. 1993'te 6.504 ergen üzerinde yapılan bir çalışma öğrencilerin madde kullanımını şiddetin en önemli sebebi olarak gördüğünü göstermiştir. Buna karşın 1999'da 1.025 ve 1993'te 12.680 aile üzerinde yapılan bir çalışma ise ailelerin çocukların hayatına müdahale etmemesinin gençlerin şiddete yönelmesine sebep olduğunu vurgulamıştır (Bliss, Emshoff, Buck, Cook, 2006, s.267)

Ülkemizde de, okullarda çeteleşme eğiliminin artışı ile paralel bir biçimde şiddet ve suç olaylarının da artış göstereceğini şimdiden öngörmek mümkündür. Böyle bir gelişme, okulların güvenli mekanlar olma özelliklerini daha çok yitirilmelerini getirecektir. Özellikle, gelecek dönemlerde, çetelerin okullardaki nüfuzlarının artması veya çete oluşumlarından kaynaklanan şiddet eylemlerinin yoğunluk kazanması, "güvenli okul" tanımına yönelebilecek en riskli unsur olarak gözükmektedir. Diğer bir deyişle, gelişmiş bazı ülkelere benzer biçimde ülkemizde de, çete oluşumlarının okullarda yaygınlık kazanması, çete odaklı şiddet davranışlarının artmasını

doğuracaktır. Bu nedenle, okullarda şiddet olaylarının artmasının önlenmesine yönelik çabaların veya çalışmaların şimdiden başlatılması ve yoğunlaştırılması gerekmektedir. Bu çalışmalar içerisinde, şiddet unsurlarını dışlayan veya içermeyen bir “okul kültürünün” oluşturulması son derece önem arz edecektir. Çünkü, okulun kendine özgü bir kültürel yapıyı yaratamaması durumunda, çete kültürlerinin ve sorunlu yapıların yarattığı patolojik kültürel unsurların okul mekanlarına taşınması veya burada zemin bulması olasıdır (Kızmaz, 2006, s.50).

### **6.1 Okullarda Şiddet ile Okul Kültürü ve İklimi İlişkisi**

Okul ve şiddet ilişkisini, okul bağlamında (okul koşulları ve iklimi) analiz eden araştırmalar, öğrencinin okul sistemi içerisinde diğer öğrencilerle ve okul personeli ile olan ilişkisine odaklanmaktadır. Okul iklimi (climate) analizlerinde genelde sıklıkla “güvenli bir okul” tanımına gönderme yapılmaktadır. Etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında; yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyan bir yapıya sahip olması, ebeveynler ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlandığı, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olduğu ve okulun fiziksel çevresinin güvenli olması gibi hususlar belirtilmektedir. Welsh (2000) de, okulların da insanlar gibi, kendilerine özgü kişilikleri ve iklimleri olduğunu ileri sürmektedir. Bir okulun iklimi ile kast edilmek istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlardır(Kızmaz, 2006, s.58).

Khoury-Kassabri ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışmaya göre okul ikliminin aşağıda belirtilen üç özelliği okullarda şiddet kavramıyla yakından ilintilidir. Bunlar:

- Şiddete karşı açık, tutarlı ve adaletli bir okul politikası.
- Öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi
- Öğrencilerin, okulda şiddeti önlemek adına yapılan çalışmalara, hem karar aşamasında hem de bir model kurma aşamasında katılması (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, 2005, s. 166)

Öğrencilerin okulda suça yönelmesi okul iklimi algıları ile yakından ilgilidir. Örneğin şiddet nedeniyle okula gelmeye korkmak bile, iklim algısı ile dolaylı olarak alakalı olabilir. Pek çok araştırmacı okullarda şiddeti azaltmak için olumlu bir okul iklimi oluşturmanın önemini

vurgulamıştır. Astor ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan çalışmaya göre: öğrenciler, okulda şiddet problemlerinin tümünün doğrudan okul iklimi karakteristikleri ile ilgili olduğunu düşünmektedirler. Okulda şiddetle ilgili politikaları açık, tutarlı ve adaletli kurallar içeren okullar bu özelliklerde politikalar içermeyen okullara göre, şiddeti azaltmada daha başarılı olabilmektedirler. Velilerle kurulan destekleyici ve olumlu ilişkiler de öğrencinin okula yabancılaşmasını azaltabilir ve öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunları ile başa çıkmalarında yardımcı olabilir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin okulda şiddeti önleme ile ilgili çalışmalara karar verme ve model oluşturma aşamasında katılması da, onların olumlu okul iklimi algıları konusunda etkili olabilmektedir. Bu katılım öğrencinin okula aidiyet duygusunu geliştirebilir ve huzurlu okula olan ilgiyi arttırabilir. O halde söyleyebiliriz ki, olumlu okul ikliminin ( şiddete karşı açık bir politika, öğretmen ve öğrenciler arasında destekleyici ilişkiler ve öğrencilerin kararlara katılımı) olduğu okullardaki suç oranları da az olacaktır (Khoury-Kassabri M., Benbenishty R., Astor R.A., Zeira A, 2004, s.189)

Okul iklimi, okuldaki davranışlar üzerine doğrudan etki eden bir unsurdur. Okul ortamının fiziksel özellikleri, davranışla ilgili okul politikaları ve bu politikaların uygulanış şekli, olumsuz davranışlara gösterilen genel hoşgörü seviyesi gibi unsurların okuldaki şiddeti etkileyebildikleri söylenmektedir. Reid ve arkadaşları bu ilişkileri ‘ Okul iklimi ve ergenlerde hap kullanımı: Merkezi Ortaöğretim kurumlarındaki şiddetin etkileri’ isimli çalışmalarında incelemişlerdir. Tahmin edildiği gibi, davranışla ilgili okul politikalarının uygulanmasındaki eksikliklerin daha yüksek seviyede şiddete sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun içindeki ve çevresindeki güvensiz yerlerin varlığı da suçun oluşmasına benzer bir etki yapmaktadır. Suçun oluşması da ilaç kullanımına sebep olmaktadır. Bu değişkenlerin yapısal bir denklem modelinde bir araya gelmesi sonucu da okullarda suç ve şiddet, buna bağlı olarak da ilaç kullanımı oluşmaktadır. (Culley, Conkling, Emshoff, Blakely, Gorman, 2006, s.224)

Sprott (2004), okul iklimi ile sınıf ikliminin suç ve şiddet davranışı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında; okul ikliminin suç ve şiddet davranışı üzerinde her hangi bir etkisini saptayamazken, sınıf ikliminin suç ve şiddet davranışı üzerinde bir etkiyi saptamıştır. Söz konusu araştırmada özellikle güçlü akademik odaklanmanın, mala yönelik suçların düşük düzeyde gerçekleşmesi ile ilgili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sınıftaki olumlu sosyal ilişkilerin şiddet davranışı üzerindeki etkisi ise, beklenildiğinden daha az saptanmıştır. Ancak, bu araştırma; sınıf içinde olumlu sosyal etkileşimin varlığının, akademik odaklanmaya kıyasla düşük düzeydeki

şiddet davranışı ile olan ilişkisinin daha güçlü olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sprott, okul ikliminin de suç ve şiddet davranışı üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğini belirtmektedir. (Kızmaz, 2006, s.59).

Okuldaki şiddet problemlerinin, okul kültüründeki zorbalık ve rekabet unsurlarıyla ilişkili olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca merhamet ve işbirliği kavramlarının daha fazla vurgulanmasıyla, okullarda şiddetin azaltılabileceğine inanılmaktadır. Okul kültürünü geliştirme yollarından biri, çatışma çözüm eğitiminin verilmesidir (Roberts, Yeomans, Ferro-Almeida, 2007, s.1)

Okulda egemen olan kültürün doğası ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışlarındaki sıklık arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Okul kültürü işbirlikçi yönde geliştikçe, öğrencilerin şiddete yönelik davranışları azalmaktadır denilebilir. İşbirlikçi özellikler taşıyan okul kültürleri kendileriyle birlikte saygı kültürünü de geliştirirler, bundan dolayı okul liderleri olması beklenen yöneticilerin okul kültürlerinin işbirlikçi doğasını daha fazla geliştirmesi, saygı kültürünü daha fazla geliştirecektir. Saygı kültürünün gelişmesi öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarını azaltabilir (Demirtaş, Ersözlü, 2007, s.187)

## **6.2 Okullarda Şiddetin Risk Faktörleri**

Okulda şiddetin oluşmasına etki eden faktörler öğrenciyle ilgili olandan okul örgütü, okulun bulunduğu ortam, öğrencilerin ailelerinin özellikleri gibi çok geniş bir alanı kapsar. Bu faktörler de pek çok hiyerarşi sınıfına göre dizilirler. Bunlar: sınıflardaki öğrenciler, okullardaki sınıflar, çevredeki okullar, toplum ve kültürün içindeki çevrelerdir. Okullarda şiddetle ilgili en önemli araştırma sorularından biri bu içiçe geçmiş ekolojik faktörlerin okul ortamında öğrencinin suç işlemesine ne derece katkıda bulunduğudır (Khoury-Kassabri M., Benbenishty R., Astor R.A., Zeira A, 2004, s.187-188).

### 6.2.1 Bireysel Faktörler ve Çocuğun Özellikleri

Şiddet davranışı ile ilintili olarak bu başlık altında ele alınabilecek değişkenler şu şekilde belirtilebilir:

- 1) anti-sosyal davranışın varlığı,
- 2) düşük zekaya sahip olma (özellikle sözel yeteneğin düşüklüğü),
- 3) dikkat bozukluğu/hiperaktiflik,
- 4) öğrenme güçlüğü,
- 5) motor-beceri gelişiminin yetersiz olması,
- 6) doğum öncesi ve sonrası komplikasyonlar,
- 7) küçük düzeyde bazı anormallikler (Kızmaz, 2006, s.53).

Genelde, erken veya ilk çocukluk dönemlerinde ortaya çıkan anti-sosyal davranışın, yetişkinlik dönemindeki şiddet eylemlerinin ön habercisi olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, adolesan ve gençlik döneminde ortaya çıkan şiddetin bireysel düzlemdeki en güçlü göstergelerinden birinin, çocukluk döneminde sergilenen davranış biçimi olduğu ileri sürülmektedir (Kızmaz, 2006, s.53).

Şiddet davranışı ile ilintili olan bireysel faktörlerin başında, zeka düzeyi gelmektedir. Çok sayıda araştırma, düşük zekaya sahip olma ile şiddet davranışı arasında bir ilişki saptamıştır. Örneğin Hirschi ve Hindelang (1977), düşük bir zekaya sahip olan bireylerin okul başarılarının düşük olacağı ve bu başarısızlığın da, bireylerin şiddet veya saldırgan davranışa yönelmelerinde bir risk oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Moffitt (1993) de, problem çözme becerisinin düşüklüğünün ve sosyal beceri alanlarındaki yetersizliğin veya başarısızlığın, düşük düzeydeki sözel zeka becerisi ile alakalı olduğunu ileri sürmektedir. Eron ve Huesmann (1993) da, şiddet ve saldırgan davranışların temelinde düşük düzeydeki sözel zeka unsurunu görmektedirler (Kızmaz, 2006, s.52-53)

## 6.2.2 Aileye İlişkin Faktörler

Öğrencilerin şiddet eğilimlerinin anlaşılmasında bakılması gereken önemli faktörlerden biri, aile yapılarıdır. Bu çerçevede okullarda boy gösteren bazı şiddet davranışının kökeni, ergenlerin çocukluk dönemlerinde aile içerisindeki sosyalleşme biçimine kadar uzanabilmektedir. Çünkü bireylerin kişilik oluşumları, ilk çocukluk dönemindeki sosyalleşme süreci ile alakalıdır. Çocuğun okul öncesi dönemde, aile içindeki sosyalleşme biçiminin yetersiz veya yanlış olması, şiddet veya suçluluk açısından ciddi bir risk oluşturmaktadır. Çocuğun aile içerisindeki sosyalleşme sürecinde etkili olan sorunların önemli bir oranı; ebeveynlerin sosyo-ekonomik yetersizliklerinden (ailenin yoksul olması, eğitim düzeyinin düşüklüğü, ilgili olma düzeyinin düşüklüğü) ve kendi aralarında yaşadıkları bazı sorunlardan (ebeveynler arasındaki çatışma, aile içi şiddet, boşanma) kaynaklandığı söylenebilir. Şiddet davranışı ile ilintili olan aileye ilişkin çok sayıda değişken söz konusudur. Bu değişkenlerin başında;

- 1) ebeveynsel denetimin/gözetimin yetersizliği,
- 2) çocukların sosyalleşmelerinde ebeveyn katılımının yetersizliği,
- 3) ebeveynsel disiplinin yetersizliği,
- 4) aile bireyleri arasında kriminal davranışın varlığı,
- 5) ebeveynlerin çocuklarına kötü muamelede bulunmaları veya onları ihmal etmeleri,
- 6) eşler arasındaki evlilik ilişkilerinin zayıflığı, ebeveynlerin boşanmaları ve ayrılmaları gibi faktörler gelmektedir(Kızmaz, 2006, s.53).

Yapılan çalışmalara göre, negatif bir aile ortamının okullarda şiddet ve ergenlerde psikolojik problemlerin oluşmasında bir risk faktörü olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, ailedeki çatışmaların, ebeveynlerle negatif iletişimin ve aileden gelen destek yetersizliğinin de ergenlerde davranış ve psikolojik sorunların oluşmasında önemli ve etkili faktörler olduğu bulunmuştur. (Estevez, Musitu, Herrero, 2005, s.183-184)

Şiddet davranışının ailesel kaynaklarından biri de, çocuğun öğrenme süreci ile ilintili olanıdır. Çocuk, aile içerisinde ebeveynlerin sorun çözme biçimlerinde son derece etkilenmektedir. Şiddet davranışının, taklit ile ilintili olarak öğrenme sürecinde ortaya çıktığını varsayan yaklaşımlar temel alındığında, aile içerisindeki sorun çözme biçiminin, çocuklar tarafından da rahatlıkla model olarak kabul göreceği sonucu çıkartılabilir. Diğer bir deyişle çocuklar, ebeveynlerinin yaşadıkları

bazı sorunların veya engellemelerin üstesinden nasıl geldiklerini aile veya ev ortamı içerisinde gözleme ve öğrenme imkanına sahip olmaktadır. Çocuklar burada, sorunlarını şiddet kullanarak çözmeye çalışan ebeveynlerinin sorun çözme tekniklerinden etkilenebilmektedirler. Örneğin ebeveynlerin, çocukları ile ilgili yaşadıkları bazı sorunları veya anlaşmazlıkları, onlara karşı şiddet uygulayarak veya onları cezalandırmak suretiyle çözmeye kalkışmaları durumunda, bu tekniğin çocuklar tarafından da kullanışlı bir tarz olarak örnek alınma olasılığını arttırır. Aile içerisinde öğrenilen bu davranış biçiminin, sonraki süreçte okul ortamında akranlarına veya öğretmenlerine yöneleceği söylenebilir (Flannery, 1997,s.19; akt. Kızmaz, 2006, s.54). Bu çerçevede çocuklarına karşı sert/katı davranan, reddedici ve ihmal edici tutumlar sergileyen ebeveynlerin çocuklarının, agresif ve şiddet davranışlarına angaje olma olasılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede, şiddet davranışının önde gelen ailesel kaynaklarından biri olarak, aile içerisinde yaşanan şiddet eylemleri görülebilir(Kızmaz, 2006, s.54).

### 6.2.3 Toplumsal Faktörler

Okul şiddeti ile bağlantılı olarak toplumsal faktörler başlığı altında ele alınması gereken faktörler ise şu şekilde belirtilebilir:

- 1) silahların varlığı veya silahlara kolay bir biçimde sahip olunabilme,
  - 2) uyuşturucuyu elde edebilme ve kullanma,
  - 3) şiddetin yaygınlığı,
  - 4) suçlu arkadaş grubunun varlığı/çete oluşumları,
  - 5) kitle iletişim araçlarının etkisi,
  - 6) yüksek düzeydeki geçici nüfus ve ekonomik yoksunluk.
  - 7) şiddet davranışını sıradan ve normal olarak görülmesini sağlayan bir kültürel yapının varlığı.
- (Kızmaz, 2006, s.55).

Toplumumuzda, sorunların kaba güç kullanımı ile çözümünü olanaklı kılan bir eğilimin var olduğu ve bu eğilimin kültürel bir temele dayandığı bir gerçektir. Özellikle, ataerkil kodların daha çok baskın olduğu bölgelerde, cesaret ve oç alma yönünde kışkırtıcı unsurları gözlemek daha kolaydır. Şiddet kodları etrafında sosyalleşmiş çocukların ve ergenlerin, okullarda kendi

akranları arasında ortaya çıkan en ufak bir anlaşmazlığı bile şiddet edimi aracılığıyla çözme çabalarını bu çerçevede açıklamak mümkündür(Kızmaz, 2006, s.58).

#### **6.2.4 Okula İlişkin Faktörler**

Okul ile şiddet davranışı arasındaki ilişkinin tartışılması konusunda okul ile ilintili ele alınabilecek değişkenlerden önemli olanları şu şekilde belirtilebilir:

- 1) düşük düzeydeki akademi başarı,
- 2) okula olan bağlılık düzeyinin düşüklüğü,
- 3) okul koşulları ve iklimi,
- 4) çeteye katılma

Yapılan araştırmalar; düşük düzeydeki okul bağlılığının, suçluluğun ve şiddet davranışının önde gelen bir faktörü olduğunu ortaya koymaktadır. Hirschi (1969), 4000 lise öğrencisi üzerindeki çalışmasında, bireylerin okul gibi geleneksel sosyal kurumlara olan bağlılıklarının zayıflamasıyla ile onların suç işleme oranlarının artış eğilimi göstermesi arasında bir ilişki bulmuştur. Yapılmış bazı araştırmalar da Hirschi'nin bu araştırmasıyla örtüşen bulgular ortaya koymuştur. Bir anlamda bu araştırmalar, okula bağlı olan ve okul etkinliklerine yüksek düzeyde katılan bireylerin muhtemelen daha az suç işlediklerini ortaya koymuştur (Kızmaz, 2006, s.58).

Gelişmiş batı ülkelerinde okula bağlılık ve okulla ilintili aktivitelere katılım düzeyi ile suçluluk arasındaki ilişkiyi saptama açısından yapılan çok sayıda araştırma; okula bağlılık düzeyi düşük olan ve okulu sevmeyen öğrencilerin, okulu seven ve okula bağlı olan öğrencilere oranla daha fazla suç işlediklerini ortaya koymuştur(Kızmaz, 2006, s.58).

#### **6.3 Eğitim Sistemi ve Şiddet**

Çocukların duygusal ve kişilik gelişiminde okul yaşamının çok önemli etkisi vardır. Çocuk, okula başladığında okuldaki bütün iletişim ve ilişkilerini aileden getirdiği özelliklere göre düzenler. Okulun ve öğretmenlerin çocuğun ilişkilerinde, kişilik gelişiminde çok önemli etkisi bulunmaktadır. 'Dayatmanın' bir model olarak benimsendiği eğitim sistemimizde dayak, baskı,



yasak ve ezbercilik bilinçli bir seçim olarak kullanılmaktadır. Böylesi eğitim sistemleri içinde yetiştirilen çocuklarda, sağlıklı bir kişilik gelişiminin oluşmasını beklemek pek doğru olmaz. Aile içinde otokratik, baskıcı ve dayatmacı ilişkileri yaşayan çocuklar, okul ortamında da aynı koşullarla karşılaştıklarında duyarsız, silik, kendine güven duymayan, karamsar ve saldırgan bireyler olarak yetişmiş olacaklardır(Uysal, 2003, s.42).

Eğitimi bir terbiye aracı olarak değil, bilim olarak algılamak gerekir. Okullar bireylerin ideallerine ulaşmalarını sağlayan yardımcı kurumlardır. Ayrıca bu idealler arasından seçim yapabilecek bir yer olarak düşünölmelidir(Uysal, 2003, s.42).

Ölkemizde boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği de okuldaki şiddeti hazırlayan bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Ders geçme ve kredi sisteminin uygulanması ile gündeme gelen bu konu, hala çözümlenmiş değildir. Öğrenci ders dışı saatlerde boş geçen zamanını akıllı bir şekilde değerlendirebilecek olanaklara sahip değildir. Böylece rahatlıkla şiddete yönelebilmektedir. Çağdaş okul sistemlerinde okul, öğrencinin boş zamanını değerlendirmek bakımından bir sorumluluğa sahiptir ve bu konuda yasal olarak olanaklar sunmak zorundadır. Yer, araç, gereç, personel gibi olanaklarla okul, öğrencilere yardımcı olmaktadır. Okul sadece öğrenim yapılan yer değildir. Oysaki bu konuda ölkemiz okulları, böyle bir sorumluluğa yasal olarak sahip değildir. Öğrenci ders dışı saatlerde başıboş kalmaktadır. Boş zamanını nasıl değerlendireceğini bilemediği için çevrenin de etkisiyle kolaylıkla şiddete başvurmaktadır(Uysal, 2003, s.42).

#### **6.4 Aile İçindeki Şiddetle Okullarda Şiddet İlişkisi**

Olumsuz sosyoköltürel, ekonomik, iletişimsel ve psikolojik koşulların varlığına bağlı olarak çocukların fiziksel, cinsel, duygusal ve ihmal niteliğinde çeşitli şiddet biçimlerine maruz kaldıkları gözlenmektedir. Ancak, konu hakkında farklı költürlerde yapılmış olan incelemeler, bazı toplumlarda yaygın olarak görölen şiddet türlerine, diğer toplumlarda daha nadir rastlandığına dikkati çekmektedir. Örneğin, Çin ve Japonya'da fiziksel istismara nadir olarak rastlandığı, çünkü dayağın, bu ölkelerde çocuk yetiştirme yöntemleri arasında yaygın olmadığı, oysa ABD'de çeşitli istismar türleri arasında ilk olarak dikkati çeken ve incelemeye girişilen istismar biçiminin fiziksel şiddet olduğu belirtilmektedir. ABD'de Çocukları Koruma Birliği'nin

raporuna göre 1,5 milyondan çok çocuğun istismar edildiği, bunlardan %27'sinin fiziksel istismara uğradığı bildirilmiştir(Ayan, 2007, s.208).

Konuyu ülkemiz açısından değerlendirdiğimizde yapılan çalışmalar, Türk aile yapısı ve çocuk yetiştirme yöntemleri içinde fiziksel cezanın bir disiplin aracı olarak yer aldığını ve dayanın bu nedenle Türk toplumunda yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Özellikle geleneksel aile yapılarında sözel disiplin yöntemleri yerine fiziksel ceza yöntemlerinin yeğlendiği ve şehirlerde de fiziksel ceza yöntemlerinin yaygın bir şekilde kullanıldığı belirtilmektedir. Çocuğun şiddetten etkilenme biçimi ya da şiddete nasıl tepki vereceği ise yaş ve bilişsel gelişimine bağlı olmaktadır. Çeşitli araştırmalar, çocuğa sık sık uygulanan güç gösterisinin (dayak gibi) yetersiz bir iç denetim oluşmasına yol açtığını, çocuğun dış denetime gereksinme duyar duruma geldiğini göstermiştir. Şiddete uğradığı saptanan çocuklarla yapılan araştırmalarda, çocuklarda gözlenen davranış bozuklukları sinirlilik, umutsuzluk ve psikolojik küntleşmenedeniyle ağır kişilik ve davranış bozuklukları, huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik, suça yönelen davranışlar, başkaları ile rahat iletişim kuramama, antisosyal ve saldırgan davranışlar olarak belirlenmiştir (Ayan, 2007, s.208).

Kısaca, yapılan incelemeler, aile içinde çocuğa yönelik şiddetin tanımı ve kavramsal çerçevesini çizmek için bir yandan bireyin yakın çevresi ile ilişkilerinin ve ruhsal yapısının, diğer yandan içinde yer aldığı toplumsal çevrenin ve bu çevre ile olan ilişkilerinin göz önüne alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü 'kişilerarası duygusal ilişkilerden çevre ile iş ilişkilerine kadar yaşanan tüm etkileşim biçimleri ve bu biçimleri belirlediği bilinen sosyal ve ekonomik yapılar ve bu yapılara bağlı olarak yaşanan değişmelerin şiddet kullanma eğilimini etkilediği düşünülmektedir. Bir başka deyişle, aile içinde çocuğa yönelik şiddet tek bir etkenle açıklanamamaktadır. Ancak, hangi nedenlerle ve hangi biçimlerde ortaya çıkarsa çıksın, çocuğun aile içinde şiddete maruz kalması önemli bir toplumsal sorundur. Bu sorunun ihmali, önlenmesi için gerekli önlemlerin zamanında alınmaması gelecekte daha büyük toplumsal sorunlara da kaynaklık edebilir. Çünkü toplumsal normlara göre meşru bir ortamda ve geniş sosyoekonomik koşullarda yetişen çocuklar gelecek yaşamlarında ruh sağlığı yerinde ve başarılı bireyler olabilmektedir. Ayrıca, insan psikolojisi başlangıçta aile ortamında anne-baba model alınarak biçimlenmeye başlamakta ve bu süreçte temel güven duygusunun gelişmesi ve çocuğun kendisini özerk bir birey olarak kabul etmesi, aile üyeleri ve birinci derecede de anne ile kurulan ilişkilerin niteliğine bağlı olmaktadır. Tüm bu nedenler, uzun vadede, çocuğun aile içinde şiddete uğramasının getirebileceği olumsuz sonuçları da açıkça gözler önüne sermektedir(Ayan, 2007, s.208).

Bu olumsuz sonuçlardan birisi ve en önemlisi, aile içinde şiddete uğrayan çocukların ileride kendilerinin de birer şiddet uygulayıcısı olabileceği olasılığıdır. Geleceğin büyükleri olacak çocuklarımızın, sağlıklı yetişkinler olabilmeleri ve sağlıklı nesiller yetiştirebilmeleri annesababaların şiddetten uzak, onlara model olabilecek nitelikte olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleriyle olasıdır. Bu gerçeği göstermek için yapılan çalışma, aile içinde şiddete uğrayan çocukların, bir yandan şiddete uğramasında rol oynayan etkenleri ve bu etkenlere bağlı olarak saldırganlık eğilimlerini ölçmeyi, diğer yandan bu etkenlerden hangilerinin çocuğun daha fazla saldırgan eğilimler göstermesinde etkili olduğunu ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır(Ayan, 2007, s.208).

Aile içinde şiddete uğradığı belirlenen çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek ve çocukların daha fazla saldırgan olmalarında etkili olan etkenleri belirlemek amacıyla, Sivas merkez ilçe ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma, bir yandan şiddete uğrayan çocukların daha fazla saldırgan olduklarını göstermesi, diğer yandan çocuğun sosyodemografik profilini oluşturan bazı özelliklerinin daha fazla saldırgan tutumlar sergilemesinde etkili olduğunu ortaya koyması bakımından önemli sonuçlar vermiştir. Öte yandan literatürde, aile içi şiddetin çocukların saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik yeterince çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmayı şiddetin uzun vadede toplumsal yapıda yol açacağı olumsuz gelişmelere ışık tutması bakımından da önemli kılmaktadır. Şiddetin kuşaklararası geçiş kuramında da vurgulandığı gibi, saldırganlık ve şiddet öğrenilen bir davranıştır ve zamanında müdahale edilmediği ya da gerekli önlemler alınmadığında, uzun vadede toplumsal yapıda geri dönüşümü olmayan yaralar açabilir. Bugünün çocuklarının geleceğin potansiyel saldırgan ve şiddet eylemcisi hatta suçlu yetişkinleri olmaması, başka bir deyişle gelecekte, davranışları tutarlı ve sağlıklı bireylerden oluşan bir yetişkin kuşağa sahip olabilmek, bir yandan ailenin sosyal, ekonomik ve hukuksal bakımdan korunması ve güçlendirilmesi diğer yandan, şiddetin meşru bir davranış olmasının önlenmesini sağlamak, kültürel olarak kabul edilebilirliğini azaltmak, bir başka deyişle, şiddete izin veren toplumsal görüşleri değiştirmekle olası olacaktır. Bunun için kamu kurum ve kuruluşlarının yanında sivil toplum örgütlerine de büyük görevler düşmektedir. Çocuklar erken dönemde ailesel şiddete karşı eğitilmeli, gerekiyorsa koruma altına alınmalı, şiddete ve şiddetin yaratacağı olumsuz gelişmelere karşı duyarlı hale getirilmelidir(Ayan, 2007, s.212).

## 6.5 Öğrenciler Arası Şiddet: Zorbalık

Öğrenciler arası zorbalık olaylarına karşı dünyada ve Türkiye’de gittikçe artan bir duyarlılık oluşmaya başlamıştır. Bu duyarlılığın nedeni, kitle iletişim araçlarının eski dönemlere göre daha yaygın kullanımı olabilir. Nitekim, kitle iletişim araçlarında sıklıkla okul zorbalığı olaylarını konu eden haberlere rastlanmaktadır. Bu haberlerden de anlaşılabilceği gibi, günümüzde birçok çocuk okulda zorba arkadaşlarının kötü davranışlarına maruz kalmaktadır. Ancak, ne yazık ki, çocukların bedensel, sözel, duygusal ve hatta cinsel yönden arkadaşları tarafından hırpalandığı son yıllara kadar kimsenin dikkatini çekmemiş, çocukların sadece yetişkinler (anne, baba, öğretmen, müdür vb.) tarafından örselendiğine inanılmıştır. Ama, yavaş yavaş okullarda zorbalığın acilen önüne geçilmesi gereken bir saldırganlık türü olduğu yönünde toplumlarda ve ilgili çevrelerde bir duyarlılık gelişmektedir. Zorbalığa karşı oluşan bu duyarlılığın sonucu olarak konu ile ilgili araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır(Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003, s.238).

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

Zorbalığın özelliklerinden olan güç ve saldırganlığın kökeni aile yapısına dayanmaktadır. Zorbalık uygulayan çocuklar genellikle, sert cezaların ve yetersiz sevginin egemen olduğu evlerden gelmektedir. Böyle bir aile yapısı içinde zorbalar, anti sosyal eğilimlere sahip olmakta ve evlerindeki saldırgan davranış kalıplarını okula taşımaktadırlar (Zaklama, 2003; akt. Genç, 2007, s.19)

En genel şekilde okullardaki zorbalık, ‘bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli rahatsız etmeleriyle sonuçlanan ve mağdurun kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü’ olarak tanımlanabilir(Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003, s.239).

Zorbalık türleri arasında en çok bilinenleri şunlardır:

- Bedensel: İtme, tekme atma, yumruklama, saç-kulak çekme, bedensel kaba şaka, silah veya bıçak ile saldırma ya da korkutma amaçlı kullanılan her tür fiziksel şiddet
- Sözel: Ad takma, alay etme, söylenti yayma, çirkin takılmalar, tehdit etme, sözel kaba şaka, hakkında kötü şeyler yazma, incitici notlar bırakma.
- Duygusal: Gruptan dışlama, ayrımcılık, aşağılama, eşyalarına zarar verme, eşyalarını ya da parasını zorla alma, kasıtlı olarak arkadaşça davranmama.
- Cinsel: Sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme(Elliot, 1997; akt. Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003, s.239).

Yapılan araştırmalar, çocukların okullarda yukarıda sözü edilen kaba güç türlerinin bir çoğu ile yüz yüze geldiğini ortaya koymaktadır. Öyleyse, herhangi bir öğrencinin durdurulup zorba davranışlara maruz kalıp kalmadığı sorulduğunda, belki de ‘evet’ cevabı alınacaktır. Sınıfta otururken, tualete gittiğinde zorba öğrencinin kendisine neler yapabileceğini veya öğle saatinde kendi yemeğinin zorba öğrenci tarafından yeneceğini vb. düşünen öğrencilerin sayısı az olmasa gerek(Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003, s.239).

