

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEDENSEL CEZAYA
BAKIŞ AÇILARI
(FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr Mehmet KÖÇER

HAZIRLAYAN

Onur YERLİKAYA

ELAZIĞ-2008

II

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Bu tez / 0 /2008 tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.**

Başkan

Üye

Üye (Danışman)

**Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../2008
tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.**

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEDENSEL CEZAYA BAKIŞ AÇILARI****(FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)****Onur YERLİKAYA****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****İlköğretim Ana Bilim Dalı****Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı****2008; Sayfa –XI+90**

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının eğitimde bir disiplin ve cezalandırma aracı olarak kullanılan bedensel ceza hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenler bağlamında ortaya koymak ve değerlendirmektir.

Araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programları 4. sınıfa devam eden 297 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak geliştirilen ve 47 maddeden oluşan veri toplama aracı, sözü edilen programlarda okuyan öğrencilerin sınıflarına gidilerek yine araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin kişisel bilgilerini vermek amacıyla yüzde ve frekans, cinsiyet değişkenine göre t testi, bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi, KWH, LSD ve MWU testleri kullanılmıştır. Bütün bu istatistiksel işlemlerde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarını genel olarak bedensel cezaya ve kullanımına karşıdırlar ve meslek hayatlarında bedensel cezayı bir davranış değişikliği yaratma stratejisi olarak görmeyecek oluşları araştırmanın en önemli sonucunu teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Şiddet, Bedensel Ceza

ABSTRACT**CANDIDATE TEACHERS' ASPECTS ABOUT CORPORAL PUNISHMENT****Onur YERLİKAYA****Firat University****Social Sciences Institute****Department of Elementary****2008; Page –XI+90**

The aim of this study is to determine and evaluate the candidate teachers' aspects in context of different variables about corporal punishment which exists in educational system as a disciplinary punishment technique.

The research has been conducted in Firat University, Faculty of Education, Department of Elementary in 2006-2007 academic year and it has included 297 fourth grade students at the preservice Social Studies, Classroom Teaching and Science Teaching Courses.

A five-point Likert-type scale developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. Independent-Samples t-test, percent and frequency, one way ANOVA, LSD, KWH and MWU tests were used to analyze the data.

In light of the findings, the candidate teachers' aspects about corporal punishment are differ from each other according to gender, and preservice departments. The candidate teachers are against corporal punishment in general. The most important consequence of the study is the existence of the disapproving corporal punishment as a problem-solving strategy.

Key Words: Discipline, Violence, Corporal Punishment.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	VII
EKLER LİSTESİ.....	IX
ÖNSÖZ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Varsayımlar.....	4
1.5 Sınırlılıklar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1 SINIF YÖNETİMİ.....	5
2.1.1 Sınıf İçi Disiplin ve Otorite.....	6
2.1.2 Sınıfta İstenmeyen Davranışlar.....	9
2.1.2.1 İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Etkenler.....	10
2.1.2.2 İstenmeyen Davranışları Önleme	12

2.2 EĞİTİMDE CEZA.....	13
2.2.1 Eğitimde Cezanın Tanımı.....	14
2.2.2 Ceza Kullanımında Göz Önünde Bulundurulması Gereken	
Faktörler.....	15
2.2.3 Eğitimde Cezanın Alternatifleri.....	16
2.3 ŞİDDET VE SALDIRGANLIK.....	18
2.3.1 Şiddetin Tanımı.....	18
2.3.2 Şiddetin Toplumsal ve Kültürel Kökenleri.....	20
2.3.3 Çocuk ve Şiddet.....	22
2.3.3.1 Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet.....	24
2.3.3.2 Okulda Şiddet.....	25
2.3.3.2.1 Okullardaki Şiddetin Nedenleri.....	28
2.3.3.3 Çocuğun Yasal Anlamda Şiddetten Korunması.....	29
2.4 BEDENSEL CEZA.....	31
2.4.1 Bedensel Ceza Nedir?.....	31
2.4.2 Bedensel Cezanın Sonuçları.....	32
2.4.3 Eğitimde Bedensel Ceza.....	34
2.4.3.1 Eğitimde Bedensel Cezayı Önlemek İçin Neler	
Yapılabilir?.....	36
2.4.4 İlgili Araştırmalar.....	38
2.4.4.1 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	38
2.4.4.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	46
3.1 Araştırmanın Modeli.....	46
3.2 Evren ve Örneklem.....	46
3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	46
3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	48
4.1 Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin	
Bulgular ve Yorumları.....	48
4.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumları.....	53
4.3 Bölüm Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumları.....	60

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1 Sonuçlar.....	70
5.2 Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	74
ÖZGEÇMİŞ.....	90

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri.....	48
Çizelge 2: Öğretmen Adaylarının Bağlı Oldukları Bölüm.....	48
Çizelge 3: Öğretmen Adaylarının Yaşları.....	48
Çizelge 4: Öğretmen Adaylarının Anne ve Babalarının Eğitim Durumu.....	49
Çizelge 5: Öğretmen Adaylarının Anne ve Babalarının Meslekleri.....	50
Çizelge 6: Öğretmen Adaylarının Yerleşim Yerleri.....	51
Çizelge 7: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü.....	52
Çizelge 8: Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	53
Çizelge 9: Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açılarının Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 10: Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açılarının Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Çizelge 11: Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açılarının Bölüm Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları.....	64

EKLER LİSTESİ

EK 1: Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açılarını Belirlemeye
Yönelik Ölçek.....79

EK 2: Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açılarına İlişkin Çizelgeler.....84

ÖNSÖZ

Bedensel ceza, toplumun gelişmişlik düzeyine rağmen geleneksel kültür kalıpları içinde öğrenciyi disipline etme amacıyla kullanılan bir ceza yöntemi olarak varlığını sürdürmektedir. Bedensel ceza eğitim kurumlarında yasaklanmıştır; ancak gözlemlenebildiği kadarıyla bu çağ dışı uygulama okullarda süregelmektedir. Bunun sebebi, toplumun kültürel geçmişinin dayacağı meşru bir disiplin sağlama aracı olarak kabul etmesi olabilir. Geleceğin toplumunu oluşturacak öğretmen adaylarının eğitimde bedensel cezaya bakış açıları önemlidir. Meslek hayatlarında dayacağı bir çözüm yolu olarak kullanıp kullanmayacakları gelecekte eğitimin kalitesine etki edecek bir faktör olarak görülebilir. Bu çalışma, aday öğretmenlerin mesleki etik açısından bedensel cezayı kanıksama ve uygulama konusundaki düşünce ve tutumlarını kendi fikirleri ışığında tespit etme amacı ile ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın her aşamasında fikirleri ve önerileri ile bana yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖÇER'e, başta Arş. Gör. Ümmühan ÖNER ve Arş. Gör. Özlem ÇAKAR olmak üzere çalışma sürecinde yaşadığım sıkıntıları paylaşan sevgili meslektaşlarıma ve aileme; yardımları, ilgileri ve destekleri için teşekkür ederim.

Onur YERLİKAYA

Elazığ/2008

KISALTMALAR LİSTESİ

1. TCK	Türk Ceza Kanunu
2. AÇE	Aile Çocuk Eğitimi
3. ABD	Amerika Birleşik Devletleri
4.MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
5. Edt.	Editör
6. Çev.	Çeviren
7. Akt.	Aktaran
8. Der.	Derleyen
9. md.	Madde
10. S.	Sayı
11. s.	Sayfa

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmacıyı konu üzerinde araştırma yapmaya sevk eden problemin tanımlanmasına, araştırmanın yapılaş amacına ve literatürdeki önemine, araştırma kapsamını spesifik hale getirmek ve sistematize etmek amacıyla araştırma konusu hakkında oluşturulan denencelere, varsayımlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bir çocuk sosyalizasyon sürecinde birtakım toplumsal yaşama kurallarını öğrenirken, kişiliğinin oluşumu ve gelişimini etkileyen sayısız faktörle birlikte çevresine uyum sağlama çabası içindedir. Bu süreçte çevrenin kendisinden istediği davranışların hepsini doğru bir biçimde yerine getirmesi mümkün değildir. Hatta istenilenden çok istenmeyen davranışları sergileyebilir. Bu hatalar onu kesin doğrulara ulaştırır. Yapmaması gerekenleri bilmesi, sürecin doğrusunu öğrenmesi açısından kazanım olarak değerlendirilmeli ve hatalar öğrenmenin bir parçası kabul edilerek hoşgörü gösterilmelidir. Ancak çocuk her zaman evde ailesinden ve okulda öğretmeninden tolerans göremeyebilir, hataları için şiddetle cezalandırılabilir. Bu durumda davranış değişikliği yaratma aracı olarak bedensel ceza ortaya çıkmaktadır.

Bedensel ceza, herhangi bir olumsuz davranışa ceza olarak insan vücuduna kasıtlı acı verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Hyman, 1997: 9). Çocuğa bedensel ceza uygulamanın bilimsel araştırmalarla bulgulanmış birçok olumsuz etkisi vardır. Bu etkiler en başta çocuk hakları ve insanlık onuru cephesinden tartışılmalıdır. Hiçbir olumsuz davranış, vücutta ve ruhta kalıcı tahribat bırakacak acı verici cezalandırma yöntemleri ile terbiye edilmemelidir; çünkü hiçbir davranış bu durumu hak edecek kadar kötü olamaz. Bunun yanı sıra zaten fiziksel ceza davranışı tamamen ve sağlıklı biçimde ortadan kaldıracak bir çözüm yolu değildir.

Bir toplumun mutluluğu, refahı ve kalkınmışlığı için çocuk çok önemli bir unsurdur. Sağlıklı, bilinçli ve kişilikli yetişen çocuklar toplumun gelecekteki kalitesini belirlerler. Bu durum öğretmenlerin görev ve sorumluluk kapsamına girmektedir. Bir

öğretmen yetiştirdiği öğrencilere kazandırdığı özelliklerden ve çocuğun karakterinde bıraktığı izlerden sorumludur. 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.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitimde bir disiplin ve cezalandırma aracı olarak kullanılan bedensel ceza hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenler bağlamında ortaya koymak ve değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde birtakım alt amaçlar ortaya çıkmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmen adaylarının bedensel cezayı meşru ve normal bir cezalandırma aracı olarak görüp görmedikleri konusundaki görüşleri cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

2-Öğretmen adaylarının bedensel cezayı ortaya çıkaran etkenler konusundaki görüşleri cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

3-Öğretmen adaylarının bedensel ceza uygulayan öğretmeni ve bedensel ceza uygulanan öğrencileri nasıl tanımladıkları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

4-Öğretmen adaylarının öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iten sebeplere ilişkin görüşleri cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

5-Öğretmen adaylarına göre bedensel ceza davranışını pekiştiren sebepler cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

6-Öğretmen adaylarının bedensel ceza geçmişleri, başka bir deyişle evde ve okulda bedensel cezalandırmaya maruz kalıp kalmadıkları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

7-Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında bedensel cezayı bir disiplin aracı olarak kullanıp kullanmayacakları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

8-Öğretmen adayları meslek hayatlarında disiplin sağlama amacıyla hangi stratejilere başvuracakları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüzde sınıf içi disiplinin, otorite kavramının ve unsurlarının, zarar verici olmayan ceza türlerinin dahi öğrencinin zihinsel, bilişsel ve psikolojik durumuna, öğrenme davranışına ve kişilik oluşumuna etkileri açısından gerekliliği tartışılırken, eğitim kurumlarında bedensel ceza gibi tahrip ediciliği birçok bilimsel araştırmayla kanıtlanmış, istenilen davranış değişikliği konusunda etkisi tartışılan bunun yanı sıra önemli fiziksel ve psikolojik olumsuzluklara yol açan çağ dışı kabul edilecek bir cezalandırma yönteminin hâlâ var oluşu çok önemli ve dikkate değerdir.

