

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM**  
**DALI**

**ORTAOKULLARDA ŞİDDET VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İbrahim AYIK**

**KONYA**  
**Eylül, 2014**

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM**  
**DALI**

**ORTAOKULLARDA ŞİDDET VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

**İbrahim AYIK**

**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek lisans**  
**tezidir.**

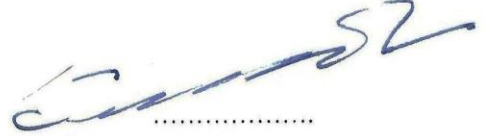
**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Musa GÜRSEL**

**KONYA**  
**Eylül, 2014**

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 03/09/2014

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Musa GÜRSEL



Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ



Üye : Yrd. Doç. Dr. İbrahim KURT



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

  
Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT  
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



**İbrahim AYIK**

**03/09/2014**

## İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	iv
Özet .....	v
Abstract .....	vi
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	ix
1. Giriş.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı .....	4
1.2.Araştırmanın Önemi .....	5
1.3.Sayıtlar.....	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5.Tanımlar.....	6
2. İlgili Literatür .....	7
2.1. Şiddet.....	7
2.1.1. Şiddet Nedir?.....	7
2.1.2. Şiddet Türleri.....	8
2.1.3. Okulda Şiddet.....	13
2.1.4. Okulda Şiddetin Boyutları.....	16
2.1.4.1. Fiziksel Şiddet.....	16
2.1.4.2. Sözel Şiddet.....	16
2.1.4.3. Öfke.....	16
2.1.4.4. Düşmanlık .....	17
2.1.5. Okulda Şiddeti Tetikleyen Nedenler .....	17
2.1.6. Okullarda Şiddeti Önlemek İçin Yapılabilecek Çalışmalar .....	28
2.2. Örgüt İklimi .....	40
2.2.1. Örgüt İklimi Nedir?.....	40
2.2.2. Örgüt Kültürü Nedir? .....	40
2.2.3. Örgüt İkliminin Belirleyicileri ve Örgütsel İklim Çeşitleri.....	42
2.2.4. Okul İklimi .....	43
2.2.5. Okul İkliminin Boyutları .....	44
2.2.5.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	45
2.2.5.2. İdare.....	46
2.2.5.3. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri.....	46
2.2.5.4. Öğrenciler Arası İlişkiler.....	47
2.2.5.5. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler .....	47
2.2.5.6.Güvenlik-Düzenlilik.....	48
2.3. Şiddet ve Okul İklimi Araştırmaları ve Sonuçları .....	48
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	48
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	50
3. Yöntem .....	51

3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren- Örneklem .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu .....	52
3.3.2.Şiddet Ölçeği .....	52
3.3.3.Okul İklimi Ölçeği .....	53
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	54
4. Bulgular.....	55
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler.....	55
4.1.1. Cinsiyet.....	55
4.1.2. Sınıf Düzeyi .....	55
4.1.3. Alınan Belge .....	55
4.1.4. Ailedeki Birey Sayısı.....	56
4.1.5. Aile Gelir Düzeyi.....	56
4.1.6. Anne Eğitim Düzeyi .....	56
4.1.7. Baba Eğitim Düzeyi.....	56
4.2. Şiddet Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	57
4.2.1. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Şiddet Algıları.....	57
4.2.2. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları.....	58
4.2.3. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Şiddet Algıları.....	59
4.2.4. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Şiddet Algıları.....	60
4.2.5. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları.....	61
4.2.6. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları.....	62
4.2.7. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları .....	63
4.3. Okul İklimi Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	64
4.3.1. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları.....	64
4.3.2. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları .....	65
4.3.3. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları .....	66
4.3.4. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları.....	67
4.3.5. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları.....	69

4.3.6. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları .....	71
4.3.7. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları .....	73
4.4. Şiddet ve Okul İklimi Arasındaki İlişki .....	74
5. Sonuçlar ve Tartışma .....	77
6. Öneriler .....	87
7. Kaynaklar .....	90
8. Ekler .....	103
9. Özgeçmiş .....	108

## ÖNSÖZ

Şiddet olgusu günümüzde gerek toplumsal boyutta gerek ailesel boyutta gerekse okulda yaşanan boyutuyla hemen herkesi ilgilendiren olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda yaşanan şiddet olayları korkutucu bir boyuta ulaşmıştır.

Bu çalışmada amaç okullarda yaşanan şiddet olaylarının neden ve sonuçları üzerinde durarak çözüm önerileri geliştirebilmektir. Önce şiddet kavramı üstünde durulmuş sonra da okul iklimi kavramı üstünde durularak birbirleri ile olan ilişkileri irdelenmiştir.

Dağıtılan ölçeklerle şiddet ve okul iklimi arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, belge durumu, ailedeki birey sayısı, aile gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler karşısındaki durumu incelenmiştir. Bu çalışmanın ortaya konulmasında emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Öncelikle tez çalışmamın fikir aşamasından son şeklini alıncaya kadar geçen sürede verdiği emekler için, değerli tez danışmanım Prof. Dr. Musa GÜRSEL hocama hem ders aşamasında hem tez aşamasında o kıymetli tecrübelerini bizimle paylaştığı ve bir eğitimci olarak bizlere yeni ufuklar kazandırdığı için çok teşekkür ederim. Yine kendilerinden çok yardımlar gördüğüm değerli hocalarım Prof. Dr. Vehbi ÇELİK'e, Doç. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Yrd. Doç. Dr. Ayşe Negis IŞIK'a teşekkür ederim.

Her anlamda yanımda olan, başım her sıkıştığında da bir telefon kadar uzakta duran değerli dostum Ali Rıza TERLİKLİOĞLU'na her anlamdaki katkıları için teşekkür ederim.

Ve sevgili eşim, hayatımın her anında yanımda olduğun için, yüksek lisansa kayıt olmadan tezimi tamamlamama kadar geçen sürede desteğini hiçbir zaman esirgemediğin için binlerce kez teşekkürler.

Canım kızım, Elif Rana'm, en çok da sana teşekkür ederim. Varlığınla ve o güzel tebessümünle, gözlerindeki bitmek bilmeyen ışıltıyla hayatımdaki her şeyi daha da güzelleştirdiğin için teşekkürler. İyi ki varsın...

Son olarak bugüne kadar maddi ve manevi desteklerini hep hissettiğim sevgili anne, babam ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim AYIK  
Konya, 2014



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi ile ilgili algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, belge durumu, ailedeki birey sayısı, aile gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından inceleyerek aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın evrenini Konya ili Merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçesi sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda 2013/2014 Eğitim-Öğretim yılında okuyan 38110 5.ve 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden random tekniği ile seçilen 3 ortaokuldan (Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinden birer adet ortaokul) 704 tane 5.ve 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

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

Bu çalışmada öğrencilerin şiddet algı düzeylerini belirlemek için kullanılan Şiddet Ölçeği, 29 sorudan ve 4 boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Okul iklimi algı düzeyini belirlemek için kullanılan Okul İklimi Ölçeği ve 33 sorudan ve 6 boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekler Akman 2010 tarafından da kullanılmıştır.

Araştırmamızda ortaokul 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları şu şekilde bulunmuştur: Şiddet genel algısında cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur, sınıf düzeyi, alınan belge, ailedeki birey sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul İklimi genel algısında ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur, sınıf düzeyi, alınan belge, aile gelir düzeyi, ailedeki birey sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bulgulara göre: Öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı ve idare algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısı düşüyor. Öğrenciler arası ilişkiler algısı ve güvenlik ve düzenlilik algısı yükseldikçe fiziksel, genel şiddet algıları ile öfke algısı düşüyor. Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler algısı ve okul iklimi algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısı düşüyor.

**Anahtar Sözcükler:** şiddet, okul iklimi

## ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the perception of the secondary school 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students about violence and school climate in terms of gender, school grade level, the achievement certificate received, number of family members, family income level, educational level of parents and establish the relation between them.

This research is a descriptive study in which scanning model is used. The universe of this research is 38110 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students who are students of public schools in 2013/2014 academic year, in borders of center Karatay, Meram and Selçuklu towns of Konya. The sample of the research is 704 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students from 3 secondary schools which are randomly selected (one secondary school from each towns; Karatay, Meram and Selçuklu).

In statistical analysis of the research data, frequency, percentage, average, t-test, Analyses of Variance (ANOVA) and Tukey HSD Post Hoc are used. Statistical significance is assumed to be  $\alpha=.05$  to test the significance of differences.

In this research, Violence Scale is used to determine the violence perception level of the students which is a quinary Likert type scale with 29 questions and 4 dimensions. School Climate Scale is a quinary Likert type scale with 33 questions and 6 dimensions. These scales had been used by Akman in 2010.

At the end of the research violence and school climate perception of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students are established as: According to gender and family income level variables, there is significant difference in violence general perception while there is no significant difference according to school grade level, the achievement certificate received, number of family members, educational level of mother and father. According to number of family members there is significant difference in school climate general perception while there is no significant difference according to school grade level, the achievement certificate received, family income level, number of family members, educational level of mother and father.

According to findings: The higher teacher-student relation perception and administration perception, the lower physical and general violence perception. The higher relation between students perception and security and system perception, the lower general violence perception and anger perception. The higher relation between parents, society and the school perception and the school climate perception, the lower physical and general violence perception.

**Key Words:** violence, school climate

## TABLolar LİSTESİ

No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1:	Şiddet ve Saldırganlık Biçimleri.....	15
Tablo 2:	Şiddete Neden Olan Faktörler.....	27
Tablo 3:	Problem Alanlarına Göre Yapılabilecek Bazı Önleyici Etkinlikler.....	36
Tablo 4:	Şiddet Ölçeği Alt Boyutlar Madde Sayıları ve Madde Numaraları.....	53
Tablo 5:	Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlar Madde Sayıları ve Madde Numaraları .....	54
Tablo 6:	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 7:	Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 8:	Alınan Belge Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 9:	Ailedeki Birey Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Tablo 10:	Aile Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56
Tablo 11:	Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56
Tablo 12:	Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	56
Tablo 13:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları	57
Tablo 14:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları .....	58
Tablo 15:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Alınan Belge Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları .....	59
Tablo 16:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları .....	60
Tablo 17:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	61
Tablo 18:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	62
Tablo 19:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	63
Tablo 20:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları	64
Tablo 21:	Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları .....	65

Tablo 22: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları. ....	66
Tablo 23: Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları .....	67
Tablo 24: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. ....	69
Tablo 25: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. ....	71
Tablo 26: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. ....	73
Tablo 27: Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları İle Şiddet Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	74

## ŞEKİLLER LİSTESİ

No	Şekil Adı	Sayfa
	Şekil 1: Şiddeti Anlamada Ekolojik Model.....	8
	Şekil 2: Farklı Şiddet Türleri .....	9
	Şekil 3: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Terimleri Arasındaki İlişki .....	10
	Şekil 4: Şiddet Tipleri ve İçerikleri .....	13
	Şekil 5: Çocukların Suç ve Sorun Davranışlarının Gelişiminde Üçlü Gelişim Süreci Modeli	21

# ORTAOKULLARDA ŞİDDET VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

## 1. Giriş

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

Gerek hayatın içinde gerekse daha dar çerçeve olarak düşünüldüğünde okullarda yaşanan her türlü şiddet olayının günümüzün en önemli toplumsal sorunlarından biri olduğu bir gerçektir. Bu gerçeklikten yola çıkarak yarınımızı emanet edeceğimiz bugünün öğrencilerinin daha sağlıklı, daha olumlu bir iklime sahip; daha güvenli ve şiddet olaylarından en üst seviyede arındırılmış okullarda eğitim görmelerinin onların daha demokratik, empati yapabilen, hoşgörülü ve saygılı bireyler olmasının önünü açacağı düşünülmektedir.

Şiddet kavramı günümüzde birçok alanda ve olayda kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır: futbolda şiddet, terör şiddeti, polis ve asker şiddeti, siyasette şiddet, sağlıkta şiddet, ailede şiddet, trafikte şiddet, medyada şiddet mafya şiddeti, devrim şiddeti gibi. Şiddet güncel bir konudur ve insanların yaşadığı birçok alanda gözlenebilmektedir (Bal, 2013 s.6).

Şiddet, toplumsal yaşamın tüm alanlarında kendisini göstermektedir. Okullar da, şiddet olaylarının en çok yaşandığı, bu olayların medya aracılığı ile kamuoyunun gündemine taşındığı ve gündemi sürekli olarak meşgul eden alanlardan birisidir. Okuldaki şiddet, yarattığı olumsuz sonuçlar nedeniyle, güvenli ve huzurlu eğitim ortamına zarar vermekte, eğitim sisteminden beklenen yararın elde edilmesini engellemektedir. Güvensiz okul ortamlarının, eğitim programından beklenen yararların azalmasından da öte, öğrenci psikolojilerinin üst düzeyde bozulmalarına yol açabilecek durumlar yaratabildiğini gösteren araştırmalar vardır (Altındağ RAM, 2011 s.3).

Okullar, etkili bir eğitim ve öğretim sağlayabilmek için uygun ve olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak zorundadırlar. Her örgüt kendi örgütsel kültürünün yansıması olarak ele alındığında, okullar için aynı yargıda bulunulabiliriz. Okullar kendi örgütsel kültürü ile diğer okullardan ayrılır. Okulların kendine özgü bir kültürel ve örgütsel yapısı olmakla birlikte, kimi zaman diğer okullarla da benzerlikler gösterir. Bir okulun örgütsel kültürünün oluşturulması ve bunların yönetici ve öğretmenlerce kabul alanına alınması, bir okulun başarısının şekillenmesinde bize yardımcı olur (Akar, 2006 s.2).

Sosyal bir sistem olarak okul, bireyleri bir yandan yeni bilgi ve beceriler kazandırarak onları toplumdaki genel ve özel rolleri için hazırlama diğer yandan da bireyin toplumun değişen şartlarına uymasını kolaylaştırma amacını taşır (Gürsel, 2012 s.95).

Okul sosyal bir örgüttür. Girdisi ve çıktısı insandır. Girdiyi çevreden alır, belirli bir eğitim sürecinden sonra ürünü tekrar çevreye verir. Bu yüzden çevreyle sıkı bir ilişki içindedir. Bu is birliğinin tam olarak gerçekleştiği örgütlerde örgüt amacına ulaşır, gerçekleşmeyen örgütlerde ise eğitim örgütü tam olarak amacına ulaşamaz, sorunlar ortaya çıkar (Alper, 2008 s.1).

Okullarda şiddet olgusunun, bazen farklı yapı ve içerikte olmasına rağmen gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş pek çok ülkenin sorunu olduğu görülmektedir (Balkıs vd, 2005 s.83).

Son yıllarda okullarda şiddetin yaygınlaştığı ve disiplin sorunlarının arttığı görülmektedir. Okullarda yaşanan bu disiplin sorunları eğitim-öğretim faaliyetlerini de olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışların sonucunda, öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonları azalmakta, okula ve işine bağlılığı zayıflamaktadır. Diğer taraftan bu durumların sonuçları öğrenciye de olumsuz yönde yansımaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bu kısır döngü, öğretimin başarısını düşürmekte ve sistemin verimsiz çalışmasına neden olmaktadır (Duran, 2011 s.3).

Şiddetin bireyler üzerindeki olumsuz etkileri göz ardı edilemez bir gerçektir. Özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin şiddete maruz kalma durumlarının tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması, daha sonra karşılaşılabilecek sorunları azaltabilir. Bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal rahatlamalarının sağlanması bu noktada büyük önem kazanmakla birlikte, sporun işlevselliğinden faydalanmak gerektiğini akla getirmektedir. Ancak spor amacına uygun olarak yapıldığında olumlu sonuç verebilir (Acar, 2008 s.19).

Sosyal bir sistem olarak okul, bireylere bir yandan yeni bilgi ve beceriler kazandırarak onları toplumdaki genel ve özel rolleri için hazırlamak, diğer yandan da bireyin, toplumun değişen şartlarına uymasını kolaylaştırmak amacını taşır (Gürsel, 1989 s.1).

Okul sosyal bir sistemdir. Her okulun kendine özgü bir kültürü ve iklimi vardır. Son yıllarda okul kültürüne ve iklimine gösterilen ilginin artması bu iki kavramın eğitim yönetimindeki önemini artırmaktadır (Çelik, 2009 s.50).

Okul iklimi, okul geliştirme sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir. Okul yöneticileri, okul iklimi araştırmalarından elde edilecek sonuçları, değişim ve gelişim çabalarında yol gösterici olarak kullanabilirler (Çağlayan, 2013 s.116).

Olumlu örgüt iklimine sahip okullar verimli eğitim ve öğretime, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında olumlu iletişim kurulmasına sebep olur (Acarbay, 2006 s.2).

Uygun öğrenci davranışlarını görülebilmesi uygun okul iklimine bağlıdır. Okulda bulunan iklim öğrencilerin davranışlarına doğrudan etkiler (Karaman, 2011 s.6).

Öğrencilerin şiddet eğilimlerinin altında yatan gerçeklerden birisi de okulda geçirdikleri süre içerisindeki karşılaştıkları durumlardır. Okulun öğrencinin üzerindeki etkisi yadsınamaz bu yüzden okuldaki örgütsel iklim öğrenciyi doğrudan etkilemekte ve davranışlarına yön vermektedir (Akman, 2010 s.5).

Okulun kültürel değerlerinin oluşturulması ve bu değerlerin bütün çalışanlar tarafından içselleştirilmesinin sağlanması önerilmiştir (Erdoğan, 2012 s.172). Okul ve sınıf ortamlarında bir tek öğrencinin bile zorba davranışlar sergilemesi okulun öğrenme iklimini olumsuz bir biçimde etkileyerek okulda büyük sorunlar çıkaracaktır (Kılıç, 2009 s.7).

Okul-aile, öğretmen-veli ilişkilerine önem verilmeli, aile sadece çocuğun başarısız ya da problemlili olduğu durumlarda değil gelişim özellikleri, eğitimi ve başarı durumu hakkında da bilgilendirilerek bu bağ kuvvetlendirilmelidir (Tarcan, 2007 s.159).

Günümüz öğrencileri çok değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmaktadır. Öğrenciler artık geleneksel yöntemleri ve sınıf yönetimini çekici bulmamaktadırlar. Bu nedenle, okul yöneticisi okul kültürünü daha çekici hâle getirmenin yollarını aramalıdır. Bir okulun her yıl düzenlediği mezuniyet törenine, pilav gününe ve yarışma programına basit bir etkinlik gözüyle bakmamak gerekir. Çünkü bu tür etkinlikler okul elemanlarını birbirleriyle kaynaştırır (Özdemir, 2006 s.418).

Artan disiplin sorunları, istenmeyen davranışların yaygınlık kazanması, olumsuz aile ve çevre etkisi ve risk altındaki öğrencilerin artması karşısında, okul yöneticisinin mevcut sosyal sermayeyi güçlendirmesi gerekir. Güvensizliğe dayalı bir okul kültüründe okul yöneticisinin sosyal sermayeyi koruması çok zordur (Çelik, 2011 s.216).

Okul içinde ve çevresindeki şiddet aynı zamanda bir asayiş sorunu olduğundan, güvenlik boyutunu ortaya koymak için yetkililerle görüşme vb. çalışmalar yapılarak elde edilen verilerle okullar daha güvenli hale getirilebilir (Uçar, 2010 s.75).

Etkili bir iklime sahip olan okuldaki öğretmenler karar verme aşamasında yeterli bilgiye sahiptir. Yönetici ise öğretmenleri bu karar verme sürecine dâhil eder. Yönetici bir okulun görevini ve belirlemede ve ilgili hedefleri saptama da başlıca oyuncudur. Başarılı okullar, başarılı yöneticiler demektir. Yöneticinin eğitimsel liderlik özelliği ve davranışları okulun iklimini etkilemektedir (Dindar, 2008 s.10).

Yukarıda belirtilen noktalar göz önünde tutulduğunda okulların öğrencileri hem eğitim hem öğretim anlamında gerektiği gibi yetiştirebilmesinde, idareci ve öğretmenlerin gayretleri kadar öğrenci ve velilerinde okul ile ahenkli ve etkili bir şekilde işbirliği yapması gerekli ve önemlidir.

Şiddet içeren ortamlarda yetişen öğrencilerin ileride şiddet uygulayan kişiler olması kaçınılmazdır. Bu gerçeklikten yola çıkarak genelde toplum hayatının aile boyutunda ve arkadaşlık ilişkileri boyutunda özeldir sınıf ve okul ortamlarında şiddet içeren davranışlarla öğrencinin karşılaşması ne kadar az olursa yarını emanet edeceğimiz bugünün küçükleri o ölçüde sağlıklı bireyler olarak yetişebilecektir.

Dolayısıyla okullarda yaşanan ve yaşanması muhtemel şiddet olaylarının sebepleri, sonuçları, alınan ve alınması gereken önlemler ile ailelere düşen görev ve sorumluluklar araştırmamızın temelini teşkil etmektedir.

Bu noktadan yola çıkarak önce Şiddet Nedir? Sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Şiddet türlerine değinildikten sonra okullarda görülen şiddet olayları ele alınmıştır. Okullarda şiddeti önlemeye yönelik yapılan ve yapılabilecek çalışmalar ayrıntılı bir şekilde anlatıldıktan sonra okullarda şiddetin boyutları incelenmiştir.



Daha sonra ikinci ana başlığımız olan örgüt iklimi konusuna geçilerek örgüt kültürü, okul iklimi kavramları açıklanmaya çalışıldıktan sonra okul ikliminin boyutları incelenmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarına değinildikten sonra araştırmanın veri-bulgu-sonuç-öneri kısmına geçilmiştir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Okullarda şiddet sorunu giderek artan bir problem olarak toplumumuzun geleceğini tehdit etmektedir. Okullar çocukların sosyalleştikleri, kendilerini geleceğe hazırladıkları yerlerdir. Okullardaki iklim ne kadar sağlıklı olursa öğrencilerde çevrelerine ruhsal açıdan o kadar olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile ortaokul 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amaçlarından birisi araştırmacının 2012/2013 eğitim öğretim yılında bir ortaokulda ve (dönüşümden dolayı aynı okulun imam hatip ortaokulu olması dolayısıyla) 2013/2014 eğitim öğretim yılında da bir imam hatip ortaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapması dolayısıyla öğrencilerin şiddet içeren davranışlarının okul ikliminden etkilenip etkilenmediğinin ve etkileniyorsa ne kadar etkilendiğinin tespit edilmesi dolayısıyla okullarda yaşanan şiddet olaylarının altında yatan sebep ya da sebepleri bulmak istemesidir.

Ayrıca okullarda yaşanan şiddet olaylarının okul iklimi ya da okulla ilgili sebepler dışında demografik etkenlerle olan ilişkisini mercek altına alarak ilişki varsa tespit etmektir.

Bunun yanında çalışma yapılan okullarda okul idaresi ve öğretmen kaynaklı okul iklimini olumsuz etkileyecek ve öğrencilerin şiddet içeren davranışlara yönelmesini tetikleyecek hatalı uygulamaların varsa tespit edilerek çözüm önerileri sunabilmektir.

Yukarıda da belirtildiği gibi çalışmanın amacı, ortaokul 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin şiddet ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin şiddet algısı alt boyutları (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık),

1.1. Cinsiyet değişkenine göre,

1.2. Sınıf düzeyi değişkenine göre,

1.3. Alınan belge türü değişkenine göre,

1.4. Aile birey sayısı değişkenine göre,

1.5. Aile gelir düzeyi değişkenine göre,

1.6. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre,

1.7. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarına (öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik) yönelik algıları,

2.1. Cinsiyet değişkenine göre,

2.2. Sınıf düzeyi değişkenine göre,

2.3. Alınan belge türü değişkenine göre,

2.4. Aile birey sayısı değişkenine göre,

2.5. Aile gelir düzeyi değişkenine göre,

2.6. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre,

2.7. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma öğrencilerin saldırganlık içeren davranışlarını azaltmada etkili olan okul ikliminin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yine öğrenciler arasında yaşanması muhtemel şiddet içeren davranışların nedenini tespit ederek ve bu konuda eğitimcilere ve ailelere öneriler sunabilmek açısından da önemli görülmektedir.

Ayrıca okullarda yaşanan şiddet olaylarının okul iklimi ya da okulla ilgili sebepler dışında varsa demografik etkenlerle olan ilişkisini ortaya çıkarmak açısından önemli görülmektedir.

Bunun yanında çalışma yapılan okullarda okul idaresi ve öğretmen kaynaklı okul iklimini olumsuz etkileyecek ve öğrencilerin şiddet içeren davranışlara yönelmesini tetikleyecek hatalı uygulamaların varsa tespit edilerek çözüm önerileri sunabilmek açısından da önemli görülmektedir.

## **1.3. Sayıtlar**

Bu çalışmada;

1. Araştırmada seçilen örneklem evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

2. Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

3. Veri toplama aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerini değerlendirirken doğru ve içten davrandıkları düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma;

1. 2013/2014 eğitim öğretim yılıyla,

2. Konya ili Merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçe sınırları içinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda okuyan random yöntemiyle seçilmiş örneklemini oluşturan ortaokul öğrencileriyle,

3. Konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen bilgilerle,

4. Dağıtılan ölçeklere katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

#### **1.5. Tanımlar**

**Şiddet:** Yunan-Latin-İngiliz dil kökeninde “kuvvet” ve “güç” gibi hemen her dildeki anlamının yanı sıra “çiğneme, ihlal etme, bozma” gibi bir anlamı ile var olan bu sözcük genellikle yani kuvvet ve ihlal etmeyi tarif etmek için kullanılmıştır (Dursun, 2011 s.4).

**Örgüt:** Türk Dil Kurumu, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat olarak tanımlamıştır (<http://www.tdk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.02.2014).

**Örgüt İklimi:** Örgütün özelliklerini ve bu özelliklerin işgören davranışı üzerindeki etkilerinin bütünüdür. Olumlu bir örgüt ikliminin işgörenlerin moral, motivasyon ve bağlılık duygularına etki eder, örgüt içi ilişkilerin güven ve etkileşim içinde olmasını sağlar böylelikle de işletmenin üstün performans elde etmesine katkıda bulunarak, rekabet ortamında işletmeyi ayakta tutan özellikler bütünüdür. (Halis ve Uğurlu, 2008 s.102).

**Okul İklimi:** Okul kültürünün oluşturduğu gizli psikoloji görülemezken, bu psikolojinin yansımaları, okuldaki iş ve işlemlere yön veren boyutları gözlenebilir. Kültürün bu gözlenebilen yansımalarına okul iklimi denir (MEB, 2010 s.25).

## 2. İlgili Literatür

### 2.1. Şiddet

#### 2.1.1. Şiddet Nedir?

Günümüzde toplumsal yaşamın ev ve iş boyutu gibi bireysel boyutunda ya da trafik, futbol gibi grup boyutunda daha da önemlisi geleceğimizi emanet ettiğimiz çocuklarımızın eğitim gördüğü okullarda şiddet olayları her geçen gün önemli bir sorun haline gelmektedir.

Şiddet; bir kişiye güç ya da baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak, şiddet uygulama eylemi ise zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama olarak tanımlanabilir (Sağlam, 2009 s.17). Dünya Sağlık Teşkilatı şiddeti bir kişi ya da gruba karşı sonuçta ölüm, yaralanma, psikolojik zarar görme, gelişmesini engelleme, depresyon gibi olumsuzlukla sonuçlanma olasılığı yüksek fiziksel güç kullanımı, psikolojik zorbalık tehdit ve olarak algılamaktadır (MEB, 2007 s.2).

Ergenlikte, arkadaş ilişkileri, sosyal yeterlikteki durumlarını yansıtmaktadır. Sosyal yeterlilik, diğerleri ile olumlu ilişkileri sürdürme ile eş zamanlı olarak sosyal etkileşimlerde kişisel amaçlar elde etme yeteneğidir. Bu tanım, uygun davranışı anlamak, davranışsal tepkiler oluşturmak, seçmek ve karşılıklı doyurucu arkadaşlıklar kurmak gibi sosyal davranışın birçok çeşidini içine alan geniş bir perspektif sunmaktadır (Satan, 2006 s.27).

Şiddet tanımlamalarında şiddetin fiziksel boyutlarının yanında, psikolojik zarar verme yoksun bırakma biçimlerinde de gerçekleşebildiği anlaşılmaktadır. Şiddet konusunda yapılan çalışmalar ve tanımlamalar şiddetin tek bir etkene bağlı olarak gerçekleşen bir süreç olmadığını karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Bozkurt, 2010 s.10).

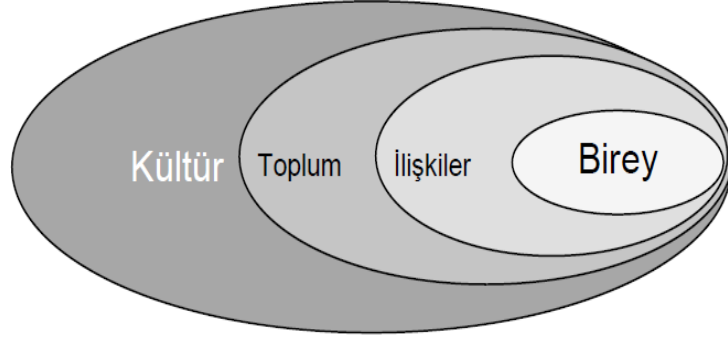
Okullar günümüzde, aile ve yaşamsal çevreden sonra bilinçli ya da bilinçsizce, toplumsal yaşam düzeylerindeki farklılıkların fark edildiği, değişik özelliklerde, değişik sosyokültürel yapılardaki aileler tarafından yetiştirilmiş insanların tanındığı ilk sosyal ortamdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda kendi beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken okul yönetimleriyle, öğretmenleriyle, birbirleriyle ve kendi aralarında çatışma yaşamaları kaçınılmazdır. Bu durumun her ne kadar istenirse de şiddet ile sonuçlandığı durumlar da mevcuttur (Can, 2007 s.13).

Birçok ülkede artmaya başlayan okul güvenliği problemleri okullarımızda da artmaya başlamıştır. Ülkemizde de yazılı ve görsel basından takip ettiğimiz gibi okullarımızda öğrencilerin birbirlerini ya da öğretmenlerini yaralamaları, ölümüne sebep olmaları, okul servis araçlarının kaza yapmaları, intihar, hırsızlık gibi olaylarla daha fazla karşılaşılmaktadır (Geyin, 2007 s.2).

Gittikçe büyüyen bu şiddet sorunu, yetenekli öğretmenleri meslekten uzaklaştırmakta ve öğrenciler için öğrenim fırsatlarını azaltmaktadır. Okul güvenliği ulusal bir kaygı haline almıştır. Okul güvenliği eğitim sürecinin bir parçası olup, okul hayatından ayrılamaz.

Okullarda eğitim programlarında ve öğretim yöntemlerinde yeni yaklaşımlar yerine, güvenlik bir numaralı eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirtaş, 2007 s.1).

Şekil 1: Şiddeti Anlamada Ekolojik Model



(Yıldız vd, 2011 s.4).

Şekilde de görüldüğü üzere şiddet olgusu bireyin yakın çevresi ile ilişkilerinden topluma doğru genişleyen ve o toplumu da oluşturan kültürü de içine alan bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

### 2.1.2. Şiddet Türleri

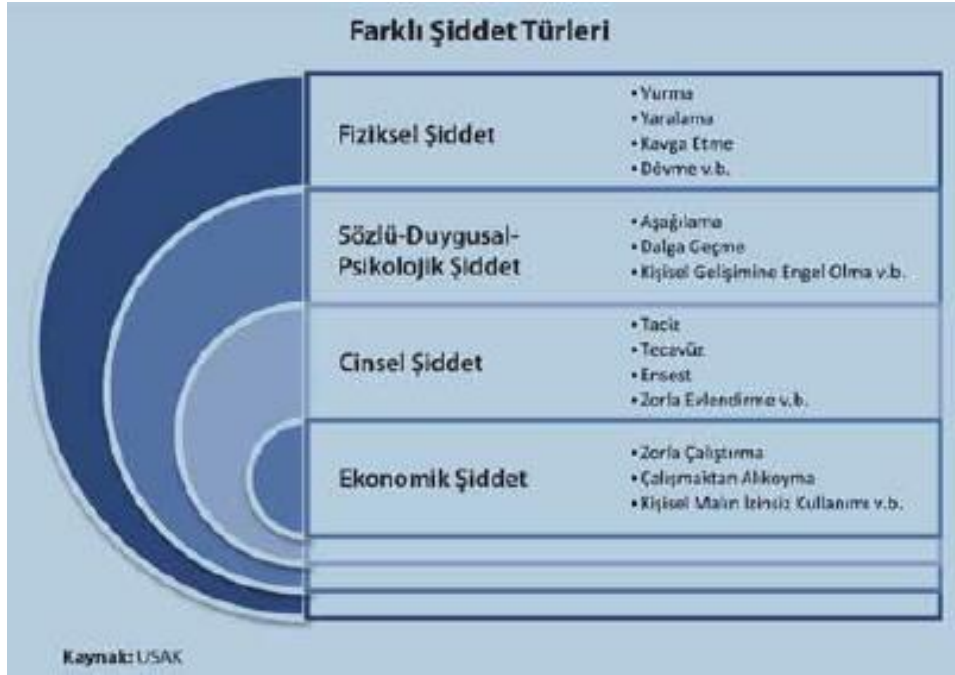
Şiddet, özellikle son yıllarda toplumumuzun pek çok kesiminde sıklıkla görülmeye başlanmış, aile içi şiddet, kadına yönelik şiddet, çocuklara yönelik şiddet, çete şiddeti, sokak şiddeti, organize şiddet, sporda şiddet, okullarda şiddet ve kişinin kendi kendisine yönelik şiddet olarak tanımlanan intihar neredeyse günlük yaşamın bir parçası olarak kanıksanmış, doğal kabul edilir hale gelmiştir (Gökler, 2009 s.512 ).

Şiddet, toplum tarafından daha çok fiziksel şiddet anlamı ile anlaşılmaktadır. Oysaki şiddet sadece fiziksel şiddet ile sınırlı değildir: psikolojik olarak uygulanan şiddet, sözel şiddet, cinsel şiddet, davranışsal şiddet, sembolik şiddet gibi. Şiddet, iletişimin koptuğu anda ortaya çıkabilmektedir (Bal, 2013 s.7-8).

Güç kullanımı aynı zamanda bariz şiddet davranışının yanı sıra ihmal davranışını da içermektedir. Bu sebeple fiziksel zor ya da güç kullanımı denince intihar, kendine zarar verme davranışlarının yanı sıra ihmal, fiziksel, cinsel ve psikolojik kötüye kullanımının da tüm tipleri anlaşılmalıdır (TBMM, 2007 s.36).

Belli başlı şiddet türleri şu şekilde sıralanabilir: fiziksel şiddet, psikolojik şiddet, cinsel şiddet ve ekonomik şiddet (Deniz, 2012 s.47). Bir araştırmaya göre öğrencilerin gösterdikleri şiddet davranışının en çok sözlü ve fiziksel, en az duygusal ve cinsel şiddet olduğu seklindedir (Tekeli, 2010 s.52).