Zorba davranışlara uğrayan çocuk ailesine doğrudan okulda kendisine nelerin yapıldığını söyleyemeyebilir. Bu yüzden zorbalığın belirtilerine karşı dikkatli olmak gerekmektedir. Zorbalığa maruz kalan çocuk bir ya da birden çok belirti gösterebilir. Örneğin, evden okula ya da okuldan eve gelirken korkabilir ve normal okula gidiş geliş yolunu değiştirebilir. Okul servisi ile okula gitmek istemeyebilir ve okula götürmeniz için ailesine yalvarabilir. Sabahları kendilerini iyi hissetmediğini söyleyerek okula gitmek istemediğini söyleyebilir veya okuldan kaçabilir. Okul ödevlerini yapmak istemeyebilir veya iyi yapamaz. Okuldan eve giysileri ve kitapları hasar görmüş olarak gelebilir. Aile üyelerine karşı hırçın davranabilir. Zorbaya vermek için ailesinden sürekli para isteyebilir ya da çalmaya teşebbüs edebilir. Zorba yemek parasını aldığı, yemeğini yediği veya döktüğü için eve aç gelebilir. Zorbadan korktuğu için neyin yanlış gittiğini söylemeyi reddedebilir, yüzündeki yara ve bereleri açıklamakta güçlük çekebilir. İçine kapanabilir, kekeleyerek konuşabilir ya da kendine güvenini kaybedebilir, sürekli kaygılı davranışlar sergileyebilir, iştahında belirgin bir azalma görülebilir, uykusunda ağlayabilir veya rüyasında kabus görebilir(Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003, s.239-240).

Zorbalık ile baş etmede okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin Elliot(1997) tarafından aşağıda belirtilen gerçekleri her zaman göz önünde bulundurmalarında yarar vardır:

1. Kimse zorbalığa maruz kalmayı hak etmez
2. Gerek ad takma, gerek gruptan dışlama, itme ya da zorlama olsun, zorbalık her zaman zalimliklidir.
3. Ciddi zorbalıklar asla görmezlikten gelinemez.
4. Zorbalık her zaman zorba ile mağdur arasında eşit olmayan gücü içerir.
5. Zorbalığa başvurarak bundan kolaylıkla sıyrılanlar, zorbalığı isteklerine kolayca ulaşmanın bir yolu olarak görecektir. Bu tür davranışlar onların okul sonrasındaki yaşamlarında da devam edebilir.
6. Arkadaşlarının zorbalığa maruz kaldığını izleyen öğrenciler, zorbalığa müdahale edemediklerinden dolayı mutsuz olurlar.
7. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler depresyona girebilirler. Kendilerine saygıları düşük, güvensiz, çekingen ve öfkeli olurlar.
8. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin zorbalığı durdurmak için yetişkinlerin yardımına gereksinimi vardır.
9. Zorbalık, yetişkinlerin kesin kararlı olması durumunda her zaman durdurulabilir.
10. Okullar öğrencileri zorbalığa karşı korumakla sorumludurlar (Çınkır , Karaman Kepenekçi, 2003, s.241-242)..

## 6.6 Okullarda Yönetim ve Şiddet İlişkisi

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

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

Okul müdürü, hem okuldaki tehlikeli ve zarar verici davranışlarla uğraşmak, hem de toplumun ve medyanın okullardaki şiddeti abartan anlayışıyla da mücadele etmek zorundadır. Okuldaki yönetimin kararlı ve sağlam bir biçimde davranması beklenmektedir. Ayrıca, okul lideri etik lider olmalı; sakin, dikkatli ve sevecen davranmalıdır. Bunlara ek olarak, okul müdürü, okulda kararlara katılımın desteklenmesi, okuldaki farklılıklar ve okulda adalet gibi temel konulara da işaret etmelidir (Gorman, Pauken, 2003, s.27)

Amerika'da daha korunaklı okullar için yapılan politik baskılar, 'Sıfır hoşgörü' isimli politikaların disiplin politikası olarak benimsenmesine yol açmıştır. Bu tür politikalar güvenlik kavramının yanlış değerlendirilmesine sebep olmuştur ve uzun vadede şiddeti azalttıklarına yönelik hiçbir delil yoktur. Aslında abartıya kaçan cezalandırıcı uygulamalar öğrencinin yabancılaşmasına ve okulda zehirleyici bir ortamın oluşmasına yol açabilir. Bu tür politikalar ve uygulamalar okulda şiddeti önlemek yerine daha fazla şiddet oluşmasına sebep olabilir (Stader D.L., 2001, s.223)

Bununla birlikte, tehditler oluştuğunda okul çalışanlarının bu tehditlerin hepsini ele alması gerekir. 'Havalimanı mantığı' diye isimlendirilen politika, öğrenci tehditlerine karşı en iyi politika olarak kabul edilebilir. Bir havalimanındaki her türlü tehdit ciddiye alınır; fakat her türlü tehdit uzun vadeli olarak cezalandırılmaz. Okulda da, 'havalimanı politikası' geniş seçenekleri içeren esnek bir politikadır. Esneklik, yöneticilere inceleme, tehditin ciddiyetini belirleme ve uygun müdahale yolunu seçmeden önce tehditin etkisini değerlendirme olanağını verir. Esnek bir politika ayrıca, öğrencilere birey olarak davranılmasını ve uygulanan müdahaleden emin olunmasını sağlar, kanunlara uygun ve bağımsız yargının ortaya çıkmasını garantiler (Stader D.L., 2001, s.223).

Bağımsız yargı, kararların duygulara değil, gerçeklere dayanmasını gerektirmektedir. Bu yüzden okul politikası tehdit içeren davranışlarda bulunan öğrencilerin kanun koyucu kurumlara ve dışarda bir danışmanlık bürosuna sevk edilmesini gerektirir. Tehditin kanunlar önünde ne durumda olduğu konusundaki profesyonel fikirler, öğrencinin okula geri gelmesi ya da uzun vadeli olarak okuldan atılması ile ilgili olarak haklı kararların verilmesine yardımcı olur. (Stader, 2001, s.223).



## 7. OKULLARDA ŞİDDETİN ÖNLENMESİ

Şiddet davranışının erken yaşlarda veya çocukluk döneminde ortaya çıkan ve sonraki dönemlerde de devam eden ve giderek kronikleşme eğilimi gösteren bir fenomen olduğu gerçeği temel alındığında, şiddet davranışını önlemeye yönelik çabaların özellikle, çocukluk döneminde yoğunlaştırılması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Bu dönemlerde ortaya çıkan antisosyal veya saldırgan kişilik yapısının, olumlu sosyalleşme süreci ile giderilmesi veya azaltılması mümkündür. Diğer bir deyişle, bu süreçte etkili bir müdahalenin ve çocuğu izlemenin olumlu sonuçlar ortaya koyacağı inkâr edilemez. Bu sebeple ailelerin, çocuklarının küçük yaşlardan itibaren, öz denetim ve empati yeteneğinin gelişiminde aktif bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırmaları, akademik başarısızlıkları ile ilgilenmeleri ve çocuklarına yönelik olarak yeterli düzeyde koruyucu ve kollayıcı bir tutum içinde olmalarının, onların şiddet yönelimlerini önemli ölçüde azaltacağı öngörülebilir. Bu çerçevede bazı ailelerin, antisosyal eğilim sergileyen çocuklarının, başarılı ve olumlu bir sosyalleşme sürecini yaşayabilmeleri için uzman desteği almaları gerekmektedir(Kızmaz, 2006, s.62).

Okuldaki şiddetin veya öğrenciler tarafından gerçekleştirilen şiddet olaylarının önlenmesi veya engellenmesi çerçevesinde yapılması gerekenler genel olarak; a) öğrencilerin okula olan bağlılıklarının artırılması, b) öğrenciler ile okul personeli veya öğretmenlerinin birlikte yürütecekleri sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesi, c) problemlili öğrencilerin ailelerine rehberlik hizmetinin verilmesi ve d) medyanın, şiddet görüntüleri konusunda duyarlı bir yayıncılık anlayışı içerisinde hareket etmesi şeklinde belirtilebilir. Sosyal kontrol teorisi perspektifinden bakıldığında, bireylerdeki şiddet ve suç eğiliminin azaltılabilmesi için, bireylerin okulun amaçlarına odaklanacak biçimde sosyalleştirilmeleri gerektiği sonucu çıkmaktadır. Bu çerçevede şiddetin önünün alınabilmesi için, bireyin okulun amaçlarına ve etkinliklerine olan katılımının artırılması sağlanmalı, okul kurallarına olan bağlılığı güçlendirilmeli ve öğrenciye okul ile ilintili bir gelecek perspektifi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Okul içi sosyal etkinliklerin artırılması ve çocukların bu etkinliklere olan katılımının sağlanması yönünde okul yönetimi ciddi bir çaba sergilemelidir. Başarısız olan öğrencilerin başarılı akran grupları içerisine dahil edilmelerine imkan verecek okul tabanlı projelerin geliştirilmesi ve bu çabalarla, başarısız

çocukların başarılı olan akran grupları içerisinde sosyalleşmeleri sağlanmalıdır. Çünkü, öğrencinin akademik başarı düzeyinin artışına paralel olarak okula olan bağlılığının artacağı ve bunun da bireylerdeki antisosyal eğilimliği sonlandırabileceği düşünülmektedir (Kızmaz, 2006, s.62).

Şiddetin engellenmesi için yapılabilecek diğer çalışmalar ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

a. Okulun fiziksel yapısını güvenli hale getirme.  
 b. Öğrencilerin eğitimi: Bu yaklaşımın amacı okuldaki çocuk ve gençlerin tümüne nasıl bir geçmişten ve aile ortamından gelirse gelsinler davranışlarını şiddet kullanmayı engelleyecek biçimde yönetmeyi öğretmektir. Şiddetle savaş okul öğrenim programının bir parçası olarak görülmelidir. Bu çerçevede öğrencilere aşağıdaki konularda eğitim verilmelidir:

- Tipleri,
- Ortaya çıkan ortamların özellikleri,
- Sonuçları,
- Önlenebilirliği,
- Riskin arttığı durumlar (şiddete maruz kalma, düşük sosyo ekonomik düzey, sözel becerilerde yetersizlik vb.),
- İletişim araçlarının ve toplumsal değerlerin şiddet kullanımını artırıcı bilgilendirmeleri konusunda bilinçlenme,
- Gençlerin şiddetten korunma gereksinimleri (sorunlara diğer çözüm seçenekleri üretebilme becerisi, sorunlara yaklaşım biçiminin sonuçlarını öngörebilme becerisi, toplumsal beceriler, şiddet kullanmayan erişkin örnekleri),
- İnsan hakları, cinsiyet eşitliği ve etkin yurttaşlık kavramları,

Bilişsel ve toplumsal becerilerin gelişmesinin şiddeti engellemede önemli rolü olduğu bilinmektedir. Çocukları şiddet kullanmaya yönelten kalıplaşmış düşünce biçimlerinin tanınması ve bunları değiştirmeye yönelik programların okul yönetimi ile işbirliği içinde düzenlenmesi gerekir. Bu şekilde düzenlenecek bir “Yaşam Becerileri” programı çerçevesinde öğrenciler:

- Barışçıl biçimde sorun çözmeyi,
- Tehlikeli durumlardan kaçınmayı,
- Stresi azaltmayı,
- Gururlu davranışı yeniden tanımlamayı,
- Akranlardan gelen baskılara direnebilmeyi öğrenirler.

c. Anababa Eğitimi:

- Saldırgan ve uyumsuz davranışlara yönelik kesin ve tutarlı sınır koyucu davranış biçimini kullanabilmek.
- Bebeklikten başlayarak çocuklarına sağlıklı ve şiddet içermeyen davranış yöntemleri kazandırabilmek.
- Şiddet içermeyen disiplin yöntemlerini çocukların uygunsuz davranışlarında tutarlı biçimde uygulayabilmek.
- Çocuklarına şiddet kullanmadan etkin olabilen örnekler olmak.
- Çocuklarının TV, bilgisayar gibi iletişim araçlarıyla, arkadaşlarıyla, okulla ilişkilerini yakından izlemek.
- Çocuklardan beklentilerinin gerçekçi olmasının önemini belirtmek.
- Çocukları başkalarına yardımcı olduklarında ya da sorunları şiddet kullanmadan çözmeyi başardıklarında ödüllendirmek ve övmek.
- Çocuklarında ya da kendilerinde alkol ya da madde kullanımı olduğunda çözüm arayışına girmek.
- Stresle baş etme becerisi kazanmalarını sağlamak.
- Çocuklarına girişkenlik öğretmek.
- Uzmanlardan yardım isteyebilmelerini sağlamak.
- İçinde yaşadıkları toplumda destek sistemlerinin bir parçası olmak için diğer anababalar ve okulla işbirliği yapmak.

d. Okul Yönetimi, Öğretmen ve Diğer Çalışanların Eğitimi:

- Şiddet kavramının anlaşılması.
- Çatışma çözme, grup içi ilişki ve sınıf yönetimi konusunda becerilerin geliştirilmesi.
- Öğrencilerin sorunlarını açmaları durumlarında nasıl davranması gerektiği konusunda yeterli beceriye sahip olma.
- Okuldaki sorunların çözümü konusunda etkin rol oynamaya yönlendirilmesi.
- Şiddetle savaşım için kazanması gereken becerilere kendi ders programları içinde yer vermesinin desteklenmesi.
- İstismar ve travma belirtilerini tanımaya yönelik eğitimi olması
- Şiddete maruz kalan veya tanık olan çocukların yardım alabilmesini sağlayacak çevresel kaynaklardan öğretmenlerin bilgisi olması ve uygun biçimde öğrencileri yönlendirebilmesine ilişkin becerilere sahip olmalıdır (Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım, Karaman , 2008, s.118).

1990'ların sonundan beri, Amerikan toplumu, Ponemah, Minnesota, Batı Paducah, Kentucky, Arkansas, Springfield, Oregon, Littleton Colorado gibi eyaletlerdeki okul katliamları ile salsılmıştır. Bu olayların gelişmesiyle bebaber, ülke çapında, okul yönetimleri şiddeti önleme plan ve programları uygulamış, okula güvenlik görevlileri kiralamış ve metal detektörler kullanmaya başlamıştır. Pek çok eyalet, artan kamu ilgisine istinaden kanunlar oluşturmuş ve incelemeler başlatmıştır. 1998 ve 1999'da bir araştırmaya dahil olan iki yetişkin grubundan çıkan sonuçlara göre, kavga, şiddet ve çeteleşme okullarda görülen en önemli iki sorundan bir tanesidir. Bu kamu ilgisi, okullarda şiddetle ilgili uygulama, politika ve programı etkileyen çevresel şartları oluşturmaktadır(Bliss, Emshoff, Buck, Cook, 2006, s.266)

Genel olarak, iki tip müdahale çalışılmış ve uygulanmıştır. Bunlardan ilki öğrenci davranışını, çatışma çözümü, impals kontrolü, okula bağlılık ve kendine güven ya da sosyal yeteneklerin geliştirilmesi ile değiştirmek üzerine odaklanmıştır. İkinci daha az görülen müdahale tipi ise, sınıf ve/veya okul iklimini değiştirme, politika oluşturma, ve öğrenci – yetişkin arası ilişkileri geliştirme, çevresel faktörleri iyileştirme gibi yöntemler üzerine odaklanmıştır (Culley , Conkling, Emshoff , Blakely, Gorman, 2006, s.221)

Amerika'da okullarda şiddeti önleme programları için ayrılan bütçenin en büyük kısmı, müdahale stratejilerinin dar bir kısmı için sınırlandırılmıştır ve şu anda kullanılan programların çoğu bireysel seviyede odaklanmıştır ve tipik olarak öğrencilerin bilgilendirilmesini ve/veya sınırlandırılmasını içerir. Bu tür müdahaleler hiçbir zaman tam olarak okullarda şiddeti işaret edemez ya da önleyemez. Çünkü, bu tür müdahaleler, insan davranışı ile fiziksel ve sosyal ortam arasındaki ilişkiyi hesaba katmazlar. Geçekten de bireysel odaklanan müdahalelerin değerlendirilmesi sonucunda, bu tür programların en çok savulunanının bile etkisiz olduğu ortaya çıkmıştır (Culley , Conkling, Emshoff , Blakely, Gorman, 2006, s.221).

Casella (2003)'ya göre, okullarda şiddeti önlemek için oluşturulan politikalar, gençleri suça yöneltmemelidir. Okul disiplin politikaları iki kola ayrılmalıdır: pozitif sosyal modelleri ve bunlara öğrencilerin katılımını sağlayan şiddeti önleme girişimleri ve öğrencileri okulda tutan ve onları disiplin işlemlerinin içine alan okul disiplin girişimleri. Öğrencileri problem çözme süreçlerinin içine alarak, onlara yaptıkları davranışların diğerlerini nasıl etkilediğini ve gelecekte nasıl davranmaları gerektiğini öğretmek mümkündür. Öğrencilerle beraber çalışmak yoluyla, yönetim ve öğrenciler arasında, öğrencileri okula daha çok ait hissettiren ve onların suça

yönelmesini engelleyen olumlu ilişkiler kurulabilir. Gençlerin suça yönelmesini engellemek için, Casella (2003) ve Verdugo (2002)'nin önerdiği iki temel prensip vardır. Bunlar: hiçbir çocuk eğitim hakkından mahrum bırakılamaz ve ikinci olarak da okuldaki bütün disiplin ölçütleri adaletli, eşitlikçi ve bireyselleştirilmiş olmalıdır (Gorman, Pauken, 2003, s.39)

Gagnon ve Leone (2001) da, her öğrenci için uygun eğitim ortamı ve desteği olması gerektiği ve her öğrencinin her türlü şartta eğitim hakkının olduğu gibi unsurları içeren politikaların gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bir kriz oluşmadan önce engellenmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Dohrn (2001) okullarda şiddeti azaltacak bir dizi önleyici prensipten bahsetmiştir. Ona göre, küçük okullar, kişilerarası ilişkiler ve güven güçlendirildiğinde daha güvenlidir. Bu da emniyeti sağlar ve okulda öğrenme şansını artırır. Noguera(2001)'a göre, okullar ve veliler öğrencilerin okuldan atılması uygulamasına karşı çıkmalı ve okullarda şiddetin önlenmesi için bütçe ayrılmalıdır. Ayrıca Noguera, öğrencilerle kişisel bağlar kurmanın önemini de vurgulamıştır. Bunlara ek olarak, okulun dışındaki sağlık ve danışmanlık servisleriyle ortaklıklar kurulmasını önermiş, pozitif rol modeline ihtiyaç duyan öğrenciler için mentor kullanımını savunmuş ve düzeni bozan en küçük çapta davranışlara bile hızla müdahale ederek saygıya dayalı bir iklim yaratılması konusu üzerinde durmuştur. Önerilerinin arasında, okuldan atmak yerine rehberliğin ve ailelerle iletişimin eşlik ettiği bir cezayı savunması da vardır. Diğer bir önemli önerisi de öğrencilerin okula ve aktivitelere derinden bağlı olmalarını sağlayacak pek çok şansın yaratılmasıdır, çünkü okullarına bağlı olan öğrencilerin kuralları bozucu davranışlarda bulunmaları daha azdır. Yukarıda bahsedilen araştırmacıların hepsi de, hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha fazla diyalogu ve sorumluluğu cesaretlendiren öğrenme ortamlarının yaratılması adına alternatif tavsiyelerde bulunmuşlardır(Gorman, Pauken, 2003, s.24).

Okulda şiddet davranışlarını önlemek için, 'sıfır tolerans' politikaları, metal tarayıcılar ve kamera ile gözleme gibi çözümler aranmıştır. Bu stratejiler, okulda şiddet ve okul güvenliği tanımlarını sınırlı bir şekilde ele almışlardır. Okulda şiddetin fiziksel güçle yapılan zarardan daha fazlasını içerdiği konusunda yönetici, öğretmen ve öğrenciler hemfikir gözükülmektedirler. Yapılan araştırmalara göre, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından saldırgan olarak nitelendirilen davranışların genelde akademik başarısızlıkla başlayan olaylar zincirinin bir sonucu olduğu bulunmuştur. Bu yüzden, okulda şiddeti önlemek adına yapılan çalışmaların etkili akademik eğitime teşviği içermesi önerilmiştir. Öğrenci başarısını arttıran okulların

yaratılmasıyla, okul güvenliğini artırma hedefine ulaşılabilecektir (Scott, Nelson, Liaupsin, 2001, s.309).

Okullardaki şiddete çözüm bulmak, fiziksel zarar verme ve silahlar üzerine odaklanmaktan daha fazlasını gerektirmektedir. Okullarda şiddet, silah ya da yaralamayla hiçbir ilgisi olmayan, korkutma, gözdağı, tehdit, kaygı korku gibi durumları yaratan pek durumu da içermektedir. Okulda başarısızlık üzerine yapılan çalışmalar, akademik başarısızlıkla, sosyal başarısızlık arasındaki bağa işaret ettiği için, okulda şiddetle ilgili çözümler akademik başarıyı ve sosyal davranıştaki başarıyı arttırmak üzerine odaklanmalıdır (Scott, Nelson, Liaupsin, 2001, s.320).

Okullarda şiddeti engellemeye yönelik bir yaklaşım da, psikolojik sağlığı ve iyi hali güçlendirmeye ilgilidir. Okullarda şiddeti engellemek için uygulanan pozitif yaklaşım, kişilerarası sosyal yeteneklerin ve akıl, cesaret, fedakarlık, medeni olmak ve başkalarının fikirlerine hoşgörü göstermek gibi asil kişisel niteliklerin gelişimini sağlayarak şiddeti azaltmaya çalışmaktadır. Pozitif yaklaşımdaki temel tema ise gençlerle çevreleri arasında yani, akranları, aileleleri, okul ve toplum arasında güçlü bağlar kurmaktır (Smith, Sandhu, 2004, s.288).

Çatışma çözümü, mentörlük yapma ve sosyal yetenekleri geliştirme eğitimi gibi bir çok şiddeti önleme önerileri olmasına rağmen, en çok kullanılan yaklaşımlar hedef zorlaştırıcı yaklaşımlardır. Daha popüler olan tepkilerin içinde, metal tarayıcılar, sıfır tolerans politikaları, disiplin kurallarının sıkı uygulanışı ve daha fazla güvenlik sayılabilir. Örneğin, Capozzi ve Mcvey(200), idarecilerin formal sosyal kontrol üzerine özel olarak odaklanarak okulda suç kontrol edebileceklerini tavsiye etmişlerdir. Sıfır tolerans politikalarını, öğrenci hareketlerini izlemeyi, giriş kapılarını kilitlemeyi, güvenlik görevlisi, güvenlik kamerası bulundurmamayı ve kriz yönetimi takımı ve planı oluşturmayı önermişlerdir (Snell, Bailey, Carona, Mebane, 2002, s.276).

Okullarda şiddeti önlemek adına öğretmenlere de çok büyük görevler düşmektedir. Aslında öğretmenlerin göreve başlamadan önce ya da hizmet içi eğitimle davranış bozuklukları ve saldırganca davranışlar gösteren öğrencilerle ilgili eğitim almaları şarttır. Davranış bozuklukları olan saldırgan öğrencilerle uğraşan bir öğretmen

- Öğrencilerini, ihtiyaçlarıyla aktif olarak ilgilidir ve ve uzmanların tahlillerine körü körüne bağlanmaz.

- Okulda karşılaşılabileceği davranış bozukluğu türleri ile ilgili gerekli olan temel bilgiye önceden sahiptir, dolayısıyla bunlarla ilk karşılaştığında şaşkınlığa uğramaz.
- Pek çok tekniğin, bir uzman yardımı olmadan, sıradan ya da özel sınıflarda kullanılabileceği ile ilgili net bir anlayışı vardır.
- Sorunlu öğrencilerin adapte olmaktadır güçlüklerinden çok, onların olumlu öğrenme yaşantıları ve akademik başarıları üzerinde durur.
- Her eğitim planının pedagojik özellikleri üzerinde tek tek çalışmalı ve başkaları tarafından söylenenleri yapan bir kişi konumunda olmamalıdır.
- Davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle ilgili her türlü yeni bilgiyi ve gelişmeyi öğrenmeye çalışmalı, fakültede öğrendiği bilgilerle yetinmemelidir.
- Okuldaki davranış sorunları ile ilgili yazılmış bir makaleyi okuyabşir yetenekte olmalı ve aratırmaları işe yaramaz olarak düşünmemelidir.
- Yaptığı müdahalenin etkilerini öngörmek ve açıklamak için geçerliliği önceden ispatlanmış referans modeller kullanmalıdır.
- Olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışların güçlendirilmesi üzerine odaklanmalıdır.
- Yeni sosyal davranışların genelleştirilmesi üzerinde uğraşmalıdır.
- Saldırgan ya da tehlikeli davranışı ilk gördüğü anda, öğrencinin davranışını değiştirmek adına öğrenciyle konuşmak yerine exclusion ya da suspension'ı kullanır.
- Sorunlu davranışlarla uğraşırken, basit cezalandırmalar yerine sorunlu davranışın yerine geçecek davranışın öğretilmesi yolunu tercih eder.
- Kriz durumlarında, öğrenciyi saldırganlaştıracak karmaşık modeller yerine açıkça anlaşılır ve uygulanır modeller kullanır.
- Yeni davranış kalıplarının öğrenilmesinin üzerine odaklanarak, okulun ve sınıfın iletişim kodlarını bütünleştirir.
- Önceden hazırlanmış basit kurallar sayesinde iyi organize edilmiş sınıfları vardır ve saldırganlıkla ilgili işaretlere problem olmadan önce kolayca tepki verebilir.
- İlk günden itibaren öğretim metaryellerini etkili bir biçimde aktarma konusunda gerekli temel yeteneklere sahiptir, ancak sorunlu sınıflarda da hemen harekete geçmeyecek şekilde davranmasını bilir.
- Sorunlu davranışları, büyük olaylar oluşmadan önce, okul bahçesinde belirleme ve önleme konusunda yeteneklidir.

- Velilerle iletişim kurarken, onlara çocuklarını nasıl yetiştirmeleri gerektiğini anlatan bir profesyonel rolüne girmek yerine, açık, güvenilir bir iletişim tarzını tercih eder.
- Zorbalık, tehdit, intihar ve ilaç kullanımı gibi konularla ilgilenen okulda şiddeti önleme programlarıyla aktif olarak ilgilidir (Royer, 2003, s.645-647)



## 8. BAŞKA ÜLKELERDEKİ OKULLARDA ŞİDDET VE ALINAN ÖNLEMLER

Pek çok kişi okulu çocuklar için korunaklı ve destekleyici bir alan olarak görmektedir. Ancak, son yıllarda, okulun şiddet içeren bir yer olabileceği ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde, ergenler tarafından işlenen cinayetlerden dolayı-saldırıların bir kısmı kampüs'te gerçekleşmiştir- bu soruna artan bir ilgi vardır. Amerika'nın dışında bu tür şok edici şiddet okullarda henüz çok fazla gözükmesine de, okullarda zorbalık sorunu önemli bir hal almaktadır. Smith ve arkadaşlarına (1999) göre, okullarda şiddet o kadar çok yerde görülmektedir ki, uluslar arası bir sorun olarak kabul edilebilir( Lam, Liu, 2007, s.24-25)

Farklı çalışmalarda kullanılan farklı araçları tartıştıkları bir çalışmalarında, Wolke, Woods, Stanford ve Schulz (2001) farklı ülkelerde, suç ve zorbalığın farklı kültürel anlamları olduğu gerçeğine dikkat çekmişlerdir. Herhangi bir yerdeki zorbalık davranışını anlayabilmek için, o bölgedeki yerel kültürü anlamak gereklidir( Lam, Liu, 2007, s.26).

Aşağıda okullarda şiddetle ilgili, farklı ülkelerde yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir:

- İngiltere'de Whitney ve Smith'in 1993 yılında 6.700 kişi üzerinde yaptığı çalışmaya göre, okullarda, bir hafta içinde yapılan zorbalık davranışları ilköğretimde % 10'u, ortaöğretimde ise % 4'ü oluşturmaktadır.
- İngiltere'de 2001 yılında Blaya tarafından 1.672 kişi üzerine uygulanan çalışma, yoksun kesimlerdeki okullarda şiddetin % 8 oranında olduğunu rapor etmiştir.
- İskoçya'da, Mellor tarafından, 1990 yılında 942 kişi üzerine uygulanan çalışma göstermiştir ki, öğrencilerin % 4 'ü okul arkadaşlarına karşı zorbalık yaptığını belirtmiş ve % 6'sı da zorbalıkla karşılaştığını ifade etmiştir.
- Hollanda'da, Mooij tarafından 1994 yılında 1998 kişi üzerine uygulanan çalışma ilköğretim öğrencilerinin % 23'ünün, ortaöğretim öğrencilerinin de % 6'sının düzenli olarak zorbalığa maruz kaldığını bulgulamıştır(Debarbieux, 2003, s.589)

## 8.1. Avrupadaki Teşebbüsler

1997 yılında Avrupa komisyonu tarafından Okullarda Şiddete karşı bir teşebbüs kurulmuştur. Bu teşebbüs, Avrupa Birliğini oluşturan 15 Ülkenin yöneticilerinden oluşan bir yapıydı. Bu, bazı yüksek olay profillerine olduğu kadar okul güvenliği ile ilgili artan kaygılara karşı bir tedbirdi. Bu iki yıllık proje, ülkelerin kendi içinde projeler geliştirmesine yardımcı olduğu gibi, var olan projeler hakkında bilgi toplamak içinde finanse edildi. Bu proje, okul ve aile, öğrenciler, öğretmenler ve idarecileri kapsayan birleştirilmiş eylem ve anti sosyal davranışların geliştirilmesi ile üç boyutlu bir yaklaşımı önermiştir (Shaw, 2006, s.29)

1997 yılında Utrecht-Holanda da Daha Güvenli Okullar üzerine bir konferans verildi ve 1998 yılında Londra'da Okulda Şiddetle Mücadeleye Karşı Girişimler üzerine bir Avrupa Konferansı verildi. Geçen on yılda, okullardaki zorbalık olaylarını başarılı bir biçimde azaltan Norveç projelerinden esinlenilerek, zorbalığın önlenmesi girişimlerin başlıca ilgi alanı olmuştur. Finlandiya, İsviçre, ve Holanda, İngiltere ve Galler ülkesi zorbalığın önlenmesinde öğrenci ve ailelerin katılımının artmasını amaçlayan Güvenli ve Koruyucu Okul isimli bir işbirliği planlamaktadırlar. Almanya'da hem şehirlerde hem de kırsal alanlardaki okullarda meydana gelen suç, ırkçılık ve şiddet problemlerine karşı birçok okul şiddet projeleri geliştirilmiştir(Shaw, 2006, s.29).