Toplumun 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 toplum bedensel cezayı önemsememekte, hatta öğretmene duyulan korku ve saygı sebebiyle haklı dahi görmektedir. 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.

Toplumda davranışlara da yansıyan ölçüde bedensel cezanın normal kabul edilmesi yanılığının, gelecekteki toplumun yetişkin bireyleri olarak kabul edilen öğrenciler için bir rol model olan öğretmenler vasıtasıyla sürüp sürmeyeceği merak konusudur. Bu çalışma öğretmenliğe bir adım uzaklıkta olan aday öğretmenlerin bedensel ceza konusundaki zihinsel algılamalarını ve meslek hayatlarında bedensel cezayı istenmeyen davranışları ortadan kaldırma stratejisi olarak kullanıp kullanmayacaklarını tespit etmeye çalışarak, söz konusu merakı gidermeye katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

1.4 Varsayımlar

- 1- Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
- 2- Öğretmen adaylarının anket aracılığıyla belirttikleri görüşler, gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 3- Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- 1- 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programları,
- 2- Bu programlarda öğrenim gören 4. sınıf düzeyinde I. ve II. öğretim öğrencileri ve
- 3- Kullanılan veri toplama aracından elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektir ve bu amaç doğrultusunda bireylerin eğilim ve yetenekleri, eğitim yoluyla istenir biçimde değiştirilir ve geliştirilir (Varış, 1998: 1). Eğitim kurumlarında, kazandırılması hedeflenen amaçların gerçekleşme sürecinde öğrenci davranışları ve sınıf ortamı her zaman istenildiği gibi şekillenmeyebilir. Öğrencilere istenir davranışlar kazandırılırken uygunsuz durumlarla karşı karşıya kalınması da olasıdır. İstenmeyen durumlarla başa çıkma stratejileri bilimsel anlamda tanımlanmış farklı yöntemler içermektedir; ancak eğitim kurumlarında başta bedensel ceza olmak üzere yasal olmayan cezalandırma biçimleri ile davranış değişikliği yaratma çabası gözlemlenen bir durumdur.

Eğitim, birtakım kurallar çerçevesinde işleyen, çoğunlukla resmî bir prosedür şeklinde organize edilen; ama bu kalıplarla sınırlı olmayan bir süreçtir. Eğitim edimini yasal bir çerçevede gerçekleştirirken, daha açık bir deyişle sınıf ortamında eğitimin amaçlarını kazandırmak üzere uğraş verirken birtakım “güç ilişkileri” söz konusu olabilmektedir. İstenilen davranışları edindirme sürecinde kullanılan yöntemler, belirli disiplin, otorite ve güç ilişkilerine dayanabilir. Sözü edilen bu kavramların eğitimde gerekli ve yeterli olup olmadıkları bu çalışmada tartışma konusu olmayacaktır. Ancak bir öğretmeni bedensel cezaya iten yoldaki sebep ve sonuçları açıklamak, bedensel cezanın bir çözüm olup olamayacağını anlatmak, istenmeyen durumlara mahal vermemek veya bu durumları ortadan kaldırmak için nasıl davranılacağını betimlemek adına, düzen sağlamak ve otorite kurmaya ilişkin söz konusu kavramlara değinmek yerinde olacaktır.

2.1 SINIF YÖNETİMİ

Sınıf ortamında öğretmenin ve öğrencilerin sosyal rolleri kapsamında yerine getirmekle yükümlü oldukları birtakım davranışları ideal biçimde sergileyebilmeleri için etkili bir sınıf yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf ortamındaki düzen, uyum ve ideal ders işleme ortamı eğitim süreci açısından öncelikli şart olarak kabul edilmelidir. Problem yaşanan ve ders işlemeye uygun olmayan bir sınıfta eğitimin işlevlerinin yerine getirilmesinden söz edilemez.

Sınıf yönetimi en net biçimde öğretmenin sınıf düzenini sağlaması ve kontrol etmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda sınıf içi etkinliklerin etkili bir biçimde organize edilmesi ve öğrenciye rehberlik etme becerisi olarak da tanımlanabilir. Öğretmenin sınıf üzerinde kurduğu otorite bu becerinin belirleyicisi konumuna gelebilmektedir (Turan, 2004: 2).

Bu konuda sorumluluk açısından öğretmenin tartışılmaz bir üstünlüğü vardır. Bir öğretmenin başarılı ve gereken niteliklere haiz olarak kabul edilebilmesi için onun etkili sınıf yönetimi konusunda yetkin olması gerekir. Başka bir deyişle eğitimin amaçları doğrultusunda öğrenciye istenilen davranışlar kazandırmakla yükümlü olan öğretmen, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalıdır (Şahin, 2003).

2.1.1 Sınıf İçi Disiplin ve Otorite

Disiplin kavramı öncelikle baskı, otorite, sıkıntı, uyulması gereken kurallar ve ceza gibi kavramları çağrıştırmaktadır; ancak disiplin, insanın kendisi ve diğerleri ile ilişkilerini düzenleyen, bireysel ve toplumsal hak ve özgürlükleri garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünüdür (Arıca, 1997: 14).

Disiplin sözcüğü en yaygın tanımıyla; mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma anlamına gelmektedir. Bir amaç etrafında toplanmış bir insan grubunun düzenli bir biçimde yaşamaları için seçilmiş birtakım kurallar, kanunlar ve önlemler disiplin kavramı içinde yer alır. Eğitim alanında disiplin ise; öğrenciye hangi davranışın istenir olduğunu belirtip o davranışı kazandırmak, davranışta bulunulup bulunulmadığını gözlemlemek, davranış kazanılıp iyileştiğinde ödüllendirmek, davranış olumlu sergilenmediğinde cezalandırmak eylemlerini kapsamaktadır. Kısaca istenen ve istenmeyen davranışların sergilenmeleri sonucunda ödül ve ceza yoluyla istenenlerin kazandırılması, istenmeyenlerin ortadan kaldırılması amacını güden bir anlayış etrafında şekillenir (Sarıtaş, 2001: 54-55).

Eğitim kurumunda belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilmeye çalışma sürecinde; kurumun yapısından, işleyişinden ve kurumda faaliyet gösteren bireylerden kaynaklanan ve amaç gerçekleştirimini engelleyen birçok istenmeyen faktör vardır. Öğretmenler ve yöneticiler meydana gelen sorunları çözmek için disiplin kurallarını işletmeye çalışırlar (Ada ve Ölçüm-Çetin, 2002: 4).

Moles'a (1989) göre, okul disiplininin; okulun ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak ve öğrenme için uygun bir ortam yaratmak şeklinde iki temel amacı vardır. Şiddet ve suç içeren ciddi öğrenci suiistimalleri bu amaçları zedeler ve tahrip edici bir boyutta gerçekleşir. Bununla birlikte en yaygın disiplin problemlerini, suç teşkil etmeyen öğrenci davranışları oluşturur.

Sınıf içi disiplinin sağlanması eğitimsel ve öğretimsel hedeflere ulaşma açısından yerine getirilmesi gereken şartlardan biridir. İstenen ve istenmeyen öğrenci davranışları, öğrencilerin grupsal faaliyetleri ve öğretmenlerle olan ilişkileri, derse hazır bulunuşluk düzeyleri ve derse yönelik tutumları gibi pek çok etken sınıf içi disiplini etkilemekte ve belirlemektedir (Arıca, 2004: 241).

Sınıf içi disiplin sağlayıcısı olan öğretmen ve disipline edilen öğrenci arasındaki ilişki ve rol dengesine bakıldığında, öğretmenin bir iktidar ve otorite unsuru olduğu görülmektedir. Bu öğretmenin rolünün bir gerekliliğidir. Bu rolün kapsamında okuldaki öğrenme faaliyetlerini düzenleme gibi öğretmeye ilişkin amaçlarla birlikte, öğrenciyi belli bir düzen içinde tutma, baskı, zorlama, övme, ödüllendirme gibi yöntemlerle öğrenciye istenilen davranış şekillerini kazandırma gibi eğitsel ve yönetsel amaç ve hedefler de yer alır. Öğretmenin iktidarı yasal bir gerçektir ve sıra dışı çatışma halleri dışında öğrenci tarafından kanıksanmıştır (Ergün, 1994: 147). Bu kanıksanmışlık sorgulanacak olursa, otoritenin kendinden menkul karakteri ve daha spesifik olarak mensubu olunan toplumdaki "korku kültüründen" bahsedilebilir. Sennett'e (2005) göre otorite temel bir ihtiyaçtır. Bir çocuk kendisine yol gösterecek ve güven verecek bir otoriteye ihtiyaç duyar, ihtiyaç duyduğu kişisel otoritenin meşruluğu, güç farklılıklarının algılanışına dayanır, bağımlı kişinin algılayışına göre, otoritenin karakterinde erişilmez bir yan vardır. Otoritenin sahip olduğu özgüven ya da bir giz içeren güce, bağımlı kişi nüfuz edemez ve bu temassızlık onda hem korku hem de saygı uyandırır. Bununla birlikte meşru kişisel otorite, bağımlı kişi hakkında yargılama ve güven verme davranışlarında bulunabilir.

Türk toplumunda bütün ilişkilerin korku temeline dayandırılması, geçmişten beri insanlarda kaygı uyandıran bir durumdur. İnsanları eğitmek, öğretmek adına ne varsa korku ile çözümlenmeye çalışılmaktadır. Bir insanda davranış değişimi yaratma çabası çocukluğundan başlayarak korku yoluyla gerçekleştirilir. Çocuğun güven kaynakları korku simgesine dönüştürülür. İnsanın korunmasına, eğitimine yönelik eğitici öğeler

korkuya dayandırılır. Korku ile sevgi ve saygı hiçbir zaman örtüşmez. Bu yönüyle çocuk-öğretmen iletişimi birtakım gerilim ve yalanlara dönüşür. Öğretmenine güvenemeyen öğrenci hatalarının herkesçe bilineceğinden korkar. Özellikle yakın çevresinin sevgisini yitirme beklentisinin onu germesi, öğrencinin gelişim sürecinde yaşadığı korkuları daha da artırır (Güler, 2008: 50).

