



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BEDENSEL CEZAYA İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan

Cafer EMEN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun 2017

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BEDENSEL CEZAYA İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan

Cafer EMEN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun 2017

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

10 /01 /2017

Cafer EMEN

KABUL VE ONAY



ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Cafer EMEN
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği
Danışmanın Adı	Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Tezin Adı	İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları İle Karakter Eğitimi Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Bu çalışma ilkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 102 bayan, 99 erkek olmak 201 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırma problemine bağlı olarak veriler nicel veri toplama yöntemi ile toplanmıştır. İlkokul Öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Gözütok (1993) tarafından Türkçeye çevrilen ve 47 maddeden oluşan Bedensel Cezaya İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İlkokul Öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik duygusunu ölçmek için de Milson Ve Ekşi (2003) tarafından geliştirilen öğretmenlerin “Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu” adlı ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Pearson Korelasyon testi, T testi ve OneWay ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı belirleyebilmek için Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları ilkokul öğretmenlerinin bedensel ceza tutumları ve karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kıdem seviyesi yüksek olan öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının daha az olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin

karakter eğitimi yetkinlik tutumlarının kıdem değişkeni açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular literatür kapsamında yorumlanarak, yöneticilere ve diğer araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bedensel ceza, Karakter eğitimi, Öğretmen



ABSTRACT

Student's Name and Surname	Cafer EMEN
Department's Name	Elementary Education
Name of the Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Name of the Thesis	Examining The Relationship Between Attitudes And Character Education Activities For Primary School Teacher's Of Corporal Punishment

The purpose of the study is investigating relationship between corporal punishment attitudes and character education competency of teachers. The research was conducted by 201 primary school teachers (102 Female, 99 Male) who work at central districts of Adana in 2014-2015 academic year. The study was prepared as a descriptive survey model. Data was obtained on the basis of the research problems as quantitative data collection techniques. The Corporal Punishment Teacher Attitude Scale which was adapted to Turkish by Gözütok (1993) and consists of 47 items was used to measure the corporal punishment attitudes level of primary school teachers. The Character Education Competency Emotion Scale which was developed by Milson and Ekşi (2003) was used to measure the character education competency level of primary school teachers. Data about gender and length of service were collected by Demographic Information Form developed by the researcher.

The data was analysed by Pearson Correlation test , T test and OneWay ANOVA. Tukey test was used to determine the difference between the groups. The research findings Show that there is no significant relationship between the corporal punishment attitude level and the character education competency level of teachers. Besides this, the research findings Show that there is no significant differences between the corporal punishment attitude levels of teachers according to gender. However it is found that there is significant differences between the character education competency level of teachers according to the length of service. Research results show that teachers who have high length of service have less level of the

corporal punishment attitude. The research findings show that there is no significant differences between the character education competency levels of teachers according to gender and length of service variables. The research findings have interpreted on the basis of literatures and made suggestions to the school managers and researchers.

Key Words: Corporal punishment, Character Education, Teacher



TEŞEKKÜR

Tez alıőmasının planlanmasında ve yürütülmesinde her türlü akademik desteği sağlayan, bana akademik bir bakış kazandıran, karakteri ve prensipleriyle örnek aldığım saygıdeğer danıőmanım Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ' e çok teşekkür ederim. Tezimin hazırlanmasında önerileri, katkıları ve yönlendirmeleriyle çalıőmama bilimsel bir anlam ve içerik kazandıran, her konuda desteğini esirgemeyen, teknik bilgi ve görüşleriyle yardımlarını esirgemeyen Arő. Gör. Elif GÜVEN DEMİR ve Arő. Gör. Melek BABA ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Bu süreç içerisinde bana gösterdikleri ilgi, sabır ve desteklerinden dolayı sevgili eőime, kardeőime ve bu süreç zarfında gerekli ilgi gösteremediğim ocuklarım EMRE ve DİLEK'e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
KABUL VE ONAY.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

GİRİŞ

1. Problem Cümlesi.....	5
2. Denenceler.....	6
3. Sayılılar.....	6
4. Sınırlılıklar.....	7
5. Araştırmanın Gerekçesi.....	7
6. Araştırmanın Önemi.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Bedensel Ceza	12
1.1.1 Bedensel Ceza Nedir	12
1.1.2 Bedensel Cezanın Sonuçları.....	13
1.1.3 Eğitimde Bedensel Ceza	15
1.1.4 Eğitimde Bedensel Cezayı Önlemek İçin Neler Yapılabilir	18
1.2 Karakter Kavramı	20
1.2.1 Karakter Eğitimi.....	21
1.2.2 Karakter Eğitiminin Tarihçesi.....	22
1.2.3 Karakter Eğitiminin Önemi.....	23
1.2.4 Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü	23
1.2.5 Türkiye’de Karakter Eğitiminin Uygulanması.....	25
1.3 Yetkinlik Kavramı	25

1.3.1	Yetkinlik İnancı.....	26
1.3.2	Öğretmen Yetkinliği.....	27

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1	Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	29
2.2	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1	Araştırma Modeli	37
3.2	Evren ve Örneklem.....	37
3.3	Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1	Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	38
3.3.2	Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Ölçeği.....	38
3.3.3	Öğretmen Bilgi Formu	38
3.4	Verilerin Analizi.....	39

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1	Betimleyici İstatistikler	40
4.2	İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları Ve Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu.....	42
4.3	İlkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre bedensel ceza tutumlarına ilişkin bulgu	42
4.4	İlkokul öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre bedensel ceza tutumlarına ilişkin bulgu	43
4.5	İlkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre karakter eğitimi yetkinlik düzeylerine ilişkin bulgu	45
4.6	İlkokul öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre karakter eğitimi yetkinlik düzeylerine ilişkin bulgu.....	46

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA VE YORUM

5.1 Tartışma ve Yorum.....	47
----------------------------	----

ALTINCI BÖLÜM
ÖNERİLER

6.1 Öneriler.....	52
6.1.1 Yöneticilere Öneriler.....	52
6.1.2 Araştırmacılara öneriler	52
SONUÇ.....	53
KAYNAKÇA	54
EKLER.....	59
EK 1: Öğretmen Bilgi Formu.....	59
EK 2: Bedensel Cezaya İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği	60
EK 3: Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Ölçeği	63
ÖZGEÇMİŞ.....	65

TABLolar LİSTESİ

1- Tablo 1: Örneklemle İlgili Veriler	37
2- Tablo 2 : İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	40
3-Tablo 3: Bedensel Ceza ve Karakter Eğitimi Puanlarının Cinsiyet Gruplarına Göre Normal Dağılımı.....	41
4- Tablo 4: Bedensel Ceza ve Karakter Eğitimi Puanlarının Öğretmenlik Hizmet Süresi Gruplarına Göre Normal Dağılımı.....	41
5- Tablo 5: Bedensel Ceza Ve Karakter Eğitimi Arasındaki İlişki	42
6- Tablo 6: İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Puanları.....	42
7-Tablo 7: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Hizmet Sürelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	43
8-Tablo 8: Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları Ve Hizmet Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	43
9-Tablo 9: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Hizmet Süresi Değişkenlerine Yönelik Çoklu.....	44
10-Tablo 10: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	45
11- Tablo 11: İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları ve Cinsiyet Değişkenine yönelik T Testi Sonuçları.....	45
12- Tablo 12: İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları ve Hizmet Sürelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	46
13- Tablo 13: İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları ve Hizmet Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	46

GİRİŞ

Gelecekte toplumların mutluluğu, refahı ve kalkınmasını bugünün çocukları belirleyecektir. Sağlıklı, bilinçli ve kişilikli yetişen çocuklar toplumun gelecekteki kalitesini belirlerler. Bu durum öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen yetiştirdiği öğrencilere kazandırdığı özelliklerden ve çocuğun karakterinde bıraktığı izlerin sorumluluğunu hissedebilmelidir.

Karakter ile akademik başarı iç içe geçtiği için okul sistemleri karakter eğitiminin okullarda verilmesinin gerekliliğini anlamıştır. Şüphesiz çocukların karakterinin gelişimindeki sorumluluk yalnızca okullarda değildir; ama çocukların okulda geçirdikleri zaman göz önüne alındığında okulların sorumluluğu öne çıkmaktadır (Ryan, 1993 akt Demirel, 2009).

Okulların karakter eğitiminde bir rolü olduğu konusu kabul edilse de “bu görevin yerine getirilmesi için program ve yöntemler hakkında pek uzlaşma yoktur” (Milson ve Mehlig, 2002 akt Demirel, 2009). Çocukların karakterli bireyler haline gelmeleri için kılavuza ve eğitime ihtiyaç duydukları düşüncesi yeni değildir. Bu konuda, Amerika başta olmak üzere birçok ülkede, karakter eğitiminin önemini ve etkisini inceleyen çok sayıda araştırmanın varlığı dikkat çekmektedir. Okullarda şiddet olaylarının artması dikkati özellikle gençlerde karakter geliştirme alanına yöneltmiştir.

Lickona (1993)’ya göre karakter eğitimi için öğretmenlerin eğitilmesi talebi “matematik ya da okuma öğretmekten daha karmaşık bir konu olup hem beceri gelişimini hem de kişisel gelişimi gerektirir”. Ayrıca öğretmenler “sanatlarının ahlaki yönleri” konusunda az eğitim almakta ya da hiç eğitim almamaktadır (Lickona, 1993). Bu eğitim eksikliğinin sonucu olarak Lickona (1993), “birçok öğretmenin

değerler alanında kendilerini rahat ya da yeterli hissetmediklerini” savunur.(Akt. Demirel, 2009)

Karakter kavramı, esasında, pek çok disiplinin konu alanına girmektedir. Bundan dolayı karakter terimini, her disiplin kendi çalışma alanına göre farklı tanımlamıştır. Ancak, genel anlamda karakter, “bir şeyi başka şeyden ayıran temel özellik, ana nitelik” demektir. Bunu insan özelinde ifade edecek olursak; kişiyi diğer (tüm) kişilerden ayıran temel özelliklerdir, ana nitelikleridir. Karakter, aslında sosyal bir kavramdır. Kişinin toplum içerisinde, diğer insanlarla kurduğu ilişkilerden de etkilenecek geliştirdiği ilişkilerinin niteliği toplumsal uyum durumunu belirler. Kişi, karakterini, belli durumlar/olaylar karşısında takındığı tavırla gösterir. Başka bir anlatımla karakter, insanın zihinsel, duygusal ve bedensel etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan davranışlarına çevrenin verdiği değerdir. (Ekşi, 2013).

Karakter eğitimi ise kişisel gelişim için öğretme ve öğrenmenin birçok yönünü tanımlamak amacıyla kullanılan bir şemsiye kavramdır. Bu şemsiye, altında “ahlaki muhakeme/bilişsel gelişim”, “sosyal ve duyuşsal öğrenme”, “ahlaki eğitimlerden”, “yaşam becerileri eğitimi”, “sağlık eğitimi”, “şiddetin önlenmesi”, “çatışma çözümü/ arkadaş arabuluculuğu” ve “etik/ahlaki felsefe” gibi bazı alanları barındırır (Character Education Partnership 1999). Karakter eğitimi, çocukların ve gençlerin ilgili, ilkel ve sorumlu bireyler olmalarına yardım eden, genellikle aileler ve toplum üyeleriyle paylaşılan, okul personeli ile tartışılan yaklaşımlardan biri olarak tanımlanmıştır (Vess ve diğerleri,2003; Akt. Demirel, 2009). Karakter eğitimi ahlaki eğitimin, yurttaşlık eğitiminin ve karakter gelişiminin çeşitli yönlerini ele alır. Çok yönlü oluşumu, karakter eğitimini okullarda ele alınması zor bir kavram haline getirir. İçerdiği her ögenin neyin önemli olduğuna ve neyin öğretilmesi gerektiğine ilişkin bakış açısı biraz farklıdır. Eğitim süreçlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği önem arz etmektedir.

Bedensel ceza uygulayan bir öğretmenin öğrenciye olumlu özellikler kazandırması güçleşmektedir. Bedensel ceza zihniyetinin normal kabul edilmesi, uygulanan cezanın şiddeti ve sıklığı arttıkça durum daha vahim hale gelmektedir.

Toplumun içerisinde bazılarının kanıksadığı ve meşru kabul ettiği bu olgu, ancak yine toplumun çabası ve dışlaması ile yok olabilecektir. Zihinlerde dayanın bir eğitim aracı olarak kabul edilmesi fikrinin silinmesi, uzun vadede gerçekleşmektedir; çünkü çok ciddi hasarlara neden olmadıkça buna alışık olanlar bedensel cezayı önemsememekte, hatta öğretmene duyulan korku ve saygı sebebiyle haklı dahi görmektedir.

Bedensel ceza ile ilgili tartışmalarda kutuplaşma bulunmaktadır. Bu ceza türüne tümüyle karşı olanlara karşın bedensel cezanın disipline edici ve çok da kötü bir şey olmadığını savunanlar vardır. Görüşlerini desteklemek üzere çeşitli nedenler öne sürseler de bu gruptakiler söylemlerini belli bir kuramla destekleyemezler. Bunun nedeni geleneksel yaklaşımlar dışında bedensel cezayı etik olarak olumlu bulan açık bir ceza kuramı olmamasıdır. Bu nedenle bu görüşte olanlar bedensel cezanın aşağılayıcı ve acımasız bir ceza biçimi olup olmadığı sorusuyla hep karşılaşır. Öte yandan bedensel cezaya karşı olanlar ise bedensel cezanın istismar edici olduğu, alçaltıcı olduğu, psikolojik olarak zarar verdiği, yanlış ders verdiği, çocuklarla anne-baba veya öğretmen arasındaki kötü ilişkiler nedeniyle orta çıktığı ve bunlara neden olduğu, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmadığı gibi gerekçeleri ileri sürmektedir (Benatar, 1998 akt. Bilgin A. 2008).

Bedensel cezanın ne olduğuna ilişkin hâlihazırdaki tanımlar, fiziksel temas ile ilgili davranışların geniş bir faaliyet alanını kapsadığını betimlemektedirler. Bu amaçla, her türlü temas, şartlara ve niyete bağlı olmaksızın, bedensel ceza veya fiziksel istismar şüphesi uyandırabilir. (Webb, 2007:1).

Bedensel ya da fiziksel ceza (*corporal punishment*); istenen davranışı göstermeyen ya da istenmeyen davranışı sergileyen kişinin bedenine acı veren müdahalelerde bulunma şeklinde tanımlanmaktadır (Gözütok, 1993; Benatar, 2002;).