### 8.1.1 Hollanda

Ulusal hükümet okul güvenliğini arttırmak için bir dizi girişimler başlatmıştır. 1994-1999 yılları arasında, sosyal yeterliliği geliştirmek, olaylarla mücadele etmek ve güvenli okul ortamı oluşturmak için okulları teşvik amacıyla bir 'Okulda Güvenlik' kampanyası yürütülmüştür. Günümüzde okullar, okul güvenliği konuları hakkında konuşmaya daha çok isteklidirler. 1998 yılında Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanı tarafından başka bir okulda emniyet ve güvenlik kampanyası başlatıldı. Bu proje okulların küçük ve ciddi suç problemleriyle mücadele etmesini, yerel gençlik hizmet birimleriyle polislin ortaklık kurmalarını desteklemiştir(Shaw, 2006, s.30)

Hague'de çocuk suçlarını ve zorbalığı önlemek üzere öğretmenler için üç yıllık müfredat programı geliştirilmiştir. Her okuldan kursa iki personel gönderilmesi istenmiştir. Onlar diğer

okul personelinin eğitimleri kadar analizler, okullarındaki eylem planlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumlu olacaklardır. Bu programın aşağıda sıralanmıştır:

- Okulun problemlerinin, gücünün ve zayıflığının analizleri.
- İstenilen değerleri geliştirmek için okul nasıl bir katkı sağlayabilir sorusunun araştırılması
- Okulda eğitim iklimi ve özellikler
- Okuldan tekrar tektat kaçma, okulu terk etme, zorbalık konularında okulun rolü
- Sınıf öğretmeni becerileri
- Özel öğretim becerileri-kendine saygı, davranışsal seçenekler
- Diğer toplum gençlik temsilcileri ile bütünleşme programı
- Bir eylem ve değerlendirme planı geliştirme

Diğer yenilikler de aşağıdaki hususları içermektedir:

- Sağlık bürosu tarafından finanse edilen, 22 ilkokulu içeren anti-zorbalık projesi. Bu proje zorbalığı geniş ölçüde azaltan bir sonuç vermiştir.
- Hollanda Eğitim ve Aile Organizasyonları tarafından geliştirilen, Zorbalığa karşı Ulusal Eğitim Protokolünün birçok okula adapte edilmesi.
- SPRINT projesi Duivendrecht: İlkokul öğrencilerinin yeterliliklerini geliştirmek için eğitim verilmesi (Shaw, 2006, s.30-31)

### 8.1.2 İngiltere

İngiltere’de son yıllarda, öğretmenlerin algıları, okullarda şiddet eğilimli ve saldırgan davranışların daha kötüye gittiği yönündedir. Bu saptamanın gerçekten olup bitenleri doğru yansıtıp yansımadığını belirlemek, zamanla değişen davranış normları kadar, farklı okullarda bulunan farklı okul kültürleri gibi sebepler yüzünden zordur(Hayden, 2003, s.627).

Yıkıcı ve şiddete dayalı okul davranışları üzerine çalışmalar İngiltere ve Galler ülkesinde uzun bir tarihe sahiptir. Bu çalışmaların çoğu okul güvenliğinden ziyade okulu terk etme ve çocuk suçları ile bağlantılı konularla ilgilidir(Shaw, 2006, s.31).

1996 yılında Dublane-İskoçya’da okulda meydana gelen öldürme olaylarını takiben, Birleşik Krallık’taki okulların fiziki güvenliğine ve dışarıdan okula girilmesinin engellenmesine karşı

dikkatler artmıştır. Bunlar polis-okul ortak işbirliğinin geliştirilmesi ve öğrenci ve personeli korumak için kanunları kullanmaya yönelik rehberleri kapsamaktadır(Shaw, 2006, s.31-32).

İngiltere de okullarda şiddetle ilgili uygulanan bazı projeler aşağıda sıralanmıştır:

- İlkokulda okuyan çocuklarda problem davranışları değiştirmek için Rehberler kullanmak. Okullarda 5-11 yaş arasındaki çocukların problem davranışlarını hedef alan eski bir müdahale projesi.
- İhtiyaçları karşılama ve Okullarla işbirliği içinde Suçla mücadele (Vulliamy and Webb, 1999). Okuldan kaçmayı azaltmaya yönelik risk altındaki öğrenciler için ev-okul desteğini ve kriz yönetimini sağlamaktadır.
- Most Side Youth College, Manchester. Halk otobüsü sağlayarak saat 8'e kadar ev ödevi kulüpleri şeklinde, okul haricindekiler için okul eğitiminin dışında okullar ile işbirliği ortaklıkları
- Morpeth School, Tower Hamlets. İş dünyası ile işbirliği içinde, 11-16 yaş arasındaki çocuklara okul saatleri dışında, matematik ve okur yazarlık konusunda öğretim desteği.
- Computer Gym. Düşük Gelirli vatandaşların ikamet ettikleri yerler için portatif sınıf sağlamaktadır.
- Schools Plus. Kahvaltı kulüpleri, ev ödevi merkezleri, Cumartesi okulu, rehberlik, aile okur yazarlık projeleri gibi okul dışındaki saatlerde sosyal aktivite desteklerini geliştirmektedir.
- Orta Dereceli Okullarda suçun azaltılması: 103 orta dereceli okul içinde zorbalık okulu terk etme, okuldan uzaklaşma ve suçu azaltmak için ulusal bir pilot projedir(Shaw, 2006, s.32-33).

### 8.1.3 İskandinavya

Okullardaki zorbalığın önlenmesi üzerine yapılan öncü çalışma Norveç'te geliştirildi. Şimdilerde 'tüm okul' yaklaşımına işaret ederek, bu çalışma zorbalık, müfredat programı projeleri, olayların bildirilmesine teşvik etme ve oyun alanlarını daha iyi kontrol etme konuları hakkında spesifik kuralları birleştirmiştir. Diğer anti sosyal davranışlar olan kamu mallarına zarar verme, kavga etme ve okuldan kaçma olayları kadar zorbalık olayı da % 60 oranında

azalma gösterdi ve öğrencilerde daha fazla güven hissi uyandı. Buna benzer bir çok proje, rehber ve eğitim paketleri geliştirildi(Shaw, 2006, s.33).

İsveç'te birçok okul 'tüm okul' anti zorbalık programlarını ve önleme projelerini okullarına uyarladı, bunlardan bazıları ulusal eğitim dairesi tarafından aşağıdaki gibi desteklendi:

- Hudding'de bulunan Annersta Okulu okuldaki ve toplum içindeki sosyal ilişkileri geliştirme, şiddeti, suç işlemek için birraya gelmiş kalabalıkları, ırkçılığı, çete organizasyonlarını ve suçu önlemeyi amaçlayan bir program geliştirdi. İki yıl sonra aile ve yerel iş bağlantıları artmıştı ve kamu mallarına zarar verme ve öğrenciler arasında şiddet olayları azalmıştı.
- Stockholm kenar mahallesinde bulunan Rinkeby Okulu okulda işlenen şiddet olayları ve diğer problemlerin büyük ölçüde azalması sonucunu veren geniş kapsamlı bir teşebbüs gerçekleştirdi(Shaw, 2006, s.33-34).

Finlandiya ise okullarda zorbalık olaylarına müdahale etmek ve onu engellemek için tedbirler almayı okulun görevi haline getiren yeni bir Eğitim Kanunu çıkarmıştır (Shaw, 2006, s.34.)

#### 8.1.4 Fransa

Fransa okul suçlarına karşı her zaman önleyici yaklaşımlar getirmiştir. Okullardaki şiddetle savaş için müşterek ulusal planın birinci adımı 1997 yılında ilan edildi. Bu programın odak noktası eğitici, engelleyici ve karşılık vericidir ve okulun birliktelik durumunu, bütün öğrenci, aile ve personelin yararına olacak çözümleri bulmaya olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu girişimler aşağıdaki hususları içermektedir:

- Okul ve çocuk suçlarının en fazla risk altında bulunduğu 26 bölgede müdahale projeleri kurulmuştur.
- Vatandaşlık ve anti-şiddet eğitimi üzerine, okullar ile işbirliği içinde, mağdura yardım organizasyonları birçok proje geliştirmiştir.
- Açık Okullar Sistemi öğrencilere ve ailelerine akşam, hafta sonları ve tatil günlerinde ders çalışma ve eğlence için okul binalarını kullanmalarına müsaade etmiştir.
- Sosyal ve ekonomik bir alan üzerine bölgesel istatistikler toplamak için gözlemler, problemleri alanlardaki okulları tanımlamak için sağlıklı göstergeler.
- Okullarda arabuluculuk kullanımının artırılması

- Şiddet olaylarına karşı uygun tedbirlerin geliştirilmesi (Shaw, 2006, s.34-35).

Ulusal planın ikinci adımı 2000 yılında ilan edildi. Bu plan 7000 yeni eğitim asistanı ve arabuluculuk ve çatışma çözümü eğitimi alan rehber uzmanın istihdamını içermektedir. Eğitim asistanları çatışmaların azalmasına yardım etmekte ve bireysel eğitim ve öğretim desteği sağlamak kadar okul alanı içerisinde veya otobüslerde huzur ve sükunun sürdürülmesine yardım etmektedir. Risk altında bulunanları da içeren, bireysel olarak çocuklar ve ailelerine daha fazla destek sağlamak için ihtiyaçlar belirlenerek, okullardaki rehber uzmanların ve bakıcıların sayıları arttırılmıştır (Shaw, 2006, s.35).

## 8.2 Güney Afrika

Güney Afrika'da gençler arasındaki ve özellikle okullardaki şiddet önlenmesi gereken en öncelikli konu olmuştur. 25 yaşın altındaki genç nüfus toplam nüfusun %53'ünü oluşturmaktadır. Genelde toplum içerisinde suç seviyesinin yüksekliği, ırkçılık, suç, yosulluk, iş ve iş becerilerinin eksikliği, okullarda meydana gelen şiddet olaylarıyla mücadele etmek için önleyici stratejiler geliştirmek üzere dikkatleri bu noktaya odaklamıştır (Shaw, 2006, s.35)

Okullardaki şiddeti önlemeye yönelik yaklaşımlar aşağıda sıralanmıştır:

- En problemleri okullara öncelik veren eylemleri hedeflemek,
- Okul etrafında toplum politikaları gerçekleştirmek,
- Okul etrafında toplum tarafından tedbire yönelik eylemlerin yapılmasını geliştirmek,
- Tüm bu çalışmalar problemleri ve ilerlemeleri gözlemlemek için ve değerlendirmek için, ulusal ve yerel bilgileri geliştirilmiş veri bankaları ile desteklenmektedir (Shaw, 2006, s.36).

## 8.3 Avustralya ve Yeni Zelanda

Avustralya'da okullarla ilgili şiddet raporu 1994 yılında yayınlandı. Çalışmaların çoğu önlemeye yönelik, olayları olmadan önce tedbir almaya ve okul halk işbirliğini vurgulamaya ve projelerin dizayn edilmesinde öğrencilerin bizzat dahil edilmesine önemli ölçüde odaklanmıştır. Ulusal suç önleme aileleri ve risk altındaki çocukları hedef alan, birçok sayıda projelerin

geliştirilmesini finanse etmektedir. Diğer girişimler, Halk Merkezli Pilot Projeler gibi Interagency Okullarının sponsorluğunu yapan Okul Sağlığını Geliştirme Dernekleri gibi sağlık-okul yaklaşımlarını içermektedir. Bunlar yerel okullardan eğitim, sağlık ve sosyal hizmet birimlerine kadar finansmanlık yaparak, toplumdaki insanlara danışarak yerel ihtiyaçların belirlenmesini kapsamaktadır. Zorbalığı önlemek veya çatışma çözümünü öğretmek ve akranlar arasında arabuluculuk becerileri kazandırmak için, büyüyen network programları, stratejiler ve kaynaklar vardır(Shaw, 2006, s.37).

Okullardaki şiddet üzerine bir Yeni Zelanda raporu, kaza ve sağlık problemleri kadar zorbalık ile çocukların yaşamları içerisinde şiddetin ve göz korkutmanın diğer şekilleri arasındaki bağlantılara göz atmaktadır. Okullardaki şiddetin önlenmesi ile ilgili herhangi bir ulusal girişim bulunmamasına rağmen, 8-14 yaş arasındaki çocuklar için Kia Kaha programı, Okullarda Akranlar Arasında Arabuluculuk Programı ve şiddeti elimine eden bir öfke yönetim programı kaynaklarının sponsorluğunu yapan polis-iş dünyası ortaklığı kampanyasını içeren, iyi geliştirilmiş bir anti zorbalık network bağı vardır ve tüm bunların değerlendirilmesi yapılmıştır. (Sullivan, 1999; akt. Shaw, 2006, s.37-38)

#### **8.4 Kanada**

Kanada Yüce Divanı'na göre, öğretmenlerin görevlerinin içinde, değerlerin iletilmesindeki rollerinin farkında olmaları da vardır. Bu da öğretmenler için sürekli devam eden ve önemli bir görevdir. Kanada Yüce Divanı'na göre, öğretmenler, eğitim sistemi tarafından iletilmesi gereken değerlerin taşıyıcısı olarak görülmelidirler. Öğrenciler okulda şiddet davranışında bulduklarında, hakların çatışması gibi çok zor bir durum ortaya çıkar. Böyle bir çatışmada doğru dengeyi bulmak, öğretmenlerin, müdürlerin ve müdür yardımcılarının görevidir (Mackay, Burt-Gerrans, 2005, s.436)

Okullarda şiddeti önlemek için, Ontoryo yerel hükümeti, 3-9 yaş arasındaki çocukların uyguladığı şiddetle mücadele etmek adına bir dizi kanunlar çıkartmıştır. 2000 yılında, 'Davranış Kodu' ve 'Güvenli Okul Hareketi' gibi projeler uygulamaya konmuştur. Bu kanunsal sınırların konması konuya ciddi bir yaklaşımı getirmiştir. Bu durum, cezalandırma ölçütlerinin düzgün ve

sistematik bir biçimde uygulanması ve ailelerin işbirliğinin garantilenmesi için tasarlanmıştır. (Drolet, Paquin, Soutyrine, 2007, s.438).

Hali hazırda, Ulusal Suç Önleme Merkezi, okulda meydana gelen zorbalık olayları üzerine araştırma faaliyetlerini, güvenli ve sağlıklı okullar üzerine kaynak envanterlerini ve okul güvenliği ile sağlık arasındaki bağlantıları vurgulayan uygulamaların ağ tabanlı değerlendirmelerini finanse etmiştir. Okul güvenlik politikaları ve protokolleri ulusal çalışma grubu tarafından geliştirilmektedir ve Eğitim Bakanlığı Konseyi geniş kapsamlı okul sonrası geliştirme programı yaptığı kadar, ülke genelinde veriler sağlamak için bir okul göstergesi geliştirmektedir (Shaw, 2006, s.38-39).

Diğer girişimler aşağıdaki hususları içermektedir:

- Toronto'daki pilot dört okulda başarılı bir şekilde uygulanan 'tüm okul' zorbalık programı.
- 1992'den beri Toronto'daki ilk ve orta dereceli okullarda ve diğer yerlerde kurulmuş çatışma çözüm programları
- Quebec'deki orta dereceli okullar için geliştirilen 'bir öğretmen için şiddet önleme kiti' ve araçlar ve kaynakların envanteri.
- British Columbia'nın Güvenli Okullar Girişimi 22 okul ve 5 farklı dilde pilot güvenlik okul programlarının geliştirilmesini içermektedir. Bu proje beş yıl boyunca değerlendirilmektedir ve British Columbia Okullar Merkezi bir ortak fonlu kaynak merkezi ve aydınlatma evini kapsamaktadır.
- Sivil toplum kuruluşlarının bağlantıları Nova Scotia League of Safe Schools; Alberta Öğretmenler Derneği'nin geliştirdiği the Safe and Caring Schools bağlantısını ve öncelikle Ontoryo'da geliştiren Canadian Safe School Network kapsamaktadır(Shaw, 2006, s.39)

## 8.5 Amerika

Virginia Tech kampüsündeki saldırıların yarattığı dehşet insanları ABD'de şiddeti nasıl azaltabiliriz konusunda düşünmeye sevketmiştir. Şiddet Amerikan kültürünün ayırt edici özelliğidir. Son zamanlarda, ülkelerin huzurludan şiddet içerikliye doğru yapılan sıralaması ABD'yi dünyada 121 ülke arasında 96. sıraya yerleştirmiştir. Her gün, ABD'de 8 çocuk silahla öldürülmektedir. Her yıl üç milyon çocuk istismar edilmekte ya da görmezden gelinmektedir.



ABD’de ergenliğe erişen genç insanlar, on binlerce cinayete seyirci kalmaktadırlar. Bir toplumda, şiddetin kullanımı yasal olarak kabul görüyorsa-güvenliği silahlı polisler sağlıyorsa, aileler çocuklarını discipline etmek için bedensel cezayı kullanıyorlarsa, popüler kültür şiddet gösteren kahramanları övüyorsa ve kaynakların büyük kısmı silahsal güçlenmeye ayrılıyorsa – çocuklar çatışmalarını çözmek için şiddete başvuracaklardır. Virginia Tech. kampüsündeki saldırgan Seung-Hui Cho gibi, okulda şiddet gösteren genç insanlar, izledikleri haber programlarında ve şiddet içerikli eğlencelerdeki dersi iyi almışlardır (Harris, 2007, s.350)

Federal Hükümet halihazırda yaygın ve büyüyen bir dizi işi desteklemektedir. Bunlar veri biriktirmeyi, gözlem yapma eğilimlerini, araştırma ve değerlendirmeyi, model önleme programlarına desteği, okulda güvenlik memurları istihdam etmeyi, eğitim ve teknik yardımı, gösteri programlarını, mamullerin üretimlerini, kaynak geliştirme ve teknik yardım merkezlerini içermektedir. Bu girişimler Eğitim, Adalet, Sağlık ve İnsani Hizmetleri ile İskan ve Şehir Gelişimi birimleri tarafından yürütülmektedir ve bunların birçoğu çoklu ortaklıkları içerirler. (Shaw, 2006, s.39)

- Okul suçu ve güvenliği göstergeleri, detaylı bir istatistiksel rapor olup 1998 yılında basılmıştır.
- 1998’den beri Okul Güvenliği Üzerine Yıllık Rapor kısa bir özet fakat geniş kapsamlı eğilimlerin, girişimlerin ve uygulamaların araştırılmasını sağlamıştır.
- Okuldaki şiddet üzerine Fedwral Girişimlerin bir envanteri son zamanlarda yayımlandı.
- Son zamanlardaki en önemli girişim Güvenli ve uyuşturucu maddesiz okullar ile Güvenli ve Sağlıklı okulları kapsamaktadır.
- OJJDP tarafından 1997 yılından beri finanse edilen Okul ve Toplum içindeki şiddet üzerine Hamilton Fish kuruluşu bir kaynak ve okula dayalı stratejilerin etkililiğini test eden ve geliştiren teknik yardım merkezidir.
- Güvenli okullar için Ulusal Kaynak Merkezi eğitim sağlamak, material geliştirmek, okullarla çalışma yapmak ve eyaletlere geniş kapsamlı güvenli okul planları geliştirmek üzere 1999 yılından beri kaynak sağlamaktadır.
- Ulusal Okul Güvenlik Merkezi okul programları içerisindeki polisler için eğitim sağlamak ve Ekim ayında Amerika Güvenli Okullar haftası gibi eğitim merkezleri ve bir kaynak olarak para sağlamaktadır (Shaw, 2006, s.40).

ABD’de son yıllarda yapılan çalışmaların çoğu uyuşturucu, çeteye katılma ve çete faaliyetleri ve silahlar gibi şiddeti kolaylaştıran hususları hedef alan programlar ile okuldaki şiddet olaylarını azaltmaya odaklanmıştır(Shaw, 2006, s.41).

Diğer girişimler ise şunlardır: Problem çözme yaklaşımlarını geliştirmek için okullarda ve toplum kuruluşları ile polis işbirliğini finanse eden, Okula Dayalı Ortaklıklar, Okul-Bağlantılı Suçu Önleme ve Güvenlik Girişim; gençliğin şiddete başvurmasının azaltılmasında etkili olduğu test edilerek görülmüş programları finansa eden Okul ve Toplum faaliyet ödenekleri. Güvenli ve Uyuşturucu madde kullanılmayan okullar ve toplum projeleri, devam eden finansmanlığı içeren geniş girişimleri, eğitim ve uydu televizyonlarını içeren teknik yardımı finanse eder (Shaw, 2006, s.41)

Güvenli okullar / Sağlıklı Öğrenciler girişimi 1999 yılında 54 tanıtım programını finanse etmiştir. Bunların her birinde yerel eğitim otoriteleri halk sağlığı, adalet ve kanun uygulama otoriteleri, aileler ve öğrenciler ile işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Onlar, sağlığı, geliştirmeyi arttırmak ve şiddet olaylarına dayalı uygulamaları önlemek için çok yaygın planlar geliştirmişlerdir. Teknik yardım sağlanmış ve ulusal bir değerlendirme yapılmıştır (Shaw, 2006, s.41)

Eyalet girişimleri Kuzey Carolina, Colorado ve New York eyaletinde, eyalet genelinde geliştirilmiş programı içermektedir. Okul güvenliği üzerine çalışan diğer önemli merkezler ve organizasyonlar şunlardır:

- Okulda Şiddeti Önleme Merkezleri
- Şiddetin önlenmesi ve Çalışma Merkezi (Colorado)
- Hastalık Kontrolleri ve Önleme Merkezi
- ABD Belediye Başkanları Konferansı
- Ulusal Suç Önleme Konseyi (Shaw, 2006, s.42)

## 9. Problem

Ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri nelerdir? Bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 10. Alt Problemler

1. Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ortaöğretim okullarındaki şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri çeşitli boyutlara göre ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin çeşitli boyutlardaki görüşleri arasında;
  - a) Cinsiyetlerine
  - b) Hizmet yıllarına ,
  - c) Öğrenim durumlarına,
  - d) Branşlarına,
  - e) Okul türlerine,
  - f) Okulun öğretim şekline,
  - g) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
  - h) Okul mevcuduna,
  - i) Rehberlik servisine
  - j) Sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine
  - k) Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre,
 anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yöneticilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin çeşitli boyutlardaki görüşleri arasında;
  - a) Cinsiyetlerine
  - b) Hizmet yıllarına ,
  - c) Öğrenim durumlarına,
  - d) Branşlarına,
  - e) Okul türlerine,
  - f) Okul öğretim şekline,

- g) Okul mevcuduna,
  - h) Rehberlik servisine
  - i) Sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine
  - j) Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre,
- anlamalı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin çeşitli boyutlardaki görüşleri arasında;
- a) Cinsiyetlerine
  - b) Okul türlerin,
  - c) Sınıf mevcuduna,
  - d) Okulun öğretim şekline,
  - e) Rehberlik servisine
  - f) Sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine,
  - g) Sınıf düzeyine göre,
- anlamalı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında çeşitli boyutlara göre, anlamalı farklılık var mıdır?

### **11. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında karşılaşılan şiddet olaylarının risk faktörleri hakkında öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemek ve bu üç grubun görüşleri arasında anlamalı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Böylece, öğretmen, yönetici, öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaöğretim okullarında şiddetin risk faktörlerini tespit ederek, okullarda şiddet sorununu çözmek için, bilimsel verilere dayalı öneriler sunulacak şekilde ilgililere ışık tutulacaktır.

### **12. Araştırmanın Önemi**

Okullarda şiddet son yıllarda hem Türkiye’de hemde Dünya’da en çok konuşulan konulardan biri olmuştur. Bu konunun bu kadar popüler olmasındaki en önemli sebep, şiddetin okullarda verilen eğitimin kalitesine olumsuz yönde etki eden bir faktör durumunda olmasındandır. Pek çok öğrenci, şiddete maruz kalmamak için okula devam etmekten kaçınır hale bile

gelebilmektedir; ya da şiddete maruz kalabilme kaygı ya da korkusuyla pek çok öğrenci derslere tam olarak konsantre olmakta güçlük çekmektedir.

Yukarıda sayılan pek çok sebepten dolayı, okullarda şiddetin kaynaklarının tespit edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü, ancak kaynakların tespit edilmesi sayesinde, okullarda şiddet sorununa bir çözüm bulmak mümkün olabilmektedir. Bu çalışmada, şiddetin oluşumuna etki eden risk faktörleri öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ışığında tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada belirlenen risk faktörlerinin de şiddetin oluşmasını önlemeye ışık tutacağı umulmaktadır.

### **13. Sayıtlar**

1. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin anketlere verdikleri yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

### **14. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçedeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin doldurduğu anketlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma probleminin özünde insan unsuru olmasına bağlı olarak sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların genel sınırlılıkları bu araştırma için de geçerlidir.

## BÖLÜM II

### KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA VE YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Yurtdışı Araştırmalar

Okullarda şiddet ile ilgili yurtdışında yapılan pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar aşağıda sıralanmıştır:

Gonzalez Musitu Ochoa, Estefania Estevez Lopez ve Nicholas Emler(2007) tarafından, İspanya’da 11 ila 16 yaş arası 1.068 öğrenci üzerine yapılan araştırmada, aile ve okul ortamındaki farklı ama kendi içlerinde ilişkili değişkenlerin ergenlik çağındaki öğrencilerin şiddet içerikli davranış sorunlarıyla ilişkisi analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, aileyle iletişimin kalitesi, öğretmenin öğrenciden beklentileri ve ergenin okulda şiddet içerikli davranışlar sergilemesi arasında doğrudan bir ilgi olduğu ortaya çıkmıştır.

Dorothy Seals, Terry Young (2003) tarafından Missisipi’de yapılan çalışmaya 454 öğrenci katılmıştır. Araştırma, okulda zorbalık ve suç olaylarının, öğrencinin, cinsiyeti, sınıf seviyesi, etnik kökeni, kendine güven seviyesi ve depresyonuyla ilişkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, erkeklerin kızlara göre, 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla zorbalık ve suç olaylarına karıştığı bulunmuştur. Etnik kökenle, zorbalık ve suç arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Hem zorbalılar hem de kurbanlar, ne zorba ne de kurban olanlara göre daha yüksek seviyede depresyon göstermişlerdir. Kendine güven açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Ron Avi Astor, Rami Benbenishty, Anat Zeira ve Amiram D. Vinokur’un, 1998’de, İsrail’de yaptıkları çalışma 5.472 tane ilköğretim çağı öğrencisi üzerine uygulanmıştır. Bu araştırmada iki hipotez test edilmiştir. Bunlar: 1) Öğrencilerin şiddet sebebiyle okula gitmeye korkması 2) Öğrencilerin okullarda şiddet sorununa bakış açıları. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin şiddet sebebiyle okula gitmeye korkmaları direk olarak okulda yüzyüze geldikleri şiddet olaylarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin kendi okullarının şiddet problemleriyle ilgili yargıları ise doğrudan okulun ikliminden, riskli akran grubu davranışlarından ve kişisel olarak mağdur olmuş

olmaktan etkilenmektedir. Bulgular göstermiştir ki, yukarda bahsedilen konular açısından, cinsiyete ya da etnik kökene (arab ya da yahudi olmasına) göre fark yoktur(2006, s.91-118)

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

David C. May, Stephen D. Fessel ve Shannon Means’in Kentucky’de, 2002 yazında, 128 idareci üzerinde yaptıkları çalışma SRO (Okul kaynakları memuru)’nun okul idarecilerinin okul güvenliği ile ilgili algıları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pek çok müdür, SRO’ların okullarındaki okul güvenliğine değerli katkılar sağladığını düşünmektedir. Ayrıca, sonuçlar, idareciler, SRO’lar ve kanun uygulayıcısı olan denetçiler arasındaki, SRO’ların rolü ile ilgili iletişimin önemini göstermiştir (2004, s.75-95) .

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

Jack N. Kondrasuk ve Thomas Grene (2005) tarafından, Portland metropolündeki tüm okullarda yapılan çalışma 824 okulun çalışanlarına uygulanmıştır. Çalışmanın amacı, okullardaki şiddetin okulun çalışanlarını ( öğretmenler, yöneticiler ve diğer elemanlar) nasıl etkilediğini belirlemektir. Sonuçlar göstermektedir ki, Portland okullarındaki şiddet tüm ülkede olduğu kadar yaygın değildir. Ancak, okullarda şiddetin şu anda olduğu seviyede geleceğe de taşınacağına inanılmaktadır. Coğrafi bölgeyi ve çalışmaya katılanların özelliklerini de hesaba katarak, daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Anne Gregory, David B. Henry ve Michael E. Schaeny (2007) tarafından yapılan çalışma metropollerdeki 12 okulda uygulanmıştır. Çalışma, 1995, 1996, 1997 yılları boyunca 3 yıl sürmüştür. Çalışma, okul ikliminin farklı boyutlarının, 3 yıl boyunca sürdürülen şiddeti önleme müdahalesinin uygulamasındaki değişikliğin oranının ve seviyesinin üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmenler, idareciler ve öğrenciler arasındaki desteğin bulunduğu iklimlerde müdahale sonuçları olumlu olarak daha yüksek seviyede çıkmıştır. Aynı şekilde, yönetsel liderliğin bulunduğu ortamlarda, müdahale sonuçları daha yüksek seviyededir.

Robert J. Reid, N. Andrew Peterson ve Joseph Highey'in 2002 yılında 586 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma, şiddet suçlarının, okul iklimi ile ergenlerdeki hap kullanımı arasındaki arabuluculuk etkisini test etmiştir. Bulgular göstermiştir ki, okul kurallarının uygulanamayı ve okul içinde ve çevresinde güvensiz yerlerin bulunması ergenlerde hap kullanımını doğrudan olarak ve şiddet suçlarını etkilemeleri sebebiyle de hap kullanımını dolaylı olarak etkilemişlerdir(2006, s. 281-293).

Dana Edwards, Mary Hunt ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışma 455 öğrenci ve 24 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışma, ikinci adım şiddet önleme müfredatının 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerine etkililiğini incelemiştir. Yazarlar, algısal sorun çözme modelinin, şehir merkezindeki ilköğretim öğrencilerine yönelik okulda şiddeti önleme çalışmaları için işe yarar bir uygulamayı temsil ettiğini göstermek adına nicel ve nitel veriler sunmuşlardır.

Sutherland ve Shepherd'ın, 1999'un ikinci yarısında, İngiltere'de yaptığı çalışma, yaşları 11 ila 16 arasında değişen ve 39 farklı okuldan gelen öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ergenlerdeki şiddetle, kendine güven ve kendine ilgisizlik gibi iki kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır (2002, s.433-441).

Teresa L. Kramer, Kim A. Jones ve Joann Kirchner(2002) 'in yaptığı çalışma 32 personel üzerine uygulanmıştır. Bu çalışma 3 hedefe ulaşmak için yapılan müdahale tasarımını anlatmaktadır. Bu hedefler aşağıda sıranmıştır:

1. Okul personelini şiddetin etkileri ve okul güvenliği ile ilgili işlerliği ispatlanmış programlar hakkında eğitmek, bilgilendirmek.



2. Okul personelinin okul güvenliği, şiddeti engelleme sorunları ile ilgili algılarını değerlendirmek.
3. Stratejik planlama için, topluma önüne sunulabilecek bir model üretmek.

Bu amaçlara ulaşmak için, katılımcılar, şiddet ve travma sonrası stres bozukluğu üzerine bir günlük work-shop lara katıldılar. Kurstan sonra, konuyu ne kadar öğrendiklerini ölçen anketleri de doldurdular. Bu çalışma sonuç olarak göstermiştir ki, okul personelinin şiddet konusundaki bilgisini arttırmak ve daha güvenli okul ortamları yaratmak için eğitimsel müdahaleler, etkili bir biçimde kullanılabilir.

## 2.2. Yurtiçi Araştırmalar

Diğer ülkelerde yapılan çalışmaların sayısı göz önünde bulundurulduğunda, okullarda şiddet konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar göreceli olarak çok daha azdır. Ancak son yıllarda okullarda şiddet konusuna olan ilgi arttıkça, bu konuda yapılan çalışmalar da biraz daha artmıştır.

Demirtaş ve Ersözlü tarafından 2007 yılında yapılan çalışma, okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında merkez ilçede bulunan 11 okulda yürütülmüştür. Sonuç olarak okul kültürleri ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani okul kültürü geliştikçe öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarında azalma görülmektedir.

Onbaş'ın 2007 yılında Şanlıurfa ilinde yaptığı çalışma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırma ilköğretim okulunda görev yapan 470 öğretmen üzerine uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yaklaşık % 17'si duygusal şiddete maruz kaldığı görüşündedir.

Uysal 2003 yılında İzmir'de 'Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları' isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulda şiddetin önlenmesine yönelik bir eğitim programı düzenlendiği takdirde öğrencilerin daha yapıcı çatışma çözüm yaklaşımları kullanacağı, şiddet eğilim ve şiddet davranışlarında azalma olacağı; böylece daha güvenli ve şiddet içermeyen bir okul ortamının sağlanacağı ortaya konmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim okulu öğretmen, yönetici ve öğrencilerinin okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelindedir. Ayrıca, araştırmaya katılanların görüşlerinin kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişki taraması yapılmıştır.