Şekil 2: Farklı Şiddet Türleri



(<http://www.usakanalist.com/detail.php?id=101> Erişim Tarihi: 18.03.2014).

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi şiddet türleri çeşitli sınıflandırmalara tutulabilmektedir. Bu sınıflandırmalar bazı kaynaklarda benzerlikler gösterirken bazı kaynaklarda daha farklı sınıflandırmalarla karşılaşmak mümkündür.

Şiddet türlerine kısaca değinecek olursak:

**Bedensel-Fiziksel Şiddet:** Şiddetin güç ve kaba kuvvet anlamı en yaygın kullanılan ifadesidir. Buna karşılık olarak şiddet denilince ilk akla gelen fiziksel şiddettir (Bal, 2013 s.18).

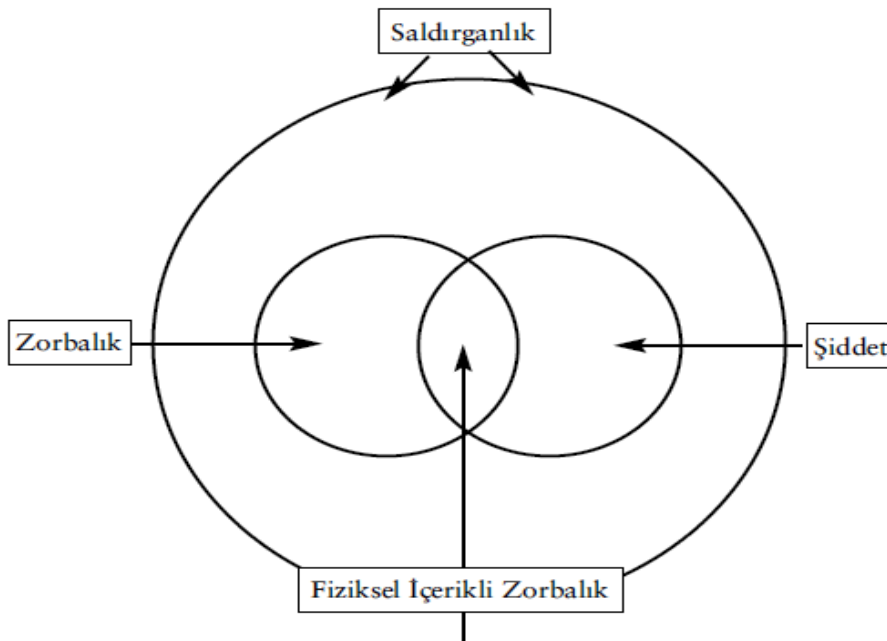
**Ruhsal-Duygusal-Sözel Şiddet:** Bir öğrencinin akranları ya da öğretmenleri tarafından tehdit edilmesi, kendisine küfredilmesi, dalga geçilmesi, küçük düşürülüp aşağılanması, alay edilmesi, ad takılması gibi davranışlara maruz kalması sonucu oluşan şiddet türüdür (Şahan, 2010 s.7).

**Zorbalık:** Zorbalık, bir kişinin ya da grubun yukarıda geçen davranışları, kasıtlı olarak belli bir zaman periyodu içerisinde fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden güçsüz olan kişiye karşı istikrarlı bir şekilde sürdürmesi olarak tanımlanabilir. Zorbalık, savunmasız bir insana, güç ve saldırganlık kullanarak acı vermek amacıyla ortaya çıkan bir ilişki problemidir (Satan, 2006 s.13). Okul zorbalığı, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Okul zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoş gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışlar olarak

ortaya çıkabilir (Pişkin, 2002 s.536). Genel olarak zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür. Zorbalığın özünü baskı yapma oluşturur. Zorbalık anlaşmazlıkları baskı yaparak çözmeye çalışma eylemidir. Zorbalığın mutlaka fiziki bir müdahale ile gerçekleşmesi gerekmez. Bir kişinin anlayamadığı bir başka kişiyi aşağılaması, onunla alay etmesi, küçümsemesi vb. baskıcı davranışlarının tümü zorbalık kapsamında yer alır (Ünalı, 2010 s.1). Zorbalığa maruz kalma, yalnızca benlik saygısını değil, hem durumluk ve sürekli kaygı ve hem de depresyon belirtilerini etkilemektedir (Kapıcı, 2004 s.10).

Saldırganlık: Çeşitli kuramlara bakılarak saldırganlık ve nedenleri incelendiğinde farklı görüşlerle karşılaşılmaktadır. Saldırganlığı ve nedenlerini açıklayan kuramlar iki başlıkta toplanabilmektedir. Bunlar saldırganlığı dürtülerle açıklayan içgüdü kuramcıları ve saldırganlığı öğrenme kuramları, engellenme, pekiştirme ve sosyal öğrenme kuramları ile açıklayan davranışçı kuramlardır (Güner, 2007 s.14). Şiddet ve saldırganlık kavramlarını ele aldığımızda aralarındaki ilişki için şiddet, bireyin içinde bulunan artmış saldırganlık dürtüleri sonucunda içsel kontrolü sağlayamaması durumunda ortaya çıkan davranışlardır denilebilir (Norşenli, 2009 s.17). Saldırgan öğrenciler, ciddi şiddet olayları suçlusu olma yönünde özellikle risk altındadırlar ve onlar ileride zorbalık davranışlarında bulunacak çocuklar yetiştirmeye daha yatkınlardır (Coşkun, 2008 s.1). Saldırganlık başkalarına fiziksel veya psikolojik zarar verme niyeti taşıyan tüm davranışları içerir. Niyet saldırganlığın temel ögesidir. Saldırganlık, başkalarına zarar vermeye yönelik bir davranış olduğu gibi aynı zamanda saldırganca davranma güdüsü olarak da kabul edilmektedir. Saldırganlık çok farklı uyarıcılara gösterilen öğrenilmiş bir davranış olmaktadır (Yavuz, 2009 s.10).

Şekil 3: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Terimleri Arasındaki İlişki



(Olweus, 1999 dan aktaran Pişkin, 2002 s.537)

Şekilden de anlaşılacağı üzere saldırganlık olgusu zorbalık ve şiddet olgularıyla yakından ilişkili ve birbirlerini etkilemektedir.

**Sosyal Şiddet:** Akran istismarı, akran zorbalığı, arkadaş baskısı gibi değişik adlarla karşımıza çıkan bu kavram ile birden fazla kişinin bir kişiye yönelik yapmış oldukları olumsuz davranışlar ifade edilmeye çalışılmaktadır. Akran zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşla gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme biçiminde de ortaya çıkabilmektedir (Tübitak, s.2). Ergenlerin akranlarını suç sayılan etkinliklere ve zarar verici eylemlere teşvik etmesi ya da özendirilmesi de söz konusudur. Özellikle ergen suçları, gençlik çeteleri, sigara, alkol, uyuşturucu madde kullanımı, ergen hamileliği, saldırganlık, okul zorbalığı gibi sorunlarda arkadaşların etkisi yadsınmaz (Taylı, 2010 s.9).

**Cinsel Şiddet:** Cinsel şiddet, bir öğrencinin kendisi istemediği halde akranları ya da öğretmenleri tarafından cinsel içerikli konulmaya maruz bırakılması, kendisine sarkıntılık yapılması, vücuduna dokunulması ya da bir köseye sıkıştırılması sonucu oluşan şiddet türüdür (Şahan, 2010 s.8). Araştırmalar, cinsel tacizin ergenlik yılları boyunca artışını erkek ve dişi oluşumuyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu yönde yapılan bir araştırmada ergenlik dönemi içerisinde yer alan 6. ve 7. sınıfa giden öğrenciler arasında zorbaca davranış gösteren kız ve erkeklerin, zorbalık bildirmeyen çocuklara göre pubertal gelişim açısından daha ilerde ve romantik ilişkilerde sözel ve fiziksel saldırganlık daha çok göstermektedirler (Satan, 2006 s.18). Cinsel şiddet bir kişinin, diğer bir kişiyi kendi cinsel gereksinim yada isteklerin doyumu için cinsel nesne olarak kullanması yada kullanılmasına göz yumulmasıdır. Cinsel şiddet kişilerin istekleri dışında ve istemedikleri biçimde cinsel eyleme zorlanmasıdır (Gemici, 2008 s.17).

**Düşmanlık:** Düşmanlık saldırganlığın daha ziyade tutumsal yanına tekabül etmektedir. Bir diğerinin korku veya öfke yaratan saldırgan davranışlarına karşılık olduğunda savunucu saldırganlık, diğerine doğrudan zarar vermek amacını taşıdığına düşmanca saldırganlık diğerine zarar verme niyeti olmadan, belirli bir amaca (bir takım imkân veya kaynaklara ulaşma, belirli bir statüyü koruma veya elde etme gibi) ulaşmak için yapıldığında araçsal saldırganlık söz konusudur (Alper, 2008 s.17-18).

**Mobbing:** Karmaşık davranışlarla karakterize edilen ve iş yerinde karşılaşılan bir olgu olarak tarif edilebilen, bir bireye karşı uygulanan zararlı davranışlar ve baskılar olarak tarif edilebilir. İş yerinde psikolojik şiddet, çeşitli aşamaları içeren bir süreç şeklinde devam eder. Mobbing oluşukça çeşitli psikolojik faktörler etkileşime girer ve kişinin sağlığını olumsuz biçimde etkiler (Otrar ve Özen, 2009 s.99). Yıldırma ile başa çıkmada destek olmak amacıyla web siteleri açılmış (<http://mobbingyardim.wordpress.com>); ve Mobbing İle Mücadele Derneği <http://www.mobbing.org.tr/> kurulmuştur. Son olarak Başbakanlık, “İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi” konulu bir genelge yayımlayarak iş yerinde yıldırma resmen tanımış ve bu yönde önlemler almıştır (Gökçe, 2012 s.274). Mobbing öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyerek gelecek yaşantılarına negatif olarak yansıtılabilir. Bu nedenle mobbing ve mobbing ile mücadele eğitim müfredatı içerisinde



yerleştirilebilir. Eğitimciler, özellikle bu konularda hassas olmalı ve öğrencilerin kendi öz benliklerini olumlu yönde geliştirmelerine yardım edecek rehberlik programlarına önem vermelidirler (Olgun vd, 2013 s.440).

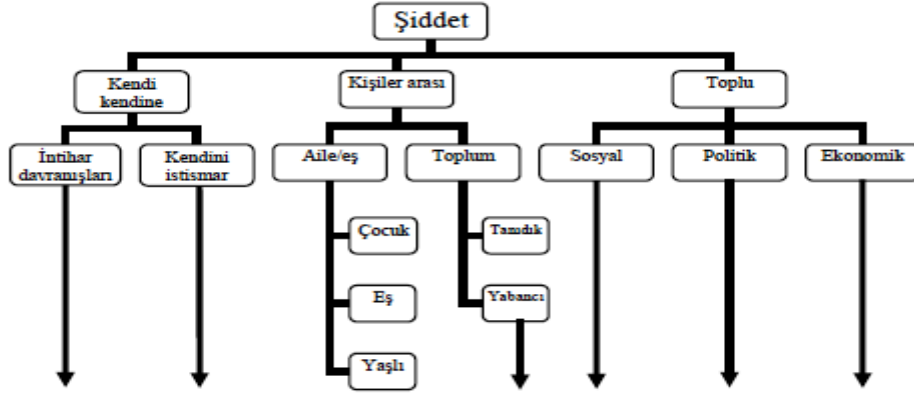
**Vandalizm:** Vandalizm, 1960 lı yıllardan itibaren başta ABD, İngiltere, İsveç gibi gelişmiş ülkelerde olmak üzere araştırmacıların dikkatlerini çeken sosyal, psikolojik, ekonomik ve hukuki bir sorundur (Öğülmüş, 2000 s.74). Taşınmaz Mala Karşı Saldırganlık olarak ta adlandırılan Vandalizm okulda kullanılan mallara zarar verme, yangın çıkarma gibi okullara ciddi zararlar ortaya çıkaran eylemler olarak tanımlamıştır (Yavuzer, 2009 s.33). Tahripçilik olarak nitelendirilen saldırgan davranışların ortak özelliği tahrip edilen, aşındırılan, çeşitli derecelerde hasara yol açılan ya da tümüyle kullanılmaz hale getirilen malların büyük bir kısmının kamu malı olması ya da tahrip edilen ya da tahrip edilen malların en azından bu davranışları yapan bireylerin hiç de tanımadıkları başka kişilere ait olmasıdır (Özen vd, 2004 s.145).

**İntihar:** Topluluklar modernizasyondan, post modernizasyona geçtikçe topluluk içersinde pek çok değişiklikler gerçekleşir ve birçok kişi değişen sosyal normlara ayak uydurmaya çalışırken psikolojik sıkıntı yaşar. Bu sosyal geçişte birey kendini ümitsiz ve çaresiz bir yaşamın içinde gibi hisseder. Bu gerçek depresyona, akabinde intihar olaylarına sebep olan temel nedenlerden biri olarak görülür (Özfirat, 2009 s.53). Ergenlik döneminde görülen bir diğer ciddi ruh sağlığı sorunu intihardır. Çocuklukta nadir olmasına rağmen intihar davranışının görülme sıklığı ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte artmaktadır bunun yanında psikolojik sorunların intihar düşünceleri ve girişimleriyle ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Eskin, 2000 s.229). İntihar davranışı tehdit, düşünce, girişim ve ölümlle sonuçlanan eylemler olarak geniş bir yelpaze içinde yer almaktadır. İntihar davranışının etyolojisinde aile yapısı, etkileşimi ve kişilerarası ilişkilerdeki sorunlar önemli bir yere sahiptir (Palabıyıkoglu, 1993 s.1). Ergen intiharlarında risk faktörlerini belirlemek intiharın önlenmesi için en önemli etmenlerden biridir. Daha önceden intihar girişimi olması ergen intiharlarında en önemli risk faktörleri arasında sayılmaktadır. Diğer risk faktörleri arasında psikopatolojik, ailesel, biyolojik ve durumsal faktörler yer almaktadır (Siyez, 2006 s.415).

**Çatışma:** Çatışma değişik anlamlarda kullanılan; genel anlamda olumsuz olarak algılanmakta ve çelişki, zıtlık, tartışma gibi ifadeleri çağrıştırmakta ise de büyüme ve gelişmeyi de içine alan bir kavramdır. Çatışma ile ilgili kaynaklar değişik şekillerde ele alınmıştır, tanımlar incelendiğinde; ait olma, güç, özgürlük ve eğlence gibi bazı temel gereksinimleri karşılayabilmek ve bunlarla ilgili yaşanan müdahale, yarış durumlarından ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Güner, 2007 s.30). Çatışma kelimesi esas olarak farklı tipte davranışları içeren bir spektrum için kullanılır. Bu spektrum, bir kişi ile alay etmekten, ciddi saldırı ve istismara kadar uzanabilir. Bazen tek kişi bazen bir grup çatışmayı yapabilir. Çatışmanın tanımlanması ve varlığının belirlenmesi kolay değildir. Dövme ve yumruklama gibi fiziksel şiddet daha az görülmele birlikte, çoğunlukla rastlanan tehdit, alay ederek sataşma gibi sözel travmalar kişide daha çok hasar yapabilir (<http://www.adlitip.org> Erişim Tarihi: 24.11.2013).

Yapılan başka bir çalışmada ise şiddet tipleri ve içerikleri aşağıdaki gibi gösterilmiştir (Yıldız vd, 2011 s.3).

Şekil 4: Şiddet Tipleri ve İçerikleri



### İçeriği

Fiziksel

Cinsel

Psikolojik

İhmal

### 2.1.3. Okulda Şiddet

Okul ile şiddet davranışı arasındaki ilişkisinin belirlenmesinde, okul ile ilintili ele alınabilecek değişkenlerden önemlileri şu şekilde belirtilebilir:

- Düşük düzeydeki akademik başarı,
- Okula olan bağlılık düzeyinin düşüklüğü,
- Okul koşulları ve iklimi,
- Çeteye katılma, (Baran, 2008 s.38-39).

İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin zorba düzeylerinin en önemli yordayıcısının yaş değişkeni olduğu, bunu erken ergenlerde bağlanma, algılanan baba tutumu ve okul memnuniyeti değişkenlerinin izlediği görülmektedir. Yaşça büyük, kaygılı bağlanmış, babanın demokratik tutuma sahip olmamasının ve okuldan memnun olmamanın zorba olmayı yordadığı ortaya çıkmıştır (Bektaş, 2007 s.115).

Okulda yaşanan şiddet olaylarında ağırlıklı olarak merkezde öğrencinin olduğu dolayısıyla öğrencinin hem şiddetin uygulayıcısı, hem de kurbanı olarak olayların içinde yer aldığı görülmektedir (Çubukçu ve Dönmez, 2014 s.55).

Hem kızlar hem de erkekler daha çok erkek öğrencilerin zorbalığına uğramaktadırlar. Kız öğrencilerin hemcinslerine zorbalık ettikleri görülürken erkek öğrencilere karşı zorbaca davranmaları düşük düzeydedir. Her iki cins de en fazla hemcinslerine karşı zorbaca davranmaktadır (Dölek, 2002 s.346).

Yapılan bir araştırmada okulda yer alan tüm tarafların değişen oranlarla, şiddetin hem uygulayıcısı hem de mağduru olduğu ve öğrencilerin şiddetin uygulayıcısı olduğu bazı olayların ölümle sonuçlandığı bulunmuştur (Altun vd, 2006 s.12). Yine başka bir araştırmada şiddet eğiliminde etkili faktörlerin ise öğrencilerin cinsiyeti, buldukları sınıf, ailenin gelir düzeyi ve babanın çalışma durumu olduğu saptanmıştır (Özgür vd, 2011 s.53).

Durmuş ve Gürkan (2003 s.1) e göre öğrenciler tarafından en çok işaret edilen şiddet ve saldırganlık olayları şöyle sıralanmıştır:

1. Okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencilerin okulda bulunduğunun ifade edilmesi (%70,9),

2. Okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar (%70,1),

3. Okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında toplu kavga olayları (%70,1),

4. Okulda bazı öğrencilerin paralarının çalınması ya da özel eşyalarının kaybolması (%63,7).

Okul ortamından yaşanan şiddetin en çok sınıflarda, koridorlarda ve tuvaletlerde yaşandığı diğer bir deyişle daha çok, okul sınırları içerisinde, daha az yetişkin kontrolünün olduğu ortamlarda ve zaman dilimlerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu yetişkin kontrolünden ziyade, öğrencilerinin kendilerini ve öğrencilerin birbirlerini kontrol ettiği bir sistemin kurulmasını düşündürmektedir (Bulut, 2008 s.32).

Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe sorunlar azalmakta, düştükçe sorunlar çoğalmaktadır (Demirtaş vd, 2007 s.446). Şiddetin yoğun olarak yaşandığı yerler arasında sınıfların olması, bazı olayların öğretmenler tarafından gözlenemediğini ya da ciddiye alınmadığını göstermektedir (Şahan, 2010 s.201).

Başka bir araştırmanın bulgularına göre okulda zorbalığın en fazla sınıf içinde meydana geldiği görülmektedir (Ünalmiş, 2010 s.125). Kalabalık sınıflar, kişiler arası çatışmaların yaşanma olasılığı yüksek sınıflardır. İstekler, amaçlar, eylemler çatışınca problem çıkması kaçınılmaz olur. Ayrıca kalabalık nedeniyle öğretmenlerin problemleri davranışlara zamanında ve gerektiği gibi müdahale edememeleri başka sorunların da doğmasına neden olacaktır (Karakas, 2005 s.211).

Düzensizlik, suç ve şiddete neden olabileceği düşünülen okul etmenlerinin başında okulun/sınıfın aşırı kalabalık olması gelmektedir (Baran, 2008 s.40). Ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin okul, öğretmen ve ders ile ilgili en çok göze çarpan problemin

okullarındaki spor tesisleri ve faaliyetlerinin yeterli olmadığını söylemeleri ile sınıfların çok kalabalık ve gürültülü olduğunu söylemeleri dikkate değerdir (Sezer ve İşgör, 2010 s.239).

Okulların fiziksel koşulları, sınıfların kalabalık oluşu, gürültü, ısınma, sınıfların temizliği gibi durumlar öğrencide hem strese neden olmakta hem de öğrenci performansı üzerinde olumsuz etki meydana getirmektedir. Bu sonuç araştırmada ve yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bunun için; sınıfların kalabalıklığını önlemeye dönük tedbirler alınmalı, öğrencilerde bu konuda oluşacak stres önlenmelidir (MEB, 2009 s.319).

Okullarda şiddeti azaltmaya yönelik olarak etkili bir aydınlatma sisteminin kurulması, gerekiyorsa bazı yerlere ayna koyarak izbe köşelerin artırılması öneriler arasındadır (Öğülmüş, 2006 s.22).

TÜBİTAK-Ankara Üniversitesi işbirliği ile hazırlanan Okullarda Şiddet ve Zorbalığın Önlenmesi Anababa El Kitabı şiddeti aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

*Tablo 1: Şiddet ve Saldırganlık Biçimleri*

<b>DAVRANIŞ BİÇİMLERİ:</b>		
<b>Davranış Kategorileri</b>	<b>Endişelenilmesi Gereken Davranışlar:</b>	<b>Ciddiyetle Endişelenilmesi Gereken Davranışlar:</b>
Fiziksel Saldırganlık	* İtme * Dürtme * Tekmeleme * Tükürme * Vurma * Alay etme * İsim takma * Kötü bakma * Sataşma	* Silahla Tehdit Etme * Mala Zara Verme * Hırsızlık
Sözel Saldırganlık		*Telefonla korkutma *Haraç alma *Baskı kurma *Başkasını tehlikeli işlere cesaretlendirme *Mala karşı sözel tehdit oluşturma *Sözel olarak şiddet tehdidi oluşturmak
Sosyal yalıtım	*Dedikodu yapma *Utandırma *Gruptan dışlama *Diğer öğrencilerin ona aptalmış gibi bakmasını sağlama *Hakkında söylenti yayma	*Kine kışkırtmak *İrkçi, seksist veya homofobik yalıtım *Diğerlerinin suçlamasını sağlamak *Toplum önünde küçük düşürme *Kötü niyetli söylentiler yayma

(Tübitak, s.3-4)

## **2.1.4. Okulda Şiddetin Boyutları**

### **2.1.4.1. Fiziksel Şiddet**

Fiziksel şiddet, bir öğrencinin öğretmenleri ya da akranları tarafından itme, dövme, tokat atma, saç-kulak çekme ya da herhangi bir kesici aletle yaralama gibi davranışlara maruz kaldığı şiddet türüdür (Şahan, 2010 s.7).

Fiziksel şiddet, eyleme dönüşmüş güç olarak da değerlendirilebilir. Gücün gösterilmesinde en kolay yol olarak görülen fiziksel şiddete başvurmak iktidar sağlama, sindirme, üstünlük kurma amacıyla da kullanılmaktadır (Yalçın, 2012 s.21).

### **2.1.4.2. Sözel Şiddet**

Karşıdaki kişiye sistemli bir biçimde yapılan, kişinin benliğini, psikolojik ve sosyal gelişimini, ruhsal bütünlüğünü etkileyen olumsuz yargılar, atıflar ya da sözel davranışlardır. Kişilerin bedensel veya kişilik özellikleri kullanılarak, baskı kurularak, duyguları kullanılarak istemediği muameleye maruz bırakılmasıdır (Gemici, 2008 s.17).

Bir araştırmada ilköğretim okul yöneticileri öğrenciler arasında en fazla sözel şiddet türünün görüldüğünü belirtmişlerdir (Çubukçu ve Dönmez, 2012 s.37).

Yapılan başka bir araştırmada okullarda isim takma, alay etme gibi sözel zorbalık ve sözel kurbanlık türlerinin daha yaygın olduğu, bunları itme, dövme gibi fiziksel zorbalık türlerinin izlediği saptanmıştır (Totan ve Yöndem, 2007 s.63).

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu tarafından 1996 yılında yaptırılan Türk Ailesinde Adolesanların Sorunu isimli araştırmanın sonuçlarına göre ergenlerin yaklaşık yarısının öfkelenmelerinde kızıp bağırarak tepki verdiklerini göstermiştir (Başbakanlık, 1997 s.345).

Şiddetin eğitim ortamlarında görülen boyutları, Türkiye' nin çeşitli illerinde yapılan araştırmalara göre sırasıyla sözel şiddet, duygusal şiddet, fiziksel şiddet ve cinsel şiddet şeklindedir (Karaman, 2011 s.9-10).

### **2.1.4.3. Öfke**

Öfke duygusu ve öfke duygusunun eşlik ettiği istenmeyen davranışlar önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorun başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticilerini ve anne babaları kaygılandırmaktadır. Çünkü özellikle öfke duygusunun eşlik ettiği olumsuz davranışlar güvenli okul ortamını tehdit etmektedir. Okul atmosferi içerisinde yer alan bireylerin öfke duygusunun eşlik ettiği olumsuz davranışlardan doğan çatışmalar yaşadığı ve verimlerinin düştüğü bilinmektedir (Özmen, 2004 s.17-18).

Öfke nedir? Ne işe yarar? Sorularının cevabı aşağıdaki gibidir:

Öfke son derece normal ve yaşamın sürdürülmesi için gerekli bir duygudur.

Öfke, duygusal bir tepkidir.

Öfke uyarıcı bir işarettir.

Öfke kişiyi tehditlere karşı uyarır ve kendisini korumasına olanak sağlar.

Öfke yeni öğrenmeler için bir motivasyon sağlar.

Öfke, sınırlandırılabilirdiği sürece sağlıklıdır ve işe yarar.

Öfke kontrol edilmediğinde kişinin kendisi ve çevresi için zararlı olabilir.

Öfkenin sağlıklı ve işe yarar olabilmesi için inkâr edilmemesi, bastırılmaması ve öncelikle kabul edilmesi, tanınması ve kontrollü bir biçimde ifade edilebilmesi gerekir.

Öfke Nedir ? Ne Değildir? Sorularının cevabı ise şu şekildedir:

Öfke bir problem çözme aracı değildir.

Öfke bir öç alma veya intikam yolu değildir.

Öfke başkalarını suçlama biçimi değildir.

Öfke şiddet göstermek veya suç işlemek için bir neden değildir.

Öfke başkalarını kontrol etme yolu değildir.

Öfke bir haklı olma yolu değildir (Aygen 2009 s.25-26).

#### **2.1.4.4. Düşmanlık**

Düşmanlık; kişinin öncelikle kendisinden şüphe etmesiyle alakalıdır. Kendisini güvende hissetmemektedir ve çevresine durmadan şüphelerle bakmaktadır. Düşmanca bir tutumu benimsemiş kişiler mutsuz olurlar çünkü sürekli karşılaşmış olduğu olayların ardında bir şeyler ararlar ve sanki herkes kendisiyle bir çekişme içerisindeymiş gibi hissederler. Çekememezlik, kıskançlık gibi duygulara sahiptirler (Akman, 2010 s.13).

Bir çalışma ise düşmanlık (hostility), daha çok antisosyal (psikopat) karakterdedir demiştir (www.egitimsen.org.tr Erişim Tarihi: 30.01.2014).

Okulda şiddete maruz kalma sıklığı öğrencilerin benliklerine yönelik algılamalarını olumsuz yönde etkileyerek, düşmanlık duygusu düzeylerini artırmaktadır. Bu bulgular ışığında, okulda şiddete yönelik düzenlenecek olan müdahale programlarının, şiddetin öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerine olumsuz etkisine aracılık eden olumsuz benlik ve düşmanlık duygusu düzeylerini azaltabilecek stratejileri de içermesinin, programların etkililiğini artıracaktır (https://www.pegem.net Erişim Tarihi: 01.02.2014).

#### **2.1.5. Okulda Şiddeti Tetikleyen Nedenler**

Yapılan bir araştırmada okullarda meydana gelen birçok istenmeyen davranışın nedeni genel olarak; aile, bilgi ve iletişim teknolojileri, okul, sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programı ve öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci gibi öğeler olarak tespit edilmiştir (Dağlı ve Baysal, 2012 s.261).

Çocuk ve ailenin psiko-sosyal ve ekonomik karakteristikleri, okul çevresi ve akran grubunun etkileri, erken yaşta çalışma yaşamına girmek, boş zaman olanaklarının yetersizliği, ülkenin sosyal ve ekonomik politikalarının yetersizliği, toplumun değişen toplumsal ve kültürel yapısı, iç göç olgusu ve göç deneyimine bağlı yoksulluk, eksik kentleşme, kentle

bütünleşememe ve medya organlarının şiddet içeren yayınlarının olumsuz etkisine dikkat çekilmiştir (TBMM, 2010 s.5). Öfke duygusunu tanıma ve fark edebilme, kontrol edebilme, doğru ifadeyi öğrenme yalnızca ergenlere kazandırılması gereken bir beceri değil, farklı yaş ve gruplarda çocuklara, yetişkinlere ve değişik meslek gruplarına, tüm bireylere kazandırılması gereken bir beceridir (Genç, 2007 s.100).

Yapılan bir araştırmada annenin eğitim düzeyi ile ergenin alkol içmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan anne ve babanın eğitim düzeyi düşükse ergenin akademik başarısızlık riski artmaktadır. Çalışan annelerin çocuklarının akademik başarısı daha iyi bulunmuştur (Öner vd, 2013 s.38).

Okullar arası farklılaşmanın büyük bir çoğunluğunun öğrenci özellikleri tarafından açıklandığını sonucuna ulaşan bir çalışma ise okula özgü zorbalık müdahaleleri geliştirirken öğrencilerin duygusal öz-yeterlik inançlarına ve okul iklimi algılarına odaklanmanın öneminin altını çizmektedir (Atik, 2013 s.7).

Şiddetin içinde erken yaşlarda bulunmak da daha sonraki yaşlarda şiddet ve suç dünyasında bulunmanın en güçlü işaretlerinden birisi olarak görülmektedir. Ayrıca küçük yaşlarda, gelişimsel süreçte küçük saldırganlıklar, fiziksel dövüş ve saldırı, darp gibi daha ciddi şiddet davranışlarına doğru bir süreç izlenirken, yaş büyüdükçe küçük saldırganlıklardan ciddi şiddet olaylarına geçiş ya da doğrudan fiziksel şiddetten ciddi şiddet davranışlarına geçiş görülmektedir (Norşenli, 2009 s.21-22).

Zorbalığın başlıca nedenleri öğrencilerin iletişim becerilerinden yoksun olmaları, okulda kendilerini ifade edecek yeterli sosyal etkinliklerden yararlanamamaları, sorun çözme becerilerine sahip olmamaları ve ailelerinin ilgisizliğidir (Genç, 2007 s.7).

Öğrencileri suç işlemeye yönelten başlıca etmenler içerisinde: Ailenin tutarsız ve sert disiplin uygulamalarında bulunması, aile içinde şiddetin ve istismarın varlığı ve çocuklarda madde kullanımının fiziksel ve ruhsal sağlıkları üstündeki kötü etkileri de sayılmıştır (Gelbal, 2006 s.128). Yapılan araştırmalar hem şiddete uğramanın şiddet davranışını artırabileceğini hem de şiddete yönelik olumlu tutuma sahip olanların şiddet eğilimlerinin arttığını göstermektedir (Ünalmiş ve Şahin, 2012 s.65).

Erkeklerde saldırgan davranışlara kızlara oranla daha çok rastlanır. Bazı araştırmalar da “Y” kromozomu fazlalığının saldırganlığı arttırdığını belirlemiştir. Ayrıca testosteron düzeyinin saldırganlığın artışı ile bağıntısı olduğu bulunmuştur (Dölek, 2002 s.79).

Biyolojik etkenlerin başında cinsiyet ve hormon farklılıkları gelir; hemen bütün toplumlarda erkekler kadınlara göre çok daha fazla saldırganlık gösterir. Çocuklukta bile erkek çocuklar şiddet içeren oyunları tercih ederler (TBMM, 2007 s.43).

Yapılan bir çalışmada kızların, erkeklerden toplumsal ve bilişsel olarak daha gelişmiş oldukları ortaya konulmuştur. Spor yapan kızların, spor yapan erkeklerden daha atılgan olduklarını ortaya çıkarmıştır. Kızlardaki toplumsal gelişmişlik, diğerlerinin haklarına saygı göstererek, kendi çıkarlarını koruma davranışı göstermelerini, yani daha atılgan olmalarını sağlamaktadır (Dervent, 2007 s.75).

Bir başka çalışmada ise lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, kız öğrencilerin saldırganlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şahan, 2007 s.82).

Başka bir araştırmada ise erkek çocukların; korkutma sindirme, açık saldırı, ilişkisel saldırı, kişisel eşyalara saldırı boyutları ile genel akran istismarı puanlarının kız çocuklardan daha yüksek olduğu, buna karşın kızların alay boyutuna ilişkin akran istismarı puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akduman, 2010 s.21). Diğer bir çalışmada ise zorba düzeyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Sarıtaş, 2006 s.56).

Bu konuda yapılan başka bir çalışmada ise erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Öz, 2007 s.60). Öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok mağdur oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Atik ve Kemer, 2008 s.198).

Cinsiyetin erkek olması ve özgeci yardım etmenin, öğrencinin zorba olarak sınıflandırılma olasılığını azalttığı, diğer yandan cinsiyetin kız olması ve faydacı yardım davranışları göstermesinin onların zorba olarak sınıflandırılma olasılığını artırdığı görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerde olumlu prososyal davranış geliştirilmesinin okullarda şiddet sorunun önlenmesine katkı yapacağı söylenebilir (Çalık vd, 2009 s.572).

Cinsiyet açısından ele alındığında, ergenlerin anne baba ile ilişkilerindeki artış erkeklerde kızlara göre zorbalığa katılmama olasılığını artırmakta, kızlarda ise akran ilişkilerindeki artış erkeklere oranla zorba/kurban olma olasılığını artırmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007 s.53). Başka bir çalışmada erkek öğrencilerin akran baskısı düzeyleri kızlara göre daha yüksek bulunmuştur (Yıldırım, 2007 s.4).

Cinsiyetle zorba davranışlar arasındaki ilişki incelendiğinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok zorbalık eğilimi gösterdikleri ve bu yönde davranışlarda buldukları sonucuna varılmıştır (Şahin ve Sarı, 2010 s.9). Son yıllarda kızların çok rahat bir şekilde kavgı ettiklerini ve bunu doğal karşıladıklarını görmekteyiz (Polat, 2009 s.90).

Başka bir çalışmada, kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Adıgüzel ve Karadaş, 2013 s.63). Diğer bir çalışmada zorbalık davranışı ile ilgili olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri incelenmiş ve anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunmakla birlikte sınıf düzeyi açısından anlamlı fark bulunamamıştır (Atik, 2006 s.6).

Başka bir araştırmada şiddete yönelik tutumun cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Yavuz, 2009 s.94). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdır (Bozkurt, 2010 s.55).

Tepkisel şiddet alt boyutunda ve zorbalık, kavgı, kurban alt boyutlarında cinsiyet açısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Bolat, 2010 s.6).