Öğretmene duyulan korkuyla karışık saygı kısmen bu bağlamda değerlendirilebilir. Saygının korkuya değil sevgiye dayalı olması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güvenilirliği ve samimiyeti açısından önemlidir. Eğitim çağında bir çocuğun mevcut süreci tamamlama aşamasında rehberi öğretmendir ve en az ailesi kadar ihtiyaç duyduğu bir varlıktır. Öğretmene gösterilen sevgi ve sevgiden kaynaklanan saygının içinde, onun bir otorite olduğunun bilinmesi ve kanıksanması öğrencinin davranışlarını şekillendirecek bir farkındalık oluşturabilir. Öğretmenin bir otorite oluşu, ancak ona duyulacak saygı ile kabullenilebilir.

Arıcağ'a (2004) göre, sınıf içi disiplini sağlıklı bir biçimde tesis edebilmek için, öğretmenlerin izleyeceği çeşitli stratejiler mevcuttur. Buna göre, sınıfta istenmeyen birtakım durumların oluşmasını engellemek için otoritesini kullanacak öğretmenin sınıfta pozitif disiplin sağlayabilmesi için öncelikle öğretmen, okul ve sınıfa ait disiplin uygulamalarını tanımalıdır; ortaya çıkan problemleri davranışa objektif ve mantıksal bir açıdan bakarak sorunu tanımlamalıdır; problem yaratan öğrenciyi bedensel ve zihinsel yönden tanımaya çalışmalıdır; öğrenciyi tanıma aşamasında ailesini, yaşadığı koşulları ve ev içindeki durumunu bilmesi gereklidir. Ayrıca bu aşamaların bir sentezinin yapılması, problemi çözme sürecinin daha sağlıklı işlenmesini sağlar.

Bir başka etkili disiplin sağlama görüşüne değinilecek olursa Fuhr'e (1993) göre, başarılı öğretmenlerin takip ettiği beş temel sınıf yönetimi prosedürü vardır. Bunlar; öğrenci ve velilere onlardan ne beklediğini ve istendiğini en başından açık ve net olarak aktarmak, yapılmaması gerekenler yapıldığında doğuracağı sonuçları açıklamak, tutarlı ve adil bir biçimde sınırları çizilen disiplini yerine getirmek, tüm öğrencilere pozitif bir biçimde davranmak ve olumlu rol modeller oluşturmak şeklinde sınıflanmıştır (Akt. Eggleton, 2001: 4).

Okulda öğrencinin kendi kendisini disipline etmesi amaçlandığı halde bağımlı davranışlar göstermesi tercih edilmektedir. Yasakların gerisindeki gerçek nedenleri

öğrencinin anlayabilmesi için çaba sarf edilmemekte, yalnızca öğrencilerden yasaklara uymaları beklenmektedir. Yasaklar sınıf ortamında tartışılabilir ve yasak mantığı öğrenci için gerçek ve işlevsel sebeplere dönüştürülerek daha aktif katılımlı bir disiplin sağlanmalıdır. Kuralların gerisindeki zihniyetin kavranamaması, daha üst düzeyde bir ahlaki karakterin oluşumunu da engeller (Patterson, 1973; Akt. Kılıççı, 1992: 11).

2.1.2 Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Buraya kadar değinilen otorite, disiplin, etkili sınıf disiplini gibi kavramlar sınıf içi düzeni sağlama ihtiyacından ötürü okul ortamında gereklidir. Doğal olarak sınıf içi düzeni bozan bir etken yoksa bu kavramlara başvurulmaz ya da istenmeyen durumlarla yüz yüze kalmamak adına sınıf içi disiplinin baştan meşrulaştırılması için çaba sarf edilir. Ancak öğretmen, öğrenci ve sınıf atmosferi gibi değişkenlere bağlı olarak ya da bağlı olmaksızın sınıf içinde düzeni bozacak ya da düzen gerektirecek birtakım istenmeyen durumlar yaşanabilmektedir. Disiplin tesisi gerektiren ve ceza yöntemini doğuran bu davranışlara sınıf ortamında sıklıkla rastlanmaktadır. Bir davranışın “istenmeyen” olarak nitelendirilmesi belli kriterlere bağlıdır.

Sınıfta istenmeyen davranış; öğrencilerin öğretmenlerin ortak haklarını istismar eden ihmal eden eğitimsel amaç, plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen, engelleyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2003: 17).

Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü; davranışın, davranışta bulunanın, karşısındakinin ve davranışın olduğu ortamın özelliklerine göre değişen şekilde toplumsal kurallar ve bireysel yargıdır. Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. İstenmeyen davranışların etkileri derece derece olduğundan, bu davranışlar yıkıcı olmayandan çok yıkıcı olana dek sıralanırlar. İstenmeyen davranışların bir kısmı öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz yönde etkiler. Sınıfta istenmeyen davranışlar, sınıf düzenini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zamanın kötü kullanılmasına yol açar (Başar, 1999: 95).

Charles (1992), davranış bilimcilerin beş tür sınıf içi istenmeyen davranışı önem sırasına göre sınıflandırdıklarını ifade etmektedir:

1- *Saldırı*: Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.

2- *Ahlaksızlık*: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.

3- *Otoriteye karşı gelme*: Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.

4- *Sınıf içi saygısızlıklar*: Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.

5- *Zamanı boşa geçirme*: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme (Akt. Aynur Pala).

Yiğit (2004), istenmeyen davranış türlerini bireysel davranışlar, arkadaşlarla olan ilişkiler, öğretmenle ilişkiler şeklinde üçlü bir tasnifle sıralar. Buna göre; derse hazırlıksız gelmek, dersle ilgilenmemek, derste söz almadan konuşmak, derste başka derslere çalışmak, derse geç gelmek, gerçek olmayan konuşmalar, başarısızlıklar için sürekli mazeret ileri sürmek, sınıfta gereksiz konuşmak, nezaket kurallarına uymamak, sıraları yazıp çizmek, argo konuşmak, kişisel temizliğe ve kılık kıyafete dikkat etmemek, okul dışı istenmeyen alışkanlıkları sınıfa taşımak; bireysel kaynaklı istenmeyen davranışlardır.

Arkadaşlarla olan etkileşim sonucu ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ise; arkadaşının başarısını kıskanmak, arkadaşını öğretmene şikayet etmek, arkadaşına lakap takmak, arkadaşını küçük görmek, ders esnasında diğer arkadaşlarını rahatsız etmek, el şakası yapmak, başkalarının eşyalarını izinsiz almak, arkadaşları ile sağlıklı iletişim kuramamak şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenle ilişkiler bağlamında ise; verilen görevi yapmamak, ev ödevini yapmamak, öğretmene karşı gelmek, öğretmeni ailesine şikayet etmek, sınıfta oturma biçimine dikkat etmemek ve öğretmenle sağlıklı iletişim kuramamak biçiminde istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Yiğit, 2004: 160-165).

2.1.2.1 İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Etkenler

Bütün davranışlarda olduğu gibi istenmeyen davranışların da altında yatan birtakım sebepler vardır. Öğrenci davranışlarını nedenlere bağlamak her zaman olanaklı olmamakla birlikte istenmeyen davranışları ortaya çıkaran etkenler; öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri, okulun ve sınıfın iklimi, öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, öğrencinin amaçları ve okuldan beklentisi, sınıf yönetimi alanında öğretmenin aldığı eğitim, okul-çevre-aile ilişkisi şeklinde gruplandırılabilir.

Her öğrenci genetik, bedensel, bilişsel, duygusal özellikler açısından kendine özgü ve diğerlerinden farklıdır. Öğrencinin geldiği çevre, kişiliği, gereksinimleri, sınıf içi davranışlarını belirleyecek önemli etkenlerdir. Ailenin eğitim ve gelir düzeyi, sosyo-ekonomik özellikleri de davranış belirleyicisi olabilmektedir. Öğretmenlerin bu özelliklere dikkat etmesi gerekmektedir.

Okul ve sınıf iklimi, öğrenci davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. İlgili ve gereksinimlerin dikkate alınmadığı katı ve tek yönlü bir sınıf disiplini, olumsuz bir iklim oluşturmaktadır. Böyle bir sınıfta eğitim faaliyetleri sürdürmeye çalışan öğretmen ve öğrenciler negatif duygu ve davranışlar içinde olacaklardır.

Öğretmenin özellikleri de çoğu zaman öğrencinin davranışlarını yönlendiren etkenlerden olabilir. Düzenli bir yaşantıya sahip, özgüveni tam, mutlu, iyimser ve dengeli bir öğretmen öğrencilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte sınıf yönetimi konusunda öğretmenin tecrübe ve becerisi de önemlidir. Bu konuda sorun yaşayan bir öğretmenin istenmeyen davranışlarla karşılaşma ve onlara sebep yaratma oranı yüksektir.

Öğrencinin okuldan beklentileri ve okula gelme amaçları davranış belirleyen unsurlardandır. Okuldan beklentisi yüksek ve okuldan kişisel kazanımı için birtakım getiriler uman bir öğrenci, beklentisiz ve amaçsız öğrenciye nazaran daha az olumsuz davranacaktır.

Eğitimin, bireyi sosyalle etme misyonunda kendisine yardım edecek en önemli birim ailedir ve çevre de sosyallezasyon süreci açısından önemli bir etkidir. Bu anlamda sözü edilen birimler arasındaki işbirliği öğrenciye istenen davranış kazandırmada kolaylık sağlamaktadır. Bu iletişimin kopuk olması halinde öğrencilerde istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Yiğit, 2004: 157-159).

Bunun dışında; okuldaki bireyler arasındaki uyumsuzluk ve geçimsizlik, akademik başarısızlık, fırsat eşitsizliği, öğretmenden kaynaklanan sebepler gibi sınıfın dışındaki çevre ve etkenlerin yanı sıra öğrenme ortamının fiziksel açıdan sağlıksız oluşu, sınıftaki öğrencilerin birbirleriyle olan sorunları, öğretmenin sınıf içi davranışları gibi içsel faktörler de istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Yiğit, 2004, 165-166).