#### 3.2 Araştırmanın Evreni

Araştırma evrenini 2008-2009 öğretim yılında Antalya ili merkez ilçedeki 105 ortaöğretim okulunda görev yapan 2963 öğretmen, tüm yönetici ve bu okullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır.

#### 3.3 Araştırmanın Örnekleme

Evrendeki öğretmen, yönetici ve öğrenci sayılarının fazla olması, maddi zorluklar ve zaman sıkıntısı da dikkate alınarak evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınırken, Antalya ili merkez ilçede bulunan 105 ortaöğretim okulundan 25 lise kura yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen bu okulların her birinden 30 öğretmen, 60 öğrenci ve okulda bulunan sayı kadar idareciden örneklem oluşturulmuştur. Öğretmenlerin araştırma kapsamına alınmasında basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 60 adet öğrencinin ise 15'i lise 1. sınıflardan, 15'i lise 2. sınıflardan, 15'i lise 3. sınıflardan ve 15'i de lise son sınıflardan seçilmiştir.

### 3.4. Uygulama

Araştırma ile ilgili hazırlanan anket formları, araştırmacı tarafından örnekleme giren okullara gidilerek öğretmen, yönetici ve öğrencilere uygulanmıştır. Anketler okullara verildikten bir hafta sonra toplanmıştır. Öğretmenlere verilen 750 anketten 473 tanesi geri dönmüş ve bu geri dönenlerin bir kısmı da kullanılamaz ya da eksik olduğu için sadece 406 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Yöneticilere verilen anketlerden ise 104 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilere dağıtılan anketlerin ise 600 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerle, ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek yer almaktadır. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle konu ile ilgili literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma, internet vb.) incelenmiştir. Ayrıca 3 ayrı ortaöğretim kurumuna gidilerek, açık uçlu sorularla şiddet kaynakları konusunda öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. İlk olarak oluşturulan ölçek 56 maddeden oluşmuştur. Daha sonra yapılan geçerlik güvenirlik ve faktör analizleri sonucunda bazı maddeler atılmış ve ölçeğin madde sayısı 44'e inmiştir.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla 7 boyutta toplam 44 madde bulunmaktadır. Ölçekteki boyutlar ve boyutlarda yer alan madde sayıları: Öğrenciden kaynaklanan risk faktörleri (9 madde), öğretmenden kaynaklanan risk faktörleri (8 madde), aileden kaynaklanan risk faktörleri (5 madde). Diğerleri ise: Okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörleri (8 madde), eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörleri (6 madde), teknolojiden kaynaklanan risk faktörleri (3 madde) ve okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri (5 madde) olarak belirlenmiştir.

İkinci bölümde ise, demografik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır. Bu özellikler, öğretmen, yönetici ve öğrenci için farklı farklıdır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır.

### 3.6. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Okullarda şiddet kaynakları ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenlik katsayıları ve her boyutta kaç madde olduğu Tablo3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 1.** Boyutlara Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları

Boyut No	Boyutlar	Madde No	Madde Sayısı	Alpha
1	Öğrenciden kaynaklanan	15,16,17,19, 23,26,27,28,29	9	0,896
2	Öğretmenden kaynaklanan	6,7,8,9,10,11,12, ,13	8	0,890
3	Aileden kaynaklanan	1,2,3,4,5	5	0,898
4	Okulun fiziki Yapısı ve Yönetiminden kaynaklanan	35,36,37,38,39, 40,41,42	8	0,876
5	Eğitim sisteminin Genel Sorunları	43,44,45,47,48, 49	6	0,832
6	Teknoloji kaynaklı	54,55,56	3	0,899
7	Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması	14,21,22,31,32	5	0,729
	Toplam		44	

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, ölçeğin ‘Öğrenciden kaynaklanan risk faktörleri’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı 0,896 olarak hesaplanmıştır. ‘Öğretmen kaynaklanan risk faktörleri’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı 0,890’dır. ‘Aileden kaynaklanan risk faktörleri’ boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,898’dur. ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörleri’ boyutunun ki 0,876’dır. ‘Eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörleri’ boyutunun ki 0,832’dır. ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörlerinin ki 0,899 ve ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması’ boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,729 olarak hesaplanmıştır.

Kullanılan ölçeğin faktör analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3. 2.** Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizine İlişkin İstatistik Veriler

Maddeler	Faktörler						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Öğrenciler arasında şakanın dozunun kaçması	0,606						
Öğrenci grupları arasında anlaşmazlıklar	0,747						
Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı	0,640						
Öğrenciler arası kıskançlık	0,604						
Öğrencinin psikolojik sorunları	0,552						
Öğrencinin kötü arkadaş çevresi	0,709						
Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu	0,684						
Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması	0,697						
Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi	0,669						
Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması		0,655					
Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması		0,739					
Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi		0,779					
Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi		0,798					
Öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi		0,695					
Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması		0,580					
Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması		0,698					
Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması		0,658					
Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi			0,826				
Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması			0,820				
Ailelerin ilgisizliği			0,768				
Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği			0,714				
Anne baba ayrılığı			0,701				
Okul çevresinin kontrolsüz olması				0,690			
Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması				0,675			
Okul –aile(veli) işbirliğinin yetersizliği				0,548			
Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği				0,672			
Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması				0,778			
Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması				0,674			
Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi				0,555			
Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması				0,613			

Maddeler	Faktörler						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Okul ortamının sıkıcı olması					0,626		
Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması					0,575		
Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu					0,625		
Aşırı ders yükü					0,683		
Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği					0,763		
Ders programı içeriğinin öğrenciye uygun olmaması					0,690		
Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları						0,841	
Şiddet içeren TV filmleri						0,853	
Kontrolsüz internet kullanımı						0,801	
Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği							0,507
Öğrencilerdeki sınav kaygısı							0,744
Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması							0,538
Toplumdaki kültürel yozlaşma							0,462
Toplumdaki ekonomik sorunlar							0,571
Varyansı Açıklama Oranı (%)	11,385	10,817	9,790	9,774	8,116	5,921	5,045
Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı	% 60, 849						
KMO	0,944						
Bartlett Testi	0,000						

Tablo 3.2 'de araştırmada kullanılan ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ile ölçeğe ait KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi, kullanılan ölçeğin KMO değeri 0,944 iken Bartlett Testi anlamlılık değeri ise 0.000 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte bulunan faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise % 60,849 olarak bulunmuştur.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, Standard sapma, t testi ve tek yönlü varyans (Anova) testi, Scheffe ve LSD testlerinden yararlanılmıştır.

T testi parametrik analiz tekniklerinden olup, sosyal bilimlerin birçok alanında yaygın olarak kullanılan testlerden birisidir. İncelenecek değişken açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının tespitinde kullanılmaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2001, s. 153; akt. Onbaş, 2007, s.53)

Tek yönlü varyans testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan bir analizdir. Üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Anova testinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması analiz sonuçlarının yorumunu güçlendirir (Büyüköztürk, 2003, s. 44-50; akt. Onbaş, 2007, s.53)

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizinde öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesinde değişkene göre ya t testi ya da tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında, Likert tipi 5’li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin görüşleri, ‘Hiç’= 1, ‘Az’ =2, ‘Orta’= 3, ‘Çok’ = 4, ‘Pek çok’ = 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Yüzdeye göre yapılan değerlendirmelerde, kesirler iki basamağa kadar işletilmiştir.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümlene teknikleriyle elde edilen bulgular tablo halinde verilmekte ve yorumlanmaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmakta ve daha sonra bulgulara ilişkin yorumlar verilmektedir.

#### **4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde anketlerin sonunda yer alan kişisel özelliklere ait bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Aşağıdaki sayfalarda öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin kişisel özelliklerine ait tablolar yer almaktadır.



**Tablo 4. 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	f	%
CİNSİYET	Kadın	231	56,9
	Erkek	175	43,1
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
HİZMET YILI	1-5 yıl arası	27	6,7
	6-10 yıl arası	68	16,7
	11-15 yıl arası	131	32,3
	16-20 yıl arası	96	23,6
	21 yıl ve üstü	84	20,7
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
ÖĞRENİM DURUMU	Eğitim fakültesi	238	58,6
	Diğer lisans	127	31,3
	Lisans üstü	41	10,1
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
BRANŞ	Fen bilimleri	77	19,0
	Sosyal bilimler	78	19,2
	Türkçe y.dil	112	27,6
	Matematik	57	14,0
	Diğer	82	20,2
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
OKUL TÜRÜ	Genel lise	114	28,1
	Anadolu lis.	178	43,8
	End.mes.tek.lis	69	17,0
	Diğer	45	11,1
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
OKUL ÖĞRT.ŞEKLİ	Normal öğrt.	298	73,4
	İkili Öğrt.	108	26,6
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
ÖĞRENCİ SAYISI	20'den az	41	10,1
	20-30 arası	257	63,3
	31-40 arası	79	19,5
	41 ve üstü	29	7,1
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
OKUL MEVCUDU	300'den az	38	9,4
	301-500 arası	40	9,9
	500'den çok	328	80,8
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
REHBERLİK SERV.	Var ve etkilidir	317	78,1
	Var etkili değil	89	21,9
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
OKULDAKİ SOSYAL FAALİYET	Çok yeterli	85	20,9
	Orta düzey	224	55,2
	Yetersiz	97	23,9
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>
ÇEVRE SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	Yüksek	75	18,5
	Orta	208	51,2
	Düşük	123	30,3
	<b>Toplam</b>	<b>406</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan 406 öğretmenden, 231'i kadın olup bu sayı öğretmenlerin %56,9'unu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 175'i erkek olup bu sayı öğretmenlerin % 43,1'ini oluşturmaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı 11-15 yıl arası ( % 32,3) ve 16-20 yıl arası (%23,6) hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin, % 20,7'si 21 yıl ve üstü, % 16,7'si ise 6-10 yıl arası hizmet süresine sahiplerdir. 1-5 yıl arası çalışanların oranı ise %6,7'dir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarını incelediğimizde % 58,6'lık çok büyük bir kısmı eğitim fakültesi mezunudur. % 31,3'ü diğer lisans, % 10,1'i ise lisansüstü eğitime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,6'sı Türkçe ve yabancı dil branşında, % 19,2'si sosyal bilimler, % 19'u fen bilimleri, % 14'ü matematik, % 20,2'si ise diğer branşların öğretmenleridir.

Öğretmenlerin % 43,8'i Anadolu lisesinde, % 28,1'i genel lisede, % 17'si endüstri meslek ve teknik liselerde, % 11,1'i de diğer okullarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73,4'ü normal öğretim, % 26,6'sı da ikli öğretim yapan okullarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayıları ise şu şekildedir: % 10,1'i mevcudu 20' den az olan sınıflarda, % 63,3'ü 20-30 arası sınıflarda, % 19,5'i 31-40 kişilik sınıflarda, % 7,1'i de 41 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflarda ders vermektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı okullardaki okul mevcudlarına baktığımızda, öğretmenlerin % 80,8'i 500'den fazla öğrencinin bulunduğu okullarda, % 9,9'u mevcudu 301-500 arası olan okullarda, % 9,4'ü de okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışmaktadır.

Rehberlik servisi etkili olan okullarda çalışan öğretmenlerin oranı % 78,1 olup rehberlik servisi olup da etkili çalışmayan okullarda çalışan öğretmenlerin oranı ise %21,9'dur.

Öğretmenlerin % 55,2'lik büyük bir kısmı sosyal faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışmaktadır. Kalanların % 23,9'u yetersiz, % 20,9'u ise sosyal faaliyetler bakımından çok yeterli okullarda çalışmaktadır.

Öğretmenlerin, 51,2'lik büyük bir kısmı okullarının bulunduğu çevre sosyo-ekonomik yönden orta düzey olan okullarda, % 30,3'lük kısmı düşük olan, % 18,5'lük kısmı da okullarının bulunduğu çevre sosyo-ekonomik yönden yüksek olan okullarda çalışmaktadır.

**Tablo 4. 2.** Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	f	%
CİNSİYET	Kadın	42	40,4
	Erkek	62	59,6
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
HİZMET YILI	6-10 yıl arası	4	3,8
	11-15 yıl arası	22	21,2
	16-20 yıl arası	22	21,2
	21 yıl ve üstü	56	53,8
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
ÖĞRENİM DURUMU	Eğitim fakültesi	57	54,8
	Diğer lisans	38	36,5
	Lisans üstü	9	8,7
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
BRANŞ	Fen bilimleri	17	16,3
	Sosyal bilimler	16	15,4
	Türkçe y.dil	17	16,3
	Matematik	16	15,4
	Diğer	38	36,5
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
OKUL TÜRÜ	Genel lise	26	25,0
	Anadolu lis.	30	28,8
	End.mes.tek.lis	35	33,7
	Diğer	13	12,5
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
OKUL ÖĞRT.ŞEKLİ	Normal öğrt.	63	60,6
	İkili Öğrt.	41	39,4
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
OKUL MEVCUDU	300'den az	13	12,5
	301-500 arası	22	21,2
	500'den çok	69	66,3
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
REHBERLİK SERV.	Var ve etkilidir	82	78,8
	Var etkili değil	22	21,2
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
OKULDAKİ SOSYAL FAALİYET	Çok yeterli	25	24
	Orta düzey	65	62,5
	Yetersiz	14	13,5
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>
ÇEVRE SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	Yüksek	39	37,5
	Orta	43	41,3
	Düşük	22	21,2
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan 104 yöneticiden, 42'si kadın olup bu sayı yöneticilerin %40,4'unu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden 62'si erkek olup bu sayı yöneticilerin % 59,6'ini oluşturmaktadır.

Tablo 4.2 incelendiğinde yöneticilerin büyük bir kısmı 21 yıl ve üstü ( % 58,3) hizmet yılına sahiptir. 16-20 yıl arası ve 11-15 yıl arası çalışanların oranı ise %21,2. Yöneticilerin, % 3,8'lik en küçük kısmı ise 6-10 yıl arası hizmet süresine sahiplerdir.

Yöneticilerin öğrenim durumlarını incelediğimizde % 54,8'lik çok büyük bir kısmı eğitim fakültesi mezunudur. % 36,5'ü diğer lisans, % 8,7'si ise lisansüstü eğitime sahiptir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin %16,3'ü Türkçe ve yabancı dil branşında, % 15,4'ü sosyal bilimler, % 16,3'ü fen bilimleri, % 15,4'ü matematik, % 36,5'i ise diğer branşların öğretmenleridir.

Yöneticilerin % 28,8'i Anadolu lisesinde, % 25'i genel lisede, % 33,7'si endüstri meslek ve teknik liselerde, % 12,5'i de diğer okullarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin % 60,6'ü normal öğretim, % 39,4'sı da ikili öğretim yapan okullarda görev yapmaktadır.

Yöneticilerin çalıştığı okullardaki okul mevcudlarına baktığımızda, yöneticilerin % 66,3'ü 500'den fazla öğrencinin bulunduğu okullarda, %21,2'u mevcudu 301-500 arası olan okullarda, % 12,5'ü de okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışmaktadır.

Rehberlik servisi etkili olan okullarda çalışan yöneticilerin oranı % 78,8 olup rehberlik servisi olup da etkili çalışmayan okullarda çalışan yöneticilerin oranı ise %21,2'dur.

Yöneticilerin % 62,5'lik büyük bir kısmı sosyal faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışmaktadır. Kalanların % 13,5'u yetersiz, % 24'ü ise sosyal faaliyetler bakımından çok yeterli okullarda çalışmaktadır.

Yöneticilerin, 41,3'lik büyük bir kısmı okullarının bulunduğu çevre sosyo-ekonomik yönden orta düzey olan okullarda, % 21,2'lik kısmı düşük olan, %37,5'lük kısmı da okullarının bulunduğu çevre sosyo-ekonomik yönden yüksek olan okullarda çalışmaktadır.

**Tablo 4. 3.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	f	%
CİNSİYET	Kız	322	53,7
	Erkek	278	46,3
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>
OKUL TÜRÜ	Genel lise	167	27,8
	Anadolu lis.	154	25,7
	End.mes.tek.lis	165	27,5
	Diğer	114	19
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>
OKUL ÖĞRT.ŞEKLİ	Normal öğrt.	470	78,3
	İkili Öğrt.	130	21,7
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>
ÖĞRENCİ SAYISI	20'den az	70	11,7
	20-30 arası	406	67,7
	31-40 arası	88	14,7
	41-50 arası	33	5,5
	51 ve üstü	3	0,5
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>
REHBERLİK SERV.	Var ve etkilidir	355	59,2
	Var etkili değil	233	38,8
	Yok	12	2,0
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>
OKULDAKİ SOSYAL FAALİYET	Çok yeterli	107	17,8
	Orta düzey	296	49,3
	Yetersiz	197	32,8
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>
SINIF DÜZEYİ	9.sınıf	191	31,8
	10. sınıf	160	26,7
	11. sınıf	125	20,8
	12. sınıf	124	20,7
	<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan 600 öğrenciden, 322'si kız öğrenci olup bu sayı öğrencilerin %53,7'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 278'si erkek olup bu sayı yöneticilerin % 46,3'ünü oluşturmaktadır.

Öğrencilerin % 25,7'si Anadolu lisesinde, % 27,8'i genel lisede, %27,5'i endüstri meslek ve teknik liselerde, % 19'u ise diğer liselerde okumaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 78,3'ü normal öğretim, % 21,7'si de ikili öğretim yapan okullarda okumaktadır.

Öğrencilerin % 67,7'lik büyük bir kısmı 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda, % 14,7'si 31-40 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda, % 11,7'si 20'den az öğrencinin bulunduğu

sınıflarda, % 5,5'i 41-50 arası öğrencilik sınıflarda ve % 0,5'i de 51 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflarda okumaktadır.

Rehberlik servisi etkili olan okullarda okuyan öğrencilerin oranı % 59,2 olup rehberlik servisi olup da etkili çalışmayan okullarda okuyan öğrencilerin oranı ise %38,8'dur.

Öğrencilerin % 49,3'lük büyük bir kısmı sosyal faaliyetleri orta düzey olan okullarda okumaktadır. Kalanların % 32,8'i yetersiz, % 17,8'i ise sosyal faaliyetler bakımından çok yeterli okullarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 31,8'i 9. sınıf, % 26,7'si 10.sınıf, 20,8'i 11. sınıf ve 20,7'si de lise son sınıfta okumaktadır.

## 4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda araştırmaya ait beş alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir

### 4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi 'Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ortaöğretim okullarındaki şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri çeşitli boyutlara göre ne düzeydedir?' şeklinde düzenlenmişti.

**Tablo 4. 4.** Öğretmen, Yönetici ve Öğrencilerin Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Boyutlara Göre Düzeyi

N O	Şiddet Kaynakları boyutları	Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1	I- Öğrenci kaynaklı risk faktörleri	3,47	0,79	3,08	0,73	3,45	0,98
2	II-Öğretmen kaynaklı risk faktörleri	2,50	0,76	2,33	0,63	2,72	0,96
3	III- Aile kaynaklı risk faktörleri	3,70	0,81	3,52	0,85	2,90	1,20
4	IV- Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri	2,42	0,89	2,15	0,73	2,52	0,98
5	V- Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri	2,81	0,93	2,43	0,77	3,00	1,03
6	VI- Teknoloji kaynaklı risk faktörleri	3,79	1,07	3,49	1,04	2,89	1,36
7	VII- Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri	3,55	0,75	3,30	0,67	3,18	0,93
T		3,07	0,63	2,79	0,55	2,95	0,72

Tablo 4.4. incelendiğinde, öğretmenlerin, 6. boyut olan 'Teknoloji kaynaklı risk faktörleri' boyutunun ( $\bar{X} = 3,79$ ) şiddetin oluşumunu en fazla derecede etkileyen boyut olduğunu

düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin şiddet kaynağı ile ilgili en düşük düzeyde gördükleri boyut ise 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutu olup bu boyutun ortalaması ise ( $\bar{X}=2,42$ )’dir. Öğretmenlerin şiddet kaynaklarının diğer boyutlarıyla ilgili aritmetik ortalamaları ise; ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,47$ )’dir. ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,50$ ), ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,70$ ), ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,81$ ), ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,55$ )’dir.

Tablo. 4.4 incelendiğinde yöneticilerin, 3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun ( $\bar{X}=3,52$ ) şiddetin oluşumunu en fazla derecede etkileyen boyut olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin şiddet kaynağı ile ilgili en düşük düzeyde gördükleri boyut ise 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutu olup bu boyutun ortalaması ise ( $\bar{X}=2,15$ )’dir. Yöneticilerin şiddet kaynaklarının diğer boyutlarıyla ilgili aritmetik ortalamaları ise; ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,08$ )’dir. ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,33$ ), ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,52$ ), ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,43$ ), ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,30$ )’dir.

Tablo.4.4 incelendiğinde, öğrencilerin, 1. boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun ( $\bar{X}=3,45$ ) şiddetin oluşumunu en fazla derecede etkileyen boyut olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin şiddet kaynağı ile ilgili en düşük düzeyde gördükleri boyut ise 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutu olup bu boyutun ortalaması ise ( $\bar{X}=2,52$ )’dir. Öğrencilerin şiddet kaynaklarının diğer boyutlarıyla ilgili aritmetik ortalamaları ise; ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,72$ )’dir. ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,90$ ), ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,00$ ), ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,89$ ) ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,18$ )’dir.

Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin anketin geneline göre, her maddeye ilişkin görüşleri en çok ve en az ne düzeyde olduğuna dair bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4. 5.** Birinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>I-Öğrenciden kaynaklı risk faktörleri</b>						
15	Öğrenciler arasında şakanın dozunun kaçması	3,53	1,01	3,18	0,83	3,52	1,25
16	Öğrenci grupları arasında anlaşmazlıklar	3,35	1,02	2,80	1,00	3,51	1,28
17	Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı	3,72	0,91	3,42	0,87	3,55	1,24
19	Öğrenciler arası kıskançlık	3,11	0,97	2,69	0,87	3,26	1,31
23	Öğrencinin psikolojik sorunları	3,63	1,03	3,26	0,93	3,49	1,34
26	Öğrencinin kötü arkadaş çevresi	3,66	1,12	3,26	1,09	3,56	1,47
27	Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu	3,50	1,09	3,11	0,07	3,44	1,37
28	Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması	3,23	1,12	2,95	1,11	3,18	1,44
29	Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi	3,48	1,21	3,05	1,20	3,54	1,38

Tablo 4.5. incelendiğinde, 1 boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı ( $\bar{X}=3,72$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrenciler arası kıskançlık ( $\bar{X}=3,11$ )’ maddesidir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, 1 boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı ( $\bar{X}=3,42$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrenciler arası kıskançlık ( $\bar{X}=2,69$ )’ maddesidir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, 1. boyut olan ‘Öğrenciden kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencinin kötü arkadaş çevresi ( $\bar{X}=3,56$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması ( $\bar{X}=3,18$ )’ maddesidir.



**Tablo 4. 6.** İkinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>2-Öğretmeden kaynaklı risk faktörleri</b>						
6	Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması	2,44	0,98	2,33	0,84	2,51	1,27
7	Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması	2,55	0,95	2,42	0,89	2,71	1,26
8	Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi	2,50	1,02	2,28	0,92	2,61	1,21
9	Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi	2,51	1,00	2,34	0,85	2,80	1,26
10	Öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi	2,58	0,98	2,50	0,84	3,05	1,35
11	Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması	2,40	0,91	2,15	0,79	2,99	1,27
12	Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması	2,27	1,07	2,12	0,88	2,33	1,32
13	Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması	2,75	1,10	2,53	0,90	2,75	1,27

Tablo 4.6. incelendiğinde, 2 boyut olan ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması ( $\bar{X}=2,75$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması ( $\bar{X}=2,27$ )’ maddesidir.

Tablo 4.6 incelendiğinde, 2. boyut olan ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması ( $\bar{X}=2,53$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması ( $\bar{X}=2,12$ )’ maddesidir.

Tablo 4.6 incelendiğinde, 2. boyut olan ‘Öğretmeden kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğretmenin dersi sıkıcı işlemesi ( $\bar{X}=3,05$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması ( $\bar{X}=2,33$ )’ maddesidir.

**Tablo 4. 7.** Üçüncü Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>3-Aile kaynaklı risk faktörleri</b>						
1	Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi	3,40	1,20	3,13	1,11	2,71	1,47
2	Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması	3,92	0,94	3,67	1,03	3,10	1,41
3	Ailelerin ilgisizliği	3,84	1,01	3,61	1,03	2,98	1,39
4	Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği	3,77	1,02	3,57	1,05	3,00	1,43
5	Anne baba ayrılığı	3,55	1,01	3,61	1,02	2,70	1,42

Tablo 4.7. incelendiğinde, 3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması ( $\bar{X}=3,92$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi ( $\bar{X}=3,40$ )’ maddesidir.

Tablo 4.7 incelendiğinde, 3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması ( $\bar{X}=3,67$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi ( $\bar{X}=3,13$ )’ maddesidir.

Tablo 4.7 incelendiğinde, 3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması ( $\bar{X}=3,10$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Anne baba ayrılığı ( $\bar{X}=2,70$ )’ maddesidir.

**Tablo 4. 8.** Dördüncü Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrencilerin Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>4-Okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklı faktörler</b>						
35	Okul çevresinin kontrolsüz olması	2,87	1,22	2,61	1,12	2,89	1,40
36	Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması	2,33	1,10	2,01	0,91	2,47	1,23
37	Okul –aile(veli) işbirliğinin yetersizliği	2,86	1,25	2,70	1,12	2,52	1,28
38	Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği	2,14	1,05	2,18	0,97	2,11	1,21
39	Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması	2,20	1,18	1,88	0,93	2,46	1,45
40	Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması	2,24	1,20	1,97	0,92	2,89	1,53
41	Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi	2,34	1,14	1,98	0,89	2,47	1,40
42	Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması	2,41	1,20	1,90	0,95	2,31	1,36

Tablo 4.8. incelendiğinde, 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Okul çevresinin kontrolsüz olması ( $\bar{X}=2,87$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği ( $\bar{X}=2,14$ )’ maddesidir.

Tablo 4.8 incelendiğinde, 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği ( $\bar{X}=2,70$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışlarını emniyetsiz olması ( $\bar{X}=1,88$ )’ maddesidir.

Tablo 4.8 incelendiğinde, 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri iki madde ‘Okul çevresinin kontrolsüz olması ( $\bar{X}=2,89$ )’ ve ‘Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması ( $\bar{X}=2,89$ )’ maddeleridir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği ( $\bar{X}=2,11$ )’ maddesidir.

**Tablo 4. 9.** Beşinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>5-Eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklı</b>						
43	Okul ortamının sıkıcı olması	2,58	1,07	2,24	0,92	2,91	1,33
44	Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması	2,50	1,16	2,26	1,02	2,73	1,42
45	Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu	2,90	1,27	2,43	1,00	2,92	1,46
47	Aşırı ders yükü	2,85	1,20	2,63	1,14	3,29	1,41
48	Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği	3,13	1,35	2,58	1,20	3,19	1,56
49	Ders programı içeriğinin öğrenciye uygun olmaması	2,88	1,23	2,47	1,05	2,96	1,43

Tablo 4.9. incelendiğinde, 5. boyut olan ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği ( $\bar{X}=3,13$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması ( $\bar{X}=2,14$ )’ maddesidir.

Tablo 4.9 incelendiğinde, 5. boyut olan ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Aşırı ders yükü ( $\bar{X}=2,63$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okul ortamının sıkıcı olması ( $\bar{X}=2,24$ )’ maddesidir.

Tablo 4.9 incelendiğinde, 5. boyut olan ‘Eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Aşırı ders yükü ( $\bar{X}=3,29$ )’ maddesi. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması ( $\bar{X}=2,73$ )’ maddesidir.

**Tablo 4. 10.** Altıncı Boyuttaki Maddelere Öğretmen, Yönetici ve Öğrencilerin Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>6-Teknoloji kaynaklı</b>						
54	Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları	3,68	1,15	3,41	1,09	2,85	1,50
55	Şiddet içeren TV filmleri	3,81	1,15	3,52	1,11	2,85	1,52
56	Kontrolsüz internet kullanımı	3,87	1,16	3,54	1,09	2,97	1,56

Tablo 4.10. incelendiğinde, 6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Kontrolsüz internet kullanımı ( $\bar{X}=3,87$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları ( $\bar{X}=3,68$ )’ maddesidir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, 6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Kontrolsüz internet kullanımı ( $\bar{X}=3,54$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları ( $\bar{X}=3,41$ )’ maddesidir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, 6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Kontrolsüz internet kullanımı ( $\bar{X}=2,97$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri iki madde ise ‘Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları ( $\bar{X}=2,85$ )’ ve ‘Şiddet içeren TV filmleri ( $\bar{X}=2,85$ )’ maddeleridir.

**Tablo 4. 11.** Yedinci Boyuttaki Maddelere göre Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin En Yüksek ve En Düşük Dereceleri

M a d d e		Öğretmen N=406		Yönetici N=104		Öğrenci N=600	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	<b>7-Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması</b>						
14	Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği	3,50	1,09	3,16	1,03	3,23	1,29
21	Öğrencilerdeki sınav kaygısı	3,18	1,12	3,00	1,15	3,41	1,37
22	Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması	3,32	1,13	2,95	0,93	3,02	1,40
31	Toplumdaki kültürel yozlaşma	3,88	1,01	3,57	0,99	3,14	1,27
32	Toplumdaki ekonomik sorunlar	3,85	1,08	3,82	1,03	3,11	1,34

Tablo 4.11. incelendiğinde, 7. boyut olan ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Toplumdaki kültürel yozlaşma ( $\bar{X}=3,88$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerdeki sınav kaygısı ( $\bar{X}=3,18$ )’ maddesidir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, 7. boyut olan ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Toplumdaki ekonomik sorunlar ( $\bar{X}=3,82$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması ( $\bar{X}=2,95$ )’ maddesidir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, 7. boyut olan ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerdeki sınav kaygısı ( $\bar{X}=3,41$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması ( $\bar{X}=3,02$ )’ maddesidir.

#### 4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 2.alt problemi, ‘Öğretmenlerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin çeşitli boyutlardaki görüşleri arasında;

- a) Cinsiyetlerine
- b) Hizmet yıllarına ,
- c) Öğrenim durumlarına,
- d) Branşlarına,
- e) Okul türlerine,
- f) Okul öğretim şekline,
- g) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
- h) Okul mevcuduna,
- i) Rehberlik servisine
- j) Sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine

k) Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde düzenlenmişti.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4. 12.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Kadın	231	3,52	0,85	404	0,65	0,09
	Erkek	175	3,39	0,70			
İkinci boyut	Kadın	231	2,49	0,79	404	0,25	0,79
	Erkek	175	2,51	0,71			
Üçüncü boyut	Kadın	231	3,69	0,82	404	0,10	0,91
	Erkek	175	3,69	0,79			
Dördüncü boyut	Kadın	231	2,40	0,94	404	0,53	0,59
	Erkek	175	2,45	0,82			
Beşinci boyut	Kadın	231	2,80	0,95	404	0,09	0,92
	Erkek	175	2,80	0,88			
Altıncı boyut	Kadın	231	3,82	1,10	404	0,81	0,41
	Erkek	175	3,74	1,01			
Yedinci boyut	Kadın	231	3,58	0,77	404	1,20	0,22
	Erkek	175	3,49	0,71			

Tablo 4.12’de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(404)=0,65$ ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 1. boyutta şiddet kaynaklarını ile ilgili görüşleri etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak tablo'daki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, erkek öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X} = 3,39$ ), kadın öğretmenlerin ortalama puanının ise ( $\bar{X} = 3,52$ ) olduğu dikkat çekmektedir. Anlamlı olmamasına karşın iki grubun aritmetik ortalama puanları arasındaki fark, kadınların daha hassas bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.12'de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=0,25$ ,  $P > 0,05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 2. boyutta şiddet kaynaklarını ile ilgili görüşleri etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak tablo'daki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, kadın öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X} = 2,49$ ), erkek öğretmenlerin ortalama puanının ise ( $\bar{X} = 2,51$ ) olduğu dikkat çekmektedir. Anlamlı olmamasına karşın iki grubun aritmetik ortalama puanları arasındaki fark, kadınların daha hassas bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Kadınlar daha duygusal düşündükleri için öğretmenlerin şiddetin oluşmasında bir risk faktörü olduğunu düşünmeleri daha az rastlanan bir durumdur.

