



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLUK ÖRSELENME  
YAŞANTILARI İLE SINIF YÖNETİMİNDE KULLANDIKLARI  
DİSİPLİN TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Meltem KOÇ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Temmuz, 2018**

## TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Meltem

Soyadı : KOÇ

Bölümü : İlköğretim Eğitimi

İmza : 

Teslim Tarihi : 23.07.2018

### TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : Relationship between Childhood Trauma Experiences of Classroom Teachers and Their Discipline Types for the Classroom Management

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Meltem KOÇ

İmza:

*Meltem Koç*

## KABUL VE ONAY

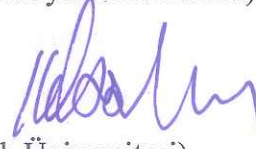
Meltem KOÇ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ




(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kerem COŞKUN



(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Artvin Çoruh Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN



(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Bu tezin İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

## TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Meltem

Soyadı : KOÇ

Bölümü : İlköğretim Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : Relationship between Childhood Trauma Experiences of Classroom Teachers and Their Discipline Types for the Classroom Management

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Meltem KOÇ

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

Meltem KOÇ tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **İlköğretim Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Kerem COŞKUN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Artvin Çoruh Üniversitesi)

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Bu tezin **İlköğretim Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

## TEŐEKKÖRLER

Yol göstericiliği, sabrı, desteği, babacan tavrıyla çocukların ve ailenin kıymetini bilen ve beni sıkıőtırmadan bunaltmadan “önce evlatların” diyen, tezimin her kısmını okuyarak değerli fikirlerini benimle paylaşan kıymetli danıőmanım Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ’e çok teşekkür ederim.

Başından sonuna kadar tezimin her aşamasında bana yol gösterip, destek olan, evlerinin kapılarını sonuna kadar açarak güler yüzünü esirgemeyen kıymetli dostlarım Arő. Gör. Elif GÜVEN DEMİR ve Arő. Gör. Melek BABA ÖZTÖRK’ e teőekkürü bir borç bilirim.

Sonsuz desteği ile her zaman yanımda olan, evinin kapısını hiç düşünmeden kapatıp Ankara’dan kalkıp gelerek beni ve yavrularımı büyüten annem Leyla TEKE’ ye ve babam őemsettin TEKE’ ye teşekkür ederim. Bana inancını hiçbir zaman kaybetmeyen değerli eőim Bülent KOÇ’ a, bu süreçte beni yalnız bırakmayan Figen KOÇ ve Ahmet KOÇ’ a teşekkür ederim.

Tezimi hazırlama aşamasında, onları ihmal etmemeye çalışırken dört sene uzatmama iyi ki sebep olan canım kızlarım Duru Lina KOÇ ve Beren Maya KOÇ’ a yürekten teşekkür ederim.



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLUK ÖRSELENME  
YAŞANTILARI İLE SINIF YÖNETİMİNDE KULLANDIKLARI  
DİSİPLİN TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Meltem KOÇ**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Temmuz, 2018**

**ÖZ**

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerine bağlı devlet okullarında görev yapan 379 sınıf öğretmenin sağladığı veri ile oluşturulmuştur. Araştırma örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve çalışma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin çocukluk yaşantılarına ilişkin örselenme düzeylerinin ölçülmesinde Bernstein, Stein ve Newcomb (2003) tarafından geliştirilen; Kaya (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanması yapılan “Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Kısa Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine ilişkin verilerin toplanmasında Esen (2006) tarafından geliştirilen “Disiplin Türleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde parametrik olmayan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Mann Witney-U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler** : Sınıf yönetimi disiplin türleri, istismar, ihmal, sınıf öğretmeni, çocukluk travması

**Sayfa Sayısı** : 102

**Danışman** : Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

**RELATIONSHIP BETWEEN CHILDHOOD TRAUMA  
EXPERIENCES OF CLASSROOM TEACHERS AND THEIR  
DISCIPLINE TYPES FOR THE CLASSROOM MANAGEMENT**

**MS Thesis**

**Meltem KOÇ**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July, 2018**

**ABSTRACT**

This study was prepared to investigate the relationship between childhood abuse experiences of elementary school teachers and discipline types related to classroom management. The research consists data collected from 379 elementary school teachers working in state schools affiliated to Samsun city central provinces during 2016-2017 educational year. The research sample size was determined by simple random sampling method and the study was prepared by using relational screening model of descriptive survey models. "Childhood Depression Survival Short Form" developed by Bernstein, Stein and Newcomb (2003) and adapted to Turkish culture by Kaya (2014) was used for measurement of teachers' childhood abuse levels. The "Disciplinary Types Scale" developed by Esen (2006) was used to collect the data of types of disciplinary related to classroom management of teachers. In the statistical analysis of the data, nonparametric Spearman Brown Row Differences Correlation Coefficient, Mann Witney-U and Kruskal Wallis tests were used. As a result of the research, it was found that the supportive, regulatory and preventive disciplinary approaches of teachers decreased as the childhood abuse experiences increased.

**Key Words** : Dicipline types of classroom management, childhood trauma, elementary school teacher, neglect, abuse

**Number of Pages** : 102

**Advisor** : Asst. Prof. Yücel ÖKSÜZ

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	V
ÖZ.....	VI
ABSTRACT .....	VII
İÇİNDEKİLER .....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	XI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Cümlesi .....	8
1.2. Alt Problemler .....	8
1.3. Sayıtlar .....	8
1.4. Sınırlılıklar .....	9
1.5. Tanımlar.....	9
1.6. Araştırmanın Gerekçesi.....	10
1.7. Araştırmanın Önemi .....	11
İKİNCİ BÖLÜM .....	13
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Çocuk İstismarının Tanımı ve Türleri .....	13
2.1.1. Fiziksel İstismar .....	14
2.1.2. Duygusal İstismar .....	15
2.1.3. Cinsel İstismar .....	16
2.1.4. Ekonomik İstismar .....	17
2.2. Çocuk İhmalinin Tanımı ve Türleri .....	18
2.2.1. Fiziksel İhmal .....	18
2.2.2. Duygusal İhmal .....	18
2.2.3. Eğitimsel İhmal .....	19
2.2.4. Cinsel ihmal.....	19
2.2.5. Tıbbi İhmal.....	19
2.3. Disiplinin Tanımı ve Türleri.....	20
2.3.1. Önleyici Disiplin.....	21

2.3.2. Destekleyici Disiplin.....	22
2.3.3. Düzeltici Disiplin.....	22
2.4. Örselenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	23
2.5. Örselenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	30
2.6. Disiplin İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
2.7. Disiplin İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>44</b>
<b>III. YÖNTEM</b> .....	<b>44</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği.....	45
3.3.2. Disiplin Türleri Ölçeği.....	46
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.4. Verilerin Analizi.....	47
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>49</b>
<b>IV. BULGULAR</b> .....	<b>49</b>
4.1. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	49
4.1.1. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	50
4.1.2. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerine İlişkin Bulgular.....	54
4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	54
4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	55
4.3. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	57
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>60</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>60</b>
5.1. Sonuçlar.....	60
5.2. Tartışma.....	62
5.3. Öneriler.....	70
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>72</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>85</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Verilerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları .....	47
Tablo 2: Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 3: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular .....	49
Tablo 4: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	50
Tablo 5: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	50
Tablo 6: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	52
Tablo 7: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutları Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	52
Tablo 8: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerine İlişkin Betimsel Bulgular .....	54
Tablo 9: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları .....	55
Tablo 10: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları .....	56
Tablo 11: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları.....	57
Tablo 12: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimine İlişkin Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları.....	57

## SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇÖYÖ-KF

Çocukluk Dönemi Örselenme

Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu

WHO

World Health Organization

(Dünya Sağlık Örgütü)



# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Ruhsal, bedensel ve sosyal yönden sağlıklı çocukların yetiştirilmesi toplumların geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların her yönden sağlıklı gelişebilmesi için olumsuz yaşantıların da üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Hemen hemen her insanın doğduğu andan itibaren bulunduğu her ortamda karşılaşılabileceği veya bizzat yaşayacağı istismar, günümüzde nedenleri ve sonuçları birçok alanda araştırılan ve insanlık tarihi kadar eski bir toplumsal sorundur.

İngilizcede “child abuse and neglect” ifadesinin en yaygın kullanılan Türkçe karşılığı “çocuk istismarı ve ihmali ”dir. İngilizcede “abuse” yerine zaman zaman “maltreatment” sözcüğü kullanılmakla birlikte, Türkçe’ de “örselenme, ezim, kötü muamele ve istismar” kelimeleri de birbirinin yerine kullanılmaktadır (Kars, 1996). Çocuk istismarı ve ihmali, çocuktan sorumlu olan kişilerin giriştiği veya girişmeyi ihmal ettiği eylemlerin sonucunda çocukların kaza dışı hasarlar almaları olarak tanımlanmaktadır (Zeytinoğlu, 1991).

Çocuk istismarı 18 yaşın altında bulunan çocuklara karşı aktif olarak girişilen ve çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişimlerini zedeleyen her türlü eylem olarak tanımlanır (Akyüz, 2000). Bu tanımlamada dikkat edilecek olan nokta istismarın aktif bir eylem olması ve çocuktan sorumlu olan kişi ya da kurum tarafından gerçekleştirilmesidir.

Çocuk istismarı ve türleri kesin bir biçimde birbirinden ayıramamaktadır. Genellikle çocuklar birden fazla istismar türüne aynı anda maruz kalmakta ve bu nedenle örselenme türleri birlikte görülebilmektedir. Ancak çocukların etkileniş biçimlerine göre örselenmeyi 4 ana başlık altında sınıflandırmak mümkündür (Gökler, 2006).

Fiziksel istismar en geniş anlamıyla çocuğun kaza dışı yaralanması veya bedensel bütünlüğünün bozulması olarak tanımlanır (Polat, 2001). Bu istismar türünde izler

başkaları tarafından kolaylıkla fark edilebilir. Bu sebeple diğer istismar türlerine göre gizlenmesi zor, ortaya çıkarılıp belirlenmesi ise en kolay olanıdır.

Duygusal istismar; çocuğun ruhsal gelişimine zarar verecek biçimde davranış olarak tanımlanır (Uslu, 2014). Aşağılama, çocuğu reddetme, tek başına bırakma, alay etme, tehdit etme, kendi çıkarı için kullanma bu istismar türüne girmektedir (Polat, 2007; Şahin, 2014). Duygusal istismar, gündelik yaşamda sıklıkla rastlanan fakat çocukta görünür herhangi bir iz bırakmadığı için fark edilmesi ve ortaya çıkarılması da zor olan bir istismar türüdür. Bu sebeple görülme oranı da kesin olarak bilinmemektedir.

Cinsel istismar, erişkin bir kişinin, cinsel gelişimini henüz tamamlamamış olan bir çocuk ya da ergeni, kandırma yoluyla, güç kullanarak ya da tehdit ederek cinsel isteklerini karşılamak amacıyla kullanması olarak tanımlanmaktadır (Aktepe, 2009). Açıklanması ve kabullenmesi güç olduğu için saptanması da güç olan, yıllarca sürebilen ve genellikle gizli kalan bir istismar türüdür.

Çocuk ihmali ise çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin, çocuğun duygusal, bedensel ve zihinsel ihtiyaçlarını gereken ölçüde karşılamaması durumudur (Beyazova, 2014). İhmal, tespit edilmesindeki güçlük nedeniyle genellikle gizli kalmaktadır.

Fiziksel ihmali; bakım verenin çocuğun sağlığıyla ilgili gereklilikleri (beslenme, barınma, giyinme, sağlık gibi temel ihtiyaçlar) yerine getirmemesidir (Erermiş, 2001). Fiziksel ihmale uğrayan çocuklarda görülen belirtiler (gelişme geriliği, ağız kokusu, dişlerde çürük, idrar, dışkı veya ter kokusu, sık sık bitlenme) sebebiyle en kolay fark edilen ihmali biçimi olduğu söylenebilir.

Duygusal ihmali; çocuğun ilgi, duygusal destek gibi ihtiyaçlarını göz ardı etme, ebeveynler arasındaki kronik veya yoğun şiddete tanık etme, uyumsuz davranışlarına göz yumma şeklinde tanımlanmıştır (Sedlak ve Broadhurst, 1996).

Cinsel ihmali; çocuğun yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyine uygun cinsel eğitimin verilmemesi, uygun davranılmaması veya cinsel istismara karşı korunmaması olarak tanımlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001). Günümüzde cinsellikle ilgili konulara tabu gözüyle bakılıyor olması anne ve babaların bu konuyla ilgili nasıl bir yaklaşım içinde olacaklarını bilememelerine neden olmaktadır.



İstismar aktif olarak girişilen, ihmal ise girişilmesi gerektiği halde pasif kalınan durumları ifade eder. Dünyanın her yerinde ve toplumun her kesiminde görülebilen istismar ve ihmalin etkisi, olay yaşandıktan yıllar sonra bile kendini göstermektedir. Dursunkaya' ya (2006) göre, istismarın kişinin yaşantısında kısa ve uzun dönem etkileri bulunmaktadır. Kısa vadede korku ve anksiyete, uyku bozuklukları, karabasanlar, içe kapanma ya da saldırganlık, psikosomatik belirtiler, okula gitmek istememe, evden çıkmak istememe ya da yalnız kalmaktan korkma davranışları gözlemlenebilir. Uzun vadede ise okul başarısında sorunlar, güvensizlik/ özgüven eksikliği, depresyon ve özkıym, ilişki bozuklukları, madde bağımlılığı şeklinde görülmektedir.

Çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantısı özellikle diğer kişilerle kurulan ilişkilerde antisosyal, çekingen veya korkak davranışlar gösterilmesine sebep olabilmektedir. Çocukluk örselenme yaşantısı sonucunda çocukların, yaşadıkları sarsıntılı durumlara özgün davranış kalıpları geliştirdiği düşünülmektedir. Bu davranışların da oluşan şemalar yoluyla yetişkin yaşama taşındığı ileri sürülmektedir (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006; Zoroğlu ve diğerleri, 2001).

Çocuk istismarı ve ihmaliyle ilgili araştırma yapmak pek çok yönden zor olmaktadır. Aile içinde veya kapalı ortamlarda meydana gelmesi, çocuğun söylememesi için tehdit edilmesi, utanması, sevdiklerinin zarar görmesinden korkması ve bu tip yaşantıların bildirilmemesi bu sebeplerden bazılarıdır. Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve sıklığı ile ilgili ulaşılan rakamsal verilerin, buzdağının sadece görünen kısmını oluşturduğu düşünülmektedir (Irmak, 2008; Polat, 2001; Tıraşçı ve Gören, 2007).

Türkiye çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması özet raporunun istismar ile ilgili çocuklardan elde edilen bulgularına göre; tüm çocuk katılımcılar bölge, cinsiyet ve yaş farkı olmadan istismarın sırayla ev, okul ve sokakta gerçekleştiğini; istismarcıların baba, öğretmen, anne, arkadaş ve komşu olduğunu belirtmişlerdir. 7 ile 18 yaş grubu genelinde çocukların %25'i ihmale, yüzde 45'i fiziksel istismara ve neredeyse her iki çocuktan biri duygusal istismara maruz kaldığını belirtmiştir. Raporda her yaştan çok sayıda çocuğun, okul ortamında öğretmenleri tarafından duygusal ve fiziksel istismara uğradıklarını bildirdiği de belirtilmiştir (T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, 2008).

Yetişkinler gibi çocuklar da temel insan haklarına sahiptir. 1994 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanan ve 1995 yılında Resmi Gazetede yayınlanarak Türkiye’de uygulanmaya başlayan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hükümlerinde sözleşmeyi imzalayan devletler çocukların:

- Fiziksel ve duygusal şiddet ya da istismara, ihmale ve her türlü kötü davranıma karşı korunmasını;
- İşkence, insanlık dışı ya da aşağılayıcı muamele veya cezaya tabi tutulmaya karşı korunmasını;
- Okul disiplininin sözleşme hükümleriyle tutarlı, insani saygınlık çerçevesinde sağlanmasını kabul etmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1995).

Sözleşmede uzun süredir imzası bulunan Türkiye, çocukların bu haklarını tanımak ve korumak yükümlülüğündedir. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, “disiplin” adı altında, okul disiplininin yanlış uygulandığı pek çok eğitim kurumuna rastlanmaktadır. Çocuğa yönelik örselenmeyi saptama ve uygun yardımı gerçekleştirmede öncelikli yeri olan eğitim kurumları maalesef bazen kendileri istismar ve ihmale neden olan kurumlar olabilmektedirler (Çınar, 1999; Erkman, 1989; Tan, 1990, 1991).

Eğitim kurumları çocukların büyüme ve gelişme dönemlerinde katıldıkları, zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte geçirdikleri bu sürenin niteliği, öğrencinin bu süreçteki olumlu ve olumsuz yaşantıları üzerinde sıklıkla durulan konulardandır. Öğrenciler okullarda geçirdikleri zaman dilimi içerisinde uygun olmayan davranışlarda bulunabilirler. İstenmeyen öğrenci davranışları olarak adlandırılan bu tip davranışlar öğretmenden, öğrencinin ailesinden veya öğrencilerin kendisinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıkabilmekte ve sınıf içinde disiplini sağlamakla görevli olan öğretmene güçlük çıkarmaktadır.

Disiplin sözcüğünden, eğitim süreci içinde çocuğa kazandırılması gereken kurallar ve bu konuya yetişkinlerin yaklaşımları anlaşılmalıdır (Fındıkçı, 1991). Disiplin, öğrencilerin davranışlarını kendilerinin kontrol etmelerine yardım ederek, öğretmenin müdahale etme gereksinimini azaltır ve uygun eğitim ortamına olanak sağlar. Öğretmenler, disiplin yöntemlerini hayata geçirirken sadece istenmeyen

davranışların sona ermesi için değil, öğrencilerinin kendi disiplinlerini de özümsemelerini sağlamaya çalışırlar.

Sınıf disiplini, sınıf yönetiminin en önemli ayağını oluşturur. Sınıfta disiplin sağlama konusunda her öğretmenin doğaldır ki, bazı farklı yöntemleri olabilir. Ama hepsinin hedefi, eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için sınıfta uygun koşulların yaratılmasıdır. Sınıf disiplinini sağlamak konusunda öğretmenlerin kullanmış olduğu üç disiplin türünden söz edilebilir. Bunlar; “önleyici disiplin”, “destekleyici disiplin” ve “düzeltici disiplin” başlıkları halinde Esen (2006) tarafından incelenmiştir.

Problem henüz ortaya çıkmadan, problem olabilecek durumu önlemeye yönelik olan disiplin türüne önleyici disiplin denir. Eğitim öncesinde yapılan hazırlıkları, düzenlemeleri, plan ve programları, istenen davranışların kolayca gösterilebileceği ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları içerir (İlgar, 2005). Kurallar baştan konulur, olası sorunları önleyici düzenlemeler yapılır. Disiplin problemleri ortaya çıkmadan önlem almak, problem oluşuktan sonra çözmekten daha kolaydır.

İstenmeyen bir davranışın ortaya çıkmaya başladığı sırada destekleyici yöntemler kullanılır. Öğrencilerin kendi kontrollerini sağlamaya çalıştığı, öğrencilerin öğretmenler tarafından dinlendiği, önemsendiği ve değer verildiğini hissettiği uygulamalardır (Esen, 2006). Destekleyici disiplin yöntemi ile öğrencinin kendini kontrol etme duygusu kazanması ve derse ilgisinin artması sağlanarak öğrenci desteklenmeye çalışılır.

Düzeltici disiplin, disiplin problemleri ortaya çıktıktan sonra uygulanan disiplin türüdür. Disiplinsiz bir davranış ortadan kaldırmak, büyümesine engel olmak ve bir daha ortaya çıkmasını engellemek diğer bir deyişle düzeltmek amacıyla düzeltici disiplin uygulamalarına yer verilir (İlgar, 2005). Örneğin; arkadaşıyla sınıfta kavga eden öğrenciye, tutumunun yanlış olduğunu hatırlatıp uyarmak ve arkadaşından özür dilemesi gerektiğini belirtip bunu sağlamak düzeltici disiplin çeşidine örnek olarak gösterilebilir.