2.1.2.2 İstenmeyen Davranışları Önleme

Öğretmenler sınıfın düzeninden sorumlu otorite kaynakları olarak istenmeyen durumları birtakım yöntemlerle bertaraf etmeye çalışırlar. Ortaya çıkan istenmeyen davranışları istenen diğerleri ile değiştirmeye çalışmak için öğretmenin uygulayabileceği yöntemlere geçmeden önce söz konusu davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek olan birtakım önlemlerden bahsedilebilir:

Backes ve Ellis (2003), etkili bir sınıf atmosferinin oluşturulabilmesi için yapılabilecekleri şöyle sıralamaktadır:

- *Öğrencilerden beklenenlerin açık ve net olması:* Öğrenciler çoğunlukla kasıtlı olarak değil, kendilerinden ne istendiğini bilmedikleri için spontane bir biçimde yanlış davranışlarda bulunurlar. Kurallar ve prosedürler açıkça ifade edilerek ilk haftadan öğrencilere duyurulmalı, istenmeyen davranışlar sergiledikleri takdirde nasıl bir ceza ile karşılaşacakları da net bir biçimde belirtilmelidir.

-*Problemlerin vakit kaybetmeden zamanında çözümlenmesi:* Her ne kadar net bir biçimde ifade edilse de kuralların ihlal edilmesi kaçınılmazdır. Böyle bir durumda öğretmen çocuğun benlik algısına zarar vermeyecek biçimde kural ihlalinin hemen ardından duruma müdahale ederek istenmeyen başka davranışların ortaya çıkmasını engellemelidir.

-*Bütün öğrencilere saygılı davranılması:* Öğrenciler sınıf ortamında öğretmenin kendilerine değer vermesini, ona güvenmeyi ve öğretmenin kendileri için çaba sarf ettiğini bilmek isterler. Böylelikle öğretmen ve öğrenci arasında güvene ve samimiyete dayanan sağlam bir bağ oluşur. Öğrencinin bu şekilde bağlandığı öğretmenin dersinde disiplinsiz davranışlardan kaçınma oranı yüksektir.

-*Dersin planlanması ve dersin her periyodunun etkinlikle doldurulması:* Dersin amaçlarının, kazandırılacak hedef davranışların, ders başında öğrenciye net bir biçimde ifade edilmesi önemlidir. Ayrıca derse girerken ne yapması gerektiğini iyice planlayarak hazırlıklı giden bir öğretmenin konsantre davranışları, öğrencinin dikkatinin de kendisine yönelmesini, böylece istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığının düşmesini sağlayacaktır.

-Dikkatin öğrencilere yöneltilmesi: Öğretmenin sınıfa fiziksel anlamda hâkim olması yani sıraların arasında dolaşarak beden dili ile varlığını ifade etmesi, öğrencilerle göz teması kurması, sınıf ortamının düzeni konusunda belirleyici bir faktör olmaktadır.

-Problemler ilk sinyallerini verdiği müdahale edilmesi: Bütün problemlerin öncülleri vardır. Problemin ortaya çıkmasını engelleyen koruyucu önlemler kapsamında öğrencilerin problemlili davranışları henüz tam anlamıyla ortaya çıkmamışken bu durumun tespit edilmesi ve duruma müdahale edilmesi önemlidir.

-Müdahalelerde dikkatli olunması gerekliliği: Öğretmenler hangi davranışa nasıl müdahale edeceklerini bilmelidirler. Her davranış her ortamda aynı düzeyde uygunsuz olmayabilir. Böyle durumlarda yanlış bir müdahale belki kendiliğinden ortadan kalkacak bir istenmeyen davranışı körükleyebilir.

-Çocuk gibi düşünerek yetişkin gibi davranılması: Bu noktada empati kavramı devreye girmektedir. Bir öğretmen kendisini öğrencisinin yerine koyarak onu anlamalı ve uygun biçimde davranmalıdır.

-Öğrenci öğretmen mesafesine dikkat edilmesi: Öğrenciye arkadaş gibi davranma konusunda aşırıya kaçılması, öğretmenin otoritesi ile ilgili sıkıntı yaratabilir. Aynı şekilde otorite kurmak adına gereğinden sert davranmak da istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Aradaki hassas denge iyi kurulmalıdır (Akt. Ekşi, 2004: 332-334).

2.2 EĞİTİMDE CEZA

Ceza, genel anlamda yasa veya emirlere karşı gelerek suç işleyen kişiye acı çektirilmesi ya da zarar verilmesini içeren bir yaptırım olarak tanımlanabilir. Ceza sözcüğüyle anlatılan olgunun temelinde suç işleyeni psikolojik ya da bedensel ağrı ya da acı çektirerek uslandırma, terbiye etme, hatta kamu adına suç işleyenden öç alma ilkesi yatmaktadır (Kale, 2004: 55).

Bu bölümde ceza ve ona ilişkin kavramlar genel anlamdan çok, çocuğun disipline edilmesi, istenmeyen ve hoş gitmeyen davranışın ortadan kaldırması için uygulanan bir yöntem olarak tanımlanacaktır.

2.2.1 Eğitimde Cezanın Tanımı

Ceza, istenmeyen bir davranışın ortaya çıkma ihtimalini düşüren ve bireyin hoşuna gitmeyen birtakım uyarılardır (Akman ve Erden, 1995). Bu durum çocuğa/öğrenciye uyarıldığında; bir davranışın yinelenmemesi için uygulanan üzüntülü, acı verici bir yöntem veya çocuktan alınan bir hak olarak tanımlanmaktadır. Ceza, çocuğun istenmeyen davranışlarını söndürmek ve tekrarını önlemek amacıyla onu bir şeylerden mahrum etmek, yoksun bırakmak, tehditlerde bulunmak biçiminde ortaya çıkar. Bu tehditler akılcı ve uygulanabilir olmadıkları zaman hiçbir işe yaramazlar (Çetinkaya, 2004: 159).

Ceza, öğrenci davranışlarını yönlendirme sürecinde en fazla tartışılan yöntemlerden biridir. İstenmeyen davranışı ortadan kaldırma konusunda etkili olup olmayışı, suiistimal 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 sonucun uzun ömürlü olmaması sebebiyle cezalandırmayı etkisiz görmekteyiz.

Ceza, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için en son başvurulacak yöntem olmalıdır. Davranışla orantılı ve tutarlı olarak, yinelenmeyi engelleyici şekilde uygulanmalı yani öğrenci yaptığı hangi davranış için ceza aldığını bilmelidir (Başar, 1999: 142).

Özen'e (2001) göre, cezanın kullanılması için bütün şartlar elverişli olsa bile cezanın iyi bir eğitim aracı olarak kullanılmasını güçleştiren bazı problemler vardır:

-Ceza, istenen davranışın ortaya çıkmasına yol açacak davranış yollarını göstermez, ne yapılmaması gerektiğini gösterir ve çocuğa bildiğini ve yapmakta olduğunu bastırmayı öğretir ve bu bastırma genellikle sadece ceza veren ortamda olduğunda gerçekleşir. Ceza veren kişinin ortamda bulunmaması durumunda istenmeyen davranış çok daha şiddetle ortaya çıkabilmektedir.

-Ceza ile bastırılmaya çalışılan davranışın çocuğa vereceği duygu çok güçlü olduğunda da sorun yaşanmaktadır. İstenmeyen davranışın getirdiği haz cezanın caydırıcılığından daha kuvvetli olduğunda ceza sonuç vermemektedir.

-İstenmeyen davranışın ceza ile etkisiz hale getirildiği durumlarda dahi bazı yan etkilerin ortaya çıkması kaçınılmaz olabilmektedir. Örneğin çok konuştuğu ve soru sorduğu için azarlanan çocuk; çekingen, suskun ve pasif olabilir. Aynı şekilde anne babaları tarafından sık sık cezalandırılan ve dayak yiyen çocukların kendi çocuklarını da aynı yöntemle yetiştirdikleri gözlenmiştir.

Eğitimciler istenmeyen davranışların engellenmesinde ve istendik davranışların kazandırılması sürecinde cezanın etkisinin boyutunu tartışmaktadırlar. Kısa süreli cezanın etkili olduğu söylenmektedir; ancak psikologlar ve eğitimciler cezanın uzun sürede istenmeyen sonuçlarının olabileceğine dikkat çekmektedirler. Öğretmenin yaptığı bütün davranışlar sınıf tarafından dikkatlice izlenir ve benimsenir. Öğretmenin sınıfta bir öğrenciyi sert şekilde azarlaması, diğer öğrenciler tarafından model alınarak iletişim ve etkileşimde öğretmenin gösterdiği davranış biçimi gösterilir. Yani öğrenciler sertliği ve şiddeti bir sorun çözme davranışı olarak modellerler. Cezanın diğer bir etkisi de öğrencinin cezaya bağıklık kazanmasıdır. Cezanın tekrarı birey üzerinde düzeltici etkisini kaybettirir. Diğer bir ifadeyle ilk uygulandığında bireyi rahatsız eden ceza sonradan etmeyebilir (Kaya, 2002: 186).

2.2.2 Ceza Kullanımında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Faktörler

Çocuk eğitiminde cezanın doğru anlamını bilmek ve kurallarına uymak koşuluyla var olması gerektiğine olan inanç doğrultusunda ceza uygularken dikkat edilmesi gereken faktörlerden söz edilebilir. Yılmaz' a (2002) dayanarak bu kurallar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ceza gecikmemelidir.
- Ceza suçu aşmamalıdır.
- Ceza çocukla birlikte kararlaştırılmalıdır.
- Ceza çocukta, yaptığı davranışın yanlışlığını düşündürecek nitelikte olmalıdır.
- Ceza çocuğun girişkenliğini, özgüvenini ve yaratıcılığını örseleyecek nitelikte olmamalıdır.
- Ceza gerektiren istenmeyen davranışın sonuçlarını ortadan kaldıracak eylemler, çoğunlukla ceza yerine geçebilmektedir.
- Ceza çocuğun kişiliğine değil davranışa yönelik olmalıdır.

-Sevgiden ve ilgiden mahrum bırakma, bir ceza türü değildir ve istenmeyen davranış karşısında çocuğu sevgisiz bırakmak bir ceza olarak düşünülmemelidir.

-Çocuğa kesinlikle fiziksel ceza uygulanmamalıdır. Hiçbir fiziksel ceza insanca olmadığı gibi istenmeyen davranışın ortadan kalkmasını da sağlamaz. Fiziksel ceza, uygulayanın acizliğinin göstergesidir.

-Ceza çocuk eğitimde zorunlu kalınmadıkça kullanılmaması gereken bir yöntemdir.

-Ödül, cezadan her zaman üstündür ve olumlu sonuçlara yol açar.

2.2.3 Eğitimde Cezanın Alternatifleri

İstenmeyen bir davranış ortaya çıktığında ceza vermek yerine o davranışı ortadan kaldırmaya yönelik uygulanacak farklı yöntemler vardır. Başar (1999); istenmeyen davranışlara karşı uygulanacak yöntemleri sorunu anlama, görmezden gelme, uyarma, derste değişiklik yapma, sorumluluk verme, öğrenciyle konuşma, okul yönetimi ve aile ile ilişki kurma şeklinde sıralamıştır.