Tablo 4.12'de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=0,10$ ,  $P > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 3. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında da bu değerlerin kadınlar ve erkekler için tamamen aynı olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.12'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=0,53$ ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 4. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.12'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.



$t(404)=0,09$ ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatiksels olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 5. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.12’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=0,81$ ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatiksels olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 5. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.12’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=1,20$ ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatiksels olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 7. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **Hizmet Yılı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşler**

Öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.13 ‘de verilmiştir.

**Tablo 4. 13.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	3,61	,64	3,507	0,008	Scheffe (d)-(e)
	(b) 6-10 yıl arası	68	3,55	,95			
	(c) 11-15 yıl arası	131	3,47	,71			
	(d) 16-20 yıl arası	96	3,59	,78			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	3,19	,76			
	Toplam	406	3,46	,79			
İkinci Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	2,62	,72	1,647	0,162	-
	(b) 6-10 yıl arası	68	2,42	,86			
	(c) 11-15 yıl arası	131	2,41	,69			
	(d) 16-20 yıl arası	96	2,64	,79			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	2,47	,72			
	Toplam	406	2,49	,75			
Üçüncü Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	3,85	,62	3,480	0,008	Scheffe (d)-(e)
	(b) 6-10 yıl arası	68	3,82	,80			
	(c) 11-15 yıl arası	131	3,65	,79			
	(d) 16-20 yıl arası	96	3,82	,77			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	3,45	,88			
	Toplam	406	2,69	,80			
Dördüncü Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	2,40	,99	2,930	0,002	Scheffe (d)-(e)
	(b) 6-10 yıl arası	68	2,45	,94			
	(c) 11-15 yıl arası	131	2,43	,85			
	(d) 16-20 yıl arası	96	2,61	,89			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	2,16	,83			
	Toplam	406	2,42	,89			
Beşinci Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	2,61	,83	2,260	0,061	-
	(b) 6-10 yıl arası	68	2,91	,93			
	(c) 11-15 yıl arası	131	2,85	,92			
	(d) 16-20 yıl arası	96	2,91	,90			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	2,57	,93			
	Toplam	406	2,80	,92			
Altıncı Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	4,11	,87	5,740	0,000	Scheffe (e)-(a) (e)-(b) (e)-(c) (e)-(d)
	(b) 6-10 yıl arası	68	3,88	1,11			
	(c) 11-15 yıl arası	131	3,88	,91			
	(d) 16-20 yıl arası	96	3,90	1,09			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	3,31	1,14			
	Toplam	406	3,78	1,06			
Yedinci Boyut	(a) 1-5 yıl arası	27	3,52	,68	1,330	0,258	-
	(b) 6-10 yıl arası	68	3,46	,78			
	(c) 11-15 yıl arası	131	3,63	,68			
	(d) 16-20 yıl arası	96	3,58	,76			
	(e) 21 yıl ve üstü	84	3,42	,80			
	Toplam	406	3,54	,74			

Tablo 4.13'de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,507$ ,  $P<0,05$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyuttaki öğretmen görüşleri 16-20 yıl arasındaki öğretmenler ile 21 yıl üstü çalışan öğretmenler arasında farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daha düşük olduğu için, bu sonuçlar, öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça öğrencinin şiddet kaynağı olabileceğini daha az düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4.13 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,647$ ,  $P>0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça görülmektedir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.13'de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,48$ ,  $P <0,05$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerle, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da demektir ki, öğretmenler, hizmet yılları arttıkça, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasında daha az etkili olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.13'de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=2,930$ ,  $P < 0,05$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlerin görüşlerinin 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla, bu boyuttaki risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha az derecede etkilediği düşüncesinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.13 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,260$ ,  $P> 0,05$ ) Hizmet yılı ne olursa olsun öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmektedir. Sadece 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler, bu boyuttaki risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha az derecede etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu fark anlamlı olmamasına

rağmen, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin eğitim sisteminin özelliklerine çok fazla alışkın olmalarından ve de bu sorunları bir eksiklik olarak görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.13’de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=5,740$  ,  $P < 0,05$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, hizmet yılı değişkenine göre 21 yıl ve üstü süre çalışmış olan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark rahat bir biçimde incelenebilmektedir. 21 yıl ve üstü süre çalışmış olan öğretmenlerin, teknolojiden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu, diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştığımızda daha az derecede etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.13 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,330$  ,  $P > 0,05$ ). Aritmetik ortalamalara baktığımızda da ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

### **Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4. 14.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	3,49	,80	0,439	0,645	-
	(b) diğer lisans	127	3,41	,77			
	(c) lisans üstü	41	3,47	,78			
	Toplam	406	3,46	,79			
İkinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	2,50	,79	0,278	0,757	-
	(b) diğer lisans	127	2,47	,72			
	(c) lisans üstü	41	2,58	,74			
	Toplam	406	2,50	,76			
Üçüncü Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	3,78	,80	3,554	0,030	LSD (a)-(c) (a)-(b)
	(b) diğer lisans	127	3,59	,79			
	(c) lisans üstü	41	3,51	,90			
	Toplam	406	3,70	,81			
Dördüncü Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	2,48	,92	1,179	0,309	-
	(b) diğer lisans	127	2,35	,87			
	(c) lisans üstü	41	2,32	,83			
	Toplam	406	2,42	,89			
Beşinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	2,86	,95	1,632	0,197	-
	(b) diğer lisans	127	2,77	,90			
	(c) lisans üstü	41	2,59	,83			
	Toplam	406	2,81	,93			
Altıncı Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	3,87	1,06	1,710	0,182	-
	(b) diğer lisans	127	3,68	1,05			
	(c) lisans üstü	41	3,65	1,15			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	238	3,57	,75	0,872	0,419	-
	(b) diğer lisans	127	3,55	,75			
	(c) lisans üstü	41	3,40	,74			
	Toplam	406	3,55	,75			

Tablo 4.14 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (  $F=0,439$ ,  $P > 0,05$  )

Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine çok yakın oldukları dikkat çekmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (  $F=0,278$ ,  $P > 0,05$  )

Tablo 4.14'de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri (  $F=3,554$ ,  $P < 0,05$  ) öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, eğitim fakültesi

mezunu öğretmenlerin görüşlerinin lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha çok etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.14 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,179$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine de baktığımızda birbirine oldukça yakın değerler aldıkları açıkça görülmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,632$ ,  $P > 0,05$ ). Aritmetik ortalama değerlerine de baktığımızda birbirine oldukça yakın değerler aldıkları açıkça görülmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,710$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine de baktığımızda birbirine oldukça yakın değerler aldıkları açıkça görülmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,872$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine de baktığımızda birbirine oldukça yakın değerler aldıkları açıkça görülmektedir.

### **Branş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.15 'de verilmiştir.

**Tablo 4. 15.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

<b>BOYUTLAR</b>	<b>DEĞİŞKEN</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Birinci Boyut	(a) fen bilimleri	77	3,42	,80	0,513	0,726	-
	(b) sosyal bilimler	78	3,39	,78			
	(c) Türkçe y. dil	112	3,47	,87			
	(d) matematik	57	3,52	,69			
	(e) diğer	82	3,54	,76			
	Toplam	406	3,47	,79			
İkinci Boyut	(a) fen bilimleri	77	2,50	,85	0,673	0,611	-
	(b) sosyal bilimler	78	2,41	,61			
	(c) Türkçe y. dil	112	2,57	,85			
	(d) matematik	57	2,42	,71			
	(e) diğer	82	2,54	,71			
	Toplam	406	2,50	,76			
Üçüncü Boyut	(a) fen bilimleri	77	3,69	,81	0,844	0,498	-
	(b) sosyal bilimler	78	3,61	,85			
	(c) Türkçe y. dil	112	3,70	,88			
	(d) matematik	57	3,63	,73			
	(e) diğer	82	3,82	,72			
	Toplam	406	3,70	,81			
Dördüncü Boyut	(a) fen bilimleri	77	2,41	,84	1,741	0,140	-
	(b) sosyal bilimler	78	2,41	,83			
	(c) Türkçe y. dil	112	2,35	,98			
	(d) matematik	57	2,29	,84			
	(e) diğer	82	2,64	,89			
	Toplam	406	2,42	,89			
Beşinci Boyut	(a) fen bilimleri	77	2,81	,90	0,696	0,595	-
	(b) sosyal bilimler	78	2,69	,89			
	(c) Türkçe y. dil	112	2,85	,99			
	(d) matematik	57	2,72	,87			
	(e) diğer	82	2,90	,94			
	Toplam	406	2,81	,93			
Altıncı Boyut	(a) fen bilimleri	77	3,67	1,06	1,081	0,366	-
	(b) sosyal bilimler	78	3,65	1,02			
	(c) Türkçe y. dil	112	3,82	1,13			
	(d) matematik	57	3,85	0,97			
	(e) diğer	82	3,94	1,07			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) fen bilimleri	77	3,43	0,75	1,024	0,395	-
	(b) sosyal bilimler	78	3,55	0,80			
	(c) Türkçe y. dil	112	3,65	0,78			
	(d) matematik	57	3,53	0,66			
	(e) diğer	82	3,52	0,71			
	Toplam	406	3,55	0,75			

Tablo 4.15 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,513$ ,  $P > 0,05$ ). Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.

Tablo 4.15 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,673$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.

Tablo 4.15 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,844$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.

Tablo 4.15 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,741$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.

Tablo 4.15 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,696$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.

Tablo 4.15 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,081$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.

Tablo 4.15 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,024$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalamaların değeri birbirine çok yakındır.



## Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo.4.16'da verilmiştir.

**Tablo 4. 16.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) genel lise	114	3,59	0,68	6,019	0,001	Scheffe (b)-(a) (b)-(c)
	(b) anadolu lisesi	178	3,32	0,86			
	(c) endüstri meslek	69	3,72	0,62			
	(d) diğer	45	3,35	0,88			
	Toplam	406	3,47	0,79			
İkinci Boyut	(a) genel lise	114	2,44	0,73	6,340	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b) (c)-(d)
	(b) anadolu lisesi	178	2,45	0,74			
	(c) endüstri meslek	69	2,84	0,75			
	(d) diğer	45	2,31	0,78			
	Toplam	406	2,50	0,76			
Üçüncü Boyut	(a) genel lise	114	3,94	0,65	9,157	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(d) (b)-(c)
	(b) anadolu lisesi	178	3,51	0,89			
	(c) endüstri meslek	69	3,89	0,65			
	(d) diğer	45	3,51	0,86			
	Toplam	406	3,70	0,81			
Dördüncü Boyut	(a) genel lise	114	2,40	0,78	9,235	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b) (c)-(d)
	(b) anadolu lisesi	178	2,32	0,93			
	(c) endüstri meslek	69	2,90	0,72			
	(d) diğer	45	2,14	1,01			
	Toplam	406	2,42	0,89			
Beşinci Boyut	(a) genel lise	114	2,77	0,85	8,572	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b) (c)-(d)
	(b) anadolu lisesi	178	2,75	0,95			
	(c) endüstri meslek	69	3,25	0,77			
	(d) diğer	45	2,42	1,03			
	Toplam	406	2,81	0,93			
Altıncı Boyut	(a) genel lise	114	3,83	0,97	4,955	0,002	Scheffe (a)-(d)
	(b) anadolu lisesi	178	3,64	1,18			
	(c) endüstri meslek	69	4,19	0,75			
	(d) diğer	45	3,64	1,11			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) genel lise	114	3,69	0,66	4,644	0,003	Scheffe (a)-(d)
	(b) anadolu lisesi	178	3,46	0,79			
	(c) endüstri meslek	69	3,68	0,63			
	(d) diğer	45	3,30	0,86			
	Toplam	406	3,55	0,75			

Tablo 4.16’da da görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=6,019, P < 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyuttaki öğretmen görüşleri anadolu lisesi ile genel lise, bir de anadolu lisesi ile endüstri meslek ve teknik lise arasında farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara da baktığımızda bu durum açıkça gözükmemektedir, anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumuna etkisine dair ortalamaları ( $\bar{X} = 3,32$ ) iken; genel lise ( $\bar{X} = 3,59$ ) ile endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları ise daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, diyebiliriz ki, anadolu lisesindeki öğretmenler, genel lise ile endüstri meslek ve teknik liselerdeki öğretmenlere göre, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasında daha az etkili olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.16’da da görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=6,340, P < 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, endüstri meslek ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri, genel lise, anadolu lisesi ve diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Bu durum aritmetik ortalamalara baktığımızda da açıkça görülmektedir. Genel lise, anadolu lisesi ve diğer liselerde çalışan öğretmenler öğretmen kaynaklı risk faktörünün şiddetin oluşmasını, endüstri meslek ve teknik liselerde çalışanlara kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.16’da da görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=9,157, P < 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, genel lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, anadolu lisesi ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda genel lisede çalışan öğretmenlerin, Anadolu lisesi ve diğer liselerde çalışan öğretmenlere kıyasla aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha çok etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerle, endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenler aile

kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=9,235$ ,  $P<0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, genel lise, anadolu lisesi ve diğer liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenler, bu boyuttaki etkinin şiddetin oluşmasında, diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla daha fazla derecede etkili olduğu düşüncesindedirler.

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=8,572$ ,  $P<0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, endüstri meslek lisesi ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, genel lise, anadolu lisesi ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da endüstri meslek lisesi ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin ortalamalarının diğer gruplardakilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=4,955$ ,  $P < 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul türü değişkenine göre genel lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark rahat bir biçimde incelenebilmektedir. Genel lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $X=3,83$ ), diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ( $X=3,64$ ) oldukça yüksektir.

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=4,644$ ,  $P < 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, genel lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir

biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, genel lisede çalışan öğretmenler, bu boyuttaki risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu, diğer okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha çok derecede etkilediği düşüncesindedirler.

### Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin okulun öğretim şekli değişkenine ait 't - testi' sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

**Tablo 4. 17.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Normal öğretim	298	3,42	0,83	404	1,820	0,069
	İkili öğretim	108	3,59	0,66			
İkinci boyut	Normal öğretim	298	2,49	0,77	404	0,334	0,738
	İkili öğretim	108	2,52	0,71			
Üçüncü boyut	Normal öğretim	298	3,64	0,85	404	2,248	0,025
	İkili öğretim	108	3,84	0,68			
Dördüncü boyut	Normal öğretim	298	2,38	0,93	404	1,687	0,092
	İkili öğretim	108	2,55	0,76			
Beşinci boyut	Normal öğretim	298	2,74	0,95	404	2,280	0,023
	İkili öğretim	108	2,98	0,84			
Altıncı boyut	Normal öğretim	298	3,68	1,11	404	3,422	0,001
	İkili öğretim	108	4,08	0,86			
Yedinci boyut	Normal öğretim	298	3,50	0,78	404	2,034	0,043
	İkili öğretim	108	3,67	0,63			

Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=0,069$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, öğretim şeklinin 1. boyutta şiddet kaynakları ile ilgili öğretmen görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aritmetik ortalamalara da baktığımızda bu durum açıkça gözükmemektedir. Ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu kolaylıkla gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=0,334$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin, 2. boyutta şiddet kaynakları ile ilgili öğretmen görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=2,248$ ,  $p < 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunması, okulun öğretim şeklinin 3. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortama değerlerine bakıldığında ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=1,687$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 4. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki grubuna ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=2,280$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ( $X=2,98$ ), normal öğretim yapan okullarda çalışan

öğretmenlerin ortalamalarından ( $X=2,74$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu demektir ki, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenler, eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.17'de de görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=3,422$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin, normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla, teknoloji kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.17'de de görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=2,034$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin, normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla, okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

### **Sınıflarda Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşlerinin sınıflarda ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

**Tablo 4. 18.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıflarda Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) 20'den az	41	3,27	0,91	4,953	0,002	Scheffe (d)-(a) (d)-(b)
	(b) 20-30 arası	257	3,41	0,81			
	(c) 31-40 arası	79	3,58	0,64			
	(d) 41 ve üstü	29	3,91	0,65			
	Toplam	406	3,47	0,79			
İkinci Boyut	(a) 20'den az	41	2,43	0,83	1,713	0,164	-
	(b) 20-30 arası	257	2,46	0,75			
	(c) 31-40 arası	79	2,58	0,67			
	(d) 41 ve üstü	29	2,74	0,87			
	Toplam	406	2,50	0,76			
Üçüncü Boyut	(a) 20'den az	41	3,48	0,83	10,281	0,000	Scheffe (a)-(c) (a)-(d) (b)-(c) (b)-(d)
	(b) 20-30 arası	257	3,58	0,85			
	(c) 31-40 arası	79	4,00	0,61			
	(d) 41 ve üstü	29	4,17	0,52			
	Toplam	406	3,70	0,81			
Dördüncü Boyut	(a) 20'den az	41	2,26	1,15	3,402	0,018	LSD (a)-(c) (a)-(d) (b)-(c) (b)-(d)
	(b) 20-30 arası	257	2,36	0,87			
	(c) 31-40 arası	79	2,59	0,75			
	(d) 41 ve üstü	29	2,77	0,97			
	Toplam	406	2,42	0,89			
Beşinci Boyut	(a) 20'den az	41	2,50	0,96	3,249	0,022	Scheffe (a)-(d)
	(b) 20-30 arası	257	2,78	0,95			
	(c) 31-40 arası	79	2,92	0,76			
	(d) 41 ve üstü	29	3,13	1,00			
	Toplam	406	2,81	0,93			
Altıncı Boyut	(a) 20'den az	41	3,67	1,14	3,587	0,014	LSD (b)-(c) (b)-(d)
	(b) 20-30 arası	257	3,69	1,14			
	(c) 31-40 arası	79	4,05	0,73			
	(d) 41 ve üstü	29	4,11	0,93			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) 20'den az	41	3,31	0,85	4,915	0,002	Scheffe (d)-(a) (d)-(b)
	(b) 20-30 arası	257	3,52	0,76			
	(c) 31-40 arası	79	3,61	0,65			
	(d) 41 ve üstü	29	3,97	0,60			
	Toplam	406	3,55	0,75			

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=4,953$   $P < 0,05$ ) sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyutta, 41 ve üstü sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenler, 20'den az ya da 20-30 arası sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlere göre öğrencileri şiddetin

kaynağı olarak daha fazla görmektedirler. Bu da kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin daha zor olmasından ve bu yüzden de öğretmenlerin öğrencileri bu konuda daha fazla sorumlu görmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.18 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında sınıfta ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,713$ ,  $P > 0,05$ ) Ancak, anlamlı olmasa da, aritmetik ortalamalara bakıldığında 41 ve üstü sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşturan diğer gruptakilere göre daha fazla derecede etkilediği görüşündedirler. Bu durumun da kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıf yönetiminde zorlanmasından kaynaklandığı gerçeğine bağlı olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=10,281$ ,  $P < 0,05$ ) sınıflarda öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 20'den az öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinin, 20-30 arası ve 31-40 arası sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da 20'den az öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunda daha az derecede etkili olduğunu düşündüğü ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinin 31-40 arası ile 41 ve üstü öğrenci bulunan sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda 20-30 arası sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunda daha az derecede etkili olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bütün bu sonuçlar aslında, daha az kalabalık sınıflarda şiddet olaylarının daha az görüldüğü gerçeğini desteklemektedir.

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,402$ ,  $P < 0,05$ ) sınıflarda ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 20'den az öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinin, 20-30 arası ve 31-40 arası sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da 20'den az öğrencinin



bulunduğu sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin okulun yönetimi ve fiziki yapısından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunda daha az derecede etkili olduğunu düşündüğü ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinin 31-40 arası ile 41 ve üstü öğrenci bulunan sınıflarda öğretim veren öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda 20-30 arası sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, okulun yönetimi ve fiziki yapısı kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunda daha az derecede etkili olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bütün bu sonuçlar aslında, daha az kalabalık sınıflarda şiddet olaylarının daha az görüldüğü gerçeğini desteklemektedir.

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,249$ ,  $P < 0,05$ ) sınıfta öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 20'den az öğrenci bulunan sınıflara giren öğretmenlerin görüşlerinin, 41 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark rahat bir biçimde incelenebilmektedir. 20'den az öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenler, bu boyuttaki etkinin şiddetin oluşmasını, 41 ve üstü sınıflara giren öğretmenlere kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,587$ ,  $P < 0,05$ ) sınıflarda bulunan öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sınıflarda öğrenci sayısı değişkenine göre 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin görüşlerinin, 31-40 arası öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin görüşleri ile 41 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark rahat bir biçimde incelenebilmektedir. 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin ortalamaları, diğer gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarından oldukça düşüktür.

Tablo 4.18'de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=4,915$ ,  $P < 0,05$ ) sınıflarda öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 41 ve üstü sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin görüşlerinin, 20'den az sayıda öğrencinin bulunduğu ya da 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin

görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, 41 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmenlerin ortalamaları diğer gruplardaki öğretmenlerden oldukça yüksektir.

### Okul Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin okul mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

**Tablo 4. 19.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) 300’den az	38	3,64	0,81	2,765	0,064	-
	(b) 301-500 arası	40	3,23	0,72			
	(c) 500’den çok	328	3,48	0,79			
	Toplam	406	3,47	0,79			
İkinci Boyut	(a) 300’den az	38	2,55	0,72	0,276	0,759	-
	(b) 301-500 arası	40	2,43	0,65			
	(c) 500’den çok	328	2,50	0,78			
	Toplam	406	2,50	0,76			
Üçüncü Boyut	(a) 300’den az	38	3,81	0,81	2,035	0,132	-
	(b) 301-500 arası	40	3,47	0,86			
	(c) 500’den çok	328	3,71	0,80			
	Toplam	406	3,70	0,81			
Dördüncü Boyut	(a) 300’den az	38	2,68	0,95	3,870	0,022	Scheffe (a)-(b)
	(b) 301-500 arası	40	2,12	0,83			
	(c) 500’den çok	328	2,43	0,89			
	Toplam	406	2,42	0,89			
Beşinci Boyut	(a) 300’den az	38	2,78	1,06	3,902	0,021	Scheffe (b)-(c)
	(b) 301-500 arası	40	2,43	0,83			
	(c) 500’den çok	328	2,85	0,91			
	Toplam	406	2,81	0,93			
Altıncı Boyut	(a) 300’den az	38	3,91	0,99	0,945	0,390	-
	(b) 301-500 arası	40	3,59	1,13			
	(c) 500’den çok	328	3,80	1,07			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) 300’den az	38	3,68	0,70	3,779	0,024	Scheffe (b)-(a) (b)-(c)
	(b) 301-500 arası	40	3,26	0,69			
	(c) 500’den çok	328	3,57	0,75			
	Toplam	406	3,55	0,75			

Tablo 4.19 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (F=2,765, P > 0.05 ). Aritmetik

ortalamalara da baktığımızda bu durum açıkça gözükmemektedir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.19 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,276$ ,  $P >0,05$  ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda bu durum açıkça gözükmemektedir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.19 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,035$ ,  $P >0,05$  ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda bu durum açıkça gözükmemektedir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.19'da da görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,870$   $P < 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan öğretmenler, bu boyuttaki etkinin şiddetini oluşmasını, diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.19'da da görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,902$ ,  $P < 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, okul mevcudu 500'den fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark rahat bir biçimde incelenebilmektedir. Okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenler, bu boyuttaki etkinin şiddetini oluşmasını, okul mevcudu 500'den fazla olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.19 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,945$ ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.19'da da görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,779$ ,  $P<0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça incelenebilmektedir. Okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenler, bu boyuta ait risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, okul mevcudu 300'den az ve 500'den çok olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha az derecede etkilediği düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır.

### **Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşlerinin rehberlik servisi değişkenine ait 't - testi' sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4. 20.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Var ve etkilidir	317	3,43	0,79	404	1,959	0,051
	Var ve etkili değildir	89	3,61	0,80			
İkinci boyut	Var ve etkilidir	317	2,43	0,74	404	3,279	0,001
	Var ve etkili değildir	89	2,73	0,78			
Üçüncü boyut	Var ve etkilidir	317	3,66	0,83	404	1,713	0,087
	Var ve etkili değildir	89	3,82	0,71			
Dördüncü boyut	Var ve etkilidir	317	2,33	0,88	404	4,164	0,000
	Var ve etkili değildir	89	2,77	0,85			
Beşinci boyut	Var ve etkilidir	317	2,68	0,91	404	5,113	0,000
	Var ve etkili değildir	89	3,24	0,88			
Altıncı boyut	Var ve etkilidir	317	3,76	1,09	404	1,126	0,261
	Var ve etkili değildir	89	3,90	0,98			
Yedinci boyut	Var ve etkilidir	317	3,52	0,76	404	1,036	0,301
	Var ve etkili değildir	89	3,62	0,70			

Tablo 4.20’de de görüldüğü gibi, rehberlik servisi değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(404)=1,959$ ,  $p > 0.05$ . Bu durum, okulda rehberlik servisinin etkili olup olmamasının öğretmen görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça gözükmektedir. Ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.20’de de görüldüğü gibi, okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=3,279$ ,  $p < 0.05$ . Okulunda rehberlik servisi etkili çalışan öğretmenler, rehberlik

servisi etkili çalışmayanlara kıyasla, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasında daha az derecede etkili olduğu görüşündedirler.

Tablo 4.20'de de görüldüğü gibi okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=1,713$ ,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulda rehberlik servisinin etkili olup olmamasının 3. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortamlara değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.20'de de görüldüğü gibi, okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=4,164$ ,  $p < 0,05$ . Okulunda rehberlik servisi etkili çalışan öğretmenler, rehberlik servisi etkili çalışmayan öğretmenlere kıyasla, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasında daha az derecede etkili olduğu görüşündedirler.

Tablo 4.20'de de görüldüğü gibi, okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(404)=5,113$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, okulunda rehberlik servisi etkili çalışmayan öğretmenler, rehberlik servisi etkili çalışan okullarda çalışan öğretmenlere göre, eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.20'de de görüldüğü gibi okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=1,126$ ,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulda rehberlik servisinin 6. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki grubuna ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.20'de de görüldüğü gibi okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(404)=1,036$ ,  $p > 0,05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, rehberlik servisinin 7. boyutta öğretmenlerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama

değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

### Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4. 21.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) çok yeterli	85	3,22	0,85	11,789	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	224	3,43	0,78			
	(c) yetersiz	97	3,77	0,69			
	Toplam	406	3,47	0,79			
İkinci Boyut	(a) çok yeterli	85	2,25	0,84	11,862	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	224	2,47	0,67			
	(c) yetersiz	97	2,78	0,80			
	Toplam	406	2,50	0,76			
Üçüncü Boyut	(a) çok yeterli	85	3,52	0,88	6,624	0,001	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	224	3,66	0,82			
	(c) yetersiz	97	3,94	0,66			
	Toplam	406	3,70	0,81			
Dördüncü Boyut	(a) çok yeterli	85	2,03	0,98	25,187	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b) (a)-(b)
	(b) orta düzey	224	2,37	0,81			
	(c) yetersiz	97	2,90	0,79			
	Toplam	406	2,42	0,89			
Beşinci Boyut	(a) çok yeterli	85	2,17	0,94	53,781	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (b)-(c)
	(b) orta düzey	224	2,77	0,78			
	(c) yetersiz	97	3,44	0,81			
	Toplam	406	2,81	0,93			
Altıncı Boyut	(a) çok yeterli	85	3,39	1,20	12,637	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (b)-(c)
	(b) orta düzey	224	3,77	1,08			
	(c) yetersiz	97	4,16	0,75			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) çok yeterli	85	3,28	0,79	11,768	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (b)-(c)
	(b) orta düzey	224	3,53	0,73			
	(c) yetersiz	97	3,81	0,67			
	Toplam	406	3,55	0,75			

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen görüşleri (F=11, 789 P < 0,05) okulda sosyal faaliyetlerin yeterliliği değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyutta, sosyal faaliyetlerin yetersiz olduğu okullardaki öğretmenler öğrencilerin şiddetin oluşmasında daha büyük bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu da sosyal faaliyetlerin yeterli olduğu okullarda öğrencilerin daha az şiddete başvurduğu anlamına gelebilmektedir.

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=11,862$ ,  $P < 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliği değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli ve orta düzey olanlara göre farklılaşmaktadır. Sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz olan öğretmenler, diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedir.

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=6,624$ ,  $P<0,05$ ) okulda sosyal faaliyetlerin yeterliliği değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz düzeyde olan öğretmenlerin görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli ve orta düzey olan okullarda çalışanlarınkine göre farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz seviyedeki okullarda çalışan öğretmenlerin aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha çok etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=25,187$ ,  $P < 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz düzeyde olan öğretmenlerin görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli ve orta düzey olan okullarda çalışanlarınkine göre farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz seviyedeki okullarda çalışan öğretmenlerin aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha çok etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, sosyal ve sportif faaliyetleri



orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli olan okullarda çalışan öğretmenlere göre okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediği görüşünde oldukları da ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=53,781$ ,  $P < 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli düzeyde olan öğretmenlerin görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey ve yetersiz olan okullarda çalışanlarınkine göre farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli seviyedeki okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha az derecede etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenler, eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=12,637$ ,  $P=0,000$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli düzeyde olan öğretmenlerin görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey ve yetersiz olan okullarda çalışanlarınkine göre farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli seviyedeki okullarda çalışan öğretmenlerin teknolojiye kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha az derecede etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya

çıkmiştir. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenler, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz olan okullarda çalışan öğretmenlere göre teknolojidenden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=11,768$  ,  $P=0,000$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli düzeyde olan öğretmenlerin görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey ve yetersiz olan okullarda çalışanlarınkine göre farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli seviyedeki okullarda çalışan öğretmenlerin okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşmasını diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha az derecede etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz düzey olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da, sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışan öğretmenler, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz olan okullarda çalışan öğretmenlere göre okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

### **Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4. 22.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) yüksek	75	3,37	0,89	5,606	0,004	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	208	3,39	0,75			
	(c) düşük	123	3,66	0,77			
	Toplam	406	3,47	0,79			
İkinci Boyut	(a) yüksek	75	2,34	0,82	2,362	0,096	-
	(b) orta	208	2,51	0,71			
	(c) düşük	123	2,58	0,79			
	Toplam	406	2,50	0,76			
Üçüncü Boyut	(a) yüksek	75	3,61	0,86	3,450	0,033	LSD (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	208	3,63	0,78			
	(c) düşük	123	3,85	0,81			
	Toplam	406	3,70	0,81			
Dördüncü Boyut	(a) yüksek	75	2,21	0,92	7,141	0,001	LSD (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	208	2,36	0,88			
	(c) düşük	123	2,66	0,86			
	Toplam	406	2,42	0,89			
Beşinci Boyut	(a) yüksek	75	2,55	1,00	5,914	0,003	LSD (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	208	2,78	0,87			
	(c) düşük	123	3,00	0,94			
	Toplam	406	2,81	0,93			
Altıncı Boyut	(a) yüksek	75	3,61	1,21	4,353	0,013	LSD (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	208	3,72	1,03			
	(c) düşük	123	4,01	1,00			
	Toplam	406	3,79	1,07			
Yedinci Boyut	(a) yüksek	75	3,36	0,83	6,497	0,002	LSD (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	208	3,50	0,71			
	(c) düşük	123	3,73	0,73			
	Toplam	406	3,55	0,75			

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=5,606$ ,  $P< 0,05$ ) okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyutta, çevrenin sosyo ekonomik düzeyinin düşük olduğu okullarda çalışan öğretmenler, diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla, öğrencileri kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasında daha büyük bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu da çevrenin bir öğrencinin şiddete eğilimli olup olmamasını etkilemesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 4.22 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

( $F=2,362$ ,  $P >0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=3,450$ ,  $P < 0,05$ ) okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, düşük sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ve orta düzey olan okullarda çalışanlara göre farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda düşük sosyo-ekonomik okullarda çalışan öğretmenlerin aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha çok etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Kısaca diyebiliriz ki, öğretmenler, çalıştıkları okulların çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=7,141$ ,  $P <0,05$ ) sosyo ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, düşük sosyo –ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin yüksek ve orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda düşük sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenler, diğer gruplardaki öğretmenlere kıyasla, bu boyuttaki etkinin şiddetin oluşmasını daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=5,914$ ,  $P < 0,05$ ) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, yüksek ve orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark rahat bir biçimde incelenebilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenler, eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştırdığımızda daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonmik düzeyi düştükçe, öğretmenler, eğitim

sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=4,353$  ,  $P < 0,05$ ) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düşük seviyede olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik seviyesi düştükçe, öğretmenlerin teknolojiden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğretmen görüşleri ( $F=6,497$  ,  $P < 0,05$ ) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, düşük sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin seviyesi düştükçe öğretmenler, okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla etkilediğini düşünmektedirler.