Erkeklerin kızlara göre sanal ortamda ister zorba ister kurban olarak daha fazla zorbalıkla karşılaştıkları görülmüştür (Bayar, 2010 s.90). Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre şiddete daha eğilimlidirler (Balkıs vd, 2005 s.93).

Şiddete maruz kalan öğrencilerin ders durumlarının iyi olması da pek sık rastlanan bir durum değildir (Can, 2007 s.94). Akademik başarısı düşük öğrenciler, akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdır (Bozkurt, 2010 s.55).

Öğrencilerin zorba davranışlar uygulamasında ve maruz kalınmasında okul başarı durumu önemli bir etkidir. “Başarılı” öğrencilerin, bütün zorbalık türlerine “okul başarısı “orta” veya “başarısız” olan öğrencilerden daha az başvurdukları ve maruz kaldıkları görülmüştür (Genç, 2007 s.7).

Belirli bir düzeyde öğretim başarısı kaydeden öğrenciler şiddete daha az eğilim gösterebilmektedirler (Sağlam, 2009 s.95). İlköğretim sınıflarında zorbalığa karışmayan statüde yer alan öğrencilerin, kurban ve zorba statüde yer alan öğrencilere göre daha yüksek bir akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç, 2007 s.78).

Ergenlik insan yaşamı içinde en ciddi duygusal karmaşanın ve duygusal yoğunluğun yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde ergen, yaşadığı her türlü duyguyu çok fazla önemser ve davranışsal anlamda bu hissettiği duygu sürecinin etki sahasına girer. Ergenlikte birey sürekli duygu dünyasını dinler ve en ufak dalgalanmayı çok yoğun yaşar (MEB, 2008 s.4). Akran ilişkilerinin artışı ergenlerde zorba olma olasılığını artırırken kurban olma olasılığını azaltmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007 s.53).

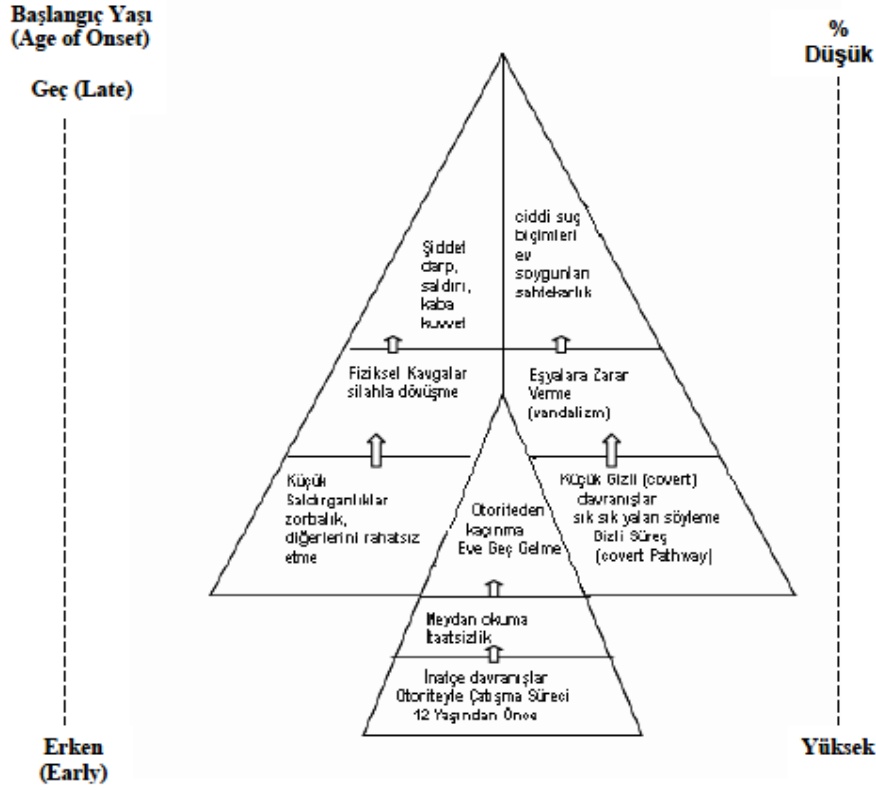
Yaşam kalitesi yüksek ergenlerin kural dışı davranışları daha düşük oranda gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ateş ve Akbaş, 2012 s.348). Ergenlik döneminde akran etkisinin doruk noktaya çıkması, ergenlerin her zamankinden çok akran etkisine açık olması, dolayısıyla akranları tarafından sunulan olumlu ve olumsuz örnekleri almaya daha yatkın olmasıdır. Ergenlerin akranlarını suç sayılan etkinliklere ve zarar verici eylemlere teşvik etmesi ya da özendirilmesi de söz konusudur (Taylı, 2010 s.9).

Başka bir araştırmada, okul başarısı ve okulda yaşanan şiddet olayları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, derslerinde başarılı olan öğrencilerin şiddet olaylarına karışma oranlarının düşük olduğu söylenebilir (Can, 2007 s.101).

Ergenlerin ve gençlerin riskli davranışlar sergilemesinin tetikleyici faktörlerine ilişkin yapılan araştırmalar yalnızlık ve akran baskısının riskli davranışlar gösterilmesinde etkili olan faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (Yıldırım, 2007 s.6).

Ergenler şiddete maruz kalırken aynı şekilde yüksek oranlarda şiddet de uygulamaktadır. Şiddetin başlıca kaynaklarından biri de şiddete maruz kalmış olmaktır. Şiddet adeta bir kısır döngü oluşturmaktadır. Aile yapıları ve yoksulluk ergen şiddetini belirlemede güçlü bir risk faktörüdür (Başbakanlık, 2010 s.45).

Şekil 5: Çocukların Suç ve Sorun Davranışlarının Gelişiminde Üçlü Gelişim Süreci Modeli



(Loeber ve Stouthamer-Loeber, 1998 den aktaran Çetin, 2004 s.13)

Ergenlik döneminde öğrenciler zaman zaman akranlarına uyma davranışları sergileyebilir. Bu davranışlar olumlu olabileceği gibi bazen olumsuz olarak sıralanabilecek okuldan kaçma, akranına karşı şiddet kullanma, saldırganlık vb. davranışlar olabilir (Şahan, 2007 s.12).

Sınıf düzeyinin dolayısıyla ergenlik düzeyinin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde önemli bir farklılığa neden olduğu görülmüştür (Öz, 2007 s.63).

Özellikle akran grubuna kabul edilmek için risk davranışlarında bulunma yönünde güçlü bir baskı varsa akran etkileri olumsuz özellikler gösterebilmektedir. Grup içinde ergenin statüsü işlediği suça ve düzeyine göre artmaktadır (Norşenli, 2009 s.23).

Akran baskısının egemen olduğu dönem ergenlik yıllarıdır. Birey kimlik gelişimi açısından kendini ortaya koymak için akranları tarafından kabul görmek ister. Kendini akranları ile karşılaştırarak nerede olduğunu anlamaya çalışır (Yılmaz, 2008 s.5).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmaktadır. 14–15 yaş grubundaki öğrenciler, 12–13 yaş grubundaki öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdır (Bozkurt, 2010 s.50).

Ergenlerde mantıkdışı inançlara bağlı olarak oluşan olumsuz duyguların yaşandığı evrelerden birisi de ilk ergenlik dönemidir. Ergenliğin başlarında işlevsel ve işlevsel olmayan

düşünceler ergenin mükemmeliyetçi bir kişilik özelliği oluşturmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Dilmaç vd, 2009 s.721).

Bağımlılık yaratan maddelerin yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda çocukların şiddet gösterdikleri ve şiddete maruz kaldıkları, bir şiddet kültürü içerisinde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Çoban, 2012 s.264).

Kendisini madde bağımlısı olarak ifade eden öğrenciler olması öğrencilerin zorba davranışlara maruz kalması ve uygulaması bakımından önemli bir faktördür. Madde bağımlılığı olan öğrenciler, bütün zorbalık türlerine hem daha fazla maruz kalmaktadır hem de daha fazla uygulamaktadır (Genç, 2007 s.7). Alkol ve uyuşturucu kullanımının önlenmesi okullarda çocuk suçluluğunun önlenmesinde önemli görülmüştür (Kepenekci ve Özcan, 2001, s.159).

Ergenin toplumsallaşmasında ailesinden sonra en önemli ortam okuldur. Bu bağlamda şiddete müdahalede okullar da önem kazanmaktadır. 2007 yılında TBMM Araştırma Komisyonu tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler arasında şiddetin en fazla sokakta (%39), okul ve çevresinde (%34) görüldüğü belirlenmiştir (TBMM, 2007 s.99).

Ergenler arasında sigara, alkol, esrar vb. maddelerin kullanımı önceki yaş dönemlerine kıyasla hızlı biçimde artmaktadır. Bu maddelerin kullanımı ergenlerin fizyolojik sağlığını bozmakla kalmayıp, çevreleriyle iletişimleri ve çeşitli açılardan performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Başbakanlık, 2010 s.48). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne hazırlanan Madde Kullanımını Önleme Kılavuzunda madde bağımlılığında merak ve akran baskısının önemine ve tehlikesine dikkat çekilmektedir (İstanbul İl MEM, 2007 s.20).

Ergenlikte meydana gelen şiddet olayları, çocukluk yaşantıları, okul etkisi, toplumda şiddetin yaygınlığı, ailede şiddet yaşanması, medyanın etkisi, arkadaşların etkisi gibi pek çok değişik etkenden etkilenmektedir (Çetin, 2004 s.72).

Kişilik oluşumunda aile etkisi oranının, diğer tüm etkenler içerisinde yaklaşık yüzde 50 değerine sahip olması, ileriki yaşamda belirgin olacak davranışların ve alışkanlıkların oluşumunda ailelerin rolünü daha iyi göstermektedir (Aslanargun, 2007 s.121). Dünyanın başka yerlerinde olduğu gibi, Türkiye’de de aile içi şiddet, köklerini namus ve gelenek çerçevesinden alan ve kendini gelişmiş bir birey olarak kabul ettirebilecek olgunluğa erişmemiş, çocuklarını yetiştirecek kapasiteden yoksun genç kızları etkileyen yaygın bir sorun olarak görülmektedir (BM, 2008 s.45-46).

Yapılan araştırmalar, fiziksel ya da cinsel şiddetin yüzde doksanının aile bireyleri tarafından yapıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle kadınlar ve çocukların, aile içi şiddetle karşı karşıya kaldıkları bir gerçektir (Deniz, 2012 s.46). Aile yapısının, ailenin göç etmiş olmasının, ailenin konut ve demografik özelliklerinin, arkadaş ve okul çevresinin ve boş zamanların değerlendirilme şeklinin suça yönelmeye etkisinin olduğu bulunmuştur (Avcı, 2010–1 s.1).

Özellikle çocuga karşı şiddet birçok toplumda hoşgörüle karşılanmakta ve cesaretlendirilmektedir. Anne babanın çocuguna karşı gösterdiği şiddet bir biçimde onaylanmaktadır. Bu tür aile ortamlarında yetişen erkek çocukları ileride babaları gibi şiddete başvurma, kız çocukları ise şiddet kullanan kişilerle ilişkiye girme riski taşımaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2002 s.107).

Saldırganlığı doğuran önemli psikolojik etkenlerden biri de "engellenmedir". Her engellenme elbette saldırganlığa yol açmaz ama yoğunluğunun artması durumunda saldırganlık ortaya çıkacaktır. Özellikle keyfi-haksız davranışlar saldırganlığı büyük oranda tetiklemektedir (TBMM, 2007 s.45). Aile içi şiddet, medyada yer alan şiddet içerikli programlar ve sanal ortamdaki şiddet içeren oyunlar çocukları suça teşvik etmektedir. Yanlış arkadaş seçimleri ve ailelerin bu konudaki duyarsızlıkları çocukların suç isleminde etkilidir (Işık, 2007 s.17).

Zorba davranış gösteren çocuklar aile içindeki otoriter ve baskıcı tutumdan etkilenebilmektedir ve zorba davranışların oluşmasında aile tutumları etkilidir (Sarıtaş, 2006 s.52). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyin düşük ya da kötü olması tek başına çocuga yönelik şiddetin nedeni olmamaktadır. Bu yüzden çocuga şiddet uygulayanların sosyo-ekonomik özelliklerinin diğer özellikleri ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Can, 2007 s.40).

Yapılan başka bir araştırmanın bulgularına göre, evde yaşanan şiddete çocuklar büyük oranda tanık olmakta ve bundan olumsuz olarak etkilenmektedirler. Uzun vadede en çok çocuklarda saldırganca davranışların arttığı, sürekli sinirlilik, tedirginlik hali olduğu ve anneye aşırı bir bağlılık geliştirdikleri saptanmıştır (Bayındır, 2010 s.1). Aile içinde çocuk, yetiştirilme sırasında hiç bir engelleme ile karşılaşmazsa, sorunlar karşısında nasıl olumlu tepkiler vereceğini öğrenemez ve daha sonra da karşılaştığı sorunları çözmekte zorlanır (Uçar, 2010 s.18).

Ailede şiddet olması öğrencilerin zorba davranışlar göstermesinde etkili bir faktördür. Ailesinde şiddet olan öğrenciler, bütün zorbalık türlerini uygulamaktadır (Genç, 2007 s.7).

Disiplin sorunlarının ilk üç nedeni; ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği, aile içi problemler ve ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlardır (Dağlı ve Baysal, 2012 s.269). Bireyin şiddet eğilimi ile arkadaş grubunun şiddete verdiği değer ve şiddet eğilimi arasında pozitif bir ilişki vardır (Balkıs vd, 2005 s.92).

Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan Çocuk Suç ve Sokak adlı araştırmaya göre suç işleyen, suça maruz kalan ve sokakta yaşayan çocuklar bu durumlarından ailelerini ve arkadaşlarını sorumlu tutmaktadırlar. Özetle ailesinin onlara şiddet uyguladığı için evden kaçtıklarını, daha sonra da sokakta arkadaşlarının etkisiyle suç işlediklerini belirtmişlerdir (Başbakanlık, 2009 s.126). Şiddet uygulayan gençlerin ailelerinde anne-baba arasında ya da anne-baba ve çocuklar arasında şiddet ve saldırganlığın yaygın olduğunu belirtmektedir (Norşenli, 2009 s.28).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, anne eğitim düzeyine göre değişmemektedir ancak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete

yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre değişmektedir. Baba eğitim düzeyi düşük öğrenciler, baba eğitim düzeyi yüksek olanlara göre daha fazla şiddet yanlısıdır (Bozkurt, 2010 s.55-56).

Göç, sosyo ekonomik düzeyin düşüklüğü, işsizlik, yetersiz eğitim, çocuğun toplum içinde birey olarak kabul edilmemesi, dayanın kabul edilebilir bir davranış ve geleneksel disiplin yöntemi olması, bu yüzden çocukların şiddeti normalleştirilmesi ve olan şiddeti inkar etme eğilimi içinde olmaları şiddet ve istismar vakalarının gün geçtikçe artmasına sebep olmaktadır (Ovacık, 2008 s.89).

Ailede çocuğa dayak atılmasının ileride çocukların şiddete meyilli olabilme ihtimalini kuvvetlendirebileceği belirtilmiştir (Başbakanlık, 2010 s.294). Çocuklar önünde anne ve babanın tartışmaları, hatta fiziki şiddet uygulamaları, çocuğa yönelik sözlü veya fiziki şiddet uygulamaları nedeniyle çocuklarda şiddet eğiliminin olduğu düşünülmektedir (Gürsoy, 2009 s.26). Aile içinde şiddet yaşayan öğrenciler aile içinde şiddet yaşamayan öğrencilere göre şiddete daha yatkındır (Gök, 2009 s.64).

Yapılan bir araştırmanın bulguları 1000 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip okullarda öğrenci mevcudu daha az olan okullara nazaran daha çok güvenlik problemleri yaşandığını göstermektedir (Geyin, 2007 s.171). Okullardaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetimden kaynaklanan sorunlar artmaktadır (Demirtaş vd, 2007 s.445).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına neden olan sınıf içi etkenler içerisinde sınıfın aşırı kalabalık olması, fiziksel yapısının uygun olmaması, oturma düzeninin uygun olmaması da sayılmıştır (Kazu, 2007 s.57).

Okullarımızdaki şiddetin en önemli kaynaklarından birisi de öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında şiddet olaylarının sıklığıdır (Can, 2007 s.92).

Başka bir çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: şiddetin okul içi nedenleri arasında eğitimde duyguların ihmal edilmesi, okuldaki sosyal etkinliklerin yetersizliği, manevi değerlerdeki yozlaşma ile şiddetin okul dışı nedenleri arasında da TV'deki şiddet filmleri, internet, medya, arkadaş çevresi, aile sorunları, alkol-madde bağımlılığı ve yasal boşlukları sorumlu gösterilmiştir (Akpınar ve Dilci, 2007 s.1). Dünya kaynaklarının dengesiz kullanımı, gelir dağılımında eşitsizlik, yaşanan savaşlar, bazılarının zenginliğine zenginlik katarken bazılarını daha da yoksullaştırmıştır. Bu adaletsiz durum suç ve şiddeti tetiklemektedir (Işık, 2007 s.13).

Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından 2010 yılında yayımlanan Sosyal Yardım Algısı ve Yoksulluk Kültürü isimli çalışmaya göre yoksulluk sadece yoksullar için değil, aynı zamanda toplumun tümü için, özellikle suçun ve şiddetin artması açısından ciddi bir risk içermektedir. Özellikle de kentsel yoksulluk toplumsal huzur için ciddi bir güvenlik sorunu oluşturmaktadır (Başbakanlık, 2010 s.234). Adaletsiz dağılım, hukuk devleti ilkesinin zedelenmesi, fırsat eşitsizliği bir kısım kişi ya da grubun

marjinalleşmesine ve kendi hakkını alma ve hukukunu sağlama yollarını oluşturmalarına yol açabilir (Uçar, 2010 s.21).

Sosyo-ekonomik yoksunluk içinde olan çocukların uyumlu davranışlar göstererek gereksinimlerini karşılayamamaları davranış sorunları göstermelerinde bir faktör olarak görülmektedir (Öz, 2007 s.68). Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi şiddet sorunlara davetiye çıkaran önemli bir etkidir (Demirtaş vd, 2007 s.445).

Ailesinin gelir düzeyi yüksek olanların daha az şiddete maruz kaldıkları ve uyguladıkları, gelir düzeyi düşük ailelerden gelenlerin ise daha fazla şiddet uyguladıkları belirlenmiştir (Hatipoğlu, 2010 s.95).

Başka bir araştırma düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzey ile şiddet eylemleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermekte, gelir düzeyi, işsizlik, eğitimsizlik ve şiddete kaynaklık eden sosyal kültürel değerlerin varlığı ile bu özelliklere sahip kişilerden oluşan toplumsal grupların şiddete daha yatkın olduğunu göstermektedir (Can, 2007 s.37).

Halen internet bağımlılığının gerçek bir hastalık olup olmadığı tartışılmakta ise de, bağımlılık davranışının gösterilmesi nedeniyle tanınması ve tedavi edilmesi gerektiği konusunda fikir birliği vardır (Coşkun, 2008 s.61).

Medya şiddet yoğun bir kültürün oluşturucusu ve taşıyıcısına dönüşmüştür. Gerçekle sanal arasındaki fark ortadan kaldırılmıştır. Gerçek ve sanal şiddet görüntüleri adeta bir bütün olarak verilmektedir. Günlük hayattaki şiddet ve medyadaki şiddet kol kola yürümektedir. Televizyonlarda en çok izlenen programlar yoğun şiddet görüntüleri içermektedir (TBMM, 2007 s.4). Televizyon geleneksel değer yargılarımızı yok ettiği gibi küresel, sınır tanımayan elektronik bir gelenek sunmaktadır ve bu gelenek çocukları biçimlendirmekte ve yönlendirmektedir (Doğan ve Göker, 2012 s.7).

Televizyonda şiddet öğesinin varlığı, çocuk, yetişkin programı ayrımı gözetmemektedir. Televizyonda yayınlanan birçok program türünde, şiddet unsuru yer almakla birlikte, bazı program türlerinde şiddet unsurunun yoğunlaştığı görülmektedir. Filmler, diziler, reality showlar, çizgi filmler, haber programları ve reklamlar içerdikleri yoğun şiddet sahneleriyle dikkat çekmektedir (Yalçın, 2012 s.42).

Bilgisayar oyunlarında şiddet günlük hayatta karşılaşılan şiddetten farklı algılanmaktadır. Günlük hayatta sözlü bir şiddet dahi birey üzerinde yıkıcı etkide bulunurken bilgisayar oyunlarında yaralamanın/yaralanmanın veya ölmenin/öldürülmenin hiçbir şekilde acısı hissedilmemektedir. Böyle olunca günlük hayatta şiddet birey için kolay uygulanabilir, telafi olunabilir bir davranış gibi görülebilmektedir (Kıran, 2011 s.42).

Bir araştırmanın bulgularına göre interneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğrencilerin okula ilişkin tutumları, interneti sohbet amaçlı olarak kullanan öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013 s.63).

Bilgisayarda oynanan şiddet içerikli oyunların çocukta ölüm ve yok olmanın önemsiz olduğu düşüncesini oluşturması yanında şiddet davranışının normal olduğu kanaatini

pekiştirmesi de eklendiğinde, internet kullanımının denetim altında tutulmadığında çocuklarda birçok suçlu davranışa neden olacağı açıktır (Avcı, 2010–2 s.134). Günümüzde oynanan oyunların çoğu içerik olarak bağımlılık yapmakta ve hatta şiddet eğilimi yaparak psikolojisini de etkilemektedir. Bilgisayar oyunları içerisinde en tehlikeli olan oyunlar ise; içerisinde müstehcenlik ve şiddetin içerdiği oyunlardır. Bu tip oyunlar çocuk ve genci şiddete ve saldırganlığa yönlendirmektedir (Coşkun, 2008 s.64).

Başka bir araştırmaya göre öğrenciler çoğunlukla şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamakta ve bu durum öğrencilerde antisosyal saldırganlığı artırmaktadır (Bilgi, 2005 s.75). Yapılan araştırmalara göre, atari salonu ya da internet kafelere giden öğrenciler arasında en çok oynanan oyun türü % 66,5 ile savaş ve dövüş oyunları olarak gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin televizyon dizilerini seyretmede tercihlerinin % 21 oranı ile mafya dizileri ilk sırayı aldığı ortaya çıkmıştır. Yine öğrencilerin yarısı yani % 44,8'i aksiyon/macera/gerilim/korku türünde filmleri izlemeyi tercih etmektedir (TBMM, 2007 s.8).

Yine başka bir araştırmada ise hem okul ortamında hem de sanal ortamda zorbalığa dahil olmayan ergenlerin zorbalık uygulayan ergenlere göre okuldaki diğer öğrencileri arkadaş canlısı ve paylaşımcı, okuldan ve öğretmenlerinden memnun ve onlara güven duyan, okulun kurallarına uyan ve akademik başarı yönelimli olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Bayar ve Uçanok, 2012 s.2349).

Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan ve 2008 yılında yayımlanan İnternet Kullanımı ve Aile adlı araştırmanın bulgularından bir tanesi de şu şekildedir: Öğrencilerin internet kafeden internete bağlanma oranları arttıkça internetteki kimliği belirsiz kişilerce şahıslarına yönelik hakaret, tehdit veya ahlaksız teklifle karşılaşma oranlarının artmıştır (Başbakanlık, 2008 s.139).

Yine Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan ve 2009 yılında yayımlanan Çocuk Suç ve Sokak adlı araştırmada da suç işleyen, suça maruz kalan ve sokakta yaşayan çocukların internet kafelere devam etmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Başbakanlık, 2009 s.137).

Yapılan bir araştırmada medyadaki şiddet sahnelerinin iki tehlikesine dikkat çekilmiştir. Bunlardan birincisi; izleyicilerin kurban yerine suçluyla özdeşleşmeye itilmesi, diğeri medyada şiddet seyretmenin hayal bile edilemeyecek davranışların taklit edilmesine yöneltmesidir (Palabıyıkoglu, 1997 s.124).

Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun, 2006 yılında ilköğretim çağı çocukları ile gerçekleştirdiği araştırma ve vatandaş bildirimlerinin incelendiği raporlarda, çocuğun televizyondan etkilendiği ve bu etkilenmenin olumsuz tarafında öne çıkan konuları şiddet ve cinselliğin oluşturduğu gözlenmektedir (İrkin, 2012 s.50).

Medyada gösterilen şiddet olayları, bilgisayar oyunlarındaki şiddet tek başına ergen şiddetine neden olarak gösterilemese bile diğer etkenlerle birleştiğinde şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olmakta ve medya, çocuk ve gençlere şiddetin nasıl uygulanacağını öğreten öğelerden birisi halini almaktadır (Çetin,2004 s.2).

Şiddete neden olan faktörler tablo halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2: Şiddete Neden Olan Faktörler

<b>Bireysel Faktörler</b>	<b>Ailesel Faktörler</b>	<b>Toplumsal Faktörler</b>
1-Anti-sosyal davranışın varlığı	1-Ebeveyn denetiminin-gözetiminin yetersizliği	1-Akran baskısı
2-Düşük zekaya sahip olma	2-Çocukların sosyalleşmesinde ebeveyn katılımının yetersizliği	2-Uyuşturucuyu elde edebilme ve kullanma
3-Dikkat bozukluğu-hiperaktiflik	3-Ebeveynsel disiplinin yetersizliği	3-Şiddetin yaygınlığı
4-Öğrenme güçlüğü	4-Aile bireyleri arasında suç davranışın varlığı	4-Suçlu arkadaş grubunun varlığı-çete oluşumları
5-Motor beceri gelişiminin yetersiz olması	5-Ebeveynlerin çocuklarına kötü muamelede bulunmaları veya onları ihmal etmeleri	5-Din, dil, etnik köken, fiziksel görünüm sosyal sınıf ve cinsiyete dair önyargılar
6-Doğum öncesi ve sonrası komplikasyonlar	6-Eşler arasındaki evlilik ilişkilerinin zayıflığı, ebeveynlerin boşanmaları ve ayrılmaları	6-Yüksek düzeydeki geçici nüfus ve ekonomik yoksunluk
7-Küçük düzeyde bazı fiziksel anormallikler	7-Büyük aile yapısı	7-Şiddet davranışını sıradan ve normal olarak görülmesini sağlayan bir kültürel yapının varlığı
		8-Silahlara erişim kolaylığı
		9-Televizyonlardaki şiddete tanıklık etme

Buka ve Earls,1993, 50; International Association of Chiefs of Police , 1999 dan aktaran Kızmaz, 2006 s 52,53,55.

Toplumdaki genel kanı şiddet ve cinsellik olgusuna televizyon programlarında geniş yer verildiği şeklindedir. Şiddet ve müstehcenlik içeren programların, dikkatlerin televizyonlarda yoğunlaştığı saatlerde yayına konulduğu bir vakadır. Konunun uzmanları da bu programlardan etkilenen en büyük grubun çocuklar olduğu konusunda birleşmektedirler (Başbakanlık, 1998 s.3).

Başka bir araştırmada ise öğrencilerin şiddete yönelik eğilimlerinin medyadaki şiddet görüntülerini izleme ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Balkıs vd, 2005 s.92). Yine bir diğer araştırmada da okullardaki şiddetin nedenleri arasında TV'deki şiddet filmleri, internet, medya etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar ve Dilci, 2007 s.1). Başka bir çalışmada şiddetin nedenleri arasında görsel ve yazılı medyayı da göstermişlerdir (Çubukçu ve Dönmez, 2012 s.62).

Diğer bir çalışmada görüşlerine başvuru alan gerek veliler, gerekse öğrenciler töre ve namus konulu yayınlar açısından medyayı olumsuz örnek teşkil edici olarak değerlendirmişler, aynı zamanda medyayı tarafsız ve gerçekçi bulmamışlardır (MEB, 2008 s.5). Medyanın saldırganlığı kısa sürede arttırdığını görülmüştür (Uçar, 2010 s.23). Medyanın eğlence ve bilgilendirme gibi etkilerinin yanı sıra saldırganlık ve şiddete neden olma, bireyi, aile ve arkadaşlık ilişkilerinden uzaklaştırma, tüketim davranışlarını değiştirme gibi olumsuz etkileri vardır (Taşal, 2009 s.5).



Çocuk televizyon izlerken problemlerini kaba kuvvetle çözen saldırgan kişileri görmekte ve bu kahramanları örnek alarak kendi hayatındaki sorunlarını da çözerken bağırma ve şiddete yönelerek kendisine, başkalarına zarar vermeye başlamaktadır (İşsever, 2008 s.116). Yapılan bir araştırmada televizyon izleme süreleri ile çocuğun şiddet eğilimleri arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Yavuz, 2009 s.95). Başka bir araştırmada yukarıdaki bulguları destekler mahiyettedir: televizyon programlarındaki şiddetin ortaöğretim okullarında öğrenim gören gençler üzerinde büyük oranda yetiştirme etkisi gösterdiği tespit edilmiştir (Taylan, 2011 s.366).

### **2.1.6. Okullarda Şiddeti Önlemek İçin Yapılabilecek Çalışmalar**

Milli Eğitim Bakanlığının 24/03/2006 tarihli B.08.0.ÖRG.0.20.02.02/1324 sayılı ve Okullarda Şiddetin Önlenmesi konulu genelgesi ile (Genelge No: 2006/26) Okul Müdürlüklerinin, Rehber Öğretmenlerin ve Öğretmenlerin Okullarda Şiddet ile ilgili yapacağı iş ve işlemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2006/26).

Türkiye Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi ancak 4 Mayıs 1995'te uygulamaya geçirdi. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi şiddet ve istismar açısından incelediğimizde özellikle 19, 34, 39 maddeler göze çarpmaktadır (UNICEF Türkiye, 2004 s.9,14,15).

Ülkemizdeki okulların eğitim ve öğretim açısından güvenli mekânlar hâline getirilmesi, şiddet ve tehlikelerden uzak tutulması çok önemlidir. Aksi durum sadece öğrenci ve öğretmenleri değil, eğitim sürecini, okulun yakın ve uzak çevresini ve bütün toplumu olumsuz etkiler (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007 s.80).

Şiddeti önleme çalışmalarının amacı şiddet ve suç oluştuktan sonra müdahale etmek değil, okulda öğrencileri takip ederek ve erken uyarı işaretlerine dikkat ederek şiddeti önlemektir (Pehlivan, 2008 s.9). Öğrencilere çatışma çözme becerileri öğretildiğinde onlara kendilerini denetleyerek düzenlemelerine, belirli durumlara uygun karar vermelerine, nasıl doğru davranacaklarını belirlemelerine vasıta sağlanmış olur. Bu öğrencileri güçlendirir, öğretmen ve idarecilerin müdahalesine olan talebi azaltır. Dolayısıyla okulda etkin bir öğrenme ve öğretme ikliminin gelişmesi de sağlanmış olur (Güner, 2007 s.4).

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin ÇELİK in 7/3617 numaralı soru önergesine verdiği yazılı cevapta Milli Eğitim Bakanlığının okullarda şiddetin önlenmesi ve azaltılması ile ilgili yaptığı çalışmaları 24 maddede ayrıntılı bir şekilde cevaplandırmıştır (TBMM, 2008 s.1-4).

Milli Eğitim Bakanı Ömer DİNÇER in 7/606 numaralı soru önergesine verdiği yazılı cevapta Milli Eğitim Bakanlığının çocuk ve gençlerimizin risklerden korunması konusunda eğitim öğretim ve rehberlik hizmetleri çerçevesindeki hizmetleri planlamakta ve yürütmekte olduğunu belirtmiştir. Yine zararlı alışkanlıklar, şiddet, zorbalık, ihmal/istismar ve zorlu yaşam olaylarının risk etmenleri arasında değerlendirildiğini ve bu konudaki önleyici çalışmaların ülkemiz politikalarına uygun bir şekilde sürdürüldüğünü belirtmiştir (TBMM, 2012 s.2-3).

Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin hazırlamış olduğu; Güvenli Eğitim Ortamlarının Sağlanması: Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Altındağ Araştırma Raporuna göre okullardaki şiddetin önlenmesine yönelik olarak getirilen bazı öneriler şunlardır:

- 1-Olumlu bir okul iklimi oluşturulması, okulda bir takım ruhu yaratılması,
- 2-Öğrencilerden beklenen davranışların açık ve anlaşılır biçimde belirtilmesi,
- 3-Öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması,
- 4-Okulun çetelerden, alkol ve uyuşturucudan arındırılması,
- 5-Yüksek risk altındaki öğrencilere ulaşılması,
- 6-Şiddetin önlenmesinin, okulun gündemi haline getirilmesi,
- 7-Bahçeye ve okul binasına girişlerin denetlenmesi,
- 8-Koridorlarda ya da olası tehlikeli yerlerde geçen zamanın en aza indirilmesi,
- 9-Kritik dönemlerde denetim görevlerinin yeniden düzenlenmesi,
- 10-Okul çıkışında öğrencilerin okulu terk etme düzeninin ayarlanması,
- 11-Okul çevresinin gözetlenmesi,
- 12-Okula geliş gidiş güvenliğinin sağlanması (Altındağ RAM, 2011 s.7).

20.09.2007 tarihinde MEB ile İçişleri Bakanlığı arasında ‘Okullarda Güvenli Ortamların Sağlanmasına Yönelik İşbirliği protokolü’ imzalanmıştır ve ‘Güvenli Okul, Güvenli Eğitim Projesi’ hayata geçirilmiştir (TBMM, 2010 s.188). 2009 yılı itibariyle de okul polisliği uygulamasına ek olarak okul irtibat görevlileri uygulaması devreye girmiştir (<http://www.sabah.com.tr> Erişim Tarihi: 31.12.2013).

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı Öğrencilerimizin Zararlı Madde Kullanımı ve Şiddet Gibi Risklerden Korunması konulu 14.03.2006 tarihli ve 2006/22 sayılı genelge ile ve yine Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı ‘Okullarda Şiddetin Önlenmesi’ konulu 24/03/2006 tarihli ve 2006/26 sayılı genelge de okulda alınması gereken tedbirler şu şekilde belirtilir:

a- Çocuklarımızın ve gençlerimizin şiddet eylemlerinden ve zararlı maddelerden korunması amacıyla, 1995/81 sayılı genelge ile illerde ‘İl Eğitim ve Gençlik Komisyonları’, çalışmalarını daha aktif sürdürecektir, yöresel özellikler ve imkanlar dikkate alınarak yerel programlar hazırlayacak, belli periyotlarla toplantılar uygulanmasına takipçi olacaktır.

b- Yönetici ve öğretmenler, okul dahiline giriş çıkışlarda gerekli kontrolleri titizlikle yapacaklar ve okul çevrelerinde şüphe uyandıran durumların olması halinde okul müdürlüğüne dolayısıyla emniyet birimlerinde zamanında bilgi vereceklerdir.

c- Öğrencilerin boş zamanlarını, sosyal kültürel ve sportif etkinliklerle yararlı ve olumlu bir biçimde değerlendirmeleri için yöredeki bütün tesis, araç ve gereçlerden ( okul kütüphanesi, bilgisayar laboratuvarları, spor salonları vb.) ortaklaşa yararlanmaları konusunda gerekli planlama yapıp, uygun

ortamlar hazırlanacak, yerel yönetimle işbirliğine gidilerek çeşitli faaliyetler düzenlenecektir (MEB, 2006/22 ve MEB, 2006/26).