Eğitimde Bedensel Ceza, öğrenci davranışlarını yönlendirme sürecinde en fazla tartışılan yöntemlerden biridir. İstenmeyen davranışı ortadan kaldırma konusunda etkili olup olmayışı, suistimal edilebilirliği ve davranış değişikliği yaratıyorsa bu durumun kalıcı olup olmadığı tartışılmaktadır. Kimi araştırmacılar ceza vermeyi olumlu ve gerekli bir yöntem olarak görürken, diğer bazı araştırmacılar

ceza sonucu ortaya çıkan davranışın kalıcı olmaması sebebiyle cezalandırmayı etkisiz görmektedirler.

Eğitimde Bedensel Ceza, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için en son başvurulacak yöntem olmalıdır. Çünkü öğrenciler ceza aldıklarında cezayı veren öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirebilirler bu yüzden öğretmenin verdiği cezanın davranışla orantılı ve tutarlı olup olmadığını ve ceza yinelenmeyi engelleyici şekilde uygulanmalı yani öğrenci yaptığı hangi davranış için ceza aldığını bilmelidir (Başar,1999: 142).

Eğitimde bedensel cezayı Wineman ve James (1967), bir öğretmen veya başka bir eğitimcinin onaylanmayan bir hareket yaptığı için bir öğrencinin bedenine acı vermesi şeklinde tanımlamışlardır (Akt. Gözütok, 1993: 10).

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri, gelecekteki toplumun kalitesinin belirleyicisi olmalarıdır. Yetiştirecekleri bireylerin kişiliklerinde iz bırakma sorumluluğu çok ağır bir yükür ve bir öğretmenin bedensel cezayı önce teoride sonra pratikte bir davranış değişikliği yaratma aracı olarak görmesi vahim bir durumdur. Kişilik, bireyi başkalarından ayıran doğuştan getirdiği ve sonradan kazanılan özelliklerin bütünüdür.

Kişilik, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerinin süreklilik gösteren yönlerini içerir. Kişiliğin gelişim sürecini açıklamak için çok sayıda kuram geliştirilmiştir. Her bir gelişim kuramı, insan gelişiminin özellikle bir alanını odak noktası olarak kabul ederek bu gelişimi genel olarak diğer alanlarla da bütünleşecek biçimde ortaya koymuşlardır. Kişilik kuramlarının birçoğunda vurgulanan yaşam sürecinde çocukluğun, özellikle ilk 5 - 6. yılın, kişiliğe olan etkisinin büyük olduğudur. Doğuştan gelen genetik özellikler ve çevresel faktörlerin etkileşimi uzun bir büyüme-gelişim sürecinde kendine özgü bir kişilik ortaya çıkarmaktadır. Temel ihtiyaçlarını toplumla çatışma haline düşmeden karşılayabilen insanların psikolojik bakımdan sağlıklı kimseler olduğu söylenebilir. (Özdemir Ve Diğerleri, 2012)

Günümüzde hırsızlık olaylarının olmaması, başkalarının haklarına saygılı olunması, adalet kavramının yok olmaması ve okuldaki şiddet olaylarının olmaması

için öğretmenlerimizin ahlak eğitimi vermesi gerekmektedir. Literatürde ahlaki eğitim verirken de ilk oluşturulması gereken şeyin karakter olduğu ve bu süreçte bazı cezaların verildiğini bu cezalarında bedensel cezayla benzerlik gösterdiğini söyleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ahlaki kültürün disiplin değil maksimler üzerine bina edilmesi gerektiğini söyleyen Kant, böyle bir eğitimde ilk yapılması gereken şeyin "karakter" oluşturmak olduğunu söyler. Ancak çocuklarda oluşturulması gereken karakter bir vatandaşın değil, bir çocuğun karakteridir. Çocuğun karakterini oluşturmada ilk sırada yer alan "itaat" ya baskının (mutlak) ya da güvenin eserdir. Güven ilkinde nazaran farklıdır, yani istekli bir itaati içerir. Bireyin kendi isteğiyle itaat etmesi çok önemli olsa da, özellikle çocukluğun ilk yıllarında baskı yöntemiyle oluşturulan itaatin de azımsanmayacak bir yeri vardır. Çünkü çocuğun gelecekte kurum ve kurallara karşı saygılı bir vatandaş olması ancak bu sayede gerçekleştirilebilir. Kurallara uyulmaması durumunda ceza gerekli olabilir. Uygulanacak ceza fiziksel ya da utanç duygusu gibi ahlaki tarzda olabilir ki, bu sonuncusu diğerine nazaran daha olumlu netice doğurur. Fiziksel cezanın ilk şekli arzu edilen şeyden mahrum bırakmaktır (negatif ceza) ve bu ahlaki cezayla benzerlik göstermektedir. (Çilingir ve Küçükali, 2004). İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması düşünülmüştür.

1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1. Öğretmenlerin bedensel ceza tutumları ile Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**
- 2. Öğretmenlerin bedensel ceza Tutumları arasında Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?**
- 3. Öğretmenlerin bedensel ceza Tutumları arasında Hizmet Süresi Değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?**

4. Öğretmenlerin Karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin Karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında Hizmet Süresi Değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Denenceler

1. İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ve karakter eğitimi yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
3. İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
4. İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
5. İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik Tutumları ile hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

3. Sayıtlar

1. “Bedensel Cezaya İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği” sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını ortaya koyar niteliktedir.
2. “Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Ölçeği” sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik duygusu düzeylerini ortaya koyar niteliktedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek maddelerine içtenlikle ve gerçek düşüncelerini ifade edecek şekilde cevap vermişlerdir.
4. Bu konuda yapılan literatür taraması, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
5. Araştırmada izlenen yöntem araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini Adana il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görevli ilkokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeyleri “ karakter eğitimi yetkinlik ölçeği” nden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
3. İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları “ bedensel cezaya ilişkin tutum ölçeği” nden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
4. Bu çalışma ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu sebeple elde edilen bulgular aynı özellikleri taşıyan bireylere genellenebilir.

5. Araştırmanın Gerekçesi

Türk eğitim sisteminin Türk Milletini “çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapma” amacı insanın davranışlarının niteliğinin geliştirilmesinde gösterdiği başarı ile gerçekleşebilir. Gerçekleştirilmesi düşünülen bu hedefler değişim kültürünün doğasına ve esprisine büyük bir uygunluk göstermektedir. Ulusal değerler üzerinde beden, ruh ve zihin dengesini kurmuş, dünya ile uyumlu bireyler küresel değerlerin beklentisi ile de uyarlılık içindedir. Toplum olarak, kültürel değerlerini özümseyen, farklı kültürel değerlere saygılı, bilişim teknolojilerinden maksimum yarar sağlayabilecek niteliklere sahip, paylaşımcı, işbirliğine ve grup çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmek gelecekte karşılaşılması muhtemel sorunların yaşanmasını önleyebilir. Bu yüzden Türk Milli Eğitim Sistemi son derece gelişmeci ve modern felsefi temellere sahiptir. Sorun bu temeller üzerinde ortaya çıkan ürün ya da ürünlerin söz konusu beklenti ve amaçlara uygunluğudur.

Bu temel üzerinden yetiştirilen ve sayıları 600 bini aşan öğretmenlerin sayısal görüntüsü ile Türkiye’de önemli bir toplumsal kategori oluşturmaktadır. Değişen toplumda belirli bir formasyonla ömür boyu yetinmek artık çok güçtür. Bu olgudan hareketle mezuniyet formasyonlarını geliştirmeleri, yeni bilgi ve kültürlerle sürekli iletişim halinde olmaları gereken kesimlerin başında öğretmenler gelmektedir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin böyle gelişmelere ne kadar öncelik verdikleri konusu olumsuz olarak değerlendirilebilir. Bu tutumun ekonomik etkenlerle bir açıklaması

yapılabilir, ama tek geçerli neden olarak değerlendirmeye konu olamaz. Okumayan, aktüaliteyi ve alanını izlemeyen; kendini yeni bilgi ve becerilerle geliştirmeyen öğretmenin, değişim karşısında eğitim olgusundan beklenen işlevin yerine getirilmemesinde birinci derecede payı bulunmaktadır. Böyle bir öğretmen anlayışına sahip olan eğitim sürecinin, kendisi ve toplumu için değer üretmesi, yeni yorum ve yaklaşımlara yönelmesi beklenemez. (Dağlı, 2007:11)

Bu sebeple eğitim sisteminde gerek iç hareketlilik gerekse dış hareketlilik anlamında ulusal ve uluslararası çalışmaların geliştirilmesi bir ihtiyaç olmuştur. Bu ihtiyaç kapsamında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 1987 yılından 2004 yılı sonuna kadar lisansüstü eğitim amacıyla yurt dışındaki 29 değişik ülkeye değişik programlar altında öğrenciler gönderilmiştir. Gönderilen öğrencilerle “okuldaki eğitim” alanında Avrupa ülkeleriyle iş birliği yapmak, eğitimde kaliteyi arttırmak ve kültürel diyalogu sağlayarak eğitim seviyesini arttırmayı amaçlamıştır. (Dağlı, 2007:11)

Değişen eğitim sistemi içinde yetiştirilen öğretmenlerimizin karakter eğitimi yetkinliği ve bedensel cezayla ilgili tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapılması planlanmıştır. Ayrıca bununla ilgili literatür tarandığında Türkiye’de bununla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülebilir. Bundan dolayı ilkökul öğretmenlerinin bedensel ceza ilişkin tutumları ve karakter eğitimi yetkinliği arasındaki ilişkiyi incelediğimiz bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması bakımından yararlı olacaktır.

6. Araştırmanın Önemi

Araştırma, ilkökul öğretmenlerini kapsamakta; dolayısıyla bu düzeydeki öğrencileri ilgilendirmektedir. İlkokul öğrencileri, buldukları yaş itibarıyla duygusal, sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimin temel basamaklarının başlangıcındadırlar. "Benlik değeri" temellerinin atıldığı bu yaş grubundaki çocuklarla çağdaş "disiplin" anlayışı uygulanarak sevgi ve güven ilişkisi geliştirilmelidir. Öğrenciler, demokratik disiplin anlayışının gerektirdiği davranışları başkalarını anlayarak, kişiliklerine saygı göstererek bu dönemde kazanmaları gerekmektedir.

Eğitim ve disiplin sağlama aynı anlamda görülerek dayak olgusu da bunun aracı haline getirilebilir. Bedensel ceza uygulamaları zamanla geleneksel değerlerin bir parçası olabilir. Okullardaki bedensel ceza uygulamaları tüm yasaklamalara rağmen devam etmektedir. Resmen yasakken geleneksel olarak “gerekliyse uygulanır” ikilemi, evde veya okulda bu durumun bir i iş gibi algılanması, cezalandırmanın suçlu olduğunu bilmesi, cezalandırılanın da utanması bu gerçeğin gün ışığına çıkmasını engelleyebilir. Bu durum problem çözümünü geciktirmektedir. Demokratikleşme abaları kapsamında örgütlenen kuruluşlar da bu gerçeği göz ardı etmektedirler (Gözütok, 1993: 26-29).

Dönmezer ve diğerlerinin (2006), kötü muamele ve etkileri üzerine yapmış oldukları araştırmada; öğretmenlerle öğrencilerin örtüştükleri en önemli konu okullardaki dayak konusu olup her iki grup da okullarda dayağa çok sık rastlandığını ifade etmektedirler. Öğrenciler kötü muamele, aşağılanma, yasaklama-yoksun bırakma, alaya alma ve küçük düşürme davranışlarıyla sık sık karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Araştırma bulgularından çıkan ilginç bir nokta da sopyyla dolaşan ve dayak atan yöneticilerin öğretmenler için de bir model oluşturması, onlara da bu tür davranışlar için meşrulaştırıcı bir dayanak olması, bir başka deyişle yöneticilerin cezalandırıcı anlayışlarıyla birlikte bu yöndeki ğretmen eğilimlerinin de bariz bir artış göstermesidir. Yine babadan dayak yeme ile anneden dayak yeme arasında da güçlü bir ilişki bulunmakta, okuldaki dayak ile evde yenilen dayak arasında da bir paralellik olduğu dikkat çekmektedir.

Kısa bir süre için davranışın ortadan kaldırılmasını sağlayan bedensel cezanın hem kısa hem de uzun vadede ciddi psikolojik, fiziksel ve eğitimsel sorunlara yol açacağı düşünülebilir. Bedensel cezanın disiplini sağlamada etkisiz olduğu, kolaylıkla istismar edilebildiği, fiziksel hasara yol açtığı, öğrencilerin sosyal, psikolojik ve eğitimsel gelişmelerini olumsuz yönde etkilediği, ocuk istismarının ve gençliğin şiddet yanlısı tutumlarının gelişmesine neden olduğu, kısacası hem fiziksel hem de ruhsal yönden zarara yol açtığı belirtilmektedir (Bauer, 1990; Akt: Greydanus, Pratt ve Hoffman, 2002; Hart ve Brassard, 1987; NASP, 2002; Akt. Mahiroğlu ve Bulu, 2003).

Ancak cezanın olumlu yönlerinin olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Başçı (2007)' ya göre bir kez cezalandırılan davranışın her zaman cezalandırılmaması, cezalandırılan davranışın hiçbir zaman ödüllendirilmemesi, Öğrencinin kendisine niçin ceza verildiğini bilmesi, cezanın teshir edilmemesi ve yayılmaması, cezanın bir mana ifade edecek oranda üzücü olması, cezanın keyfi ve haysiyet kırıcı olmaması, cezanın suçla orantılı olması, cezanın şahsiyete kaçmaması ve öğrenci için alınacak disiplin önlemlerinin onu diğer eğitim fırsatlarından mahrum edecek biçimde olmaması şeklinde verilen cezanın öğrencinin eğitiminde ve karakterinde birçok yararı olduğunu belirtmektedir.

Ceza Vermenin Yararları

- 1- Ceza, öğrenciyi olumsuz davranışlar yapmaktan alıkoyabilir.
- 2- Ceza istenmeyen davranışların sonunda oluşan zararın karşılanmasına hizmet eder.
- 3- Ceza, ödül ile birlikte kullanıldığında, istenmeyen davranışlar üzerinde sosyal kontrol sağlar.
- 4- Ceza öncelikle bilerek yapılan olumsuz davranışların yerleşmesini engellemek açısından yararlıdır.
- 5- Akılcı ve tutarlı bir ceza sistemi, öğrencilerin adalet ve güven duygularını geliştirir.