Sınıf içinde düzeni bozan davranışlarda, davranışın analizi önemlidir. İstenmeyen davranışın kaynağı, neden ortaya çıktığı ve ne sonuçlara yol açacağı öğretmen tarafından çözümlenmelidir. Bu sayede davranışı ortadan kaldırmaya yönelik en uygun yöntem kullanılır.

İstenmeyen davranış olarak nitelendirilen bazı davranışlar, o anın durumsal koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan masum öğrenci kusurları olabilmektedir. Bu tür sorunlar ciddi problemler gibi algılanmamalıdır, aksi takdirde farklı olumsuz davranışlar doğabilir. Böyle durumlarda öğretmenin sorunu görmezden gelmesi, davranışın sönmesi için etkili olabilmektedir. Görmezden gelmek, hatalı davranışın farkında olduğunu karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtılma ustalığının anlatımıdır. Ancak dikkatli kullanılmadığında görmezden gelme yönteminin ciddi sorunlara neden olması mümkündür (Aydın 2000:158-159). Öğretmenin görmezden gelişinin öğrenci tarafından fark edilip edilmediği önemlidir. Çocuk bazen bu durumu onay ve ödül olarak algılayabilir. Böyle durumlarda öğretmen, davranışı gördüğünü ve onaylamadığını beden dili, jest ve mimiklerle belirtmelidir (Başar, 1999: 135). Bu durum “uyarma” davranışının önünü açar.

Öğrenciler müdahale gerektiren olumsuz davranışları bilerek ya da bilmeyerek gösterebilirler. Öğrencinin farkında olmadan istenmeyen bir davranış sergilemesi durumunda onu uyarma, hem yaptığının bilincine varmasını sağlar hem de davranışın ortadan kaldırılmasına yardım eder. Ayrıca uyarma, yanlış davranışın bilinçli ve kasıtlı algılanmasının önüne geçmesi açısından olumsuzluk yaratmaz. Uyarmanın ilk basamağı göz temasıdır, göz temasının kurulamadığı ya da etkili olmadığı durumlarda fiziksel yakınlık kurmaya başlanır, öğrencinin yanına gidilir ve istenmeyen davranış sürüyorsa dokunma vasıtasıyla uyarma sürdürülür. Öğrenciyi arkadaşlarına fark ettirmeden uyarma eylemi sonuç vermediğinde, sözel uyarı safhasına geçilir. Sözel uyarı olabildiğince sessiz yapılmalı, ilgili kişiler dışındaki öğrencilerin duymamasına özen gösterilmelidir, sesin yükseltilmesi istenmeyen davranışın şiddeti ile orantılı olmalıdır. Sözel uyarının dolaylı anlatım, soru sorma, söz hakkı verme gibi yöntemlerle yapılması öğrencinin duygusal açıdan zarar görmemesi ve arkadaşlarının yanında rencide olmaması, bu sayede öğretmeni dinlemeye daha yatkın olması açısından önemlidir (Başar, 1999: 135-137).

Öğretmen istenmeyen davranışla karşılaştığında bu davranışı yapan öğrenciyle bire bir iletişimden çok, duruma genel olarak müdahale edebilir. Öğrencinin bulunduğu tarafa genel olarak seslenip sınıfın tümüne istenmeyen davranışı onaylamadığını belirtebilir (Kaya 2002:184). Bu sayede öğrenci sınıf önünde deşifre olmadığı için davranış değişikliğini daha kolay gösterebilir.

İstenmeyen davranışlar derse olan ilginin azaldığı, öğrencilerin konsantre olmakta zorlandığı durumlarda da ortaya çıkabilmektedir. Böyle durumlarda derse kısa süreli ara vermek; ortam, yöntem, araçlar ve öğretmen davranışlarında değişiklik yapmak etkili olacaktır. Aynı şekilde derse ilgisini kaybeden öğrenci yapacak bir işi olmadığını düşünen öğrencidir. Bu noktada öğrenciye sorumluluk vermek ve onu meşgul etmek istenmeyen davranışı ortadan kaldıracaktır (Başar, 1999: 138).

İstenmeyen davranışların daha şiddetli ortaya çıktığı durumlarda öğrenciyle bire bir konuşmak etkili olabilmektedir. Eğer davranış tekrarlanan bir özellik gösteriyorsa, ders dışında öğrenciyle özel olarak konuşup sorunun kaynağını bulmak ve bu doğrultuda aile ve okul yönetimiyle iletişime geçmek, davranışı ortadan kaldırabilmek için köklü bir çözüm olabilir.

2.3 ŞİDDET VE SALDIRGANLIK

2.3.1 Şiddetin Tanımı

Şiddet sözcüğü etimolojik yönden incelendiğinde, Arapçadan dilimize geçen bu kelimenin; “şedid” fiilinden hareketle sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma anlamlarına geldiği görülür. Osmanlıca-Türkçe lügatte şedid, şiddetli, sert katı, sıkı; şiddet ise sertlik, fazlalık, katılık, sıkılık olarak açıklanmaktadır (Devellioğlu, 1970: 1177-1193). Bunlara ek olarak günümüzdeki yeni anlamları ile birlikte şiddet; karşı tutumda ve görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, sert davranma, sertlik şeklinde, şiddet olayları ise insanları sindirmek, korkutmak için yaratılan olay ya da girişimler olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dillerde, örneğin Fransızcada şiddet (*violence*); bir kişiye güç veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak; şiddet uygulama eylemi, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma ve yaralama anlamına gelmektedir. (Ünsal, 1996: 29). Öte yandan şiddet kelimesinin çeşitli dillerdeki anlamı farklı şekillerde ve görelidir; şiddet kelimesi İngilizcede fiziksel saldırganlık anlamına gelirken, Fransızcada hem bu biçimde tanımlanmakta hem de birisine rıza göstermesi için baskı uygulama fikrini ifade etmektedir (Copet-Rougier, 1989: 69).

Şiddet sözcüğü genel anlamda; aşırı duygu durumunu, bir olgunun yoğunluğunu, sertliğini, kaba ve sert davranışı nitelendirir. Özel anlamda ise saldırgan davranışları, kaba kuvveti; beden gücünün kötüye kullanılmasını; yakan, yıkan, yok eden eylemleri; taşlı, sopalı, silahlı saldırıları, bireye ve topluma zarar veren etkinlikleri niteler. İnsanda şiddeti ortaya çıkaran saldırgan davranışlar kalıplaşmış olup; kızgınlık, öfke durumunu dışa yansıtan yüz ifadesinden ya da mimiğinden veya bir sözcükten, doğayı ve canlıyı yakan, yıkan, yok eden, şiddet eylemlerine kadar uzanan bir çeşitliliğe sahiptir (Köknel, 2000: 20).

Fromm, (1993) şiddet yerine saldırganlık ve yıkıcılık kavramlarını kullanır ve terimsel açıdan bir netlik olması için bu kavramları içerdikleri anlamlara göre betimleyici biçimde gruplandırır. Saldırganlığı iki ayrı biçimde ele almak gerekirse;

1- Yaşamsal çıkarlar tehdit altında kaldığında ortaya çıkan, insanlarda ve hayvanlarda bulunan, kalıtımsal olarak programlanmış bir saldırma ya da kaçma tepisi olarak ortaya çıkan bir saldırganlıktan söz edilebilir. Savunucu ve yumuşak olan bu

saldırganlık, yaşamı sürdürme içgüdüsüne hizmet eder, biyolojik olarak uyarlanabilir ve tehdit ortadan kalktığında o da ortadan kalkar. Yalnız doğuştan bir içgüdü değil de insan doğasına özgü bir özellik olarak nitelendirilmelidir.

2- Kıyıcı saldırganlık; yani zalimlik ve yıkıcılık insan türüne özgüdür ve esasında çoğu canlıda görülmez, kalıtımsal programlama söz konusu değildir ve biyolojik olarak uyarlanamaz, amaçsızdır ve doyurulması yoğun susamışlıkla ilişkilidir.

İnsan, bir katil olduğu gerçeğiyle hayvanlardan ayrılır. Biyolojik ya da ekonomik hiçbir nedene dayanmaksızın kendi türünün üyelerini öldüren, onlara işkence eden ve bunu yapmaktan haz duyan tek primat insandır. Bu kıyıcı saldırganlık gerçek bir sorun ve tehlikedir. İnsan saldırganlığı öteki memelilerle aynı düzeylerde olsaydı insanlar oldukça barışçıl ve şiddetten uzak canlılar olurdu, oysa böyle bir benzerlik olmadığı için insanlık tarihi kelimenin tam anlamıyla kanla yazılmıştır (Fromm, 1993: 235).

Köknel (2000) ise saldırganlığı ve şiddeti ayrı kavramlar olarak ele alır. Ona göre saldırganlık; canlıların temel içgüdülerinden, dürtülerinden biridir. Belirli ölçüler içinde saldırganlık, yaşamı sürdürmek için gerekli olan davranışların kaynağı ve itici gücüdür. Şiddet ise bir tür saldırganlık biçimidir ve her saldırganlık şiddetle sonuçlanmaz veya şiddete eşdeğer bir ölçüde ortaya çıkmaz.

Farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanan saldırganlık sözcüğü duygusal, güdüsel ve davranışsal olarak üç ayrı biçimde nitelenebilir:

Saldırganlığın kaynağını duygusal sebeplere bağlayan tanımlara göre saldırganlık, öfke duygusunun yol açtığı bir davranış şeklidir. Ancak saldırganlığın altında yatan duygunun tanımlanmasındaki güçlük, belirsizlik yaratmaktadır.

Güdüsel tanımlara göre, bir davranışın saldırgan olarak nitelendirilip nitelendirilmemesinde kullanılan ölçüt, davranışın ne niyetle yapıldığıdır. Bu anlayış, bir kimseye fiziksel ya da psikolojik olarak zarar verme amacıyla, bilinçli olarak yapılan eylemleri saldırgan davranışlar olarak kabul eder. Kaza ile zarar verici sonuç doğuran davranışların altında bilinçli bir niyet yatmadığı sürece onları saldırgan eylemler olarak nitelemez. Diğer bakış açısında olduğu gibi güdüsel tanımlamalarda da davranışın altında yatan niyeti kestirip betimleyebilmek kolay değildir.

Davranışsal tanımlara göre bir başkasına fiziksel ya da psikolojik olarak zarar veren bir davranış, altında yatan sebep ne olursa olsun saldırgan bir davranıştır. Duygu, niyet gibi açık-seçikliği ve ölçülebilirliği muğlak kavramlar yerine, saldırganlık gözle görülür sebeplere dayandırılır. Bu sebeple davranışsal tanımlar, deneysel çalışmalarda kendilerine daha kolay yer bulurlar. Ama günlük hayattaki saldırganlık davranışlarda bu tanımlara tamamen sadık kalınması duygu ve niyet gibi insansı kavramlar göz ardı edildiği için sıkıntı yaratır ve mekanik kalabilir (Yıldırım, 1998: 15).