Genel olarak okul güvenliğini açıklamaya çalışan kuramlar amaçları itibariyle iki ayrı kategoride değerlendirilebilir: 1- Risk unsurlarını azaltmaya çalışmak, 2- Okulu cazibe merkezi haline getirerek okul geliştirmeye katkı sağlamak (Çankaya, 2009 s.101).

Yapılan bir çalışmada okullarda şiddeti önlemek ve okul güvenliğini artırma stratejileri olarak: politik stratejiler, fiziksel, stratejiler, gözetim stratejileri, katılım ve işbirliği stratejileri, eğitimle ilişkili stratejiler, öğrenci ile ilişkili stratejiler ve genel stratejiler başlıkları altında 49 madde halinde öneriler geliştirilmiştir (Öğülmüş, 2006 s.21-24). Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ne kadar düşükse bu durumda devletin eğitime ayırdığı kaynakların o kadar yüksek olması gerektiği ileri sürülmüştür (Demirtaş vd, 2007 s.445).

Şiddet karşıtı propaganda faaliyetleri, şiddete yönelik olumlu tutumun değişmesi ya da negatif tutum geliştirilmesi gibi faaliyetler, okul zorbalığını önleyebilme açısından önemlidir. Bu nedenle şiddet önleyici faaliyetler şiddete yönelik tutumları değiştirme boyutunu ihmal etmeyecek şekilde planlanmalıdır (Ünalmiş ve Şahin, 2012 s.67).

MEB 10.10.2005 tarihinde 2005/92 sayılı genelge ile “Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi” yürürlüğe koymuştur (MEB, 2005/92).

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 14.03.2006 tarihinde, “Öğrencilerimizin Zararlı Madde Kullanımı ve Şiddet Gibi Risklerden Korunması Genelgesi” çıkarılmıştır (MEB, 2006/22).

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yine 2006 tarihli, “Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi” hazırlanmıştır. Acil rehberlik önlemlerini içeren bu Genelge çerçevesinde “Okul Vaka Analiz Formu” ile okullardaki şiddetle ilgili mevcut durumu belirleyen bilgiler istenmiştir (MEB, 2006/26).

Eğitim ortamlarında şiddetin azaltılması ve önlenmesi çerçevesinde duyarlılığı ve farkındalığı arttırmak amacıyla İlköğretim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliğiyle uluslararası katılımlı “Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu” gerçekleştirilmiştir (www.meb.gov.tr Erişim Tarihi: 01.06.2013). Okullarda şiddetin önlenmesi ve şiddetle mücadele için 2-4 Aralık 2002 tarihinde Strasbourg, Fransa da Okullarda Şiddetin Önlenmesi ve Şiddetle Mücadele İçin Yerel Ortaklıklar adı ile bir konferans düzenlenmiştir (www.meb.gov.tr Erişim Tarihi: 01.06.2013). MEB ve İçişleri Bakanlığı arasında 2007 tarihinde imzalanan “Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin artırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü” oluşturulmuştur (Küçük ve Özmen, 2013 s.84-85).

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının, Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi isimli çalışmasında; Eğitim ortamlarında şiddet olaylarının önlenmesi ve risklere karşı sürdürülebilir etkili kurumsal düzenlemelerin, hizmetlerin, yöntemlerin ve materyallerin geliştirilmesini sağlayacak bir okul

modeli geliştirmek için 24 madde sıralanmıştır. Bu maddelerin bir kısmı hayata geirilmekle birlikte maalesef çoğunluğu hala hayat geçirilememiştir (MEB, 2009 s.245-249).

Okulun sadece öğrenciler için değil, ğrenci velileri ve toplumun diğer bireyleri için de eğitim merkezi olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar yapılmalıdır (Aslanargun, 2007 s.132). Öğrenciler üzerinde televizyonun olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla Radyo ve Televizyon st Kurulu  proje hayata geçirmiştir. Bunlar: Koruyucu Sembol Sistemi, Medya Okuryazarlığı Projesi, İyi Uykular ocuklar Projesi (İrkin, 2012 s.49-50).

2007 yılı Kasım ayında uygulamaya konulan 5651 sayılı “İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun” ve ilgili Yönetmeliklerle, İnternet st Kurulu, İnternet Güvenliği Başkanlığı gibi ilgili oluşum ve İhbar Merkezleri gibi yapılanmalarla bu alandaki boşluk doldurulmuştur (MEB, 2008 s.6).

#### Güvenli Bir Okulun Nitelikleri

1. Okulda güçlü bir liderlik, kendini işine adanmış ğretmen kadrosu vardır.
2. Sosyal katılım (veli ve evre katılımı) yeterlidir, programların seçilmesinde öğrencilerin görüşleri de dikkate alınır.
3. Okulun fiziki şartları güvenlik için yeterlidir.
4. Okul güvenliğini devam ettirmeye ve problemleri önlemeye yönelik politikalar tutarlıdır ve devamlı olarak uygulanmaktadır.
5. Okul güvenliğine dair önleyici programlar, ğrenci özellikleri dikkate alınarak belirlenmektedir.
6. Okul güvenliğine dair önlem ve politikalar, gözlenebilir yaklaşımlara dayanmaktadır.
7. Öğretmen ve diğer çalışanlar, okul güvenliğine dair programları uygulama konusunda sürekli eğitilmekte ve desteklenmektedir. Ancak herhangi bir okulun bu niteliklere ne derecede sahip olduğunun belirlenmesi önemlidir (TBMM, 2010 s.243).

Okul güvenliğini sağlamak için gerekli fiziksel önlemlerin alınması çok önemlidir. İstenmeyen olayların sıkça meydana geldiği koridorlar, spor alanları, okulun giriş çıkış yerleri ve kantin gibi mekânlar için yetişkin gözetim ve denetimi artırılabilir (Demirtaş, 2007 s.137). Okullar, disiplin suçları ve yasal suçları azaltmak için gün geçtikçe artan önlemler almaktadırlar (güvenlik görevlileri, koridorlarda kameralar... vb.). Bu nlemlerde birlikte gelen arttırılmış gözetimin, zorbayı caydıracağı ve zorbalığı da büyük oranda azaltacağı düşünülmektedir (Alper, 2008 s.32). Okul binaları tasarımında çok sayıda öğrenciye aynı anda hizmet verecek büyük okul binaları yerine, az sayıda ğrenci için tasarlanmış nitelikli binalar yapılmasının okullarda şiddetin azaltmaya yönelik bir adım olacağı öngörülmektedir (ağlayan, 2013 s.116).

Ülkemizde okullara sokulan kesici, delici ve patlayıcı aletlerle öğrencilere ve öğretmenlere karşı işlenen bıçaklama, öldürme, gasp, haraç alma, olayları devam ederken okul girişlerinde metal detektörlerin olmayışı bir eksiklik değil güvenlik zafiyeti halini almıştır. Okul polislerine göre okul polisi uygulamasından sonra okul ve çevresindeki şiddet olayları azalmıştır (Yaman ve Ayar, 2009 s.159).

Öğrencilerin okullarda güvenli bir eğitim alabilmesi için Gündem Çocuk Derneği ile MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü arasında 1 Kasım 2013'te 'Okullarda Fiziksel Güvenlik Standartları Protokolü' imzalandı (<http://www.sendika.org> Erişim Tarihi: 18.03.2014).

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığınca yapılan Öğrencilerde Strese Neden Olan Etkenler ve Başa Çıkma Davranışları isimli çalışma ise aşağıdaki maddeleri önermektedir:

Okulların fiziksel koşulları, sınıfların kalabalık oluşu, gürültü, ısınma, sınıfların temizliği gibi durumlar öğrencide hem strese neden olmakta hem de öğrenci performansı üzerinde olumsuz etki meydana getirmektedir. Bu sonuç araştırmada ve yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bunun için; sınıfların kalabalıklığını önlemeye dönük tedbirler alınmalı, öğrencilerde bu konuda oluşacak stres önlenmelidir.

Okullarda öğrenci sayısına uygun tuvalet, laboratuvar, spor salonu yetersizliğini giderici kısa ve uzun vadeli tedbirler alınmalıdır.

Okulların fizikî yapıları öğrencilerin huzur bulacağı, severek isteyerek gideceği mekânlar hâline getirilmelidir. Bu amaca dönük olarak, bazı belediyelerin uyguladığı aile yaşam merkezlerine benzer bir uygulamayla bir proje geliştirerek okullar öğrenciler için "365 Gün Öğrenci Yaşam Merkezleri" haline getirilerek aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

1. Öğrenci yaşam merkezlerinde öğretmenlerin (beden eğitimi, müzik eğitim, resim, rehber ve ilgili diğer öğretmen) merkezde olması kaydıyla, belediyelerin eğitim elemanları ve fizikî mekanları bu projeye dahil edilmelidir.

2. Tekli öğretim yapılan okullarda her gün öğretimden sonra ve hafta sonu,

3. İkili öğretim yapılan okullarda; mekanların uygunluğuna bağlı olarak öğrenciler sabah, sabahçı öğrencilerde öğleden sonra ve hafta sonları: kültürel etkinlikler, sanatsal etkinlikler, sosyal etkinlikler, sportif etkinlikler uygulamaya geçirilmelidir.

4. Yaz tatili dönemi için de ayrı bir program yapılarak yine okul ve belediye mekânları yukarıda belirtilen etkinlikler için öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.

5. Okullarda bu işte görev alan öğretmenlere, oluşturulacak bir kaynaktan hizmetlerinin karşılığı verilmelidir.

Öğrencilerin evde çalışma ortamının bulunmaması, evlerinin soğuk olması, aile geçimsizliği, ailede katı kurallar, aile içi şiddet, sevgi eksikliği, ihtiyaçların karşılanması konularını içine alan "Öğrencilerde, Aile ve Yaşam Tarzından Kaynaklanan Stres Etkenleri" konulu bir araştırma öğrenci ailelerine dönük yapılmalıdır. Elde edilecek sonuçlara göre; Rehberlik ve Danışma Merkezlerince aile-çocuk iletişimi bilgilendirme seminerleri yapılmalıdır.

Öğrencilere, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kızması, hata yaptıklarında ve soru sorduklarında hoşgörüsüz, ilgisiz davranılması, savunma hakkı verilmeden cezalandırılması, aşırı disiplinli davranılması, kılık kıyafetleri için sürekli uyarılması, arkadaşlarının yanında küçük düşürücü davranılması, yöneticilerin sebepsiz kurallar koyması; öğretmenlerin, öğrencilerle başarısızlıklarında alay etmeleri konularını içine alan “Öğrencilerde, Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Stres Etkenleri” araştırması okul yöneticileri ve öğretmenlere yapılmalıdır. Elde edilecek sonuçlara göre, öğrenci-yönetici, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin varsa olumsuz etkileri ortaya konulmalı, etkilerini giderecek çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2009 s.5-6).

Okullarda şiddeti önlemek için okulların en önemli boyutunun eğitim-öğretim süreci olduğu göz önünde tutularak eğitim-öğretim ortamlarının etkili öğretme ve öğrenmeyi gerçekleştirecek nitelikte olması ve eğitim teknolojisiyle donatılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011 s.59).

28-30 Mart 2006 tarihlerinde İstanbul’da uluslararası katılımı ‘1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler’ konulu bir sempozyum gerçekleştirilmiştir. Bu sempozyuma göre, okulda şiddeti önlemeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığına çeşitli görevler düşmektedir:

- 1- Güvenli okullar oluşturulması amacıyla politikalar belirlemesi, standart ölçütler koyması,
- 2- Kaliteli eğitimi hedefleyen çocuk dostu okul ölçütlerini geliştirerek tüm okullara yaygınlaştırması,
- 3- Okullarda sanat, spor gibi ders dışı etkinliklerin geliştirilmesi için altyapının sağlanması.
- 4- Başta okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanlarına şiddet ve önlenmesine yönelik çatışma çözme, arabuluculuk, olumlu disiplin yöntemleri gibi konularda eğitimler verilmesini sağlaması,
- 5- Etkili ebeveynlik eğitim programlarını yaygınlaştırması,
- 6- Çocukların sorunlarını iletebilecekleri ve çözüm üretilebilecek mekanizmaları hayata geçirmesi,
- 7- Öğrencilerin etkili iletişim, karar verme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi temel yaşam becerilerini geliştirmesi için gerçekleştirilen yeni eğitim programlarının etkin uygulanmasını sağlaması gerekmektedir (Can, 2007 s.42-43).

Yapılan bir araştırmada sporun ortaöğretim düzeyindeki kişilerin saldırganlığını azaltmadığı ancak atılganlık özelliğini arttırdığı, spor yapanların yapmayanlardan ve kızların erkeklerden daha atılgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Dervent, 2007 s.77).

Başka bir çalışmaya göre spor yapmanın, erkek katılımcıların zorbalık eğilimlerinde genel olarak farklılığa yol açmamasına rağmen, bu eğilimlerden biri olan başkalarını üzme davranışını spor yapanlarda azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Öz vd, 2011 s.242).

Şiddet davranışı gösterme eğiliminde olan ergenler ile bireysel psikolojik danışma uygulamaları yapılmalı, gençlerin özel yeteneklerini ortaya çıkarılarak (satranç, resim, müzik,

futbol, folklor vs) gençlerin enerjilerini bu yönde harcamaları sağlanmalıdır (Aygen, 2009 s.89).

Öğrencilerin ders dışı spor, müzik, tiyatro gibi etkinlikler ile yapıcı ve barışçıl gruplar içerisinde kendilerini ifade etmesi, negatif enerjisini boşaltması, öğrencilerin kendine olan güvenini artırmakta, ihtiyaç duyduğu tanınma, kabul görme gereksinimini karşılamaya hizmet etmektedir (Pehlivan, 2008 s.26). Okullarda şiddeti önlemek için öğrenciler sosyal-kültürel-sportif etkinliklere yönlendirilerek, boş zamanlarını olumlu şekilde değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Ders dışı etkinlikler arttırılmalı ve tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır (Gürsoy, 2009 s.28).

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde de belirtildiği gibi; öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve topluma hizmeti çalışmaları bir program dahilinde istisnasız bütün okul ve öğrencilere etkinlik verilerek yapılmalıdır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Örneğin sosyal bilgiler dersi, sorumluluk kavramıyla bağlantılı olarak bilgi, tutum ve becerilerin edinilmesi ile ilişkilidir (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

İlköğretim çağındaki öğrencilerin değerleri doğrudan uygulama fırsatı bulmaları için mahalledeki bir yaşlıyı ziyaret, okula gelemeyen bir engelli çocukla oynama, mahallenin yoksul çocuklarına oyuncak toplama gibi etkinlikler yapılabilir (Kurnaz, 2012 s.62). Eğitim izleme raporu, 2011 göre, yürürlükteki eğitim sisteminin çocuklar arasında şiddet eylemlerinin artmasına ve öğretmenlerin daha fazla yoruldukları için öğrencilere karşı daha ilgisiz ve kızgın olabilmelerine neden olduğuna ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır (E.İ.R, 2011, s.135).

Ülkemizde son yıllarda okullarda öfke ile ilgili yaşanan sorunlar ve öfke sorunu yaşayan ergenlerin sayıları düşünülürse kolay, uygulanabilir, etkili ve etkisini kısa sürede gösterebilecek bir öfke yönetimi programına gereksinim olduğu söylenebilir. Bu programlar okullarda yaşanan şiddet olaylarını azaltmada etkili olacaktır (Adana ve Arslantaş, 2011 s.58,61). Bir başka çalışma ise, sorun davranışı olan çocukların mutlaka multidisipliner yaklaşım modelleri ile ele alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Esin ve Dursun, 2014 s.7).

Öğretmenlerin ve öğrencilerin şiddetle ilgili görüşlerinin alınması, görüşlerinin karşılaştırılması ve şiddet davranışları karşısında neler yaşadıklarının bilinmesi, şiddeti algılayışlarının anlaşılması okulda yaşanan şiddet olaylarına karşı önlem alınmasına yardımcı olacaktır (Şahan, 2010 s.5-6). Öfke kontrolü, zorbalık, akran arabuluculuğu, atılganlık eğitimi, çatışma çözme, sorun çözme gibi konularda gençlere yönelik psikolojik danışma programları hazırlanmalı ve bu programlar okullarda rutin hale getirilmelidir (Aygen, 2009 s.90). Başta okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanlarına şiddet ilgili eğitimler verilmesi gerekir. Okullarda sanat, spor gibi ders dışı etkinlikler geliştirilmeli ve öğrencilere kitap okuma alışkanlıkları kazandırılmalıdır (Polat, 2009 s.90). Başka bir araştırma olumlu bir okul atmosferi yaratmanın genelde okuldaki şiddet içerikli davranışlar ve daha spesifik olarak zorbalık türündeki davranışları azaltmanın bir yolu olduğunu bir kez daha vurgulamıştır (Bayar ve Uçanok, 2012 s.2351).

Başka bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini denetlemelerini, okul yönetimi ve öğretmenlerin sosyal etkinliklere daha fazla önem vererek bu etkinliklere katılımın artması konusunda gerekli önlemleri almalarını ve öğrencilerin özdenetim kazanabilecekleri bir okul ortamı oluşturulmasını önerilmiştir (Doğan, 2012 s.86). Zorbalıkla/şiddetle başa çıkma yöntemi olarak müzik eğitime vurgu yapılan çalışmada müzikterapi ile yapılacak eğitimin etkisi ile sevgi, hoşgörü, mutluluk kavramının gelişiminin stresi ortadan kaldırdığı vurgulanmıştır (Malkoç ve Ceylan, 2010 s.650). Öğrencilerde karakter, ahlâk, erdem, sorumluluk gelişimi önemlidir. Öğretmenler bu konuları bir ders şeklini almadan çeşitli konularla birleştirip müfredatın içine alarak öğrencilerin kişilik gelişimini düşünerek işlemelidir. Hatta bu tür faaliyetler tüm okul çapında plânlı bir faaliyet şekline dönüştürülmelidir (Geyin, 2007 s.178).

Bir başka çalışma ise okullarda şiddeti önlemek için altı maddelik koruyucu güvenlik önlemleri önermiştir (Ozan, 2008 s.24).

Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaltılması ve daha yapıcı davranmalarını sağlamak için sosyal beceri programları hazırlanabilir (Mutluoğlu ve Serin, 2010 s.863).

Yapılan bir çalışmada uygulanan eğitim programında kullanılan bilişsel-davranışçı yaklaşım ve akılcı duygusal yaklaşımın öğrencilerin öfke denetimi becerileri kazanmasında etkisinin olduğu gözlenmiştir (Genç, 2007 s.99).

Okullarımızın büyük bir çoğunluğunun, özellikle şehir merkezlerinde, etrafı duvarlarla ve yüksek parmaklıklarla çevrilmiş olmasına rağmen, hemen hemen isteyen herkes okula rahatça girip çıkabilmekte, öğrenciler zaman zaman okula suç aletleri getirebilmekte, öğretmenleri ve okul müdürünü tehdit edebilmektedir. Okul personeli; yöneticiler ve öğretmenler de dahil olmak üzere, okul güvenliği ile ilgili eğitim alma oranı istene seviyede değildir (Dönmez, 2001 s.72).

Öğrenciler için çatışma çözme programı, rehberlik ders saatlerinde uygulanmak üzere programa alınabilir, sınıf rehber öğretmenleri uygulamalar öncesinde bu konuda eğitilerek uygulamalar yapabilirler (Gündoğdu, 2009 s.210). Psikolojik danışmanlar şiddet ve saldırı olaylarına zemin oluşturan anlaşmazlıkların yada çatışmaların çözümlenmesine ve dolaylı olarak saldırganlığa yol açabilecek olan düşük problem çözme becerisinin değiştirilmesine ve bunun çatışma çözme becerileri adı altında toplanan bir beceri eğitimi ile yapılmasına katkıda bulunabilirler (Güner, 2007 s.11-12).

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayıcı, öğrenci merkezli, olumlu ve sıcak bir sınıf atmosferinin oluşturulması istenmeyen davranışların azaltılmasına yardımcı olabilir. Öğrenci ihtiyaçlarına dönük bir öğretim süreci, istenmeyen davranışların azaltılmasına ve öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir (Sezgin ve Duran, 2010 s.165-166). Bir başka çalışmada okullarda şiddeti önlemeye yönelik olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önleme programları yanında, okul ikliminin daha olumlu hale gelmesini sağlayacak müdahale programlarının oluşturulması önerilmiştir (Çalık vd, 2009 s.572).



Diğer çalışmada ise Sosyal Bilişsel Teori'ye dayalı olarak hazırlanan bütüncül zorbalığı önleme programının öğrencilerin kurban ve zorba oranlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür ve zorbalığı önlemeye yönelik uygulanacak programlarda eğitimlerin her yıl tekrar edilmesi, hatırlatıcı eğitimlerin yapılması veya zorbalıkla ilgili etkinliklerin planlanması önerilmiştir (Karataş, 2011 s.120).

Başka bir çalışmada okul ve çevresinde şiddet ve suçu önleyebilmek için ailelere yönelik eğitici ve geliştirici etkinlikler ile okulun izlediği eğitim yaklaşımları, öğrenciye uygulanan sınıf içi öğretim etkinlikleri, çocuklar ile birebir ve şiddetsiz etkileşim kurma yolları öğretilmesi ile velilerin yönetimce alınan kararlara ve eğitime destek sağlayan bütün organizasyonlara katılımlarının en üst düzeyde sağlanması önerilmiştir (Harmanlı vd, 2013 s.84).

Problem alanlarına göre yapılabilecek bazı önleyici etkinlikler tablo halinde aşağıdaki gibi gösterilmiştir (Korkut, 2003 s.448):

*Tablo 3: Problem Alanlarına Göre Yapılabilecek Bazı Önleyici Etkinlikler*

<b>Problem Alanlarına Göre Yapılabilecek Bazı Önleyici Etkinlikler</b>	
A-Problem alanına göre rehberlik	B-Önleme adına yapılabilecek bazı etkinlikler
1-Mesleki rehberlik	- Mesleki eğitim verme, - Meslekleri tanıtmaya,
2-Eğitsel rehberlik	-Etkili ders çalışmayı öğretme -Etkili zaman kullanımını öğretme, -Fiziksel ve psikolojik olarak uygun öğrenme ortamları hazırlama
3- Kişisel rehberlik	-Sosyal beceriler, -İletişim becerileri -Stresle başa çıkma yolları, -Problem çözme ve karar verme becerileri, -Çatışma çözme becerileri, -Öfkeyi etkili olarak ifade etme becerileri, -Etkili davranma becerileri gibi psikolojik becerileri geliştirme, -Bedeni tanıma ve ergenlik dönemi ile ilgili gelişimsel bilgiler sunma

Okul zorbalığının tanınması ve gerekli önleme çalışmalarının yaygınlaştırılması için okul ders içeriklerine zorbalık ile ilgili çalışmalar eklenmelidir (Hiloğlu, 2009 s.78). Sınıf yönetimi yaklaşımlarının uygulanmasının öğrenciler arasındaki şiddet davranışına etki ettiği görülmüştür (Tekeli, 2010 s.51).

Bir başka çalışmada öğrencilerin karşılaştıkları öfke ifade sorunlarıyla ilgili öfkeyle başa çıkma becerileri gibi paket programlar geliştirilerek grup çalışmaları yapılabileceğini önerilmiştir (Gök, 2009 s.65).

Yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin eğitimine yönelik şu öneriler sıralanmıştır: Okullarda öfke kontrolü çalışmalarına yer verilmelidir. Rehberlik servisi öfke yönetimi çalışmalarına ağırlık vermelidir. Akran zorbalığını önlemek için akran arabuluculuğunu hayata geçirilmelidir. Arkadaşlık becerileri, sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme becerileri gibi programlara yer verilmelidir. Okul rehberlik servisi uzmanları ve öğretmenler öğrencilere atılgan davranışlar kazandıracak atılganlık eğitimi programı uygulamalıdır (Hakan, 2011 s.27).

İlköğretim 4. ve 5. sınıf zorba davranışlarda bulunan öğrencilere uygulanan empati eğitim programının, öğrencilerin zorba davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Empati eğitim programının psiko-eğitimsel boyutu dikkate alınarak, okul rehberlik hizmetleri kapsamında, zorba davranışları önlemeye ilişkin etkinlikler düzenlenebilir (Şahin ve Akbaba, 2010 s.339-340).

Okulların daha güvenli hale getirilmesinde okulla bağlantısı olan herkese görev bilincinin kazandırılması için okuldaki her öğrenciye ve görevliye, kendilerinin okulun önemli bir parçası oldukları hissettirilmelidir. Bu duygu, okulda güvenliğini sağlamaya yönelik planlama sürecine herkesin katılımı sağlanarak başarılabileceği belirtilmiştir (Demirtaş, 2007 s.136).

Okullarda zorbalığı önlemeye yönelik programlarla ilgili organizasyon değişimi, etkin ebeveyn katılımı, öğrencilerin saldırganlık veya içe kapanma davranış profillerine yönelik davranış programları, mağdurlar ve zorbalarla yapılacak grupla psikolojik danışma çalışmaları, etkin okul disiplini yöntemleri konularında etkili stratejileri belirlemeyi amaçlayan bilimsel araştırma verilerinin faydalı olabileceği belirtilmiştir (Dölek, 2002 s.351).

Okullarda şiddeti önlemek için ailelere de önemli görevler düşmektedir. Bunlar: Şiddet kullanmamak, okul kurallarını desteklemek, çocuklarını izlemek ve denetlemek, çocuklarını şiddetten uzak tutmak, okulla işbirliği yapmak ve çocuklara beceriler öğretmek olarak sıralanmıştır (Ozan, 2008 s.27-28).

Yapılan bir çalışmada suçun ve şiddetin önlenmesi ya da azaltılması için atılacak en önemli adımın, çocuk yetiştirmenin önemini kavramanın yanı sıra, rehberlik hizmeti görmesi gereken bireyleri, risk alanları ile tam zamanında belirlemek ve uygun rehberliği almalarını sağlamak olduğu düşünülmektedir (Güler, 2010 s.370).

Değerlerin çocuğa kazandırılabilmesi, çocuğun anne ve babasından yeterli ilgiyi, sevgiyi görebilmesi için, Aile Eğitim Seminerlerinin sayısının hem okullarda hem de çevrede artırılması gerekliliği açıktır (Can, 2007 s.96).

Okullar öğrencilerin etkili iletişim, karar verme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi temel yaşam becerilerini geliştirmesi için gerçekleştirilen yeni eğitim programlarının

etkin uygulandığı yerler olmalıdır. Aynı zamanda bu eğitimler sadece öğrencilere değil tüm eğitim çalışanlarına hatta velilere de verilmelidir (Pehlivan 2008 s.64).

Okullarda şiddeti önlemeye yönelik yapılan başka bir çalışmada ise: Çocuklarının sorunlarıyla daha yakından ilgilenilmeleri, şüpheli davranışlara karşı daha dikkatli olmaları, çocuklarla iletişime açık olmaları ve gelişim özellikleri dikkate almaları, çocuklarının zor durumlarında hep ilk olarak başvuru olan kişiler olabilmeleri, okul idaresi ve öğretmenlerle işbirliği yapmaları ailelere düşen görevler arasında sayılmıştır (Durmuş ve Gürkan, 2003 s.13).

Diğer bir çalışmada ise: Zorba veya kurban olan öğrencilerin ailelerinin çocuklarıyla empati kurması ve durumu tartışmak yerine çocuklarının duygularını ve hissettiklerini anlamaya çalışması, ailelerin sorunu öğrendiğinde sakin kalması, durumu daha da güçleştirmemek için çaba göstermesi, zorbalığın nerede meydana geldiğini, nasıl oluştuğunu öğrenmesi ailelerin yapması gerekenler arasında yer almaktadır (Totan, 2007 s.198). Okul içi alanlar başta olmak üzere, hem okul içi hem de okul dışı alanlarda öğretmen ve diğer yetişkinlerin gözetimlerinin artırılması faydalı olacağı söylenmiştir (Kılıç, 2009 s.5).

Umut Yıldızı Projesi 13.05.2009 tarihinde İçişleri Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği arasında kısa adı Umut Yıldızı olan Suça Sürüklenmiş Risk Altındaki Çocukların Mesleki Beceri Edinmeleri ile Toplum Sağlıklı Bireyler Olarak Kazandırılmasında Kurumlar Arası İşbirliği Projesi protokolü imzalanmıştır (TBMM, 2010 s.189).

Okul kültürünün oluşturulması, korunması ve geliştirilmesi açısından okul yöneticilerinin örgütsel değerlere sahip olması ve yönetim sürecinde değerlerle hareket etmesi oldukça önemlidir. Bu değerlerin okul personeli ve öğrencilere aktarılması ve hep birlikte yaşanarak uygulanması da çok önemlidir (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012 s.527). Öğrenciler için, sevgi ve saygının değer olarak kabul edildiği, güvensizliğin yarattığı sıkıntıdan, öfkeden, bıkkınlıktan ve hayal kırıklıklarından uzakta, güvenli bir ortamda eğitim görmek şiddet olaylarının minimum seviyede olmasına büyük katkı yapar (Töremen, 2002 s.563).

Bireyleri bir arada tutan en önemli faktörlerden biri paylaşılan ortak değerlerdir. Bu değerlerin ortadan kalkması durumunda çatışmalar, şiddet, kaçınılmaz olur (Işık, 2007 s.27). Yapılan bir çalışmada değerler eğitimi ile ilgili olarak bileşke model tavsiye edilmiştir (Akpınar, 2011 s.30-38). Okulda öğrencilere aşağıda belirtilen değerler ne kadar benimsetilirse okulda o kadar şiddet olayları azaltılmış olur. Bu değerler: eşitlik, özgürlük, adalet, diğer kişilere saygı, ayrımcılık yapmamak, hoşgörü ve sorumluluktur (Boyras, 2004 s.695). Değerlerle yönetim güçlü bir örgüt kültürünün varlığını gerektirir. Örgütsel kültürün güçlü ya da zayıf olması değerlerle yönetim yaklaşımını etkiler. Değerler örgütsel kültürün bir parçası olarak benimsenirse anlam kazanır. Örgütsel kültürle bütünleşen değerler, işgörenlerin davranışlarını yönetmede kilit bir rol oynar (Çelik, 2009 s.83). Değerler öğretilen öğrenilebilen olgulardır. Günümüzde eğitim alanında da değerler eğitimi önemsenmektedir. Değerlerin çocuklara nasıl aktarılacağı hususunda çalışmalar, programlar yapılmaktadır (Başbakanlık, 2010 s.11).

Her kurumun değerlerinin olması zorunludur. Bu kural, insanlar içinde geçerlidir. Bir kurumun verimli olabilmesi, iş görenlerin kendi değerleri ile kurumun değerlerinin uyum içinde olmasına bağlıdır. Bu değerlerin aynı olması her zaman mümkün olmayabilir. Ancak, kurum ve iş göreninin kendilerine ilişkin değerlerinin bir arada olabilecek yakınlıkta olması gerekir (Gürsel, 2013 s.97). Okulun etik boyutu diğer örgütlere göre daha fazla önem taşımaktadır. Okul yöneticiliği ve öğretmenlik, mevcut meslekler içinde etik sorumluluğu en fazla olan mesleklerdir. Çünkü eğitim hizmeti kutsal bir hizmettir (Çelik, 2011 s.109). Değerler eğitiminde eğitim programlarının değerleri benimsetecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim programları değerlerin öğretilmesinde, farklı etkinlik düzenlemelerine gitmesi gerekir. Okulda verilen değerler ile ailede, medyada verilen değerlerin çatışmaması gerekir (Fidan, 2009 s.17).

Değerlerin programlarda sistematik, açık, kazanımlarda geçecek şekilde öğretimi 2005 yılında uygulamaya giren eğitim programları ile olmuştur. İlköğretim 4-5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim programında değer öğretimi ile ilgili ayrı bir bölüm yer almaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinin 1.4.12. ve 13. maddelerine göre okullarda Toplum Hizmeti çalışmaları yürütülür (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Eğitsel kulüp etkinlikleri öğrencilerin hem eğlendiği hem de öğrendiği çalışmalardır. Bu nedenle eğitsel kulüp çalışmaları sadece öğretim faaliyetleri içeren etkinlikleri değil, hayatın kendisini yansıtacak çalışmaları içermelidir. Dolayısıyla, eğitsel kulüp çalışmaları öğrencileri hayata hazırlamalı ve günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumları yansıtmalıdır (Onay, 2012 s.98).

Okullar Hayat Olsun Projesi Aralık 2011’de MEB, Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Türkiye Belediyeler Birliği ve Katılımcı (Gönüllü) Belediyeler arasında imzalanan bir uygulama protokolünün yürürlüğe girmesiyle başlamıştır. Okullar Hayat Olsun Projesi genel olarak okulların, öğrenciler ve yetişkinler için birer “hayat boyu öğrenme merkezi”ne dönüştürülmesi ve farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan “yaşayan güvenli alanlar” olarak yeniden kurgulanması için eğitim-öğretim saatleri dışında da toplum hizmetine açılmasını amaçlamaktadır (O.H.O.P Protokolü, 2011 s.1-10).

Araştırmacının görev yaptığı okulda 2012/2013 Eğitim-Öğretim yılında (Fetihkent Ortaokulu-Karatay-KONYA) ve 2013/2014 Eğitim-Öğretim yılında (Fetihkent İmam Hatip Ortaokulu-Karatay-KONYA) Okullar Hayat Olsun Projesi kapsamında açılan ve sürdürülen taekwondo, step, güreş, masa tenisi gibi kursların okul iklimi ve okullarda şiddeti önleme ve azaltma bakımından fayda sağladığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Öğrencilerin okuldan okul saatleri dışında da faydalanması okulun benimsenme ve sahiplenilme derecesini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin olası olumsuz duygu ve düşüncelerinden kurtulmaları için yani olumlu düşünüp olumlu davranabilmeleri için okullarda yapılan bu tür faaliyetlerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## **2.2. Örgüt İklimi**

Görünüşe göre, hem iklim hem de kültür kavramları bir örgütün karakterini tanımlamak için faydalıdır. Uygulama araştırmalarında da bunların bu şekilde kullanıldıklarını görmek mümkündür (Erdoğan, 2012 s.80). Okul iklimi, okul kültürü kavramına göre daha eski bir kavramdır. Ancak kavram olarak okul kültürü, iklim kavramından daha kapsamlıdır. Bir okul kültürünü ikliminden ayırmak mümkün değildir. İklim, belirli bir kültürü olan örgütte gelişir (Çelik, 2009 s.50).

### **2.2.1. Örgüt İklimi Nedir?**

Genelde örgüt iklimi özelinde ise okul iklimi kavramı çok zengin bir kavramsal çerçeve barındırmaktadır. İklim ile ilgili birbirine benzer ve farklı birçok tanımlama yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Biz konumuzla ilgili olan birkaçına bu başlık altında değineceğiz.