#### 4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

‘Yöneticilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin çeşitli boyutlardaki görüşleri arasında;

- a) Cinsiyetlerine
- b) Hizmet yıllarına ,
- c) Öğrenim durumlarına,
- d) Branşlarına,
- e) Okul türlerine,
- f) Okulun öğretim şekline,
- g) Okul mevcuduna,
- h) Rehberlik servisine

- ı)Sos yal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine  
 j)Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre,  
 anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde düzenlenmişti.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri

Yönetici görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait ‘t - testi’ sonuçları Tablo 4.23’de verilmiştir.

**Tablo 4. 23.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Kadın	42	3,19	0,80	102	1,300	0,196
	Erkek	62	3,00	0,68			
İkinci boyut	Kadın	42	2,24	0,56	102	1,186	0,238
	Erkek	62	2,39	0,67			
Üçüncü boyut	Kadın	42	3,58	0,87	102	0,602	0,549
	Erkek	62	3,47	0,83			
Dördüncü boyut	Kadın	42	2,10	0,78	102	0,674	0,502
	Erkek	62	2,19	0,69			
Beşinci boyut	Kadın	42	2,44	0,84	102	0,674	0,502
	Erkek	62	2,43	0,73			
Altıncı boyut	Kadın	42	3,52	1,16	102	0,270	0,788
	Erkek	62	3,47	0,95			
Yedinci boyut	Kadın	42	3,36	0,70	102	0,775	0,440
	Erkek	62	3,26	0,65			

Tablo 4.23'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(404)=1,300, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 1. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.23'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(102)=1,186, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 2. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.23'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(102)=0,602, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 3. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.23'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(102)=0,674, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 4. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.23'de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(102)=0,674, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 4. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı

şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.23’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(102)=0,270, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 6. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.23’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(102)=0,775, p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 7. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

### **Hizmet Yılı Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri**

Yönetici görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.24 ’de verilmiştir.



**Tablo 4. 24.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	2,92	,53	0,650	0,585	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	3,27	,78			
	(c) 16-20 yıl arası	22	3,06	,68			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	3,03	,75			
	Toplam	104	3,08	,73			
İkinci Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	2,06	,39	0,350	0,789	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	2,30	,84			
	(c) 16-20 yıl arası	22	2,40	,61			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	2,34	,56			
	Toplam	104	2,33	,63			
Üçüncü Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	3,60	1,01	0,160	0,923	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	3,60	,99			
	(c) 16-20 yıl arası	22	3,55	,84			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	3,46	,80			
	Toplam	104	3,52	,85			
Dördüncü Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	1,84	,64	0,445	0,721	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	2,08	,80			
	(c) 16-20 yıl arası	22	2,25	,72			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	2,17	,72			
	Toplam	104	2,15	,73			
Beşinci Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	2,46	,64	0,007	0,999	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	2,42	,94			
	(c) 16-20 yıl arası	22	2,45	,62			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	2,43	,78			
	Toplam	104	2,43	,77			
Altıncı Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	4,00	1,05	0,404	0,751	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	3,50	1,20			
	(c) 16-20 yıl arası	22	3,55	0,86			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	3,43	1,04			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) 6-10 yıl arası	4	3,45	,47	2,298	0,082	-
	(b) 11-15 yıl arası	22	2,99	,78			
	(c) 16-20 yıl arası	22	3,28	,72			
	(d) 20 yıl ve üstü	56	3,42	,59			
	Toplam	104	3,30	,67			

Tablo 4.24 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,650$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklı gruplara ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.24 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,350$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklı gruplara ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.24 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,160$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklı gruplara ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.24 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,445$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklı gruplara ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.24 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,007$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklı gruplara ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.24 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,404$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklı gruplara ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.24 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,298$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlenebilmektedir.

### Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri

Yönetici görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.25’de verilmiştir.

**Tablo 4. 25.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	3,19	,74	1,363	0,260	-
	(b) diğer lisans	38	2,94	,75			
	(c) lisans üstü	9	3,02	,48			
	Toplam	104	3,08	,73			
İkinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	2,39	,68	0,449	0,639	-
	(b) diğer lisans	38	2,26	,57			
	(c) lisans üstü	9	2,29	,59			
	Toplam	104	2,33	,63			
Üçüncü Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	3,59	,80	0,937	0,395	-
	(b) diğer lisans	38	3,37	,93			
	(c) lisans üstü	9	3,67	,77			
	Toplam	104	3,52	,85			
Dördüncü Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	2,17	,71	0,362	0,697	-
	(b) diğer lisans	38	2,09	,77			
	(c) lisans üstü	9	2,31	,72			
	Toplam	104	2,15	,73			
Beşinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	2,45	,77	1,130	0,327	-
	(b) diğer lisans	38	2,33	,74			
	(c) lisans üstü	9	2,76	,94			
	Toplam	104	2,43	,77			
Altıncı Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	3,55	1,02	0,255	0,775	-
	(b) diğer lisans	38	3,39	1,05			
	(c) lisans üstü	9	3,52	1,13			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) eğitim fakültesi	57	3,26	,63	0,274	0,761	-
	(b) diğer lisans	38	3,35	,77			
	(c) lisans üstü	9	3,38	,47			
	Toplam	104	3,30	,67			

Tablo 4.25 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,363$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,449$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,937$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,362$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,130$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda, her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu incelenebilmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,255$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,274$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

### **Branş Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri**

Yönetici görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

**Tablo 4. 26.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) fen bilimleri	17	2,91	,92	2,499	0,047	LSD (d)-(b) (d)-(e)
	(b) sosyal bilimler	16	3,25	,74			
	(c) Türkçe y. dil	17	2,93	,60			
	(d) matematik	16	2,74	,62			
	(e) diğer	38	3,30	,67			
	Toplam	104	3,08	,73			
İkinci Boyut	(a) fen bilimleri	17	2,33	,46	1,233	0,302	-
	(b) sosyal bilimler	16	2,55	,80			
	(c) Türkçe y. dil	17	2,26	,51			
	(d) matematik	16	2,08	,73			
	(e) diğer	38	2,38	,61			
	Toplam	104	2,33	,63			
Üçüncü Boyut	(a) fen bilimleri	17	3,68	,89	1,180	0,324	-
	(b) sosyal bilimler	16	3,68	,85			
	(c) Türkçe y. dil	17	3,51	,87			
	(d) matematik	16	3,13	,87			
	(e) diğer	38	3,54	,79			
	Toplam	104	3,52	,85			
Dördüncü Boyut	(a) fen bilimleri	17	1,93	,82	1,596	0,181	-
	(b) sosyal bilimler	16	2,10	,66			
	(c) Türkçe y. dil	17	2,07	,56			
	(d) matematik	16	1,99	,75			
	(e) diğer	38	2,38	,75			
	Toplam	104	2,15	,73			
Beşinci Boyut	(a) fen bilimleri	17	2,25	,70	1,292	0,278	-
	(b) sosyal bilimler	16	2,45	,78			
	(c) Türkçe y. dil	17	2,52	,72			
	(d) matematik	16	2,15	,59			
	(e) diğer	38	2,60	,88			
	Toplam	104	2,43	,77			
Altıncı Boyut	(a) fen bilimleri	17	3,18	,96	1,647	0,162	-
	(b) sosyal bilimler	16	3,92	,66			
	(c) Türkçe y. dil	17	3,49	1,05			
	(d) matematik	16	3,19	1,17			
	(e) diğer	38	3,58	1,10			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) fen bilimleri	17	3,28	0,69	0,534	0,711	-
	(b) sosyal bilimler	16	3,41	0,51			
	(c) Türkçe y. dil	17	3,42	0,50			
	(d) matematik	16	3,13	0,83			
	(e) diğer	38	3,28	0,73			
	Toplam	104	3,30	0,67			

Tablo 4.26’da da görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=2,499$  ,  $P < 0,05$ ) branş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, matematik öğretmenlerinin görüşlerinin, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, matematik öğretmenlerine ait ortalamaların sosyal bilimler branşındaki ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalamalarından oldukça düşük olduğu incelenebilmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,233$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F=1,180$  ,  $P > 0,05$ ). Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,596$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,292$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda, her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu incelenebilmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,647$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,534$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlenebilmektedir.

### Okul Türü Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri

Yönetici görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

**Tablo 4. 27.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) genel lise	26	3,33	0,63	7,668	0,000	Scheffe (b)-(a) (b)-(c)
	(b) anadolu lisesi	30	2,61	0,61			
	(c) endüstri meslek	35	3,32	0,63			
	(d) diğer	13	3,03	0,94			
	Toplam	104	3,08	0,73			
İkinci Boyut	(a) genel lise	26	2,58	0,71	2,671	0,052	-
	(b) anadolu lisesi	30	2,12	0,54			
	(c) endüstri meslek	35	2,31	0,44			
	(d) diğer	13	2,40	0,92			
	Toplam	104	2,33	0,63			
Üçüncü Boyut	(a) genel lise	26	3,97	0,56	1,623	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(d) (b)-(c)
	(b) anadolu lisesi	30	3,03	0,76			
	(c) endüstri meslek	35	3,75	0,67			
	(d) diğer	13	3,09	1,18			
	Toplam	104	3,52	0,85			
Dördüncü Boyut	(a) genel lise	26	2,34	0,65	1,623	0,189	-
	(b) anadolu lisesi	30	1,93	0,75			
	(c) endüstri meslek	35	2,20	0,74			
	(d) diğer	13	2,18	0,74			
	Toplam	104	2,15	0,73			
Beşinci Boyut	(a) genel lise	26	2,61	0,73	1,107	0,350	-
	(b) anadolu lisesi	30	2,24	0,68			
	(c) endüstri meslek	35	2,45	0,75			
	(d) diğer	13	2,49	1,07			
	Toplam	104	2,43	0,77			
Altıncı Boyut	(a) genel lise	26	3,83	0,76	1,703	0,171	-
	(b) anadolu lisesi	30	3,22	0,92			
	(c) endüstri meslek	35	3,50	1,07			
	(d) diğer	13	3,38	1,50			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) genel lise	26	3,57	0,52	4,138	0,008	Scheffe (a)-(d)
	(b) anadolu lisesi	30	3,13	0,62			
	(c) endüstri meslek	35	3,39	0,57			
	(d) diğer	13	2,91	1,00			
	Toplam	104	3,30	0,67			

Tablo 4.27’de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=7,668$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerinin görüşlerinin, genel lise ve endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda, genel lise ile endüstri meslek ve teknik lisede çalışan öğretmenlerin, anadolu lisesinde çalışanlarla karşılaştırıldığında, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.27 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,671$  ,  $P> 0,05$ ). Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda birbirlere oldukça yakın oldukları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.27’de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=1,623$  ,  $P=0,000$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, genel lisede çalışan yöneticilerin görüşlerinin, anadolu lisesi ve diğer liselerde çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda, genel lisede çalışan yöneticilerin, anadolu lisesinde ve diğer liselerde çalışanlarla karşılaştırıldığında, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, anadolu lisesinde çalışan yöneticilerin görüşlerinin, endüstri meslek ve teknik lisede çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara da baktığımız da anadolu lisesinde çalışan yöneticilerin endüstri meslek ve teknik lisede çalışanlara göre aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha az derecede etkilediği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.27 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,623$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda birbirlere oldukça yakın oldukları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.27 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,107$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama



değerlerine baktığımızda da, her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu incelenebilmektedir.

Tablo 4.27 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,703$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.27’de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=4,138$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, genel lisede çalışan yöneticilerin görüşlerinin, diğer okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Genel lisede çalışan yöneticiler, okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, diğer okullarda çalışan yöneticilere kıyasla daha fazla derecede etkilediği görüşündedirler.

### **Okul Mevcudu Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri**

Yönetici görüşlerinin okul mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.28 ’de verilmiştir.

**Tablo 4. 28.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Mevcucu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

<b>BOYUTLAR</b>	<b>DEĞİŞKEN</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Birinci Boyut	(a) 300'den az	13	2,58	0,76	5,331	0,006	Scheffe (a)-(b)
	(b) 301-500 arası	22	3,38	0,57			
	(c) 500'den çok	69	3,08	0,73			
	Toplam	104	0,08	0,73			
İkinci Boyut	(a) 300'den az	13	1,96	0,69	3,288	0,041	Scheffe (a)-(c)
	(b) 301-500 arası	22	2,26	0,50			
	(c) 500'den çok	69	2,43	0,64			
	Toplam	104	2,33	0,63			
Üçüncü Boyut	(a) 300'den az	13	2,89	1,12	5,296	0,006	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) 301-500 arası	22	3,81	0,53			
	(c) 500'den çok	69	3,54	0,82			
	Toplam	104	3,52	0,85			
Dördüncü Boyut	(a) 300'den az	13	1,72	0,93	3,709	0,028	Scheffe (a)-(c)
	(b) 301-500 arası	22	2,03	0,69			
	(c) 500'den çok	69	2,27	0,67			
	Toplam	104	2,15	0,73			
Beşinci Boyut	(a) 300'den az	13	2,14	1,13	1,302	0,277	-
	(b) 301-500 arası	22	2,38	0,73			
	(c) 500'den çok	69	2,51	0,70			
	Toplam	104	2,43	0,77			
Altıncı Boyut	(a) 300'den az	13	2,33	1,24	13,754	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) 301-500 arası	22	4,02	0,70			
	(c) 500'den çok	69	3,54	0,92			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) 300'den az	13	2,52	0,87	12,313	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) 301-500 arası	22	3,46	0,49			
	(c) 500'den çok	69	3,39	0,58			
	Toplam	104	3,30	0,67			

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=5,331$  ,  $P < 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan öğretmenlerinin görüşlerinin, okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan öğretmenler öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu, okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=3,288$  ,  $P< 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin okul mevcudu 500'den çok olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, okul mevcudu arttıkça, yöneticilerin öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha fazla derecede etkilediği görüşünde oldukları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=5,296$  ,  $P< 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin, okul mevcudu 301-500 arası ve 500'den çok olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışanlar, okul mevcudu 301-500 arası ve 500'den fazla olan okullarda çalışanlara kıyasla, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=3,709$  ,  $P< 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin, okul mevcudu 500'den çok olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışanlar, okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, okul mevcudu 500'den fazla olan okullarda çalışanlara kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.28 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,302$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda birbirine çok yakın değerler aldıkları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=13,754$  ,  $P< 0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin, okul mevcudu 301-500 arasında olanlar ve okul mevcudu 500'den çok olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışanlar, teknoloji kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, okul mevcudu 301-500 arası ve 500'den çok olan okullarda çalışanlara kıyasla, daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=12,313$  ,  $P<0,05$ ) okul mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin, okul mevcudu 301-500 arası ve 500'de fazla olan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Okul mevcudu 300'den az olan okullarda çalışan yöneticilerin ortalamaları, okul mevcudu 301-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenler ile okul mevcudu 500'den çok olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından oldukça düşüktür.

### **Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri**

Yönetici görüşlerinin okulun öğretim şekli değişkenine ait 't - testi' sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

**Tablo 4. 29.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Normal öğretim	63	2,93	0,79	102	2,680	0,009
	İkili öğretim	41	3,31	0,56			
İkinci boyut	Normal öğretim	63	2,28	0,73	102	1,027	0,307
	İkili öğretim	41	2,41	0,42			
Üçüncü boyut	Normal öğretim	63	3,38	0,94	102	1,991	0,049
	İkili öğretim	41	3,72	0,64			
Dördüncü boyut	Normal öğretim	63	1,96	0,73	102	3,502	0,001
	İkili öğretim	41	2,45	0,62			
Beşinci boyut	Normal öğretim	63	2,28	0,82	102	2,532	0,013
	İkili öğretim	41	2,67	0,65			
Altıncı boyut	Normal öğretim	63	3,30	1,07	102	2,355	0,020
	İkili öğretim	41	3,78	0,92			
Yedinci boyut	Normal öğretim	63	3,15	0,75	102	3,020	0,003
	İkili öğretim	41	3,54	0,43			

Tablo 4.29’da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=2,680$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, ikili öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilerin, normal öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilere kıyasla, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.29’da da görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(102)=1,027$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 2. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik

ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.29'da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=1,991$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, ikili öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilerin, normal öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilere kıyasla, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.29'da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=3,502$ ,  $p$  küçüktür  $0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, ikili öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilerin, normal öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilere kıyasla, okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörlerinin şiddet oluşumunu daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.29'da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=2,532$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, normal öğretimde çalışan yöneticilerin, ikili öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilere kıyasla, şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.29'da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=2,355$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, normal öğretim yapan okullarda, yöneticiler teknolojiye kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, ikili öğretim yapan okullarda çalışan yöneticilere kıyasla, daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.29'da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=2,020$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark açıkça gözükmemektedir. Normal öğretim yapan okullarda, yöneticiler okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, ikili öğretim yapan okullardaki yöneticilere kıyasla, daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

### Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri

Yönetici görüşlerinin okulda rehberlik servisi değişkenine ait 't - testi' sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

**Tablo 4. 30.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Var ve etkilidir	82	3,05	0,78	102	0,879	0,381
	Var ve etkili değildir	22	3,20	0,50			
İkinci boyut	Var ve etkilidir	82	2,33	0,66	102	0,114	0,910
	Var ve etkili değildir	22	2,35	0,51			
Üçüncü boyut	Var ve etkilidir	82	3,50	0,89	102	0,414	0,680
	Var ve etkili değildir	22	3,58	0,66			
Dördüncü boyut	Var ve etkilidir	82	2,07	0,70	102	2,222	0,028
	Var ve etkili değildir	22	2,45	0,75			
Beşinci boyut	Var ve etkilidir	82	2,31	0,72	102	3,280	0,001
	Var ve etkili değildir	22	2,89	0,80			
Altıncı boyut	Var ve etkilidir	82	3,45	1,03	102	0,743	0,459
	Var ve etkili değildir	22	3,64	1,08			
Yedinci boyut	Var ve etkilidir	82	3,26	0,71	102	1,295	0,198
	Var ve etkili değildir	22	3,46	0,48			

Tablo 4.30'da da görüldüğü gibi okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. t

(102)=0,879,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, rehberlik servisinin 1. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.30'da da görüldüğü gibi okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(102)=0,114$ ,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulda rehberlik servisinin 2. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.30'da da görüldüğü gibi okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(102)=0,414$ ,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, rehberlik servisinin 3. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.30'da da görüldüğü gibi, okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=2,222$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, okulunda rehberlik servisi etkili çalışan yöneticilerin, okulunda rehberlik servisi etkili çalışmayan yöneticilere kıyasla, okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.30'da da görüldüğü gibi, okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(102)=3,280$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda, rehberlik servisinin etkili çalıştığı okullarda, yöneticiler, rehberlik servisinin etkili çalışmadığı okullardaki yöneticilere kıyasla,



eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.30’da da görüldüğü gibi rehberlik servisi değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(102)=0,743$ ,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, rehberlik servisinin 6. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.30’da da görüldüğü gibi okulda rehberlik değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(102)=1,295$ ,  $p > 0.05$ . Okulda rehberlik servisi değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, rehberlik servisinin 7. boyutta yöneticilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki grubta yer alan yöneticilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

### **Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri**

Yönetici görüşlerinin okulda sosyal faaliyetler değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

**Tablo 4. 31.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) çok yeterli	25	2,80	0,87	2,609	0,079	-
	(b) orta düzey	65	3,14	0,68			
	(c) yetersiz	14	3,28	0,57			
	Toplam	104	3,08	0,73			
İkinci Boyut	(a) çok yeterli	25	2,14	0,66	1,856	0,162	-
	(b) orta düzey	65	2,37	0,63			
	(c) yetersiz	14	2,51	0,54			
	Toplam	104	2,33	0,63			
Üçüncü Boyut	(a) çok yeterli	25	3,26	1,04	1,685	0,191	-
	(b) orta düzey	65	3,62	0,81			
	(c) yetersiz	14	3,50	0,55			
	Toplam	104	3,52	0,85			
Dördüncü Boyut	(a) çok yeterli	25	1,98	0,85	0,995	0,373	-
	(b) orta düzey	65	2,21	0,68			
	(c) yetersiz	14	2,22	0,71			
	Toplam	104	2,15	0,73			
Beşinci Boyut	(a) çok yeterli	25	2,13	0,86	3,089	0,050	LSD (a)-(b) (a)-(c)
	(b) orta düzey	65	2,49	0,74			
	(c) yetersiz	14	2,71	0,63			
	Toplam	104	2,43	0,77			
Altıncı Boyut	(a) çok yeterli	25	3,16	1,24	1,773	0,175	-
	(b) orta düzey	65	3,62	0,93			
	(c) yetersiz	14	3,50	1,04			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) çok yeterli	25	3,11	0,89	1,904	0,154	-
	(b) orta düzey	65	3,40	0,56			
	(c) yetersiz	14	3,19	0,64			
	Toplam	104	3,30	0,67			

Tablo 4.31 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulda sosyal faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,609$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine oldukça yakın değerler aldıkları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde 2. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,856$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine oldukça yakın değerler aldıkları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,685$  ,  $P > 0,05$ )

Aritmetik ortalama değerlerine de bakıldığında her üç gruba ait ortalamaların birbirinden çok da farklı olmadığı gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. ( $F=0,995$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine oldukça yakın değerler aldıkları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.31’de de görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=3,089$  ,  $P=0,050$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğı LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli düzeyde olan yöneticilerin görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey ve yetersiz olan okullarda çalışanlarınkine göre farklı olduğı ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli seviyedeki okullarda çalışan yöneticilerin eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını diğer gruplardaki yöneticilere göre daha az derecede etkilediğı görüşünde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.31 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. ( $F=1,773$  ,  $P > 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğı da gözlenebilmektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. ( $F=1,904$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğı da gözlenebilmektedir.

### Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri

Yönetici görüşlerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

**Tablo 4. 32.** Farklı Boyutlara İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) yüksek	39	3,14	0,74	3,077	0,050	LSD (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta	43	3,20	0,67			
	(c) düşük	22	2,75	0,77			
	Toplam	104	3,08	0,73			
İkinci Boyut	(a) yüksek	39	2,30	0,59	4,790	0,010	LSD (b)-(c)
	(b) orta	43	2,52	0,67			
	(c) düşük	22	2,03	0,50			
	Toplam	104	2,33	0,63			
Üçüncü Boyut	(a) yüksek	39	3,59	0,75	1,536	0,220	-
	(b) orta	43	3,59	0,73			
	(c) düşük	22	3,24	1,15			
	Toplam	104	3,52	0,85			
Dördüncü Boyut	(a) yüksek	39	2,07	0,74	1,384	0,255	-
	(b) orta	43	2,29	0,69			
	(c) düşük	22	2,03	0,76			
	Toplam	104	2,15	0,73			
Beşinci Boyut	(a) yüksek	39	2,35	0,77	1,385	0,255	-
	(b) orta	43	2,58	0,67			
	(c) düşük	22	2,29	0,95			
	Toplam	104	2,43	0,77			
Altıncı Boyut	(a) yüksek	39	3,49	1,10	0,852	0,429	-
	(b) orta	43	3,61	0,84			
	(c) düşük	22	3,26	1,25			
	Toplam	104	3,49	1,04			
Yedinci Boyut	(a) yüksek	39	3,25	0,61	0,697	0,501	-
	(b) orta	43	3,39	0,60			
	(c) düşük	22	3,21	0,87			
	Toplam	104	3,30	0,67			

Tablo 4.32’de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=3,077$  ,  $P=0,050$ ) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, düşük sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin, orta ve yüksek seviyede sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden

anlamli bir biçimde farklı olduğu ortaya çikmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu fark açıkça gözükmeğdir. Düşük sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan yöneticiler, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.32'de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan yönetici görüşleri ( $F=4,790$  ,  $P< 0,05$ ) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamli bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamli olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, orta düzeyde sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinin düşük düzeyde sosyo-ekonomik seviyeye sahip okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerinden anlamli bir biçimde farklı olduğu ortaya çikmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, orta düzeydeki okullarda çalışan yöneticilerin, düşük düzeyde çalışan yöneticilere kıyasla öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşmasını daha fazla derecede etkilediği görüşünde oldukları da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamli bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,536$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine çok yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamli bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,384$ ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine çok yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre anlamli bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,385$  ,  $P > 0,05$  ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine çok yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamli bir fark olmadığı görülmektedir.

( $F=0,852$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlenebilmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin yönetici görüşleri arasında okulun bulunduğu sosyo-ekonomik evre değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,697$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda da birbirlerine çok yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

#### **4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Dördüncü alt problem ‘ğrencilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin çeşitli boyutlardaki görüşleri arasında;

- a) Cinsiyetlerine
- b) Okul türlerine,
- c) Sınıf Mevcudu
- d) Okulun ğretim şekline,
- e) Sınıf Düzeyi
- f)Okulda Rehberlik servisine
- g)Sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine

anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde düzenlenmişti.

#### **Cinsiyet Değişkenine Göre ğrenci Görüşleri**

Öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait ‘t - testi’ sonuçları Tablo 4.33 ‘de verilmiştir.

**Tablo 4. 33.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Kız	322	3,61	0,94	598	4,384	0,000
	Erkek	278	3,26	1,00			
İkinci boyut	Kız	322	2,77	0,95	598	1,424	0,155
	Erkek	278	2,66	0,97			
Üçüncü boyut	Kız	322	3,13	1,14	598	5,321	0,000
	Erkek	278	2,62	1,22			
Dördüncü boyut	Kız	322	2,51	1,01	598	0,101	0,920
	Erkek	278	2,52	0,94			
Beşinci boyut	Kız	322	2,94	1,01	598	1,520	0,129
	Erkek	278	3,07	1,05			
Altıncı boyut	Kız	322	3,08	1,36	598	3,843	0,000
	Erkek	278	2,66	1,33			
Yedinci boyut	Kız	322	3,27	0,94	598	2,636	0,009
	Erkek	278	3,07	0,92			

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

$t(598)=4,384$  ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark açıkça gözükmemektedir. Kız öğrenciler öğrenciden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, erkek öğrencilere kıyasla, daha fazla derecede etkilediği görüşündelerdir.

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(598)=1,424$ ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 2. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

$t(598)=5,321$  ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark açıkça gözükmemektedir. Kız öğrenciler aileden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, erkek öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(598)=0,101$  ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 4. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(598)=1,520$  ,  $p > 0.05$ . Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, cinsiyetin 5. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

$t(598)=3,843$  ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark açıkça gözükmemektedir. Kız öğrenciler teknolojiden kaynaklanan risk faktörlerinin, şiddetin oluşumunu, erkek öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.33’de de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

$t(598)=2,636$  ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark açıkça gözükmemektedir. Kız öğrenciler okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, erkek öğrencilerin görüşlerine kıyasla daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.



## Okul Türü Değişkenine Göre Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.34’de verilmiştir.

**Tablo 4. 34.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) genel lise	167	3,34	1,10	3,807	0,010	Scheffe (c)-(d)
	(b) anadolu lisesi	154	3,52	0,93			
	(c) endüstri meslek	165	3,61	0,91			
	(d) diğer	114	3,28	0,94			
	Toplam	600	3,45	0,98			
İkinci Boyut	(a) genel lise	167	2,52	0,99	3,783	0,010	Scheffe (a)-(b) (a)-(d)
	(b) anadolu lisesi	154	2,82	0,93			
	(c) endüstri meslek	165	2,74	0,92			
	(d) diğer	114	2,85	0,97			
	Toplam	600	2,72	0,96			
Üçüncü Boyut	(a) genel lise	167	2,97	1,29	8,555	0,000	Scheffe (b)-(c) (d)-(a) (d)-(c)
	(b) anadolu lisesi	154	2,78	1,22			
	(c) endüstri meslek	165	3,20	1,07			
	(d) diğer	114	2,50	1,12			
	Toplam	600	2,90	1,20			
Dördüncü Boyut	(a) genel lise	167	2,47	1,12	1,087	0,354	-
	(b) anadolu lisesi	154	2,63	0,83			
	(c) endüstri meslek	165	2,44	0,95			
	(d) diğer	114	2,53	0,95			
	Toplam	600	2,52	0,98			
Beşinci Boyut	(a) genel lise	167	2,86	1,05	2,468	0,061	-
	(b) anadolu lisesi	154	3,17	1,06			
	(c) endüstri meslek	165	3,00	1,01			
	(d) diğer	114	2,98	0,96			
	Toplam	600	3,00	1,03			
Altıncı Boyut	(a) genel lise	167	2,95	1,43	5,356	0,001	Scheffe (b)-(d)
	(b) anadolu lisesi	154	3,19	1,32			
	(c) endüstri meslek	165	2,77	1,36			
	(d) diğer	114	2,56	1,22			
	Toplam	600	2,89	1,36			
Yedinci Boyut	(a) genel lise	167	3,08	1,01	4,715	0,003	Scheffe (b)-(a) (b)-(c) (b)-(d)
	(b) anadolu lisesi	154	3,42	0,83			
	(c) endüstri meslek	165	3,12	0,93			
	(d) diğer	114	3,09	0,91			
	Toplam	600	3,18	0,93			

Tablo 4.34'de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=3,807$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, endüstri meslek ve teknik lisede okuyan öğrencilerin görüşlerinin, diğer okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Endüstri meslek ve teknik lisede okuyan öğrenciler, diğer okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.34'de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=3,783$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, genel lisede okuyan öğrencilerin görüşlerinin, Anadolu lisesi ve diğer okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Genel lisede okuyan öğrenciler, Anadolu lisesinde ve diğer okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.34'de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=8,555$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, diğer liselerde okuyan öğrencilerin görüşlerinin, genel lise ile endüstri meslek ve teknik lisede okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Diğer liselerde okuyan öğrenciler, genel lise ile endüstri meslek ve teknik lisede okuyan öğrencilere kıyasla, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu daha az derecede etkilediği görüşündedirler. Bunlara ek olarak, anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin görüşlerinin endüstri meslek ve teknik lisede okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda, anadolu lisesinde okuyan öğrenciler aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.34 incelendiğinde 4. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,087$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama

değerlerine de baktığımızda her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.34 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,468$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine de baktığımızda her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.34’de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=5,356$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin görüşlerinin, diğer okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler, diğer okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, teknolojiden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.34’de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=4,715$  ,  $P< 0,05$ ) okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin görüşlerinin, genel lise, endüstri meslek ve teknik lise ve diğer liselerde okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler, genel lise, endüstri meslek ve teknik lise ve diğer okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin, şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

### **Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrenci Görüşleri**

Öğrenci görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.35 ‘de verilmiştir.