2.3.2 Şiddetin Toplumsal ve Kültürel Kökenleri

Şiddetin toplumsal kökenlerine bakıldığında öncelikle insanlık tarihiyle ilgili birtakım çözümler akla gelmektedir. Her toplumda ve her zaman diliminde gerek toplumsal çatışmaların çözümünde, gerekse iktidarı ele geçirme ve dayatma amacıyla şiddetin varlığı inkâr edilemez bir gerçek olarak karşımıza çıkar.

Şiddetin kökenlerine kültürel ve antropolojik açıdan bakıldığında karşımıza şiddet kavramının özüne ilişkin birtakım zorluklar çıkmaktadır. Şiddet kavramının içerdikleri ve saldırganlık eylemleri anlam bakımından toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Kısaca, bir toplum için şiddet olarak nitelendirilen ve kabul edilen bir eylem, bir başka toplum tarafından yaşamın normal bir parçası gibi algılanmaktadır. Bir toplumda şiddet eylemi ve suç sayılabilen bir olay, bir başka toplumda bir seremoni ya da toplumsal öneme sahip bir tören olarak kabul edilebilmektedir.

Genellikle bu ayrılık Anglosakson düşüncesinin karşısında yer alan “öteki” kültürün farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Öteki kültürün dilinde şiddetin Anglosakson dünyasında karşılık düştüğü eylem ve imajlar grubunu olduğu gibi karşılayan bir kelime bulunamayabilir. Bununla birlikte Anglosakson genel kültürü içinde şiddetin irrasyonelliği ve vahşeti vurgulanırken daha önce belirtildiği gibi bazı kültürlerde bizim şiddet olayı olarak kabul ettiğimiz toplumsal yaşantılar, birer gelenek ve âdet olarak nitelenebilir (Riches, 1989: 11).

Ergil (2001), şiddetin birtakım çıkar ilişkileri doğrultusunda meşru kabul edilerek normalleştirildiğini ve bunun da bir “şiddet kültürü” oluşturduğunu ifade eder. Ona göre kabul gören veya makul görülen şiddet, "meşru"dur. Şiddet, genellikle bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa toplumsal davranışlar içerisinde yer almakla kalmaz, sorun çözenin bir aracı olarak da onay görür. Gittikçe büyüyen bir

duyarsızlıkla şiddet, hayatın her alanına sızır ve bir şiddet kültürü yaratır. Türk toplumunda şiddeti bir kültür haline getiren ve onu besleyen birçok kültürel özellik, sosyal değer ve davranış kalıbı tespit edilebilir:

- *Erkeklik özelliklerinin abartılması ve yüceltilmesi:* Bunlar sertlik, fetih ve savaş sanatlarındaki ustalık biçiminde ortaya çıkmaktadır. Erkek çocuklara oyuncak silah hediye edilir. Bayramlarda asker kıyafeti giydirilir. İyi bir savaşçı/dövüşçü olmak, bir erdem olarak ona öğretilir. Bir toplumda iyi dövüşmek; sanat, düşünme ve üretme eylemlerinden daha fazla övülüyorsa şiddetin kültürel ve psikolojik altyapısı oluşmuş demektir.
- *Çocuk ve kadın dövmenin kültürel olarak olağanlığı:* Şiddet; erkeklerin, kadınlar ve gençler üzerindeki sosyal denetim ve baskı aracıdır. Kültürel olarak en yaygın üstünlük aracı olmasının dışında aile-içi şiddet, öğrenilen ve diğer sosyal ortam ve ilişkilerde uygulanan, temel bir sosyalizasyon aracıdır.
- *Kan davası:* Kuşaklardan beri süregelen, başlama nedenleri çoktan unutulmuş, ama "belirli diğerlerine" karşı duyulan ve nefret ile grup dayanışmasını ayakta tutan kültürel bir şiddet türü olarak toplumda varlığını sürdürmektedir.
- *Namus cinayetleri:* Bu cinayet ve cinayet girişimleri, kültürel olarak onay gören, hizayı bozan aile bireylerine, özellikle kadınlara yöneltmiş olan şiddet eylemleridir. Namus cinayetleri, davranışlarıyla "farklı" olan ve kendisinden beklenen "uysal ve namuslu kadın" rolünü yerine getirmeyen kadınlara karşı veya bu rolü benimseyen kadınların, namuslarına yönelik tacizlere karşı savunma amaçlı bir şiddet türüdür.
- *Trafik kazaları:* Trafik kazaları ülkemizde kitlesel katliam boyutlarına erişmiştir. Kaza sayısı ve yol açtığı ölümler yıldan yıla artarken bu durumu açıklayacak tatmin edici resmî önermelere rastlanmamaktadır. Olası bir açıklama; çevre kirliliğine sebep olma gibi, trafik kazaları da, ne kadar ölümcül olurlarsa olsunlar, hukuken eylemli suç olarak sayılmamaktadır. Bunun dışında, araba kullanmak bir ulaşım yolu olduğu kadar, rakiplerine üstün gelme olanağı sağlayan zorlu bir yarış olarak da algılanmaktadır. Böylece, bir boy ölçüşme olgusu haline gelmektedir. Trafik kurallarının ihlali, sürücünün kendisine ve başkalarına karşı yönelttiği bir şiddet biçimi olsa da, toplumsal olarak bu böyle görülmemektedir. Bütün bu kültürel şiddet biçimleri ve güdeleri siyasal şiddetle birleşerek kalıcı bir şiddet kültürünün oluşmasına neden olmaktadır.

2.2.3 Çocuk ve Şiddet

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de (2004), “çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre, erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar herkes çocuk sayılır.”

Çocuğun tanımı konusunda birtakım farklı görüşler mevcuttur. Bu kavramsal sorun çocukluk döneminin başlangıcının belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Yavuzer (2002), çocuğun gelişim evreleri açısından *Prenatal* ve *Postnatal* olarak iki ayrı dönem içerisinde sınıflandırma yapmıştır. Çocukluğun başlangıcının ikinci dönemden itibaren kabul edilmesi olasıdır. Buna göre yeni doğan bir bebek şu aşamalarla gelişmektedir:

“Postnatal Dönem (Doğum Sonrası Dönem):

- 1- *Yeni Doğan Bebek (Neonate):* 0-4 hafta.
- 2- *Bebeklik:* 4 hafta- 2 yıl
- 3- *İlk Çocukluk:* 2-6 yıl.
- 4- *Son Çocukluk:* 6-11 yıl (kızlarda); 6-13 yıl (erkeklerde).
- 5- *Ergenlik:* 11-20 yıl (kızlarda); 13-20 yıl (erkeklerde).”

Tıbbî tanımlamaların ötesinde çocuk terimi kronolojiden çok hukuksal açıdan iktidar ile ilişkilidir (Polat, 2001; 62); çünkü çocukluğun bitişini ifade eden kavram, rüştün ispatlanmasıdır. Bu durum çocuğun ne tür haklara sahip olduğunu belirtir ve çocuğun yetişkinle arasındaki sınırı çizer. Bir çocuk reşit olarak kabul edildiğinde yetişkinliğe adım atmış olur.

Türkiye’de çocuk, tam fiil ehliyetine sahip olabilmek ve oy kullanabilmek için 18 yaşını doldurmalıdır. Çalışabilmek için 15 yaşını doldurması, suç sanığı olarak kabul edilmesi için 11 yaşını doldurması, aile izniyle evlenebilmek için kız çocuğun 15, erkek çocuğun 17 yaşını doldurması, hâkim izniyle evlenebilmesi için kız ise 14, erkek ise 15 yaşını doldurması şarttır (Polat, 2001: 63).

Bu tür teknik analizler, çocuk tanımı ile çocuk istismarı veya çocuğa yönelik şiddet arasında bir bağ kurulmak istendiğinde eksik kalmaktadır. Çünkü bu tanımların dışında çocuğun bir toplum için neyi ifade ettiğini bu tür tıbbî ve hukuksal kavramlardan çok, toplumun çocuğa nasıl bir değer atfettiği karşılamaktadır.

Türkiye koşullarında ve geleneksel kültür bağlamında çocuğa verilen değer ele alındığında geleneksel Türk toplumunda çocuksuz ev düşünülemez. Çocuksuz olmak toplumda istenmeyen ve üzücü bir durum olarak görülür. Büyüklerin yanında sevgi gösterisi ayıp karşılanırsa da anneler ve babalar çocuklarını evliliklerinin en güzel kazanımı olarak görüp çocuğa ilgi ve sevgi gösterirler. Buna karşılık çocuk hata yaptığında veya çocukluk döneminin en doğal özelliği olarak yaramazlık yaptığında sözel ve fiziksel şiddete uğrar. Özellikle geleneksel kesimde yaramazlık yapan, söz dinlemeyen çocukların sık sık bedensel cezalandırmaya maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Yörükoğlu, 1997: 29-33).

Çocuklar yaşadıkları çevrede ilişki içinde buldukları ortamlarda, kurumlarda şiddet içeren eylemlere maruz kalabilmektedirler. Her ne kadar akran grupları ya da öğrenciler arasında yaşanan şiddet olayları mevcut olsa da maalesef çocuğa yönelik şiddetin özneleri genellikle aile hayatında ebeveynler ve okul yaşamında da idareciler ve öğretmenler gibi yetişkinler olmaktadır.

Çocuğa yönelik şiddet; fiziksel, cinsel ve duygusal boyutlarda ortaya çıkan bir kavram olarak en basit anlamıyla; çocukların bedensel, zihinsel ya da ruhsal sağlıklarına zarar veren, gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlara maruz bırakılmalarıdır (Şahin ve Beyazova, 2001: 1).

16 Ekim 2006 tarihli bir habere göre; Birleşmiş Milletler, dünya genelinde çocuklara yönelik şiddetin boyutlarına ilişkin 4 yıllık kapsamlı çalışmasının sonuçlarını açıklamıştır. Çalışma sonucunda çocuklara yönelik şiddetin tüm çabalara rağmen engellenemediği ortaya çıkmıştır. Daha da önemlisi, bunun birçok toplumda gizlendiği, hatta hoş görüldüğü tespiti yer almaktadır. Rapora göre, 1 milyar öğrenci hâlâ öğretmen dayacağının yasal olduğu okullarda eğitim görmektedirler. 6 milyondan fazla çocuk fuhşa zorlanmakta, dünya genelinde 1 milyon çocuk cezaevlerinde tutuklu bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler yetkilileri, çocukların bugünkü durumunun işçilerin 19. yüzyılda kadınların da 20. yüzyıla gördüğü muameleye eş olduğunu belirterek, tüm ülkeleri çocuklara yönelik şiddetin önüne geçilmesi için ulusal stratejiler geliştirmeye davet etmektedir (www.ntvmsnbc.com/news/387655.asp).