Disiplini sadece kurallara uyma ve istenilen nitelikte davranma olarak düşünmemek gerekir. Çünkü disiplin eksikliğinin etkisi, tahmin edildiğinden daha olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Jacoby (2008), disiplin eksikliğinin nelere sebep olacağını şöyle dile getirmiştir;

- Öğrencilerin öğrenme hakkı (Öğrenmeyi engelleyen disiplinsiz davranışlarda bulunan öğrenciler hem kendilerini hem de diğer öğrencileri etkilerler ve bu bağlamda akademik başarı düşer.),
- Öğretmenin öğretme hakkı (İstenmeyen davranışlar öğretmenin en temel görevi olan öğretmesini engeller ve sonuç olarak öğrenci öğrenemez.),
- Boşa harcanan zaman (Öğretmenin istenmeyen davranışları ve disiplin problemlerini çözmek için harcadığı zaman, eğitim için harcanan zamanın azalmasına sebep olur.),
- Motivasyon, enerji ve stres (Disiplin sorunları öğretmenin motivasyon ve enerjisini düşürerek eğitim ortamında stresin artmasına neden olur.),
- Sınıf iklimi (İstenmeyen davranışların fazla olması düzensiz bir sınıf iklimine neden olur ve bu ortamda öğrenci başarısı düşük olur.),
- Öğretmen-öğrenci ilişkisi (İstenmeyen davranışların olduğu sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki güven duygusu gelişemez ve bu sebeple işbirliği de sağlanamaz. İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi sayesinde disiplin problemleri azalır ve buna bağlı olarak akademik başarı da artar.).

Öğretmen, yönetim anlayışı ve sınıf içi uygulamalarıyla sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olmamalıdır. Ancak yapılan birçok bilimsel çalışmaya göre, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının kaynaklarından biri de öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, kültürü, sağlığı, meslekte edindiği deneyimler ve öğretim tarzı gibi etmenler öğretmenin sınıf yönetim anlayışını etkileyebilir (Nazlı, 2015).

Sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan öğretmen tutumlarına örnek olarak istenilen davranışlar için model olmama, olumlu davranış sergileyen öğrencileri ödüllendirmeme, olumsuz davranış sergileyenleri genellikle cezalandırıcı yöntemlerle kontrol etmeye çalışma, öğrencileri suçlama, olaylara aşırı tepki gösterme, sürekli olumsuz olma ve toplu cezalar verme sıralanabilir (Burden, 1995; Yılmaz, 2011). Öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunlarını öğretmenin çözmesi mümkün olabilir ancak öğretmenden kaynaklanan disiplin sorunları öğrenci tarafından çözülemez.

Kişisel, mesleki ve sosyal özellikleriyle bir bütün olarak davranan öğretmen bir yandan eğitim öğretimi sürdürürken diğer yandan bilgi, beceri ve tutumuyla öğrencilere model olmaktadır. Öğretmenlerin güler yüzlü, samimi, demokratik, sabırlı ve anlayışlı tutumları öğrenciyi olumlu olan davranışlara yönlendirebilir. Ancak öğretmenlerin tersine sergiledikleri tutumlar, öğrencilerin olumsuz davranışlar göstermesine sebep olabilmektedir (Alkan, 2007; Gökdoğan, 2007). Çocukluk örselenme yaşantısının kişinin karakterinde bırakabileceği izleri göz önüne alırsak bir öğretmenin çocukluk örselenme yaşantısının, öğretmenin karakteri ve dolayısıyla sınıfta uyguladığı disiplin türünü de etkileyebileceği düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok istismar yaşantısı geçiren kişiye yönelik müdahaleler üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenlerin daha çok ihmal ve istismarla ilgili olarak bilinçlendirilmeye çalışıldığı ve bu durumu fark ederek, ilgili kurumlara bildirmesine yönelik atıfta bulunduğu görülmektedir. İstismar uygulayıcısının da rehabilite edilmesi, örselenmenin önüne geçilebilmesi için gereklidir. Öğretmenin de ihmal ve istismarın bir uygulayıcısı olabileceğine dair olan araştırmalar ebeveynlerle ilgili olana göre çok daha azdır. Bu sebeple farklı araştırmaların, öğretmenden algılanan istismar ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıfta uyguladıkları disiplin türleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek; özellikle istismar ve ihmalin olumsuz etkilerine öğretmen açısından farkındalık yaratılması sağlanabilir. Araştırmanın eğitim verimliliğini artırmaya yönelik programlara kaynak oluşturabileceği ve okulda karşılaşılan istismar ve istenmeyen davranışlarda azalma meydana gelmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Tezin sonraki bölümlerinde kuramsal çerçevede; örselenme ve disiplin türleri hakkında bilgiler verilerek ilgili araştırmalardan bahsedilecektir. Daha sonra araştırma yönteminde; çocukluk örselenme yaşantıları ve disiplin türleri ölçekleri tanıtılacak. Yapılan uygulama neticesinde bulgulardan bahsedilerek sonuçlar sunulacaktır. Bu sonuçlara göre de önerilerde bulunulacaktır.

### **1.1 Problem Cümlesi**

“Sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantıları ile kullandıkları disiplin türleri arasında ilişki var mıdır?” sorusu çalışmamızın ana problemini oluşturmaktadır.

### **1.2. Alt Problemler**

Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyut düzeyleri (fiziksel, duygusal, cinsel istismar, fiziksel ve duygusal ihmal) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeyleri kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyut düzeyleri (fiziksel, duygusal, cinsel istismar, fiziksel ve duygusal ihmal) kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri, kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutları ile sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Sayıtlar**

1. Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği, sınıf öğretmeni adaylarının çocukluk örselenme yaşantıları düzeylerini ortaya koyar niteliktedir.

2. Disiplin türleri ölçeği, sınıf öğretmenleri adaylarının disiplin türleri düzeylerini ortaya koyar niteliktedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine içtenlikle ve gerçek düşüncelerini ifade edecek şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
4. Bu konuda yapılan literatür taraması, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
5. Araştırmada izlenen yöntem araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

1. Araştırma örneklemini 2016-2017 öğretim yılında Samsun merkez ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme düzeyleri, çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
3. Sınıf öğretmenlerinin disiplin türleri, disiplin türleri ölçeğinden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
4. Çalışma sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Bu sebeple elde edilen bulgular aynı özellikleri taşıyan bireylere genellenebilir.

#### **1.5. Tanımlar**

**Çocuk İstismarı:** Çocuk istismarı 18 yaşın altında bulunan çocukların duygusal, zihinsel, fiziksel ve toplumsal gelişimlerine zarar veren, çocuklara karşı aktif olarak girişilen her türlü eylemdir. Bu tanımlamada dikkat edilecek olan nokta istismarın aktif bir eylem olması ve çocuktan sorumlu olan kişi ya da kurum tarafından gerçekleştirilmesidir (Akyüz, 2000).

**Cinsel İstismar:** Bir yetişkinin; henüz psikoseksüel gelişimi tamamlanmamış olan bir çocuğu kendi cinsel doyumunu ya da cinsel uyarımı amacıyla kullanmasıdır (Polat, 2001).

**Duygusal İstismar:** Çocukların; bakımından sorumlu kişi tarafından, olumsuz davranışlara maruz kalması ve ihtiyacı olan sevgiden yoksun bırakılmalarıdır (Büke, 2006).

Fiziksel İstismar: Çocukların bakımından sorumlu kişi tarafından bedensel bütünlüğünün bozulması yani fiziksel olarak zarar görmesi anlamına gelir (Polat, 2001).

Çocuk İhmali: Çocuğun sağlık, eğitim, beslenme, güven, giyim, barınma, gözetim, korunma, dokunulma, kendini değerli görme gibi gereksinimlerinin onun bakımını üstlenen kişiler tarafından karşılanmamasıdır (Duyan Çamurdan, 2006).

Fiziksel ihmal: Bakım verenin çocuğun sağlığıyla ilgili gereklilikleri yerine getirmemesidir (Erermiş, 2001).

Duygusal ihmal: Çocuğun ilgi, duygusal destek gibi ihtiyaçlarını göz ardı etme, ebeveynler arasındaki kronik veya yoğun şiddete tanık etme, uyumsuz davranışlarına göz yumma şeklinde tanımlanmıştır (Sedlak ve Broadhurst, 1996).

Cinsel ihmal: Çocuğun yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyine göre; gerekli cinsel eğitimin verilmemesi, cinsel sömürüye karşı korunmaması ve cinsiyet özelliklerine uygun davranılmaması olarak tanımlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001).

### **1.6. Araştırmanın Gereçesi**

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetimine ilişkin disiplin türleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının öğretmenlikteki sonuçlarına ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunmaya yönelik hazırlanmıştır.

Eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenler, eğitimsel amaçları gerçekleştirmek ve aynı zamanda öğrencilere uygun davranışları kazandırarak sınıf içi problemlerle baş etmek durumundadır. Öğretmenler amaca uygun süreçleri oluştururken, bazı durumlarda gözlenen problemlerin kaynağı da olabilir.

Yapılan araştırmalara göre öğrenciler, verilen bilgilerin yanı sıra, daha çok öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Eğitim penceresinden değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumsuz disiplin uygulamalarının; bugünün çocuğu, yarının yetişkini olan bireyin yaşamında derin izler bırakarak, çocukluk dönemi örselenme yaşantıları olarak adlandırılan travmalara sebep olabileceği düşünülmektedir.



Kullandığı disiplin türlerinde, ödüllendirdiği veya cezalandırdığı davranışlarda öğretmenin kişilik özelliklerini görmek mümkündür (Yavuzer, 1993). Öğretmenin uyguladığı disiplin türüne ilişkin davranışlarının temelinde ilk akla gelen kişilik kavramı ve bununla doğrudan bağlantılı olarak öğretmenin ruh sağlığıdır (Şimşek, 2000). Çocukluk örselenme yaşantısı geçiren ve ruhsal olarak olumsuz etkilenen pek çok birey gibi öğretmenlerde, çocukluk örselenme yaşantısını yetişkin yaşama taşımış ve kişiliği de bundan etkilenmiş olabileceği için bunun yansımaları da sınıf disiplininde kendini göstermiş olabilir.

Çocukluk örselenme yaşantısı geçiren öğretmenlerin de bu olumsuzluklardan nasıl etkilendiğini, sınıf disiplin anlayışlarına nasıl yansımaları olduğunu görebilmek eğitim sistemi anlayışının daha doğru anlaşılmasını sağlamak bakımından gerekli görülmüştür.

Öğrenci disiplin sorunları artık dünya çapında küresel bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin, kullandıkları disiplin stillerini tüm yönleriyle görebilmelerini ve öğrencilerine karşı daha bilinçli yöntemler tercih etmelerini sağlayabilmek oldukça önemlidir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantılarıyla sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapılması planlanmıştır.

### **1.7. Araştırmanın Önemi**

Eğitim sisteminin istenilen hedeflerine ulaşabilmesinde en önemli görev kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen öğrencilerini bu hedeflere en uygun yöntemlerle ulaştırmaya çalışmalıdır. Hiç şüphesiz öğretmenin bu görevi yerine getirmesi için onun uygun disiplin yöntemlerinden haberdar olması yetmemekte; bu yöntemleri sınıf içi disiplin problemlerinde de göstereceği kendi tutum ve davranışlarıyla hayata geçirmesi gerekmektedir.

Öğretmenler sınıflarında farklı disiplin türleri uygulamakta ve bunun sebepleri incelendiğinde kişiliğin çok önemli bir etken olduğu görülmektedir. Çocuklukta maruz kalınan ihmal ve istismar, bireyin içsel kaynaklarını zorlayan bir durum olması sebebiyle özellikle ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler bırakmakta ve kişinin hayatında uzun süreli yansımaları olmaktadır (Vahip, 2002). Kişilik gelişiminin ise çocukluk örselenme yaşantılarından olumsuz etkilendiği, bunun yetişkin yaşama

yansıyan pek çok ruhsal problemle ilişkili olduğu ve genelde gizli kaldığı görülmüştür.

Literatürde daha çok istismara ve ihmale maruz kalmış olan bireye yönelik müdahalelere ve mağdur olan bu kişilerin desteklenmesine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Çocuklara hizmet götüren eğitim kurumlarının duyarlılığının arttırılarak, bilimsel verilere dayalı çalışmalarla sorunu çözmeye yönelik adımlar atılarak uygulamaya geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle öğretmenlerin çocukluk yaşantıları esnasında, istismara veya ihmale uğrayıp uğramadığını, uğradıysa çocukluk istismar yaşantısının sınıf disiplin türleriyle birbirlerini ne kadar etkilediğini, öğretmenlerin örselenme ve örseleme yaşantılarının okullarda ne durumda olduğunu anlayabilmenin öğrencileri ve kendi gelişimleri için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buradan elde edilen bulgularla çocukluk örselenme yaşantılarının eğitim öğretim sürecindeki önemi vurgulanarak ilerleyen yıllarda öğretmen seçimiyle ilgili yeni düzenlemelerin gerekliliğine dikkat çekilebilir. Söz konusu araştırmada ele alınacak değişkenler arası ilişkileri birlikte inceleyen bir araştırmaya yurt içi ya da yurt dışı literatürde rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının kuramsal anlamda yeni bilgiler ortaya çıkaracağı, bu açıdan literatüre ve topluma sağlayabileceği katkılar sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak çocukluk çağı örselenme yaşantısı ve türleri tanımlanacak, ardından disiplinin tanımı ve disiplin türleri aktarılacaktır. Ayrıca her iki kavrama yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilecektir.

#### 2.1. Çocuk İstismarının Tanımı ve Türleri

Farklı disiplinler tarafından incelenen bu olgu, her disiplin tarafından kendi bakış açısına göre adlandırılmaktadır. Bazı tanımlar istismarda niyete vurgu yaparken, bazıları çocuğun gördüğü zararın derecesini vurgulamaktadır. Örneğin hukukçular suç bağlamında inceleyerek “fena muamele” terimini tercih etmekte, sağlık çalışanları durumun fiziksel yönüne odaklanarak “dövülmüş çocuk sendromu” kavramını kullanmakta ve ruh sağlığı alanında çalışanlar ise bu yıpratıcı yaşantının toplum ve birey üzerindeki etkilerini incelerken “ezim ve örselenme” gibi kavramları kullanmaktadır (Polat, 2001).

Genel anlamda çocuk istismarı; 18 yaş altında bulunan çocukların duygusal, zihinsel, toplumsal ve fiziksel gelişimlerine zarar veren, çocuklara karşı aktif olarak girişilen her türlü eylemdir (Akyüz, 2000). Çocuğun sağlığı ve gelişimi üzerinde gerçek ya da potansiyel zararlar sonuçlanabilen tüm eylemler istismar kapsamındadır.

Tanımlardaki farklı vurgulamalara rağmen bakıma, sevgiye ve ilgiye en çok gereksinim duydukları zamanda yaşadıkları olumsuz deneyimler çocuk sağlığını tehdit eden, hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde fiziksel, psikolojik ve duygusal sorunlar yaşamalarına yol açan ve yaşam boyunca kalıcı izler bırakan önemli bir sorundur (Öztürk, 2007).

Çocuk istismarı ile ilgili ilk ciddi çalışma 1946'da bir pediatrik radyolog olan John Caffey tarafından yayınlanarak araştırılmasına yol açmıştır. 1962'de Dr. Henry Kempe tarafından 447 dövülmüş çocuğun incelenmesiyle, çocuk istismarı tanı kategorisi tanılanmaya başlamıştır. Bu çalışmalardan sonra başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere tüm dünyada çocuk istismarına yönelik çalışmalarda büyük bir artış görülmüştür (Oral, Yavuz, Can, Kutlugün ve Genç, 1997).

Çocuk istismarına farklı tanımlamalar yapılmış olsa da ortaya çıkan zarar tüm tanımlamalarda ortaktır. Bu tür olumsuz yaşantılar sonucunda çocuk fiziksel, cinsel, sosyal ve duygusal açılardan duruma göre kısa veya uzun vadede zarar görür. Çocuk istismarı genelde çocukların etkileniş biçimine göre sınıflandırılmaktadır (Gökler 2006; Yılmaz, 2009).

1. Fiziksel İstismar

2. Cinsel İstismar

3. Duygusal İstismar

4. İhmal

### **2.1.1. Fiziksel İstismar**

Fiziksel istismar, çocuğun gelişimini ve sağlığını zedeleyecek olan her türlü fiziksel güç kullanımı olarak tanımlanır (Göker, Aktepe, Hesapçioğlu ve Kandil, 2009). Gözle görülebilir belirtileri sebebiyle ortaya çıkarılması en kolay olan ve en sık rastlanan çocuk istismarı türüdür. Fiziksel istismar; çocuğa acı veren, kaza sonucu olmayan, çocukların gelişiminde sürekli olarak zarara yol açan, yasaklanmış her türlü şiddet eylemidir (Akyüz, 1999).

Fiziksel istismar, 18 yaşından küçük olan çocuğun, annesi, babası veya bakımından sorumlu kişi tarafından sürekli olarak sağlığına zarar verici biçimde davranılmasıdır. Literatürde istismar konusunda yapılan ilk çalışmalar genellikle fiziksel istismar türü ile ilgilidir (Kulaksızoğlu,1998; Taner ve Gökler, 2004). Bu tanımlara göre fiziksel istismar; çocuğun bedensel ve psikolojik bütünlüğüne zarar verecek şekillerde gerçekleşir. Aletsiz (tokatlama, çimdikleme, tekmeleme, ısırma, sarsma, itme, boğazına sarılma, kemik kırma, evden kovma, dövme, sallanmış bebek sendromu, zehirlenme) ya da aletli (ütü, sigara, kemer, kayış, hortum kullanılarak) olarak iki şekilde görülebilir (Polat, 2007).

Fiziksel istismarın sonuçlarına baktığımızda; beyin kanamaları, havale, kırıklar, sakatlıklar, iç organ yaralanmaları, felçler ve çok ağır durumlarda ölüm dahi görülebilmektedir. Yaşamı kurtulanlarda ise depresyon, sosyal uyumsuzluk, dışa vurum ve içe atım sorunları, kaygı bozukluğu, karşı olma bozuklukları gibi ruhsal sorunlar gelişebilmektedir (Kaymak Özmen, 2004).

Fiziksel istismarın insan üzerindeki etkileri pek çok çalışmada yer almaktadır. Şiddetli fiziksel ceza ile karşılaşan çocuklar korkarak kendilerini değersiz veya çaresiz olarak görmektedir. Çocukluğunda fiziksel istismar mağduru olan üniversiteli öğrencilerin depresyona girdikleri, yoğun kaygı yaşadıkları ve sosyal ilişkilerinin genel olarak olumsuz olduğu belirtilmektedir (Güner, Güner ve Şahan, 2010).

2006'da Turhan ve arkadaşlarının hazırlamış olduğu çalışmaya göre fiziksel örselenmenin Türkiye'de görülme sıklığı yüzde 24 olarak belirtilmiştir. Yine aynı yıl içinde Çocukluk ve Gençlik Merkezi tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre çocukların yüzde 65'i fiziksel istismara uğramıştır. Sadece açığa vurulan istismar vakalarından derlenen bu oranlar durumun ciddiyetini göstermektedir. Ülkemizde dayanın bir disiplin yöntemi olarak kullanılmasının, fiziksel istismar oranının yüksek olmasında büyük bir etken olduğunu düşündürmektedir (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). Fiziksel cezanın çocuğa saygılı davranmayı öğreteceği düşüncesi, çocuğun kişilik gelişiminde olumlu rolü olduğuna inanılması ve bazı çocukların sadece fiziksel cezadan anlayacağı gibi toplumsal inanışlar fiziksel istismarın sürüp gitmesinde rol oynamaktadır (Öner, 1996).

### **2.1.2. Duygusal İstismar**

Duygusal istismar çocuğun isteklerinin, yeterliliğinin, niteliklerinin sürekli bir biçimde kötülenmesi, sosyal ilişkilerden uzak tutulması, terk etme ile tehdit edilmesi, topluma uygun olmayan bir şekilde yetiştirilmesi ve çocuktan gelişimine uygun olmayan beklentilerde bulunulmasıdır (Topbaş, 2004). Yetişkinlerin tekrarlayan davranış örüntüleri sebebiyle çocuğun kendisini olumsuz algılamasıdır (Kulaksızoğlu, 2001). Duygusal istismar fiziksel olarak temas içermez, eylem kadar eylemsizliklerle ilgilidir (Glasser, 2002).

Çocuk gelişimi yıllar geçtikçe farklılaşan ve ihtiyaçları değişen bir süreç olduğu için, farklı gelişim dönemlerinde farklı şekillerde yaşanabilir. Çocuk gelişim dönemlerinde duygusal istismar sayılan bazı davranışlar, başka bir gelişim döneminde bu şekilde ele alınmayabilir. Örneğin; bebeklik döneminde anne babanın yoğun koruyuculuğu ihtiyaç duyulan bir davranışken, ergenlik dönemine girildiğinde de bu koruyucu davranışın sürmesi duygusal istismar olarak değerlendirilmektedir (Polat, 2007). Bu nedenle, duygusal istismar saptanması zor ve karmaşık olan istismar türlerindedir.