Okulun örgütsel ikliminin, verimli okul örgütleri için önemli bir özellik olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Gürsel, 2012 s.139). Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalarda, insanların örgütü bir bütün olarak algıladıklarına veya insanların örgüt içinde kendilerini nasıl hissettiklerine odaklanılmıştır (Çalık ve Kurt, 2010 s.169). Saygıdan yoksun bir kurum iklimi hasta sayılır (Güler, 2004 s.8). Örgüt iklimi eğitim kurumları içerisinde dönüşerek “okul iklimi” özel alanını oluşturmaktadır (Doğan, 2012 s.56).

En genel anlamıyla okul iklimi okulun genel atmosferi veya okuldaki genel tutum, okulu diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan kişiliğidir (Özer ve Dönmez, 2007 s.305). Olumlu okul iklimi, öğrencilerin akademik başarısının ve öğretmenlerin iş doyumlarının önemli bir göstergesidir (Çağlayan, 2013 s.115).

Okulun, kendine özgü tarzlarını ve insan dinamiğini içeren kişiliğine okul iklimi denir (Kolatan, 2008 s.6). Örgüt iklimi kavramı, örgüt hakkında ya da onun belirli bir takım yönleri hakkında bireylerin ne tür hislere sahip olduğunu saptamaya çalışır (Erdoğan, 2012 s.76). Okul iklimi teorisine göre öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir. Okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğru bir ilişki vardır. Okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklime sahipse o derece güvenli bir okuldur (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007 s.71).

### **2.2.2. Örgüt Kültürü Nedir?**

Örgütsel iklim ile örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. İklim çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise, daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır (Kolatan, 2008 s.25).

Kültür, insan topluluklarının geçmişleri, yaşama, üretim biçimleri, bunlarla ilgili gelişmeler vb. insan topluluklarının sosyal ilişkileri ile ilgilidir. Örgüt kültürü, toplum kültürünün bir alt kültürüdür. Dolayısıyla örgüt kültürü, bir örgütün içinde yer alan bireylerin

davranışlarını yönlendiren normlar, davranış ve değerler, inançlar ile alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilir (Köse vd, 2001 s.219).

Örgüt kültürü öğrenilmiş davranışlardan oluşmakta, kişinin biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılamaktadır. Aynı zamanda örgüt kültürü üyelerce paylaşılan iç değişkenlerin toplamıdır (Aydoğan, 2004 s.6). Örgüt kültürü çok çeşitli şekillerde tanımlanmış olsa da, örgüt üyeleri arasındaki uzlaşmayı vurgulamaktadır. Örgüt kültürü yaklaşımı, örgütsel yaşama yeni bir sembolik yaklaşım getirmiş ve örgütler sembolik ve linguistik yerler olarak görülmeye başlanmıştır (Durğun, 2006 s.127).

Bireyin her hangi bir örgüte bakış açısı olumlu olunca, birey kendisini bu örgüt içine dahil eder. Bu katılma, bireyin yeni değerler içine çekilmesi ve orada sosyalleşmesi anlamına gelmektedir. Söz konusu sosyalleşme içinde bireyin kültürel değişim içine girmesi kaçınılmazdır (Arslantaş, 2008 s.175).

Örgüt kültürü, bir örgütü bütünleştiren, paylaşılan felsefeler, beklentiler, tutumlar, normlar, davranışlar, tepkiler, değerler bütünü olarak tanımlanabilir (Geylani, ? s.4). Örgüt kültürünün temel öğeleri değerler, normlar ve varsayımlardır. Diğer yandan, örgüt kültürünün görülebilen ifade biçimleri arasında; seremoniler ve törenler, adetler (ritüeller), hikayeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar sayılabilir (Güçlü, 2003 s.150). Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli arasındaki ilişkileri temsil eden inançlar, değerler ve tutumların hepsi okul kültürünü meydana getirir (Özer ve Dönmez, 2007 s.307). Bir eğitim ve öğretim kurumu olan okullar, kendilerine has okul kültürü oluşturarak, hem kurumlarının hem de öğrencilerinin performans ve verimliliklerini artırabilirler (Dolunay, 2007 s.13).

Örgüt kültürü; kurallar, politikalar adet ve gelenekler gibi resmi yapı ve kişiler arası ilişkilerde açıklık, güven, kabul etme ve grup süreçlerine katılma gibi birtakım değer ve tutumlardan meydana gelir (Hasanoğlu, 2004 s.47). Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır. Örgüt kültürü, örgütün sembolik temellerini anlamamıza yardımcı olmaktadır (Küçüköde, 2005 s.1).Okullarda fiziksel önlemlerin alınmasında ve okulda uygun bir iklimin ve kültürün oluşturulmasında tüm okul personeline önemli görevler düşmektedir (Dönmez, 2001 s.73).

Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır (Güçlü, 2003 s.155). Örgüt iklimi, toplumdaki bireylerin belirgin beklenti ve davranışlara gösterdikleri yapılar üzerine kurulu bir kavram olup örgütün belli bir zamandaki havasını yansıtır. İklim, kişiler tarafından görünmez ya da dokunulmaz ancak gerçek ve üstelik bir oda içerisindeki hava gibi bir organizasyon içinde olup biten her şeyi içerir ve etkiler (Eriş, 2012 s.6).

Etkili okul araştırmaları, iyi bir iklime ve güçlü okul kültürüne sahip olan okulları daha başarılı olduklarını göstermektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011 s.48). Bir okulda örgütsel bütünleşmeyi sağlayan okulun değerleri, normları, inançları, gelenekleri, tören, hikaye ve kültürel sembollerin tümü, okulda paylaşılan değerler bütününe okul kültürü denir (Kolatan,

2008 s.6). Okul kültürünün öğrenci davranışına ve başarı düzeyine etkisi vardır (Can, 2007 s.96).

Eğitim yönetiminde kurulacak bir değer sistemi, yönetim yapısının geçmişteki değişimi kadar gelecekteki oluşumunu da dikkate almalıdır. Yönetim yapısının geçmişteki değişimine yön veren, çeşitli faktörlerin araştırılması sonucu elde edilen bulgular ve bilgiler ve gelecekteki oluşumu ifade eden bilgileri kaynaştırıp bir senteze gidilmesi, eğitim yönetiminde kurulması düşünülen değer sistemine temel oluşturabilir. Aksi halde, eğitim örgütlerinin amaçları ile eğitim yönetiminin süreçlerini dengelemek zorlaşacaktır (Gürsel, 2012 s.97).

### **2.2.3. Örgüt İkliminin Belirleyicileri ve Örgütsel İklim Çeşitleri**

Yapılan bir çalışmada okullardaki örgüt ikliminin belirleyicileri olarak aşağıdaki maddeler ön plana çıkmıştır:

Okullardaki örgüt ikliminin boyutlarını ve düzeylerini belirlemek amacıyla belli aralıklarla örgüt iklimini ölçen anketler uygulanmalı ve sonuçlar değerlendirilmelidir.

Okul müdürlerinin tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarına katılmaları özendirilerek örgüt iklimi konularında çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde okulların olumlu, açık bir örgüt iklimine sahip olmaları sağlanabilir.

Eğitim Fakültelerinde “Örgüt İklimi”, “Örgüt İkliminin Okul ve Öğrenci Başarısına Etkisi” gibi derslerin verilmesi uygun olacaktır.

Okulun örgüt iklimi öğretmen, çalışanlar, veli hatta öğrenci başarısında da etkili olduğundan; okul müdürleri okullarda açık, ılımlı ve etkili bir örgüt iklimi oluşturmaya çalışmalıdır.

Okul müdürleri okulun örgüt iklimini etkileyebilecek kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini, isteklerini ve eleştirilerini de almalı ve bunları dikkatle değerlendirmelidir (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010 s.53).

Günümüzde kitle iletişim araçları toplum hayatının vazgeçilmezleri arasındadır. Bu sebeple okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler mahallî basın yayın araçlarından yararlanarak okul kültürünü tanıtıcı faaliyetlerde bulunabilirler (Dolunay, 2007 s.18). Okul iklim ve kültürü teması altında yer alan başlıca özellikler, disiplinli olması; öğrenci ve öğretmenlerin huzurlu ve mutlu olması; öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişime sahip olması; uyumlu olmasıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011 s.57-58).

Hiçbir zaman iki okulun öğrenme iklimi aynı değildir. Okullar kendine özgü örgütsel sitilleri ve insan dinamiğini içeren örgütsel kişiliğe sahiptirler (Kolatan, 2008 s.40). Okul İklimi Teorisi, okulun sağlıklı bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğru bir ilişki olduğunu kabul eder. Okul ne kadar sağlıklı bir iklime sahipse o derece güvenli bir okuldur. Kabul edilebilir öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir. Okul ancak olumlu bir iklime sahip olma durumu gerçekleştiğinde güvenlidir (TBMM, 2010 s.242).

Literatüre birçok iklim çeşidi girmiştir. Şimdi bunlardan en sık değinilen açık ve kapalı iklimin tanımlanmalarına kısaca değinelim:

**Açık İklim:** Yönetici ve çalışanlar uyum içindedir. Örgüt içinde münakaşa ve çekişme en alt düzeydedir. Çalışanlar arkadaşça ilişkilerinden hoşnutlardır ancak çok samimi olma ihtiyacı hissetmezler. Çalışanların iş doyumunu yüksektir. Yöneticiler ve çalışanlar kendi işletmeleri ile gurur duyarlar (Doğan, 2011 s.34-35). Açık iklim tipi; yönetici, öğretmen ve okul içinde bulunan diğer bireylerin uyumlu bir şekilde bir arada çalıştığı okul ortamı için söylenebilir. Okul bünyesinde bulunan herkes birbiriyle çekişme içine girmeden uyumlu bir şekilde çalışır (Akar, 2006 s.23). Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirtmektedir. Açık iklimde çalışanlar arasında samimi bir ilişki vardır. Çalışanlar bu ilişkiden bir doyum sağlarlar (Güçlü, 2003 s.155).

**Kapalı İklim:** Örgüt ikliminin kapalı olmasına: İş güvenliğinin olmaması, örgütün fiziki unsurlarının çalışmaya elverişli olmaması, örgüt kültürünün çalışanları temsil etmemesi, karara ve yönetime katılma olanaklarından yoksunluk, hiyerarşik, merkezi ve katı örgüt yapısı, sosyal ilişkilerde uyumsuzluk, yöneticilerin ilgisizliği, güvensizliği ve subjektif tutumları neden olmaktadır (Önen, 2008 s.34). Kapalı iklim aslında açık iklimin karşıtıdır. Örgüt içerisinde yüksek düzeyde münakaşa ve çatışma vardır. Buna karşın çalışanların moral düzeyi, iş doyumunu ve çalışanlar arasındaki samimiyet oldukça düşük düzeydedir. Verimlilik vurgusu yüksektir ancak uygulamada verim çok düşüktür (Doğan, 2011 s.36 ). Kapalı iklime sahip örgütlerde çalışanların doyum düzeyi düşüktür. Yönetici çalışanların etkinliklerini yönlendirmede etkisizdir ve onların bireysel sorunlarıyla ilgilenmeye istekli değildir (Eriş, 2012 s.61).

Açık ve Kapalı İklimden başka literatürde Bağımsız İklim, Kontrollü İklim, Samimi İklim, Babacan İklim, Etik İklim, İlgili İklim, İlgisiz İklim gibi iklim çeşitleri de kullanılmaktadır (Akar, 2006; Arıman, 2007; Çamur, 2006; Eriş, 2012; Güçkıran, 2008; Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2012).

#### **2.2.4. Okul İklimi**

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). 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 (Baran, 2008 s.39).

Okulun iklimi öğrenci ve okul çalışanlarının özellikleri, okulun fiziksel ve sosyal özellikleri okullarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Yavuzer, 2009 s.37). Okul iklimi teorisi okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olmasıyla okulun güvenliği arasında doğru bir ilişki olduğunu kabul eder. Okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklime sahipse o derece güvenli bir okuldur. Okulda olumsuz bir iklimin varlığı söz konusu ise, bu okulun güvenliği de o derecede zayıf olacaktır (Işık, 2004 s.3).



Zorbalık davranışları ile olumlu yada olumsuz ilişkisi olan okul ikliminin, okulda şiddeti düşürmede önemli olduğu üzerinde güçlü bir görüş birliği vardır (Çalık vd, 2009 s.561). Okul iklimini olumlu yönde geliştirmek amacıyla öğretmenlere ve idarecilere yönelik olarak şiddet eğitimi ve destekleyici çalışmalar yapılabilir (Sağlam, 2009 s.98). Etkili okula ulaşmanın adımlarından biri, açık ve düzenli okul iklimidir. Okul iklimi sıkıcı olmamalı aynı zamanda öğretime ve öğrenmeye yardımcı olmalıdır. Dayanışmanın hüküm sürdüğü, takım ruhunun vurgulandığı, empatinin yaygın bir şekilde kullanıldığı okullarda, etkili okul ikliminin adımlarının var olduğu söylenebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006 s.127).

Yapılan bir çalışmada öğretmenler, idareciler ve öğrenciler arasındaki desteğin bulunduğu iklimlerde müdahale sonuçları olumlu olarak daha yüksek seviyede çıkmıştır (Tekeli, 2010 s.51). Öğrencinin okuldaki güvenilir bir ortamdan dolayı yaşadığı rahatlık, aynı zamanda o öğrencinin okul hayatındaki motivasyonunu da önemli düzeyde etkilemektedir (Olgun vd, 2013 s.431).

Eğitim yöneticileri; öğretmen, personel, öğrenci, veli, yerel yöneticiler gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan bunun yanında farklı beklentileri olan kişilerle ilişki kurmak, onların beklentilerini göz ardı etmeden demokratik bir yönetim sergilemelidir (Acarbay, 2006 s.51). Okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi, okul iklimi; okul yapısında kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin aynasıdır. Bu kişilerin ilişkilerini düzenleyen, davranışlarını etkileyen okul yöneticisinin liderlik tarzıdır. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki okul yöneticisinin liderlik tarzı okul iklimini etkileyen ve hangi yönde olacağını şekillendiren çok önemli bir faktördür (Kılıç, 2010 s.19).

Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, öğretmen davranışları okul ikliminin moral alt boyutu, samimilik, anlayışlılık ve verimliliği vurgulama gibi okul müdürü davranışlarından etkilenmektedir. Eğer ilköğretim okul müdürleri okullarındaki moral düzeyini artırmak istiyorlarsa daha sıcak ve arkadaşça bir ortam yaratmaları gerekmektedir. Böyle ortamda çalışan öğretmen hem işini daha çok severek yapacağı için öğrencilere yaklaşımı daha insancıl yönde değişecektir (Bayram ve Aypay, 2012 s.60).

Okul kültürü güçlü olan kurumlarda şiddet eğiliminin düşük yoğunlukta gözlenebileceği söylenebilir. Dolayısıyla okullarda şiddetin önlenmesinde güçlü okul kültürü ve okul iklimi oluşturmak çok önemlidir (Çubukçu ve Dönmez, 2012 s.62). Okul iklimi, insanların bir okulun kalitesi ve okuldaki insanlar hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir (Çamur, 2006 s.11). Her okulun nasıl kendine özgü bir iklimi varsa, bir alt örgüt olan her sınıfında kendi özgü iklimi bulunmaktadır (Dindar, 2008 s.12). Öğretmenlerin öğrencilerle aralarındaki ilişki nasıl okul iklimini etkiliyorsa, okul iklimini diğer bir etken öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkidir. Olumlu iklime sahip okullarda öğretmenler işbirliği içerisinde ve grup çalışmasının etkili olduğu bir ortamda çalışmaktadır (Kılıç, 2010 s.22).

### **2.2.5. Okul İkliminin Boyutları**

Çalışmamızda okul iklimi boyutları olarak; Öğretmen-Öğrenci İlişkisi boyutu, İdare boyutu, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri boyutu, Öğrenciler Arası İlişkiler boyutu, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler boyutu ile Güvenlik-Düzenlilik boyutuna değinilmiştir.

### 2.2.5.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının Ortaöğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Şiddet Konusundaki Bilgi ve Becerilerine İlişkin Mevcut Durum Analizi isimli çalışmasında okullarda şiddeti sona erdirmeye yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Zorbalık ve şiddet konusunda okul personeli eğitimden geçirilmeli.
- 2) Şiddete karışma riski taşıyan öğrenciler okul rehberlik servisi tarafından takip edilmelidir.
- 3) Ulusal düzeyde şiddeti azaltmaya yönelik bir birim kurulmalı.
- 4) Şiddetin takibi açısından düzenli araştırmalar yapılmalıdır.
- 5) Velilerin okullarla olan iş birliği artırılmalıdır.
- 6) Emniyet kuvvetleri tarafından okul dışından öğrencilere yönelik şiddet önlenmeli.
- 7) Öğrencilere sosyal sorumluluk görevleri verilmelidir.
- 8) Okul yöneticileri, öğretmenler aynı olaylar karşısında aynı tepkiyi göstermeleri sağlanmalıdır
- 9) Güvenli okul modeli geliştirilmelidir (MEB, 2007 s.63).

Sınıf içinde öğrencilere sorumluluk kazandırma ve sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencilerle etkili bir şekilde bas etme konusunda okulöncesi eğitimden başlanarak düzeye uygun şekilde konu ile ilgili etkinliklere vs. eğitim öğretim programlarında yer verilmesi, küçük yaşlardan itibaren çocukların sorumlu davranışlar geliştirmesine katkıda bulunabilir (Yontar, 2007 s.95).

İstenmeyen öğrenci davranışları, daha çok öğrencilerin boş diye adlandıracağımız, etkinlik dışı zamanlarda ve yapılan iş öğrenciye ilginç gelmediğinde görülmektedir. Bu önlemenin yolu öğrenciye sorumluluk vermek veya verilen sorumluluğu ilginç hale getirmektir (Karakaş, 2005 s.40).

Okullarımızın beklenen ve beklenmeyen risk kaynaklarıyla yaratılan kriz durumlarına yeterli/etkili bir müdahalede bulunabilmesi için okulların diğer öğretim etkinliklerinde olması gerektiği gibi, kriz durumlarına karşı da planlı ve eğitilmiş, yetişmiş bir ekip olarak müdahale edebilme yeterliğine sahip olması önerilmektedir (Özen, 2011 s.137-138).

Eğer zorbalık hakkında konuşulmazsa bu davranışların kabul edilemez olduğu mesajı öğrencilere açık bir şekilde iletilemez. Okulda zorbalık konusunda sıfır tolerans politikası sürdürüleceği açıkça duyurulduktan sonra, öğrencilere diğer kişilerin huzur ve güvenliğini sağlamak için bu tür davranışlarda bulunanlara yönelik yaptırımların ne olacağı da açık bir şekilde iletilmelidir (Dölek, 2002 s.352-353).

Okulların görevlerinden biri olan öğretme işi ancak güvenli bir ortamda gerçekleşir. Etkili eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için ayrıca saldırganlık ve öfke içeren davranışlarla baş etmenin bilinmesi de gerekmektedir. Bu da, okul programları içerisine çatışma çözme programlarının yerleştirilmesi olabilir (Gündoğdu, 2009 s.15).

Okullarda yaşanan çatışmaları çözmek ve yönetmek konularında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Her şeyden önce de öğretmenlerin bu süreçlerde çatışma ve şiddete ilişkin farkındalıklarının olması gerekmektedir. Çatışma çözme becerisi ile ilgili eğitim almayan öğretmenler kişisel çözüm yöntemleriyle olaylara müdahale etmektedirler (Sargın, 2010 s.606).

### **2.2.5.2. İdare**

Bir örgütün amaçlarına ulaşması, çalışanları motive eden, çalışmalarını eşgüdüm içerisinde yöneten bir kişinin liderliğiyle mümkündür. Okul yöneticisi problemleri doğru tespit edebilmeli ve bunları çözebilecek yeteneğe sahip olmalıdır. Lider bir okul yöneticisi karşılaştığı sorunların üzerine gider ve sorumluluk almaktan kaçınmaz (Akman, 2010 s.39).

Okul yönetiminin zorbalığın özellikle en çok okulun neresinde meydana geldiğini belirlemesi ve bu doğrultuda önlemler alması gerekmektedir. Bu önlemlerden bazıları, bu bölgelerde nöbetçi öğretmenler görevlendirmek, kuytu köşelerin nöbetçi öğretmenler tarafından devamlı kontrol edilmesini sağlamak gibi güvenliğe dair basit önlemler olabilir (Yaman vd, 2010 s.10).

Okul iklimini iyileştirme ve geliştirmek için uygulanan hizmet içi, kurs, seminer ve konferans gibi eğitim programlarında, etkili müdürler ile ilgili konulara ağırlık verilmelidir (Dağlı, 2000 s.438).

Öğrenciler kendilerin okul idaresine karşı ne kadar rahat hissederlerse, okul idaresi öğrenciler için korku alanı olmaktan çıkarılıp öğrencilere her şeyden önce bir insan olarak değer verildiği ve öğrencilere saygı duyulduğu yerler haline getirilirse öğrencilerde o ölçüde kendilerini daha iyi ve rahat ifade edecek dolayısıyla bu durumda okul iklimine olumlu yönde yansıtacaktır. Kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade eden öğrencilerin bulunduğu okulda saldırgan davranışların, şiddet olaylarını azalacağı düşünülmektedir.

### **2.2.5.3. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri**

Öğrencilerin davranışsal değerleri üzerinde pek çok faktör etkili olmaktadır. Bunların başında aile ve arkadaş çevresi gelmektedir. Bunun yanında cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum gibi faktörlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemi de önemli bir etkidir. Ortaokul öğrencilerinin ergenliğe geçiş dönemi başlangıcında olduğu düşünülürse ergenliğin öğrencilerin davranışsal değerleri üzerindeki etkisi ve önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Ergenlik çağında bulunan öğrencilerde zaman zaman sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerde meydana gelen psikolojik ve fizyolojik değişimler, çocuklar için sıkıntı olabilmektedir. Otoriteye karşı bağımsız olma isteği fakat bunu gerçekleştirecek durumda olmaması da sorunlara neden olabilmektedir. Arkadaşları arasındaki ilişkilerden akran gruplarından dışlanmak büyük bir olumsuzluktur (Akman, 2010 s.40).

İlköğretim okullarında öğretmenler ve okul kültürü arasında uyum düzeyinin en düşük olduğu değerlerin “eşitlik, adalet, güven, dürüstlük” olduğu görülmüştür. Bu sonuç bile tek başına eğitim yönetimi alanında etik ilkelerin belirlenmesinin önemine işaret etmektedir dolayısıyla ulusal etik ilkeler ve bu ilkelere uygunluğu denetleyecek etik kurullar oluşturulmalıdır (Taşdan, 2010 s.142).

Dolayısıyla öğrencilerin davranışsal değerleri ne kadar olumlu ise okul iklim de o ölçüde olumlu olacaktır dolayısıyla bu okullarda görülen şiddet olaylarını azaltmada olumlu bir etki yapacaktır.

#### **2.2.5.4. Öğrenciler Arası İlişkiler**

Okullarda öğrenciler arası ilişkiler hem karşı cins öğrenciler hem de hemcins olan öğrenciler olarak düşündüğümüzde büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri ne kadar olumlu ise okul iklimi de o ölçüde olumlu olacaktır dolayısıyla okul ikliminin olumlu olması okullarda görülen şiddet olaylarını azaltmada olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir.

İlköğretim sınıflarında zorbalığa karışmayan, kurban ve zorbalık yapan öğrenciler cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Karışmayan statüde yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu ayrıca kurban ve zorba statüde yer alan çocuklarda da erkeklerin kızlardan fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç, 2007 s.68). Zorba davranışların uygulanması ve maruz kalınması bakımından cinsiyet önemli bir faktördür. Bütün zorbalık türlerini erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok uygulamaktadır (Genç, 2007 s.188).

Bir başka araştırmanın sonucuna göre ise ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyi kız öğrencilerin saldırganlık düzeyinden daha yüksek bulunmuştur (Mutluoğlu ve Serin, 2010 s.862).

Başka bir araştırmada ise erkek öğrencilerin fiziksel akran zorbalığı davranışları konusundaki görüşleri ile kız öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, erkek öğrencilerin daha yüksek oranda fiziksel zorba davranışlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Çankaya, 2011 s.88). Araştırma sonucunda cinsiyete göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) erkeklere göre daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadırlar (Hiloğlu, 2009 s.67).

#### **2.2.5.5. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler**

Okul iklimi açısından bir diğer önemli boyut anne-baba-veli boyutudur. Bu bağlamda velilere aile içi iletişim, şiddet konusunda bilgilendirme, farkındalık, aile-veli örgütlenmesi, paylaşılmış sorumluluk, duygusal destek, güven geliştirme/güven aşısı, aile içi toplantılar yapma, okul aile iş birliğine açık olma gibi konularda eğitim verilmesi okul iklimine olumlu yansıtacaktır (Ozan, 2008 s.37). Öğretmenler-veli-idare arasında etkin ve olumlu bir iletişim sağlanırsa, çocuk kendisini mutlu ve güvende hisseder. Bu sayede akademik başarısında da artış meydana gelir. Etkili bir okul öğretimi için ev ve okul çevresi bir arada olmalı ve birbirini tamamlamalıdır (Akman, 2010 s.41).

2007 yılında TBMM Araştırma Komisyonu tarafından yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin %23,9'u ailelerinde şiddet olduğunu belirtmiştir (TBMM, 2007 s.99). Ailesinden şiddet gören çocukların hırsızlık, evden kaçma, içki ve sigara içme ve okulda disiplin cezası alma gibi kontrolsüz davranışlarda buldukları görülmüştür. Şiddet, çocukların yalnız şiddete yönelmelerinde değil, içki ve sigara kullanma gibi görece önemsiz sorunlardan evden ve okuldan uzaklaşma gibi ciddi boyutlardaki sorunlarda da rol oynamaktadır (Çoban, 2012 s.262). Anneleri yada babaları tarafından şiddete uğradığı belirlenen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin fazla olduğunu görülmüştür (Ayan, 2007 s.211).

Yine başka bir çalışmada öğrenciler şiddeti en çok uygulayan kişi olarak “baba”, şiddete en çok maruz kalan kişiler olarak da “erkek çocuk” ve “anne” figürlerini çizmiştir (Akbulut ve Saban, 2012 s.21). Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığının Aile İçi Şiddetin Sebep ve Sonuçları isimli araştırmasına göre aile içi şiddetin çocuklara uygulanması dayak şeklindedir ve tehdit altında kalan çocuk ve gençler şiddetten kurtulmak için evden kaçma eğilimine girebilmektedir (Başbakanlık, 1995 s.8).

#### **2.2.5.6. Güvenlik-Düzenlilik**

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, öğretim ortamında öğrenci ve çalışanların kendilerini güven içinde hissetmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Bireyin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi çok zordur (Işık, 2004 s.155). Okulların güvenli olması ihtiyacı, şiddet, şiddet sonucu ortaya çıkan istismar ve yangın, deprem vb. gibi acil durumların okullarda yarattığı olumsuz etkenlerden dolayı ortaya çıkmıştır. Okul güvenliği konusu, okul güvenliğini bozan bu olumsuz etmenler içerisinde incelenmektedir. Şiddet ve istismar günden güne artan bir tehdit unsuru oluşturarak karşımıza çıkmaktadır (Demirtaş, 2007 s.25). Okul ortamındaki olumlu ilişkiler okul güvenliğinin sağlanmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Olumlu ilişkilerin yüksek düzeyde olduğu okullarda şiddet davranışlarının düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu bağlamda, olumlu bir okul iklimi öğrenciler üzerinde olumlu etki yapacaktır (Harmancı vd, 2013 s.84).

Okulların eğitim-öğretim faaliyetlerini sorunsuz bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli olanların başında okulun ve çevresinin güvenliği hususu gelmektedir. Okulun ve çevresinin güvenliği ne kadar iyi olursa o okulun iklimi o kadar iyi olacağı dolayısıyla okul iklimi ne kadar iyiye o okuldaki şiddet olaylarının da o kadar azalacağı düşünülmektedir

### **2.3. Şiddet ve Okul İklimi Araştırmaları ve Sonuçları**

#### **2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Ülkemizde konu ile ilgili yapılan çalışmalardan bazılarını değinecek olursak;

Yapılan bir çalışmada öğrencilerin %40'ı bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık türlerinden birine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Kapıcı, 2004 s.1). Başka bir çalışmada elde edilen bulgular gözden geçirildiğinde ilk göze çarpan sonuç okullarımızda zorba/mağdur davranışlarının sıklığının yüksekliğidir. Sistemli olarak haftada birkaç kez zorbalığa uğradığını söyleyen (kronik mağdurlar) öğrencilerin oranı % 8.17, zorbaca davranışta bulunan (kronik zorba) öğrencilerin oranı kızlarda %2.56 erkeklerde %6.37'dir. Bu oranlar diğer ülkelerde elde edilen oranlardan yüksektir (Dölek, 2002 s.19).

Yapılan bir başka çalışmada elde edilen analizler sonucunda ise şiddete yönelik tutumların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği ve erkek ergenlerin kız ergenlere göre şiddeti daha çok onayladıkları bulunmuştur (Çetin, 2004 s.4). Yine bir başka araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre edilgen saldırganlık davranışını daha fazla göstermektedir (Yılmaz, 2008 s.55). İlköğretim ikinci

kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma, bir yandan şiddete uğrayan çocukların daha fazla saldırgan olduklarını göstermesi, diğer yandan çocuğun sosyo-demografik profilini oluşturan bazı özelliklerinin daha fazla saldırgan tutumlar sergilemesinde etkili olduğunu ortaya koyması bakımından önemli sonuçlar vermiştir (Ayan, 2007 s.212). Yapılan bir çalışmada ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler arasında zorbalık olaylarının oldukça yaygın olduğu tespit edilmiştir (Bilgiç, 2007 s.4).

Başka bir araştırmanın sonucunda, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin cinsiyete ve kolej sınavına hazırlanıp hazırlanmamaya göre anlamlı farklılık gösterdiği, ailesinin gelir düzeyine ve akademik başarısına göre ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin genel olarak saldırganlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Mutluoğlu ve Serin, 2010 s.858). Yine bir başka çalışmada öğrencilerin en çok karşılaştıkları zorba davranışların sözlü ve fiziksel zorba davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıkları saptanmıştır (Çankaya, 2011 s.81). Başka bir çalışmaya alınan öğrencilerin yaş ortalaması 15.33 olup, %49.3'ü erkektir. Fiziksel şiddete erkek öğrenciler (%14.6), cinsel şiddete ise kız öğrenciler (%4.7) daha fazla maruz kalmaktadır. Öğrencilerin %31.7'si fiziksel şiddet, %41.5'i duygusal şiddet % 20.6'sı cinsel şiddet uyguladıklarını ifade etmiştir. Fiziksel ve cinsel şiddeti erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla uygulamaktadırlar (Aygen, 2009 s.2).

Bir başka çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre okulu güvenli ve düzenli bulduğunu, babası okur-yazar olmayan, ilköğretim mezunu olan ve lise mezunu olan öğrenciler babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre arkadaşlarının davranışlarından memnun olduğunu, 1-499TL geliri olan ailede yaşayan öğrencilerin diğer gelirde ailede yaşayan öğrencilere göre arkadaşlarının davranışlarından memnun olduğunu bunun yanında 1000-1499 TL arasında gelire sahip ailenin öğrencisi 2000-2499 TL arasında gelire sahip ailenin öğrencisine göre arkadaşlarının davranışlarından memnun olduğunu görülmüştür (Kılıç, 2010 s.109). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin okulda son bir yılda yaşadıkları güvenlik problemleri görülme oranlarına göre şu şekilde ulaşılmıştır: Okulda yaşça büyük ya da fiziksel olarak güçlü bazı öğrencilerin diğer öğrencilere sözlü ya da fiziksel saldırıda (hakaret, küfür, dövme) bulunmaları; okulda bazen değerli eşya ya da para çalınması; okulla ilgisi bulunmayan kişilerin okula rahatlıkla girebilmesi; bazı öğrencilerin okula kesici aletler getirmesi; sınıf öğretmeninden ya da diğer öğretmenlerden fiziksel veya sözlü şiddet görmek; okul idaresinden fiziksel veya sözlü şiddet görmek; başka öğrencilerden korktuğu için okula isteksiz gelmek şeklinde çıkmıştır (Yılmaz, 2010 s.91).

Yukarıda değinilen araştırma sonuçlarından da görülebileceği gibi okullarda yaşanan şiddet olayları yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu kimi zaman demografik özellikler tetiklerken kimi zaman öğrenciler arası ilişkiler kimi zamanda sosyo-ekonomik durum tetiklemektedir. Bazı vakalarda sözel şiddet boyutunda kalırken bazı vakalarda saldırganlığa kadar gidebilmektedir.

### 2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında araştırmacının ulaşabildiği çalışmalara aşağıda değinilmiştir;

Lüksemburg Üniversitesi (Integrative Research Unit on Social and Individual Development -INSIDE) Sosyal ve Bireysel Gelişimde Bütünleyici Araştırma Birimi araştırmacıları okul iklimi ve okuldaki şiddet arasında anlamlı bir etki büyüklüğü (meta-analysis) olup olmadığını ortaya koyabilmek için bazı ampirik araştırmaların istatistiksel sonuçlarını analiz etmişlerdir. 36 bağımsız çalışmanın meta-analizi (meta-analysis) okul iklimi ile okuldaki şiddet arasında bir ilişkinin varlığını ve öğrencilerin okul iklimi ve şiddet algısı arasında makul bir negatif ilişki olduğunu göstermiştir (Steffgen et al, 2013). Kudüs İbrani Üniversitesi (School of Social Work and Social Welfare, Hebrew University of Jerusalem) öğretim görevlisi Mona Khoury-Kassabri, Arap ve Yahudi 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan gözlem grubu üzerinde yaptığı araştırmada öğrenciler arasındaki şiddet kurbanlarının mağduriyet seviyeleri okuldan okula ve sınıftan sınıfa farklılık gösterse de asıl kaynağın bireysel farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Yaşlıları tarafından mağdur edilen öğrencilerin şiddet korkusu sebebiyle okula gitmedikleri de gözlemlenmiştir (Kassabri, 2011).

Amerika’da bulunan Virginia Üniversitesi, Okul Psikolojisi Programında görev yapan Megan Eliot ve ekibi ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencinin yardım arama konusundaki istekliliği ile okul güvenliği arasında tutarlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada okulunun zorbalık konusunda toleranslı olduğunu düşünen öğrencilerin yardım isteme konusunda daha isteksiz oldukları gözlemlenmiştir (Eliot et al, 2010). Hong Kong Çin Üniversitesi, Sosyal Çalışmalar Bölümü (Department of Social Work, Chinese University of Hong Kong, Sha Tin, Hong Kong) öğretim görevlisi Ji-Kang Chen, 2011 yılında Tayvan’daki ortaokullarda yaptığı araştırmalarda elde ettiği bulguların sonucunda okuldaki şiddetin yaygın ve tehlikeli bir problem olduğu kanaatine varmıştır. Ayrıca, okulda şiddete maruz kalan çocukların yaşlılarından destek görmesinin öğrencinin psikolojik sağlığı açısından da faydalı olduğunu tespit etmiştir (Chen ve Wei, 2013).