Yerlikaya (2008) göre Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda bireyin; bedensel, zihinsel, ahlaksal, ruhsal ve duygusal bakımdan sağlıklı olarak yetiştirilmesi, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip olması, çağdaş, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesi ülkemizin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca Türk Eğitim Sistemi evrensel boyutta ise, “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren; topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler (...) ile onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak ve bir meslek sahibi olmalarını sağlamak temel amaçlar arasında yer alır.

Türk eğitimi bu şekliyle ulusal bir karakter ve yapı üzerinde eğitimin evrensel ilkelerini hayati bir amaç olarak benimsemiş, pedagojik ve bilimsel gelişmelere açık bir felsefeyi yansıtır. Bu felsefe, bir yandan genç kuşakları “manevi ve kültürel değerlerle” ulusal kültür için sosyalleştirirken, “hür ve bilimsel düşünme gücü” kazandırmak suretiyle de onları evrensel kültüre adapte etmeyi ön görmektedir (Dağlı, 2007).

Türk eğitim sistemi de çağdaş ve karakterli bireyler yetiştirmek için okullardaki eğitimin kalitesini yükselterek etkili bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. İlkokullarda etkili öğrenme ortamının oluşturulması yöneticilerin ve öğretmenlerin elindedir. Literatürde ilkokullarda uygulanan disiplin anlayışının, demokratik tutumların, sınıf içi öğretmen – öğrenci iletişiminin açık bir şekilde ortaya konulması için, bilimsel araştırmaların ve incelemelerin yapılması, bu bilimsel çalışmaların sonuçlarının yayınlanması büyük önem taşımaktadır. Bedensel ceza ve karakter eğitimi yetkinliği konusu üzerine yapılacak olan bu araştırmanın yöneticilerin ve öğretmenlerin karakter eğitimi ve bedensel cezaya ilişkin tutumları konusundaki davranışlarını yansıtacağı ve eğitim bilimlerine bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1 KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Bedensel Ceza

Bedensel ceza, olumsuz ve tercih edilmemesi gereken bir cezalandırma türüdür. Bilinen hiçbir olumlu davranış kazandırma etkisi olmamasına rağmen okullarda ve evlerde bir disiplin aracı olarak kullanılan bu yöntem ciddi fiziksel ve psikolojik tahribatlara yol açmaktadır. Bu bölümde bedensel ceza kavramı ayrıntıları ile ele alınacaktır.

1.1.1 Bedensel Ceza Nedir?

Bedensel cezanın ne olduğuna ilişkin hâlihazırdaki tanımlar, fiziksel temas ile ilgili davranışların geniş bir faaliyet alanını kapsadığını betimlemektedirler. Bu amaçla, her türlü temas, şartlara ve niyete bağlı olmaksızın, bedensel ceza veya fiziksel istismar olarak yorumlanabilir (Webb, 2007:1).

Bedensel ya da fiziksel ceza (*corporalpunishment*); istenen davranışı göstermeyen ya da istenmeyen davranışı sergileyen kişinin bedenine acı veren müdahalelerde bulunma şeklinde tanımlanmaktadır (Gözütok, 1993; Benatar, 2002;).

Literatürde bedensel ceza hakkında birçok tanım mevcuttur. Cohen, (1984) bedensel cezayı disipline etme amacıyla yetişkin biri tarafından uygulanan, cezalandırmaya yönelik kasıtlı ve acı verici fiziksel bir eylem şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte her yerde gerçekleşebilen bu davranışın kırbaçlama, pataklama, şaplak atma gibi belirli türleri vardır. Bauer ve diğerlerine (1990) göre bedensel ceza, bir davranış değiştirme yöntemi olarak fiziksel acının kasıtlı kullanılmasıdır. Bedensel cezalandırma vurma, tokatlama, yumruk atma, tekmeleme, çimdikleme, sarsma, boğma, sopa, kemer, iğne gibi eşyalar kullanma,

vücuda acı veren pozisyonlar verdirme, elektrik şoku kullanımı, aşırı idman talimi, doğal ihtiyaçların giderilmesini engelleme gibi (neredeyse işkenceye varan) geniş bir yöntem çeşitliliğini içermektedir (Akt. Webb, 2007: 1).

Bedensel cezada, ceza verme ve davranış değişikliği oluşturma niyeti varken çocuk istismarında kasten çocuğun acı çekmesini istemek gibi anormal bir dürtü de vardır; ancak bu tür niyetlerin kestirilmesi ve birbirinden ayrılması mümkün görünmemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar;

Kaymak-Özmen (2006), Kars'ta yapmış olduğu “İlköğretim Öğrencilerinin Maruz Kaldıkları Şiddetin Türleri ve Sıklığı” isimli çalışması ile öğrencilerin maruz kaldıkları şiddet türlerinin görülme sıklığı sırasıyla; itme, saç ve kulak çekme, bedene kaba şaka, tekme ve tokat, aletli saldırı olduğunu bulgulamıştır. Öğrencilerin maruz kaldıkları duygusal şiddet türlerinin de görülme sıklığı sırasıyla; eşyaya zarar verme, ayrımcılık yapma, küçük düşürme ve gruptan çıkarma olduğu ortaya çıkmıştır.

1.1.2 Bedensel Cezanın Sonuçları

Kısa bir süre için davranışın ortadan kaldırılmasını sağlayan bu yöntemin, hem kısa hem de uzun vadede ciddi psikolojik, fiziksel ve eğitimsel sorunlarla yol açtığı öne sürülmektedir. Bedensel cezanın disiplini sağlamada etkisiz olduğu, kolaylıkla istismar edilebildiği, fiziksel hasara yol açtığı, öğrencilerin sosyal, psikolojik ve eğitimsel gelişmelerini olumsuz yönde etkilediği, çocuk istismarının ve gençliğin şiddet yanlısı tutumlarının gelişmesine neden olduğu, kısacası hem fiziksel hem de ruhsal yönden zarara yol açtığı belirtilmektedir (Bauer, 1990; Akt: Greydanus, Pratt ve Hoffman, 2002; Hart ve Brassard, 1987; NASP, 2002; Akt. Mahiroğlu ve Buluç, 2003).

Klinik çalışma bulguları bedensel cezanın olumsuz sonuçlar doğurduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Cezalandırma çocuğun kendine güvenini azaltmakta ve çocukta depresyon kaygısının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ayrıca, cezalandırılanın bir kahramana dönüşmesine ve sonuç olarak da istenmeyen davranışı ile akranlarının daha çok dikkatini çekmesine yol açabilmektedir (NCCR,

2001; Akt. Mahiroğlu ve Bulu, 2003). Nitekim, ocuğun nispeten uyumlu davranışları da ceza korkusu ve uygulayıcısı ortamdan çekildiğinde daha da çoğalan bir uyumsuzluğa dönüşür (Başar, 1999: 143).

Tüm bunların yanı sıra, birçok çalışma bedensel ceza kullanımının ileride antisosyal kişilik bozukluğuna yol açacağını ileri sürer (Gözütok,1993; Mahir ve Bulu, 2003).

Mahiroğlu ve Bulu (2003), “Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları” çalışmalarında fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğu görülmüşür.

Koç ve diğerleri (2006), “şiddete Maruz Kalan ocukların Psiko-patolojisi” çalışmalarında elde ettikleri veriler ışığında; şiddete maruz kalan öğrencilerin %26,2’sinin psiko-patolojilerinin normal düzeyde olduğunu, öğrencilerin %38.1’inin ruh sağlıklarının bozulmaya başladığını ve %35.7’sinin ruh sağlığının bozulduğunu bulgulamışlardır. Bu sonuçlara göre şiddete maruz kalan öğrencilerin psiko-patolojik semptomlara orta ve yüksek düzeyde sahip olmaları dikkate alındığında ruh sağlığı bozuk veya bozulma riski ile karşı karşıya kalan öğrencilerin oranının %73,8 olması bu çocuklara yönelik önlemlerin alınması gerektiğine ilişkin önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra şiddete maruz kalan kız öğrencilerin ruh sağlık düzeyleri şiddete maruz kalan erkek öğrencilere göre daha olumsuz düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca ev ile yaşanan problemler ve akademik başarısızlık şiddete maruz kalan öğrencilerin ortak özelliklerindedir.

Paolucci ve Violato (2004), bedensel cezanın duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sonuçlara etkisi ile ilgili yayınlanmış çalışmaların bir metaanalizini yapmışlardır. Bu genel çalışma, 1961-2000 yılları arasında 47,751 deneği kapsayan 70 çalışmayı içermektedir. Metaanalizin sonuçlarına göre; bedensel cezaya maruz kalma, gençlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal patolojilerini arttırma riskini düşünüldüğu kadar büyük oranda arttırmamaktadır.

Graziano'nun (1994) yapmış olduğu çalışmada bir çocuk fiziksel olarak cezalandırıldığında, şiddetin kişilerarası farklılıkları çözmede kabul edilebilir bir strateji olduğunu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bedensel ceza deneyimine bağlı olarak şiddet stratejilerinin modellendiği veya taklit edildiği ve bu stratejilerin çocuğun davranış repertuarına eklendiğine inanılmaktadır.

Cast ve diğerlerine (2006) göre, sosyal öğrenme kuramlarına ve sosyal hayatın sembolik etkileşimci anlayışına göre fiziksel ceza, beraber yaşamının getirdiği problemleri çözme konusunda agresif ve kontrolcü stratejiler öğretir ve önemli problem çözme becerilerinin gelişmesini engeller.

Straus (1971, 1991), bedensel cezanın etkileri ve çocuklarda saldırganlığa yol açtığı varsayımına ilişkin çok sayıda çalışma yapmıştır. Güçlü bir bedensel ceza karşıtı olan Straus'un vardığı genel kanı, çocuğun saldırganlığı öğrenmesidir. Bir çocuk bedensel cezaya maruz kaldığında sorunlarla başa çıkabilmenin etkili bir yolu olarak vurmaya öğrenir ve insanlara kızdığı zaman onlara vurmaya normal bir yol olarak görür. (Akt. Yerlikaya, 2008)

1.1.3 Eğitimde Bedensel Ceza

Eğitimde bedensel cezayı Wineman ve James (1967), bir öğretmen veya başka bir eğitimcinin onaylanmayan bir hareket yaptığı için bir öğrencinin bedenine acı vermesi şeklinde tanımlamışlardır (Akt. Gözütok, 1993: 10).

Türkiye'de uzun yıllar ebeveynler çocuklarını "Eti senin kemiği benim" diyerek öğretmene teslim etmişlerdir ve öğretmenin bedensel ceza uygulamasını onaylamanın yanı sıra, onu teşvik de etmişlerdir. Böylelikle eğitim ve disiplin sağlama aynı anlamda görülerek dayak olgusu da bunun aracı haline getirilmiştir. Bedensel ceza uygulamaları zamanla geleneksel değerlerin bir parçası olmuştur. Okullardaki bedensel ceza uygulamaları tüm yasaklamalara rağmen devam etmektedir. Resmen yasakken geleneksel olarak "gerekliyse uygulanır" ikilemi, evde veya okulda bu durumun bir iç iş gibi algılanması, cezalandırmanın suçlu olduğunu bilmesi, cezalandırılanın da utanması bu gerçeğin gün ışığına çıkmasını engellemiştir. Bu

durum problem çözümünü geciktirmektedir. Demokratikleşme çabaları kapsamında örgütlenen kuruluşlar da bu gerçeği göz ardı etmektedirler (Gözütok, 1993: 26-29).

Oysaki günümüzün yeni eğitim anlayışı insana değer veren, insanı her yönüyle güçlü bulan Hümanistik bir bakışa sahiptir. Nitekim, kökleri varoluşçu felsefeye dayanan Hümanistik kuram insanın bilinçli ve insancıl olma özelliğine büyük önem vermekte ve demokratik bir toplumsal yapının ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanın her yönüyle gelişim gücü yüksek olduğu temeli üzerine kuruludur. İnsana değer veren bu anlayışla, bedensel cezanın aynı anlayış içerisinde olması mümkün değildir. Nitekim, insancıl psikologlara göre, sağlıklı insan benliğini otorite içinde eriten, yok eden, topluma edilgen uyum sağlayan insan değildir (Ilgar, 2009).

Ruh sağlığını koruyucu bir eğitimin insan doğasına uygun ilkeleri benimsemesi gerektiği düşünülmektedir. Günümüz eğitiminin benimsediği ilkeler, İnsancıl psikolojinin insanın doğasına ve değerine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenme ile benlik arasında yakın bir ilişki vardır. Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren, çocukların olumlu bir benlik geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu yönüyle, insan duygularını ve insan olma faktörünü ön planda tutan bir kuramla beslenen eğitim anlayışında bedensel cezanın yeri olmamalıdır.

Nitekim aynı yaklaşımı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de görmek mümkündür. Maslow, insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha üst ihtiyaçları tatmin etme arayışına girdiklerini ve bireyin kişilik gelişiminin, o an için başat olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini savunmaktadır. Başka bir ifade ile insan güdülerinin hayvan güdülerinden bazı yönlerden farklı olduğunu savunmuş ve insan güdülerini bir piramit gibi birbiri üstüne merdiven basamağı şeklinde çıkan aşamalı bir düzen içinde düşünmüştür. Bu güdü piramidin temelinde biyolojik güdüler üst katında ise psikolojik güdüler yer alır. Maslow'a göre temeldeki bir güdünün gereksinimleri karşılanmadan, birey üst düzeydeki güdülerden etkilenmez. Alt düzeydeki güdüler doyuma ulaşıncaya birey, üst düzeydeki güdülere hazır hale gelir (Maslow, 2001). Bu açıdan bakıldığında, bedensel cezanın uygulandığı bir sınıf ortamında ne öğrencinin güvenlik ihtiyacının ne de sevgi, saygı ihtiyacının karşılandığını söyleyebiliriz.

Bedensel ceza korkusu yaşayan bireyin, güvenlik ihtiyacı karşılanmadığı için öğrenme yaşantılarını içselleştirmesi, olumlu bir benlik geliştirmesi ve eğitimin nihai hedefi olan kendini gerçekleştirme mümkün değildir.