Aşırı koruma, önemsememe, aşağılama, lakap takma, duygusal bakımdan ihtiyaçlarını karşılamama, bağımlı kılma, yaşının üstünde sorumluluklar bekleme, yalıtma, kardeşler arasında ayırım yapma, tehdit etme, küçük düşürme, değer vermeme, yalnız bırakma, alaylı konuşma, reddetme, küfretme, korkutma, yıldırma ve aşırı baskı bazı duygusal istismar türleridir (Topbaş, 2004).

Duygusal istismar yaşantısı olan ve olmayan ergenlerin depresyon ve kaygı düzeyleri ile benlik algılarının karşılaştırmalı olarak araştırıldığı bir çalışmada, algılanan duygusal istismar arttıkça depresyon ve kaygı puanlarının yükseldiği, benlik algısına ilişkin puanların ise düştüğü belirlenmiştir (Siyez, 2003). Örsel ve arkadaşlarının 2011 yılında, 183 hasta (en az bir psikiyatrik tanısı bulunan) ile yaptıkları çalışmada; duygusal istismar yaşantısı bulunan hastaların, tanılarında anksiyete ve duygudurum bozukluklarının anlamlı olarak daha fazla olduğu bildirilmiştir. Ayrıca bu hastaların ailesinde psikiyatrik bozukluk oranlarının da anlamlı olarak daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Soğucak (2009), duygusal istismarın diğer istismar türleri içinde daha az zarar verici gibi görünse de bireye derinden ve en uzun vadede zarar veren istismar türü olduğunu ileri sürmektedir. Diğer istismar türlerini bazı işaretler ya da fiziksel kanıtlar nedeniyle tanılamak genellikle kolay, fakat duygusal istismar türünü herhangi bir fiziksel kanıt olmadığından teşhis etmek veya tanılamak zor, inkâr etmek kolaydır.

### **2.1.3. Cinsel İstismar**

Cinsel istismar; erişkin bir kişinin, cinsel gelişimini henüz tamamlamamış olan çocuk veya ergeni, güç kullanarak, kandırma veya tehdit ile cinsel isteklerini karşılamak amacıyla kullanılmasıdır. Cinsel istismar; cinsel içerikli konuşma, teşhircilik, röntgencilik, cinsel dokunma, tam cinsel birleşme, ırza geçme, cinsel sömürü (çocuk pornografisi, çocuk seks turizmi, çocuk fuhuşu), ensest gibi farklı şekillerde görülebilmektedir (Polat, 2001).

Cinsel istismarın iki çocuğun arasında olduğu bir durumda çocuklar arasındaki yaş farkının 4 ve üzeri olması, küçük olan çocuğun ikna ile veya zorlamayla cinsel maksatlı davranışlara maruz bırakılmış olması gerekir (Aktepe, 2009). Yaş farkı önemli bir faktör olsa da, bazı durumlarda keskin yaş sınırları koymak zor

olmaktadır. Yasal ölçütte, Yeni Türk Ceza Yasası'na göre, cinsel saldırıya uğrayan çocuk 15 yaşından küçük olduğu takdirde kendisinin rızası olup olmadığı aranmaksızın, suçlunun cezalandırılması hükmünü getirmektedir (Topçu, 2009).

Cinsel istismar birçok sebep yüzünden kabullenilmeyen, bastırılan ve hatırlanamamak için aşırı çaba sarf edilen bir istismar türüdür. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde ise kişide ruhsal, sosyal ve bedensel yaşamı olumsuz biçimde etkileyerek karmaşık duygusal, sosyal ve davranışsal problemlere kaynaklık etmektedir (Zara-Page, 2004). Kutchinsky (1999), çalışmasında Borderline kişilik bozukluğu bulunan bireylerin çocukluklarında cinsel istismara maruz kaldıklarını belirtmiştir (aktaran Siyez, 2003). Ayrıca bireylerde düşük benlik algısı, depresyon, anksiyete, güvensizlik, zarar verme isteği, ilişki problemleri, madde bağımlılığı, uyku problemleri, yalnızlık ve utanç hissi, hatta intihar girişimleri semptomlarını ortaya çıkartmaktadır.

Toplumda çok sık yaşandığı düşünülmesine rağmen saklandığı için ancak %5 veya %10'unun ortaya çıktığı sanılmaktadır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Çocukta oluşturduğu utanç duygusu ya da etrafı tarafından suçlanma korkusu gibi tepkiler sebebiyle çocuk bilgi vermediği sürece saptanabilmesi güç ve ortaya çıkması oldukça zor bir istismar türüdür. Bu nedenle çoğunlukla gizlenmekte ve gerçek istatistiksel veriler ulaşılmaz olmaktadır.

#### **2.1.4. Ekonomik İstismar**

Ekonomik istismar, son yıllarda yeni bir istismar türü olarak ortaya çıkmıştır. Çocukların küçük yaşlarda çalışma hayatına başlaması ve bu sebeple gerek olan eğitimi almasının engellenmesi durumudur. Bu istismar türüne maruz kalan çocuklar; yaşlarına uygun olmayan, haklarını ihlal eden işlerde düşük bir ücretle çalışarak; sosyal ilişki kurma, dinlenme, uyku, eğlenme ve benzeri ihtiyaçlarını yeterince doyuramayıp çalıştığı ortamda farklı istismar türleriyle de karşılaşabilmektedir.

Bazı araştırmacılar bu istismar türünü duygusal istismar kapsamına alırken, bazı araştırmacılar da giderek artan çocuk işçiliği sebebiyle ayrı bir tür olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Zeytinoğlu, 1991). Türkiye Çocuk Karnesi sonuçlarına göre en yaygın istismar türlerinden biri ekonomik istismardır (Çocuk Vakfı, 2006).

## **2.2. Çocuk İhmalinin Tanımı ve Türleri**

Çocuğa bakmakla yükümlü olan kişinin bu gereklilikleri yerine getirmemesi “Çocuk İhmali” olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2001). “Kötü bakım” olarak da adlandırılır. İhmal, ister art niyetle ister eğitimsizlikten kaynaklansın; çocuklar için temel ihtiyaç sayılan (beslenme, korunma, güven, eğitim, giyim, sağlık, barınma, gözetim, dokunulma, kendini değerli hissetme) her türlü gereksinimin ve bakımın göz ardı edilmesi halidir (Polat, 2007).

İhmal ve istismarın en önemli ayırt edici yanı ihmalin pasif eylemsizliklerden, istismarın ise aktif eylemlerden oluşmasıdır (Akyüz, 2000). İstismar gibi ihmal de farklı türlerden oluşmaktadır. İhmal türleri; fiziksel, duygusal, eğitimsel, cinsel ve tıbbi ihmal olarak gruplandırılmıştır.

### **2.2.1. Fiziksel İhmal**

En kısa tanımına göre fiziksel ihmal; bakım verenin çocuğun sağlığıyla ilgili gereklilikleri yerine getirmemesidir (Erermiş, 2001). Çocuğu besleme, giydirme, temizliğini sağlama ve uygun sağlık hizmetinin alımını sağlamada yetersizlik, çocuğu terk etme, çocuğu evden kovma, öngörülebilir tehlikelerden korumada başarısızlık gibi durumlar fiziksel ihmal kapsamına girmektedir (Türk, 2013).

Fiziksel ihmal sonucu çocuklarda gelişme geriliği, ağız kokusu, dişlerinde çürük, idrar, dışkı veya ter kokusu, saçlarında bit olabilir (Berber Çelik, 2010). Bu sebeple en belirgin ihmal biçimi olduğu söylenebilir.

### **2.2.2. Duygusal İhmal**

Çocuğun ilgi, duygusal destek gibi ihtiyaçlarını göz ardı etme, alkol veya madde kullanımına izin verme, ebeveynler arasındaki yoğun şiddete tanık etme, uyumsuz davranışlarına göz yumma ve psikolojik yardım alma gereksinimini göz ardı etme veya erteleme duygusal ihmal olarak tanımlanmıştır (Sedlak ve Broadhurst, 1996). Bu tip bir durumda anne ve baba çocuğun duygusal gereksinimlerine karşı kayıtsızdır, çocuğu duygusal olarak reddedebilir veya yok sayabilir (Şahin, 2002). Çocukla duygusal hiçbir şeyin paylaşılmaması ya da çocuğun temel ruhsal gereksinimlerinin görmezden gelinmesi diğer bir deyişle duygusal tepki vermeyi reddetme olarak da düşünülebilir.



Lochner ve arkadaşları (2002), yaptıkları bir araştırmada, saç yolma hastalığı veya obsesif-kompulsif bozukluğu bulunan kişilerin çocukluk yaşantılarında özellikle duygusal ihmale uğramış olduklarını belirtmişlerdir.

### **2.2.3. Eğitimsel İhmal**

Eğitimsel ihmal, çocuğa bakmakla yükümlü kişinin; yaşı geldiği halde çocuğun okula gitmesine izin vermemesi, eğitim süresince çocuğun ihtiyaç duyduğu desteği sağlamaması, eğitim anlamında ortaya çıkan problemlerle başetmede çocuğa yardımcı olmaması olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2014). Bu ihmal türüne maruz kalan çocukların çalışması veya kardeşlerine bakması gerektiği gibi sebepler öne sürülerek okula geç başlamasına, sürekli devamsızlık yapmasına ya da okula gitmemesine göz yumulmaktadır.

Ülkemizde özellikle kız çocuklarında daha yüksek oranda görülen önemli bir ihmal türüdür (Yolcu, 2009). UNICEF'e göre Türkiye'de 640.000 kız çocuğu zorunlu ilköğretime gitmemektedir. Aileleri tarafından özellikle kız çocuklarının eğitim imkânlarından faydalanması engellenmektedir (Polat, 2007; Çocuk Vakfı, 2006).

### **2.2.4. Cinsel ihmal**

Cinsel ihmal; çocuğun yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyine uygun; cinsel eğitimin verilmemesi, uygun davranılmaması, giydirilmemesi, model olunmaması, ilgisiz kalınması veya çocukların cinsel sömürüye karşı korunmaması şeklinde tanımlanmıştır (Aral ve Gürsoy, 2001).

Aile içi eğitimin 0-6 yaş çocuğunun gelişimindeki önemi büyüktür. Çocuklar, iki yaşından sonra " ben erkeğim\ ben kızım" demeye ve cinsel kimliklerine uygun davranmaya başlarlar. Çocuk cinsel ihmale uğratıldığı takdirde bu döneme bağlı olarak davranış bozuklukları ortaya çıkabilir (Öz, 1997). Günümüzde cinsellikle ilgili konulara tabu gözüyle bakılıyor olması gerek eğitimcilerin gerekse anne ve babaların bu konuyla ilgili nasıl bir yaklaşım içinde olacaklarını bilememelerine neden olmaktadır (Altunsu, 2004; Karaman, 1993).

### **2.2.5. Tıbbi İhmal**

Tıbbi ihmal çocuğun ailesi veya bakıcısı tarafından; çocuğun bedensel sağlığını tehdit eden unsurlar olmasına rağmen, gereksinimi olan sağlık hizmetinden yararlandırılmaması ya da bu hizmetten yararlanmasının engellenmesi durumudur (Aral ve Gürsoy, 2001). Gerekli tanı ve tedavinin uygulanmasının reddedilmesi ya da

başlanan tedavinin devam ettirilmesini sağlamama da tıbbi ihmal olarak kabul edilmektedir.

### **2.3. Disiplinin Tanımı ve Türleri**

TDK Eğitim Terimleri Sözlüğü (1981), insanların içinde yaşadığı topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacı ile alınan tüm önlemler disiplin olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle disiplin, bir topluluğun üyeleri için ortak olan ve düzeni egemen kılmayı amaçlayan davranış kuralları toplamıdır (Türkeç, 1986).

Disiplin sözcüğü Latince “dicipulus” sözcüğünden gelmekte ve bu kelimenin kökünü öğrenme anlamına gelen “disco” oluşturmaktadır. Genel olarak ceza ve sert tutumları çağrıştıran bu kavram aslında sanıldığı aksine bir işi uygun olan biçimde kurallarına göre yaparak başarmak anlamına gelmektedir (Aydın, 2001). Görüldüğü üzere disiplinin tanımı değişebilmektedir. Ancak bu tanımların ortak yanı; kurulu bir düzen, bu düzene uyum ve kurallara uyma davranışı her disiplin tanımının içerisinde yer alan genel kavramlardır.

Eğitimde alanında disiplinin asıl amacı, öğrencinin davranışlarını kendi başına denetleme ve değerlendirme yeteneğini kazandırabilmektir. Öğrenci, ister sınıf ister toplum içinde bulunsun, davranışlarının hangisinin iyi ya da kötü olduğunun farkında olmalıdır. Öğretmene düşen görev ise bu davranışları en güzel şekilde öğrenciye kavratmak olmalıdır. Etkili olan disiplin yöntemleriyle çocuk, hem kendisinin ve hem de çevresindekilerin yararına olan değerler ile kuralları içselleştirir (Yavuzer, 2004). Böylelikle disiplin dışı davranışlar azaltılarak daha olumlu bir sınıf iklimi oluşturulabilir.

Disiplin dışı davranışlar kontrolsüzlükten veya aşırı kontrolden kaynaklanan öğrenci davranışları olarak ikiye ayrılmaktadır. Kontrolsüzlükten kaynaklanan davranışlar, hem öğrencinin kendisine hem de çevresine zarar veren davranışlardır. Aşırı kontrolden kaynaklanan davranışlar, öğrencinin kendisini sürekli rahatsız hissettireceğinden derse olan ilgisini azaltarak gelişimi için bir engeldir teşkil eder. Aşırı kontrolden kaynaklanan davranışlar sınıfta bulunan diğer öğrencileri etkilemez (Erden, 2005).

İstendik davranışları kazandırmaya yönelik eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için eğitim sürecinin disiplin sorunlarıyla kesintiye uğramaması gerekmektedir. Bunun için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Sınıf disiplinini sağlamak konusunda öğretmenlerin kullanmış olduğu üç disiplin türünden söz edilebilir. Bunlar; “önleyici disiplin”, “destekleyici disiplin” ve “düzeltici disiplin” başlıkları halinde Esen (2006) tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde bu üç disiplin türünden hangilerini kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **2.3.1. Önleyici Disiplin**

Önleyici disiplin türü, öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermemesi için baştan kurallar koymaya ve düzenlemeler yapmaya dayanır. Bunun için davranışı etkileyecek olan etkenleri değerlendirip olası sorunları önceden fark edebilmek önemlidir (Sarpkaya, 2005). Sınıfta disiplin sorunu yaratacak davranışın, ortaya çıkmadan önlenmesine yönelik olan uygulamalardır. Birbiriyle problem yaşayan iki öğrencinin yan yana oturmasını önlemek, sıralarını ayırmak bu gruba örnek olarak verilebilir (Esen, 2006).

Çağdaş eğitime uygun olmasından ötürü, önleyici disiplin anlayışı en çok kabul gören disiplin türüdür. Bu yöntem, öğrencinin davranışlarını olumsuz etkileyen faktörlerin kontrol altına alındığı veya önceden fark edilerek düzenlendiği takdirde uygun davranış alışkanlıklarının kazandırılabilceğini öngörmektedir (Sarıtış, 2005).

Önleyici disiplinde temel amaç aslında, sınıfta mantıklı düzenlemeler yaparak bireyin dışarıdan bir karışma olmadan, öğrencinin kendi kendisini yönetmesini yani kendini disipline etmesini sağlamaktır. Bunun için de kurallar oluşturulurken mutlaka bireyin katılımı gerekmektedir (Yüksel, 1998).

Önleyici disiplin türünde ödüller ve cezalar net bir şekilde tanımlandığı için öğrenci sergilediği davranışların karşılığında ne olacağını bilincindedir (İlgar, 2005). Eğitim öncesinde yapılan önleyici düzenlemelerle; öğrencinin istenen davranışları rahatlıkla gösterilebileceği, istenmeyen davranışlardan da uzaklaşabileceği ortam hazırlanmış olur (Gündoğdu, 2007). Bu nedenle disiplin problemleri ortaya çıkmadan önlem almak, problem oluşuktan sonra çözmekten daha kolaydır.

### **2.3.2. Destekleyici Disiplin**

Destekleyici disiplin; sınıfta disiplin sorunu yaratabilecek türden davranışlara, öğrenciyi destekleyici ve motive edici girişimlerle müdahale edilmesidir (Esen, 2006). Öğrencinin uygun davranışlarına ilişkin olarak hangi sonuçlarla karşılaşacağı noktasında ona tercih imkânı sunmaktadır.

Öğrencilerin geneli sabırsız ve ani davranışlarının kurbanıdır. Bu sebeple beklenmedik bir anda fevri davranışlarda bulunabilirler. Bu tip bir durumda destekleyici olan disiplin yöntemlerinden yararlanılır. Destekleyici disiplin uygulamalarıyla öğrenciler motive olarak kendilerine güven tazelemiş olur (Esen, 2006).

Destekleyici teknikler istenmeyen davranış ilk kez ortaya çıktığında kullanılır. Destekleyici tarzdaki öğretmenler, disiplin problemlerini sakinleştirici ve iddiasız bir yaklaşımla ele alır, öğrencilerini edilgen bir şekilde dinler ve öğrencilerine önemsendiklerini, değer verildiklerini hissettirir. Ayrıca bir disiplin problemi hakkında öğrenci ile konuşmak için çaba harcar, öğrencilerini cesaretlendirir ve bunu yaparken onları yargılamadan ödüllendirme yolunu tercih ederler (Aydın, 2006; Esen, 2006).

Bu anlayışın uygulanabilmesi için öğrenci bireysel özellikleri ile tanınmalı, kişisel olarak desteklenmeli, küçük başarıları övülmeli, varsa bir sorunu onun çözümü konusunda yardım edilmeli, psikolojik destek verilmeli. Böylece öğrencinin kendini kontrol etmeyi öğrenmesi sağlanarak, olası istenmeyen davranış iç disiplin sayesinde engellenir (Esen, 2006). Bu disiplin türünü benimseyen öğretmenlere göre öğrencilere özen gösterilen rahat bir atmosferin varlığı, yüksek performans ile akademik başarının temin edilmesi için gereklidir (Uğurlu, 2012).

### **2.3.3. Düzeltici Disiplin**

Önleyici tedbirler alınmış olmasına rağmen halen disiplin problemleri ortaya çıkıyorsa, problemin tekrar oluşmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler düzeltici disiplin türündedir. Bu tip durumlarda dikkat edilmesi gereken; istenmeyen davranışların kaynağını doğru tespit ederek tekrar sergilenmesine yol açan etkenleri ortadan kaldırmak ve böylece öğrenciyi sorundan arındırmaktır (Aydın, 2006; Esen, 2006).

Düzeltilici disiplin ile öğretmen öğrencisinin mevcut düzen ve kurallara direnmek yerine istenmeyen davranışlarının sonuçlarını açıklayarak onu bu davranıştan caydırmayı ve bu kurallara uyması gerektiğini emreden bir düşüncenin yerleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Sarıtaş, 2005).

#### **2.4. Örselenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalarda, çocuk istismar ve ihmaliyle ilgili gelişmeler gözlenmektedir. 70’li yıllardan sonra eğitimciler, hukukçular ve hekimler arasından psikiyatri uzmanları bu alandaki çalışmalarını üstlenmiştir.

Durmuşoğlu (2005), tarafından hazırlanan araştırmanın amacı çocuklukta örselleyici yaşantıların ergenlikteki yakın ilişki doyumuna etkisini incelemektir. 579 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak; ilişki değerlendirme ölçeği, çocukluk örselenme yaşantıları ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında çocukluk örselenme yaşantılarından duygusal ve fiziksel istismar ile ergenlerin ilişkisel benlik saygısı puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları çocukluk örselenme yaşantılarının ilerleyen yıllarda olumsuz etkilerinin neler olduğunu göstererek bizim çalışmamıza da katkı sağlamıştır.

Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya’ nın (2006) çalışmasında öğrencilerin; yoksun bırakma, aşağılama, dayak, alay etme, küçük düşürme, hakaret etme gibi psikolojik ve fiziksel şiddete uğradıkları ortaya konmuştur. Araştırma ile cezalandırıcı disiplin yöntemlerinin, çocukların fizyolojik ve güven gereksinimleri doyumunu engellediği bulunmuştur. Öğrenciler kendilerini tehdit edilmiş, aşağılanmış ve reddedilmiş hissetmekte, okuldan uzaklaşmakta, içe kapanmakta ve psikosomatik düzeye varan tepkiler göstermektedir. Bu çalışma bizim çalışmamızı destekler nitelikte öğretmen tarafından uygulanan disiplin adı altındaki örselenmelerin öğrenci üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri göstermektedir.