Manvell kitabında, 2007 yılında sınıfındaki bir zorbanın yüksek sesle “bence eve git ve kendini vur, nasıl olsa kimse seni özlemeyecek” demesi üzerine eve gidip intihar eden bir öğrenciden bahsederek okullardaki şiddetin günden güne arttığını ifade etmiştir. Güvenli bir okul ortamı oluşturabilmek için öğrencilerde empatiyi güçlendirmek gerektiğini belirtmiş ve empatini altın kuralı olarak şu üç maddeyi sıralamıştır:1- Benim kişisel istek ve duygularımı yok saymanı istemiyorum, ben de seninkileri yok saymayacağım.2- Benim kültürümün seninkinden farklı adet ve inançları olabilir ama ben seninkine saygı duyacağım, senden de benimkine saygı duymanı beklerim.3- Bütün insanlar aynı temel haklara sahiptir. Ben başkalarının hakkına saygı duyacağım ve başkalarından da benim haklarıma saygı duymalarını isteyeceğim (Manvell, 2012).

Görüldüğü gibi yurtdışında yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar yurtiçinde yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Burada öne çıkan durum ise okul güvenliği kavramının okullarda yaşanan şiddet olaylarını önlemede önemli bir yere sahip olduğudur.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da şu an var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu araştırma modelinde var olan durum üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmaz. Önemli olan mevcut durumu en iyi biçimde ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2004 s.5). Yapılacak çalışmada da öğrencilerin şiddet ile okul iklimi arasındaki ilişkinin ne olduğu ölçüleceğinden bu tür bir araştırma modeli tercih edilmiştir.

#### 3.2. Evren- Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Konya ili Merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçe sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda 2013/2014 Eğitim-Öğretim yılında okuyan 38110 5.ve 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden random tekniği ile seçilen 3 ortaokulda okuyan (Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinden birer adet ortaokul) 5.ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde  $\pm\%5$  duyarlılık için,  $z=2$  güven düzeyinde,  $p=0.5$  ve  $q=0.5$  olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2004 ten Akt: Akman, 2010 s.43-44).

Formülde geçen simgelerin anlamları şöyledir:

**N**= Evren büyüklüğü **n**= Örneklem büyüklüğü **z**= Güvenilirlik düzeyi

**d**= Duyarlılık (Örneklem hatası) **p** ve **q**= Gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılığı

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

Buna göre, araştırma için örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla elde edilen veriler formülde yerine yazılmıştır.

**N**= 38110 **p**= 0.50 **q**= 0.50 **z**= 2 **d**= 0.05

$$n=? \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot d^2 + z^2 \cdot p \cdot q} = \frac{38110 \cdot 2^2 \cdot 0.50 \cdot 0.50}{38110 \cdot 0.05^2 + 2^2 \cdot 0.50 \cdot 0.50} = \frac{38110}{96}$$

$n = 397$

Görüldüğü gibi formülde 397 sayısına ulaşılmasına rağmen araştırmacı ölçeklerin daha sağlıklı sonuç vermesi ve bazı ölçeklerin geri dönmemesi ya da bazı ölçeklerin değerlendirmeye alınmama ihtimaline karşı üç ortaokula toplam 750 ölçek dağıtmıştır bu



ölçeklerin 721 tanesi dönmüş ve 704 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Böylece Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki üç adet ortaokulda 2013/2014 Eğitim-Öğretim yılında eğitim gören 704 adet 5.ve 6. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

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

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

1) Cinsiyetiniz? 2) Sınıf Düzeyiniz? 3) Okulunuzda son dönem almış olduğunuz başarı belgesi? 4) Sız dahil ailenizdeki birey sayısı kaçtır? 5) Ailenizin gelir düzeyi? 6) Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur? 7) Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur? Soruları yer almaktadır.

#### **3.3.2.Şiddet Ölçeği**

Araştırmada, 1992 yılında Buss ve Peryy tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından 2000 yılında güncellenen “Aggression Questionnaire” adlı ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış biçimi olan Şiddet Ölçeği kullanılmıştır. 29 sorudan oluşan ölçeğin; fiziksel şiddet (9 madde), sözel şiddet (5 madde), öfke (7 madde), düşmanlık (8 madde) bölümlerinden oluşan 4 alt boyutu kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 en yüksek puan 145 dir. Dört alt boyut yirmi dokuz sorudan oluşan ölçek, kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), katılıyorum (3), bazen katılıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5’li Likert tipi ölçektir. Ölçek Türkiye’ye uyarlanırken, DSM IV (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) ölçütlerine göre tanı almayan sağlıklı ve gönüllü 300 kişiye uygulanmıştır. Güvenirliğin incelenmesinde Cronbach Alfa Katsayısı toplam ölçüm için .91, alt ölçekler için; fiziksel şiddet .83, sözel şiddet .60, öfke .72 ve düşmanlık .74 olarak bulunmuştur (Akman, 2010 s.44-45).

Şiddet Ölçeğinin güvenilirliğini kestirebilmek için Akman, 2010 (s.45) tarafından da Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; fiziksel şiddet .76; sözel şiddet .53; öfke .65 ve düşmanlık alt boyutu ise .68 olarak bulunmuştur.

Şiddet Ölçeğinin güvenilirliğini teyit edebilmek için tarafımızdan da Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı. 89 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; fiziksel şiddet. 87; sözel şiddet .89; öfke .86 ve düşmanlık alt boyutu ise .89 olarak bulunmuştur.

Şiddet ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları aşağıdaki tablodaki gibidir:

*Tablo 4: Şiddet Ölçeği Alt Boyutlar Madde Sayıları ve Madde Numaraları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Maddelerin Numarası</b>
Fiziksel Şiddet	9	2.5.8.11.13.16.22.25.29
Sözel Şiddet	5	4.6.14.21.27
Öfke	7	1.9.12.18.19.23.28
Düşmanlık	8	3.7.10.15.17.20.24.26

### **3.3.3.Okul İklimi Ölçeği:**

Okul iklimi algısını ölçmek için veri toplama aracı olarak Comprehensive Assesment of School Enviroment (CASE), Nebraska Üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri'ne Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından yaptırılmıştır. Bu ölçek 1998 yılında, on eyalette bulunan 354 okuldan sonra geçerlik kazanmıştır. CASE ortaokul ve lisede uygulanmak üzere geliştirilmekle beraber, okunabilirlik derecesi beşinci ve altıncı sınıflardır (Acarbay, 2006 s.78).

KOİD-Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin (CASE-Comprehensive Assesment of School Enviroment) Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması 2006 yılında Faika Yelda Acarbay tarafından yapılmıştır. On beş alt boyut yetmiş bir sorudan oluşan ölçek, kesinlikle katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), katılıyorum (3), bazen katılıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi ölçektir. Akman çalışmasında ölçekten otuz üç soru kullanmıştır. Ölçek “öğrenci-öğretmen ilişkisi”, “güvenlik, düzenlilik”, “idare ilişkisi”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Acarbay tarafından güvenilirliğin incelenmesinde Cronbach Alfa Katsayısı iç tutarlık çalışmasında toplam ölçüm için .95, alt ölçekler için; öğretmen-öğrenci ilişkisi .88, idare .83, öğrencilerin davranışsal değerleri .71, öğrenciler arası ilişkiler .80, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler .74 ve güvenlik ve düzenlilik .81 olarak bulunmuştur (Akman, 2010 s.45-46).

Okul İklimi ölçeğinin güvenilirliğini kestirebilmek için Akman, 2010 (s.46) tarafından da Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı. 93 bulunmuştur. Altı alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; öğretmen-öğrenci ilişkisi. 90; idare .83, öğrencilerin davranışsal değerleri .70, öğrenciler arası ilişkiler .78, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler .71 ve güvenlik ve düzenlilik alt boyutunda ise .73 olarak bulunmuştur.

Okul İklimi ölçeğinin güvenilirliğini teyit edebilmek için tarafımızdan da Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı. 91 bulunmuştur. Altı alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; öğretmen-öğrenci ilişkisi. 90; idare

.89, öğrencilerin davranışsal değerleri .91, öğrenciler arası ilişkiler .90, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler .90 ve güvenlik ve düzenlilik alt boyutunda ise .90 olarak bulunmuştur.

Okul İklimi ölçeği alt boyutlar madde sayıları ve madde numaraları aşağıdaki tablodaki gibidir:

*Tablo 5: Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlar Madde Sayıları ve Madde Numaraları*

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

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

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

## 4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu grubun genel yapısına ilişkin bilgiler ile şiddet ölçeğinin; “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet”, “öfke”, “düşmanlık” boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri ve okul iklimi ölçeğinin; “öğretmen-öğrenci”, “idare”, “öğrencilerin davranışsal değerleri”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler”, “güvenlik ve düzenlilik” boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir.

### 4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler

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

#### 4.1.1. Cinsiyet

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	n	%
Kız	323	45,9
Erkek	381	54,1
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100</b>

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 323’ü (% 45,9) kız ve 381’i (%54,1) ise erkektir.

#### 4.1.2. Sınıf Düzeyi

Tablo 7: Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Düzeyi	n	%
5. Sınıf	388	55,1
6. Sınıf	316	44,9
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100</b>

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 388’i (%55,1) 5. Sınıf ve 316’sı (%44,9) ise 6. Sınıf öğrencisidir.

#### 4.1.3. Alınan Belge

Tablo 8: Alınan Belge Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Alınan Belge	Frekans	%
Takdir- Teşekkür	256	36,4
Almadım	448	63,6
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 256’sı (%36,4) Takdir-Teşekkür Belgesi almıştır ve 448’i (%63,6) ise hiçbir belge almamıştır.

#### 4.1.4. Ailedeki Birey Sayısı

Tablo 9: Ailedeki Birey Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Birey Sayısı	Frekans	%
3 ve altı	106	15,1
4 ve üstü	598	84,9
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin 106'sının (%15,1) aile birey sayısı 3 ve altı, 598'inin (%84,9) aile birey sayısı ise 4 ve üstüdür.

#### 4.1.5. Aile Gelir Düzeyi

Tablo 10: Aile Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Gelir Düzeyi	Frekans	%
0-500 TL	75	10,7
501-1000 TL	139	19,7
1001-1500 TL	172	24,4
1501-2000 TL	123	17,5
2001 TL ve üstü	195	27,7
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin 75'inin (% 10,7) aile gelir düzeyi 0-500 TL, 139'unun (% 19,7) 501-1000 TL, 172'sinin (% 24,4) 1001-1500 TL, 123'ünün (% 17,5) 1501-2000 TL arasında ve 195'inin (% 27,7) 2001 TL üzerinde bulunmaktadır.

#### 4.1.6. Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 11: Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	Frekans	%
İlköğretim	296	42,0
Ortaöğretim	275	39,1
Üniversite	133	18,9
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin 296'sının (% 42,0) anne eğitim düzeyi ilköğretim, 275'inin (% 39,1) ortaöğretim ve 133'ünün (% 18,9) üniversite mezunudur.

#### 4.1.7. Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 12: Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	Frekans	%
İlköğretim	190	27,0
Ortaöğretim	266	37,8
Üniversite	248	35,2
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 190'sının (% 27.0) baba eğitim düzeyi ilköğretim, 266'sının (% 37.8) ortaöğretim ve 248'inin (% 35.2) üniversite mezunudur.

#### 4.2. Şiddet Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin genel şiddet algısı alt boyutları (fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık) ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şu şekildedir:

##### 4.2.1. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo 13: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Fiziksel	Kız	381	2.06	0.75	3.485	<b>0.001*</b>
	Erkek	323	1.86	0.68		
Sözel	Kız	381	2.27	0.75	1.877	0.061
	Erkek	323	2.16	0.68		
Öfke	Kız	381	2.14	0.78	3.068	<b>0.002*</b>
	Erkek	323	1.97	0.67		
Düşmanlık	Kız	381	2.43	0.75	0.955	0.051
	Erkek	323	2.32	0.73		
GENEL	Kız	381	2.22	0.63	3.306	<b>0.001*</b>
	Erkek	323	2.07	0.55		

Fiziksel Şiddet alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=3.485$ ;  $p<0.05$ ). Kız öğrencilere ait fiziksel şiddet puan ortalaması ( $\bar{X}=2.06$ ) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=1.86$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız öğrencilerin fiziksel şiddet algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Sözel Şiddet alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.877$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin sözel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Öfke alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=3.068$ ;  $p<0.05$ ). Kız öğrencilere ait öfke puan ortalaması ( $\bar{X}=2.14$ ) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=1.97$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız öğrencilerin öfke algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Düşmanlık alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.955$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin düşmanlık algısı farklılık göstermemektedir.

Şiddet Ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=3.306$ ;  $p<0.05$ ). Kız öğrencilere ait öfke puan ortalaması ( $\bar{X}=2.22$ ) erkek öğrencilerin puan

ortalamasından ( $\bar{X}=2.07$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız öğrencilerin genel şiddet algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

#### 4.2.2. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

*Tablo 14: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Fiziksel	5. Sınıf	388	1.94	0.73	-1.071	0.284
	6. Sınıf	316	2.00	0.72		
Sözel	5. Sınıf	388	2.19	0.70	-1.164	0.245
	6. Sınıf	316	2.25	0.74		
Öfke	5. Sınıf	388	2.00	0.75	-2.539	<b>0.011*</b>
	6. Sınıf	316	2.14	0.71		
Düşmanlık	5. Sınıf	388	2.34	0.74	-1.445	0.149
	6. Sınıf	316	2.42	0.75		
GENEL	5. Sınıf	388	2.11	0.59	-1.904	0.057
	6. Sınıf	316	2.19	0.60		

Fiziksel Şiddet alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.071$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıf ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin fiziksel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Sözel Şiddet alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.164$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıf ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin sözel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Öfke alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=-2.539$ ;  $p<0.05$ ). 6. sınıf öğrencilerine ait öfke puan ortalaması ( $\bar{X}=2.14$ ) 5. sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.00$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. 6. sınıf öğrencilerin öfke algısı 5. sınıf öğrencilere göre daha yüksektir.

Düşmanlık alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.445$ ;  $p>0.05$ ). 6. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin düşmanlık algısı farklılık göstermemektedir.

Şiddet Ölçeğinde sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.904$ ;  $p>0.05$ ). 6. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

#### 4.2.3. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo 15: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Alınan Belge Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Alınan Belge	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Fiziksel	Teşekkür-Takdir	256	2.00	0.72	0.899	0.369
	Alınmadı	448	1.95	0.73		
Sözel	Teşekkür-Takdir	256	2.29	0.74	2.091	<b>0.039*</b>
	Alınmadı	448	2.18	0.71		
Öfke	Teşekkür-Takdir	256	2.12	0.72	1.629	0.104
	Alınmadı	448	2.03	0.75		
Düşmanlık	Teşekkür-Takdir	256	2.45	0.74	1.998	<b>0.046*</b>
	Alınmadı	448	2.33	0.74		
GENEL	Teşekkür-Takdir	256	2.21	0.60	1.951	0.051
	Alınmadı	448	2.11	0.59		

Fiziksel Şiddet alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.899$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin fiziksel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Sözel Şiddet alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=2.091$ ;  $p<0.05$ ). Teşekkür/takdir belgesi alan öğrencilere ait sözel puan ortalaması ( $\bar{X}=2.29$ ) belge almayan alan öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.18$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Belge alan öğrencilerin sözel şiddet algısı belge almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öfke alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.629$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin öfke şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Düşmanlık alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=1.998$ ;  $p<0.05$ ). Teşekkür/takdir belgesi alan öğrencilere ait düşmanlık puan ortalaması ( $\bar{X}=2.45$ ) belge almayan alan öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.33$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Belge alan öğrencilerin düşmanlık algısı belge almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Şiddet Ölçeğinde alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.951$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin genel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.



#### 4.2.4. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo 16: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailedeki Birey Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Fiziksel	3 ve daha az	106	1.99	0.66	0.285	0.776
	4 ve daha fazla	598	1.96	0.74		
Sözel	3 ve daha az	106	2.28	0.72	0.908	0.364
	4 ve daha fazla	598	2.21	0.72		
Öfke	3 ve daha az	106	2.04	0.69	-0.379	0.705
	4 ve daha fazla	598	2.07	0.75		
Düşmanlık	3 ve daha az	106	2.36	0.66	-0.260	0.795
	4 ve daha fazla	598	2.38	0.76		
GENEL	3 ve daha az	106	2.15	0.55	0.095	0.925
	4 ve daha fazla	598	2.15	0.60		

Fiziksel Şiddet alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.285$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, fiziksel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Sözel Şiddet alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.908$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, sözel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

Öfke alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.379$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, öfke algısı farklılık göstermemektedir.

Düşmanlık alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.260$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan ve ailedeki birey sayısı 3 ve daha az öğrencilerin, düşmanlık algısı farklılık göstermemektedir.

Şiddet Ölçeğinde ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.095$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan ve ailedeki birey sayısı 3 ve daha az öğrencilerin, genel şiddet algısı farklılık göstermemektedir.

#### 4.2.5. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

Tablo 17: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Fiziksel</b>	A-500 TL'den az	75	1.98	0.77	3.595	<b>0.007*</b>	<b>E&gt;B</b>
	B-501-1000 TL	139	1.84	0.63			
	C-1001-1500 TL	172	1.91	0.62			
	D-1501-2000 TL	123	1.95	0.68			
	E-2000 TL'den fazla	195	2.12	0.87			
<b>Sözel</b>	A-500 TL'den az	75	2.19	0.83	1.294	0.271	
	B-501-1000 TL	139	2.13	0.74			
	C-1001-1500 TL	172	2.19	0.65			
	D-1501-2000 TL	123	2.27	0.71			
	E-2000 TL'den fazla	195	2.29	0.73			
<b>Öfke</b>	A-500TL'den az	75	2.15	0.82	3.547	<b>0.007*</b>	<b>E&gt;B</b>
	B-501-1000TL	139	1.95	0.65			
	C-1001-1500TL	172	1.98	0.64			
	D-1501-2000TL	123	2.04	0.67			
	E-2000TL'den fazla	195	2.21	0.85			
<b>Düşmanlık</b>	A-500 TL'den az	75	2.32	0.76	3.093	<b>0.015*</b>	<b>E&gt;B, E&gt;C</b>
	B-501-1000 TL	139	2.28	0.66			
	C-1001-1500 TL	172	2.29	0.74			
	D-1501-2000 TL	123	2.42	0.74			
	E-2000TL'den fazla	195	2.52	0.78			
<b>GENEL</b>	A-500 TL'den az	75	2.15	0.68	4.215	<b>0.002*</b>	<b>E&gt;B, E&gt;C</b>
	B-501-1000 TL	139	2.04	0.54			
	C-1001-1500 TL	172	2.08	0.51			
	D-1501-2000 TL	123	2.15	0.55			
	E-2000 TL'den fazla	195	2.28	0.67			

Fiziksel Şiddet alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=3.595; p<0.05). Farkın kaynağına ilişkin Dunnet C Post Hoc testi sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den fazla olan öğrencilerin fiziksel şiddet algısı ailesinin geliri 501-1000 TL olan öğrencilerin fiziksel şiddet algısından daha yüksektir.

Sözel Şiddet alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur (F=1.294; p>0.05). Öğrencilerin sözel şiddet algısı gelir durumu arasında anlamlı

düzeyde fark yoktur. Öfke alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F=3.547$ ;  $p<0.05$ ). Farkın kaynağına ilişkin Dunnet C Post Hoc testi sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den fazla olan öğrencilerin öfke algısı ailesinin geliri 501-1000 TL olan öğrencilerin öfke algısından daha yüksektir.

Düşmanlık alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F=3.093$ ;  $p<0.05$ ). Farkın kaynağına ilişkin Dunnet C Post Hoc testi sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den fazla olan öğrencilerin düşmanlık algısı ailesinin geliri 501-1000 TL ve 1001-1500 TL olan öğrencilerin düşmanlık algısından daha yüksektir.

Şiddet Ölçeğinde aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F=4.215$ ;  $p<0.05$ ). Farkın kaynağına ilişkin Dunnet C Post Hoc testi sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den fazla olan öğrencilerin genel şiddet algısı ailesinin geliri 501-1000 TL ve 1001-1500 TL olan öğrencilerin genel şiddet algısından daha yüksektir.

#### 4.2.6. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

*Tablo 18: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Fiziksel	A-İlköğretim	296	1.94	0.71	1.493	0.225	
	B-Ortaöğretim	275	1.96	0.68			
	C-Üniversite	133	2.06	0.84			
Sözel	A-İlköğretim	296	2.21	0.72	1.221	0.296	
	B-Ortaöğretim	275	2.19	0.73			
	C-Üniversite	133	2.31	0.71			
Öfke	A-İlköğretim	296	2.03	0.72	1.733	0.177	
	B-Ortaöğretim	275	2.04	0.73			
	C-Üniversite	133	2.17	0.79			
Düşmanlık	A-İlköğretim	296	2.35	0.71	0.725	0.485	
	B-Ortaöğretim	275	2.38	0.76			
	C-Üniversite	133	2.44	0.76			
GENEL	A-İlköğretim	296	2.12	0.57	1.833	0.161	
	B-Ortaöğretim	275	2.13	0.59			
	C-Üniversite	133	2.24	0.65			

Fiziksel Şiddet alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.493$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, fiziksel şiddet algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Sözel Şiddet alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.221$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, sözel şiddet algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Öfke alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.733$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, öfke algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Düşmanlık alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=0.725$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, düşmanlık algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Şiddet Ölçeğinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.833$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, genel şiddet algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

#### 4.2.7. Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Şiddet Algıları

*Tablo 19: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{\chi}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Fiziksel	A-İlköğretim	190	1.90	0.66	1.049	0.351	
	B-Ortaöğretim	266	2.00	0.79			
	C-Üniversite	248	1.98	0.71			
Sözel	A-İlköğretim	190	2.09	0.65	4.097	<b>0.017*</b>	<b>C&gt;A, B&gt;A</b>
	B-Ortaöğretim	266	2.27	0.75			
	C-Üniversite	248	2.26	0.73			
Öfke	A-İlköğretim	190	1.98	0.67	1.714	0.181	
	B-Ortaöğretim	266	2.09	0.76			
	C-Üniversite	248	2.10	0.75			
Düşmanlık	A-İlköğretim	190	2.34	0.68	0.608	0.545	
	B-Ortaöğretim	266	2.37	0.77			
	C-Üniversite	248	2.41	0.75			
GENEL	A-İlköğretim	190	2.07	0.54	2.001	0.136	
	B-Ortaöğretim	266	2.17	0.64			
	C-Üniversite	248	2.18	0.58			

Fiziksel Şiddet alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.049$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin fiziksel şiddet algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Sözel Şiddet alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=4.097; p<0.05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey HSD Post Hoc testi sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi üniversite ve ortaöğretim olan öğrencilerin sözel şiddet algısı baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin sözel şiddet algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öfke alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur (F=1.714; p>0.05). Öğrencilerin, öfke algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Düşmanlık alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur (F=0.608; p>0.05). Öğrencilerin, düşmanlık algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Şiddet Ölçeğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur (F=2.001; p>0.05). Öğrencilerin, genel şiddet algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

### 4.3. Okul İklimi Algısının Değişkenler Açısından İncelenmesi

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

#### 4.3.1. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo 20: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Kız	381	3.82	0.86	0.688	0.491
	Erkek	323	3.77	0.94		
İdare	Kız	381	3.56	1.00	0.315	0.753
	Erkek	323	3.53	1.06		
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Kız	381	3.18	1.18	3.582	<b>0.000*</b>
	Erkek	323	2.87	1.11		
Öğrenciler Arası İlişkiler	Kız	381	3.51	1.10	1.327	0.185
	Erkek	323	3.40	1.14		
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	Kız	381	3.67	0.98	0.862	0.389
	Erkek	323	3.60	1.05		
Güvenlik ve Düzenlilik	Kız	381	3.60	0.99	1.457	0.146
	Erkek	323	3.49	1.09		
Okul İklimi GENEL	Kız	381	3.63	0.79	1.383	0.167
	Erkek	323	3.55	0.84		

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.688$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı farklılık göstermemektedir. İdare alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.315$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin İdare algısı farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=3.582$ ;  $p<0.05$ ). Kız öğrencilere ait Öğrencilerin Davranışsal Değerleri puan ortalaması ( $\bar{X}=3.18$ ) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=2.87$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.327$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.862$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir.

Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.457$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin, Güvenlik ve Düzenlilik algısı farklılık göstermemektedir. Okul İklimi Ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.383$ ;  $p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin, genel Okul İklimi algısı farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.2. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo 21: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	5. sınıf	388	3.80	0.91	-0.032	0.975
	6. sınıf	316	3.80	0.88		
İdare	5. sınıf	388	3.50	1.01	-1.413	0.158
	6. sınıf	316	3.61	1.05		
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	5. sınıf	388	3.03	1.14	-0.172	0.863
	6. sınıf	316	3.04	1.18		
Öğrenciler Arası İlişkiler	5. sınıf	388	3.49	1.14	-0.746	0.456
	6. sınıf	316	3.42	1.11		
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	5. sınıf	388	3.65	1.06	0.495	0.621
	6. sınıf	316	3.61	0.96		
Güvenlik ve Düzenlilik	5. sınıf	388	3.60	1.08	1.378	0.169
	6. sınıf	316	3.49	0.99		
Okul İklimi GENEL	5. sınıf	388	3.59	0.82	0.053	0.958
	6. sınıf	316	3.59	0.81		

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.032$ ;  $p>0.05$ .) 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı farklılık göstermemektedir. İdare alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.413$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, İdare algısı farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.172$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı farklılık göstermemektedir. Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.746$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir.

Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.495$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir. Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.378$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, Güvenlik ve Düzenlilik algısı farklılık göstermemektedir.

Okul İklimi Ölçeğinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.053$ ;  $p>0.05$ ). 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, genel Okul İklimi algısı farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.3. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Okul İklimi Alguları

Tablo 22: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İkliminin Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Alınan Belge Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Alınan Belge	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Takdir/Teşekkür	256	3.84	0.87	0.827	0.409
	Almadı	448	3.78	0.91		
İdare	Takdir/Teşekkür	256	3.64	1.04	1.807	0.071
	Almadı	448	3.49	1.02		
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	Takdir/Teşekkür	256	3.00	1.17	-0.624	0.533
	Almadı	448	3.06	1.15		
Öğrenciler Arası İlişkiler	Takdir/Teşekkür	256	3.43	1.12	-0.564	0.573
	Almadı	448	3.48	1.12		
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	Takdir/Teşekkür	256	3.65	0.98	0.228	0.820
	Almadı	448	3.63	1.04		
Güvenlik ve Düzenlilik	Takdir/Teşekkür	256	3.47	0.99	-1.644	0.101
	Almadı	448	3.60	1.06		
Okul İklimi GENEL	Takdir/Teşekkür	256	3.61	0.80	0.350	0.726
	Almadı	448	3.58	0.82		

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.827$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı farklılık göstermemektedir. İdare alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=1.807$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin, İdare algısı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t= -0.624$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı farklılık göstermemektedir.

Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.564$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin Öğrenciler Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.228$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir. Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.644$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin, Güvenlik ve Düzenlilik algısı farklılık göstermemektedir.

Okul İklimi Ölçeğinde alınan belge değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=0.350$ ;  $p>0.05$ ). Takdir/teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrencilerin, genel Okul İklimi algısı farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.4. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Okul İklimi Alguları

Tablo 23: Ortaokul 5. ve 6.Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailedeki Birey Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	3 veya daha az	106	3.63	0.89	-2.129	<b>0.034*</b>
	4 veya daha fazla	598	3.83	0.89		
İdare	3 veya daha az	106	3.36	0.93	-2.059	<b>0.040*</b>
	4 veya daha fazla	598	3.58	1.04		
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	3 veya daha az	106	2.94	1.30	-0.955	0.340
	4 veya daha fazla	598	3.05	1.13		
Öğrenciler Arası İlişkiler	3 veya daha az	106	3.27	1.19	-1.863	0.063
	4 veya daha fazla	598	3.49	1.11		
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	3 veya daha az	106	3.46	1.04	-1.953	0.051
	4 veya daha fazla	598	3.67	1.01		
Güvenlik ve Düzenlilik	3 veya daha az	106	3.29	1.18	-2.854	<b>0.004*</b>
	4 veya daha fazla	598	3.60	1.01		
Okul İklimi GENEL	3 veya daha az	106	3.41	0.85	-2.496	<b>0.013*</b>
	4 veya daha fazla	598	3.62	0.81		



Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=-2.129$ ;  $p<0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı ( $\bar{X}=3.83$ ) ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısından ( $\bar{X}=3.63$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İdare alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=-2.059$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin İdare algısı ( $\bar{X}=3.58$ ) ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, İdare algısından ( $\bar{X}=3.36$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-0.955$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı farklılık göstermemektedir.

Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.863$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir.

Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $t=-1.953$ ;  $p>0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı farklılık göstermemektedir.

Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=-2.854$ ;  $p<0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, Güven ve Düzenlilik algısı ( $\bar{X}=3.60$ ) ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan öğrencilerin, Güven ve Düzenlilik algısından ( $\bar{X}=3.29$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul İklimi Ölçeğinde ailedeki birey sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=-2.496$ ;  $p<0.05$ ). Ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, Okul İklimi algısı ( $\bar{X}=3.262$ ) ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan öğrencilerin, Okul İklimi algısından ( $\bar{X}=3.41$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### 4.3.5. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo 24: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Alt Boyutlar	Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmen- Öğrenci İlişkisi	A-500 TL'den az	75	3.62	0.89	1.149	0.332	
	B-501-1000 TL	139	3.82	0.82			
	C-1001-1500 TL	172	3.77	0.93			
	D-1501-2000 TL	123	3.81	0.91			
	E-2000 TL'den fazla	195	3.87	0.90			
İdare	A-500 TL'den az	75	3.29	1.04	2.160	0.072	
	B-501-1000 TL	139	3.52	0.98			
	C-1001-1500 TL	172	3.48	0.99			
	D-1501-2000 TL	123	3.66	1.06			
	E-2000 TL'den fazla	195	3.64	1.06			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	A-500 TL'den az	75	3.00	1.15	0.891	0.469	
	B-501-1000 TL	139	3.15	1.10			
	C-1001-1500 TL	172	2.94	1.18			
	D-1501-2000 TL	123	3.12	1.17			
	E-2000 TL'den fazla	195	2.99	1.17			
Öğrenciler Arası İlişkiler	A-500 TL'den az	75	3.06	1.11	3.510	<b>0.008*</b>	<b>B&gt;A, D&gt;A, E&gt;A,</b>
	B-501-1000 TL	139	3.60	1.05			
	C-1001-1500 TL	172	3.38	1.09			
	D-1501-2000 TL	123	3.51	1.18			
	E-2000 TL'den fazla	195	3.54	1.13			
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	A-500 TL'den az	75	3.37	1.07	2.405	<b>0.048*</b>	<b>E&gt;A</b>
	B-501-1000 TL	139	3.53	0.92			
	C-1001-1500 TL	172	3.66	1.07			
	D-1501-2000 TL	123	3.70	1.02			
	E-2000 TL'den fazla	195	3.75	0.99			
Güvenlik ve Düzenlilik	A-500 TL'den az	75	3.40	1.06	1.097	0.357	
	B-501-1000 TL	139	3.56	1.00			
	C-1001-1500 TL	172	3.51	1.05			
	D-1501-2000 TL	123	3.70	1.01			
	E-2000 TL'den fazla	195	3.55	1.07			
Okul İklimi GENEL	A-500 TL'den az	75	3.38	0.86	1.927	0.104	
	B-501-1000 TL	139	3.61	0.75			
	C-1001-1500 TL	172	3.55	0.83			
	D-1501-2000 TL	123	3.66	0.83			
	E-2000 TL'den fazla	195	3.66	0.81			

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.149$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı gelir durumu arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

İdare alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=2.160$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, İdare algısı gelir durumu arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=0.891$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı gelir durumu arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F=3.510$ ;  $p<0.05$ ). Farkın kaynağına ilişkin Tukey HSD Post Hoc testi sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den fazla, 1501-2000 TL, 501-1000 TL olan öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısı ailesinin geliri 500 TL'den az olan öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısından daha yüksektir.

Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F=2.405$ ;  $p<0.05$ ). Farkın kaynağına ilişkin Tukey HSD Post Hoc testi sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den fazla olan öğrencilerin Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı ailesinin geliri 500 TL'den az olan öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısından daha yüksektir.

Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.097$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Güvenlik ve Düzenlilik algısı gelir durumu arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Okul İklimi Ölçeğinde aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.927$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Okul İklimi algısı gelir durumu arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

#### 4.3.6. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo 25: Ortaokul 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	A-İlköğretim	296	3.79	0.88	0.147	0.863	
	B-Ortaöğretim	275	3.79	0.88			
	C-Üniversite	133	3.84	0.96			
İdare	A-İlköğretim	296	3.48	1.03	1.732	0.178	
	B-Ortaöğretim	275	3.55	1.01			
	C-Üniversite	133	3.68	1.05			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	A-İlköğretim	296	3.04	1.16	0.173	0.841	
	B-Ortaöğretim	275	3.06	1.13			
	C-Üniversite	133	2.99	1.21			
Öğrenciler Arası İlişkiler	A-İlköğretim	296	3.38	1.13	1.226	0.294	
	B-Ortaöğretim	275	3.53	1.12			
	C-Üniversite	133	3.49	1.11			
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	A-İlköğretim	296	3.53	1.03	2.598	0.075	
	B-Ortaöğretim	275	3.70	0.99			
	C-Üniversite	133	3.72	1.03			
Güvenlik ve Düzenlilik	A-İlköğretim	296	3.49	1.04	1.136	0.322	
	B-Ortaöğretim	275	3.57	1.03			
	C-Üniversite	133	3.65	1.07			
Okul İklimi GENEL	A-İlköğretim	296	3.55	0.83	0.830	0.436	
	B-Ortaöğretim	275	3.61	0.78			
	C-Üniversite	133	3.65	0.86			

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=0.147$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

İdare alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.732$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, İdare algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=0.173$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.226$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=2.598$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.136$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Güvenlik ve Düzenlilik algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Okul İklimi Ölçeğinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=0.830$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Okul İklimi algısı anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

#### 4.3.7. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Tablo 26: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Verilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	A-İlköğretim	190	3,72	0,92	1.140	0.320	
	B-Ortaöğretim	266	3,83	0,88			
	C-Üniversite	248	3,83	0,88			
İdare	A-İlköğretim	190	3,47	1,04	1.100	0.334	
	B-Ortaöğretim	266	3,53	0,99			
	C-Üniversite	248	3,61	1,07			
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	A-İlköğretim	190	2,94	1,14	1.040	0.354	
	B-Ortaöğretim	266	3,05	1,12			
	C-Üniversite	248	3,09	1,21			
Öğrenciler Arası İlişkiler	A-İlköğretim	190	3,34	1,11	1.618	0.199	
	B-Ortaöğretim	266	3,49	1,10			
	C-Üniversite	248	3,52	1,15			
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	A-İlköğretim	190	3,53	1,01	1.639	0.195	
	B-Ortaöğretim	266	3,65	1,02			
	C-Üniversite	248	3,70	1,02			
Güvenlik ve Düzenlilik	A-İlköğretim	190	3,46	1,05	0.948	0.388	
	B-Ortaöğretim	266	3,58	1,00			
	C-Üniversite	248	3,58	1,07			
Okul İklimi GENEL	A-İlköğretim	190	3,50	0,82	1.758	0.173	
	B-Ortaöğretim	266	3,61	0,79			
	C-Üniversite	248	3,64	0,83			

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.140$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. İdare alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.100$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, İdare algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.040$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.618$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Öğrenciler Arası İlişkiler algısı baba

eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.639$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Güvenlik ve Düzenlilik alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=0.948$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Güvenlik ve Düzenlilik algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Okul İklimi Ölçeğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark yoktur ( $F=1.758$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin, Okul İklimi algısı baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

#### 4.4. Şiddet ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Tablo 27: Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları İle Şiddet Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Fiziksel Şiddet Algısı	Sözel Şiddet Algısı	Öfke Algısı	Düşmanlık Algısı	Genel Şiddet Algısı
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	r	-0,19	-0,03	-0,04	-0,01	-0,09
	p	<b>0,00*</b>	0,42	0,24	0,78	<b>0,01*</b>
	n	704	704	704	704	704
İdare	r	-0,13	-0,06	-0,02	-0,04	-0,08
	p	<b>0,00*</b>	0,11	0,65	0,31	<b>0,04*</b>
	n	704	704	704	704	704
Öğrencilerin Davranışsal Değerleri	r	-0,04	-0,04	-0,01	-0,07	-0,05
	p	0,27	0,24	0,71	0,06	0,15
	n	704	704	704	704	704
Öğrenciler Arası İlişkiler	r	-0,13	-0,05	-0,09	-0,05	-0,10
	p	<b>0,00*</b>	0,23	<b>0,02*</b>	0,20	<b>0,01*</b>
	n	704	704	704	704	704
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	r	-0,12	-0,03	-0,07	-0,03	-0,08
	p	<b>0,00*</b>	0,36	0,06	0,50	<b>0,03*</b>
	n	704	704	704	704	704
Güvenlik ve Düzenlilik	r	-0,16	-0,07	-0,11	-0,01	-0,11
	p	<b>0,00*</b>	0,07	<b>0,00*</b>	0,72	<b>0,00*</b>
	n	704	704	704	704	704
Okul İklimi GENEL	r	-0,17	-0,06	-0,07	-0,04	-0,11
	p	<b>0,00*</b>	0,14	0,08	0,34	<b>0,00*</b>
	n	704	704	704	704	704

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı ile Fiziksel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,19 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı yükseldikçe Fiziksel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı ile Sözel Şiddet, Öfke ve Düşmanlık Algısı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı ile Genel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,09 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Öğretmen-Öğrenci İlişkisi algısı yükseldikçe Genel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

İdare algısı ile Fiziksel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,13 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle İdare algısı yükseldikçe Fiziksel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

İdare algısı ile Sözel Şiddet, Öfke ve Düşmanlık Algısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

İdare algısı ile Genel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,08 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle İdare algısı yükseldikçe Genel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Öğrencilerin Davranışsal Değerleri algısı ile Fiziksel Şiddet, Sözel Şiddet, Öfke, Düşmanlık ve Genel Şiddet Algısı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Öğrenciler Arası İlişkiler algısı ile Fiziksel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,13 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Öğrenciler Arası İlişkiler algısı yükseldikçe Fiziksel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Öğrenciler Arası İlişkiler algısı ile Öfke Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,09 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Öğrenciler Arası İlişkiler algısı yükseldikçe Öfke Algısının düştüğü söylenebilir.

Öğrenciler Arası İlişkiler algısı ile Sözel Şiddet ve Düşmanlık Algısı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Öğrenciler Arası İlişkiler algısı ile Genel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,10 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Öğrenciler Arası İlişkiler algısı yükseldikçe Genel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı ile Fiziksel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,12 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı yükseldikçe Fiziksel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.



Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı ile Sözel Şiddet, Öfke ve Düşmanlık Algısı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı ile Genel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00<|r|=0,08|<0,30$ ), negatif ( $r<0$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler algısı yükseldikçe Genel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Güvenlik ve Düzenlilik algısı ile Fiziksel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00<|r|=0,16|<0,30$ ), negatif ( $r<0$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Güvenlik ve Düzenlilik algısı yükseldikçe Fiziksel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Güvenlik ve Düzenlilik algısı ile Öfke Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00<|r|=0,11|<0,30$ ), negatif ( $r<0$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Güvenlik ve Düzenlilik algısı yükseldikçe Öfke Algısının düştüğü söylenebilir.

Güvenlik ve Düzenlilik algısı ile Sözel Şiddet ve Düşmanlık Algısı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Güvenlik ve Düzenlilik algısı ile Genel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00<|r|=0,11|<0,30$ ), negatif ( $r<0$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Güvenlik ve Düzenlilik algısı yükseldikçe Genel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Okul İklimi algısı ile Fiziksel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00<|r|=0,17|<0,30$ ), negatif ( $r<0$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Okul İklimi algısı yükseldikçe Fiziksel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

Okul İklimi algısı ile Sözel Şiddet, Öfke ve Düşmanlık Algısı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Okul İklimi algısı ile Genel Şiddet Algısı arasında düşük düzeyde ( $0,00<|r|=0,11|<0,30$ ), negatif ( $r<0$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Okul İklimi algısı yükseldikçe Genel Şiddet Algısının düştüğü söylenebilir.

## 5. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir.

1. Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin *şiddet ölçeği alt boyutlarının* çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda:

a) Fiziksel şiddet ve öfke alt boyutlarında *cinsiyet* değişkenine göre kız öğrencilerin algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Sözel şiddet ve düşmanlık alt boyutlarında *cinsiyet* değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin genel şiddet algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Çalışmamızda kız öğrencilerin genel şiddet algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun çalışmaya konu olan kız öğrencilerin daha girişken ve atılgan olmalarıyla, haksızlığa uğradıklarını düşündüklerinde haklarını kendilerinin aramaya çalışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili çalışmaların birçoğunda erkek öğrencilerin şiddet algısı yüksek çıkmıştır. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek şiddet algısı gösterdiği bulunmuştur (Akman, 2010 s.51). Erkek öğrencilerin şiddet eğilim puan ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özgür vd, 2011 s.56). Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, kız öğrencilerin saldırganlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şahan, 2007 s.82). Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Öz, 2007 s.60). Öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok mağdur oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Atik ve Kemer, 2008 s.198). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok zorbalık eğilimi gösterdikleri ve bu yönde davranışlarda buldukları sonucuna varılmıştır (Şahin ve Sarı, 2010 s.9). Kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Adıgüzel ve Karadaş, 2013 s.63). Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısı olduğu görülmüştür (Bozkurt, 2010 s.55). Erkeklerin kızlara göre sanal ortamda ister zorba ister kurban olarak daha fazla zorbalıkla karşılaştıkları görülmüştür (Bayar, 2010 s.90). Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre şiddete daha eğilimlidirler (Balkıs vd, 2005 s.93). Erkek öğrencilerin saldırganlık puanları, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Efilti, 2006 s.97). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha saldırgan davranma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılıçarslan, 2009 s.57). Zorbalık davranışı ile ilgili olarak anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunmuştur (Atik, 2006 s.6). Zorba düzeyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Sarıtaş, 2006 s.56). Şiddete yönelik tutumun cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Yavuz, 2009 s.94). Şiddet etkenleri cinsiyete göre farklılaşmıyor, yani cinsiyete göre şiddet türü değişmemektedir (Göktaş, 2010 s.49). İlköğretim okulu öğrencilerinin yansıtılmış saldırganlık ve kendine dönük saldırganlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Güçkıran,

2008 s.153). Tepkisel şiddet alt boyutunda ve zorbalık, kavga, kurban alt boyutlarında cinsiyet açısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Bolat, 2010 s.6).

**b) Öfke alt boyutunda sınıf düzeyi** değişkenine göre 6. sınıf öğrencilerin öfke algısı 5. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Fiziksel şiddet, sözel şiddet, düşmanlık alt boyutlarında *sınıf düzeyi* değişkenine göre 5. sınıf ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *sınıf düzeyi* değişkenine göre 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin şiddet algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin şiddet algıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durumun araştırmaya konu olan sınıf düzeyleri arasının yakın olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Varılan sonuç bir kısım çalışmaları destekler mahiyette iken bir kısım çalışmalarla çelişmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe şiddet eğilim puan ortalamaları arttığı görülmüştür (Özgür vd, 2011 s.56-57). Sınıf düzeyi değişkeninin genel olarak şiddet davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu görülmüş olup sınıf düzeyi yükseldikçe şiddet algısının da yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır (Akman, 2010 s.55). Sınıf düzeyine göre saldırganlık düzeyine ilişkin en yüksek ortalamanın en büyük sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmüştür (Şahan, 2007 s.83). Sınıf seviyesi arttıkça büyük sınıfta okuyanlar tarafından zorbalığa uğrama oranında düşme olduğu, öğrencilerin yaşları arttıkça kendinden yaşça daha büyük olan öğrencilerin zorbalığına daha az maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ünalmiş, 2010 s.98). Saldırganlık puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (Efiltili, 2006 s.97). Öğrencilerin sınıf seviyelerinin, onların açık şiddet boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Yavuz, 2009 s.57). Zorbalık davranışı ile ilgili olarak sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır (Atik, 2006 s.6). İlköğretim okulu öğrencilerinin yansıtılmış saldırganlık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Güçkıran, 2008 s.154).

**c) Sözel şiddet ve düşmanlık alt boyutlarında alınan belge** değişkenine göre belge alan öğrencilerin algısı belge almayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Fiziksel şiddet ve öfke alt boyutunda *alınan belge* değişkenine göre belge alan ve belge almayan öğrencilerin algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *alınan belge* değişkenine göre belge alan ve belge almayan öğrencilerin genel şiddet algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda belge alan ve belge almayan öğrencilerin genel şiddet algıları arasında farklılık görülmemiştir. Ortaya çıkan bu durum belge almayan öğrencilerin kendilerini ifade etme şekli olarak şiddet vb seçmediğini göstermektedir. Yine bu durum bir kısım çalışmaları destekler mahiyette iken bir kısım çalışmalarla çelişmektedir. Genellikle başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre genel şiddet algılarının yüksek olduğu bilinmekle birlikte çalışmamızda bunu destekleyecek verilere ulaşılamamıştır. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Akademik başarısı düşük öğrenciler, akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdır (Bozkurt, 2010 s.55). Başarılı öğrencilerin, bütün zorbalık türlerine okul başarısı orta veya başarısız olan öğrencilerden daha az başvurdukları ve maruz kaldıkları

görülmüştür (Genç, 2007 s.7). Okul başarısı ve okulda yaşanan şiddet olayları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, derslerinde başarılı olan öğrencilerin şiddet olaylarına karşma oranlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2007 s.101). Belirli bir düzeyde öğretim başarısı kaydeden öğrencilerin şiddete daha az eğilim gösterdiği belirtilmiştir (Sağlam, 2009 s.95). İlköğretim sınıflarında zorbalığa karşmayan statüde yer alan öğrencilerin, kurban ve zorba statüde yer alan öğrencilere göre daha yüksek bir akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç, 2007 s.78). Akademik olarak başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin grup içinde fark edilebilmek için daha saldırgan tepkiler verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şahan, 2007 s.85). Alınan belge türünün ya da okul başarısının şiddet düzeyine etkisi anlamlı bulunmamıştır (Akman, 2010 s.57).

**d)** Fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık alt boyutlarında *ailedeki birey sayısı* değişkenine göre ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *ailedeki birey sayısı* değişkenine göre ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan ve ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, genel şiddet algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan ve ailedeki birey sayısı 3 ve daha az olan öğrencilerin, genel şiddet algıları arasında farklılık görülmemiştir. Bu durum kardeş sayılarının birbirleriyle yakın olmaları ile açıklanabilir. Çoğunlukla çekirdek aile tipi ve 2-3 kardeş olan çalışmaya konu olan öğrenciler ailedeki birey sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum bir kısım çalışmaları destekler mahiyettedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Öğrencilerin ailelerindeki birey sayısının onların açık şiddet boyutunu değerlendirmede de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz, 2009 s.57).

Kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin saldırganlık davranışlarında farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kılıçarslan, 2009 s.61). Kardeş sayısı şiddet etkenini etkilememektedir (Göktaş, 2010 s.50). İlköğretim okulu öğrencilerinin yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık ve antisosyal saldırganlık düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Güçkıran, 2008 s.155). İlköğretim orta kademe öğrencilerinin aile birey sayısına göre şiddet ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akman, 2010 s.58).

**e)** Fiziksel şiddet, öfke, düşmanlık alt boyutlarında *aile gelir düzeyi* değişkenine göre ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin algıları ailesinin geliri daha düşük olan öğrencilerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Sözel Şiddet alt boyutunda *aile gelir düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin sözel şiddet algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *aile gelir düzeyi* değişkenine göre ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin genel şiddet algısı ailesinin geliri daha düşük olan öğrencilerin genel şiddet algısından daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmamızda ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel şiddet algısı ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin genel şiddet algısından daha yüksek çıkmıştır. Bu durum ailesinin sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin diğer öğrenciler üstünde bu durumu bir koz olarak kullanabilecekleri ve zorbaca davranışlara girebileceklerini

düşündürmektedir. Genellikle ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre genel şiddet algılarının yüksek olduğu bilinmekle birlikte çalışmamızda bunu destekleyecek verilere ulaşılamamıştır. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzey ile şiddet eylemleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Can, 2007 s.37). Sosyo-ekonomik yoksunluk içinde olan çocukların uyumlu davranışlar göstererek gereksinimlerini karşılayamamaları davranış sorunları göstermelerinde bir faktör olarak görülmüştür (Öz, 2007 s.68). Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi şiddet sorunlara davetiye çıkaran önemli bir etkidir (Demirtaş vd, 2007 s.445). Ailesinin gelir düzeyi yüksek olanların daha az şiddete maruz kaldıkları ve uyguladıkları, gelir düzeyi düşük ailelerden gelenlerin ise daha fazla şiddet uyguladıkları belirlenmiştir (Hatipoğlu, 2010 s.95). Açık şiddet alt boyutunu algılama açısından öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz, 2009 s.70). Öğrencilerin aile geliri arttıkça zorbalık yaptıktan sonra acıma hissi duyma oranlarında azalma meydana geldiği yani aile geliri yüksek olanlar zorbalık yaptıktan sonra acıma hissi çok az duyarlarken, aile geliri daha düşük olanlar daha fazla acı duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Ünalınış, 2010 s.104). Ailelerin gelir durumları iyileştikçe, öğrencilerin şiddet eğilim puan ortalamalarının arttığı görülmüştür (Özgür vd, 2011 s.57). İlköğretim orta kademe öğrencilerinin şiddet düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akman, 2010 s.61). İlköğretim okulu öğrencilerinin kendine dönük saldırganlık ve antisosyal saldırganlık düzeyleri gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Güçkıran, 2008 s.156). Öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik durumuna göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahan, 2007 s.86). Yıllık gelir düzeyine göre şiddet etkeni değişiklik göstermemektedir (Göktaş, 2010 s.49). Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre, saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kılıçarslan, 2009 s.60). Başka bir araştırmada gelir değişkeni ise öğrencilerin zorba kişilik alt ölçeği puanlarının önemli bir açıklayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2009 s.83).

**f)** Fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık alt boyutlarında *anne eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin, algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *anne eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin, genel şiddet algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sözel Şiddet alt boyutunda *baba eğitim düzeyi* değişkenine göre baba eğitim düzeyi üniversite ve ortaöğretim olan öğrencilerin sözel şiddet algısı baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin sözel şiddet algısından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

**g)** Fiziksel şiddet, öfke, düşmanlık alt boyutlarında *baba eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin, algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Şiddet ölçeği genelinde *baba eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin, genel şiddet algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin, genel şiddet algısı arasında farklılık görülmemiştir. Ortaya çıkan bu durum çalışmaya konu olan öğrencilerin davranışlarının anne-baba eğitim düzeyinden bağımsız olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum bir kısım çalışmaları destekler mahiyette iken bir kısım

çalışmalarla çelişmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, anne eğitim düzeyine göre değişmemektedir ancak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre değişmektedir. Baba eğitim düzeyi düşük öğrenciler, baba eğitim düzeyi yüksek olanlara göre daha fazla şiddet yanlısıdır (Bozkurt, 2010 s.55-56). Annelerin ve babaların eğitim durumunun öğrencilerin açık şiddet boyutunu değerlendirmede de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz, 2009 s.63-65). Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin şiddet ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (Akman, 2010 s.64). Anne-baba eğitim düzeyine göre şiddet etkeninde değişiklik olmamaktadır (Göktaş, 2010 s.50). İlköğretim okulu öğrencilerinin yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık ve antisosyal saldırganlık düzeyleri anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Güçkıran, 2008 s.155). Anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kılıçarslan, 2009 s.59). Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin şiddet ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Akman, 2010 s.64).

Özetleyecek olursak çalışmaya konu olan öğrencilerin şiddet algıları sınıf düzeyi, alınan belge, ailedeki birey sayısı ile anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin genel şiddet algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel şiddet algısı ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin genel şiddet algısından daha yüksek çıkmıştır.

**2.** Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin *okul iklimi ölçeği alt boyutlarının* çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda:

**a)** Öğrencilerin davranışsal değerleri alt boyutunda *cinsiyet* değişkenine göre kız öğrencilerin, algısı erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *cinsiyet* değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul iklimi ölçeği genelinde *cinsiyet* değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin, genel okul iklimi algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda kız ve erkek öğrencilerin, genel okul iklimi algısı farklılık göstermemektedir. Ortaya çıkan bu durumun çalışmaya konu olan öğrencilerin benzer çevrelerden gelmesi ile okulların orta sosyo-ekonomik çevrelerde bulunmasıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Kullanılan cinsiyete göre öğrencilerin kapsamlı okul iklimi değerlendirme ölçeğine göre kız öğrencilerin yol gösterme, ders yönetimi ve cinsiyet ayrımcılığı alt ölçeklerine ilişkin puanları erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Karaman, 2011 s.64). Cinsiyet değişkenine göre okul iklimi algılarında kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedir (Akman, 2010 s.68). Okul iklimi ölçeği idare alt boyutu puanlarının ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkilerin öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farklılık kız öğrencilerin lehine

gerçekleşmiştir (Arıman, 2007 s.120). Okul iklimi ölçeğinin 15 alt boyutundan birinde (cinsiyet ayrımcılığında) erkekler lehine bulunan farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin diğer alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında bunun dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Omay, 2008 s.82). Okul iklimi ölçeği öğretmen- öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri ve kopya çekme alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Dindar, 2008 s.141). Okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç, 2009 s.64).

**b)** Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *sınıf düzeyi* değişkenine göre 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul iklimi ölçeği genelinde *sınıf düzeyi* değişkenine göre 5. sınıfta okuyan ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, genel okul iklimi algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, genel okul iklimi algısı farklılık göstermemiştir. Bu durumun araştırmaya konu olan sınıf düzeyleri arasının yakın olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Varılan sonuç bir kısım çalışmaları destekler mahiyette iken bir kısım çalışmalarla çelişmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç, 2009 s.64). İlköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrencilerin davranışsal değerleri boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte öğrenciler arası ilişkiler, idare, güvenlik-düzenlilik ve anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Akman, 2010 s.71). Okul iklimi ölçeği öğretmen- öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi ve öğrenci Etkinlikleri alt boyutları sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Dindar, 2008 s.144).

**c)** Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *alınan belge* değişkenine göre belge alan ve belge almayan öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul iklimi ölçeği genelinde *alınan belge* değişkenine göre belge alan ve belge almayan öğrencilerin, genel okul iklimi algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamızda belge alan ve belge almayan öğrencilerin, genel okul iklimi algısı farklılık göstermemiştir. Bu durum belge alan ya da belge almayan öğrencilerin okul iklimi algılarının birbirlerine benzer olduğunu düşündürmektedir.

Yapılan bir çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin alınan belge türü değişkenine göre öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin davranışsal değerleri ve anne-baba toplum ve okul arası ilişkiler boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur; belge almayan

öğrencilerin okul iklimi puan ortalamaları belge alan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Akman, 2010 s.74).

**d)** Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *ailedeki birey sayısı* değişkenine göre ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin algıları ailedeki birey sayısı 3 ve daha az olan öğrencilerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutlarında *ailedeki birey sayısı* değişkenine göre ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrenciler ile ailedeki birey sayısı 3 ve daha az olan öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul iklimi ölçeği genelinde *ailedeki birey sayısı* değişkenine göre ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin, okul iklimi algısı ailedeki birey sayısı 3 veya daha az olan öğrencilerin, okul iklimi algısından daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmamızda ailedeki birey sayısı 4 veya daha fazla olan ve ailedeki birey sayısı 3 ve daha az olan öğrencilere göre, genel okul iklimi algısı yüksektir. Bu durumun araştırmaya konu olan öğrencilerin kardeş sayısının artmasıyla okul iklimi algılarının da artacağını dolayısıyla kardeş sayısı fazla olan ailelerde yetişen öğrencilerin paylaşma, birlikte yaşama, karara katılma gibi işleri yaşayarak öğrenecekleri için sınıf, okul gibi kalabalık ortamlara daha kolay uyum sağlayabileceklerini düşündürmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Okul iklimi ölçeğinin 15 alt boyutundan birinde (öğrencilerin akademik yönlendirilmesi) bulunan farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin diğer alt boyutları ile ailedeki fert sayısı değişkeni arasında bunun dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Omay, 2008 s.143,152). Okul iklimi algılamasının ailedeki birey sayısı yönünden incelenmesinde ailesinde birey sayısını en fazla 3 kişi olarak ifade eden öğrencilerin ailesindeki birey sayısını 4 ve üstünde olarak ifade eden öğrencilere göre okullarını daha fazla güvenli ve düzenli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Taşkıran, 2008 s.192). İlköğretim öğrencilerinin aile birey sayısı değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur (Akman, 2010 s.75). Okul iklimi ölçeği öğretmen- öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımcılığı alt boyutları evdeki kişi sayısı değişkenine göre farklılık bulunmamıştır (Dindar, 2008 s.152).

**e)** Öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutlarında *aile gelir düzeyi* değişkenine göre ailesinin geliri fazla olan öğrencilerin algıları ailesinin geliri az olan öğrencilerin, algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *aile gelir düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul iklimi ölçeği genelinde *aile gelir düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin okul iklimi algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamıza göre öğrencilerin, genel okul iklimi algısı aile gelir düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Bu durumun araştırmaya konu olan öğrencilerin benzer sosyo-



ekonomik çevreden gelmesiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Okul iklimi ölçeği puanlarının öğrencinin algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaştığı orta ve yüksek gelir düzeyinin lehinde gerçekleştiği belirlenmiştir (Arıman, 2007 s.121). Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına ait ortalamaların üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda okuyan öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilgiç, 2009 s.65). Okul iklimi algılamasının baba mesleği yönünden incelenmesinde ders yönetimi ve güvende hissetme alt boyutunda farklılaşma bulunmuş diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; okul iklimi algılamasının anne mesleği yönünden incelenmesinde çete aktiviteleri alt boyutunda farklılaşma bulunmuş, diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Taşkiran, 2008 s.190). Okul iklimi ölçeğinin 15 alt boyutundan birinde (öğrenciler arası ilişkiler) bulunan farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin diğer alt boyutları ile baba mesleği değişkeni arasında bunun dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Omay, 2008 s.83,92). İlköğretim öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre genel olarak okul iklimi algıları ve alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Akman, 2010 s.78). Okul iklimi ölçeği güvenlik ve düzenlilik, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete aktiviteleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımcılığı alt boyutları gelir durumu değişkenine göre farklılık bulunmamıştır (Dindar, 2008 s.150-151). Okul iklimi ölçeğinin 15 alt boyutu ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Omay, 2008 s.93,100).

f) Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *anne eğitim düzeyi* değişkenine göre algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul iklimi ölçeği genelinde *anne eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin okul iklimi algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarında *baba eğitim düzeyi* değişkenine göre algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

g) Okul iklimi ölçeği genelinde *baba eğitim düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin okul iklimi algısı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmamıza göre öğrencilerin, genel okul iklimi algısı anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Ortaya çıkan bu durum çalışmaya konu olan öğrencilerin okul iklimi algılarının anne-baba eğitim düzeyinden bağımsız olabileceğini düşündürmektedir. Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

İlköğretim öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur; ilköğretim öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akman, 2010 s.80-83). Okul iklimi ölçeği öğretmen- öğrenci ilişkisi, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende

hissetme, çete aktiviteleri cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımcılığı alt boyutları annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık bulunmamıştır; okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete aktiviteleri cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımcılığı alt boyutları babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık bulunmamıştır (Dindar, 2008 s.150-151). Okul iklimi ölçeğinin 15 alt boyutundan dördünde (kopya çekme, güvende hissetme, öğrencilerin davranışsal değerleri ile anne, baba, toplum ve okul arası ilişkiler) bulunan farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin diğer alt boyutları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında bunun dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır; okul iklimi ölçeğinin 15 alt boyutundan birinde (öğrencilerin davranışsal değerleri) bulunan farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ölçeğinin diğer alt boyutları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında bunun dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Omay, 2008 s.100,125). Okul iklimi algılamasının anne eğitim düzeyi yönünden incelenmesinde güvende hissetme ve kopya çekme alt boyutlarında farklılaşma bulunmuş diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Taşkıran, 2008 s.190). Okul iklimi ölçeği puanlarının öğrencinin annesinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir (Arıman, 2007 s.121).

Özetleyecek olursak çalışmaya konu olan öğrencilerin okul iklimi algıları cinsiyet, sınıf, alınan belge, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Sadece ailedeki birey sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailedeki birey sayısı fazla olan öğrencilerin genel okul iklimi algısı ailedeki birey sayısı az olan öğrencilerin genel okul iklimi algısından yüksektir. Bu durum kalabalık ailelerde yetişen çocukların olasılıkla kalabalık sınıf ve okullarda uyum problemi yaşamadığını ya da az kalabalık ailelerde yetişen çocuklara göre daha az uyum problemi yaşadığını düşündürmektedir.

**3. Öğrencilerin şiddet ve okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına göre:**

Öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı yükseldikçe fiziksel şiddet ve genel şiddet algısının düştüğü düşünülmektedir. Çalışmamıza göre öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durumda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olmasının öğrencilerin okul iklimi algılarının da olumlu olmasına neden olacağı düşünülmektedir.

İdare algısı yükseldikçe fiziksel şiddet ve genel şiddet algısının düştüğü düşünülmektedir. Çalışmamıza göre idare algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durum okul idaresinin ne kadar olumlu bir iklim meydana getirdiği, ne kadar demokratik bir okul kültürü meydana getirdiği ile yakından ilişkilidir. Okul idaresinin destek verdiği olumlu bir okul ikliminde şiddet davranışlarının azalacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler arası ilişkiler algısı yükseldikçe fiziksel şiddet, öfke ve genel şiddet algısının düştüğü düşünülmektedir. Çalışmamıza göre öğrenciler arası ilişkiler algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısı ile öfke algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Okul iklimi ne kadar olumlu ise öğrencilerin davranışlarının da o kadar olumlu olması dolayısıyla

öğrencilerin hal, hareket ve davranışlarıyla olumlu olarak destek verdiği okul ikliminde şiddet davranışlarının azalacağı düşünülmektedir.

Anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler algısı yükseldikçe fiziksel şiddet ve genel şiddet algısının düştüğü düşünülmektedir. Çalışmamıza göre anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Veliler ve okulun içinde bulunduğu toplum okul ile ilişkileri, tutum ve davranışları ne kadar olumlu ise öğrencilerin davranışlarının da o kadar olumlu olması dolayısıyla velilerin katılıp destek verdiği olumlu bir okul ikliminde şiddet davranışlarının azalacağı düşünülmektedir.

Güvenlik ve düzenlilik algısı yükseldikçe fiziksel şiddet, öfke ve genel şiddet algısının düştüğü düşünülmektedir. Çalışmamıza göre güvenlik ve düzenlilik algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısı ile öfke algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durum okul ve çevresinin ne kadar güvenli olduğuyla yakından ilişkilidir. Okul ve çevresinin güvenli olma oranı arttıkça şiddet davranışlarının azalacağı düşünülmektedir.

Okul iklimi algısı yükseldikçe fiziksel şiddet ve genel şiddet algısının düştüğü düşünülmektedir. Çalışmamıza göre okul iklimi algısı yükseldikçe fiziksel ve genel şiddet algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durumda genel olarak öğrencide okul iklimi algısı ne kadar yüksekse o okulda şiddet davranışlarının o kadar azalacağı düşünülmektedir.

Bunların yanında aşağıda belirtilen noktalar arasında da herhangi bir ilişki bulunamamıştır:

Çalışmamıza göre öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı ile sözel şiddet, öfke ve düşmanlık algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Çalışmamıza göre idare algısı ile sözel şiddet, öfke ve düşmanlık algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Çalışmamıza göre öğrencilerin davranışsal değerleri algısı ile fiziksel şiddet, sözel şiddet, öfke, düşmanlık ve genel şiddet algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Çalışmamıza göre öğrenciler arası ilişkiler algısı ile sözel şiddet ve düşmanlık algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Çalışmamıza göre anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler algısı ile sözel şiddet, öfke ve düşmanlık algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Çalışmamıza göre güvenlik ve düzenlilik algısı ile sözel şiddet ve düşmanlık algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Çalışmamıza göre okul iklimi algısı ile sözel şiddet, öfke ve düşmanlık algısı arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Elde edilen sonuçları yapılan çalışmaların bazıları ile karşılaştıracak olursak:

Okul iklimi ölçeği alt puanları yükseldikçe şiddet puanları istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde düşmüştür. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Akman, 2010 s.85). Okul iklimi ölçeği alt boyutları ile zorbalık davranışı eğilimi ölçeği alt boyutları arasında okul iklimi ölçeği alt puanları yükseldikçe zorbalık davranışı eğilim ölçeği puanları anlamlı olacak şekilde düştüğü dolayısıyla öğrencilerin okul iklimini algılamaları ile zorbalık eğilimleri arasında ilişki vardır sonucuna ulaşılmıştır (Arıman, 2007 s.121). Okullarda başlıca şiddet etkeni okul ortamı özellikleri çıkmıştır. Okul ortamından memnun kalındığında yani okula bağlayıcı nedenler arttığında şiddet olayları azalmaktadır (Göktaş, 2010 s.50). Olumlu iklimlere sahip okullarda öğrenci saldırganlığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Güçkıran, 2008 s.159).

## 6. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

### **Eğitimciler için;**

1. Okullarda şiddetin en aza indirilmesi açasından olumlu okul iklimi oluşturmanın gerekliliği ile birlikte bu iklimin oluşturulması için sorumluluk sadece okul idaresine ve öğretmenlere düşmemeli, öğrenciler ve velilerde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir.

2. Okullarda kendisini şiddet olaylarıyla göstermeye çalışan öğrencilerin şiddet eylemlerinin altında yatan sebepler dikkatlice incelenmeli, okul iklimi ile alakalı bir sebep varsa okul iklimini olumlu yönde geliştiren düzenlemeler yapılmalı, okul iklimi ile alakalı bir sebep yoksa öğrencinin ailesi, yaşadığı sosyo-ekonomik çevre vb hususlarla ilgili gerekli önlemler alınmaya çalışılmalıdır. Bu önlemler alınırken sadece okul idaresi ve öğretmenler çalışmamalı diğer kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum örgütleri de konuya müdahil olmalıdır.

3. MEB Okul Vaka Analiz Formunun gerek elektronik ortamda gerek yazılı ortamda titiz bir şekilde tutulmasına devam edilmelidir. Bunun yanında bu formlarda yani yaşanan olaylarda belli sebeplerin ön plana çıktığı görülürse bu sebepleri çözüm noktasında sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile Rehberlik Araştırma Merkezleri koordineli bir şekilde çalışmalı, o okulda uygulanabilecek uygun müdahale programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

4. Çocuk Dostu Okul Projesi, Beslenme Dostu Okul Projesi, Mavi Bayrak Projesi, Beyaz Bayrak Projesi, Okullar Hayat Olsun Projesi (03.12.2011), Okullarda şiddetin Önlenmesi Genelgesi (24.03.2006–2006/26), Okullarda Fiziksel Güvenlik Standartları Protokolü (01.11.2013), Akran Zorbalığı Önleme Programı, Psikososyal Okul Projesi, Sokakta Çalışan Çocukların Eğitime Yönlendirilmesi Projesi, Ergenlerde Sağlık Bilinci Geliştirme Projesi, Anne Baba Çocuk Eğitimi Projesi, Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Becerileri Eğitimi Projesi, Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi Genelgesi (10.10.2005–2005/62), Öğrencilerimizin Zararlı Madde Kullanımı ve şiddet Gibi Risklerden korunması Genelgesi (14.03.2006-2006/22), 7-19 Yaş Etkili Anne Baba Eğitimi Programı, Değerler Eğitimi, Güvenli Okul, Güvenli Eğitim Projesi (20.09.2007) gibi uygulamaların devam etmesi önerilmekle birlikte bu uygulamaların takibinin sağlıklı bir şekilde yapılıp, geri dönütlerin düzenli bir şekilde alınması ve bu uygulamalarla ilgili varsa revize edilecek yerlerin belirlenmesi ve düzenlenmesi yoksa bu uygulamaların daha da verimli olabilmesi için öğrenci, öğretmen ve velilerin bilinçlendirilmesi için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığının bu uygulamalardaki paydaş sayısını ve etkinliğini artırması faydalı olabilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığının imkânlar çerçevesinde okullara güvenlik görevlisi tahsis etmesi faydalı olacaktır. Güvenli okullar oluşturulması amacıyla konulan standart ölçülerin takibinin düzenli yapılması ve ortak bir disiplin anlayışının yerleştirilmesi gereklidir.

6. Her eğitim-öğretim yılı başında şiddet eğilimli ya da şiddet uygulama potansiyeline sahip olan öğrencilerin tespit edilerek, önleyici bir temel program niteliği taşıyan akran arabuluculuğu, öğrencilerin öfke kontrol becerisine sahip olmaları,

karşılaştıkları çatışmalara ilişkin sorunları çözebilme ve empati duygularını geliştirebilmeleri gibi programların uygulanmasının okullarda şiddeti azaltacağı düşünülmektedir.

7. Şiddet eğilimini azaltmak için; öğrencilerin enerjileri başka alanlara kaydırılmalı; spor, müzik, resim, güzel sanatlar, kamp ve kulüp etkinlikleri gibi etkinlikler düzenlenmeli, öğretmen öğrenci ilişkilerine dayalı okul personeline eğitimler verilmeli ve okul aile işbirliği sağlanmalı ve ailelere sorumluluk vererek onların da katılımı gerçekleştirilmeli. Ancak bu anlamda çoğu okulda spor salonlarının olmaması büyük bir eksikliklerdir.