Nitekim demokratik toplum anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı günümüzde, anti-demokratik uygulamalara yer vermemek gerekir. Bireyin bireysel farklılıklarını temele alan, evrensel anlayış ve tutumların geliştirilmeye çalışıldığı bir eğitim sisteminde kurallar ve yaptırımlar da demokratik olmalıdır. Bireyin zihinsel ve duygusal dünyasının temellerinin atıldığı okul yılları demokratik toplum anlayışını pekiştiren uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Anti-demokratik uygulamaların uygulandığı bir sınıf ortamında geleceğin demokratik bireylerini yetiştirmenin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu noktada, yapılması gerekenin öğretmenlerin çağdaş disiplin ve demokratik eğitim anlayışını benimsemesidir. Bu konuda yapılan çalışmalar;

Gözütok, (1993), öğretmenlerin dayağa karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamalarını belirlemek üzere yaptığı “Okullarda Dayak” isimli araştırmasında öğretmenlerin bedensel cezayı çeşitli aralıklarda kullandıklarını belirlemiştir

Gözütok ve diğerleri (2006), 1992-2006 yıllarını karşılaştırdıkları “Okullarda Dayak” çalışmaları ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının ve okulda bedensel ceza uygulamalarının 1992 ve 2006 yılları karşılaştırmasını yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen tutum puan ortalamalarında önemli bir düşüş belirlenmiş, cezalandırma biçimleri arasında önemli bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiş,

Dönmezer ve diğerlerinin (2006), kötü muamele ve etkileri üzerine yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerle öğrencilerin örtüştükleri en önemli konu okullardaki dayak konusu olup her iki grup da okullarda dayağa çok sık rastlandığını ifade etmektedirler. Araştırma bulgularından çıkan ilginç bir nokta da sopyla dolaşan ve dayak atan yöneticilerin öğretmenler için de bir model oluşturması, onlara da bu tür davranışlar için meşrulaştırıcı bir dayanak oluşturmasıdır.

Başcı, (2007) hazırlamış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde şu sonuçlara varmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre, fiziksel cezaya ilişkin tutumları arasında, orta sosyoekonomik düzey okullar ile üst sosyoekonomik düzey okullar arasında fiziksel cezaya ilişkin tutumlar açısından üst düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine önemli fark bulunmuştur.
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve mezun oldukları kuruma göre ve fiziksel cezaya ilişkin tutumları arasında önemli bir fark bulunmamıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, mesleki kıdemleri 21-25 yıl olanlar lehine önemli fark bulunmuştur.

1.1.4 Eğitimde Bedensel Cezayı Önlemek İçin Neler Yapılabilir

Eğitimde bedensel cezayı önlemek, önce zihinlerde halledilmesi gereken bir problemdir. Bedensel cezanın geleneksel kabul mantığını yıkmakla birlikte onun normal kabul edilmesinin en önemli nedenlerinden biri olan “görmezden gelme” tutumunun ortadan kalkması gerekmektedir. Öncelikli olarak bedensel cezanın problem çözme amacıyla başvurulan bir disiplin yöntemi olarak tanımlanmasının önüne geçilmelidir. Öğretmen bir bedensel ceza uygulayıcısı olmaktan çok, çocuğu bu tür durumlardan uzak tutacak bir koruyucu görevi üstlenmelidir.

Öğrencilerin şiddeti olağan bir olgu olarak görmelerini ve bu eylemlerin içinde yer almalarını önlemek için öncelikle onlara şiddet eylemlerinin insanlık onuruna ve özsaygıya aykırı olduğu, kimsenin bu tip ilkel çözüm yollarını hak etmediği, her şahsın insanca yaşama hakkına sahip olduğu benimsetilmelidir. Bu da eğitim süreci içinde insan hakları, demokrasi, hoşgörü, empati kurma gibi kavramların verilmesiyle başarılabilir. Bu konuda sosyal bilgiler ve insan bilimlerine ilişkin derslere iş düşmektedir.

İnsan haklarını, insanı koruma bilincini kişilere aşılamanın en önemli ve etkili yolu eğitimidir. Eğitimin her basamağında öncelikle evrensel insan değerlerine

öncelik verilerek, yeni nesle hem kendi ulusal kültürünün değerlerini koruma hem de “dünya vatandaşlığı” bilincini kazandırmak gerekmektedir. Ancak sadece teorik bilgi boyutu bu değerleri içselleştirmede yeterli olmayıp “insan olmayı”, insan değerlerini yaşatmayı yaşam felsefesi haline getirmiş her öğretmenin tüm davranışlarına bu felsefe yansımalıdır. Çünkü öğrenciler nasıl olunması gerektiğini eğitimcilerin tutumundan öğreneceklerdir. Çizilen evrensel insan modelini örnek alan öğrenciler, anlatılmak isteneni daha kolay kavrayıp içselleştirme olanağına sahip olurlar.

Özgürlüğü ve diğer insan değerlerini sadece bildirgelerde ve diğer resmî belgelerde geçen haklar olmaktan kurtarmanın yolu; bu değerlere saygı göstermek, önemseyip yaşamsal, eylemsel olgular haline getirmek, yaşamın her alanında bunları gerçekleştirmeye çalışmaktır. Ancak bu sayede bireylere şiddet eylemlerinin anlamsızlığı ve tehlikesi anlatılabilir.

Uzun vadede ve zahmetli bir emek süreci sonrasında sonuç verecek olan bu düşüncelerin yanı sıra kısa zamanda durumu düzeltmeye yönelik şu tedbirler alınabilir:

- ❖ Toplumda şiddet sorunu bir proje çerçevesinde ve gerçekçi bir zamanlamayla çözüme kavuşturulmalıdır.
- ❖ İlgili çalışmaların bedensel cezaya alternatif olarak kısa, orta ve uzun vadeli çözüm önerileri okullara yansıtılmalıdır.
- ❖ Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında “bedensel ceza uygulanmadan sınıf yönetebilme” konularına önem verilmelidir.
- ❖ Yasal yaptırımların yanı sıra “hak ettiyse dövülür, dayak son çaredir, öğrencinin iyiliği için, adam olsun diye” anlayışını ortadan kaldıracak projeler yapılmalıdır. Dayak olmadan da çocukların eğitilebileceği topluma benimsetilmelidir (Gözütok ve diğerleri, 2006: 25).
- ❖ İlköğretim okullarında rehberlik servisleri yaygınlaştırılmalıdır.
- ❖ Öğretmenlerin ruhsal sağlıkları belirli aralıklarla kontrol ve takip edilmelidir.
- ❖ Velilerle öğretmen ve okul yönetimi arasında güçlü bir iletişim bağı olmalıdır.

- ❖ Öğretmenlik mesleğinin ciddi bir performans gerektirdiği kabul edilmeli, çalışma zorluklarına tahammül edemeyen ve emeklilik yaşını doldurmuş öğretmenlerin emeklilik haklarını kullanmaları sağlanmalıdır (çoban ve İşcen, 2006: 22).
- ❖ Öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltecek önlemler alınabilir. Şiddete başvuran öğretmenlere uygulanan yaptırımlar yeniden düzenlenebilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen adayları, çocukların sorunlarıyla başa çıkma becerisine sahip olarak yetiştirilmelidir. (Mertoğlu, 2006: 32).

1.2 Karakter Kavramı

Karakter kelimesi, çalışkanlık, güvenilirlik, dürüst olma gibi değerlerle ilişkili belirgin davranışlar olarak tanımlanmıştır. Ahlak felsefesinde karakter; kişinin kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür (Akarsu, 1998). Karakter kavramı bireyin doğru şeyler yapmayı, doğru düşünmeyi, doğru hissetmeyi kabul etmesidir.

Gazâlî'ye göre karakter, ne bilme, ne yapmaya gücü yetme, ne de eylemdir. Karakter, nefiste, insanın içinde yerleşmiş bir durumdur. Karakter, fiillerin düşünmeksizin kolaylıkla nefisten çıktığı, nefsin bir durumudur. Eğer bu durum, aklın ve dinin övdüğü ve iyi fiillerin kendisinden sâdır olduğu bir durum ise buna 'iyi karakter' denir. Eğer kötü işlerin sâdır olduğu bir durum ise ona da 'kötü karakter' denir. (Çamdibi, 1994 Akt. Aslan, 2011).

Kısacası karakter kavramı bireyin ahlak bakımından toplumca kabul edilen söz ve davranışlar yapması ve ahlak kurallarına uymayan davranışlardan uzak olması şeklinde tanımlanabilmektedir.

1.2.1 Karakter Eğitimi

Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır bununla beraber karakter doğuştan gelmeyip, kişiye, eğitime ve şuuraltının inşası yoluyla kazandırılır. Bunun için okullar, öğrencilerin doğru davranmayı bir hayat tarzı haline getirmelerine yardımcı olmak için onları gerekli değer ve becerilerle donatmayı da hedeflemelidir. Buna göre karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Uysal, 2008).

Karakter eğitimi en genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen insanlarda değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003, s.79).

Berkowitz ve Bier'e göre karakter eğitimi:

1. Evrensel olarak paylaştığımız iyi karakterlerin öğretilmesi ve gösterilmesiyle etiği, sorumluluğu, şefkatli, yardımsever gençlerin geliştirilmeleri için okullarda oluşturulan ulusal bir harekettir.
2. Karakter eğitimi dürüstlük, kibarlık, cesaret, özgürlük eşitlik saygı ve cömertliği içeren temel insan değerleri hakkında çocukları eğitir.
3. Karakter eğitimi birey ve toplumun iyiliği için iyi karakterin gelişmesi için maksatlı çabadır.
4. Karakter eğitimi okul personelinin ve toplum üyeleriyle çocukların ve gençlerin sorumlu olması için maksatlı bir yaklaşımı şeklinde tanımlanmıştır. (Yüksel, 2012).

Karakter eğitiminin önemli kuramcılarında olan Lickona (1996) karakter eğitiminin niteliklerine ve kapsamına yönelik on bir ilke belirlemiştir. Ekşi (2003) tarafından Türkçeye kazandırılan bu ilkelere göre karakter eğitimi, karakterin temelinde ahlaki değerleri kabul etmeli ve okul yaşamının her basamağında temel değerleri baz alan bir yaklaşım kullanılmalıdır. Etkili karakter eğitimi öğrencileri geliştiren ve başarılı olmalarını sağlayan bir eğitim programı içermelidir. Ayrıca okul bu eğitim çabasında aileyi ve çevredeki imkanları kullanılmalıdır (Ekşi, 2003,s.80-83).

1.2.2 Karakter Eğitiminin Tarihçesi

Karakter eğitimi kavramı günümüzde yaygınlaşan bir kavram olmamakla birlikte batı literatüründe Antik Yunan'a kadar götürülen eğitimsel bir uğraş olarak görülmektedir (Uysal, 2008).

Karakter eğitimi kavramı Amerikan menşeli bir kullanım olmasından ötürü 300 yıllık bir Amerikan tecrübesini öne çıkarmaktadır. Amerika'daki okullardaki karakter eğitiminin tarihi koloni (sömürge) dönemlerine kadar uzanmaktadır (Greenawalt, 1996 Akt. Uysal, 2008). Koloni döneminde Hristiyan gruplar bireyleri dinî inançlara sıkı sıkıya bağlı toplum olmaları için faaliyetlere başladılar. Bu kapsamda Amerika'da etkin ilk yükseköğrenim kurumlarından olan Yale, Harvard ve Princeton karakter eğitimi ile ilgilendiler (Uysal, 2008). 19. yüzyılın başlarında Amerika'nın bütün okullarında karakter eğitimi uygulamaları başlandı. Okullarda *Çocukların Ahlak Kodu* adlı kitabı öğrencilere o dönem öz kontrol, sağlıklı olma, dürüstlük, dostluk gibi değerleri kazandırmaya çalıştı (Uysal, 2008).

1960 yılı karakter eğitimi için önemli bir süreçtir. Bu dönemde gençlerin özgün birey oldukları kabul edildi ve gençlere yetişkinlerin değerlerinin aşılmasına karşı anlayış gelişti. Buna paralel olarak öğretmenlerin de çocuklara kendi değerlerini seçmeleri konusunda fırsat vermesinin üzerinde duruldu (Lickona,1993 Akt. Uysal, 2008).

1990'larda Karakter eğitimine olan ilgi giderek artmıştır (Lincona, 1993). Bu ilgiye bağlı olarak karakter eğitimi üzerine çeşitli organizasyonlar gerçekleştirilmiştir. 1992 yılında karakter eğitimi üzerine Aspen Bildirisi ilan edildi. Karakter eğitimine yönelik organizasyonların benimsendiği Aspen bildirisine katılanlar uzlaşarak, altı temel ahlaki değeri (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarını önemseme ve vatandaşlık) ortaya çıkarmışlardır.

1.2.3 Karakter Eğitiminin Önemi

Okullar, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyebilmelidirler.

Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için seçenekler gösterebilmeli ve aynı zamanda bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını sunabilmelidirler. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanlar iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır. Bu anlamda karakter eğitimi, *öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkan sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi* demektir (Ryan&Bohlin, 1999). Dolayısıyla karakter eğitimi ayrı bir müfredat gibi değil, tam aksine okulun bütün ders programlarına eklemlenmiş (*e n t e g r e*) bir müfredattır. (Ekşi, 2003)

1.2.4 Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Eğitimin en genel amacı topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Bu amaca uygun olarak bireyin yetişmesinde birçok unsur etkili olur. Aile başta olmak üzere diğer en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler, sınıf ortamındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin ders amaç ve öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak planlama ve yürütülmesinden sorumlu kişilerdir (Aslan, 2011). Okullarda karakter eğitimi programlarının uygulayıcısı öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Lickona'ya (1997) göre öğretmen:

1. Öğretmen öğrencilerine bire bir rehber olan, iyi bir model ve akıl hocasıdır.
2. Öğrencilerin birbirlerine saygı gösterdiği, birbirlerini koruduğu, grupta kendini değerli hissettiği ve gruba karşı sorumlu olduğu ahlaki bir topluluk oluşturur.
3. Sınıf kurallarını öğrencilerinin ahlaki yargılama gücünü, kurallara gönüllü uyma ve başkalarına saygı gösterme davranışlarını karakter geliştirmede fırsatlar olarak görür ve disiplin kurallarını buna göre oluşturur.
4. Öğretmen öğrencilere öğrenmelerim için uygun bir sınıf ortamı oluşturur.