Arabacı (2007) araştırmasında ilköğretim okulları II. kademedeki öğrencilere yönelik istismar ve ihmali çeşitli değişkenler yönünden incelemiştir. Araştırmaya 655 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Çocuk İstismarı Tanılama Anketi – Tarama Formu, Kısa Semptom Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda;

fiziksel istismar, ekonomik istismar ve ihmal ile depresyon arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken, ihmal ve istismar düzeyleriyle benlik saygısı ve saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak demografik değişkenlerle istismar ve ihmal düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma sonuçları istismar ve ihmalin olumsuz kişilik gelişimiyle ilişkisini açıklayarak bizim çalışmamızda da ele aldığımız öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantısının kişilik gelişimlerinde olumsuz etkiler yaratmış olabileceği düşüncesini destekler niteliktedir.

Karadeniz (2008), çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile psikolojik doğum sırası arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma kapsamında 1402 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların cinsel istismar dışındaki çocukluk çağı örselenme yaşantılarının gerçek doğum sıralarına göre değişme gösterdiğini ve erkeklerin örselenme yaşantılarının kızlara oranla fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Toker (2008) yaptığı çalışmada madde kullananların çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile madde kullanma eğilimi, başa çıkma tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 82 kişinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak; Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği, Madde Kullanma Eğilimi Ölçeği, Sosyodemografik Veri Formu, Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları madde kullanım öyküsü olan kişilerin olmayan kişilere göre; çocuklukta daha fazla fiziksel kötüye kullanıma uğradıklarını ve daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca başa çıkma tutumlarından “duygusal sosyal destek kullanımı”, “zihinsel olarak boş verme”, “dini olarak başa çıkma”, “aktif başa çıkma” ve “soruna odaklanma ve duyguları açığa vurma” becerilerini daha az kullandıklarını belirtmektedir. Bu çalışma çocukluk örselenme yaşantılarının ne gibi olumsuz etkileri olduğunu detaylarıyla açıklamıştır.

Tugay (2008) çalışmasında öğretmenlerin, çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 400 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Dr. Kerryann Walsh, Prf. Ann Farrell, Prf. Robert Schweitzer ve Ruth Bridgstock tarafından geliştirilen “Öğretmenler için Çocuk İstismar ve İhmal

Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuk ihmal ve istismarını belirleme olasılıklarının artması ile öğretmenlerin bildirim olasılıklarının da arttığı görülmüştür. Bu çalışma öğretmenlerin örselenme durumunda yapılması gerekenlerle ilgili eksik noktaları aydınlatmıştır.

Paslı (2009), örselenme kuşkusuyla Gazi Üniversitesi çocuk koruma merkezi tarafından bildirimleri yapılan çocukların adli ve sosyal süreçlerini incelediği araştırma kapsamında 100 çocukla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak; istismara uğrayan çocuğa uygulanan bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda istismar sürecinde çocukların birden fazla öykü vermek ve birden fazla beden muayenesi yaptırmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Yasalarda, mağdur çocuğun yalnızca bir kere uzmanlar eşliğinde öykü vermesi gerektiği halde, uygulamaya tam olarak geçirilebilmiş olmadığı görülmüştür.

Bal (2010) çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 9, 10 ve 11. sınıfa devam etmekte olan 1032 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Aile ve Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Ana-Baba-Ergen İlişki Envanteri”, ”Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği”, “Kuraldışı Davranış Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; geçmişte fiziksel, duygusal ve cinsel istismar yaşantısına maruz kalan ergenlerin, kuraldışı davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Ana-baba ergen ilişki biçimlerinde anne ilişki ve baba ilişki düzeylerini yetersiz gören öğrencilerin daha yüksek kuraldışı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ev ortamını huzursuz bulan, evlerinde fiziksel şiddete uğrayan, birbirine sevgi ile yaklaşmayan, tartışarak kavga eden veya evde içki içen birinin olduğu öğrencilerin kural dışı davranışlar gösterme oranları, evlerinde bu davranışların olmadığını ifade eden öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Berber Çelik (2010), üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının boyun eğici davranışlar ve kendilik algısı üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmaya 646 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Aslan ve Alparslan tarafından (1999) uyarlanan “Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği”, Şahin ve Şahin tarafından (1992) uyarlanmış olan “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği”, “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendilik algısı ile tüm

örselenme türleri (duygusal, fiziksel ve cinsel kötüye kullanım) arasında negatif yönde anlamlı; boyun eğici davranışlar ile tüm örselenme türleri (duygusal, fiziksel ve cinsel kötüye kullanım) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukluk çağı örselenme yaşantıları kendilik algısının ve boyun eğici davranışların anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

Coşgun (2010), suça yönelen ergenlerde, adil dünya inancı ile çocukluk döneminde örselleyici yaşantılara maruz kalma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 200 erkek ergenin katıldığı araştırmanın verileri, “Sosyo-Demografik Bilgi Formu”, “Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği” ve “Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre suça yönelen ergenlerin genel ve kişisel adil dünya inançları ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergenlerin örselleyici yaşantı düzeyleri arttıkça, adil dünyaya olan inançları azalmaktadır.

Can Özcan (2010), istismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki psikolojik ve fiziksel etkilerini incelemiştir. 434 öğrencinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak; Soru Formu, Kısa Semptom Envanteri ile Çocuk İstismarı ve İhmali Tanılama Anketi- Tarama Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ihmal ve istismar yaşama durumlarının fiziksel belirtilerin ortaya çıkışında etkili olmadığı, buna karşın psikolojik durumlarını oldukça fazla etkilediği tespit edilmiştir.

Uslu (2010) araştırmasında; multidisipliner ekipte yer alan meslek gruplarının çocuk istismar ve ihmeline ilişkin görüş ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 362 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; demografik özellikler ve çocuk ihmal/istismarının bildirilmesine yönelik ve çocuk ihmal/istismarına yönelik davranışları içeren anket formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda meslek gruplarının, %63,5’inin iş yaşamı süresince çocuk ihmal ve istismarı olgusu/şüphesi ile karşılaştığı, en çok kayıt aşamaları, öykü alma, fizik muayene ve ilgili kurumlara rapor etme konularında problemlerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bireylerin çocuk ihmal ve istismar öykülerine ilişkin farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Kürklü (2011) yaptığı araştırma kapsamında çocuk istismarı ve ihmeline yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 241 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına



yönelik farkındalık düzeylerini değerlendirme anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler çocuk ihmal ve istismarını tanımlama konusunda gerekli yeterliliğe sahip değildirler. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarını bildirim durumlarına bakıldığında yeterince bildirim yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda şimdiye kadar aldıkları eğitime bakıldığında hiçbir eğitim almamış oldukları görülmektedir. Ancak meslek deneyimi fazla olan öğretmenlerin belirti ve riskleri daha iyi tanımlayıp fark edebildikleri görülmüştür.

Pala (2011) öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemiştir. 171 öğretmen adayının katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının istismar ve ihmali tanımlama ve bildirme konusunda verdikleri yanıtlardan hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yurteri (2011) tarafından hazırlanan araştırmanın amacı, farklı sosyo ekonomik düzeydeki annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 300 anne katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, “Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocukluk döneminde uğradıkları istismarın çocuk yetiştirme tutumları üzerinde anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Bu çalışma bize çocukluk örselenme yaşantısı geçiren öğretmenlerin de öğrencileri yetiştirirken uyguladıkları disiplin türleri hakkında anlamlı etkisi olup olmadığı sorusuna örnek teşkil etmiştir.

Zerenoğlu (2011) çalışmasında; üniversite öğrencilerinin çocuklukta örselenme yaşantıları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 180 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği, Yetişkin Yaşantılar Envanteri, Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin aile tutum biçimleri ile depresyon düzeyleri, duygusal ihmal düzeyleri, duygusal kötüye kullanım düzeyleri, cinsel kötüye kullanım düzeyleri ve örselenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bilim (2012) çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile kişilerarası tarz, duygu düzenleme ve genel psikolojik sağlık açısından bir incelemede bulunmuştur. 18-65 yaş arası 802 yetişkinin dâhil edildiği araştırmada veri toplama aracı olarak Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği, Travmatik Yaşantı Tarama Listesi, Kişilerarası Tarz Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukluk çağında örselenme yaşayan kişilerin yetişkinlikte duygu düzenlemede güçlük ve olumsuz kişilerarası tarz gibi sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır.

Korkut (2012) lise öğrencilerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu ile çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 9, 10, 11 ve 12. Sınıfta olan 450 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği”, “Yaşam Doyum Ölçeği”, “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği”, “Rosenberg’in Benlik Saygısı Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklukta geçirilen örselenme yaşantılarının ergenlik döneminde onların benlik saygılarını, öfkelerini ifade etme biçimlerini ve yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Tiftik (2012) tarafından hazırlanan araştırmanın amacı, adam öldürme eylemi nedeni ile hüküm giymiş olan kadınların çocukluk örselenme yaşantılarına maruz kalma düzeyleri ile öfke ifade tarzları ve adil dünya inancı arasındaki ilişkiyi incelemektir. 77 kadın hükümlüden edinilen veriler, “Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği”, “Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği”, “Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği”, “Kısa Semptom Envanteri” ve “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda adam öldürme eylemi nedeniyle hüküm giymiş olan kadınların çocukluk örselenme yaşantıları artarken, adil dünya inancı düşmekte ve sürekli öfkelerinin yükseldiği görülmektedir. Araştırma kapsamında ayrıca psikolojik semptomlar açısından çocukluk örselenme yaşantıları, adil dünya inancı ve öfke ifade tarzları ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Altuntaş (2013) lise son sınıfta olan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 604 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu,

“Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği” ve “Mesleki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, mesleki olgunluk ile tüm örselenme türleri (duygusal istismar ve ihmal, fiziksel, cinsel istismar) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Erükçü (2013) farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantılarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 331 ergen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak çocukluk yaşantıları örselenme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının da duygusal, fiziksel ve cinsel açıdan örselendiğini ortaya koymuştur.

Sağır (2013) sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeylerini ve görüşlerini incelediği araştırma kapsamında 369 sınıf öğretmeni ve 169 okulöncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi gereksinimine ihtiyaç duyduğu, konuyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitimlerin yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Turan (2014) ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile yılmazlık düzeyini algılanan sosyal destek açısından incelemiştir. Araştırmaya 567 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu; Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği, California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği Lise Versiyonu ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, algılanan sosyal destek alt boyutları ile fiziksel, cinsel ve duygusal ihmal alt boyutları arasında negatif, yılmazlık ölçeği alt boyutları ile de pozitif yönlü bir anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Türk (2013) ortaöğretim öğrencilerinde disiplin cezaları, duygusal istismar ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma kapsamında ortaöğretimde öğrenim gören 500 öğrenciden veri toplamıştır. “Ana Baba Duygusal İstismar Ölçeği”, “Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği”, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Anketi” yardımıyla toplanan veriler, bir istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ana baba duygusal istismarı ile öğrenci

okula yabancılaşması arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında da olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Hem ana baba duygusal istismar hem de öğretmen duygusal istismar düzeyleri, sınıf tekrarı yapanların daha yüksektir. Disiplin cezası alanlarda ebeveynlerinden algılanan reddetme, aşağılama ve yıldırma düzeyleri daha yüksektir. Disiplin cezası alanlar daha fazla öğretmen duygusal istismar yıldırma düzeyine sahiptirler. Bu çalışma da disiplin ile öğrencilerin öğretmenleri tarafından algılanan istismar arasındaki ilişkiyi açıklayarak bizim çalışmamızla örtüşmektedir.

## **2.5. Örselenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Krugman ve Krugman (1984) sınıfta duygusal istismar ile ilgili çalışmalarında, öğretmenleri tarafından istismar edilen 17 ilköğretim öğrencisini gözlemlemiştir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından; sıkıntı, sözel bastırma, etiketleme, sınıfı kontrol etmek için uygunsuz tehditler, ağlayana kadar bağırma, diğer öğrencilerin onlara sıkıntı vermesine veya küçümsemesine izin verme, ceza olarak ödevi kullanma ve fiziksel cezalar gibi davranışları bildirmiştir. Öğrencilerde bulunan semptomlar ise okul performansı hakkında aşırı kaygı (%88), olumludan olumsuz dönüşen benlik algısı (%76), öğretmenin sözel zarar vereceği korkusu (%71), okul konusunda aşırı ağlama (%35), okul dışındaki sosyal fonksiyonlarda azalma (%29), geri çekilme davranışı ya da depresyon (%24) ve okul kaçınması ya da reddidir (%24).

Eckenrode, Laird ve Doris (1993), istismar ve ihmal edilen çocuklarda disiplin problemleri ve okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Disiplin problemleri; başkaldırmak için geç kalma ve mazeretsiz devamsızlık, kavga etme ve okul mülkiyetine zarar verme disipline sevk edilmenin gerekçeleri olabilir. İstismar edildiğini belirten öğrenciler arasında bir ya da daha fazla disipline sevk edilme %34,3 iken, istismar edilmediğini belirten öğrenciler arasında bir veya daha fazla disipline sevk edilme %24,1 bulunmuştur. Fiziksel olarak istismara uğrayanlar, istismara uğramayanlara göre üç kat daha fazla disipline sevk edilmişlerdir.

Rich, Gingerich ve Rosen (1997) tarafından kolej öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen ve duygusal istismarın psikopatolojik ilişkisinin değerlendirildiği çalışmanın sonucunda duygusal istismarın etkilerinin uzun süre devam etmekte olduğu ve çocuğun sağlıklı gelişimini uzun süreli etkilediği ortaya çıkmıştır.

Johnson ve arkadaşları (1999) ise çocukluk örselenme yaşantısı bulunan yetişkinlerin kişilik bozukluğu tanısı alma olasılıklarının kontrol grubunun dört katı olduğunu belirtmişlerdir.

Boden, Horwood ve Fergusson (2007) tarafından çocukluğunda fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmanın sosyal geçmiş, ailesel ve kişisel faktörler bağlamında ilerleyen yıllarda okul başarısını etkileyip etkilemediği üzerine bir çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmaya 18 ile 21 yaş arasında olan 1000 kişi katılmıştır. Çocukluğunda fiziksel ve cinsel istismara maruz kalma oranlarının yüksek olmasının ortaokul başarısını düşürdüğü, liseden mezun olmayı, üniversiteye girmeyi ve üniversitede derece yapmayı olumsuz etkilediği görülmüştür.

Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, Tremblay (2007) öğretmen tarafından çocukluk çağı boyunca maruz kalınan sözel istismarın lise diploması ve genç yetişkinlikteki duygusal ve davranışsal problemler ile ilişkisini incelemişlerdir. Sonuçlar öğretmen tarafından maruz kalınan sözel istismarın davranış problemleriyle ve kızlar için düşük diploma notu olasılığıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yurtdışında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, suç-kuraldışı davranışın dikkat çekici bir konu olduğu ve bizim çalışmamızla da benzer olan ihmal ve istismar konularına da yer verildiği görülmektedir. İncelenen araştırmalarda, ergenlerde suç davranışları değişkenlerinin sosyal destek algısı, ergenlerin aile, arkadaş ilişkileri ve maruz kalınan istismar türleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aile en çok incelenen konu olmuş ve istismar türleri içinde cinsel istismarın diğerlerine göre daha fazla incelendiği görülmüştür.

## **2.6. Disiplin İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Şimşek (2000) bir grup rehberliği programının öğretmenlerdeki disiplin anlayışına etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği kullanmıştır. 32 öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda uygulanan rehberlik programının öğretmenlerin disiplin kavramına ilişkin anlayışlarında olumlu bir değişikliğe yol açtığı görülmüştür. Bu çalışma çocukluk örselenme yaşantısı geçirmiş öğretmenlerin olumsuz disiplin anlayışlarının da olumluya çevrilebileceğini gösterebilir.

Aydın (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, ilköğretim kademesinde sınıf disiplininin nasıl sağlanacağını açıklamak, disiplin sorunlarını, nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılarak elde edilen veriler 3 farklı katılımcı grubundan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda özellikle sekizinci sınıfta disiplin problemlerinin yaşandığı ve bu sorunlara aile, öğretmen, öğrenci ve çevrenin kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışma da araştırmamızı destekler nitelikte disiplin problemlerinin öğretmenden de kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Civelek (2001) sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla kullandığı yöntemleri incelemiş ve anket kullanarak 110 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sosyal ceza uygulamalarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca fiziksel ceza kullanma durumlarının hizmet yılı açısından önemli bir farklılık yarattığı da tespit edilmiştir.

Bal (2005) ilkokul 4. ve 5. sınıfları okutan öğretmenlerin disiplin anlayışlarını ve kullandıkları disiplin yöntemlerini incelediği araştırma kapsamında 162 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplin problemlerinin ana kaynağı olarak aileyi gördüğü, ailenin olumsuz tutum ve davranışlarının, ilgisizliğinin çocuğu olumsuz davranışlara yönelttiği ifade edilmiştir.

Sarpkaya (2005) yılında yaptığı araştırmada resmi liselerde disiplin sorunları ve bu sorunlara yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin yaklaşımlarını incelemiştir. 343 öğretmen ve 737 öğrencinin katıldığı araştırmanın verileri nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algılarının okul ve branş değişkenine, öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algılarının ise ebeveynlerinin eğitim durumu, okul, devamsızlık durumu ve okulla gurur duyup duymama değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Esen (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin türlerini incelemiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, Edirne ilindeki sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği mesleğine temel oluşturan okul türü ve bu okul

türlerinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları disiplin türlerinden, birini tercih etmelerine etkisi veya ağırlığı araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlerde, sınıf öğretmenliğine temel oluşturan farklı okul türlerinden mezun öğretmenler ile bu öğretmenlerin uyguladıkları disiplin türlerindeki tercihleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Kızılkaya (2006) ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini incelediği araştırma kapsamında 272 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçların fazla olduğu fakat buna karşın ölçülen bilgilerinde bu yöntemleri öğrenmeye daha az ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sadık (2006) gerçekleştirdiği araştırma ile öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş etme stratejilerini öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirmiş, güvengen disiplin modeli temel alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisini incelemiştir. Karma desene örnek teşkil eden araştırmaya 5 öğretmen, 172 öğrenci ve 20 veli katılmıştır. Gözlem, görüşme, doküman incelemesi, eleştirel olay ve anket gibi çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma sonucunda, davranışların neden problem olduğu hakkında öğretmenler, kendilerinde ve diğerlerinde yaratacağı olumsuz akademik sonuçlardan, veliler ise kendilerinde yaratacağı olumsuz sosyal ve psikolojik sonuçlardan bahsetmişlerdir.

Boyras (2007) ilköğretim okullarında görevli öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını ve bu sorunların sebeplerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Kırıkkale ilinde görev yapan 186 aday öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Aksoy (1999) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının sınıf içinde en sık karşılaştıkları disiplin sorunu olarak öğrencilerin izinsiz konuşmaları bulunmuştur. Öğretmenler, bu sorunun ebeveynlerin çocuklara ve çocuklarının eğitimine olan ilgisizliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler.

Eleser (2007) ilkokullarda görevli olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bunlarla baş etme yollarını saptamak amacıyla yaptığı araştırma

kapsamında 256 öğretmene anket uygulamıştır. Öğretmenlerin disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin olarak temel sorunun, tutarsız öğretmen davranışları olduğunu belirtmiştir. Sınıf disiplinini bozan öğrencilerin davranışlarını düzeltmek için öğretmenlerin büyük bir bölümü “öğrenci” ile görüşeceklerini ifade etmektedir. Öğretmenler ceza verirken öncelikli olarak davranışın sürekliliğine daha sonra ise davranışın şiddetine, sıklığına ve oluştuğu şartlara dikkat etmektedir. Öğrencinin gelişim özellikleri ise en az dikkate alınan konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gündoğdu (2007) hazırladığı araştırmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmaya Kocaeli ilinde görev yapan 440 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler anket aracılığıyla toplanmış ve sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerden psikolojik ceza ve psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu düşündükleri sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler sınıf disiplini sağlamada kullandıkları fiziksel ve sosyal ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerinde diğer yöntemlere göre daha az etkili olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yöntemleri fazla benimsemedikleri ve uygulamada pek yer vermedikleri görülmektedir.

Yılmaz (2007) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini saptamayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma sonucunda çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada sosyal ödüle, çocuğu olmayan öğretmenlerin ise sosyal ve fiziksel cezaya daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir.