8. Okul iklimi algısı olumlu öğrencilerin saldırganca tutumları düşük çıkmaktadır. Ortaokullarda okuyan öğrencilerin ergenliğe geçiş aşamasında buldukları göz önünde tutulduğunda okullarda gerek ders içi gerekse ders dışında ergenlik dönemi ile ilgili paylaşım dayalı aktiviteler düzenlenmesinin, ergenlere yaşam becerileri kazandırılmasının, öğrencilerin okul iklimi algılarını da olumlu hale getireceği düşünülmektedir. Okulların alt yapısının bu tür çalışmalara, programlara, faaliyetlere hazır hale getirilmesinin okullardaki şiddet olaylarını azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir.

9. 2013/2014 Eğitim-Öğretim yılı ve gelecek sene 2014/2015 Eğitim-Öğretim yılında İlköğretim 8.sınıf (Eski Sistem) müfredatında 1 Ders Saati olarak yer alan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi olarak İlkokul 4.Sınıf (Yeni Sistem) müfredatında 2 Ders Saati olarak yer alması gayet olumlu bir gelişme olmakla birlikte, dersin içeriğinde insan hakları, çocuk hakları, hayvan hakları ve değerler eğitimi gibi konuların daha zengin bir içerikle yer almasının okullardaki şiddet olaylarını azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir.

10. 2013/2014 Eğitim-Öğretim yılı ve gelecek sene 2014/2015 Eğitim-Öğretim yılında İlköğretim 6.7.8.Sınıf müfredatında (Eski Sistem) 1 Ders Saati olarak yer alan Rehberlik/Sosyal Etkinlikler Dersinin, sadece ortaokul 8.Sınıf (Yeni Sistem) müfredatında 1 Ders Saati olarak Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi adında yer alması kanaatimizce olumsuz olmuştur. Rehberlik derslerinin değerler eğitimi vb zengin içerik ve kazanımlarla donatılarak ortaokulun her sınıfında haftada en az 1 saat olarak yer almasının okullardaki şiddet olaylarını azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir.

11. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinin Madde 4 g bendinde tanımlaması yapılan ve Madde 12 de Toplum Hizmeti ve 13 te de Toplum Hizmeti Çalışma Esasları başlıklarında açıklaması verilen Toplum Hizmeti çalışmalarının 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda 10 saat olan Toplum Hizmetinde çalışma süresi artırılabilir gibi mevcut sürenin de okullardaki şiddet olaylarını azaltmada etkili olabilecek faaliyetlerle, iş ve işlemlerle geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

12. Gerek okul içinde gerek okul dışında öğrenciye sevgi, saygı ve hoşgörüyle yaklaşımın öğrencinin özgüvenini artıracak, olumlu rol model olan öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakacağı dolayısıyla okullardaki şiddet olaylarını azaltmada önemli olan okul iklimini de pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

13. Bunun yanında ailedeki bütün fertlerin özellikle anne babanın rol modeli olma ve özdeşim kurulan önemli kişiler olduğunun bilincinde olması ve davranışlarının çocuklara kötü yönde yansıtacağını bilerek hal ve hareketlerini pozitif yönde disipline ederek çocuğunun dolayısıyla öğrencinin tavır ve davranışlarında olumlu yönde etki yapmasını sağlayacaktır. Ailedeki demokratik ortam ne kadar iyiyse bu durum okul ve sınıftaki ortama da olumlu olarak yansıtacaktır.

14. Ailelerin başta internet ve televizyon olmak üzere medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini bilmesi ve okul dışı zamanlarda öğrenciler üzerinde medya kontrolünün sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmacılar için;**

1. Bu çalışmanın yapıldığı 2013/2014 öğretim yılında ülke genelinde ortaokul olarak sadece 5. ve 6.sınıflar mevcuttu. Yeni eğitim sistemi tamamen uygulanmaya başlandığında yani ortaokul 5.6.7. ve 8.sınıflar olduğunda ortaokullardaki bütün sınıfları kapsayan bir çalışma yapılabilir.

2. Yeni sistemde okulların ancak 2015/2016 eğitim-öğretim yılında tam olarak işlerlik kazanacak olması yani tamamen ilköğretim ve ortaokul olarak bölünmesi ve bünyesinde eski sistemde öğrenci barındırmayacağı için yeni öğretim sisteminde ilköğretim okullarının ilköğretim ve ortaokul olarak ayrılmasının öğrencilerin şiddet davranışı göstermeleri üzerinde olumlu bir etki oluşturup oluşturmadığı da 2015/2016 eğitim-öğretim yılından itibaren incelenebilir.

3. Tamamen kız okulları ile erkek okullarında aynı konu çalışılabilir.

4. Özel ortaokul ile resmi ortaokulda okuyan öğrenciler üzerinde çalışma yapılabilir.

5. İlkokul-Ortaokul veya Ortaokul-Lise öğrencileri üzerinde çalışma yapılabilir.

6. Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu öğrencileri üzerinde çalışabilirler. Böylece okul türünün şiddete etki edip etmediği incelenebilir.

7. Araştırmacı bu çalışmada orta sosyo-ekonomik seviyede bulunan okullar üzerinde çalışmıştır. Tamamen iyi sosyo-ekonomik seviyede bulunan okullar ya da tamamen kötü sosyo-ekonomik seviyede bulunan okullar üzerinde çalışılabilir böylece ekonomik seviye ile anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenlerin etki oranı daha net ortaya çıkabilir.

8. İyi sosyo-ekonomik seviyede bulunan okul ile kötü sosyo-ekonomik seviyede bulunan okul üzerinde çalışılabilir; orta sosyo-ekonomik seviyede bulunan okul ile kötü sosyo-ekonomik seviyede bulunan okul üzerinde çalışılabilir; iyi sosyo-ekonomik seviyede bulunan okul ile orta sosyo-ekonomik seviyede bulunan okul üzerinde çalışılabilir. Böylece ekonomik seviye etki oranı daha net ortaya çıkabilir.

9. Olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında ve yürütülmesinde okul idaresine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere düşen görev ve sorumluluklar konusunda çalışma yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, H. (2008). *Samsun ili yatılı ilköğretim bölge okulu (yibo) öğrencilerinin spor yapma alışkanlıkları ve şiddete uğrama durumlarının değerlendirilmesi*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Adana, F. ve Arslantaş, H. (2011). *Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü*, ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi; 12(1), s.57-62.
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki*, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 10, Sayı:1, s.49-66.
- Akar, A.(2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algularına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin okul iklimine katkısı (Ankara İli örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akbulut, M.G. ve Saban, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin şiddetle ilgili algularının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi*, Turkish Journal of Education, Temmuz, Cilt 1, Sayı 1, s.21-37.
- Akduman, G. G. (2010). *7-14 Yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri*, Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2), s.13-26.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi alguları arasındaki ilişki*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akpınar, B. (2011). *Değerler eğitiminde bileşke modeli*, Eğitime Bakış Dergisi, Yıl: 7 Sayı: 19, s.30-38.
- Akpınar, B. ve Dilci, T. (2007). *Eğitim programları bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşleri*, Eurasian Journal of Educational Research, 29, s.1-11.
- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık*, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2011). *Güvenli eğitim ortamlarının sağlanması: okullarda şiddetin önlenmesi Altındağ araştırma raporu (özet)*.
- Altun, S.A., Güneri, O.Y., Baker, Ö.E. (2006). *Basındaki yansımaları ile okulda şiddet*, Eurasian Journal of Educational Research, 24, s.12-21.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arslantaş, H. A. (2008). *Örgüt kültürü*, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, s.172-176.
- Aslanargun, E. (2007). *Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma*, Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 18, s.119-135.
- Ateş, F. B. ve Akbaş, T. (2012). *Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı 2, s.337-352.
- Atik, G. (2006). *The rol of locus of control, self-esteem, parentig style, Lone liness and academic achievement in predicting bullying among middle school students*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- , G. (2013). In partial fulfillment of the requirements for The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Department Of Educational Science,. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Atik, G. ve Kemer. G. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz-yeterliğin rolü*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, s.198-206.
- Avcı, M. (2010-1). *Tutuklu çocuklar üzerine bir araştırma: çocukların suça yönelmesinde etkili olan toplumsal nedenler ve çözüm önerileri*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), s.49-73.
- , M. (2010-2). *Çocuk suçluluğunda medyanın rolü*, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı: 1, s.125-145.
- Ayan, S. (2007). *Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri*, Anadolu Psikiyatri Dergisi 2007; 8, s.206-214.
- Aydoğan, Z.F. (2004). *Örgüt kültürü ve iklimi*, s.1-18.
- Aygen, M. (2009). *Elazığ ilinde gençlerde şiddete başvurma ya da maruz kalma sıklığı, etkileyen faktörler ve öfke ile ilişkisi*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bal, N.(2013). *Sosyolojide Şiddet Kavramı*, Yurt ve Dünya Dergisi, 6.Sayı, s.6-22.
- Balkıs, M. Duru, E. Buluş, M. (2005). *Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi*, Ege Eğitim Dergisi, (6) 2, s.81-97.
- Baran, G. K. (2008). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi: Keçiören örneği*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (1995). *Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları*, Ankara.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı. (1997). *Türk ailesinde adolesanların sorunu*, Ankara.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı. (1998). *Televizyondaki şiddet ve müstehcenliğin çocuk ve aile üzerindeki etkisi*, Ankara.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2008). *İnternet kullanımı ve aile*, Ankara.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2009). *Çocuk suç ve sokak*, Ankara.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2010). *Türkiye’de ergen profili 2008*, Ankara.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2010). *Türkiye’de aile değerleri araştırması*, Ankara.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2010). *Sosyal yardım algısı ve yoksulluk kültürü*, Ankara.
- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: genellenmiş akran algısının aracı rolü*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bayar, Y ve Uçanok, Z. (2012). *Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(4) Güz, s.2337-2358.



- Bayındır, N. (2010). *Aile içinde yaşanan şiddete karşı çocuğun gösterdiği tepkiler*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2, s.1-9.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). *İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*, Eğitimde Politika Analizi Dergisi, Temmuz, Cilt 1, Sayı, 1, s.49-63.
- Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim I. kademe de görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- BM. (2008). *İnsani gelişme raporu, Türkiye’de gençlik*.
- Bolat, S.D. (2010). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutum ve zorba-kurban olma durumlarının aile içi şiddet açısından incelenmesi*, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Boyras, İ. (2004). *Eğitimde değerler*, Bireysel ve Kurumsal Bildiriler, IV. Demokratik Eğitim Kurultayı, Ankara, s.694-759.
- Bozkurt, H. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bulut, S. (2008). *Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 2, s.23-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum. (4. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, Y. (2007). *İlköğretim okullarında şiddet (Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaklaşımları*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Chen, J.K. Wei, H.S. (2013). *School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students*, Child Abuse & Neglect, Cilt 37, Sayı 4, April 2013, Pages 252–262.
- Coşkun, G. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişki*, İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çağlayan, E. (2013). *Okul iklimi algıları ile okulun büyüklüğü ve statüsü arasındaki ilişki*, e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 4 Sayı: 4, s.100-116.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). *Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi*, Eğitim ve Bilim Dergisi Cilt: 35 Sayı:157, s.167-180.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ,Kandemir, M. (2009). *İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 15, Sayı 60, s.555-576.

- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri (Manisa Örneği)*, İzmir Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,
- Çankaya, İ. (2011). *İlköğretimde akran zorbalığı*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), s.81-92.
- Çankaya, İ. H. (2009). *Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, s.97-103.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*, 4.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- , V. (2011). *Eğitimsel liderlik*, 5.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin, H. (2004). *Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: yaş ve cinsiyete göre bir inceleme*, Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çoban, S. (2012). *Sosyal çevrenin etkilerinin çocukların suç ve problemleri davranışları ile ilişkileri*, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(1), s.37-64.
- .(2014). *Yazılı basına yansımaları ile okuldaki şiddet olaylarının incelenmesi*, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(1), s.44-59.
- Çubukçu, Z ve Girmen, P. (2006). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 16, s.121-136.
- Dağlı, A. (2000). *İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:2, s.431-442.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, s.259-271.
- Demirtaş, H. Üstüner, M. Özer, N. (2007). *Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı, 51, s.421-455.
- Demirtaş, İ.Y. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin rol ve beklentileri*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demirtaş, Z. Ekmekyapar, M. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(4), s.523-544.
- Deniz, M.B. (2012). *Aile hukuku*, 2. baskı, İstanbul, AEP Uygulama ve Yaygınlaştırma Projesi.
- Dervent, F.(2007). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi*, Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., Deniz, M. E. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği*, İlköğretim Online, 8(3), s.720-728.

- Dindar M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Doğan, A ve Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları, *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar, Yıl: 41, Sayı: 194, s.5-30.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Doğan, S. (2012). *Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 10, s.55-92.
- Dolunay, S.K. (2007). *Okul kültürü ve Türkçe öğretimi*, TSA / Yıl 11, Sayı 3, s.9-22.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorba davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 25, s.63-74.
- Duran, O. C. (2011). *Ortaöğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları ve okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları*, Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durğun, S. (2006). *Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, Cilt:3, Sayı:2, s.112-132.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2003). *Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri*, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur, s.1-17.
- Dursun, Y. (2011). *Şiddet nedir ?*, Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz, Sayı: 12, s.1-18.
- Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eğitim Reformu Girişimi. *Eğitim izleme raporu*. (2011).
- Eliot, M. Cornell, D. Gregory, A. Fan, X. (2010). *Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence*, *Journal of School Psychology*, Cilt 48, Sayı 6, December 2010, Pages 533–553.
- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece İlçesi örneği)*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Esin, İ.S. ve Dursun, O.B. (2014). *Okullarda görülen sorun davranışlar ve okul ruh sağlığı uygulamaları: bir gözden geçirme*, *Sakaryamj*,4(1), s.1-9.
- Eskin, M. (2000). *Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri*, *Klinik Psikiyatri*, 3, s.228-234.
- Fidan, N. K. (2009). *Öğretmen adaylarının değer öğretime ilişkin görüşleri*, *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), s.1-18.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği*, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:39, Sayı: 186, s.38-55.

- Gelbal, S. (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi, mevcut uygulamalar ve sonuçları*, Türk Eğitim Derneği, s.1-133.
- Gemici, İ. (2008). *İlköğretim kurumlarında görülen şiddetin nedenleri ve önlenmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9.sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel liselerde okul güvenliği algılarının incelenmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Geylani, A.(?). *Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu*, Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), s.1-23.
- Gök, M. (2009). *Aile içi şiddet ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökçe, A.T. (2012). *Mobbing: iş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, s.272-286.
- Gökler, R. (2009). *Okullarda akran zorbalığı*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi Cilt:6 Sayı:2, s.511-537.
- Göktaş, E. (2010). *Özel ve devlet liselerinde şiddete eğilim nedenleri ve şiddet etkenlerinin karşılaştırılması: Üsküdar örneği*, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güçkiran, R.Y. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güçlü, N. (2003). *Örgüt kültürü*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s.147-159.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim sisteminde korku kültürü ve disiplin sorunu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, s.1-11.
- Güler, M. (2010). *Sosyal psikoloji bakış açısından çocuk ve ergenlerde suçlu davranış gelişimi*, TBB Dergisi, 89, s.355-372.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış doktora tezi.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Gürsel, M. (1989). *Endüstri meslek lisesi müdürlerinin yeterlilikleri*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış doktora tezi.
- , M. (2012). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler*, Genişletilmiş 2.baskı, Konya: Fakülte Akademi Yayınları.
- , M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Genişletilmiş 9.baskı, Konya: Eğitim Yayınevi.
- , M. (2013). *Yönetime yeni bakışlar*, 1.baskı Konya: Çizgi Kitabevi.

- Gürsoy, M. (2009). *Öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları*, KKTC Milli Eğitim Dergisi,3, s.13-30.
- Hakan, S. (2011). *Lise öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin benlik imgelerinin ve demografik özelliklerinin ortak etkisi*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, s.1-31.
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö.Y. (2008). *Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi, İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, s.101-123.
- Harmancı, F.M. Baycan, C. Demir, İ. (2013). *Eğitim araçları ile okulların çevresinde suç önleme yöntemleri*, Polis Bilimleri Dergisi, 15 (1), s.63-87.
- Hasanoğlu, M. (2004). *Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi*, Sayıştay Dergisi, Sayı 52, s.43-60.
- Hatipoğlu, Ü.S. (2010). *Başkent üniversitesi öğrencilerinde flört şiddeti prevalansı anketi*, Ankara: Başkent Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adli Tıp Anabilim Dalı, Uzmanlık tezi.
- Hatunoğlu, B. Y. ve Hatunoğlu, A. (2002). *Öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşleri*. Atatürk Üniversitesi, Ağrı Eğitim Fakültesi, s.105-115.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). *Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4/2, s.42-61.
- Hiloğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü*, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Işık, E. (2007). *Kent yoksulluğu, sokak çocukları ve suç*, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Işık, H. (2004). *Okul Güvenliği: Kavramsal bir çözümleme*, Milli Eğitim Dergisi, 32, (164), s.154-161.
- İrkin, A. Ç. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*, Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Uzmanlık Tezi.
- İstanbul İl MEM. (2007). *Madde Kullanımını Önleme Klavuzu*, s.1-114.
- İşsever, M. S. (2008). *Çizgi filmlerdeki şiddetin ilköğrencileri ile ilişkisi*, İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kapıcı, E.G. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2004, Cilt 37, Sayı 1, s.1-13.
- Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kassabri, M. K. (2011). *Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors*, Child Abuse & Neglect, Cilt 35, Sayı 4, April 2011, Pages 273–282.

- Kazu, H. (2007). *Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 175, s.57-66.
- Kepekci, Y.K. ve Özcan, A. Y. (2001). *Okullarda suçun önlenmesi*, 1.Ulusal çocuk ve suç-nedenler ve önleme çalışmaları konulu sempozyum, s.153-163.
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi alguları üzerindeki etkisi (Esenyurt İlçesi örneği)*, İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kıran, Ö. (2011). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri (Samsun Örneği)*, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kızmaz, Z. (2006). *Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım*, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 30, No 1, s.47-70.
- Kolatan, R. (2008). *Eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesindeki rolü*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Korkut, F. (2003). *Rehberlikte önleme hizmetleri*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.441-452.
- Köse, S. Tetik, S. Ercan, C. (2001). *Örgüt kültürünü oluşturan faktörler*, Yönetim ve Ekonomi, Cilt 7, Sayı 1, s.219-242.
- Kurnaz, A. (2012). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Değer Eğitimi*, Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu (27 Nisan 2012), s.49-71.
- Küçük, N. Özmen, F. (2013). *İki ayrı zaman diliminde okulda şiddet durumu*, CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, s.78-96.
- Küçükgöde, V. (2005). *Çukurova üniversitesi ziraat fakültesi öğretim üyelerinin örgüt iklimi hakkındaki düşünceleri*, Adana: Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Malkoç, T. ve Ceylan F. (2010). *Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla başetme düzeyleri arasındaki ilişkide müzik eğitiminin önemi*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November 2010, Antalya, s.640-652.
- Manvell, E. C. (2012). *The violence continuum, Creating a Safe School Climate*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığının 14.03.2006 tarihli ve 2006/22 sayılı genelgesi. (*Öğrencilerimizin Zararlı Madde Kullanımı ve Şiddet Gibi Risklerden Korunması*)
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığının 24.03.2006 tarihli ve 2006/26 sayılı genelgesi. (*Okullarda Şiddetin Önlenmesi*)
- MEB. (2007). *Ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin mevcut durum analizi*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

- MEB. (2008). *Öğrencilerin aile beklentisi*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB. (2008). *İnternet kafelerin öğrenciler üzerindeki etkisi*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB. (2008). *Medyada töre ve namus cinayetlerinin yansımaları, veliler ve öğrenciler üzerindeki etkileri*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB. Ardiç, A. (2009). *Öğrencilerde strese neden olan etkenler ve başa çıkma davranışları*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB. Erol, F. (2009). *Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB. (2010). *Hoş geldin öğretmenim*.
- Memduhoğlu, H.B. ve Taşdan, M. (2007). *Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme*, No 34, Cilt 3, Sayı 1589, s.69-83.
- Mutluoğlu, S. ve Serin, N. B. (2010). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo - demografik özellikler açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs örnekleme)*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, s.858-864.
- Norşenli, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenciler arasında yaşanan şiddetin türü, yaşanma sıklığı ve nedenleri (Ankara ili örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Okullar Hayat Olsun Projesi Uygulama Protokolü*. (2011), s.1-10.
- Olgun, H. Polatöz, Z. Karaca, A. Çiftçi, S. Öztürk, H. Özorhan, E. Y. Özkan, H. Apay, S. (2013). *Öğrencilerin mobbing hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi*, Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2 (4), s.431-442.
- Onay, İ. (2012). *İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğrenci – öğretmen – veli ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi alguları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Otrar, M. Özen, B. (2009). *Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları*, İş Ahlakı Dergisi, Cilt 2, Sayı 3, s.97-120.
- Ovacık, C. (2008). *Aile içi şiddetin erkek çocuğun şiddet içeren suç işleme davranışına etkileri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ozan, Z. Ç. (2008). *Okul ortamını güvensiz yapan etkenlerde öğretmenin ve yöneticilerin rolü*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öğülmüş, S. (2000). *Tahripçilik (Vandalizm): Düşük yoğunluklu bir sapma*, Polis Bilimleri Dergisi, Cilt 2, (7-8), s.73-86.
- (2006). *Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler*, Eğitime Bakış Dergisi, s.16-24.
- Önen, L. (2008). *Örgüt iklimi üzerinde kültürün etkisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Öner, Ö. Ergüder, T. Çakır, B. Ergun, U. Erşahin, Y. Erol, N. Özcebe, H. (2013). *Ergenlerin bildirdiği dürtüsellik belirtileri ve ruhsal sorunlar: Epidemiyolojik bir çalışma*, Türk Psikiyatri Dergisi, 24(1), s.35-43.
- Öz, E.S. (2007). *İlköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öz, A. Ş. Kırımoğlu, H. Temiz, A. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme tarzlarının spor ve özel eğitim açılarından incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13 (2), s.237-245.
- Özdemir, A. (2006). *Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz, 4(4), s.411-433.
- Özen, Y. (2011). *Eğitim kurumlarında yönetsel ve bireysel krize müdahalenin planlanması ve eğitimi*, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, Sayı 3, s.119-140.
- Özen, Y. Gülaçtı, F. Çıkkılı, Y. (2004). *Saldırganlığın psikolojik-kültürel boyutu ve vandalizm*, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, s.144-149.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). *Okul Güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınacak önlemler*, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 173, s.299-313.
- Özfirat, Ö. (2009). *Gençlik dönemi ve depresyon*, İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, s.48-59.
- Özgür, G. Yörükoğlu, G. Arabacı L.B. (2011.) *Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler*, Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2, s.53-60.
- Özmen A. (2004). *Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Palabıykoğlu, R. (1993). *İntihar davranışında ailenin rolü ve önemi*, Kriz Dergisi, s.1-7.
- Palabıykoğlu, R. (1997). *Medya ve şiddet*, Kriz Dergisi, 5(2), s.123-126.
- Pehlivan, M. (2008). *İstanbul ili Kadıköy ilçesi liselerindeki okul içi şiddet algısı ve şiddete karşı alınan önlemler ilişkisi*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pişkin, M. (2002). *Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (2), s.531-562.
- Polat, İ. (2009). *Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sağlam, Ö. (2009). *Orta öğretim kurumlarında yaşanan şiddet olgusu; Ankara Sincan örneğinde öğrencilerin eğitim önceliklerinin şiddet eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sargin, N. (2010). *Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4), s.601-616.
- Sarıtaş, M. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde gözlenen zorba davranışların aile sorunlarına göre incelenmesi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.



- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi
- Sezer, F. ve İşgör, İ. Y. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği)*, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl 39, Sayı 186, s.235-248.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 1, s.147-168.
- Siyez, D.M. (2006). *Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme*, Cilt 14, No 2, Kastamonu Eğitim Dergisi, s.413-420.
- Steffgen, G. Sophie Recchia, Viechtbauer, W. (2013). *The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review*, Aggression and Violent Behavior, Cilt 18, Sayı 2, March–April 2013.
- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şahan, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin şiddet olgusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 18, No 1, s.331-342.
- Şahin, M. ve Sarı, S. V. (2010). *Ergenlerde görülen zorbalık eğiliminin bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi*, Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı 20, s.1-14.
- Tarcan, S. (2007). *İlköğretim okullarında ders sırasında öğrenciler arasında görülen vandalist davranışlar*, Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taşal, B. (2009). *Şarkı sözlerinde şiddet ögesi: Aksaray ili ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yapılan bir çalışma*, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taşdan, M. (2010). *Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(1), s.113-148.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taylan, H. H. (2011). *Televizyon programlarındaki şiddetin yetiştirme etkisi: Konya Lise öğrencileri üzerine bir araştırma*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, s.355-367.
- Taylı, A. (2010). *Okullarda akran temelli programların uygulanma süreci*, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 186, s.8-26.
- TBMM. (2007). Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırması Komisyonu Raporu, *Türkiye'de ortaöğretime devam eden öğrencilerde ve ceza ve infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlü çocuklarda şiddet ve bunu etkileyen etkenlerin saptanması araştırma raporu*.

- TBMM. (2007). Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırması Komisyonu Raporu, *Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi araştırma raporu.*
- TBMM. (2008). 7/3617 numaralı soru önergesi.
- TBMM. (2010). Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırması Komisyonu Raporu, *Kayıp çocuklar başta olmak üzere çocukların mağdur olduğu sorunların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi araştırma raporu.*
- TBMM. (2012). 7/606 numaralı soru önergesi.
- Tekeli, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla öğrencilerin sınıfta gösterdikleri şiddet (Bullying) davranışları arasında ilişki, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Totan, T. (2007). *Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler*, AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, s.190-202.
- Totan, T. Yöndem, Z. D. (2007). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*, Ege Eğitim Dergisi, (8), s.53-68.
- Töremen, F. (2002). *Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 32, s.556-573.
- TÜBİTAK. Ankara Üniversitesi, *Okullarda şiddet ve zorbalığın önlenmesi öğretmen el kitabı.*
- TÜBİTAK. Ankara Üniversitesi, *Okullarda şiddet ve zorbalığın önlenmesi anababa el kitabı.*
- Uçar, E. (2010). *Okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterlikler üzerine bir inceleme (Uşak ili örneği)*, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,
- UNICEF Türkiye. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.*
- Ünalmiş, A. (2010). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat Örneği)*, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ünalmiş, M. ve Şahin, R. (2012). *Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı*, Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, s.63-71.
- [www.adlitip.org/tag/akranlar-arasi-catisma/](http://www.adlitip.org/tag/akranlar-arasi-catisma/)
- [www.egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=89](http://www.egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=89)
- [www.egitimsen.org.tr/ekler/20d969c0e7aca45bee94a866565f84b\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/20d969c0e7aca45bee94a866565f84b_ek.pdf)
- [www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/OkullardaSiddetinOnlenmesi/OkullardaSiddetinOnlenmesiBildirgesi.htm](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/OkullardaSiddetinOnlenmesi/OkullardaSiddetinOnlenmesiBildirgesi.htm)
- [www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/meb/igm/CocugaYonelikSiddetSonuc.html](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/meb/igm/CocugaYonelikSiddetSonuc.html)
- [www.mevzuat.meb.gov.tr/html/25699\\_0.html](http://www.mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html)
- [www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=125305](http://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125305)
- [www.sabah.com.tr/Yasam/2009/09/26/okul\\_onunde\\_uyusturucu\\_operasyonu](http://www.sabah.com.tr/Yasam/2009/09/26/okul_onunde_uyusturucu_operasyonu)
- [www.sendika.org/2014/01/okul-guvenliginde-yeni-donem-umay-aktas-salmanaljazeera-com-tr/](http://www.sendika.org/2014/01/okul-guvenliginde-yeni-donem-umay-aktas-salmanaljazeera-com-tr/)
- [www.tdk.gov.tr/](http://www.tdk.gov.tr/)
- [www.ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx](http://www.ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx)
- [www.ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2004/Sayi2/203-215.pdf](http://www.ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2004/Sayi2/203-215.pdf)
- [www.usakanalist.com/detail.php?id=101](http://www.usakanalist.com/detail.php?id=101) (Okul ve okul çevresi güvenliği)

- Yalçın, F. (2012). *RTÜK kararları çerçevesinde televizyon yayınlarında şiddet*, Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Uzmanlık tezi.
- Yaman, E. Ayar, N. (2009). *Okul güvenliğine farklı bir yaklaşım: okul polisi uygulaması*, SAÜ Fen Edebiyat Dergisi ,(II), s.147-171.
- Yaman, E. Eroğlu, Y. Bayraktar, B. Çolak, T. S. (2010). *Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı*, Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı 20, s.1-17.
- Yavuz, N. (2009). *İlköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kocaeli İli Gebze İlçesi örneği)*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yıldırım, M. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, A.N. Kaya, M. Bilir, N. (2011). *İşyerinde şiddet*, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, s.1-65.
- Yılmaz, İ. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, K.G. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının incelenmesi: Sultanbeyli İlçesi örneği*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

**EKLER**  
**Ek 1: Kişisel Bilgi Formu**

**AÇIKLAMA**

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

İbrahim AYIK

Mevlana Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

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

## Ek 2: Şiddet Algısı Ölçeği

Bu bölümde şiddet davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

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

### Ek 3: Okul İklimi Algısı Ölçeği

Bu bölümde okulunuzdaki okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

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

#### Ek 4: Uygulama Yapılan Okullar

BULUNDUĞU İLÇE	<b>KARATAY</b>
KURUM TÜRÜ	Ortaokul
KURUM ADI	<b>İsacan Bezirci Ortaokulu</b>
MÜDÜR ADI	MEHMET SEÇGİN
YERLEŞİM YERİ	Şehir
ÖĞRETİM ŞEKLİ	normal
TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI	K:356 E:318 Toplam:674
ANASINIFI ÖĞRENCİ SAYISI	K:0 E:0 Toplam:0
DERSLİK SAYISI	24
ŞUBE SAYISI	26
TELEFON NUMARASI	3323421247
FAKS NUMARASI	3323421248
WEB ADRESİ	<a href="http://isacanortaokulu.meb.k12.tr/">http://isacanortaokulu.meb.k12.tr/</a>
E-POSTA ADRESİ	isacanortaokulu@gmail.com
ADRESİ	Fevzi Çakmak Mah.10496 Sok.No:28/1 Karatay/KONYA

BULUNDUĞU İLÇE	<b>MERAM</b>
KURUM TÜRÜ	Ortaokul
KURUM ADI	<b>Mehmet Beğen Ortaokulu</b>
MÜDÜR ADI	NEJDET AKBUĞA
YERLEŞİM YERİ	Şehir
ÖĞRETİM ŞEKLİ	ikili
TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI	K:579 E:673 Toplam:1252
ANASINIFI ÖĞRENCİ SAYISI	K:38 E:38 Toplam:76
DERSLİK SAYISI	27
ŞUBE SAYISI	40
TELEFON NUMARASI	3323231526
FAKS NUMARASI	3323241770
WEB ADRESİ	<a href="http://mehmetbegenioo.meb.k12.tr">http://mehmetbegenioo.meb.k12.tr</a>
E-POSTA ADRESİ	mehmetbegenioo@gmail.com

BULUNDUĞU İLÇE	<b>SELÇUKLU</b>
KURUM TÜRÜ	Ortaokul
KURUM ADI	<b>Mehmet Akdoğan Ortaokulu</b>
MÜDÜR ADI	ERDİNÇ SARICA
YERLEŞİM YERİ	Şehir
ÖĞRETİM ŞEKLİ	normal
TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI	K:286 E:309 Toplam:595
ANASINIFI ÖĞRENCİ SAYISI	K:40 E:20 Toplam:60
DERSLİK SAYISI	30
ŞUBE SAYISI	26
TELEFON NUMARASI	3322471801
FAKS NUMARASI	3322476445
WEB ADRESİ	<a href="http://mehmetakdoganoo.meb.k12.tr">mehmetakdoganoo.meb.k12.tr</a>
E-POSTA ADRESİ	738500@meb.k12.tr
ADRESİ	ESENLER MAHALLESİ NİGAHBAN SOKAK NO:8

## Ek 5: Okul İklimi Ölçeği Uygulama İzni

### İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet Ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki



Gelen Kutusu x



**İbrahim Ayık** <kut.ul.amare@gmail.com>

24 03 2013 ☆



Kime: yenerakman ▾

Sayın Yener Hocam

Konya da Müdür Yardımcısı olarak çalışmaktayım.

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde Yüksek Lisans Yapmaktayım.

Dönem bitince Tez dönemine geçeceğiz. Malumunuz konu belirlemeye çalışıyorum.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet Ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki

adlı tezinizi çok beğendim.

Eğer kullandığınız ölçekleri tarafıma gönderebilirseniz bende aynı konuyu Konya ilinde çalışmak istiyorum.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkürler.

İBRAHİM AYIK



**yener akman** <yenerakman@yahoo.com>

24 03 2013 ★



Kime: bana ▾

Tabii ki hocam çalışmanızda başarılar dilerim...

**From:** İbrahim Ayık <kut.ul.amare@gmail.com>

**To:** yenerakman@yahoo.com

**Sent:** Sunday, March 24, 2013 12:45 AM

**Subject:** İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet Ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki



## Özgeçmiş

### Genel Bilgi

Adres: Fetihkent İmam Hatip Ortaokulu / Karatay / KONYA

Tel: 0 332 355 40 80

E-mail: kut.ul.amare@gmail.com

### Eğitim ile İlgili Bilgiler

Y. Lisans 2012-2014 Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı  
*Ortaokullarda Şiddet ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Konya İli Örneği)*

Lisans 1997-2001 Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, *Sınıf Öğretmenliği Bölümü*

2004-2008 Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, *Kamu Yönetimi Bölümü*

2013- İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, *Tarih Bölümü*

Lise 1992-1995 Endüstri Meslek Lisesi, Aksaray

### İş Deneyimi

2001-2004 Öğretmen, Müdür Vekili, Konya, Cihanbeyli, Hodoğlu İlköğretim Okulu

2004-2005 Öğretmen, Ağrı, Diyadin, Gazi Kız PİO

2004-2005 Öğretmen, Van, Merkez, Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu

2005-2007 Müdür Yardımcısı, Van, Gevaş, Osmangazi İlköğretim Okulu

2007-2008 Öğretmen, Konya, Cihanbeyli, Yeniceoba M.Zeki Kart İlköğretim Okulu

2008-2010 Müdür Yetkili Öğretmen, Konya, Akşehir, Çimendere İlköğretim Okulu

2010-2010 Müdür, Konya, Tuzlukçu, Öğretmenevi ve ASO

2010-2014 Müdür Yardımcısı, Konya, Karatay, Karatay Fetihkent İlköğretim Okulu, Fetihkent Ortaokulu, Fetihkent İmam Hatip Ortaokulu

### İlgi Alanları

Yakın Tarih