5. Ahlaki bakımdan zengin konular ve akademik konuları da içeren seçkin programları kullanarak eğitim programları yoluyla değerleri öğretir.
6. Öğrencilerin başkalarının görüşlerine başvurmalarını, onların bakış açılarını önemsemelerini sağlar ve ortak hedeflere ulaşmada, birlikte çalışma yeteneğini geliştirmek için işbirlikçi öğrenmeyi kullanır.
7. Öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarına, daha sıkı çalışma kapasitesine sahip olmalarına ve üstün başarı elde etmelerinde kararlı olmalarına ve başkalarının hayatlarını da etkileyen çalışma anlayışını geliştirerek, yeteneklerinin farkında olmalarına yardım eder.
8. Kitap okutarak, araştırma yaptırarak, kompozisyon yazdırarak, günlük tutturarak ve tartışma teknikleri uygulayarak, öğrencilerin ahlaki düşüncelerini geliştirmelerine yardım eder.
9. Uyuşmazlıkların nasıl çözüleceğini öğreterek çatışmaların herhangi bir zorlama olmadan adil bir biçimde çözülebileceğinin farkına vararak temel ahlaki beceri ve değerleri kazanmalarına yardım eder. Ayrıca sınıf içinde daha olumlu bir hava yaratarak kapsamlı yaklaşımı okul öğrencilerinin bir bütün olarak geliştirmesi gerektiği farkındalığını kazandırır.
10. Öğrencilerin kendilerine özgü davranışlarının ortaya çıkmasına fırsat verir. Her öğretim kademesindeki çocuklara toplum ve okul hizmeti gerçekleştirmek için fırsatlar sağlayarak sınıf dışında da iyi bir model olma ilgisi uyandırır.
11. Sınıfta öğrenilen değerleri pekiştirmek için okulun genelinde yaygın olan kabulleri geliştirir. Örneğin müdürün yöneticilik yetkisi olduğu, disiplin kurallarına uygun davranma, okul genelinde benimsenen toplum anlayışı, öğrenci toplulukları vb. aracılığı ile okulda olumlu ahlak kültürü oluşturur.
12. Ailelere çocuklarına ilk ve en önemli ahlak öğretmeni olduklarının farkına varmalarını sağlar. Okulda öğretilen değerleri geliştirecek farklı yollar sunarak temel ahlaki değerleri geliştirmede toplumun, dini kurumların, şirketlerin, yerel yönetimlerin ve medyanın yardımını araştırarak ailelerin ve toplumun karakter eğitiminin bir parçası olmasına yardım eder. (Akt. Aslan, 2011).

1.2.5 Türkiye’de Karakter Eğitiminin Uygulanması

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde, bir karakter eğitimi programı bulunmamaktadır. Ancak milli eğitim temel kanunu incelendiğinde Türk milli eğitim anlayışının temelinde ahlak ve karakter eğitiminin yer aldığı görülmektedir (Gündoğdu, 2010).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılmak üzere “ahlaklı ve hoşgörülü olma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik” gibi temel beceriler ve “adil olma, aile kurumuna önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak” gibi değerlerin yer aldığı da görülmektedir. Bunun dışında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, Türkçe, Sosyal Etkinlik gibi derslerin programlarında da benzer ifadelerle rastlamak mümkündür.

Görüldüğü gibi Türkiye’de ayrı bir karakter eğitimi programı olmamasına rağmen Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve derslerin programlarında karakter eğitimiyle ilgili pek çok madde bulunmaktadır. (Gündoğdu, 2010).

1.3 Yetkinlik Kavramı

Yetkinlik kavramı ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Sosyal öğrenme teorisine dayanan yetkinlik kavramını Bandura (1977) şu şekilde tanımlamıştır. Kişinin istediği bir performansı elde etmesi için yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancıdır.

Yetkinlik bireyin duygu ve düşüncelerini gösteren önemli bir kavramdır. Yetkinlik kavramı Bandura tarafından ilk olarak 1977 yılında ortaya atıldıktan sonra büyük bir dikkat çekmiş ve bu konu hakkında araştırmalar başlatılmıştır. Yetkinlik inancının bu kadar önem kazanmasında bazı temel sebepler üzerinde durulmaktadır: Birincisi yetkinlik kavramının, gelecek performansı geçmiş performanstan ve bilişsel

yetenek düzeyinden daha iyi yormadığının araştırmalarla gösterilmiş olmasıdır. İkincisi yetkinliğin gelişmesinin performansı da yükselttiğinin ortaya konulmuş olması ve daha da önemlisi, yetkinlik inancının doğrudan değiştirilebilir olmasıdır. Üçüncüsü, yetkinlik kavramının “çaba” üzerindeki etkisidir. Kişinin yüksek performans ortaya koyabileceğine inanmasının, bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini vurgulamaktadır. (Bandura, 1986 Akt. Aslan, 2011).

Bir bireyin öz yeterliği ne kadar güçlü olursa, o kişide, o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda öz yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözmeye becerilerini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini etkiler. Yüksek yeterlilik duygusuna sahip kişiler güçlükler karşısında daha fazla çaba gösterirler, hedefleri büyüktür ve zor işleri başarmak için daha fazla uğraşırlar. Öz yeterlikleri düşük olan insanlar, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, her şeye dar bir görüş açısından bakarlar. Yeteneklerine dair bu tip inançları, kaygıyı ve stresi arttırırken, kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açılarını ise daraltır. Bu nedenle öz yeterlik, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kendilerine olan güvensizlikleri öğrenme güdüsü yaratır fakat daha önceden edinilen yeteneklerin ustalıkla kullanımını engeller. Hedefleri büyük değildir, kolay işleri tercih ederler ya da tamamen sorumluluktan kaçarlar (Woolfolk Hoy, 2004, s.4-5, Akt. Türk, 2008).

1.3.1 Yetkinlik İnancı

Yeterlik inancı ise Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin temelinde yer alan bir kavramdır. Buna bağlı olarak öz yetkinlik inancını Bandura bireyin sahip olduğu yetkinliklerini, bir görevin gerekliliklerini yerine getirebilmek açısından ne düzeyde yeterli gördüğu olarak tanımlamaktadır. Bu inanç bireyin kendi yetkinliklerini değerlendirmesi sonucu oluşur. Birey içinde bulunduğu ortama uyum sağlayabilmek için yetkinliklerini irdeler ve yeterli görürse harekete geçer. Kişinin yetkinlikleri ile ilgili bu inancı yetkinlik inancıdır ve oldukça da etkilidir (Işık, 2001 Akt. Aydın, 2008).

Bandura (1977) bireylerin kendi yeterliklerinin, *öz-yetkinlik* ve *sonuç alma etkililiği* olmak üzere iki farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmektedir. Öz yetkinlik; bireyin kendi değer yargısı ve verilen bir görevi etkileyen bireysel yeterliliklerle ilgili inançlardır. Sonuç beklentisi; bireyin bir iş karşısında göstereceği performansa olan inancının bir yargısıdır. Bir iş karşısında kişinin kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla baş edip edemeyeceği, yeterli davranıp davranamayacağına olan inancıdır.(Bandura, 2001 Akt. Aydın, 2008).

Öz-yeterlik bireyin yaşamda belirleyeceği hedefleri ve bu hedeflere ulaşma yolunda göstereceği performansı ve çabayı etkileyen kendimizle ilgili beklentilerimizdir. Kişinin bir işe başlamasında, o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmesinde ve ediminde kişinin öz-yeterlik inançlarının etkisi açıkça görülebilir. (Kiremit, 2006).

1.3.2 Öğretmen Yetkinliği

Bireyin gelişmesindeki en önemli faktör eğitimidir. Öğrencilerin yaşamında istendik davranışlar yapmayı amaçlayan öğretmenler eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenlerin öğrencilerine istendik davranış kazandırma ilişkin yargısına öğretmen yetkinlik algısı denilmektedir. Toplum ve dünya geliştikçe öğretmenlere yüklenen sorumluluklar da artmakta ve çeşitlenmektedir. Milli eğitim bakanlığı öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevi “*ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek*” olarak belirtmiştir. (Arık ve Kutlu, 2013) Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı’nda (MEB, 2006: 3-4), iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Yetkinlik kapsamında yapılan araştırmalar sonucunda yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilere bilgi verme, ğrenci merkezli yöntemler kullanmada ve öğrencileri araştırmaya yönlendirme konularında daha istekli oldukları görülmüştür.(Aslan, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Gözütok, (1993), öğretmenlerin dayağa karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamalarını belirlemek üzere yaptığı “Okullarda Dayak” isimli araştırmasında öğretmenlerin cezalandırma biçimi olarak tokat atma, kulak çekme ve saç çekme gibi çeşitli biçimlerde cezalandırıldıklarını ve bunu haftada bir, ayda bir ve 15-20 gün arayla gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Dayak yiyen öğrenciler öğretmenleri özel yaşamında sorunlu, mesleğinde zayıf olarak görmektedir çok az bir bölümü öğretmeni haklı görmektedir.

Dilmaç, 1999’da yaptığı araştırmada insani değerler eğitimi programının ilköğretim kademesindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Civelek (2001)“İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler” adlı çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yeri, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul türü ve mesleki kıdeme göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ‘maddi ödül’, ‘psikolojik ceza’, ‘sosyal ceza’, ‘psikolojik ödül’ ve ‘sosyal ödül’ uygulamaları bakımından incelemiştir. Aralarında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre, sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ‘fiziksel ceza’ uygulamaları bakımından kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Keskin (2002) “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları” adlı çalışmasında kullandığı anketin birinci bölümünde istenmeyen davranışların görülme sıklığı saptanmış, anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmak için kullandıkları yaklaşımlar saptanmıştır. Bu çalışmaya göre istenmeyen davranışlarla baş etmede en çok kullanılan yolun (%28.41) ile sözel uyarı (%14.71) ile öğrenciyle ders dışında konuşma, üçüncü baş etme yolu da (%11,91) ile ailesi ile görüşme olduğu ortaya çıkmıştır. (%1.10) ile fiziksel ceza vermenin öğretmenlerin en az tercih ettiği yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır. (Akt. Başçı, 2007)

Yıldırım (2002) Edirne ili eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitimleri süresince okullarda fiziksel cezaya maruz kalıp kalmadıklarını sormuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimleri süresince fiziksel ceza gördüklerini ve bu fiziksel cezanın çoğunu ilkokulda yaşandığını belirtmişlerdir. Şiddetin türü ile ilgili sorulara daha çok dayak, azarlama, sözle tehdit, notla tehdit daha sonra da cetvel veya sopa ile dövme sonucu çıkmıştır.

Kundakçı (2002), “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenlerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan kurum, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre test edilmiş, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin çocukluklarında eğitim aracı olarak cezaya uğrayıp uğramadıklarına bakıldığında,%34,6’sı cezaya uğradıklarını, %65,4’u herhangi bir cezaya uğramadıkları belirlenmiştir. (Akt. Başçı, 2007)

Mahiroğlu ve Buluç (2003), “Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları” adlı çalışmalarında fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğu görülmüştür.

Demir (2005) “Okulda ve Ailede Bedensel Cezanın Demokratik Tutumlar Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerine karşı uyguladığı fiziksel cezanın biçimi, sıklığı ve öğrencilerin fiziksel cezaya maruz

kaldıklarında neler hissettiklerini belirlemiştir. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre fiziksel cezayı daha çok kullandıkları, öğrencilerin fiziksel cezaya uğradıklarında genellikle utandıkları ve sınıf arkadaşlarına karşı mahcup düştüklerini belirtmiştir. Yine öğrencilerin ailelerinde de fiziksel ceza gördükleri annelerin kız çocuklarına karşı, babaların ise erkek çocuklarına karşı daha fazla fiziksel ceza uyguladıkları ortaya çıkmıştır. . (Akt. Başçı, 2007)

Mertoğlu (2006) “1997–2005 Yılları Arasında İstanbul’da Öğretmenlerin Öğrencilere Uyguladığı Şiddetin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin fiziksel ceza olarak en çok cetvelle-araçla dövmeği tercih ettiğini tespit etmiştir. Bunu sırayla; kaba davranış, hakaret, darp, baskı, tehdit, taciz ve diğerleri izlemektedir. 45–49 yaş aralığındaki öğretmenler, diğer yaş grubundakilere göre şiddeti daha çok başvurdukları, 35 yaşın altındakilerin en az şiddete başvuran grubu oluşturdukları ortaya konmuştur. Yine araştırmadan elde edilen verilere göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda diğer gruplara göre daha az şiddetin uygulandığı ve sınıf öğretmenlerinin diğer dallardaki öğretmenlere göre daha fazla şiddeti kullandıkları tespit edilmiştir.

Ada, Baysal ve Korucu’nun sınıf öğretmenleriyle karakter eğitimi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz durumlara gösterdikleri tepkiler incelenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır (Ada, Baysal ve Korucu, 2005).

Gözütok ve diğerleri (2006), 1992-2006 yıllarını karşılaştırdıkları “Okullarda Dayak” çalışmaları ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının ve okulda bedensel ceza uygulamalarının 1992 ve 2006 yılları karşılaştırmasını yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen tutum puan ortalamalarında önemli bir düşüş belirlenmiş, cezalandırma biçimleri arasında önemli bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiş, öğrencilerin bedensel cezaya maruz bırakılma sıklıklarına bakıldığında cezalandırmanın her gün oluşunda bir artma, haftada bir, 15-20 günde bir ve ayda bir oluşunda azalma bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, mesleğinde sorunlu ve özel yaşamında sorunlu öğretmenlerin daha çok

bedensel cezaya başvurdukları konusundaki görüşlerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Deveci ve diğerleri (2006), 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki örneklem kapsamında beşinci sınıf öğrencileri üzerinde uyguladıkları “İlköğretim Çocuklarının Şiddet Algıları” çalışmalarında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin şiddet tanımlarını, en çok karşılaştıkları şiddet olaylarını, şiddeti önleme önerilerini ve şiddet karşısındaki hislerini bulgulamıştır.

Akman ve diğerleri (2006), “Ailelerin ve Çocukların Kullandıkları Ceza Yöntemleri” çalışmalarında elde ettikleri verileri bölgelere, anne-baba eğitim durumuna ve çocuğun arkadaş çevresine davranış biçimine göre analiz ederek kullanılan ceza yöntemlerini ortaya çıkarmışlardır.

Kaymak-Özmen (2006), Kars'ta yapmış olduğu “İlköğretim Öğrencilerinin Maruz Kaldıkları Şiddetin Türleri ve Sıklığı” isimli çalışması ile öğrencilerin maruz kaldıkları şiddet türlerinin görülme sıklığı sırasıyla; itme, saç ve kulak çekme, bedene kaba şaka, tekme ve tokat, aletli saldırı olduğunu bulgulamıştır. Öğrencilerin maruz kaldıkları duygusal şiddet türlerinin de görülme sıklığı sırasıyla; eşyaya zarar verme, ayrımcılık yapma, küçük düşürme ve gruptan çıkarma olduğu ortaya çıkmıştır.