Çiftçi (2008), sınıf disiplininin sağlanmasında karşılaşılan güçlükler ve öğretmenlere olan etkisi ile ilgili bir araştırma hazırlamıştır. Araştırmaya 210 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Kurallarını Oluşturma ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler Anketi” ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ailenin ilgisizliği, eğitimsizliği, aile ve çevreden öğrenilerek sınıfa taşınan yanlış davranışlar, farklı çevrelerden gelen çocukların aynı sınıfta bulunması öğrencilerin sınıf kurallarını öğrenmede zorlanmasına ve uygulamada güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır. Sınıf kurallarının belirlenme zamanı, kuralların ifade



ediliş biçimi, öğrencilerin kuralları bilme durumu, kurala uyma ve uymama halinde öğrenciye verilecek ödül ve yaptırımları belirleme durumları öğretmenlerin mezun olunan okul türü, mesleki kıdemleri, okutulan sınıfın düzeyi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve cinsiyet gibi etkenler sınıf kurallarının oluşturulmasına etki etmektedir.

Satoğlu (2008) tarafından yürütülen araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları incelenmektedir. İstanbul'da görev yapan 150 öğretmenin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede cezalandırma yöntemini tercih ettikleri görülmüştür.

Özcan (2008) ilköğretim I. kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disipline ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma hazırlamıştır. Araştırmaya 165 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma verileri, Aksoy (1999) tarafından geliştirilen ve 67 maddeden oluşan anket formunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetiminde öğrencilerinin disiplini bozan davranışlarına ilişkin görüşleri, disiplini bozan davranışların nedenleri ve bedensel cezaya ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kara (2008) yaptığı araştırma ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplin bozucu davranışlara gösterdikleri tepkileri incelemiştir. Araştırmaya 150 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlar anketi, öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilişkin öğretmen tepkileri anketi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bayan öğretmenlerin öğrencilerinin disiplin dışı davranışlarına en fazla “yapıcı eleştirilerde bulunurum”, “öğrenciyle göz teması kurarım” ve “davranışın olumsuz sonuçlarını anlatırım” tepkilerini gösterdikleri ve en az “farkına varamam”, “fiziksel olarak cezalandırırım” ve “sınıfın tamamını eleştiririm” tepkilerini verdikleri bulunmuştur. Ayrıca bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplin dışı davranışlara gösterdikleri tepkilerin, kişisel niteliklere göre farklılaştığı; 4. sınıf öğrencilerine 5. sınıf öğrencilerine göre bayan öğretmenlerin daha olumlu tepkiler verdikleri ve evli, çocuk sahibi öğretmenlerin tepkilerinin de bekâr ve çocuksuz öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Baysal (2009) araştırmasında; ilköğretim II. kademedeki görevli 720 öğretmenin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları ve bu sorunların nedenleri ile çözüm yollarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin sınıfta en sık karşılaştıkları üç disiplin probleminin sırasıyla “izin istemeden konuşmak”, “öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikâyet etmesi” ve “öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşmaları” olarak tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sınıfta karşılaşılan disiplin problemlerinin ilk üç nedeni olarak “ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği”, “aile içi problemler” ve “ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları” bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerine karşı en sık kullandıkları ilk üç çözüm yolu ise; “öğrenciyi vücut diliyle uyarmak”, “öğrenci ile dersten sonra konuşmak” ve “öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek” olarak belirtilmiştir.

Budak (2009), ilköğretim okullarında görevli ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 333 ikinci kademe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal ceza ve maddi ödül yöntemlerinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında, çocuk sahibi olup olmamaya göre disiplin sağlamada kullanılan yöntem olarak sadece fiziksel ceza yönteminde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Çerçi (2009), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin disiplin olaylarına yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bir araştırma hazırlamıştır. Genel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya 348 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile disiplin nedenleri anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; devlet okullarında görevli öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımlarının sınıf veya branş öğretmeni olmasına, yaşa, eğitim düzeyine ve kıdemine göre farklılaştığı görülmüştür.

Genez Erçikti (2009), yaptığı araştırmada, ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarını incelemiştir. Araştırma, uygulamalı bir çalışma olup, tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci anket formları kullanılmıştır. Araştırmaya 60 öğretmen ve 180 öğrenci katılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenler disiplinsiz davranışların nedenleri olarak; sınıftaki öğrencilerin yeterince tanınmamasını, dersin öğrencinin dikkatini çekmemesini, sınıfta yeterince etkinlik yapılmamasını, öğretmenin ders anlatırken ses tonunda bir değişiklik olmamasını, monoton ders anlatılmasını, hareket etmeyip sabit durulmasını ve derse zamanında gelinmemesini görmektedir. Uygun olmayan davranışlar karşısında öğretmenler genellikle sorunu öğrenci ile dersten sonra özel olarak konuşarak çözmeye çalışmaktadır. Disiplinsiz kişi ya da kişileri sınıf dışına çıkarma, disiplin kuruluna rapor etme, öğrenci ile alay etme, düşük not vermekle tehdit etme veya tüm sınıfı bir öğrenci için cezalandırma tutumlarını tercih etmemektedir.

Selimoğlu (2009), hazırladığı araştırmayla ilk ve orta öğretimde istenmeyen öğrenci ve öğretmen davranışlarının çoklu disiplinler anlayışla gruplandırarak çözümlenmiştir. Araştırmada öğrencilerden elde edilen 190 vaka örneği kullanılmıştır. Veriler nitel ve nicel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sorun gruplarına; sınıfın, öğretmenin ve öğrencilerin sunmuş oldukları; cezayı öğrenciye uygulamaya, notla tehdit, not cezası, fiziksel şiddet, sınıftan atma ve sözel şiddet gibi çözüm önerilerinin uzman heyetçe hiçbir soruna çözüm olarak önerilmediği tespit edilmiştir.

Arslanboğa (2009), okul disiplini konusunda Türkiye ile Avrupa Birliği ülkeleri arasında karşılaştırmaya dayanan bir araştırma yürütmüştür. Betimsel modelde hazırlanan bu araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçedeki 12 İlköğretim ve 11 Ortaöğretim kurumundan seçilen yönetici ve öğretmenler ile Almanya’da çalışan 10 Türk öğretmen, Fransa’da çalışan 10 Türk öğretmen ve İngiltere’de çalışan 10 Türk öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; dayanaklarda düzenlenen öğrenciden beklenen davranışlar kapsamında Türkiye düzenlemesinde daha soyut ve toplumsal düzene ilişkin yani vatandaşlık bilinci ve becerileri geliştirecek davranışlar tanımlanırken; Almanya, İngiltere ve Fransa düzenlemelerinde daha somut, uygulamaya dönük, basit ve bireyi geliştirecek davranışların tanımlandığı görülmektedir. Türkiye ve Fransa eğitim sistemlerinde uygulanan yaptırımlar daha çok uyarma ve toplumsal itibarı düşürecek kınama ve bir haktan bireyi men etme şeklinde yorumlanabilecek okuldan uzaklaştırma şeklinde cezaların olduğu görülmektedir. İncelemeler sonucunda davranış değiştirmeye ve iyileştirmeye yönelik ciddi bir çalışmanın olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak Fransa

düzenlemesinde yer alan toplum yararına çalışma gibi bir ceza diğer ülkelerde olmayan ve daha yapıcı bir yaptırım olarak görülmektedir. İngiltere’de ise yaptırımların daha çok davranışa yönelik olduğu, bireyin kişiliğini ve toplumsal statüsünü zedeleyici bir yaptırımın olmadığı ve bununla birlikte iyileştirme etkinliklerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ülkelerin tümünde iyileştirme etkinlikleri genellikle okulların rehberlik servisleri aracılığıyla ve veli işbirliği ile sürdürülmektedir.

Yıldız (2009), hazırladığı araştırma ile ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisinde hangi faktörlerin belirleyici olduğuna bakmıştır. Sınıf-şube rehber öğretmenlerine 106 maddelik beşli likert tipinde disiplin sağlamada kullandıkları yöntemleri belirlemeye yönelik anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf şube rehber öğretmenlerinin psikolojik ve sosyal ödül yöntemlerini sıklıkla kullandıkları, psikolojik, sosyal ve fiziki cezayı çok az tercih ettikleri görülmüştür.

Çakır (2010) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 145 öğretmen katılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, “Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği” ve “Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği” ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu yükseldikçe, disiplin anlayışlarının daha demokratikleştiği ve iç kontrol odağına sahip öğretmenlerin daha demokratik tutum ve anlayışlar benimsediği tespit edilmiştir.

Hemde (2010), ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarını ve çözüm yöntemlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir araştırma hazırlamıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları disiplin problemleri olarak öğretmene saygısızlık yapmak, arkadaşlarına küsmek, arkadaşlarıyla birbirilerini sürekli şikâyet etmek, kötü sözler kullanmak, arkadaşlarına saygısızlık yapmak, arkadaşlarıyla dalga geçmek bulunmuştur. Öğretmenler, disiplin problemlerinin nedenleri içinde çoğunlukla aileden kaynaklanan sebepleri göstermektedirler. Ayrıca öğretmenler disiplin problemlerinin çözümü için en çok "öğrenci ile birebir görüşerek ikaz

etmek”, “bağırarak”, “ceza ve ödül yöntemiyle disiplin altına almak”, “ayakta bekletmek” ve “notla tehdit etmek” yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Sirkeci (2010) tarafından hazırlanan araştırma, özel ve devlet ilköğretim okulu birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve sınıf disiplinini sağlamada öğretmenler tarafından yaklaşımların belirlenmesi amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. 636 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın verileri anket kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, meslekteki çalışma süreleri arttıkça, sınıf disiplinini sağlamak için okul yönetimiyle daha fazla işbirliği yapmaktadırlar. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları artmakta, sınıf içi düzenlemeler zorlaşmakta ve ailelerle işbirliği güçleşmektedir.

Yıldırım (2010), yaptığı çalışmayla birçok ilköğretim okulunda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf içi disiplin sorunları ile ana baba tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 40 öğretmen ve 399 öğrenci oluşturmaktadır. Tutum ölçeği ve gözlem formu yardımıyla elde edilen veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak Kuzgun ve Eldeleklioğlu'nun geliştirmiş olduğu ana baba tutum ölçeği örneklem gurubundaki öğrencilere uygulanarak öğrencilerin ana baba tutum puanları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ana baba tutum puanları öğrenilen bu öğrencilerin sınıf içi disiplin sorunları öğretmenleri tarafından, Humhrey's'in konu ile ilgili yapmış olduğu çalışmadan faydalanılarak oluşturulan gözlem formuna aktarılmıştır. Sonuçta öğrencilerin demokratik ana baba tutumu puanı arttıkça sınıf içi disiplin sorunlarının azaldığı, otoriter ana baba tutumu puanı arttıkça sınıf içi disiplin sorunlarının arttığı, ailenin ekonomik durumu iyileştikçe öğrencilerin sınıf içi disiplin sorunlarının azaldığı bilgilerine ulaşılmıştır.

İnce (2011), sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Tarama modelinde hazırlanan araştırmaya 902 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu ile Öğrenci Görüşleri Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili anne ve babaların eğitim seviyesi

yükseldikçe, ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe, akademik başarı yükseldikçe sınıf disiplini ile ilgili öğrencilerin, çağdaş disiplin uygulamalarını benimseme oranlarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Kent Kükürtçü (2011) tarafından hazırlanan araştırmanın amacı 5-6 yaş çocukların aileleri ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemleri ile çocuk hakları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 231 ebeveyn, 65 öğretmen, 75 çocuk katılmıştır. Anket ve görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, farklı yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda gerek anne babalar, gerekse öğretmenlerin çocuk merkezli demokratik yöntemlere eğilimleri olmasına karşın Çocuk Hakları Sözleşmesinin 2., 3., 5., 12., 18., 19., 28., 29., 31., 37., 42. (ayırım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı, ana-babanın yönlendiriciliği ve çocuğun yeteneklerinin gelişimi, çocuğun görüşü, ana-babanın sorumlulukları, suistimal ve ihmalden korunma, eğitim, eğitim hedefleri, dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel etkinlikler, işkence ve özgürlükten yoksun bırakma, çocuk haklarının öğretimi ve yaygın tanıtımı) maddeleriyle örtüşmeyen disiplin yöntemlerini de uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2011), yaptığı araştırma ile sınıf öğretmenlerinin disiplin sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Şırnak ilinde görev yapan 179 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın verileri, ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri sınıf disiplinini sağlamada maddi ödülleri bazen, sosyal ve psikolojik ödülleri ise çoğunlukla kullanmaktadır. Ceza yöntemlerinden sosyal ve fiziksel cezaları hiçbir zaman kullanmamakta fakat psikolojik cezaları sık sık kullanmaktadır.

Malak (2012), yaptığı çalışmada bir grup öğretmenin kişilik özellikleri ile sınıf içinde kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma İstanbul'da görev yapan 240 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve demografik değişkenleri kapsayan bir bilgi formu, Eysenck Kişilik Ölçeği ve Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uyguladıkları sınıf içi disiplin yöntemlerinin, kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öz (2012), ilköğretim II. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejileri, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Adana ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan öğretmenler, bu okullarda eğitim-öğretim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Toplamda 45 kişinin katıldığı araştırma sonucunda disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenler tarafından aile, arkadaş çevresi, toplumsal ve kültürel yapıdaki değişim ve kitle iletişim araçları; öğrenciler tarafından, arkadaş çevresi ve kendileri ile ilgili olarak açıklanırken veliler aile, öğrenci ve arkadaş çevresinin yanı sıra öğretmen ve okul çevresinin özelliklerini de öne çıkarmışlardır.

Demir (2013), ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin sınıf içindeki disiplinsiz davranışlarını ve bu davranışların sebeplerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmaya 2012–2013 yılında Batman ili merkez ilçesinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan 358 öğretmen katılmıştır. Veriler, Aksoy tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplinsiz davranışların ilk üç nedeni, ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlar olarak bulunmuştur.

## **2.7. Disiplin İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Eckenrode, Laird ve Doris (1993), ihmal ve istismar edilen çocukların okul performansı ile disiplin problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Disiplin problemleri başkaldırmak için geç kalma ve mazeretsiz devamsızlık, kavga etme ve okul mülkiyetine zarar verme sevk edilmenin gerekçeleri olabilir. İstismar edildiğini belirten öğrenciler arasında bir ya da daha fazla disipline sevk edilme %34,3 iken, istismar edilmediğini belirten öğrenciler arasında bir veya daha fazla disipline sevk edilme %24,1'dir. Fiziksel olarak istismara uğrayanlar, istismara uğramayanlara göre üç kat daha fazla disipline sevk edilmişlerdir.

Fisher ve arkadaşları, 1998 yılında Avustralya'da 108 sınıf öğretmeni (11 ve 12. sınıf) ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğrenci ilişki tipleri arasında bulunan farkı incelemiştir. Dışadönük öğretmenlerin kendilerini öğrencilere karşı lider, arkadaş ve yardımcı olarak nitelendirdiklerini belirlemişlerdir.

İçedönük öğretmenlerin ise sınıf yönetimi olarak kararsız ve değişken bir yöntem kullandıklarını dile getirdiklerini saptamıştır. Sezgisel puanı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine daha çok özgürlük ile işbirliği tanıdığı ve daha az otoriter olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lewis (2001) araştırmasında sınıf disiplininde öğrenci sorumluluğunun etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, gönüllü 21 ilkokul ve 21 ortaokulun öğrencisi ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilkokul öğrencileri kendi haklarını korumaya önem verirken, başkalarını bu konuda desteklemeye çok az önem vermekte, ortaokul öğrencilerinin sınıf disiplini ile ilgili sorumluluk düzeyleri daha az olduğu bulunmuştur. Öğrenme konusunda ilgili olan ve okul çalışmalarını önemli bulan öğrenciler, sınıfta problem davranış oluştuğunda öğretmenleri bu problemlerle ilgilenirken kendilerini daha az engellenmiş hissettiklerini belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre daha az ilişki bazlı disiplin, daha çok kaba kuvvet uyguladıkları belirtilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf disiplininde daha sorumlu davrandıkları, kaba kuvvete dayalı disiplin yöntemiyle daha çok karşılaşmış olan öğrencilerin öğretmen problem davranışları disipline ederken kendilerini daha çok engellenmiş hissettikleri araştırmanın önemli sonuçlarından bazılarıdır.

Tomal (2001), ilköğretim ve lise öğretmenlerin disiplin stillerini karşılaştırdığı çalışmada 84 ilköğretim ve 21 lise öğretmenine disiplin stilleri envanterini uygulamış ve lise öğretmenlerinin en çok kullandıkları disiplin stillerinin sırasıyla zorlayıcı, görüşmeci ve destekleyici, ilköğretim öğretmenlerinin ise görüşmeci, destekleyici, zorlayıcı disiplin stillerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Zuckerman (2007), öğretmenlerin sınıf disiplin problemlerini önleme ve yönetmede başarılı buldukları stratejileri belirlemeyi amaçlayan çalışmasında 68 Fen bilgisi öğretmenin öğrencilere ders verdikleri ilk haftalarda sınıf yönetimi ile ilgili iyi hatırlanan bir olayı temel alarak bu olayda, başarılı bir şekilde kullandıkları baş etme stratejilerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenler, disiplin problemlerini önleme stratejileri olarak; ders planı yapma, hazırlık, sınıf kuralları ve yer düzenlemelerini ifade etmiştir. Başarılı buldukları stratejileri ise dersin akışını değiştirmek, sözlü olmayan stratejilerden sözlü olan stratejiler dizisi boyunca en az



müdahale gerektiren yöntemi kullanmak ve sürekli yaramazlık yapan öğrenciyle özel görüşme olarak ifade etmişlerdir (aktaran Öz, 2012: 55).

Lewisa, Katz, Romib ve Quic (2008) Avusturya, İsrail ve Çin’de öğrencilerin sınıf disiplininde reaksiyonlarını incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf disiplininde gösterdiği tavırların öğrencilerin okuldaki çalışmaları ve öğretmenlerine karşı tutumların etkisinin ne boyutta olduğu araştırılmıştır. Sonuçlar üç ülkede de cezalar ve agresif tutumların, öğrencilerin ders sırasındaki ilgisizliklerinin ve öğretmenlerine karşı negatif tavırlarının seviyesiyle önemli ölçüde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Araştırmada disiplinle ilgili karar verme sürecinde öğrencilerin yer alması ve bu sürece destek vermelerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Moore (2008), Amerika’da yaptığı çalışmaya farklı kültürlerden gelen 270 ilköğretim öğrencisini (3. ve 5. Sınıf) ve bu öğrencilerin öğretmenlerini dâhil ederek, akademik başarı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonuçlarına göre övgüyü kullanan ve olumlu tutum gösteren öğretmenlerin sınıflarında akademik başarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Djigic ve Stojiljkovic (2011), Sırbistan’da 273 ilköğretim öğretmeni ile çalışma yapmış ve bu çalışma sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi tiplerinin, etkili öğrenmeyi özellikle öğrencilerin başarısını etkilediğini belirlemişlerdir. Etkileşimsel sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin; sınıf içinde işbirliğini ve iletişimi yüreklendirdiklerini, öğrencilerin kişiliklerine saygı duyduklarını, öğrencilerin ilgi, girişim ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını, tüm sınıfı yapılan etkinliklere dâhil ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin çocuklara sorumluluk vererek özdisiplin kazanmalarına yardımcı oldukları ve pozitif bir disiplin anlayışı geliştirdikleri bulgular arasındadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçeleri olan İlkadım, Canik ve Atakum ilçelerine bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve çalışma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk, 2011). Buna göre araştırma 379 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çocukluk yaşantılarına ilişkin örselenme düzeylerinin ölçülmesinde Bernstein, Stein, Newcomb (2003) tarafından geliştirilen Kaya (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanması yapılan Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Kısa Formu kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışlarına ilişkin verilerin toplanmasında Esen (2006) tarafından geliştirilen Disiplin Türleri Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri ise araştırma kapsamında geliştirilen Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere aşağıda ayrıntılı olarak değinilmiştir.

### 3.3.1. Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği

Bernstein ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen “Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği”, Kaya (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu”, çocukluk dönemindeki istismar geçmişini gözden geçirmeye yönelik retrospektif bir ölçme aracıdır. ÇÖYÖ-KF’nin gerek orijinal gerek Türkçe formu 28 maddeden oluşmaktadır. ÇÖYÖ-KF 5’li likert tipinde bir ölçme aracı olup Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) biçiminde cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması, çocukluk döneminde yaşanan istismar yaşantılarının yoğunlaştığı anlamını taşır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’tir. Ölçekte ters puanlanması gereken maddeler 2., 5., 7., 13., 26. ve 28. maddelerdir. Kontrol amacı taşıyan 3 madde (10., 16. ve 22. maddeler) puanlamaya sokulmamaktadır. Bu nedenle kontrol amacı taşıyan bu maddelerin ters puanlanmasının gereği yoktur.

Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; fiziksel istismar (9., 11., 12., 15. ve 17. maddeler), cinsel istismar (20., 21., 23., 24. ve 27. maddeler), duygusal istismar (3., 8., 14., 18. ve 25. maddeler), fiziksel ihmal (1., 4., 6., 2. ve 26. maddeler) ve duygusal ihmal (5., 7., 13., 19. ve 28. maddeler) alt boyutlarıdır. ÇÖYÖ-KF’nin güvenilirlik çalışmaları 306 kişilik örneklemden elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı (cronbach alfa) ise ÇÖYÖ-KF toplam puan için .77, duygusal istismar alt boyutu için .81, fiziksel istismar alt boyutu için .79, cinsel istismar alt boyutu için .80, duygusal ihmal alt boyutu için .81, fiziksel ihmal alt boyutu için .38 ve idealleştirme alt boyutu için .42 olarak hesaplanmıştır (Kaya, 2014).

Ölçeğin iki yarıya bölünerek ve bu iki yarı arasındaki ilişkiyle Spearman Brown formülü kullanılarak ölçeğin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bir diğer bulgu olabilir. ÇÖYÖ-KF’nin iki yarım test güvenilirliği (split-half) ise .73 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ÇÖYÖ-KF’nin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar ölçeğin klinik olmayan genç yetişkin örnekleme de çocukluk dönemi örselenme yaşantılarına ilişkin veri toplamada kullanılabileceğini göstermiştir.

### 3.3.2. Disiplin Türleri Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları disiplin türüne ilişkin algılarının saptanması için, kamuya ait ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerine Esen (2006) tarafından geliştirilen “Disiplin Türleri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin 42 maddeden oluşmakta ve madde seçenekleri; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her Zaman şeklinde sıralanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210 ‘dur.

Disiplin Türleri Ölçeği; a) Önleyici, b) Destekleyici ve c) Düzeltici disiplin uygulamaları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Önleyici disiplin (1, 4, 8, 10, 11, 15, 16, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 40, 41), destekleyici disiplin ( 2, 5, 7, 9, 12, 17, 20, 21, 23, 32, 36) ve düzeltici disiplin ( 3, 6, 13,18, 19, 22, 27, 28, 33, 34, 35, 37, 39, 42) alt boyutlarıdır. Önleyici disiplinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Destekleyici disiplinden alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55’dir. Düzeltici disiplinden alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’dir.

Bu araştırmada disiplin türleri ölçeğinin genel disiplin boyutu, cronbach alpha katsayısı  $\alpha = .927$ , destekleyici disiplin alt boyutunda  $\alpha = .813$ , düzeltici disiplin alt boyutunda  $\alpha = .848$ , önleyici disiplin alt boyutunda  $\alpha = .817$  olarak bulunarak, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır ( Kartal,2014).

Öğretmenlerin kullanmış oldukları önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin alt faktörlerinden oluşan disiplin türleri ölçeğinin maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin yapı geçerliği için bir kanıt olarak kabul edilmiştir. Yapı geçerliği faktör analizi ile ölçülebilmektedir (Karasar, 2008). Bu ölçeğin geçerliğini ölçmek için yapılan çalışmada tüm sorular için bulunan yapı geçerliliği değeri 0.89 olarak bulunmuştur.

### 3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Formda cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı gibi değişkenlere ilişkin sorulara yer verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde istatistik paket programı SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımların normalliği incelenirken aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık basıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov / Shapiro Wilk değerleri kullanılmıştır.

Tablo 1: Araştırma Verilerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro Wilk		
	İstatistik Değeri	Sd	p	İstatistik Değeri	sd	p
Çocukluk Örselenme Yaşantıları	.130	379	.000	.928	379	.000
Disiplin Türleri	.057	379	.005	.985	379	.000

p<.05

Tablo 1 incelendiğinde araştırma veri setinin normal dağılmadığı görülmüştür. Normallik varsayımının karşılanmaması üzerine verilerin analizinde parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin örselenme yaşantıları ve disiplin türlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığı Mann Whitney U testi, kardeş sayısı değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise Kruskal Wallis H testi ile test edilmiştir. Anlamlı fark elde edilen analiz sonuçlarında farkın kaynağının tespitinde Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Buna göre kardeş sayısına göre yapılan Mann Whitney U analizinde anlamlılık düzeyi  $0.05/5=0.01$  olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman Korelasyon testine başvurulmuştur. Değişkenler arasındaki korelasyon kat sayısı değerinin +1 ile -1 aralığında yer aldığı,  $\pm (0 - 0.3)$  aralığının düşük;  $\pm (0.3 - 0.7)$  aralığının orta;  $\pm (0.7-$

1.0) aralığının yüksek ilişkiye işaret ettiği belirtilmektedir (Ratner, 2009). Araştırma bulgularının yorumlanmasında bu referans aralığı temel alınmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)	N
Cinsiyet	Kadın	217	57.3
	Erkek	162	42.7
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	10	2.6
	İki kardeş	62	16.4
	Üç kardeş	97	25.6
	Dört kardeş	85	22.4
	Beş ve üstü kardeş	125	33

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 379 öğretmenden %57,3'ü kadın, %42,7'si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,6'sı tek çocuk, %16,4'ü iki kardeş, %25,6'sı üç kardeş, %22,4'ü dört kardeş, %33 'ü ise beş ve üstü kardeş sahibi olduğunu belirtmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeyi	379	48.2	5.4	38	67
Fiziksel İstismar	379	5.8	1.8	5	17
Cinsel İstismar	379	5.6	1.7	5	18
Duygusal İstismar	379	6.4	2.1	5	17
Fiziksel İhmal	379	8.1	2.5	5	18
Duygusal İhmal	379	10.4	1.9	5	18

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeyleri ortalamasının 48,2 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 25, en yüksek puanın ise 125 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin sırasıyla duygusal ihmal, fiziksel ihmal, duygusal istismar, fiziksel istismar ve cinsel istismar alt boyutlarına yönelik örselenme yaşadıkları söylenebilir.

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p	$\eta^2$
Kadın	217	172.1	37364	13711.5	-3.676	.000*	.03
Erkek	162	213.8	34645				

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (U=13711,5, p<.05,  $\eta^2$ =.03). Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarında gözlenen varyansın % 3'ünün cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre erkek öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları sıra ortalamalarının ( $\bar{x}$ :213,8), kadın öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları sıra ortalamasından ( $\bar{x}$ :172,1) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p	$\eta^2$
Fiziksel İstismar	Kadın	217	171.3	37175.5	13522.5	-	.000*	.03
	Erkek	162	215	34834.5		5.092		
Cinsel İstismar	Kadın	217	186.5	40474.5	16821.5	-	.308	-
	Erkek	162	194.6	31535.5		1.019		
Duygusal İstismar	Kadın	217	176.5	38311	14658	-	.003*	.02
	Erkek	162	208	33699		2.973		
Fiziksel İhmal	Kadın	217	167.1	36273.5	12620.5	-	.000*	.05
	Erkek	162	220.6	35736.5		4.743		
Duygusal İhmal	Kadın	217	173.6	37691	14038	-	.001*	.03



İhmal	Erkek	162	211.8	34319	3.460
-------	-------	-----	-------	-------	-------

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının fiziksel istismar alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve gözlenen varyansın %3'ünün cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir (U= 13522,5, p<.05,  $\eta^2=.03$ ). Erkek öğretmenlerin fiziksel istismar alt boyutu sıra ortalamalarının ( $\bar{x}$ :215) kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından ( $\bar{x}$ :171,3) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre fiziksel istismar alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örselenme yaşantısına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının cinsel istismar alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (U= 16821,5, p>.05).

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının duygusal istismar alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve gözlenen varyansın %2'sinin cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir (U=14658, p<.05,  $\eta^2=.02$ ). Erkek öğretmenlerin duygusal istismar alt boyutu sıra ortalamalarının ( $\bar{x}$ :208) kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından ( $\bar{x}$ :176,5) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre duygusal istismar alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örselenme yaşantısına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının fiziksel ihmal alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve gözlenen varyansın %5'inin cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir (U=12620,5, p<.05,  $\eta^2=.05$ ). Erkek öğretmenlerin fiziksel ihmal alt boyutu sıra ortalamalarının ( $\bar{x}$ :220,6) kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından ( $\bar{x}$ :167,1) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre fiziksel ihmal alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örselenme yaşantısına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının duygusal ihmal alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve gözlenen varyansın %3'ünün cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir (U=14038, p<.05,

$\eta^2=.03$ ). Erkek öğretmenlerin duygusal ihmal alt boyutu sıra ortalamalarının ( $\bar{X}$ :211,8) kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından ( $\bar{X}$ :173,6) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre duygusal ihmal alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örselenme yaşantısına sahip oldukları söylenebilir.

Bu bulgular erkek öğretmenlerin fiziksel istismar, duygusal istismar ve fiziksel ihmal, duygusal ihmal yaşantılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının kardeş sayısı değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis h testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p
Tek Çocuk	10	160.5	2.341	4	.673
İki Kardeş	62	192			
Üç Kardeş	97	183.2			
Dört Kardeş	85	185			
Beş Kardeş ve üstü	125	199.9			

\*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ( $X^2=2.341$ ,  $p>.05$ ).

Alt boyutlar açısından yapılan analizlerde ise şu bulgular elde edilmiştir:

Tablo 7: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutları Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p	$\eta^2$
	Tek Çocuk	10	163.85	6.993	4	.136	-
	İki Kardeş	62	190.65				

Fiziksel İstismar	Üç Kardeş	97	177.68				
	Dört Kardeş	85	185.95				
	Beş Kardeş ve üstü	12	204.09				
	Tek Çocuk	10	204.10	3.602	4	.463	-
	İki Kardeş	62	199.08				
Cinsel İstismar	Üç Kardeş	97	178.43				
	Dört Kardeş	85	193.70				
	Beş Kardeş ve üstü	12	190.83				
	Tek Çocuk	10	192.30	.419	4	.981	-
	İki Kardeş	62	183.99				
Duygusal İstismar	Üç Kardeş	97	188.32				
	Dört Kardeş	85	194.39				
	Beş Kardeş ve üstü	12	191.11				
	Tek Çocuk	10	173.70	13.480	4	.009	.02
	İki Kardeş	62	156.44				
Fiziksel İhmal	Üç Kardeş	97	202.52				
	Dört Kardeş	85	173.41				
	Beş Kardeş ve üstü	12	209.52				
	Tek Çocuk	10	165.90	6.489	4	.165	-
	İki Kardeş	62	186.66				
Duygusal İhmal	Üç Kardeş	97	182.54				
	Dört Kardeş	85	176.00				
	Beş Kardeş ve üstü	12	208.90				
	Tek Çocuk	10	165.90	6.489	4	.165	-
	İki Kardeş	62	186.66				

p<.05

### Örselenme Yaşantıları Alt Boyutları

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arasında fiziksel istismar alt boyutunda kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2= 6.993, p>.05$ ).

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arasında cinsel istismar alt boyutunda kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2=3.602, p>.05$ ).

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arasında duygusal istismar alt boyutunda kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2=.419, p>.05$ ).

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arasında fiziksel ihmal alt boyutunda kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olduğu;

gözlenen varyansın %2'sinin kardeş sayısı değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir ( $X^2=13.480$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.02$ ). Buna göre fiziksel ihmal boyutunda örselenme yaşantısının sırasıyla en çok beş kardeş ve üstü, üç kardeş, tek çocuk, dört kardeş ve iki kardeş olan öğretmenler tarafından yaşandığı söylenebilir. Bununla birlikte farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi sonuçları iki kardeş ve beş-üstü kardeş sayısına sahip olan öğretmenlerin fiziksel ihmal puanları arasında beş ve üstü kardeşe sahip olanların lehine bir fark olduğunu göstermektedir ( $U=2800,5$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.05$ ). Bunun yanı sıra, dört kardeş ve beş-üstü kardeş sayısına sahip olan öğretmenlerin fiziksel ihmal puanları beş ve üstü kardeşe sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir ( $U=4266,5$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.02$ ). Bu bulgular, beş ve üstü kardeşe sahip olan öğretmenlerin daha yüksek oranda fiziksel ihmal yaşantısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arasında duygusal ihmal alt boyutunda kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $X^2=6.489$ ,  $p>.05$ ).

#### **4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerine İlişkin Bulgular**

Tablo 8: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğretmenlerin Yönetimine Disiplin Türleri	Sınıf İlişkin	N	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Destekleyici		379	49.3615	3.81014	34	55.00
Düzeltilici		379	58.3113	5.82443	36	70.00
Önleyici		379	71.3456	5.24624	49	80.00

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sırasıyla önleyici, düzeltilici ve destekleyici disiplin türüne sahip oldukları görülmektedir.

##### **4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde Mann Whitney U testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p	$\eta^2$
Destekleyici	Kadın	217	202.43	43926.5	14880.5	-	.010	.01
	Erkek	162	173.35	28083.5		2.565		
Düzeltilici	Kadın	217	200.11	43424.5	15382.5	-	.037	.01
	Erkek	162	176.45	28585.5		2.083		
Önleyici	Kadın	217	196.93	42734	16073	-	.153	-
	Erkek	162	180.72	29276		1.428		

p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin destekleyici disiplin düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği, gözlenen varyansın %1'inin cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir (U=14880,5, p<.05,  $\eta^2$ =.01). Kadın öğretmenlerin destekleyici disiplin anlayış puan sıra ortalamalarının ( $\bar{x}$ :202,43), erkek öğretmenlerden ( $\bar{x}$ :173,35) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin düzeltici disiplin anlayışı sıra ortalamalarının kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, gözlenen varyansın %1'inin cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir (U=15382,5, p<.05,  $\eta^2$ =.01). Kadın öğretmenlerin düzeltici disiplin anlayış puan sıra ortalamalarının ( $\bar{x}$ :200,11), erkek öğretmenlerden ( $\bar{x}$ :176,45) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek oranda destekleyici ve düzenleyici disiplin anlayışını benimsedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında önleyici disiplin anlayışı sıra ortalamaları boyutunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir (U=16073, p>.05).

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin kardeş sayısı değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türlerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	p
Destekleyici	Tek Çocuk	10	147.95	1.812	4	.770
	İki Kardeş	62	191.71			
	Üç Kardeş	97	195.81			
	Dört Kardeş	85	189.84			
	Beş Kardeş ve üstü	125	188.12			
Düzenleyici	Tek Çocuk	10	163.40	2.983	4	.561
	İki Kardeş	62	198.73			
	Üç Kardeş	97	200.98			
	Dört Kardeş	85	188.67			
	Beş Kardeş ve üstü	125	180.18			
Önleyici	Tek Çocuk	10	159.15	4.337	4	.362
	İki Kardeş	62	211.39			
	Üç Kardeş	97	193.88			
	Dört Kardeş	85	178.59			
	Beş Kardeş ve üstü	125	186.60			

p<.05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri puanlarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden destekleyici disiplin türü sıra ortalamasının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=1.812$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden düzenleyici disiplin türü sıra ortalamasının kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=2.983$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden önleyici disiplin türü sıra ortalamasının kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=4.337$ ,  $p>.05$ ).

Bu bulgular öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısının disiplin anlayış türlerinde farklılık yaratacak bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3. Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasındaki ilişkinin incelenmesine Spearman Brown korelasyon katsayısından faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Sınıf Yönetiminde Kullanılan Disiplin Türleri	Çocukluk Örselenme Yaşantıları			
	N	r	p	r <sup>2</sup>
Destekleyici	379	-.238	.000	.05
Düzenleyici	379	-.162	.002	.02
Önleyici	379	-.166	.001	.02

p<.05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile destekleyici disiplin türü arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=-.238$ ,  $p<.05$ ,  $r^2=.05$ ), düzenleyici disiplin türü arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=-.162$ ,  $p<.05$ ,  $r^2=.02$ ) ve önleyici disiplin türü arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=-.166$ ,  $p<.05$ ,  $r^2=.02$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin azaldığı, çocukluk örselenme yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Alt boyutlar açısından yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ise Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimine İlişkin Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Çocukluk Örselenme Yaşantıları	Sınıf Yönetimine İlişkin Disiplin Anlayışları								
	Destekleyici		Düzenleyici			Önleyici			
	r	p	r <sup>2</sup>	r	p	r <sup>2</sup>	r	p	r <sup>2</sup>

Fiziksel İstismar	-.140**	.006	.01	-.092	.075	-	-.093	.071	-
Cinsel İstismar	-.213**	.000	.04	-.123*	.017	.01	-.151**	.003	.02
Duygusal İstismar	-.239**	.000	.05	-.199**	.000	.03	-.208**	.000	.04
Fiziksel İhmal	-.222**	.000	.04	-.148**	.004	.01	-.175**	.001	.03
Duygusal İhmal	-.219**	.000	.04	-.184**	.000	.03	-.169**	.001	.02

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları ile destekleyici disiplin anlayışları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.140$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.01$ ). Bu bulguyu öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları arttıkça sınıf içinde benimsedikleri destekleyici disiplin anlayış düzeylerinin azaldığı, fiziksel istismar yaşantıları azaldıkça destekleyici disiplin anlayış düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları ile düzenleyici disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=-.092$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları ile önleyici disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=-.093$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin cinsel istismar yaşantı düzeyleri ile destekleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.213$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.04$ ), düzenleyici disiplin anlayışı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.123$ ,  $p<.05$ ,  $r^2=.01$ ), önleyici disiplin anlayışı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.151$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.02$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsel istismara yönelik yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, cinsel istismara yönelik yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duygusal istismar yaşantı düzeyleri ile destekleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.239$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.05$ ), düzenleyici disiplin anlayışı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.199$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.03$ ), önleyici disiplin anlayışı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.208$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.04$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal istismara yönelik yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışları



azaldığı, duygusal istismara yönelik yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin fiziksel ihmal yaşantı düzeyleri ile destekleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.222$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.04$ ), düzenleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.148$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.01$ ), önleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.175$ ,  $p<.001$ ,  $r^2=.03$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin fiziksel ihmal yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, fiziksel ihmal yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duygusal ihmal yaşantı düzeyleri ile destekleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.219$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.04$ ), düzenleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.184$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.03$ ), önleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r=-.169$ ,  $p<.01$ ,  $r^2=.02$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal ihmal yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, duygusal ihmal yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak varılan genel sonuçlara yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantılarının sınıf yönetimine ilişkin disiplin türlerine etkisini saptamak amacıyla yapılan çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; erkek öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının kadın öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgusuna göre erkek öğretmenlerin fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar ve duygusal istismar yaşantılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda cinsel istismar alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeylerinin kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutları düzeylerinin kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve duygusal ihmal alt boyutunda kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Fiziksel ihmal alt boyutunda ise kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Beş ve üstü kardeşe sahip olan öğretmenlerin daha yüksek oranda fiziksel ihmal yaşantısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında; anlamlı farklılık gösterdiği, kadın öğretmenlerin destekleyici ve düzeltici disiplin anlayışlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında önleyici disiplin anlayışları boyutunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden destekleyici, düzenleyici, önleyici disiplin türlerinde kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısının disiplin anlayış türlerinde farklılık yaratacak bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasındaki ilişki incelendiğinde; destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin türü ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin azaldığı, çocukluk örselenme yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutları ile sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları arttıkça sınıf içinde benimsedikleri destekleyici disiplin anlayış düzeylerinin azaldığı, fiziksel istismar yaşantıları azaldıkça destekleyici disiplin anlayış düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları ile düzenleyici disiplin ve önleyici disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin cinsel istismara yönelik yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, cinsel istismara yönelik yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin

anlayışlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin duygusal istismara yönelik yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, duygusal istismara yönelik yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin fiziksel ihmal yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, fiziksel ihmal yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal ihmal yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, duygusal ihmal yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığını göstermektedir.