2.2.3.1 Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet

Geleneksel kültürde ve toplumda öncelikle eşler arasında ardından da diğer aile fertleri arasında yaşanan şiddet içeren eylemler, toplumun değer ve normlarının çarpık bir yansıması ile meşru sayılmaktadır. Her ailenin kendine ait mahrem bir alanı olduğu düşüncesine dayanarak, hem yasal bir yaptırım gerektiren ve suç kabul edilen hem de insanlık onuruna ve vicdana aykırı olarak kabul edilmesi gereken şiddet içeren davranışlar, bu mahremiyetin bir parçası olarak görülmüştür. Öyle ki yasal mercilerin bile zaman zaman müdahale etmekten kaçındığı bu durum, aile ilişkilerine saygı gösterme gibi masum bir algılamadan son derece uzaktır ve müdahale edilmediği takdirde şiddet suçuna ortak olunmaktadır.

Ailenin en önemli ferdi kabul edilmesi gereken çocuk, en güçsüz ve savunmasız birey olarak aile içi şiddete maruz kalabilmektedir. Çocuğa uygulanan şiddetin ceza kisvesi altında görünerek çocuğu eğitime amacıyla uygulanması iddiası, bu olguyu daha vahim hale getirmektedir. Şiddet ve öfke davranışıyla eğitilen bir bireyin kişiliğinin ne ölçüde sağlıklı olacağı tartışma konusudur. Bu noktada çocuğun yaşadığı duygusal ve psikolojik tahribat, şiddet içeren eylemler sonucunda maruz kaldığı fiziksel tahribattan çok daha yıkıcı olmaktadır ve uzun vadede verdiği zarar sebebiyle bütün bir yaşamı etkileyecek ölçüde ortaya çıkabilmektedir.

Baumrind'e (1971) göre, üç ayrı çocuk yetiştirme biçimi vardır:

Yetkeci (authoritarian) çocuk yetiştirme yönteminde ana-baba denetimi ve itaat ön plandadır. Ebeveynin belirlediği sıkı standartlar ve değerler çerçevesinde ebeveyn, çocuğun davranışlarını ve tutumlarını denetler, değerlendirir ve çocuğun kendisine boyun eğmesini ister. Çocuğa söz hakkı tanımaz ve fikirlerini söylemesi için onu cesaretlendirmez.

Yetkin (authoritative) çocuk yetiştirme türü, disiplinle şefkatin eşgüdümlü kullanımı ile ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler mantıklı bir şekilde çocuğun davranışlarını yönlendirir, onunla konuşarak iletişim kurar, onu katılmaya teşvik eder. Hem denetime hem de özerkliğe gereken önemi verir. Baumrind tarafından başarılı ve kendine güvenen çocukların bu tür ebeveynlere sahip oldukları bulgulanmıştır.

Serbest ana-baba tutumunda ise özerklik ağır basmaktadır, denetim ve yönlendirmeye daha az rastlanır. Ebeveynler çocuğun her istediğini yaparlar, cezalandırma yoktur ya da yok denecek kadar azdır. Bu yöntemle çocuk, ebeveynlerini her istediğini yerine getirecek bir kaynak olarak görür. Çocuğun davranışları böylelikle kontrol edilemez bir hal alır ve toplumsal kurallara uyma konusunda sıkıntılar yaşanır (Akt. AÇE, 1995: 17).

Aile içinde çocuğa yönelik şiddet vakalarına *Yetkeci çocuk yetiştirme türünü* benimseyen ebeveynlerin sebep olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çocuğa bir birey olarak insancıl değer atfetmeyen, baskı uygulayan, birtakım kişisel sorunlarına çocuğuna yansıtarak acısını ondan çıkarmaya çalışan, en önemlisi de çocuğu ile iletişim kuramayan ebeveynlerin hem eğitime hem de saldırgan dürtülerini giderme amacı ile çocuğa şiddet uygulamaları olasıdır.

Anne-babalar çoğu zaman ceza verme amacıyla çocukta duygusal yıkıma yol açarlar. Bilerek veya bilmeyerek yapılan en ufak hatada çocuklarına kaba kuvvet uygulayan, arkadaşlarının ya da başkalarının yanında çocuğu aşağılayan anne-babalar aslında geleceğin öfkeli, asi ve sorumsuz bireyinin temelini atmaktadırlar. Gereksiz, aşırı ve yanlış ceza, bireyin kendisine ve çevresine güven duymasını engelleyerek onu kuşkucu, çekingen ya da saldırgan yapar (Çetinkaya, 2004: 160).

2.2.3.2 Okulda Şiddet

Okullarda şiddet, iki biçimde ortaya çıkar:

1-Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddet:

Öğrenciye öğretmenler ve idareciler tarafından uygulanan şiddet genellikle görmezden gelinen bir olgu olarak geleneksel eğitim sistemlerinin vazgeçilmezlerindedir. Bir sorun olarak yok sayılmanın ötesinde köhne bir anlayış gereği desteklenmektedir. Toplumsal kabuller ve ilgisiz aile profili öğrenciye yönelik fiziksel şiddetin gizli özneleridir.

Okula başlayan çocuk kendisini tamamen yeni ve alışılmadık bir ortamın içinde bulur. Kendisinden beklenen, öğretmeni ve okul arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde

eğitim sürecini tamamlamasıdır. Çocuğun bu ortama uyum sağlayıp sağlayamaması, büyük ölçüde öğretmenine karşı duyacağı yakınlığa bağlıdır. Derslere konsantre olma ve sınıf ortamına uyum sağlama konusunda öğretmeninden anlayış beklemektedir (Adler, 2000: 135-136). Bu karmaşık süreçte öğrenci istenmeyen davranışlar, yaramazlıklar, taşkınlıklar sergileyebilmektedir. Bu durumun birçok genetik, sosyal, kültürel sebebi vardır.

Öğretmenler, istedikleri davranış kalıplarını benimsetmek için ya da öğrencinin yaptığı bir taşkınlığı veya hoşlarına gitmeyen bir davranışı cezalandırmak için bir disiplin ve ceza yöntemi olarak dayığa başvurumaktadırlar. Hiçbir eğitici ve caydırıcı yönü olmayan, hatta uzun vadede psikolojik tahribata yol açan dayak, en ağır cezalandırma biçimi olup ne yaparsa yapsın kimsenin hak etmediği bir şiddet eylemidir. Çünkü dayak; atanı küçülten, dövüleni utandıran, öğretici değeri olmayan olumsuz bir davranıştır. Psikologlar çocuk eğitiminde asıl amacın özdenetim yaratmak ve sorumluluk bilinci vermek olduğunu, disiplin için dışarıdan baskı yapmanın ve şiddet uygulamanın hatalı bir yöntem olduğunu vurgulamaktadırlar. Eğitim sistemimizde hâlâ dayak, disiplin sağlayıcı bir unsur olarak güncelliğini korumaktadır (Kale, 2004: 50).

Ülkelerde refah ve eğitim düzeyi yükseldikçe evlerde de okullarda da dayak azalmaktadır. Pek çok ülkede okullarda dayak resmî kural ve kanunlarla yasaklanmıştır. Türkiye, Portekiz, Ürdün gibi gelişmekte olan ülkelerde dayak yasaklandığı halde eğitim kurumlarında dayağın tamamen kalktığını söylemek doğru olmayacaktır. Buna karşın dayağın yasal olduğu, bir disiplin aracı olarak kabul edildiği ülkeler de vardır. Örneğin İngiltere’de ve A.B.D.’nin bazı eyaletlerinde kurallar çerçevesinde bedensel ceza yasaldır. Amerika’da öğretmenler arasında yapılan bir araştırmada büyük çoğunluğun ölçülü kullanımla dayığı onayladığı bulgulanmıştır. Türkiye’de ise falaka cezası kalkalı uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen falakacı zihniyet varlığını korumaktadır. Toplumda dayak varsa okulda da vardır. Dayak atan öğretmen, dayak yiyen bir çocuk olarak büyümüştür. “Eti senin kemiği benim” anlayışının süregeldiği bir toplumda öğretmen dayığı kaçınılmazdır. Geçmişe nazaran daha az kullanılmasına rağmen toplumumuzda fiziksel ceza çok yaygındır. İlk ve orta öğrenimde bedensel cezayı bir disiplin aracı olarak görmeyen ve uygulamayan öğretmen sayısı azdır. Dayağın bu ölçüde kanıksanmış olması, öğrenci cephesinden de olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Öğrenci bilerek veya bilmeyerek fiziksel cezanın olumsuz sonuçlarına

maruz kalsa da geleneksel kültürde dayağın meşru ve normal kabul edilen bir yöntem olması öğrenciyi de kabullenişe iter (Yörükoğlu, 1997: 131-133).

2-Öğrencilerin şiddet içeren davranışları:

Son zamanlarda ülkemizdeki örgün eğitim kurumlarına giren şiddet, endişe verici boyutlara ulaşmıştır. Diğer toplumlarda rastlanan öğrencilerin okuldakileri rehin almaları, öğrencilere ve öğretmenlere sapkın şiddet eylemlerinde bulunmaları ve olağan hale gelen cinayetlerin örnekleri ne yazık ki ülkemizde de karşımıza çıkmaktadır. Okullar eğitim kurumları olmalarının çok ötesinde güvensiz ve tehlikeli ortamlara dönüştüklerinden veliler çocuklarını okula gönderip göndermemekte tereddüt eder hale gelmişlerdir. Okul ortamına, öğretmenlere ve idarecilere duyulan güven sarsılmaya başlamıştır.

Okul toplumda önemli bir işlevi yerine getiren bir kurumdur, yani toplumsal sisteme ilişkin bir ögedir, bu sebeple toplumun genel yapısından etkilenmesi kaçınılmazdır. Şiddeti her fırsatta ve her biçimde yaşayan bir toplum olarak, şiddeti kanıksayan hatta onaylayan aile kurumlarına sahip olarak genel toplumsal sistemin okullara da yansıdığını kabul etmek zorundayız. Gelişen ve değişen toplumsal hayata ayak uyduramayan, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri zamanında özümseyemeyen ve geleneksellikten kopamayan bir eğitim anlayışı, eğitim kurumlarında karmaşa ve anomik bir ortam yaratarak şiddeti ister istemez beraberinde getirir. Okul ortamı içindeki öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin toplumsal yapıdan etkilenmemeleri mümkün değildir. Bu gerçeği göz önünde bulundurduğumuzda okulların bir şiddet ortamı olmalarını yadırgamamak gerekir.