Küçükturan ve Akbaba-Altun (2006), 2005-2006 öğretim yılında Ankara'da kamuya bağlı bir kreş ve yuvada okul öncesi öğrencilere uyguladıkları “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Şiddetin Değerlendirilmesi” çalışmalarında öğrencilerin şiddete maruz kalıp kalmadıkları, şiddete uğrama nedenleri, şiddet sonrası duyguları bulgulanmış ve sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun şiddete maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

“Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde Öğrenim Gören 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Saldırganlığa Yönelik Tutumları” araştırmalarında Özdemir ve diğerleri (2006) Buss-Perry saldırganlık ölçeği ile öğrencilerin görüşlerini alarak birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre; elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, dördüncü sınıf öğrencilerinde sözel saldırganlık seviyesinin

yüksek olduğu görülmüştür. Üç yıllık süre içerisinde saldırganlık seviyelerinin istikrarlı bir şekilde kalması söz konusudur ve burada alınan derslerin etkileri görülmektedir. Bir başka çıkarım ise, sözlü saldırganlık boyutundaki artışın olumlu yönde olduğu ve öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, yeri gelince tartışmadan kaçınmadıklarını gösterdiğiidir. Ayrıca üniversite değişkeni açısından bulgulara bakıldığında iki üniversitenin aynı bölüm öğrencileri arasında saldırganlık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedeni öğrenci profillerinin bu iki üniversitede çok da farklı olmadığı gerçeğini desteklemektedir.

Bu araştırmada 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılmasının birtakım sakıncaları olabilir. Farklı öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırılması ortak sonuçlar vermeyebilir çünkü her ne kadar gruplardan biri yeni başlayan, diğeri deneyimli kabul edilse de görüşler yalnızca sınıf değişkenine göre değil, kişisel özelliklere göre de değişebilir.

Bir başka çalışmada Çoban ve İşçen (2006) Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkileri değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak;

1. Öğretmen tepkileri okuldan okula sayısal yönden değişmektedir
2. Fiziksel ceza verme tepkilerinin olması, ilköğretim 1-5.sınıflarına devam eden öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği kabul edilmelidir.
3. Gösterilen tepkiler cinsiyete göre farklılıklar göstermiştir.
4. Gösterilen tepkiler kıdeme göre değişmektedir.
5. Gösterilen tepkiler sınıflara göre değişmektedir.
6. Gösterilen tepkiler derslere göre de değişmektedir.
7. Gösterilen tepkiler öğretmenlerin mezuniyetlerine göre de değişmektedir.

Koç ve diğerleri (2006), “Şiddete Maruz Kalan Çocukların Psiko-patolojisi” çalışmalarında elde ettikleri veriler ışığında; şiddete maruz kalan öğrencilerin %26,2’sinin psiko-patolojilerinin normal düzeyde olduğunu, öğrencilerin %38.1’inin ruh sağlıklarının bozulmaya başladığını ve %35.7’sinin ruh sağlığının bozulduğunu bulgulamışlardır.

Dönmezer ve diğerlerinin (2006), kötü muamele ve etkileri üzerine yapmış oldukları araştırmada; öğretmenlerle öğrencilerin örtüşükleri en önemli konu okullardaki dayak konusu olup her iki grup da okullarda dayağa çok sık rastlandığını ifade etmektedirler.

Gökçek 2007 yılında yaptığı araştırmada 5-6 yaş arası çocuklar için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda ailelerin karakter eğitiminin okul eğitim programları içinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul Öncesi eğitiminde karakter eğitimi programının olması gerektiğine, ailelerin evde yetersiz kaldıkları sonucuna varmıştır.

Yıldırım'ın 2007 yılında yaptığı araştırmada, ilköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulaması ile ilgili araştırmasının sonucunda, araştırmaya katılanların büyük kısmının karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Türk (2008) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri Ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının cinsiyete göre değiştiğini ve bayan öğretmenlerin mesleki doyumlarının bay öğretmenlere göre düşük olduğu bulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının 1 ve 5 yıl arasında çalışanlarda daha yüksek olduğu ve 11 ile 20 yıl arasında çalışanlarda mesleki doyumun en az olduğu bulunmuştur.

Üstünyer'in (2009) yaptığı araştırmada karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşlerine başvurmuştur. Yapılan bu araştırma sonucunda, karakter eğitiminin ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri sebebiyle başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin karakterlerini eleştirmeleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, bunun için de sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Gündoğdu 2010'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin karakter eğitimini çok önemsediklerini ancak öğrencilerinde karakter eğitiminin orta düzeyde kaldığını

gördüğünü vurgulamıştır. Buna sebep olarak eğitim programlarının çok yoğun olması, öğretmenlerin branşları ile ilgili öğretim yapmayı asli görev olarak algılamaları ve öğretmenlerin karakter eğitimiyle ilgili etkinlikler konusunda donanımlı olmamaları görülmektedir. Ayrıca genç, bekâr, kıdemi daha az olan ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin dersleri esnasında bu davranışları daha çok önemsedikleri ve bu davranışlara daha fazla rastladıkları görülmüştür.

2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hyman ve Lally (1981) Amerikan toplumunda dayanın bir disiplin aracı olarak görülmesinin ve kullanılmasının normal kabul edilen bir uygulama olduğunu ortaya koyarlar. Hyman (1980), Amerika'nın bazı eyaletlerinde dayanın yasal olduğunu belirterek Dallas'ta bir yılda iki bin, Houston'da bir yılda sekiz binden fazla dayak olayı olduğunu; Amerikan yüksek mahkemesinin de öğrenci dayığı vakalarında çoğu kez öğretmen lehine karar verdiğini ifade etmektedir.

Moore ve Cooper (1984), öğretmenlerin disiplin problemlerine yönelik yapmış oldukları çalışmaya göre, deneyimli öğretmenlerin daha sabırlı oldukları ve öğrencilerin yapmış oldukları hatalara tahammül gösterdiklerini belirtmişler. (Akt. Başçı, 2007)

Bu noktada Amerika'da dayak yanlısı görüşler ve bunu destekleyen çalışmalar olması yadırganmamalıdır. Her ne kadar uzmanlar arasında bedensel cezanın çocuk için zararlı olduğuna ilişkin yaygın bir kanı olsa da, dayanın sadece olumsuz sonuçlara yol açıp açmadığı tartışılmaktadır. Vockell'e (1991) göre, bedensel cezanın bazı avantajları vardır; çocuk yaptığı şeyin nahoş olduğunu fark eder ve böylece istenmeyen davranışın tekrarlanma olasılığı azalır. Olumlu kabul edilen diğer bir yön ise dayanın hızlı, açık ve net bir yöntem oluşudur. (Akt. Yerlikaya, 2008)

Straus (1971, 1991), bedensel cezanın etkileri ve çocuklarda saldırganlığa yol açtığı varsayımına ilişkin çok sayıda çalışma yapmıştır. Güçlü bir bedensel ceza karşısı olan Straus'un vardığı genel kanı, çocuğun saldırganlığı öğrenmesidir. Bir çocuk bedensel cezaya maruz kaldığında sorunlarla başa çıkabilmenin etkili bir yolu

olarak vurmaya öğrenir ve insanlara kızdığı zaman onlara vurmaya normal bir yol olarak görür. (Akt. Yerlikaya, 2008)

Graziano'nun (1994) yapmış olduğu çalışmada bir çocuk fiziksel olarak cezalandırıldığında, şiddetin kişilerarası farklılıkları çözmede kabul edilebilir bir strateji olduğunu öğrenir gibi bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca bedensel ceza deneyimine bağlı olarak şiddet stratejilerinin modellendiği veya taklit edildiği ve bu stratejilerin çocuğun davranış repertuarına eklendiğine inanılmaktadır.

McCord (1996) bedensel cezanın çocuğa acı veren ve diğerlerine acı vermenin de normal olduğunu öğreten bir davranış olduğu sonucuna varmıştır. (Akt. Yerlikaya, 2008)

Cast ve diğerlerine (2006) göre, sosyal öğrenme kuramlarına ve sosyal hayatın sembolik etkileşimci anlayışına göre fiziksel ceza, beraber yaşamın getirdiği problemleri çözme konusunda agresif ve kontrolcü stratejiler öğretir ve önemli problem çözme becerilerinin gelişmesini engeller.

Paolucci ve Violato (2004), bedensel cezanın duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sonuçlara etkisi ile ilgili yayınlanmış çalışmaların bir metaanalizini yapmışlardır. Bu genel çalışma, 1961-2000 yılları arasında 47,751 deneği kapsayan 70 çalışmayı içermektedir. Metaanalizin sonuçlarına göre; bedensel cezaya maruz kalma, gençlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal patolojilerini artırma riskini düşüldüğü kadar büyük oranda arttırmamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları ve Karakter Eğitimi Yetkinliğinin araştırılacağı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. (Yerlikaya 2008)

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan birinci kademe (1. 2. 3. 4.) sınıfları okutan öğretmenlerden oluşmaktadır. Rastgele örneklem yöntemi ile 102 Kadın ve 99 Erkek olmak üzere toplam 201 öğretmene uygulanmıştır. Örneklem ile ilgili veriler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemle İlgili Veriler

Hizmet süreleri	Kadın	Erkek	Toplam
1-5 yıl	8	3	11
6-10 yıl	28	12	40
11-15	19	21	40
16 ve üstü	47	63	110
Toplam	102	99	201

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Likert yöntemi ile geliştirilmiş olan 47 önermeden oluşan ‘Opinions About Corporal Punishment’ ölçeği kullanılmıştır. Gözütok (1993), tarafından Türkçeye çevrilen ve üzerinde yapılan çalışmalardan sonra, alfa güvenirlik katsayısı 96 olan bu araç ‘Öğretmenlerin Dayaa Karsı Tutumları ve Dayak Uygulamaları’ adlı çalışmada Gözütok (1993) tarafından kullanılmıştır.

3.3.2 Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Ölçeği

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik duygusunu ölçmek için de Halil EKŞİ ve Andrew J. MILSON tarafından Türkçeye çevrilen öğretmenlerin “Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu” adlı ölçek kullanılmıştır.

Halil EKŞİ ve Andrew J. MILSON tarafından Türkçeye çevrilen öğretmenlerin “Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu” adlı ölçek 12 Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) ve 12 Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) olmak üzere toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. KÖY için güvenirlik katsayısı ($\alpha = .8295$) ve GÖY için ($\alpha = .6240$) olarak bulunmuştur. (Milson, A. J. ve Ekşi, H. 2003)

3.3.3 Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen bilgi formu tarafımızdan öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durumları, öğretmenlik hizmet süreleri vb.) kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.4 Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson Korelasyon testi, T testi ve OneWay ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu ise Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4 BULGULAR

Bu bölümde betimleyici istatistikler, denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Betimleyici İstatistikler

Burada bedensel ceza tutumları ve karakter eğitimi yetkinlikleri ile ilgili betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 2: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		N	X	Ortanca	Minimum	Max.	Std. Sap.
Bedensel Ceza Puanı	Kadın	102	67,97	68	60	74	2,64
	Erkek	99	68,18	68	60	76	3,19
Karakter Eğitimi Puanı	Kadın	102	63,65	64	51	75	5,15
	Erkek	99	64,08	64	52	78	5,26

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğretmenlerin bedensel ceza tutum puanlarının (X:68.18), kadın öğretmenlerin bedensel ceza tutum puanlarından (X:67.97) yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın denecelerini test etmek için, Pearson Korelasyon testi, T testi ve OneWay ANOVA testleri yapılmıştır. Testlerin varsayımlarından olan verilerin gruplar arası normal dağılması durumu Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir.

Araştırmalar veri setinin normalliğinin hesaplanmasında en gcl testin ShapiroWilk, en zayıf testin ise Kolmogorov-Smirnov testi olduğunu göstermektedir (Razali,2011; Keskin, 2006).

Tablo 3: Bedensel Ceza ve Karakter Eğitimi Puanlarının Cinsiyet Gruplarına Göre Normal Dağılımı

Cinsiyet		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Anlamlılık
Bedensel Ceza	Kadın	,978	102	,082
	Erkek	,984	99	,268
Karakter Eğitimi	Kadın	,990	102	,652
	Erkek	,982	99	,187

Tablo 4: Bedensel Ceza ve Karakter Eğitimi Puanlarının ğretmenlik Hizmet Süresi Gruplarına Göre Normal Dağılımı

Öğretmenlik Hizmet Süresi	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Anlamlılık
1-5 yıl	,866	11	,069
6-10 yıl	,972	40	,425
11-15 yıl	,972	40	,420
16 ve üstü	,977	110	,055
1-5 yıl	,916	11	,288
6-10 yıl	,984	40	,841
11-15 yıl	,983	40	,791
16 ve st	,981	110	,126

Tablolar incelendiğinde, Shapiro- Wilk testinden elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, bedensel ceza ve karakter eğitimi puanlarının cinsiyet ve öğretmenlik hizmet süresi değişkenleri grupları arasında normal dağılım gösterdiği söylenebilir $p > .05$. Buna göre, test varsayımlarının karşılandığı yorumu yapılabilir.

4.2 İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları Ve Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu

Tablo 5: Bedensel Ceza Ve Karakter Eğitimi Arasındaki İlişki

	N	r	p
Bedensel Ceza	201	0.05	.406
Karakter Eğitimi	201		

Tablo 5' e göre; bedensel ceza ile karakter eğitimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r = .05$, $p > .05$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin bedensel ceza tutum düzeyleri ile karakter eğitimi yetkinlik düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4.3 İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bedensel Ceza Tutumlarına İlişkin Bulgu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bedensel cezaya ilişkin tutum puan ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Puanları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p	Anlamlılık
Kadın	102	67.97	2.64	199	-.512	.609	Anlamlı Değil
Erkek	99	68.18	3.19				

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin bedensel ceza tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t(199) = -.512 > p.05$). Bu durum kadın öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının ($X:67.97$) Erkek öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ($X:68.18$) arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Bu sonuç, ilkokul öğretmenleri arasında bedensel cezaya ilişkin tutumlarının farklılık göstermesinde cinsiyete faktörünün önemli olmadığını göstermiştir.

4.4 İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bedensel Ceza Tutumlarına İlişkin Bulgu

Tablo 7: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Hizmet Sürelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bedensel Ceza	N	X	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
1-5 yıl	11	67,8182	3,21926	62,00	72,00
6-10 yıl	40	69,1000	3,01959	61,00	76,00
11-15 yıl	40	68,8750	3,32965	60,00	75,00
16 ve üstü	110	67,4364	2,53608	60,00	74,00
Toplam	201	68,0746	2,92051	60,00	76,00

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri 4 grupta incelenmiştir. Bu gruplar: 1-5 yıl (X:67.8182), 6-10 yıl (X:69.100), 11-15 yıl (X:68.875) ve 16 yıl ve üstü (X:67.4364) olarak bulunmuştur.