## **5.2. Tartışma**

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin çocukluk örselenme yaşantılarıyla sınıf yönetimine ilişkin disiplin türleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının orta düzeyde olduğu ve sırasıyla duygusal ihmal, fiziksel ihmal, duygusal istismar, fiziksel istismar ve cinsel istismar alt boyutlarına yönelik örselenme yaşadıkları söylenebilir. Benzer bir bulgu da Bozgün ve Pekdoğan' ın (2017) çalışmasından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çocukluk çağı örselenme yaşantıları ölçme aracından aldıkları toplam puan bulgularına bakıldığında istismara maruz kalma düzeylerinin orta düzeyde olduğu, genel olarak üç istismar türünden en çok duygusal istismar, fiziksel istismar ve en az cinsel istismara maruz kaldıkları belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; erkek öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının, kadın öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum; ülkemizin geleneksel yapısında sıklıkla görülen erkeklerin toplumsal yaşamda ön planda tutularak daha fazla sorumluluk alması beklendiği veya kız çocuklarına göre daha korunmasız bırakılmış olabileceği için daha fazla örselenme yaşantısı geçirmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer sonuçlu araştırmalarda erkeklerin

örselenme yaşantılarının kızlara oranla fazla olduğu bulunmuştur (Altuntaş, 2013; Berber Çelik, 2010; Dereli İman, 2015; Erükçü, 2013; Karadeniz, 2008; Kaya, 2010). Can Özcan (2010) ise istismar ve ihmalle karşılaşma durumu açısından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgusuna göre erkek öğretmenlerin fiziksel istismar, duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal yaşantılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu beklenmedik yönde bir bulgu olarak kabul edilebilir, çünkü toplumumuzda kadınların daha fazla istismara maruz kaldığı şeklinde genel bir kanı bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu sözü edilen yaygın kanıyla çelişmektedir. Toplumumuzda cinsiyet rollerine bakıldığında kız çocukları daha nazik yapıda olduğundan daha çok korunması gerektiği düşünülmekte, erkek çocukları da örselenme yaşantılarına karşı daha açık ve korunmasız bir şekilde bırakılmış olduğundan kızlara göre daha fazla örselenme yaşantısına maruz kalmış olabilir. Bu bağlamda sanıldığı aksine yalnızca kız çocuklarının değil; erkek çocuklarının da sıklıkla istismar edildiği ve korunması gerektiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Kaya (2010) tarafından 300 yetişkinle yapılan çalışmada da erkek katılımcıların fiziksel istismar, duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal yaşantılarının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Cinsel istismar alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Berber Çelik (2010), çalışmasında cinsiyete göre cinsel istismar boyutunda kadın ve erkek katılımcıların puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Kaya (2010), çalışmasında, erkeklerin kadınlara oranla çocukluklarında daha fazla fiziksel istismar, duygusal istismar ve ihmâl maruz kaldığını ancak cinsel istismar boyutunda kadın ve erkek katılımcıların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları düzeylerinin kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantılarının kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bu durum bize kardeş sayısının çocukluk örselenme ihtimali için bir risk oluşturmadığını düşündürmektedir. Özcan (2010), kardeş sayısı 6 ve üzeri olan

çocukların daha fazla oranda istismar ve ihmale maruz kaldığını, buna rağmen, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığını saptamıştır.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutları düzeylerinin kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve duygusal ihmal alt boyutunda kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Fiziksel ihmal alt boyutunda ise kardeş sayısı açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu, beş ve üstü kardeşe sahip olan öğretmenlerin daha yüksek oranda fiziksel ihmal yaşantısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Kardeş sayısı arttıkça, aile çocuklarla bireysel anlamda daha az ilgilenmek durumunda kaldığı için fiziksel ihmal oranının yüksek çıktığı düşünülebilir. Benzer şekilde Arabacı (2007) çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerden kardeş sayısı 5 olanların kardeş sayısı 1, 2, 3 ve 4 olanlara göre daha fazla ihmal edildiğini bulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin sırasıyla önleyici, düzeltici ve destekleyici disiplin türüne sahip oldukları görülmektedir. Önleyici disiplin yaklaşımının ilk sırada olması ortaya çıkabilecek istenmeyen öğrenci davranışlarını öğretmenlerin önceden tahmin edebilme becerilerine dayandırılabilir. Benzer şekilde Kartal (2014), çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok kullandıkları disiplin yaklaşımını önleyici disiplin olarak bulmuştur. İlhan (2016), çalışmasında ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin, disiplin stilleri alt boyutlarında en çok destekleyici disiplin stilini benimsediklerini saptamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında; kadın öğretmenlerin destekleyici ve düzeltici disiplin anlayış puanı sıra ortalamalarının, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguları kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek oranda destekleyici ve düzeltici disiplin anlayışını benimsedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında önleyici disiplin anlayışı sıra ortalamaları boyutunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Satoğlu (2008), çalışmasında erkek öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilediğinde bir grup öğrenci ile dersi

sürdürmeyi tercih ettiği, bununla birlikte bayan öğretmenlerin ise sınıfta öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilediğinde disiplinsiz öğrenci ile dersten sonra özel olarak konuşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum bayan öğretmenlerin daha çok destekleyici ve düzenleyici disiplin anlayışını benimsediğini gösterir niteliktedir. Erzurum (2008), çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmuştur. Buna göre bayan öğretmenlerin, destekleyici ve düzeltici disiplin uygulamalarını erkek öğretmenlere göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmamızla benzer biçimde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre önleyici disiplin uygulaması açısından ise anlamlı fark bulamamıştır. Eleser (2007), çalışmasında bayan öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı sorun kaynaklarına erkek öğretmenlerden daha fazla maruz kaldıklarını belirtmiştir. Buna bağlı olarak “disiplin kurallarını öğretme” ve “sorunların nedenine inerek ortak çözüm bulma” yaklaşımlarını erkeklere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna varmıştır. Bu çalışma da bize bayan öğretmenlerin disiplin sorunlarına daha fazla maruz kaldığı için daha farklı çözüm yolları aramalarından dolayı erkeklere göre destekleyici ve düzenleyici disiplin uygulamalarını daha fazla kullandıkları sonucunu vermiş olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlandığı gibi, farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da görülmektedir. Esen (2006) çalışmasında disiplin stillerinin cinsiyete bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çerçi (2009), disiplin yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri puanlarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinden destekleyici, düzenleyici, önleyici disiplin türlerinde kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin sahip oldukları kardeş sayısının disiplin anlayış türlerinde farklılık yaratacak bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Karatekin, Merey ve Kuş (2013), çalışmalarında kardeş sayısı değişkeninin öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerinde bir etki oluşturmadığını belirtmiştir. Bu bulgular kardeş sayısının öğretmenin tutumunda, sınıf disiplin türlerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Gömleksiz ve Çetintaş (2011) ise yaptıkları çalışmada,

öğretmen adaylarının kardeş sayısı azaldıkça demokratik tutum puanlarının düştüğü, kardeş sayısı arttıkça demokratik tutum puanlarında artış olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin türü arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin azaldığı, çocukluk örselenme yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Uğurlu (2012) çalışmasında; lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden “duygusal denge (nevrotiklik)” ile destekleyici disiplin stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Buna göre nevrotiklik alt boyut puanları arttıkça destekleyici alt boyut puanları azalacaktır. Buradan günlük hayattaki olaylar karşısında sık stres yaşayan, kaygılı ve güvensiz öğretmenlerin, disiplin olaylarında hoşgörülü olamadıkları, öğrencileriyle konuşmak için çaba sarf etmedikleri ve daha zorlayıcı yöntemleri tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Çocukluk örselenme yaşantılarının kişilik özellikleri üzerinde birçok olumsuz etkisi olduğunu da göz önüne alırsak, çocukluk örselenme yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin düzeylerinin azalması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları alt boyutları ile sınıf yönetimine ilişkin disiplin anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde; fiziksel istismar yaşantıları ile destekleyici disiplin anlayışları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları arttıkça sınıf içinde benimsedikleri destekleyici disiplin anlayış düzeylerinin azaldığı, fiziksel istismar yaşantıları azaldıkça destekleyici disiplin anlayış düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Çalışmalar çocukluklarında fiziksel istismar görmüş üniversite öğrencilerinin yoğun kaygı ve depresyon yaşadıklarını ve sosyal ilişkilerinin olumsuz olduğunu belirtmektedir (Güner, Güner ve Şahan, 2010). Destekleyici disiplin, istenmeyen davranış ilk defa ortaya çıktığında uygulanmaktadır. İstenmeyen davranışların da bu öğretmenler üzerinde yoğun kaygıya sebep olabileceği düşünüldüğünde, disiplin problemini destekleyici disiplin yöntemleri uygulayarak çözmek güçleşecektir. Destekleyici disiplin stiline sahip



öğretmenlerin, öğrenci merkezli yakın ilişki geliştiren teknikleri kullanması gerektiği için fiziksel istismar yaşantısı olan öğretmenlerin destekleyici disiplin anlayışının olumsuz etkilenmesi beklenen bir sonuç olmuştur. Öğretmenlerin fiziksel istismar yaşantıları ile düzenleyici disiplin ve önleyici disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Önleyici disiplinde kurallar baştan konduğu ve yoğun kaygı yaşanmadan önlem alındığı için anlamlı ilişki bulunamamış olabilir. Benzer biçimde düzenleyici disiplinde mevcut düzen ve kurallara direnme yerine onlara uymayı emreden bir düşüncenin yerleşmesini sağlamak amaçlandığından öğretmenin yaşadığı kaygı düzeyi daha hafif atlatılıyor olabilir.

Öğretmenlerin cinsel istismar yaşantı düzeyleri ile destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsel istismara yönelik yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, cinsel istismara yönelik yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Çocukluk döneminde yaşanmış cinsel istismarın neden olduğu travmalar karmaşık duygusal, davranışsal ve sosyal problemlerin kaynağını oluşturmakta, yetişkinlik döneminde de kişinin sosyal ilişkilerini ve kişiler arası ilişki kurma becerisini olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Zara-Page 2004). Kişiler arası ilişki kurma becerisi karşılıklı olarak ilişkide bulunan kişilerin birbirlerini etkilemeleri ve destek vermeleri özelliklerinden oluşur. Başkalarının sorunlarına, ilgilerine yardım edici tepki verme, kabul edici, destekleyici iletişim kurma bu grubun becerileridir. Ayrıca sorunlarını ve çatışmalarını çözme yollarını bilmek yine bu kapsamdadır (Korkut, 1996). Dolayısıyla çocukluk cinsel istismar yaşantısı geçiren bireylerin kişiler arası ilişkiler kurma becerisinin olumsuz olması ve bu nedenle sınıf disiplin türlerinden destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azalması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin duygusal istismar yaşantı düzeyleri ile destekleyici disiplin, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal istismara yönelik yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, duygusal istismara yönelik yaşantıları azaldıkça destekleyici,

düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Sevgi (2017), çalışmasında, destekleyici disiplin stili ile duygusal dengesizlik kişilik tipi arasında ters orantılı bir ilişki bulmuştur. Literatürde çocukluk döneminde duygusal istismar yaşantısı geçiren kişilerin ilerleyen yıllarda yaşantılarındaki olumsuz etkilerden birinin de duygusal dengesizlik olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla duygularını ve eylemlerini kontrol edemeyen öğretmenin destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının da bu yönde azalması beklenen bir sonuçtur. Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin depresyon ve kaygı düzeyleri ile benlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmada, algılanan duygusal istismar arttıkça benlik algısına ilişkin puanların düştüğü ve depresyon ve kaygı puanlarının yükseldiği belirlenmiştir (Siyez, 2003). Kaygı düzeyi yükseldikçe uygun disiplin yöntemi uygulamada yaşanacak güçlükler bizim bulgumuzu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin fiziksel ihmal yaşantı düzeyleri ile destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin fiziksel ihmal yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, fiziksel ihmal yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bilim (2012), çalışmasında çocukluk çağı örselenme yaşantısının yetişkinlikteki kişilerarası tarz, duygu düzenleme güçlüğü ve genel psikolojik belirtilerle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Fiziksel ihmal de çocukluk örselenme yaşantıları kapsamında olduğundan genel psikolojik sağlığı etkileyen bu tip yaşantıların, öğretmenlerin disiplin türlerinde olumsuz etkisini göstermesi olması beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin duygusal ihmal yaşantı düzeyleri ile destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal ihmal yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azaldığı, duygusal ihmal yaşantıları azaldıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Şahin Demirkapı (2013), çalışmasında istismara maruz kalan çocukların, istismara maruz kalmayan yaşatlarından daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını belirtmiştir. Duygu düzenleme, kişinin amaçlarını

gerçekleştirmek için duygusal tepkilerini kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesidir (Thompson, 1994). Çocukluk örselenme yaşantısı sonucu duygu düzenleme gücü yaşıyan öğretmenlerin de disiplin sorunlarını çözümlenmede tepkilerini kontrol edememesine sebep olabilir. Bu durumda da öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları arttıkça destekleyici, düzenleyici ve önleyici disiplin anlayışlarının azalması beklenen bir sonuçtur.

Uğurlu (2012), çalışmasında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tercih ettikleri disiplin stilleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kişilik özellikleri alt boyutlarından gelişime açıklık ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Disiplin stillerinin, bireylerin kendi kişiliklerinin bir yansıması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kişilik özelliklerinin de çocukluk örselenme yaşantılarından olumsuz etkilendiğini düşünürsek; çocukluğunda fiziksel istismar yaşantısı geçiren bireylerin kişiliklerinin ve dolayısıyla da yetişkinlikte disiplin stillerinin de bu doğrultuda olumsuz etkilenmesi olağan görülmektedir.

Malak (2012), çalışmasında kişiliğin bireyin beklentilerini, tercihlerini, insan ilişkilerini etkilediği, öğretmenlerin de kişilikleri doğrultusunda tercih ettikleri sınıf içi disiplin yöntemlerinin farklı olmasının beklenen bir sonuç olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Araştırmalar gösteriyor ki, öğretmenlikte öğretim yöntemleri, öğretmenin kişisel özellikleri ve tutumundan sonra gelir. Öğretmenin kişiliği ve tutumu sınıf havasını belirleyici başlıca etkenlerdendir (Yörükoğlu, 1996). Çocukluk örselenme yaşantıları kişilik üzerindeki etkilerini yetişkinlikte gösterebilmekte ve bu kişi öğretmen olduğunda daha da bir önem kazanmaktadır. Bu tip yaşantılar kişiler arası tarzı, genel psikolojiyi, duygu düzenlemeyi olumsuz etkilemektedir. Bu da bize öğretmenin olumsuz disiplin uygulamalarının altında yatan sebeplerden birinin çocukluk örselenme yaşantıları olabileceğini düşündürmektedir.

Mesleki yeterlikleri üstün de olsa kişilik bozukluğu olan öğretmenlerin meslekte tutulmaları, hem kendilerinin hem de yetişen yeni neslin zararına olacaktır.

### 5.3. Öneriler

Gelecek nesilleri şekillendirebilme gücünü elinde tutan öğretmenlik mesleğinin layıkıyla yapılabilmesi, topluma faydalı bireyler yetiştirebilmek adına büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen yeterlilikleri sadece genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi ile sınırlandırılmamalı, görevin gerektirdiği bazı kişilik özellikleri de bu yeterliliklere ilave edilmelidir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Öğretmenlerin lisans eğitimlerine çocuk istismar ve ihmali ile ilgili zorunlu dersler konulmalıdır.
2. Öğretmenlere çocuk istismar ve ihmali ile düzenli olarak seminer, sempozyum ve konferanslar düzenlenmelidir. Öğretmenler, çocuğa uygun yaklaşım ve tutumlar konusunda bilinçlendirilmelidir.
3. Öğretmenler, insan yetiştirdikleri için toplumun ve ülkenin geleceğinde stratejik bir öneme sahiptirler. Bu sebeple öğretmenlerin seçilip yetiştirilmesi de özen ve itina ile olmalıdır. Ülkemizdeki mevcut uygulamada, sınav ölçütü sonrası isteyenler öğretmenlik mesleğini yapıp yapamayacağına bakılmadan, herhangi bir kişilik testi uygulanmadan eğitim fakültelerine kabul edilmektedir. Eğitim fakülteleri bu öğretmenleri mülakat yoluyla ya da kişilik testleri uygulamak suretiyle seçebilirler. Böylece mesleğin gerektirdiği niteliklere uygun kişilerin öğretmen olması sağlanabilir.
4. Sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesi için bu nesilleri yetiştiren öğretmenlerin sadece bedensel değil ruhsal olarak da sağlıklı olmaları gerekmektedir. Eğitim fakültesindeki eğitim dönemi uzun ve insan kişiliğinin hala şekillendiği bir dönemdir. Bu sebeple ders içeriklerinin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini kazandırmaya yönelik etkinlik ve çalışmaları barındırmasına dikkat edilebilir.
5. Öğretmen adaylarının çoğu kişilik özelliklerinin farkında olmadan mezun olmaktadır. Lisans döneminde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farkına vararak eksik yönlerini bilmeleri açısından programa bir takım etkinlikler konulması hem öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerinin farkına varmalarını sağlayacak hem de

öğrencileri negatif yönde etkileyebilecek özelliklerini olumlu yöne çevirmelerine olanak tanıyabilecektir.

6. Meslekte bulunan öğretmenlere zaman zaman çeşitli kişilik testleri ya da sınıf içi uygulamalarına dair anketler yapılabilir. Böylece geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilerek bu doğrultuda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

7. Kişilik faktörünün sınıf yönetimindeki etkisi göz önüne alınarak, okul rehberlik servislerinin sadece öğrencilere değil öğretmenlere de gerekli rehberlik hizmetlerini vermesi sağlanmalı ve bu alanda hizmetiçi eğitimlere önem verilmelidir. Okullarda, öğrencilere hizmet vermekle sorumlu rehberlik öğretmenlerinin yanı sıra öğretmenlere yardımcı olabilecek uzman danışmanlar ya da psikologların bulunması, hem öğretmenlerin hem de dolaylı olarak öğrencilerin ruh sağlığı açısından faydalı olabilir.

8. Çocukluk örselenme yaşantısı geçirmiş öğretmenlere empatik eğilim ve sosyal sorun çözme becerilerini geliştirici eğitim programları uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir. Farklı örneklerle çalışma yapılarak sonuçlar değerlendirilebilir.

9. Öğretmenin koruyucu rolünün tersine istismar edici rolünün de olabileceği dikkate alınarak öğretmen tarafından uygulanan ihmal ve istismarla ilgili araştırmalar artırılabilir.

10. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmenlerin öncelikli olarak kendilerini tanımalarına yardımcı olunacak çalışmalar yapılmalıdır.

11. Bu çalışmada öğretmenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ve sınıfta kullandıkları disiplin türleri sadece öğretmenlerin kendi değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Literatüre daha büyük bir katkısının olması bakımından öğretmenlerin öğrenciler tarafından da değerlendirileceği, eş zamanlı ve çok yönlü araştırmalar yapılabilir.

12. Yapılacak ileri araştırmalarda, evren ve örneklem grubu daha geniş olarak ele alınıp araştırma sonuçlarının güvenilirliği artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119.
- Akyüz, E. (1999). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuk haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altunsu, B. (2004). *Çocuklara bakım veren hemşirelerin çocuk istismar ve ihmali tanyabilmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altuntaş, S. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arabacı, S. Y. (2007). *İlköğretim II. kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 36-39.
- Arslanboğa, T. A. (2009). *Türkiye eğitim sisteminde okul disiplininin Avrupa Birliği Ülkeleri İle karşılaştırmalı analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32.
- Bal, S. (2010). *Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim 2. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Berber Çelik, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı örseleme yaşantılarının kendilik algısı ve boyun eğici davranışlar üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bernstein, D. P., Stein, J.A., Newcomb, M.D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., Stokes, J., Handelsman, L., Medrano, M., Desmond, D. ve Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse and Neglect*, 27, 169–190.
- Beyazova, U. (2014). Çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım. O. Derman (Ed.), *Temel Bilgiler* (s.: 35-36) içinde. Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi..
- Bilim, G. (2012). *Çocukluk çağı örseleme yaşantıları: Duygu düzenleme, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık açısından bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi. (1995, 27 Ocak). *T.C Resmi Gazete*, (Sayı: 22184). <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>
- Boden, J., Horwood, J., ve Fergusson, D. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes, *Child Abuse Negl*, 31, 110-114.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). The examination of the relationship between childhood abuse and psychological well-being of preservice teachers, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 111-126. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11224>.
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M. ve Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26-38.