**Tablo 4. 35.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

<b>BOYUTLAR</b>	<b>DEĞİŞKEN</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Birinci Boyut	(a) 20'den az	70	3,54	0,96	2,122	0,077	-
	(b) 20-30 arası	406	3,39	0,98			
	(c) 31-40 arası	88	3,50	1,07			
	(d) 41-50 arası	33	3,87	0,75			
	(e) 51 ve üstü	3	3,37	0,57			
	Toplam	600	3,45	0,98			
İkinci Boyut	(a) 20'den az	70	2,52	0,98	4,130	0,003	LSD (a)-(d) (a)-(e) (b)-(d) (b)-(e) (c)-(d) (c)-(e)
	(b) 20-30 arası	406	2,72	0,95			
	(c) 31-40 arası	88	2,66	0,93			
	(d) 41-50 arası	33	3,12	0,97			
	(e) 51 ve üstü	3	4,21	0,97			
	Toplam	600	2,72	0,96			
Üçüncü Boyut	(a) 20'den az	70	2,95	1,23	3,503	0,008	LSD (d)-(a) (d)-(b) (d)-(c)
	(b) 20-30 arası	406	2,80	1,16			
	(c) 31-40 arası	88	3,01	1,31			
	(d) 41-50 arası	33	3,53	1,17			
	(e) 51 ve üstü	3	3,73	1,10			
	Toplam	600	2,90	1,20			
Dördüncü Boyut	(a) 20'den az	70	2,24	1,09	4,458	0,001	Scheffe (a)-(d)
	(b) 20-30 arası	406	2,49	0,93			
	(c) 31-40 arası	88	2,67	0,91			
	(d) 41-50 arası	33	2,98	1,24			
	(e) 51 ve üstü	3	3,21	0,19			
	Toplam	600	2,52	0,98			
Beşinci Boyut	(a) 20'den az	70	2,95	1,09	0,485	0,746	-
	(b) 20-30 arası	406	3,03	1,03			
	(c) 31-40 arası	88	2,89	0,99			
	(d) 41-50 arası	33	2,94	1,09			
	(e) 51 ve üstü	3	3,28	0,42			
	Toplam	600	3,00	1,03			
Altıncı Boyut	(a) 20'den az	70	2,74	1,39	2,975	0,019	LSD (b)-(c) (d)-(a) (d)-(b)
	(b) 20-30 arası	406	2,82	1,34			
	(c) 31-40 arası	88	3,14	1,42			
	(d) 41-50 arası	33	3,46	1,23			
	(e) 51 ve üstü	3	2,22	1,07			
	Toplam	600	2,89	1,36			
Yedinci Boyut	(a) 20'den az	70	3,14	0,85	1,697	0,149	-
	(b) 20-30 arası	406	3,13	0,95			
	(c) 31-40 arası	88	3,36	0,92			
	(d) 41-50 arası	33	3,42	0,88			
	(e) 51 ve üstü	3	3,27	0,42			
	Toplam	600	3,18	0,93			

Tablo 4.35 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=2,122$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.35’de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=4,130$  ,  $P< 0,05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20’den az olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, sınıf mevcudu 41-50 arası olan ve sınıf mevcudu 51 ve üstü olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sınıf mevcudu 20’den az olan sınıflarda okuyan öğrenciler öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu diğer gruplardakilere kıyasla çok daha az derecede etkilediği görüşündedirler. Buna ek olarak, sınıf mevcudu 20-30 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin sınıf mevcudu 41-50 arası olan ve sınıf mevcudu 51 ve üstü olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sınıf mevcudu 20-30 arası olan sınıflarda okuyan öğrenciler öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu diğer gruplardakilere kıyasla çok daha az derecede etkilediği görüşündedirler. Sınıf mevcudu 31-40 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin sınıf mevcudu 41-50 arası olan ve sınıf mevcudu 51 ve üstü olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sınıf mevcudu 31-40 arası olan sınıflarda okuyan öğrenciler öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu diğer gruplardakilere kıyasla çok daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.35’de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=3,503$  ,  $P< 0,05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 41-50 arası olan öğrencilerin görüşlerinin, sınıf mevcudu 20’den az, 21-30 arası ve 31-40 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sınıf mevcudu 41-50 arası olan öğrenciler, sınıf mevcudu 20’den az, 21-30 arası ve 31-40 arası olan sınıflarda okuyan

öğrencilere kıyasla, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.35’de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=4,458$  ,  $P< 0,05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 20’den az öğrencinin bulunduğu sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, 41-50 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. 20’den az öğrencinin bulunduğu sınıflarda okuyan öğrenciler, 41-50 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda okuyanlara kıyasla, okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.35 incelendiğinde 5. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,485$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda, her gruba ait ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.35’de de görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=2,975$  ,  $P< 0,05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 41-50 arası olan öğrencilerin görüşlerinin, sınıf mevcudu 20’den az ve 21-30 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sınıf mevcudu 41-50 arası olan öğrenciler, sınıf mevcudu 20’den az ve 21-30 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla, aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler. Bunlara ek olarak, sınıf mevcudu 20-30 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, sınıf mevcudu 31-40 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu 20-30 arası olan öğrenciler, sınıf mevcudu 31-40 arası olanlara kıyasla teknoloji kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.35 incelendiğinde 7. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=1,697$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik

ortalama değerlerine baktığımızda bu değerlerin birbirine çok yakın değerler olduğu da görülebilmektedir.

### Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşlerinin okulun öğretim şekli değişkenine ait ‘t - testi’ sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

**Tablo 4. 36.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Birinci boyut	Normal öğretim	470	3,43	0,99	598	0,994	0,321
	İkili öğretim	130	3,52	0,95			
İkinci boyut	Normal öğretim	470	2,73	0,98	598	0,413	0,680
	İkili öğretim	130	2,69	0,88			
Üçüncü boyut	Normal öğretim	470	2,89	1,20	598	0,079	0,937
	İkili öğretim	130	2,90	1,23			
Dördüncü boyut	Normal öğretim	470	2,51	1,02	598	0,348	0,728
	İkili öğretim	130	2,54	0,79			
Beşinci boyut	Normal öğretim	470	3,02	1,07	598	1,123	0,262
	İkili öğretim	130	2,91	0,88			
Altıncı boyut	Normal öğretim	470	2,86	1,35	598	1,014	0,311
	İkili öğretim	130	2,99	1,40			
Yedinci boyut	Normal öğretim	470	3,12	0,94	598	3,050	0,002
	İkili öğretim	130	3,40	0,89			

Tablo 4.36’da da görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 1. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

$t(598)=0,994$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 1. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.36'da da görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 2. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(598)=0,413$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 2. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.36'da da görüldüğü gibi okulun öğretimin şekli değişkenine göre, 3. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(598)=0,079$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 3. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki gruba ait ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da gözlemlenmektedir.

Tablo 4.36'da da görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 4. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(598)=0,348$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 4. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki grubun da okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu az derecede etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmektedir.

Tablo 4.36'da da görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 5. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.



$t(598)=1,123$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 5. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki grubun da eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu orta derecede etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmektedir.

Tablo 4.36'da da görüldüğü gibi okulun öğretim şekli değişkenine göre, 6. boyutta yer alan okulda şiddet davranışının kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.  $t(598)=1,014$ ,  $p > 0.05$ . Okulun öğretim şekli değişkenine göre istatistiksel olarak fark bulunmaması, okulun öğretim şeklinin 6. boyutta öğrencilerin şiddet kaynakları ile ilgili görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tabloda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında her iki grubun da teknolojiden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu orta derecede etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmektedir.

Tablo 4.36'da da görüldüğü gibi, okulun öğretim şekli değişkenine göre, 7. boyutta yer alan okulda şiddet davranışın kaynaklarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.  $t(598)=3,050$ ,  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu fark açıkça gözükmemektedir. Normal öğretim yapan okullarda okuyan öğrenciler okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu orta derecede etkilediğini düşünürken, ikli öğretim yapan okullarda okuyanlar ise bu etkinin çok derecede olduğunu düşünmektedirler.

### **Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenci Görüşleri**

Öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.37'de verilmiştir.

**Tablo 4. 37.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) 9. sınıf	191	3,11	1,12	14,636	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (a)-(d) (b)-(d)
	(b) 10. sınıf	160	3,46	0,96			
	(c) 11. sınıf	125	3,62	0,77			
	(d) lise son.	124	3,79	0,82			
	Toplam	600	3,45	0,98			
İkinci Boyut	(a) 9. sınıf	191	2,42	0,98	10,080	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (a)-(d)
	(b) 10. sınıf	160	2,77	0,93			
	(c) 11. sınıf	125	2,91	0,92			
	(d) lise son.	124	2,91	0,91			
	Toplam	600	2,72	0,96			
Üçüncü Boyut	(a) 9. sınıf	191	2,51	1,24	16,911	0,000	Scheffe (a)-(c) (a)-(d) (b)-(d)
	(b) 10. sınıf	160	2,80	1,21			
	(c) 11. sınıf	125	3,11	1,06			
	(d) lise son.	124	3,40	1,05			
	Toplam	600	2,90	1,20			
Dördüncü Boyut	(a) 9. sınıf	191	2,14	0,90	16,079	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (a)-(d)
	(b) 10. sınıf	160	2,63	0,98			
	(c) 11. sınıf	125	2,61	0,93			
	(d) lise son.	124	2,84	0,95			
	Toplam	600	2,52	0,98			
Beşinci Boyut	(a) 9. sınıf	191	2,62	1,03	13,942	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (a)-(d)
	(b) 10. sınıf	160	3,12	1,04			
	(c) 11. sınıf	125	3,22	0,94			
	(d) lise son.	124	3,22	0,97			
	Toplam	600	3,00	1,03			
Altıncı Boyut	(a) 9. sınıf	191	2,86	1,40	0,900	0,441	-
	(b) 10. sınıf	160	2,89	1,31			
	(c) 11. sınıf	125	2,77	1,29			
	(d) lise son.	124	3,05	1,43			
	Toplam	600	2,89	1,36			
Yedinci Boyut	(a) 9. sınıf	191	2,81	0,94	18,056	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c) (a)-(d)
	(b) 10. sınıf	160	3,23	0,87			
	(c) 11. sınıf	125	3,46	0,83			
	(d) lise son.	124	3,41	0,92			
	Toplam	600	3,18	0,93			

Tablo 4.37'de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=14,636$  ,  $P < 0,05$ ) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 9.sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara

baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. 9. sınıfta okuyan öğrenciler, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin, şiddetin oluşumunu diğer gruplardakilere, kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler. Bunlara ek olarak 10. sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin lise son sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğunda ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda, 10 sınıfta okuyan öğrenciler, lise son sınıfta okuyanlara kıyasla öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.37’de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=10,080$  ,  $P < 0,05$ ) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. 9. sınıfta okuyan öğrenciler, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.37’de de görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=16,911$  ,  $P < 0,05$ ) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin, 11. sınıf ve lise son sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. 9. sınıfta okuyan öğrenciler, aile kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, 11. sınıf ve lise son sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler. Bunlara ek olarak, 10. sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin lise son sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda, 10. sınıfta okuyan öğrenciler aile kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.37’de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=16,070$  ,  $P < 0,05$ ) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıf öğrencilerinin görüşlerinden

anlamli bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. 9. sınıf öğrencileri okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıf öğrencilere kıyasla, daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.37’de de görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=13,942$  ,  $P< 0,05$ ) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıf öğrencilerinin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. 9.sınıf öğrencileri, eğitim sisteminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu, diğer sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla, çok daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.37 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,900$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da birbirine çok yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.37’de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=18,056$  ,  $P< 0,05$ ) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin, 10. sınıf, 11. sınıf ve lise son sınıf öğrencilerinin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. 9.sınıf öğrencileri, eğitim sisteminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddet oluşumunu, diğer sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla, çok daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

### **Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre Öğrenci Görüşleri**

Öğrenci görüşlerinin okulda rehberlik servisi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir.

**Tablo 4. 38.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulda Rehberlik Servisi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) var ve etkilidir	355	3,38	1,01	3,025	0,049	LSD (a)-(b)
	(b) etkili değil	233	3,54	0,94			
	(c) yok	12	3,86	0,90			
	Toplam	600	3,45	0,98			
İkinci Boyut	(a) var ve etkilidir	355	2,54	0,92	17,374	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) etkili değil	233	2,96	0,94			
	(c) yok	12	3,35	1,20			
	Toplam	600	2,72	0,96			
Üçüncü Boyut	(a) var ve etkilidir	355	2,85	1,21	0,594	0,552	-
	(b) etkili değil	233	2,95	1,20			
	(c) yok	12	3,10	1,13			
	Toplam	600	2,90	1,20			
Dördüncü Boyut	(a) var ve etkilidir	355	2,36	0,95	12,540	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) etkili değil	233	2,72	0,96			
	(c) yok	12	3,10	0,98			
	Toplam	600	2,52	0,98			
Beşinci Boyut	(a) var ve etkilidir	355	2,71	0,96	39,890	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) etkili değil	233	3,41	0,99			
	(c) yok	12	3,69	0,88			
	Toplam	600	3,00	1,03			
Altıncı Boyut	(a) var ve etkilidir	355	2,85	1,37	0,378	0,686	-
	(b) etkili değil	233	2,93	1,34			
	(c) yok	12	3,11	1,50			
	Toplam	600	2,89	1,36			
Yedinci Boyut	(a) var ve etkilidir	355	3,06	0,92	7,261	0,001	Scheffe (a)-(b)
	(b) etkili değil	233	3,35	0,92			
	(c) yok	12	3,33	1,03			
	Toplam	600	3,18	0,93			

Tablo 4.38’de de görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=3,025$  ,  $P< 0,05$ ) okulda rehberlik servisi değişkeninin göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu LSD testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okulunda rehberlik servisi olup ta etkili çalışan öğrencilerin görüşlerinin, okulunda rehberlik servisi etkili çalışmayan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. Okulunda rehberlik servisi etkili çalışan öğrenciler, rehberlik servisi etkili çalışmayan okullarda okuyan öğrencilere

kıyasla, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.38’de de görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=17,374$  ,  $P< 0,05$ ) okulda rehberlik servisi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, okullarında rehberlik servisi etkili çalışmayan ya da hiç olmayan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrenciler, rehberlik servisi etkili çalışmayan ya da hiç olmayan okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.38 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okulda rehberlik servisi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,594$  ,  $P>0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında da, birbirlerine oldukça yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.38’de de görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=12,540$  ,  $P < 0,05$ ) okulda rehberlik servisi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, diğer gruplardaki öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrenciler, diğer gruplardaki öğrencilere kıyasla, okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.38’de de görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=39,890$  ,  $P< 0,05$ ) okulda rehberlik servisi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, rehberlik servisi etkili çalışmayan ya da hiç olmayan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde

farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrenciler, rehberlik servisi etkili çalışmayan ya da hiç olmayan okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetini oluşumunu daha az derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.38 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okulda rehberlik servisi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,378$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalamalara baktığımızda da birbirlerine çok yakın değerler aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Tablo 4.38’de de görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=7,261$  ,  $P < 0,05$ ) okulda rehberlik servisi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, rehberlik servisi etkili çalışmayan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Rehberlik servisi etkili çalışmayan okullarda okuyan öğrenciler, rehberlik servisi etkili çalışan okullarda okuyan öğrencilere göre, bu boyuttaki etkinin daha fazla derecede olduğunu düşünmektedirler.

### **Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine göre Öğrenci Görüşleri**

Öğrenci görüşlerinin okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

**Tablo 4. 39.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Okulda Sosyal ve Sportif Faaliyetler Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) çok yeterli	107	3,36	1,08	0,824	0,439	-
	(b) orta düzey	296	3,44	0,99			
	(c) yetersiz	197	3,51	0,91			
	Toplam	600	3,45	0,98			
İkinci Boyut	(a) çok yeterli	107	2,50	1,05	10,354	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	296	2,64	0,92			
	(c) yetersiz	197	2,96	0,91			
	Toplam	600	2,72	0,96			
Üçüncü Boyut	(a) çok yeterli	107	2,94	1,37	0,107	0,899	-
	(b) orta düzey	296	2,89	1,17			
	(c) yetersiz	197	2,88	1,16			
	Toplam	600	2,90	1,20			
Dördüncü Boyut	(a) çok yeterli	107	2,27	1,05	14,170	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	296	2,41	0,93			
	(c) yetersiz	197	2,80	0,93			
	Toplam	600	2,52	0,98			
Beşinci Boyut	(a) çok yeterli	107	2,63	1,06	46,844	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	296	2,77	0,94			
	(c) yetersiz	197	3,54	0,93			
	Toplam	600	3,00	1,03			
Altıncı Boyut	(a) çok yeterli	107	2,95	1,41	0,713	0,491	-
	(b) orta düzey	296	2,93	1,35			
	(c) yetersiz	197	2,79	1,35			
	Toplam	600	2,89	1,36			
Yedinci Boyut	(a) çok yeterli	107	2,96	0,95	9,591	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) orta düzey	296	3,11	0,91			
	(c) yetersiz	197	3,40	0,92			
	Toplam	600	3,18	0,93			

Tablo 4.39 incelendiğinde 1. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,824$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlenebilmektedir.

Tablo 4.39'da da görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=10,354$  ,  $P< 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına



göre, sosyal ve sportif faaliyetlerin düzeyi yetersiz olan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, sosyal ve sportif faaliyetlerinin düzeyi çok yeterli ve orta düzey olan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Yetersiz düzeyde okuyan öğrenciler, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin şiddetini oluşturmada, diğer gruplardakilere göre daha fazla etkilediği görüşünde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.39 incelendiğinde 3. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,107$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlenebilmektedir.

Tablo 4.39'da da görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=14,170$  ,  $P< 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetlerin yetersiz olduğu okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, diğer gruplardaki öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz okullarda okuyan öğrenciler, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli ve orta düzey olan okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetini oluşturmada daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.39'da da görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=46,844$  ,  $P< 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, okulda sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz olan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, okullarında sosyal ve sportif faaliyetleri orta düzey ve çok yeterli olan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz okullarda okuyan öğrenciler, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli ve orta düzey olan okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, eğitim sisteminin genel sorunlarından

kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler.

Tablo 4.39 incelendiğinde 6. boyuta ilişkin öğrenci görüşleri arasında okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $F=0,713$  ,  $P> 0,05$ ) Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, her gruba ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu da gözlenebilmektedir.

Tablo 4.39'da da görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğrenci görüşleri ( $F=9,591$  ,  $P< 0,05$ ) okulda sosyal ve sportif faaliyetler değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin, sosyal ve sportif faaliyetleri çok yeterli ve orta düzey olan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. Yetersiz grubundaki öğrenciler, çok yeterli ve orta düzeydeki okullarda okuyan öğrencilere kıyasla, okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamamasından kaynaklanan risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla derecede etkilediğini düşünmektedirler

#### **4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın 5. alt problemi 'Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında çeşitli boyutlara göre, anlamlı farklılık var mıdır?' şeklinde düzenlenmişti.

**Tablo 4. 40.** Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüş Farkı

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Birinci Boyut	(a) öğretmen	406	3,47	,79	8,346	0,000	Scheffe (b)-(a) (b)-(c)
	(b) yönetici	104	3,08	,73			
	(c) öğrenci	600	3,45	,98			
	Toplam	1110	3,42	,90			
İkinci Boyut	(a) öğretmen	406	2,50	,76	13,322	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) yönetici	104	2,33	,63			
	(c) öğrenci	600	2,72	,96			
	Toplam	1110	2,60	,87			
Üçüncü Boyut	(a) öğretmen	406	3,70	,81	74,655	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) yönetici	104	3,52	,85			
	(c) öğrenci	600	2,90	1,20			
	Toplam	1110	3,25	1,11			
Dördüncü Boyut	(a) öğretmen	406	2,42	,89	6,967	0,001	Scheffe (b)-(a) (b)-(c)
	(b) yönetici	104	2,15	,73			
	(c) öğrenci	600	2,52	,98			
	Toplam	1110	2,45	,93			
Beşinci Boyut	(a) öğretmen	406	2,81	,93	16,580	0,000	Scheffe (b)-(a) (b)-(c) (a)-(c)
	(b) yönetici	104	2,43	,77			
	(c) öğrenci	600	3,00	1,03			
	Toplam	1110	2,88	,99			
Altıncı Boyut	(a) öğretmen	406	3,79	1,07	66,258	0,000	Scheffe (c)-(a) (c)-(b)
	(b) yönetici	104	3,49	1,04			
	(c) öğrenci	600	2,89	1,36			
	Toplam	1110	3,27	1,30			
Yedinci Boyut	(a) öğretmen	406	3,55	,75	22,476	0,000	Scheffe (a)-(b) (a)-(c)
	(b) yönetici	104	3,30	,67			
	(c) öğrenci	600	3,18	,93			
	Toplam	1110	3,33	,86			

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 1. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=8,346$ ,  $P < 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, yönetici görüşlerinin, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Yöneticiler, öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, öğretmen ve öğrencilere kıyasla çok daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 2. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=13,322$  ,  $P< 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, öğrenci görüşlerinin, öğretmen ve yönetici görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. Öğrenciler, öğretmen kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, öğretmen ve yöneticilere kıyasla daha fazla derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 3. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=74,655$  ,  $P< 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, öğrenci görüşlerinin, öğretmen ve yönetici görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. Öğrenciler, aile kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, öğretmen ve yöneticilere kıyasla daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 4. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=6,967$  ,  $P< 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, yönetici görüşlerinin, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. Yöneticiler, okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, öğretmen ve öğrencilere kıyasla daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 5. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=16,580$  ,  $P< 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, yönetici görüşlerinin, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmektedir. Yöneticiler, eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, öğretmen ve öğrencilere kıyasla daha az derecede etkilediği görüşündedirler. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin öğrenci görüşlerinden farklı olduğu da ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrencilere ait ortalamaların daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 6. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=66,258$  ,  $P< 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, öğrenci görüşlerinin, öğretmen ve yönetici görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Öğrenciler, teknoloji kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, öğretmen ve yöneticilere kıyasla daha az derecede etkilediği görüşündedirler.

Tablo 4.40'da da görüldüğü gibi 7. boyutta yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri ( $F=22,476$  ,  $P< 0,05$ ) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, öğretmen görüşlerinin, yönetici ve öğrenci görüşlerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalara baktığımızda da, bu durum açıkça gözükmemektedir. Öğretmenler, okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörlerinin, şiddet oluşumunu, yönetici ve öğrencilere kıyasla daha fazla derecede etkilediği görüşündedirler.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ulaşılan kişisel özelliklere ve alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

##### 5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin,

- 1) % 56,9'u bayan, % 43,1'i ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu bayandır.
- 2) % 32,3'lük en büyük kısmı, 11-15 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Bundan sonraki en büyük grup ise % 23,6'lık bir oran ile 16-20 yıl arası çalışmış olan gruptur.
- 3) % 58,6'lık orandaki bu değişkene göre en büyük grubu eğitim fakültesi mezunudur. Sadece % 10,1'lik bir grup lisans-üstü eğitim yapmıştır.
- 4) % 27,6'sı Türkçe-y.dil öğretmenidir. İkinci sırada ise, % 19,2 ile sosyal bilimler ve % 19'luk oran ile fen bilimleri gelmektedir.
- 5) % 43,8 anadolu lisesi, % 28,1 genel lise ve % 17'lik kısmı da endüstri meslek ve teknik liselerde çalışmaktadır.
- 6) % 73,4'ü normal öğretim yapan okullarda geriye kalan % 26,6'lık kısım ise ikli öğretim yapan okullarda çalışmaktadır.
- 7) % 63,3'lük kısmı 20-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapmaktadır.
- 8) % 80,8'i okul mevcudu 500'den çok olan okullarda görev yapmaktadır.
- 9) % 78,1'inin çalıştığı okullarda rehberlik servisi vardır ve etkili çalışmaktadır.
- 10) % 55,2'si sosyal faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışmaktadır.
- 11) % 51,2'lik büyük bir kısmı okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullarda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin,

- 1) % 40,4'u bayan, % 59,6'sı ise erkektir. Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu erkektir.
- 2) % 53,8'i , 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir.
- 3) % 54,8'lik büyük kısmı eğitim fakültesi mezunudur.
- 4) % 36,5'lük kısmının branşı bu değişkene göre diğer grubundadır.
- 5) %33,7'lik büyük kısmı endüstri meslek ve teknik liselerde çalışmaktadır.
- 6) % 60,6'sı normal öğretim yapan okullarda görev yapmaktadır.
- 7) % 66,3'lük büyük kısmı okul mevcudu 500'den çok olan okullarda görev yapmaktadır.
- 8)% 78,8'lik büyük kısmı rehberlik servisinin olduğu ve etkili çalıştığı okullarda görev yapmaktadır.
- 9) % 62,5'lik büyük kısmı okulundaki sosyal faaliyetleri orta düzey olan okullarda çalışmaktadır.
- 10) % 41,3'lük kısmı okulun bulunduğu soyo-ekonomik çevre orta düzey olan okullarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin,

- 1) % 53,7'si kız öğrenci ve % 46,3'ü ise erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmını kız öğrenciler oluşturmuştur.
- 2) % 27,8'i genel lise, % 27,5'i endüstri meslek ve teknik lise, % 25,7'si anadolu lisesi ve % 19'u ise diğer liselerden mezundur.
- 3) % 78,3'lük büyük kısmı normal öğretim yapan okullarda okumaktadır.
- 4) % 67,7'lik büyük kısmı öğrenci sayısı 20-30 arası olan sınıflarda ders almaktadır.
- 5)% 59,2'lik kısmı rehberlik servisinin olduğu ve etkili çalıştığı okullarda okumaktadır.
- 6) %49,3'lük kısmı sosyal faaliyetlerin orta düzey olduğu okullarda okumaktadır.
- 7)% 31,8'lik en büyük kısmı 9. sınıf öğrencisidir, %26,7'lik kısmı 10.sınıf, % 20,8'lik kısmı 11. sınıf ve %20,7'lik kısmı da lise son sınıf öğrencisidir.

### 5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Aşağıda alt problemlere ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir

#### Birinci Alt probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 1. alt problemi, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin çeşitli boyutlara göre görüşlerinin ne düzeyde olduğuydu. Sonuç olarak, şiddet kaynakları boyutlarına yönelik olarak öğretmenlerin, 6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda ( $\bar{X} = 3,79$ ) en yüksek ortalamayı aldıkları ve bu boyutun çok derecede risk faktörlerini etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin şiddet kaynağı ile ilgili en düşük düzeyde gördükleri boyut ise 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutu olup bu boyutun ortalaması ise ( $\bar{X} = 2,42$ )’dir. Öğretmenler 4. boyutun şiddetin oluşmasını az derecede etkilediği düşüncesindedirler.

Öğretmenlerin şiddet kaynaklarının diğer boyutlarıyla ilgili aritmetik ortalamaları ise; ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X} = 3,47$ )’dir. ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X} = 2,50$ ), ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X} = 3,70$ ), ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X} = 2,81$ ), ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X} = 3,55$ )’dir.

Sonuç olarak, 1 boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı’ ( $\bar{X} = 3,72$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrenciler arası kıskançlık’ ( $\bar{X} = 3,11$ )’ maddesidir.

2. boyut olan ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması’ ( $\bar{X} = 2,75$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması’ ( $\bar{X} = 2,27$ )’ maddesidir.



3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması ( $X=3,92$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi ( $\bar{X}=3,40$ )’ maddesidir.

4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Okul çevresinin kontrolsüz olması ( $\bar{X}=2,87$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği ( $\bar{X}=2,14$ )’ maddesidir.

5. boyut olan ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği ( $\bar{X}=3,13$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması ( $\bar{X}=2,14$ )’ maddesidir.

6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Kontrolsüz internet kullanımı ( $\bar{X}=3,87$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları ( $\bar{X}=3,68$ )’ maddesidir.

7. boyut olan ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğretmenlerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Toplumdaki kültürel yozlaşma ( $\bar{X}=3,88$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerdeki sınav kaygısı ( $\bar{X}=3,18$ )’ maddesidir.

Sonuç olarak, şiddet kaynakları boyutlarına yönelik olarak yöneticilerin, 3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda ( $\bar{X}=3,52$ ) en yüksek ortalamayı aldıkları ve bu boyutun çok derecede risk faktörlerini etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin şiddet kaynağı ile ilgili en düşük düzeyde gördükleri boyut ise 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutu olup bu boyutun ortalaması ise ( $\bar{X}=2,15$ )’dir.

Yöneticilerin şiddet kaynaklarının diğer boyutlarıyla ilgili aritmetik ortalamaları ise; ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,08$ )’dir. ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,33$ ), ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,52$ ), ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,43$ ), ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,30$ )’dir.

1. boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı’ ( $\bar{X}=3,42$ )’ maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrenciler arası kıskançlık’ ( $\bar{X}=2,69$ )’ maddesidir.

2. boyut olan ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması’ ( $\bar{X}=2,53$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması’ ( $\bar{X}=2,12$ )’ maddesidir.

3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması’ ( $\bar{X}=3,67$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi’ ( $\bar{X}=3,13$ )’ maddesidir.

4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği’ ( $\bar{X}=2,70$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışlarını emniyetsiz olması’ ( $\bar{X}=1,88$ )’ maddesidir.

5. boyut olan ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Aşırı ders yükü’ ( $\bar{X}=2,63$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okul ortamının sıkıcı olması’ ( $\bar{X}=2,24$ )’ maddesidir.

6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Kontrolsüz internet kullanımı ( $\bar{X}=3,54$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları ( $\bar{X}=3,41$ )’ maddesidir.

7. boyut olan ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması risk faktörleri’ boyutunda, yöneticilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Toplumdaki ekonomik sorunlar ( $\bar{X}=3,82$ )’ maddesidir. Yöneticilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması ( $\bar{X}=2,95$ )’ maddesidir.

Şiddet kaynakları boyutlarına yönelik olarak öğrencilerin, 1. boyut olan ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda ( $\bar{X}=3,45$ ) en yüksek ortalamayı aldıkları ve bu boyutun çok derecede risk faktörlerini etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin şiddet kaynağı ile ilgili en düşük düzeyde gördükleri boyut ise 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutu olup bu boyutun ortalaması ise ( $\bar{X}=2,52$ )’dir. Öğrenciler 4. boyutun şiddetin oluşmasını az derecede etkilediği düşüncesindedirler.

Öğrencilerin şiddet kaynaklarının diğer boyutlarıyla ilgili aritmetik ortalamaları ise; ‘Öğretmen kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,72$ ) dir. ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,90$ ), ‘Eğitim sisteminin genel sorunları kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,00$ ), ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=2,89$ ) ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ ( $\bar{X}=3,18$ )’dir.

1. boyut olan ‘Öğrenciden kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencinin kötü arkadaş çevresi ( $\bar{X}=3,56$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşmaması ( $\bar{X}=3,18$ )’ maddesidir.

2. boyut olan ‘Öğretmenden kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğretmenin dersi sıkıcı işlemesi ( $\bar{X}=3,05$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması ( $\bar{X}=2,33$ )’ maddesidir.

3. boyut olan ‘Aile kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması ( $\bar{X}=3,10$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Anne baba ayrılığı ( $\bar{X}=2,70$ )’ maddesidir.

4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri iki madde ‘Okul çevresinin kontrolsüz olması ( $\bar{X}=2,89$ )’ ve ‘Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması ( $\bar{X}=2,89$ )’ maddeleridir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği ( $\bar{X}=2,11$ )’ maddesidir.

5. boyut olan ‘Eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Aşırı ders yükü ( $\bar{X}=3,29$ )’ maddesi. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması ( $\bar{X}=2,73$ )’ maddesidir.