Elde edilen verilerle varyansların homojenliği testi yapılmış ve Anlamlılık düzeyi.590> p.05 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç varyansların homojenliği varsayımının karşılandığını göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerinin bedensel ceza puanlarının hizmet sürelerine göre değişip değişmediğini test etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları Ve Hizmet Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler	df	Kareler	F	Sig.
Gruplar Arası	113,215	3	37,738	4,668	,004
Grup içi	1592,666	197	8,085		
Toplam	1705,881	200			

ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin bedensel ceza puanları ile hizmet süreleri arasında anlamlı farklılık vardır ($F(4,68) = .004 < p.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu ise Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılarak tespit edilmiştir.

Tablo 9: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Hizmet Süresi Değişkenlerine Yönelik Çoklu Karşılaştırma

(I) Öğretmenlik	(J) Öğretmenlik	MeanDiff erence (I- J)	Std. Error	Sig.	95% ConfidenceInterval	
					LowerBoun	UpperBoun
	6-10 yıl	-1,28182	,96803	,549	-3,7901	1,2264
1-5 yıl	11-15 yıl	-1,05682	,96803	,695	-3,5651	1,4514
	16ve üstü	,38182	,89914	,974	-1,9479	2,7116
6-10 yıl	1-5 yıl	1,28182	,96803	,549	-1,2264	3,7901
	11-15 yıl	,22500	,63579	,985	-1,4224	1,8724
	16ve üstü	1,66364*	,52499	,010	,3033	3,0239
11-15 yıl	1-5 yıl	1,05682	,96803	,695	-1,4514	3,5651
	6-10 yıl	-,22500	,63579	,985	-1,8724	1,4224
	16ve üstü	1,43864*	,52499	,034	,0783	2,7989
16 ve üstü	1-5 yıl	-,38182	,89914	,974	-2,7116	1,9479
	6-10 yıl	-1,66364*	,52499	,010	-3,0239	-,3033
	11-15 yıl	-1,43864*	,52499	,034	-2,7989	-,0783

*0.05

Tablo 9'a göre; 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerle ($X= 69.10$) 16 ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ($X=67.43$) bedensel ceza tutumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle($X=68.87$), 16 ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenler ($X=67.43$) arasında da anlamlı farklılığa rastlanmıştır. 1-5 yıl hizmet süresi ile diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre, sırasıyla en çok 6-10 yıl ($X= 69.10$), 11-15 yıl ($X=67.43$) ve 16 ve üstü yıl ($X=67.43$) hizmet yılına sahip öğretmenlerin bedensel ceza tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. ($< p.05$). Başka bir ifadeyle ilkökul öğretmenlerinin bedensel ceza ile ilgili tutumları hizmet sürelerine göre değişim göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerinin hizmet süreleri arttıkça bedensel cezaya ilişkin tutumlarının olumsuz yönde arttığını göstermektedir.

4.5 İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Bulgu

Tablo 10: İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Ceza Tutumları ve Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		N	Ort.	Ortanca	Minimum	Max.	Stan. S
Bedensel Ceza Puanı	Kadın	102	67,97	68	60	74	2,64
	Erkek	99	68,18	68	60	76	3,19
Karakter Eğitimi Puanı	Kadın	102	63,65	64	51	75	5,15
	Erkek	99	64,08	64	52	78	5,26

Tablo 10 incelendiğinde erkek öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik tutum puanlarının ($X:64.08$), Kadın öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik tutum puanlarından ($X:63.65$) yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitimi yetkinlik düzeylerine ilişkin tutum puan ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları ve Cinsiyet Değişkenine yönelik T Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	T	p	Anlamlılık
Kadın	102	63.65	5.15	199	-.577	.931	Anlamlı Değil
Erkek	99	64.08	5.26				

Tablo 11’e göre; öğretmenlerin karakter eğitimi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($t(199) = -.577 > p.05$). Bu sonuçlara göre karakter eğitimi yetkinliği cinsiyete göre değişmemektedir.

4.6 İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Bulgu.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre karakter eğitimi yetkinlik düzeylerine ilişkin tutum puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları ve Hizmet Sürelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Karakter Eğitimi	N	A. Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
1-5 yıl	11	63,3636	5,08474	1,53311
6-10 yıl	40	63,9750	6,17060	,97566
11-15 yıl	40	64,9500	4,90395	,77538
16 ve üstü	110	63,4818	4,94322	,47132
Toplam	201	63,8657	5,20162	,36689

Elde edilen verilerle varyansların homojenliği testi yapılmış ve Anlamlılık düzeyi.503> p.05 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç varyansların homojenliği varsayımını karşılandığını göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerinin bedensel ceza puanlarının hizmet sürelerine göre değişip değişmediğini test etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik Tutumları Ve Hizmet Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler	df	Kareler	F	Sig.
Gruplar Arası	66,489	3	22,163	,817	,486
Grup İçi	5344,884	197	27,131		
Toplam	5411,373	200			

Tablo 13’e göre öğretmenlerin karakter eğitimi puanları ile hizmet süreleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($F(.817) = .486 > p.05$). Bu sonuçlara göre ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutumları hizmet sürelerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5 TARTIŞMA VE YORUM

5.1 Tartışma ve Yorum

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleme sonucunda elde edilen verilere yönelik bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilkökul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ve karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum günümüzün yeni eğitim anlayışının insana değer veren, insanı her yönüyle güçlü bulan hümanistik bir bakışa sahip olması ve değişen disiplin algısıyla açıklanabilir. Modern eğitim anlayışında insana saygının artması, koruyucu psikoloji anlayışının eğitimde hâkim olması sebebiyle ilkökul öğretmenlerinin bedensel ceza tutumları ile karakter eğitimi yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olabilir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle ilkökul öğretmenlerinin bedensel ceza tutumlarının ve karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin cinsiyetlerine ve hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin bedensel ceza tutum puanlarıyla kadın öğretmenlerin bedensel ceza tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç öğretmenler arasında bedensel cezaya ilişkin tutumların farklılık göstermesinde cinsiyet faktörünün önemli olmadığını göstermiştir.

Başçı (2007)'nin yaptığı araştırmada ise kadın ve erkek öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Gözütok (1993)'un yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya ilişkin tutum puanları arasında bayan öğretmenler lehine önemli fark bulunmuştur. Başçı (2007) bu durumu aradan geçen 14 yıllık süreç içerisinde erkek öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarında pozitif yönde önemli değişikliklerin olduğunu söylemektedir. Ayrıca fiziksel cezaya ilişkin bilgileri yeterince içselleştirdikleri, disiplinle ilgili yeni kazanımlar elde ettiklerini ve bunun sonucu olarak kadın ve erkek öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumları arasındaki farkın ortadan kalktığını söylemektedir.

Bu sonuç günümüz eğitim sisteminin değişmesi, mezun oldukları üniversitelerde aldıkları eğitim, merkezi programlara dayalı olarak ve cinsiyet farkı olmadan aynı eğitimi almaları ve aynı eğitim etkinliklerini yürüttükleri düşünüldüğünde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasındaki farkın ortadan kalkması beklenen bir sonuçtur.

Çoban (2015)'a göre ülkemizde Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde programda “Sınıf Yönetimi” dersinin yer almış olması, önemli bir aşama olarak değerlendirilmiştir. Bu dersin programının içeriğinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin neler yapmaları gerektiğine ilişkin konulara yer verilmesinde yarar görülecektir.

Literatürde bu bulguyu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Çoban ve İşcen (2006) Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkileri değerlendirdikleri çalışmalarında cinsiyete göre farklılıklar gösterdiğini bulgulamıştır.

Araştırmanın ilkökul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının hizmet sürelerine göre değişip değişmediğiyle ilgili bulguları incelendiğinde 6- 10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerle 16 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin bedensel ceza puanları ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 11- 15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 16 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin bedensel ceza puanları ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çoban ve İşcen (2006) Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkileri değerlendirdikleri çalışmalarında "Sertçe uyarma (azarlama)" tepkisinin tüm kıdemlerde ve "fiziksel ceza verme" tepkilerini 16 yıl ve üzeri kıdemlerde yer aldığını bulgulamıştır. Bu sonuç kıdem arttıkça bedensel cezayı daha çok tercih ettikleri sonucuyla örtüşmektedir.

Çoban (2015) sınıf ortamında istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler adlı çalışmasında ilk beş sırada gösterdiği “sertçe uyarma(azarlama)” tepkisinin tüm kıdemlerde, “fiziksel ceza verme” tepkilerini 16 yıl ve üzeri kıdemlerde olduğunu bulgulaması da kıdem arttıkça bedensel cezayı daha çok tercih ettikleri sonucuyla örtüşmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin bedensel ceza verme tepkilerinin kıdeme bağlı olarak artması öğretmenlerin mesleki doyumlarının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü Mac Millan ve Robert (1999) tarafından yapılan araştırmada meslekteki deneyimi fazla olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düşük olduğunu bulgulamışlardır.(Akt. Türk, 2008). Özdayı'nın (1991) “İş Doyumu ve iş stresinin karşılaştırmalı analizi” adlı çalışmasında toplumsal saygınlık bakımından resmi liselerde 41 ve üzeri yaş gurubundaki öğretmenlerin doyum düzeylerinin en düşük stres düzeyleri ise yüksek olarak saptamıştır.

Literatürde bu bulguyu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Başçı (2007) ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı araştırmasında mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin bedensel cezaya daha çok başvurduğunu bulgulamaktadır. Moore ve Cooper (1984)'in, öğretmen ve öğrencilerin bazı özellikleri ve geçmişleri ile öğretmenin disiplin sorunları, disiplin tekniklerini algılamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, genç ve deneyimsiz öğretmenlerin sözlü ya da fiziksel cezayı daha çok tercih ettiklerini bulgulamışlardır. . (Akt. Başçı, 2007)

Başçı (2007). Gözütok (1993)'un çalışmasında öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında fiziksel cezaya yönelik tutumlarının düşük olduğu, ilerleyen yıllarda olumlu yönde yükseldiğini saptamıştır.

Civelek (2001) Trabzon ilinde yaptığı “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Yöntemler” adlı çalışmasında yıllar arttıkça fiziksel ceza uygulamalarının azaldığı, on seneden az hizmeti olan öğretmenlerin fiziksel cezayı uygulama düzeylerinin, on seneden fazla hizmeti olanlardan çok olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğiyle ilgili veriler incelendiğinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yüksel (2012) ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki adlı çalışmasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Bu sonuç karakter eğitimi yetkinliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuyla örtüşmektedir. Gündoğdu (2010) ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu adlı araştırmasında karakter eğitiminin “sorumluluk, dürüstlük ve adalet” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını “vatandaşlık, saygı ve yardımseverlik” alt boyutlarında ise anlamlı bir fark olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca Türk (2008) de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi adlı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik seviyesi puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Araştırmanın ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutum puanlarının hizmet süresi değişkenine göre değişip değişmediğiyle ilgili veriler incelendiğinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik tutum puanları arasında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yüksel (2012) ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki adlı çalışmasında ilköğretimde görev

yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Bu sonuç karakter eğitimi yetkinliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuyla örtüşmektedir. Gündoğdu (2010) ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu adlı araştırmasında karakter eğitiminin “vatandaşlık, sorumluluk ve adalet” alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını “dürüstlük, yardımseverlik ve saygı” alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca Türk (2008) de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi adlı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik seviyesi puanlarının öğretmenlerin meslekte çalıştığı yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.



ALTINCI BÖLÜM

6 ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak varılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1 Öneriler

6.1.1 Yöneticilere Öneriler

Türkiye’de öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının kıdeme göre değişmesinin sebeplerinin araştırılmasına karşın; Ayrıca yöneticilerin;

- Kıdemi fazla olan öğretmenlerin sınıf mevcudu daha az olan sınıflara verilmeleri ve gerektiğinde onları desteklemeleri
- Kaliteli eğitimi hedefleyen çocuk dostu okul ölçütlerini geliştirerek tüm okullara yaygınlaştırması ev, okul ve toplum arasındaki iletişimi güçlendirmeleri,

6.1.2 Araştırmacılara öneriler

- Yapılan bu çalışma ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlere de uygulanabilir.
- Yapılan bu çalışma öğretmen adaylarına da uygulanabilir.
- Araştırma Adana ili ile sınırlıdır. Ülke çapında bir araştırma yapılabilir.
- İlköğretim okullarında ilgili bütün kesimlerin üzerinde anlaştığı temel değerlerin öğrencilere kazandırılması için çalışmalar yapılabilir.
- Kıdemli öğretmenler üzerinde daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

SONUÇ

İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ve karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında zayıf düzeyde anlamlı olmayan pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin bedensel ceza tutum puanları ile karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin bedensel ceza tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bir diğer sonuç ilkokul öğretmenlerinin bedensel ceza tutumlarının kıdem değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların 6- 10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerle 16 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin bedensel ceza puanları ile hizmet süreleri arasında ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 16 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin bedensel ceza puanları ile hizmet süreleri arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre ilkokul öğretmenlerinden kıdemleri az olanların bedensel cezaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve kıdemleri artıkça bedensel cezaya yönelik tutumlarının olumsuz yönde arttığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bir diğer sonuç ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin kıdem değişkeninde de elde edilmiştir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre değişmediği tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı; Ahlak Öğretileri -1* İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Akman, B., Kargı, E., Özden, Z. & Okyay, Ö. (2006). Ailelerin ve çocukların kullandıkları ceza yöntemleri. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.24-29), İstanbul.
- Arık R. S. ve Kutlu Ö. (2013). “ Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanı Yeterliklerinin Yargıcı Kararlarına Dayalı Ölçeklenmesi”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 3 (2).
- Aslan, M. (2011). İlköğretimde Karakter Eğitimi Ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Eskişehir.
- Aydın, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,194–215.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başcı, Z. (2007). İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Benatar, D. (2002). Corporal punishment. http://www.corpun.com/be_natar.htm adresinden temin edilmiştir.
- Bilgin, A. (2008). Aile İçi Bedensel Cezaya İlişkin Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, , 41(31), ss.29-50
- Cast, A., Schweingruber, D. & Berns, N. (2006) Childhood physical punishment and problem solving in marriage. *Journal of Interpersonal Violence*. 21 (2). 244-261.

- Civelek, K. (2001). “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çilingir, L. & Küçükali, R. (2004). Immanuel KANT’ın Eğitim Anlayışı. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:10
- Çoban, A. & İşcen, F. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkilerin değerlendirilmesi. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.149-159), İstanbul.
- Çoban, A. (2015) Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Gösterdikleri Tepkiler, TED Eğitim Ve Bilim Dergisi 40, (180) 89-102.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18(1), 37-64.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme Karşısında Türk Eğitim Sistemi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 1-13.
- Demirel, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 37: 36-49
- Deveci, H., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2006 Mart). İlköğretim çocuklarının şiddet algısı. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.13- 23), İstanbul.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dönmezer, T., Gümüş, A. & Tümkaya, S. (2006 Mart). Kötü muamele ve etkileri. I.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.181-201), İstanbul.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 79–96.
- Ekşi, H. & Milson A. J. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde Yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme Aracı’na doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (4), 99-130.

- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). Karakter eğitimi el kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekşi H. (2013). Karakter Eğitimi. Terapi Dergisi. Sayı: 19
- Gökçek, B. S. (2007). 5-6 yaş çocuklar için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tez, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gözütok, D. (1993). Okulda dayak (araştırma). Ankara: 72 Ofset.
- Gözütok, D., Er, O. & Karacaoğlu, C. (2006 Mart). Okullarda dayak (1992-2006 yılları karşılaştırması. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.38- 55), İstanbul.
- Graziano, A. (1994). Why we should study subabusive violence against children. Journal of Interpersonal Violence. 9 (3). 412-419.
- Gündoğdu, F. B. (2010). Ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- İlgar, M. Z. (2009). İnsancıl Eğitim Anlayışı. www.tavsiyee diyorum.com/makale_2938.htm temin edilmiştir.
- Kaymak-Özmen, S. (2006 Mart). İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı (Kars ili örneği). I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.30-37), İstanbul.
- Keskin, S. (2006). Comparison Of Several Univarite Normality Tests Regarding Type I Error Rate And Power Of The Test In Simulation Based Small Samples. journal Of Applied Science Research 2 (5), ss 296-300.
- Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, M., Kılıç, R., Alkan, M. & Sezer, N. (2006 Mart). Şiddete maruz kalan çocuğun psiko-patolojisi (ruh sağlığı) I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.160-180), İstanbul.
- Küçükturan, G. & Akbaba-Altun, S. (2006 Mart). Okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan şiddetin değerlendirilmesi. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.95-105), İstanbul.
- Lickona, T., Schaps, E. ve Lewis, C. (1996). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.

- Mahiroğlu, A. & Bulu B. (2003). Orta ğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1). 81-93.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- MEB (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>.
- Mertoğlu, M. (2006). 1997–2005 yılları arasında İstanbul’da öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddetin incelenmesi. 1.Şiddet ve Okul Sempozyumu. MEB. www.meb.gov.tr adresinden temin edilmiştir.
- Özdayı, N. H. (1991). “Resmi ve Özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi”. Yayınlanmış doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S., Bıyık-Özok, D. & Erice, D. (2006). Eğitim fakóltesi İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf đrencilerinin saldırganlığa yönelik tutumları. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı içinde (ss.140-148), İstanbul.
- Özdemir, O. Ve Diğerleri. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4(4). ss. 566-589
- Webb, P. (2007) Spare the rod, destroy the child: examining the speculative association of corporal punishment and deviant behavior among youth. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/ff/7b.pdf adresinden temin edilmiştir.
- Paolucci, E. & Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive and behavioral effects of corporal punishment. *The Journal of Psychology*. 138 (3). ss. 197-221.
- Razali, N. M. Ve Wah, Y. B. (2011) Power Comparisons Of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors And Anderson- Darling Tests, *Journal Of Statistical Modeling And Analytics* 2 (1) 21-33.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf ğretmenlerinin öz yeterlikleri ve meslek doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, F. (2008). Karakter eğitimi programının değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Üstünyer, F. (2009). Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Yerlikaya, O. (2008). Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açıkları (Fırat Üniversitesi Örneği). Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, G. (2007). İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulaması. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, N. (2002). Eğitimde Kullanılan Fiziksel Şiddetin Boyutları XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Lefkoşe.
- Yüksel, G. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

EKLER

EK-1

Öğretmen Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz. Bayan Bay
2. Yaşınız.
 20-22 23-25 26-28 29-31 32-34 35 ve üstü
3. Öğretmenlik deneyiminiz.
 1-5 yıl 6-10yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 ve üstü
4. Eğitim düzeyiniz. Öğretmen Okulu Eğitim Enstitüsü(Eğitim Fakültesi Diğer Fakülteler (yazınız)
 Lisansüstü (Y.lisans/Doktora)
5. Medeni durumunuz.
 Evli Bekâr Boşanmış(Dul Ayrı Yaşam
6. Sınıf Yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldınız mı?
 Evet Hayır
7. Sınıf mevcudunuz.
 20-29 30-39 40-49 50-59(Diğer
8. Mesleğimi daima içten ve neşeli olarak icra edebiliyorum.
 Evet Kısmen Çok az Sık sık Hayır
9. Uygun bir iş bulsanız öğretmenliği bırakır mısınız?
 Maddi koşulları daha uygun olursa bırakırım.(Çalışma koşulları daha uygun olursa bırakırım.
) Daha başka şartlar olursa bırakırım. Örneğin;
.....
 Zorunlu emeklilik yapılırsa olabilir. Hayır
10. Okulda idari göreviniz var mı?
 Var, "Müdür" ise (Ne zamandan beri?)
 Var "Müdür Yardımcısı" ise (Ne zamandan beri?)
 Yok, sınıf öğretmeniyim.
11. Sınıf yönetiminde zorlanıyorum
 Evet Kısmen Hayır Çok az Sık sık

EK-2**Bedensel Cezaya İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği**

Katılıyorum	Katılmıyorum	
		1. İyi bir öğretmen çocuğa hiçbir zaman vurmaz.
		2. Okulda tokatlanan çocuklar, okula karşı kötü tutumlar geliştirir.
		3. Çocuklar öğrencileri yanlış davranışları için haklı olarak döven öğretmenlere saygı duyarlar.
		4. Bedensel ceza sınıf kontrolü için gereklidir.
		5. Çocuk, tekrarlanan öğretime cevap vermediği zaman bedensel ceza gereklidir.
		6. Bedensel ceza ruh sağlığı iyi olmayan insanlar tarafından kullanılır.
		7. Bir öğrenciyi bedensel olarak cezalandırma, diğer öğrencileri iyi davranmaya yönlendirir.
		8. Bedensel ceza çocuk istismarıdır.
		9. Bedensel ceza uygulaması bütün okullardan kaldırılmalıdır.
		10. Okullardaki bedensel ceza, yetişkinlikte bireyi şiddete yöneltir.
		11. Bedensel ceza kullanan okulların, kullanmayan okullardan daha az disiplin problemleri olur.
		12. Bedensel ceza çocuklara bir hareketin sonucuna katlanmayı öğretir.
		13. Bedensel ceza disiplinli bir atmosfer yaratmaya yardım eder ve böylece çocuklar öğrenebilirler.
		14. Bedensel ceza çocuklarda kendini disipline etme davranışının gelişmesini geciktirir.
		15. Bedensel ceza okullarda bastırıcı bir atmosfer yaratır.
		16. Bütün okullarda öğretmenlere sınıflarında bedensel ceza uygulamaları için izin verilmelidir.
		17. Bedensel ceza bir insan olarak çocuklara saygısızlıktır.
		18. Bedensel ceza çocuğun girişimci davranışını değil, uygun davranışını değerlendirir.
		19. Çocuk bedensel cezadan sıkılgan olmayı öğrenir.
		20. Kızını dövmeyen dizini döver.

	21. Çocuklara her gün öğretim yapıyorsanız, bazen onları dövme gerekecektir.
	22. Öğrencide davranış geliştirmede bedensel cezanın hiç etkisi yoktur.
	23. Bedensel ceza, cezayı yöneten kişiyi insanlıktan çıkarır.
	24. Çocuğunun ciddi davranış bozukluğu olduğunda öğretmenin bedensel ceza vermesine izin veririm.
	25. Bedensel ceza, cezalandırılan öğrenciyi kahraman yapar.
	26. Bedensel ceza son çare olarak kabul edilebilir.
	27. Öğrenciyi hiçbir zaman bedensel olarak cezalandırmam.
	28. Bedensel ceza dersi asmaya neden olur.
	29. Okulda bedensel ceza uygulaması aileleri kızdırır.
	30. Bedensel ceza olumlu davranışlardan çok olumsuz davranışlar yaratır.
	31. Bedensel ceza öğrenciyi şiddete yöneltir.
	32. Bedensel olarak cezalandırılan çocuk istediğini yapabilmek için saldırganlığın tek yol olduğunu öğrenir.
	33. Bir öğretmenin öğrencilerini bedensel olarak cezalandırdığını ne zaman duysam kızarım.
	34. Çocuklar davranışı bedensel ceza yoluyla öğrenirler.
	35. Bir çocuğa yanlış yaptığı konuşarak anlatıldığında, bedensel ceza uygulanarak anlatılmasından daha etkili bir şekilde anlar.
	36. Bir öğretmene çocuğuma bedensel ceza vermesi için izin vermem.
	37. Bedensel ceza saldırganlığı, saldırarak cezalandırmak şeklinde kullanılır.
	38. Okulda bedensel ceza hoşgörülürse, çocuklar kontrolün kimde olduğunu daha iyi anlayacaklardır.
	39. Öğretmenler bedensel cezayı belâlı ve öfkeli öğrencilere karşı siper anlamında kullanırlar.
	40. Bedensel ceza çocuklar üzerinde ciddi psikolojik etki bırakacak güçtedir.
	41. Bedensel ceza öğretmenlerce istismar edilir.
	42. Okullarda bedensel ceza, motivasyon ile ilişkisi açıklanarak desteklendiğinde, olumlu bir faktör olma gücündedir.
	43. Cezalandırılan birey grup içinde davranışını düzeltirse grup arkadaşlarına örnek olur.
	44. Çocuklar kendilerini döven öğretmenden nefret ederler.

	45. Öğrenme sürecinde bedensel ceza gereklidir.
	46. Bedensel ceza ile öğrencileri kötü bir şekilde hırpalayan öğretmenler cezalandırılmalıdır.
	47. Diğer öğrencilerin önünde bedensel ceza kullanmak öğretmenler için arzu edilmez.



EK-3**Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Ölçeği**

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Öğrencilerimle doğru ve yanlış meseleleri hakkında konuşma konusunda genellikle rahatımdır.(KÖY +)					
2. Bir öğrenci evde olumsuz etkilere maruz kalıyorsa, bu çocuğun karakterini etkilemek için fazla bir şey yapabileceğime inanmıyorum. (KÖY -)					
3. Öğrencilerime iyi bir model olduğum konusunda kendime güveniyorum. (KÖY +)					
4. Bir çocuğun daha nazik olmasında öğretmenlerin genellikle pek etkisi yoktur. (GÖY -)					
5. Bir öğrenci başkalarına daha fazla saygı gösteriyorsa, bunun nedeni genellikle öğretmenlerin bu konuda etkin model olmalarıdır. (GÖY +)					
6. Bir öğrencinin daha sorumlu olmasına nasıl yardım edebileceğim konusunda genellikle yetersizim. (KÖY -)					
7. Öğrencinin karakterinde olumlu değişimlere yol açabilecek stratejileri nasıl kullanacağımı biliyorum. (KÖY +)					
8. Öğrencilerime dürüst olmayı öğretebileceğimden emin değilim. (KÖY -)					
9. Eğer bir öğrenci sebatla çalışıyorsa, bu, sıklıkla öğretmenin onu görevlerini yerine getirmesi konusunda ısrarla teşvik etmesindedir. (GÖY +)					
10. Öğrencilere başkalarına saygılı olmaları gerektiğini anlatmaya zaman harcayan öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde pek fazla değişiklik meydana gelmediğini görecektir. (GÖY -)					

11. Ebeveynleri tarafından yeterince yönlendirilen bir çocuğun karakter gelişimini olumlu yönde etkileyebilirim. (KÖY +)					
12. Eğer ebeveynler çocuklarının daha sorumlu olduklarını fark ederlerse, bunun nedeni, büyük olasılıkla, bu özelliği öğretmenlerin okulda geliştirmeleridir. (GÖY +)					
13. Saygılı olmayı teşvik eden öğretmenlere sahip olsalar da, bazı öğrenciler daha saygılı hâle gelmeyeceklerdir. (GÖY -)					
14. Sürekli yalan söyleyen bir öğrencim olduğunda genellikle onu yalan söylememe konusunda ikna ederim. (KÖY +)					
15. Eğer öğrenciler saygısızsa, bu genellikle öğretmenlerin başkalarına nasıl saygılı olunacağı konusunda yeterli model olmamalarındandır. (GÖY -)					
16. Eğer sorumluluk çocuğun evinde desteklenmiyorsa öğretmenler bunu okulda kazandırmada çok az başarılı olacaklardır. (GÖY +)					
17. Genellikle bir öğrenciyi başkalarına saygı göstermenin önemli olduğuna ikna etmede zorlanırım.(KÖY -)					
18. Eğer bir öğrenci daha merhametli hâle geliyorsa bu, genellikle öğretmenlerin şefkatli ve sıcak sınıf ortamları yaratmalarındandır. (GÖY +)					
19. Öğrencilerin karakterini etkileyebilirim, çünkü iyi bir modelim. (KÖY +)					
20. Öğrencilere "dürüst olmanın ne anlama geldiğinin" öğretilmesinin, öğrencilerin daha dürüst olmasıyla sonuçlanması pek muhtemel değildir. (GÖY -)					
21. Bazen öğrencilerimin daha merhametli olmalarını sağlamak için ne yapacağımı bilmiyorum. (KÖY -)					
22. Öğretmenler dürüst olmayan öğrenciler için suçlanamazlar. (GÖY -)					
23. Öğrencilerimin karakterlerini geliştirmek için sürekli daha iyi yollar buluyorum. (KÖY +)					
24. Okulda sorumluluğu teşvik eden öğretmenler öğrencilerin okul dışındaki sorumluluk düzeylerini de etkileyebilirler. (GÖY +)					

ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Bingöl' de doğdum. İlköğrenimimi Bingöl'de orta öğrenimini Bingöl ve Adana'da tamamladım.2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde lisans öğrenimine başladım. 2011 yılında aynı bolümden mezun oldum. 2012 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ilköğretim Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Ana Bilimdalı'nda yüksek lisansa başladım. Aynı zamanda 2007 -2013 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde memur olarak çalıştım. 2013 yılından sonra Çukurova Üniversitesinde memur olarak çalışmaya başladım ve Adana Meslek Yüksekokulunda çocuk gelişimi bölümünde değişik dersler verdim. Hala Çukurova Üniversitesinde memur olarak çalışmaktayım.

İLETİŞİM:

E-MAIL: Cafer_emen@hotmail.com

TEL : 05307889745