- Budak, Z. F. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*, Londra: Longman.
- Büke, A. S. (2006). *Travma*. R. Doğan, İ. Taştepe, T. Liman (Ed.), *Çocukluk Çağı Travmaları* (s. 767- 788) içinde. Ankara: MN Medikal ve Nobel Tıp Kitap Sarayı.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Özcan, M. (2010). *İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşgun, E. (2010). *Suçta yönelen ergenlerde, çocukluk döneminde örseleyici yaşantılara maruz kalma düzeyi ile adil dünya inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çerçi, H. Y. (2009). *Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ. (1999). Eğitim ve şiddet, *Çağdaş Eğitim*, 24(254), 42-46.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin çocuk karnesi*, İstanbul. Erişim tarihi: 12 Mart 2017, [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/15\\_Turkiyenin\\_Cocuk\\_Karnesi2006.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/15_Turkiyenin_Cocuk_Karnesi2006.pdf).



- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman İli Merkez İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dereli-İman, E. (2015). Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 235-256, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.013>.
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Dönmezer, T., Gümüş, A. ve Tümkaya, S. (2006). Kötü muamele ve etkileri. 1. Şiddet ve Okul. Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul, 28-31Mart.
- Durmuşoğlu, N. (2005). *Çocukluktaki örseleyici yaşantıların ergenlikte yakın ilişki doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S. (2006). Çocukluk örseleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 237-246.
- Dursunkaya, D. (2006). İstismar ve çocuk ruh sağlığı, F. Şahin (Ed.), *Çocuk istismarı ve ihmaline multidisipliner yaklaşım* (ss.57-61) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Duyan Çamurdan, A. (2006). Çocuk İhmali. F. Şahin (Ed.), *Çocuk istismarı ve ihmaline multidisipliner yaklaşım*. (s. 35) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Eckenrode, J., Laird, M. ve Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29(1),53-62.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, M.(2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erermiş, S. (2001). Çocuk ihmali nedir? *İzmir Atatürk Eğitim Hastanesi Tıp Dergisi*, 39(2), 7-10.

- Erkman, F. (1989). Çocukların Duygusal Ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi, (163-169), Ankara: Gözde Repo Ofset.
- Erükçü, G. (2013). *Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ergenlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erzurum, H., H. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 271-285.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Fındıkçı, İ. (1991). *Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları. Eğitimde nitelik geliştirme eğitimde arayışlar sempozyumu bildiri metinleri*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Fisher, D., Fraser, B. ve Kent, H. (1998). Relationships between teacher-student interpersonal behaviour and teacher personality. *School Psychology International*, 19, 99.
- Genez Erçikti, U. (2009). *İlköğretim okulları 4.ve 5. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Glaser, D. (2002) Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse and Neglect*, 26, 697–714.
- Gökdoğan, G. (2007). *Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi (Kayseri İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Göker, Z., Aktepe, E., Hesapçıoğlu, S. T. ve Kandil, S. T. (2009). Cinsel istismar suçlusu olarak çocuk ve ergenler: Olgu serisi. *Klinik Psikiyatri*, 12, 141- 146.
- Gökler, R. (2006). Eğitimde çocuk istismarı ve ihmaline genel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 47-76.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1–14.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güner, Ş. İ., Güner, S. ve Şahan, M. H. (2010). Çocuklarda sosyal ve medikal bir problem; istismar. *Van Tıp Dergisi*, 17(3): 108-113.

Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve Çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Irmak, T. Y. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilgili faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. (3.Basım). İstanbul: Beta Basım.

İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

İnce, B. (2011). *Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Jacoby, R. L. (2008). *The effectiveness of a proactive school-wide approach to discipline at the middle school level*. The Degree Of Doctor Of Philosophy, University of Missouri, Kansas City, Missouri.

Johnson, J. G., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. ve Bernstein, D. P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 56, 600 – 606.

Kara, N. R. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. bayan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin bozucu davranışlara gösterdikleri tepkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karadeniz, S. (2008). *Çocukluk çağı örseleme yaşantıları ile psikolojik doğum sırası arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Karaman Y. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından ihmal ve istismarları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karasar, N. (2008), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatekin K., Merey Z. Ve Kuş Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2).
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: nedenleri ve sonuçlar*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kartal, V. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaya, F. (2010). *Çocukluk döneminde yaşanan istismarın kişilerarası ilişki tarzları üzerindeki etkisi: erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2014). *Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 Yas Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları İle İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğiliminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. 3P. 4: 3. Eylül. 191 -198.
- Korkut, Ş. (2012). *Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Krugman, R.D. and Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom the pediatrician's role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children*, 138, 284-286.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınları.

- Kürklü, A. (2011). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility and the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–309.
- Lewis R, Katz Y J, Romib S. and Quic X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*. 24(1) 715–724.
- Lochner C, Toit P. L, Zungu-Dirwayi N, Marais A, Kradenburg J, Seedat S, Niehaus D. J. H. and Stein D. J. (2002). Childhood trauma in obsessive-compulsive disorder, trichotillomania, and controls. *Depression and Anxiety*, 15(2), 66–68.
- Malak, E. (2012). *Bir grup öğretmenin kişilik özellikleri ile sınıf içinde kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moore, D. H. (2008). *Analyzing relationships between classroom management strategies, student achievement scores, and teachers' attitudes and beliefs in diverse elementary settings*. (Doctor of Philosophy), Capella University, America.
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi (Bingöl ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Oral, R., Yavuz, Ş., Can, D., Kutlugün, A. ve Genç, I. (1997). Bir çocuk psikiyatrisi polikliniğinde çocuk istismarı sıklığı. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2(22), 137-144.
- Öner, U. (1996). *Farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin çocuk istismarı potansiyellerinin incelenmesi*. Ankara:72 Tasarım Dizgi.
- Örsel S, Karadağ H, Karaoğlan-Kahiloğulları A. ve Akgün-Aktaş E. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12,130-136.
- Öz. E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim 2. kademede gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öz, İ.,(1997). *Çocuk olmak*, Ankara: Kök Yayınevi.

- Özcan, G. (2008). *İlköğretim 1. kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda duygusal istismar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pala, B. (2011). *Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri (Tıpta Uzmanlık Tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.
- Paslı F. (2009). *Örselenme kuşkusuyla gazi üniversitesi çocuk koruma merkezi tarafından bildirimleri yapılan çocukların adli ve sosyal süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pelendecioğlu, B. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 49-62.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1: Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between+ 1/- 1, or do they?.*Journal of targeting, measurement and analysis for marketing*, 17(2), 139-142.
- Rich, D.J., Gingerich, K.J. ve Rosen, L.A. (1997). Childhood emotional abuse and associated psychopathology in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*.11(3): 13-28.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağır, M. (2013). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (s.169) içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sedlak, A.J. and Broadhurst, D.D. (1996). *Third national incidence study of child abuse and neglect*. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Selimoğlu, C. (2009). *İlk ve orta öğretimde istenmeyen öğrenci ve öğretmen davranışlarının çoklu disiplinler anlayışla gruplandırılarak çözümlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sevgi, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sirkeci, B. (2010). *Özel ve devlet ilköğretim okulları 1. kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimine karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Soğucak, H. (2009). *Çocuk istismarı ve ihmâli*. Erişim tarihi: 06.04.2017, <http://www.cocukistismarinionleme.org>
- Şahin, F. (2002). Çocuk ihmali: Tanı ve tedavide hekimler için ipuçları. *Klinik Pediatri*, 1(3), 1003-106.
- Şahin, F. (2014). Fiziksel istismar. O. Derman (Ed.), *Çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım. Temel bilgiler*. (s. 41-48) içinde. Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Şahin Demirkapı, E. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Şimşek, Ö. F. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 41-59.

- Tan, M. (1990). Eğitimde bedensel ceza. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 545-556.
- Tan, M. (1991). Öğretmen dayağı, E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali*, (s.55-64) içinde. Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004), Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82- 86.
- T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. (2008). *Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması özet raporu*, Ankara.
- Thompson, R.A. (1994). *Emotion Regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research In Child Development, 59(2/3), 25-52.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Tiftik, N. (2012). *Adam öldürme eylemi nedeniyle hüküm giymiş olan kadınlarda, çocukluk örselenme yaşantılarına maruz kalma düzeyi, adil dünya inancı ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toker, T. (2008). *Madde kullananlarda çocukluk çağı örselenme yaşantılarının, madde kullanma eğilimi, benlik saygısı ve başa çıkma tutumları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education*, 30(1), 38-45.
- Topbaş, M. (2004), İnsanlığın büyük bir ayıbı: çocuk istismarı, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80.
- Topçu, S. (2009). *Cinsel İstismar*. İstanbul: Phoenix Yayınevi.
- Tugay, D. (2008), *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, A. (2014). *Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turhan, E., Sangün, Ö., İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 15, 153- 157.



- Türk Dil Kurumu. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkeç. A. (1986). *Orta dereceli okullardaki öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar ve bunlara uygulanan yaptırımlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, N. (2010). *Multidisipliner ekipte yer alan meslek gruplarının çocuk ihmal ve istismarına ilişkin görüş ve tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Uslu, R. İ. (2014). Duygusal istismar. O. Derman (Ed.), *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler*. (s.37-40) içinde, Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi,
- Vahip, I. (2002). Evdeki şiddet ve gelişimsel boyutu: farklı bir açıdan bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 312-319
- Yavuzer, H.(1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayını.
- Yıldırım, İ. (2010). *Sınıf içi disiplin sorunları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sınıf-şube rehber öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemler ve öğrenciler üzerindeki etkileri (Sarıyer ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: risk faktörleri ve çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerindeki etkileri. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, İstanbul.
- Yolcu, H. (2009). İstismara uğramış çocuğa eğitim ortamında yaklaşım: rehber öğretmenin rolü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 62-92.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı, ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurteri, A. (2011). *Farklı sosyo ekonomik düzeydeki annelerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zara-Page, A. (2004). Çocuk Cinsel İstismarı: Cinsel İstismara Neden Olan Etkenler ve Cinsel İstismarın Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(13), 103-113.
- Zerenöğlu, L. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleriyle çocuklukta örselenme yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zeytinoğlu, S. (1991). "Sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve eğitim alanlarında çalışanların Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşleri", *Çocuk istismarı ve ihmali*. Ankara: Gözde Repro Ofset, 147-161.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E. ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

## **EKLER**

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek 2: Disiplin Türleri Ölçeği

Ek 3: Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği

Ek 4: Anket Uygulama İzni

Ek 5: Etik Kurul Belgesi



**Ek: 1**

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma öğretmenlerimizin sınıf içinde uyguladıkları disiplin yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtların çalışma için çok önemli olduğunu belirtir, katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Meltem KOÇ  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Programı

Cinsiyetiniz  
Kadın ( ) Erkek ( )

Yaşınız (Lütfen yazınız. )  
( )

Samsun'daki Görev Yeriniz

Atakum ( ) Canik ( ) İlkadım ( ) Tekkeköy ( )

Kaç kardeşsiniz (kendiniz dâhil)

- ( ) Tek çocuktum
- ( ) İki kardeşiz
- ( ) Üç kardeşiz
- ( ) 4 kardeşiz
- ( ) 5+ kardeşiz

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Türleri Ölçeği		1. Hiçbir Zaman Kullanmam	2. Nadiren Kullanırım	3. A-rasına Kullanırım	4. Çoğu Zaman Kullanırım	5. Her Zaman Kullanırım
1	Öğrencilerimle olan ilişkilerimde güler yüzlü olmaya çalışırım.					
2	Sınıfta maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencileri önceden belirlerim.					
3	Yanlış davranışı çözmek için bu davranışın üzerine kararlı bir şekilde giderim.					
4	Sınıfta öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.					
5	Öğrencilerin beden dillerini anlamaya çalışırım.					
6	Sorun çıkaran öğrenciyle konuşurken sakin ve inandırıcı olmaya çalışırım.					
7	Öğrencilerin ödevleri ile tek tek ilgilenirim.					
8	Öğrencilerle ortaklaşa aldığımız kararları sınıfta uygularım.					
9	İyi davranışları uygun yer ve zamanda ödüllendiririm.					
10	Öğrencilere iyi huyların kazanımlarından söz ederim.					
11	Öğrenciler arasında çalışkan tembel ayrımı yapmam.					
12	Öğrencilerin yapmakta zorlandıkları işlerde onlara yardım ederim.					
13	Hatalı öğrenci davranışını olumlu bir şekilde çözmeye çalışırım.					
14	İlerlemeleri için öğrencilere ipuçları vererek onları desteklerim.					
15	Sınıfta bütün öğrencilere isimleri ile hitap ederim.					
16	Öğrencilere devamlı olarak başkalarına saygının önemini vurgularım.					
17	Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme istek ve girişimlerini cesaretlendiririm.					
18	Hatalı öğrenci davranışının çözümünde sınıf kurallarını uygularım.					
19	Yanlış davranışta ısrar eden öğrenciye karşı, yönetmeliğe uygun disiplin kurallarını uygularım.					
20	Öğrencinin sınıfta kendini gösterme çabasını desteklerim.					
21	Öğrenciler yanlış davranışa yöneldiklerinde onlara olumlu önerilerde bulunurum.					
22	Gerektiğinde istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciyle görüşür, çözüm konusunda ona nasıl yardımcı olabileceğimi sorarım.					
23	Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirler, onlara gerekli desteği veririm.					
24	Konuları öğrencinin anlayabileceği düzeyde bir dil kullanarak işlerim.					
25	Sınıf içerisinde uyulması gereken kuralları belirlerken bütün öğrencilerin onayını alırım.					
26	Öğrencilere her zaman olumlu bir model olmaya çalışırım.					
27	Öğrencide görülen olumsuz davranışı görmezden gelmem, öğrenciyi bu davranışını düzeltmesi için derhal uyarırım.					
28	Derste yüksek sesle konuşarak sorun çıkaran öğrencilerin yerlerini değiştirerek, bu problemi çözmeye çalışırım.					
29	Ders saatinde öğrencinin boş kalmamasına özen gösteririm.					
30	Sıkıcı geçen derslerde espri yaparak, dersi sıkıcı olmaktan çıkarmaya çalışırım.					
31	Öğrencilere arkadaşları önünde onur kırıcı davranmaktan kaçınırım.					
32	Öğrencilere işlenen konuya özgü sorular sorarak onları motive edici yorumlar yaparım.					
33	Derse geç gelen öğrenciyle özel olarak konuşarak sorunu çözmeye çalışırım.					
34	Sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek materyallerin bulunmamasına dikkat ederim.					
35	Hatalı davranışta ısrar eden öğrenciyle birebir konuşarak problemi çözmeye çalışırım.					
36	Küçük başarıları överek öğrencilerin güven duygusunun gelişmesini desteklerim.					
37	Sınıfta hatalı bir davranış gördüğümde, hatalı davranışı derhal düzeltme yoluna giderim.					
38	Ders etkinliklerini öğrenciler için mümkün olduğu kadar zevkli hale getiririm.					
39	İstenmeyen davranışta bulunan öğrencinin ailesi ile görüşerek sorunlu davranışı çözmeye çalışırım.					
40	Öğrencilerin sınıfta eğlenceli bir hava yaratma çabalarını anlayışla karşılarım.					
41	Sınıf içerisinde olması gereken davranışlar konusunda öğrencilerle açık ve net bir anlaşma sağlarım.					
42	Yanlış davranışta bulunan öğrenciye karşı tutumumu, sınıfın dışında birebir görüşmede bildiririm.					

Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1	Çocukluğumda, yeterli düzeyde beslendiğime inanmıyorum.					
2	Çocukluğumda, benimle ilgilenen ve beni koruyan birinin/birilerinin olduğunu bildim.					
3	Çocukluğumda, ailemdeki kişiler bana "aptal", "tembel" ya da "çirkin" diye hitap ederlerdi.					
4	Çocukluğumda, annem ve babam ailemize ilgilenemeyecek kadar sarhoş ya da uyuşturucunun etkisi altındaydı.					
5	Çocukluğumda, ailemde kendimi önemli ya da özel hissetmemi sağlayan biri/birileri vardı.					
6	Çocukluğumda, kirli giysiler giymek zorunda kaldım.					
7	Çocukluğumda, sevdiğimi hissedirdim.					
8	Çocukluğumda, annem ve babamın benim hiç doğmamış olmamı dilediklerini düşündürdüm.					
9	Çocukluğumda, ailemdeki kişilerden, bir doktora ya da hastaneye gitmek zorunda kalacak kadar kötü dayak yediğim oldu.					
10	Çocukluğumda, ailemle ilgili değiştirmek istediğim hiçbir şey yoktu.					
11	Çocukluğumda, ailemdeki fertler beni, yara bere içinde bırakacak kadar kötü döverlerdi.					
12	Çocukluğumda, kemer, sopa, kablo ya da benzeri sert cisimlerle dövülerek cezalandırıldım.					
13	Çocukluğumda, ailemdeki fertler birbirlerini koruyup kollarlardı.					
14	Çocukluğumda, ailemde fertler bana incitici veya aşağılayıcı şeyler söylediler.					
15	Çocukluğumda, fiziksel olarak istismar edildiğime inanıyorum.					
16	Mükemmel bir çocukluğum oldu.					
17	Çocukluğumda, öğretmen, komşu ya da doktor gibi kişiler tarafından fark edilecek kadar kötü dayak yedim.					
18	Çocukluğumda, ailemde benden nefret eden birisi/birileri olduğunu hissedirdim.					
19	Çocukluğumda, ailemdeki fertler birbirlerine yakındılar.					
20	Çocukluğumda, birisi/birileri bana cinsel amaçla dokunmayı ya da ona/onlara dokundurtmayı denedi.					
21	Çocukluğumda, birisi/birileri, cinsel içerikli taleplerini karşılamazsam, bana zarar vermekle ya da hakkımda yalanlar söylemekle beni tehdit etti.					
22	Dünyadaki en iyi aileye sahiptim.					
23	Çocukluğumda, birisi/birileri beni cinsel içerikli eylemlerde bulunmaya veya cinsel içerikli şeyler izlemeye zorladı.					
24	Çocukluğumda, birisi/birileri bana cinsel tacizde bulundu.					
25	Çocukluğumda, duygusal olarak istismar edildiğime inanıyorum.					
26	Çocukluğumda, ihtiyacım olduğunda beni doktora götürecek birisi/birileri vardı.					
27	Çocukluğumda, cinsel olarak istismar edildiğime inanıyorum.					
28	Çocukluğumda, ailem benim için bir güç ve destek kaynağıydı.					



T.C.  
SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 27485554-44-E.7977309  
Konu : Anket Uygulama İzni

31.05.2017

..... KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Sayın. Meltem KOÇ  
Kalkanca Mah. Mehtap Cad. Flora Evleri A Blok No 6 İlkadım/SAMSUN

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı, 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 29/05/2017 tarihli Meltem KOÇ' a ait dilekçe.

Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Temel Bilim Dalı 06230235 no'lu Yüksek Lisans Öğrencisi Meltem KOÇ tarafından, İlimiz İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy İlçelerinde ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenlerine yönelik "Çocukluk Örsenlenme Yaşantılarının Sınıf Yönetimine İlişkin Disiplin Anlayışına Etkisi" konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) dilekçe, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda tez çalışma sonuçlarının Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (4 sayfa)
- 2- 30/05/2017 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy Kaymakamlığına  
(İlçe MEM)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
01.06.2017

Recep KORKMAZ  
Şef

Atatürk Blv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN  
Elektronik Ağ <http://samsun.meb.gov.tr>  
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesi  
e-posta: [yuksekogretimyurtdisi55@meb.gov.tr](mailto:yuksekogretimyurtdisi55@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: R.KORKMAZ (Şef)  
Tel: (0 362) 435 80 63 (340)  
435 80 64  
Faks: (0 362) 43248 54:

Ek: 5



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

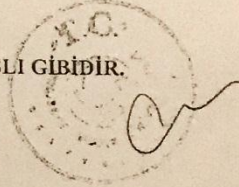
KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.12.2016	10	2016/ 172

**KARAR NO:**  
2016 – 172

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç.Dr. Yücel ÖKSÜZ'ün danışmanlığında yapılacak olan "Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Disiplin Anlayışlarına Etkisi konulu tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç.Dr. Yücel ÖKSÜZ'ün danışmanlığında yapılacak olan "Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Disiplin Anlayışlarına Etkisi konulu tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.





## ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı Soyadı</b>	Meltem KOÇ
<b>Doğum Yeri ve Tarihi</b>	Ankara- 1981
<b>Lisans Öğretimi</b>	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği
<b>Yüksek Lisans Öğretimi</b>	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
<b>Bildiği Yabancı Diller</b>	İngilizce
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	2005-2006 Nevşehir/Ürgüp- Mehmet Dinler İlköğretim Okulu 2006-2010 Samsun/Asarcık- Armutlu İlköğretim Okulu 2010-2017 Samsun/ İlkadım- Gazi Ortaokulu 2017-2018 Samsun/ İlkadım- Malazgirt İlkokulu
<b>E- Posta Adresi</b>	meltemkocteke@gmail.com