6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Kontrolsüz internet kullanımı ( $\bar{X}=2,97$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri iki madde ise ‘Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları ( $\bar{X}=2,85$ )’ ve ‘Şiddet içeren TV filmleri ( $\bar{X}=2,85$ )’ maddeleridir.

7. boyut olan ‘Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri’ boyutunda, öğrencilerin şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerdeki sınav kaygısı ( $\bar{X}=3,41$ )’ maddesidir. Öğrencilerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise ‘Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması ( $\bar{X}=3,02$ )’ maddesidir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet yılına göre ise, 1., 3., 4. ve 6. boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenim durumu değişkenini incelediğimizde sadece 3. boyutta fark bulunmuştur. 3. boyuttaki

farkda da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Branş değişkenini incelediğimizde hiçbir boyutta fark olmadığı bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur. Okulun öğretim şekli değişkenine baktığımızda 3.,5.,6. ve 7. boyutlarda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bahsedilen boyutlar için, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların daha yüksek olduğu şeklindedir. Öğretmenlerin sınıflarda okuttukları öğrenci sayısı değişkenine göre, 2. boyut hariç diğer boyutların hepsinde de anlamlı bir fark vardır. Okul mevcudu değişkenine göre fark 4., 5. ve 7. boyutlar için vardır. Rehberlik servisi değişkeni incelendiğinde, 2. boyut, 4. boyut ve 5. boyutlarda anlamlı fark olduğu bulunmuştur ve rehberlik servisi etkili olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Okuldaki sosyal faaliyetler değişkenine baktığımızda her boyut için anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki sosyal faaliyetlerin düzeyi arttıkça, öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların azaldığı bulgulanmıştır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine bakıldığında, 2. boyut hariç her boyutta fark olduğu tespit edilmiştir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, öğretmenlerin görüşlerine ait ortalamaların düştüğü bulgulanmıştır.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre de boyutların hiçbirinde anlamlı bir fark yoktur. Branş değişkenine baktığımızda sadece, 1. boyutta anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Okul türü değişkenini incelediğimizde 1. boyut, 3. boyut ve 7. boyutlarda anlamlı fark vardır. Öğretim şekli değişkenine göre ise, 1. ve 2. boyut hariç diğer bütün boyutlarda anlamlı bir fark vardır. Okul mevcudu değişkenine göre, 5. boyut hariç bütün boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Rehberlik servisine baktığımızda, 4. ve 5. boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur, ancak diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sosyal faaliyetler değişkenine göre ise sadece 5. boyutta anlamlı bir fark vardır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenini incelediğimizde ise 1. ve 2. boyutlarda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilerin görüşlerini incelediğimizde, cinsiyet değişkenine göre, 1.,3.,6., ve 7. boyutlarda anlamlı bir fark vardır. Bu boyutlarda, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması erkeklerinkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul türü değişkenine göre ise, 4. ve 5. boyutlar hariç diğer bütü boyutlarda anlamlı bir fark vardır. Sınıf mevcudu değişkenine göre, 2.,3.,4. ve 6. boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretim şekli değişkenine baktığımızda, 7. boyutta anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İkili öğretim yapan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerine ait ortalamanın, normal öğretim yapan okullarda okuyan öğrencilerin görüşlerine ait ortalamalardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okulda rehberlik servisi değişkenine göre, 3. ve 6. boyutlar hariç diğer bütün boyutlarda anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal faaliyetler değişkenine göre, 1. boyut, 3. boyut ve 6. boyut hariç diğer tüm boyutlarda fark vardır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ise, 6. boyut hariç diğer bütün boyutlarda anlamlı bir farklılık vardır. Sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin görüşlerine ait ortalamalar yükselmektedir. Bu da demektir ki sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler, risk faktörlerinin şiddetin oluşumunu daha fazla etkilediği görüşündedirler.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Bütün boyutlar için, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ortaöğretim okullarında şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. 1. boyutta, yöneticilere ait ortalamalar, diğer gruplara ait ortalamalara kıyasla daha düşük iken; 2. boyutta öğrencilere ait ortalamalar, öğretmen ve yöneticilere ait ortalamalara kıyasla daha yüksektir. 3. boyutta, öğrencilere ait ortalamalar diğer gruplara ait ortalamalara göre daha düşük iken; 4. ve 5. boyutlarda yöneticilere ait ortalamalar öğretmen ve öğrencilere kıyasla daha düşüktür. 6. boyutta öğrencilere ait ortalamalar, öğretmen ve yöneticilere ait ortalamalara kıyasla daha düşük iken; 7. boyutta öğretmenlere ait ortalamalar, öğrenci ve yöneticilere kıyasla daha yüksektir.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğretmenler ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörlerinin’ şiddetin oluşumunu en fazla etkileyen faktör olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin şiddet eğilimlerini azaltmak için internet kullanımları, oynadıkları bilgisayar oyunları ve TV’de izledikleri filmler kontrol altında tutulmalıdır.
2. Yöneticiler ‘Aile Kaynaklı risk faktörlerinin’ şiddet oluşumunu en fazla etkileyen faktör olduğunu düşünmektedirler. Öğrencileri şiddetten korumak için okul yöneticilerinin aile ile işbirliğini güçlendirmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenler de anketin genelinde şiddetin oluşmasında en etkili maddenin ‘Öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması’ maddesi olduğunu düşünmektedirler. Buradan da aile iletişiminin şiddeti önlemek adına önemi ortaya çıkmaktadır.
3. Öğrenciler ‘Öğrenci kaynaklı risk faktörlerinin’ şiddetin oluşumunu en fazla etkileyen faktör olduğunu düşünmektedirler. Aynı şekilde öğrencilere göre, şiddetin oluşmasında en etkili madde de ‘Öğrencinin kötü arkadaş çevresi’ maddesidir. Buradan da öğrencilerin sorunlarını çözmek için okullardaki rehberlik faaliyetlerine daha fazla önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.
4. Yöneticiler ‘Toplumdaki ekonomik sorunlar’ maddesinin şiddetin oluşmasında en etkili madde olduğunu düşünmektedirler. O halde diyebiliriz ki ülke olarak ekonomik kalkınmamız, toplumdaki ve okullardaki şiddetin çözümü için önemlidir.

Araştırmacılar için ise aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Okullarda şiddetin türleri konusunda bir araştırma yapılabilir.
2. Okullarda şiddeti engellemek için alınabilecek önlemler konusunda bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Alkan H.B., **İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet**( Yüksek Lisans Tezi), T.C. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Niğde, 2007

Astor R.A., Benbenishty R., Vinokur A., Zeira A., **‘Arab and Jewish elementary school students’ perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context’**, British Journal of Educational Psychology, Vol.76, (March 2006), 91-118

Avcı R., **Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi**( Yüksek Lisans Tezi), T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, 2006

Ayan S., **‘Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri’**, Anadolu Psikiyatri Dergisi, No.8, (2007), 206-214

Ayan S., **‘Şiddet ve Fanatizm’**, C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt. 7 No.2, (2006), 191-209

Benbenishty R., Astor R.A., Zeira A., VinokurA.D., **‘ Perceptions of Violence and Fear of School Attendance among Junior School Students in Israel’**, Social Work Research, Vol.26 No.2,(June 2002), 71-87

Bliss M. J., Emshoff J., Buck C.A., Cook S.L., **‘Parents’ Perceptions of Causes of and Solutions for School Violence: Implications for Policy’**, The Journal of Primary Prevention, Vol.27 No.3, (May 2006), 265-281

Brockenbrough K. K., Cornell D.G., Loper A.B., **‘Aggressive Attitudes Among Victims of Violence at School’**, Education and Treatment of Children, Vol.25 No.3, (August 2002), 273-287



Culley M.R., Conkling M., Emshoff J., Blakely C., Gorman D., **‘Environmental and Contextual Influences on School Violence and its Prevention’**, The Journal of Primary Prevention, Vol.27 No.3, (May 2006), 217-228

Çinkır Ş., Karaman Kepenekçi Y., **‘Öğrenciler Arası Zorbalık’**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, No.34, (Bahar 2003), 236-253

Debarbieux E., **‘School Violence and Globalisation’**, Journal of Educational Administration, Vol.41 No.6, (2003), 582-602

Demirtaş Z., Ersözlü A., **‘Okul Kültürü ile Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler’**, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, No.2, (2007), 178-189

Drolet M., Paquin M., Soutyrine M., **‘Strengths-Based Approach and Coping Strategies used by Parents Whose Young Children Exhibit Violent Behavior: Collaboration Between Schools and Parents’**, Child and Adolescent Social Work Journal, No. 24, (2007), 437-453

Edwards D., Hunt M.H., Meyers J., Grogg K.R., Jarrett O., **‘Acceptability and Student Outcomes of a Violence Prevention Curriculum’**, The Journal of Primary Prevention, (2005), 401-419

Eisenberg M.E., Neumark-Sztainer D., Perry C.L., **‘Peer Harassment, School Connectedness and Academic Achievement’**, The Journal of School Health, Vol.73 No.8, (October 2003), 311-316

Estevez E., Musitu G., Herrero J., **‘The Influence of Violent Behavior and Victimization at School on Psychological Distress: The Role of Parents and Teachers’**, Adolescence, Vol.40 No.127, (Spring 2005), 183-196

Genç G., **Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi** ( Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya, 2007

Gorman K., Pauken P., **'The ethics of zero tolerance'**, Journal of Educational Administration, Vol.41 No.1, (2003), 24-36

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

Göç L., **Çocuk Suçluluğu ve Polisin Yaklaşımı** (Yüksek Lisans Projesi), T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, 2006

Harris I.M., **'Peace Education in a Violent Culture'**, Harvard Educational Review, Vol.77 No.3, (Fall 2007), 350-355

Hayden C., **'Responding to exclusion from school in England'**, Journal of Educational Administration, Vol.41 No.6, (2003), 626-639

Khoury-Kassabri M., Benbenishty R., Astor R.A., **'The Effects of School Climate, Socioeconomics and Cultural Factors on Student Victimization in İsrail'**, Social Work Research, Vol.29 No.3, (September 2005), 165-180

Khoury-Kassabri M., Benbenishty R., Astor R.A., Zeira A., **'The Contributions of Community, Family and School Variables to Student Victimization'**, American Journal of Community Psychology, Vol.34 Nos.3/4, (December 2004), 187-205

Kızmaz Z., **'Okullardaki Şiddet Davranışlarının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım'**, C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.30 No.1, (Mayıs 2006), 47-70

Kocacık F., **'Şiddet Olgusu Üzerine'**, C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt. 2 No.1, (2001), 1-7

Kondrasuk J.N., Greene T., Waggoner J., Edwards K., **'Violence Affecting School Employees'**, Education, Vol. 125 No.4, (Summer 2005), 638-647

Kramer T.L., Jones K.A., Kirchner J., Miller T., Wilson C., **‘Addressing Personal Concerns about School Violence Through Education Assessment and Strategic Planning’**, Education, Vol.123 No.2, (Winter 2002), 292-304

Lam D.O.B., Liu A.W.H., **‘The Path through Bullying- A Process Model from the Inside story of Bullies’**, Child and Adolescent Social Work Journal, Vol.24 No.1, (February 2007), 53-76

Mackay A.W., Burt-Gerrans J., **‘Student Freedom of Expression: Violent Content and the Safe School Balance’**, McGill Journal of Education, Vol.40 No.3, (Fall 2005), 423-443

May D.C., Fessel S.D., Means S., **‘Predictors of Principals Perceptions of School of School Resource Officer Effectiveness in Kentucky’**, American Journal of Criminal Justice: AJCJ, Vol.29 No.1, (Fall 2004), 75-95

Meyer-Adams N., Conner B.T., **‘School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools’**, Children and Schools, Vol.30 No.4, (October 2008), 211-221

Ochoa G.M., Lopez E.E., Emler N.P., **‘Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence’** Adolescence, Vol.42 No.168, (Winter 2007), 779-794

Onbaş N., **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Örgütlerinde Duygusal Şiddete İlişkin Görüşleri Üzerine bir Araştırma** (Yüksek Lisans Tezi), T.C. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Şanlıurfa, 2007

Oswald K., Safran S., Johanson G., **‘Preventing Trouble: Making Schools Safer Places Using Positive Behavior Supports’**, Education and Treatment of Children, Vol.28 No.3, (August 2005), 265-278

Özcebe H., Ulukol B., Mollahaliloğlu S., Yardım N., Karaman F., **Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı**, T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No:719, Ankara, 2008

Pınar N., **Görsel Medya ve Şiddet Kültürünün Ortaöğretim Öğrencileri Üzerine Etkisi**(Yüksek Lisans Tezi), T.C. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya, 2006

Reid R.J., Peterson N.A., Hughey J., Garcia-Reid P., **'School Climate and Adolescent Drug Use: Mediating Effects of Violence Victimization in the Urban High School Context'**, The Journal of Primary Prevention, Vol.27 No.3, (May 2006), 281-293

Roberts L., Yeomans P., Ferro-Almeida S., **'Project WIN Evaluation Shows Decreased Violence and Improved Conflict Resolution Skills for Middle School Students'**, RMLE Online, Vol.30 No.8, (2007), 1-14

Royer E., **'What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training'**, Journal of Educational Administration, Vol.41 No.6, (2003), 640-649

Scott T.M., Nelson C.M., Liaupsin C.J., **'Effective Instruction: The Forgotten Component in Preventing School Violence'**, Education and Treatment of Children, Vol.24 No.3, (August 2001), 309-322

Seals D., Young J., **'Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem and Depression'**, Adolescence, Vol.38 No.152, (Winter 2003), 735-747

Shaw M., **Okullarda Suçun Önlenmesi ve Polis**, Çev. Yılmaz İ., Uğurlu İ., Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara, 2006

Smith D.C., Sandhu D.S., **'Toward a Positive Perspective on Violence Prevention in Schools: Building Connections'**, Journal of Counseling and Development: JCD, Vol.82 No.3, (Summer 2004), 287-293

Smith D.L., Smith B.J., '**Perceptions of Violence: The Views of Teachers Who Left Urban Schools**', The High School Journal, Vol.89 No.3, (February-March 2006), 33-42

Snell C., Bailey C., Carona A., Mebane D., '**School Crime Policy Changes: The Impact of Recent Highly-Publicized School Crimes**', American Journal of Criminal Justice: AJCJ, Vol.26 No.2, (Spring 2002), 269-288

Stader D.L., '**Responding to Student Threats: Legal and Procedural Guidelines for High School Principals**', The Clearing House, Vol.74 No.4, (March-April, 2001), 221-224

Sutherland I., Shepherd J.P., '**A personality-based model of adolescent violence**', The British Journal of Criminology, Vol.42 No.2, (Spring 2002), 433-441

Şahin F., Beyazova U., '**Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı**', Milli Eğitim Dergisi, No.151,(Temmuz,Ağustos,Eylül2001),1

[http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/sahin\\_beyazova.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/sahin_beyazova.htm) 06.06.2009 saat 15:17

Terzi Ş., '**Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü**', Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, Cilt.3 No.12,(Nisan,Mayıs, Haziran 2007), 73-82

Uluç G., '**Toplumsal bir Gruba Yönelik Şiddet Türü: Medya, Şiddet ve Çocuklar**', Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Cilt 2 Sayı.2, (2002), 4-11

Uysal A., '**Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması** (Doktora Tezi), T.C. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003

Wilson B.J., '**Media and Children's Aggression, Fear and Altruism**', The Future of Children, Vol.18 No.1, (Spring 2008), 87-118

Winbinger B., Katsiyannis A., Archwamety T., **'Disciplinary Practices in Nebraska's Public Schools'**, Journal of Child and Family Studies, Vol.9 No.3, (2000), 389-399

Yapıcı M., **'İnsan ve Şiddet'**, Üniversite ve Toplum, Cilt 6 No.3, (Eylül 2006)

<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=275> 20.06.2009 saat 11:25

Zeira A., Astor R.A., Benbenishty R., **'School Violence in İsrail: Findings of a National Survey'**, Social Work, Vol.48 No.4, (October 2003), 471-483

### Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda şiddetin kaynakları ve türlerine ilişkin görüşlerini bilimsel bir araştırmayla belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Bu bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. *Lütfen okuyarak tüm soruları yanıtlayınız ve adınızı yazmayınız.* Katkılarınız için teşekkür ederim.

Seda PARLADIR  
Akdeniz Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### I. BÖLÜM

Açıklama:	Pek çok	Çok	Orta	Az	Hiç
Aşağıda okullarda 'şiddetin kaynakları'na ilişkin maddeler verilmektedir.					
<b>Aşağıdaki hususlar okulunuzda şiddetin oluşmasında ne derece etkili olmaktadır?</b>					
1.Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi					
2.Öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması					
3.Ailelerin ilgisizliği					
4.Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği					
5.Anne baba ayrılığı					
6.Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması					
7.Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması					
8.Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi					
9.Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi					
10.Öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi					
11.Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması					
12.Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması					
13.Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması					
14.Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği					
15.Öğrenciler arasında şakanın dozunun kaçması					
16.Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar					
17.Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı					
18.Öğrenciler arası sosyal ve ekonomik statü farkları					
19.Öğrenciler arası kıskançlık					
20.Öğrencilerin somut hedefinin olmaması					
21.Öğrencilerdeki sınav kaygısı					
22.Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması					
23.Öğrencinin psikolojik sorunları					
24.Öğrencilerin birbirlerinin farklı özelliklerine(dil, din, ırk..vs) karşı hoşgörüsüz olması					
25.Öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması					
26.Öğrencinin kötü arkadaş çevresi					
27.Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu					
28.Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması					
29. Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi					
30. Toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması					
31.Toplumdaki kültürel yozlaşma					
32.Toplumdaki ekonomik sorunlar					
33.Farklı siyasi görüşlere tahammülsüzlük					
34.Şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi					
35.Okul çevresinin kontrolsüz olması					
36.Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması					
37.Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği					

38.Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği					
39.Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması					
40.Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması					
41.Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi					
42.Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması					
43.Okul ortamının sıkıcı olması					
44.Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması					
45.Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu					
46.Kalabalık okul ve sınıflar					
47.Aşırı ders yükü					
48.Rahatlatici derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği					
49.Ders programı içeriğinin öğrenciye uygun olmaması					
50.MEB ve disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi					
51.Alkol, sigara, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklar					
52.Ergenlik çağı sorunları					
53.Ergenlik dönemi cinsiyet sorunları					
54.Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları					
55.Şiddet içeren TV filmleri					
56.Kontrolsüz internet kullanımı					

**II. BÖLÜM:** Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Uygun olanı seçiniz.

**1.Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek

**2.Hizmet Yılıınız:**  
1-5 Yıl arası 6-10 yıl arası 11-15 yıl arası 16-20 yıl arası 21 yıl ve üzeri

**3.Eğitim Durumunuz:**  
Eğitim Fakültesi Diğer lisans Lisansüstü

**4. Branşınız**  
Fen Bilimleri Sosyal Bilimler Türkçe- Yabancı Dil Matematik Diğer

**5. Okul Türünüz:**  
Genel Lise Anadolu Lisesi End. Mesl.ve Tekn. Lis. Diğer

**6. Okulunuzun öğretim şekli:**  
Normal öğretim İkili Öğretim

**7. Girdiğiniz Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:**  
20'den az 20-30 arası 31-40 arası 41-50 51 ve üstü

**8. Okul mevcudu:**  
200-300 arası 300-400 arası 400-500 arası 500'den fazla

**9. Okulunuzda rehberlik servisi:**  
Var ve etkilidir Var fakat etkili değildir Yok

**10. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliği**  
Çok Yeterli Orta Düzey Yetersiz

**11. Okulun bulunduğu çevre sosyo ekonomik yönden hangi düzeydedir**  
Yüksek Orta Düşük



### Değerli Okul Yöneticisi Meslektaşım,

Bu ölçek Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okullarda şiddetin kaynakları ve türlerine ilişkin görüşlerini bilimsel bir araştırmayla belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Bu bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. *Lütfen okuyarak tüm soruları yanıtlayınız ve adınızı yazmayınız.* Katkılarınız için teşekkür ederim.

Seda PARLADIR  
Akdeniz Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### I. BÖLÜM

Açıklama: Aşağıda 'şiddetin kaynakları'na ilişkin maddeler verilmektedir.	Pek çok	Çok	Orta	Az	Hiç
Aşağıdaki hususlar okulunuzda şiddetin oluşmasında ne derece etkili olmaktadır?					
1. Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi					
2. Öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması					
3. Ailelerin ilgisizliği					
4. Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği					
5. Anne baba ayrılığı					
6. Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması					
7. Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması					
8. Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi					
9. Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi					
10. Öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi					
11. Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması					
12. Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması					
13. Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması					
14. Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği					
15. Öğrenciler arasında şakanın dozunun kaçması					
16. Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar					
17. Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı					
18. Öğrenciler arası sosyal ve ekonomik statü farkları					
19. Öğrenciler arası kıskançlık					
20. Öğrencilerin somut hedefinin olmaması					
21. Öğrencilerdeki sınav kaygısı					
22. Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması					
23. Öğrencinin psikolojik sorunları					
24. Öğrencilerin birbirlerinin farklı özelliklerine (dil, din, ırk..vs) karşı hoşgörüsüz olması					
25. Öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması					
26. Öğrencinin kötü arkadaş çevresi					
27. Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu					
28. Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşmaması					
29. Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi					
30. Toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması					
31. Toplumdaki kültürel yozlaşma					
32. Toplumdaki ekonomik sorunlar					
33. Farklı siyasi görüşlere tahammülsüzlük					
34. Şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi					
35. Okul çevresinin kontrolsüz olması					
36. Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması					
37. Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği					

38.Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği					
39.Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması					
40.Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması					
41.Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi					
42.Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması					
43.Okul ortamının sıkıcı olması					
44.Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması					
45.Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu					
46.Kalabalık okul ve sınıflar					
47.Aşırı ders yükü					
48.Rahatlattıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği					
49.Ders programı içeriğinin öğrenciye uygun olmaması					
50.MEB ve disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi					
51.Alkol, sigara, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklar					
52.Ergenlik çağı sorunları					
53.Ergenlik dönemi cinsiyet sorunları					
54.Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları					
55.Şiddet içeren TV filmleri					
56.Kontrolsüz internet kullanımı					

## II. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun seçeneği işaretleyiniz.

### 1.Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

### 2.Hizmet Yılıınız:

1-5 Yıl arası  6-10 yıl arası  11-15 yıl arası  16-20 yıl arası  21 yıl ve üzeri

### 3.Eğitim Durumunuz:

Eğitim Fakültesi  Diğer lisans  Lisansüstü

### 4. Branşınız

Fen Bilimleri  Sosyal Bilimler  Türkçe- Yabancı Dil  Matematik  Diğer

### 5. Okul Türünüz:

Genel Lise  Anadolu Lisesi  End. Mesl.ve Tekn. Lis.  Diğer

### 6. Okul mevcudu:

200-300  300-400  400-500  500'den fazla

### 7. Okulunuzun öğretim şekli

Normal öğretim  İkili öğretim

### 8. Okulunuzda rehberlik servisi

Var ve etkilidir  Var fakat etkili değildir  Yok

### 9. Okulun bulunduğu çevre sosyo- ekonomik yönden hangi düzeydedir

Yüksek  Orta  Düşük

### 10. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliği

Çok Yeterli  Orta Düzey  Yetersiz

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu ölçeğin amacı siz değerli öğrencilerimizin okullarda şiddetin kaynakları ve türlerine ilişkin görüşlerini bilimsel bir araştırmayla belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Bu bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. *Lütfen okuyarak tüm soruları yanıtlayınız ve adınızı yazmayınız.* Katkılarınız için teşekkür ederim.

Seda PARLADIR  
Akdeniz Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**I. BÖLÜM**

<b>Açıklama:</b> Aşağıda okullarda 'şiddetin kaynakları'na ilişkin maddeler verilmektedir.  <b>Aşağıdaki hususlar okulunuzda şiddetin oluşmasında ne derece etkili olmaktadır?</b>	<b>(5) Pek çok</b>	<b>(4) Çok</b>	<b>(3) Orta</b>	<b>(2) Az</b>	<b>(1) Hiç</b>
1.Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi					
2.Öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması					
3.Ailelerin ilgisizliği					
4.Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği					
5.Anne baba ayrılığı					
6.Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması					
7.Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması					
8.Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi					
9.Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi					
10.Öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi					
11.Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması					
12.Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması					
13.Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması					
14.Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği					
15.Öğrenciler arasında şakanın dozunun kaçması					
16.Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar					
17.Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı					
18.Öğrenciler arası sosyal ve ekonomik statü farkları					
19.Öğrenciler arası kıskançlık					
20.Öğrencilerin somut hedefinin olmaması					
21.Öğrencilerdeki sınav kaygısı					
22.Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılmaması					
23.Öğrencinin psikolojik sorunları					
24.Öğrencilerin birbirlerinin farklı özelliklerine(dil, din, ırk..vs) karşı hoşgörüsüz olması					
25.Öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması					
26.Öğrencinin kötü arkadaş çevresi					
27.Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu					
28.Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması					
29. Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi					
30. Toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması					
31.Toplumdaki kültürel yozlaşma					
32.Toplumdaki ekonomik sorunlar					
33.Farklı siyasi görüşlere tahammülsüzlük					

34.Şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi					
35.Okul çevresinin kontrolsüz olması					
36.Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması					
37.Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği					
38.Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği					
39.Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması					
40.Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması					
41.Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi					
42.Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması					
43.Okul ortamının sıkıcı olması					
44.Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması					
45.Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu					
46.Kalabalık okul ve sınıflar					
47.Aşırı ders yükü					
48.Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği					
49.Ders programı içeriğinin öğrenciye uygun olmaması					
50.MEB ve disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi					
51.Alkol, sigara, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklar					
52.Erkenlik çağı sorunları					
53.Erkenlik dönemi cinsiyet sorunları					
54.Şiddet içerikli bilgisayar ve video oyunları					
55.Şiddet içeren TV filmleri					
56.Kontrolsüz internet kullanımı					

## II. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun seçeneği işaretleyiniz.

### 1.Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

### 2.Okuduğunuz okul türü

Genel Lise Mesleki ve Teknik Lise Anadolu Lisesi Güzel Sanatlar Lisesi

### 3. Okulunuzun öğretim Şekli

Normal Öğretim İkili Öğretim

### 4. Sınıf Düzeyiniz

9. 10. 11. Lise son sınıf

### 5. Sınıf mevcudunuz:

20'den az 20-30 arası 31-40 arası 41-50 arası 51 ve üstü

### 6. Okulda Rehberlik Servisi

Var ve etkilidir Var fakat etkili değil Yok

### 7. Okuldaki Sosyal ve Sportif Faaliyetlerin Yeterliliği

Çok Yeterli Orta Düzey Yetersiz

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı : B.30.2.AKD.0.E1.00.00 / 72-3785

18/09/2008

Konu : Seda PARLADIR

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

İlgi: 16/09/2008 tarih ve B.30.2.AKD.0.70.72.02./04-3586/11154 sayılı yazı

Anabilim Dalımız Yüksek Lisans öğrencisi Seda PARLADIR'ın "Okullarda Siddetin Nedenleri ve Çözüm Yollarına ilişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması çerçevesinde "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi"ne göre hazırlanan "Siddet Kaynakları" ve "Siddet Türleri" ölçme aracının ortaöğretim kurumlarında uygulanmasının uygun görüldüğüne ilişkin Rektörlüğün ilgi sayılı yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Burhan VARKIVANÇ  
Müdür

EKLER:

1 Adet Yazı ve Ekleri (13Sh)

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

**SAYI** : B.30.2.AKD.0.70.72.02/04-3586/

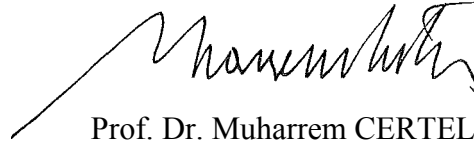
**16.09.2008\*11154**

**KONU** :

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**MÜDÜRLÜĞÜNE**

Antalya Milli Eğitim Müdürlüğünün, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda PARLADIR'ın, "Okullarda Şiddetin Nedenleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması çerçevesinde "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne göre hazırlanan "Şiddet Kaynakları" ve "Şiddet Türleri" ölçme aracını Okullarda uygulayabilmesine ilişkin 09.09.2008 tarih 23677 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Muharrem CERTEL

Rektör Yardımcısı

**T.C.**  
**ANTALYA VALİLİĞİ**  
**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.052-08/

**09.09.2008\* 23677**

KONU : Yüksek Lisans Tez Çalışması Anketi

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Öğrenci İşleri Başkanlığı  
ANTALYA

İLGİ: 24.07.2008 tarihli ve 8922 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Üniversiteniz, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Seda PARLADIR'ın "okullarda Şiddetin Nedenleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması çerçevesinde "Şiddet Kaynakları" ve "Şiddet Türleri" ölçme aracı ekli listede adı geçen ilimiz merkezinde (25) Ortaöğretim Kurumunda yönetici, öğretmen ve öğrencilere uygulama isteğiniz "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince, Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 05.09.2008 tarihli ve 025347 sayılı onayı ve okullarda uygulanacak anket formlar Müdürlüğümüzce Mühürlenerek ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili yönergesi gereği ve Y önerge de belirtilen EK -1 taahhünamesi doğrultusunda araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz kültür bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Osman NURİ GÜLAY  
İl Milli Eğitim Müdürü

EK: 1-1 adet onay

2-3 adet yönetici, 3 adet öğretmen ve

3 adet öğrenci anketi

**T.C.**  
**ANTALYA VALİLİĞİ**  
**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-08/

05.09.2008 \*025347

KONU :Anket Uygulaması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının, Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi Seda PARLADIR'ın "Okullarda Şiddetin Nedenleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması çerçevesinde "Şiddet Kaynakları" ve "Şiddet Türleri" ölçme anketini ekli liste adı geçen ilimiz merkezinde (25) Ortaöğretim Kurumunda yönetici, öğretmen ve öğrencilere uygulama isteği ile ilgili 24.07.2008 tarihli ve 8922 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma yazıları ve anket formlar, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından 04.09.2008 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Komisyonumuzca Söz konusu Anket uygulamasının çalışma takvimi doğrultusunda, ilgili yönergeye göre, ilimiz merkezinde belirtilen (25) ortaöğretim kurumunda yönetici, öğretmen ve öğrencilere eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanması uygun görülmüş olup,

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamınının 25.01.2007 tarih ve 271 sayılı imza yetkisi devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ahmet Sezai İRTEM

Müdür a.

Müdür Yardımcısı

OLUR

05/09/2008

Osman Nuri GÜNEY

Vali a.

İl Milli Eğitim Müdürü



## Ö Z G E Ç M İ Ş

**Adı ve SOYADI** : Seda PARLADIR

**Doğum Tarihi ve Yeri** : 20.01.1976 - ISPARTA

**Medeni Durumu** : Bekar

### **Eğitim Durumu**

**Mezun Olduğu Lise** : Ankara Fen Lisesi

**Lisans Diploması** : Koç Üniversitesi Fen-İnsani Bilimler Fakültesi –Matematik Bölümü

### **Yükseklisans Diploması:**

**Tez Konusu** : Okullarda Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri

**Yabancı Dil / Diller** : İngilizce

### **Bilimsel Faaliyetler:**

**19-31 Ağustos 2007** : ‘Erasmus BASIC Intensive’ Programına katılım.

**17-31 Ağustos 2008:** ‘Erasmus ACEP Intensive’ Programına katılım.

### **İş Denevimi**

**Stajlar** :

**Projeler** :

**Çalıştığı Kurumlar** : Milli Eğitim Bakanlığı- Öğretmen (2001-2009)

**Adres** : Meydan Kavağı Mah. 1595 Sok. No:28 Goncagül Evleri Sitesi C Blok  
Daire: 10 ANTALYA

**Tel. no** : 0.505.4523130