Şiddet eylemlerinin rahatlıkla uygulama alanı bulduğu, saldırganlığın olağan bir şeymiş gibi karşılandığı okullarda toplumdan, medyadan, aileden ve çevreden yeterince şiddet anlayışı edinen öğrencilerin okulda bir de öğretmenlerinden öğrendikleri şiddet türlerini kendi akranlarına uygulamaları söz konusudur. Akran zorbalığı olarak ortaya çıkan bu kavramda bir ya da daha fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli rahatsız etmesiyle sonuçlanan bir saldırganlık türünden bahsedilmektedir. Akran zorbalığı dışında öğrencilerin münferit ve anlık şiddet eylemlerine karıştıkları, saldırgan davranışlar sergiledikleri muhatapları diğer

öğrencilerle sınırlı tutmayıp, öğretmen ve idarecilerle de şiddet olayları yaşadıkları, okul dışında da okuldaki şiddet kültürlerini devam ettirdikleri söylenebilir.

2.2.3.2.1 Okullardaki Şiddetin Nedenleri

Tezcan (1996), okulda ortaya çıkan şiddet olaylarının etkenlerini altı grupta toplamıştır:

Öğretmenlerin Katı Davranışları: Sınıfa hakim olmak ve disiplin sağlamak amacıyla sınıf ortamında sert davranışlarda bulunan, sözlü olarak alay etme ve hakareten fiziksel olarak bedensel cezaya kadar şiddet uygulayan otoriter ve katı öğretmenlerin varlığı okullardaki şiddet içeren olayları tetiklemektedir. Öğrencilerde oluşan gerilim ve birikim öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında şiddet olayları yaşanmasına yol açabilir.

Medyanın Etkisi: Medyanın, özellikle televizyonun şiddet açısından bir neden oluşu tartışılmakla birlikte şiddeti teşvik edici, tetikleyici, destekleyici ve öğretici etkisi yadsınamaz. Çeşitli araştırmalarda medyanın şiddet konusunda “geçici” bir etkisi olduğu dile getirilmektedir. Ama her gün çeşitli programlarla dayatılan, öğretilen, özendirilen şiddet, birçok kesimin dikkatini çekerek, acilen çözülmesi gereken bir sorun olarak gündemdedir.

Yoksulluk: Öğrenciler arasındaki ekonomik farklılık ve dezavantajlı grubun yoksun kaldığı birtakım ihtiyaçlarının diğer grupta olması, saldırganlığı da beraberinde getirebilir. Üstelik ekonomik seviye ile eğitim durumu arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda ailelerin öğrencilerin şiddet eğilimlerindeki hassasiyeti tartışma konusudur.

Kız Arkadaş Sorunu: Ergenlik dönemindeki orta öğretim gençliği için çok önemli görülen kız arkadaş sorunu, bıçaklamaya kadar varan şiddet eylemlerine yol açar. Aşırı kıskançlık ve sahiplenme duygularıyla ortaya çıkan ergen kavgaları o dönemde eylemi gerçekleştirene çok haklı bir dava gibi gelir. Bu başlık altında bir de kız öğrencilerin hayatında baskı unsuru olan “namus bekçilerini” de unutmamak gerekir.

Boş Zaman Değerlendirme Olanaklarının Yetersizliği: Okul dışındaki vakitlerini verimli geçiremeyen, bu konuda gereken olanaklara sahip olamayan öğrencilerin

şiddete yönelmesi nispeten daha kolay olmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerinde okul, öğrencinin boş zaman aktivitelerinden sorumludur. Bu konuda yasal olanaklar sağlamak zorundadır. Ancak bizim geleneksel biçimde örgütlenen okullarımızın böyle bir işlevi olmadığı için öğrenciler boş zamanlarında şiddet içeren eylemlere karışabilmekte ve marjinal gruplara katılıp çeteleşme eğilimlerinde bulunabilmektedirler.

Okul Yönetmeliğine İlişkin Olaylar: Okulun kurallarına uymak istemeyen öğrencilerle okul yönetimi arasında çıkan tartışmalar ve şiddet eylemleri de sıklıkla rastlanan okul şiddeti nedenlerinden biridir.

Şimşek (2006) okulda şiddetin nedenlerini; aile içi şiddet, hane halkı nüfusunun fazlalığı ve ebeveyn eğitimsizliği, göç ve yoksulluğun yaşamı değersizleştirilmesi, kültürel olarak ailenin şiddeti normal görmesi, şiddetin kültürel değer haline gelmesi, günlük yaşamda şiddeti kanıksama, yasal güvenlik tedbirlerinin caydırıcı olmaması, sorunlar karşısında bireysel güvenlik çarelerinin aranması, siyasal şiddetin sosyal şiddete dönüşmesi, medyada şiddetin sürekli kullanılması, akademik başarı düzeyinin düşüklüğü ve buna bağlı olarak devamsızlık, öğretimsel donanım eksikliği ve yetersiz iletişimle okula bağlılığın azalması, okul personeli ile iletişimsizlik, okul çalışanlarının ve öğrencilerin olumsuz disiplin algısı şeklinde ifade etmektedir.

2.3.3.3 Çocuğun Yasal Anlamda Şiddetten Korunması

Türk Hukuk sisteminde, işkence ve benzeri muamelelerin suç teşkil etmesi ve yaptırımının olmasına rağmen, bedensel ceza bir cezalandırma biçimi olarak kabul edilmemiştir. Otoriteye boyun eğme, toplumsal normlardan kaynaklanan bir kabulleniş olduğundan dolayı ana-baba ve öğretmen otoritesi, otorite sağlamak üzere kullanılan baskı yöntemleri, yetişkinler ve çocuklar tarafından benimsenmiştir ve bedensel ceza ile sınırlandırılmasa da TCK md. 477 uyarınca çocuğun ana babası, öğretmeni, devlet kurumundaki görevliler ve işveren çocuğun terbiyesinden sorumlu ve kendine itaat ettirme hakkına sahip kılınmıştır. Bu yetkinin kötüye kullanılması sadece çocuğun sağlığının tehlikeye düşmesi ile sınırlandırılmıştır (Sayita, 2000: 377). Bu kuralda “itaat ettirme hakkının” kapsamı önemlidir. İtaat ettirme yöntemleri çok ciddi şiddet içeren eylemlere kadar varabilir. Çocuğa yönelik her türlü ceza müdahalesi bu kapsama dâhil edilebilir. “Hak” adı altında ancak çocuk haklarına bir saldırı niteliği taşıyan bu

kavramda çocuğun şiddet görmemesi, sadece çocuğun terbiyesinden sorumlu yetişkinlerin insafına bırakılmıştır. “Çocuğun sağlığının tehlikeye düşmesi” sınırlandırması da en az bu “hak” kadar ironiktir; çünkü durumun psikolojik, zihinsel, etik ve demokratik boyutları göz ardı edilmektedir. Bu açıdan Türkiye’nin de imzaladığı Çocuk Hakları Sözleşmesi bir nebze olsa da çocuğun şiddetten korunma hakkının yasal çerçevesini çizer.

Çocuğun bir birey olarak hakları olduğunu anlatan, dünya çocuklarının yaşam kalitesini hak ettikleri düzeye çıkarmayı amaçlayan bir sözleşme olan Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilmiş ve 1990’da üye devletlerin imza ve onayına açılmıştır. Bugün dünyanın hemen hemen her ülkesince kabul edilmiş olan sözleşme, Türkiye Cumhuriyeti tarafından da 1990’da imzalanmış, 1995 yılında ise Bakanlar Kurulunca onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 19. maddesi çocuğun şiddetten korunma hakkı ile ilgilidir (Şahin ve Beyazova, 2001: 6). Buna göre;

1-Bu Sözleşme’ye Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanındaiken bedensel ya da zihinsel saldırı, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idarî, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.

2-Bu tür koruyucu önlemler; burada tanımlanmış olan çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemleri ve uygun olduğu takdirde adli makamların işe el koyması olduğu kadar durumun gereklerine göre çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere gereken desteği sağlama amacıyla sosyal programların düzenlenmesi için etkin usulleri de içermelidir. (http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html)

MEEGSB’in 29.6.1930 tarih, 1702 sayılı; Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, öğrenciyi kötü muamelede bulunan ve öğrenciyi döven öğretmenlere maaş kesintisi ve meslekten çıkarmaya kadar varan cezalar verileceğini öngörür. 4557 sayılı yasanın 5166 sayılı ve 30.1.1948 tarihli kanunla değişik 7. maddesi "öğrenciyi zarara uğratan fiillere" ücret ve maaş kesme cezası verileceğini belirtir (Akt. Gözütok ve diğerleri, 2006: 43).

Toplumsal uygulama boyutunda başta İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi olmak üzere Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun yayınladığı Çocuk Hakları Beyannamesi, çocukların zihinsel, psikolojik ve bedensel gelişimlerinin sağlıklı olmasını sağlamak amacıyla çocukların hukukî haklarını koruyan birçok düzenlemeyi zorunlu kılmıştır. Özellikle ebeveynlere, eğitimcilere ve topluma bu beyannamelerle verilen öncelikli mesaj; çocukların her türlü baskı ve zulümden korunması gerektiğidir. Ancak çocukluk dönemini sağlıklı geçiren bir birey, kaliteli toplumun bir ferdi olabilir. Çocuklara sevgi, hoşgörü, dostluk gibi kavramları özümsetmek ve onlarda tüm insanlık sorunlarına karşı duyarlı bir bilinç oluşturabilmek için hem ailede hem de eğitim kurumlarında ceza ve şiddet uygulamalarına son verilmelidir. (Kale, 2004: 55-59).

2.4 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.

2.4.1 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 (*corporal punishment*); istenen davranışı göstermeyen ya da istenmeyen davranışı sergileyen kişinin bedenine acı veren müdahalelerde bulunma şeklinde tanımlanmaktadır (Gözütok, 1993; Benatar, 2002; Hyman, 1997).

Bedensel ceza hakkında evrensel bir tanım olmamasına rağmen bu davranışı betimlemeye yönelik birçok tanım mevcuttur. Cohen, (1984) bedensel cezayı disipline

etme amacıyla yetişkin biri tarafından uygulanan, cezalandırmaya yönelik kasıtlı ve acı verici fiziksel bir eylem şeklinde tanımlanmaktadır. 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).

Bir başka tanımda bedensel ceza, incitmek amacıyla değil çocuğun davranışını kontrol etmek ya da düzeltmek amacıyla çocuğa acı verici fiziksel kuvvet uygulamak olarak tanımlanmıştır (Straus, 1994: 4). Bu noktada çocuk istismarından bahsederek aradaki farkı ortaya koymak gerekmektedir. Çocuk istismarı bir çocuğa fiziksel olarak zarar verme eyleminin vücutta çürük ve kesik gibi izlerle kanıtlanması olarak tanımlanabilir. Aradaki tek fark, bedensel cezanın bir tacize yönelik bir cevap şeklinde olup çocuğa ciddi anlamda zarar verme düşüncesinde olmayışıdır. Asıl çelişki de burada başlamaktadır; çünkü kimi zaman ikisini ayırt etmek zordur (Hyman, 1997). 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 söz konusu olmamaktadır.

2.4.2 Bedensel Cezanın Sonuçları

Bedensel ceza taraftarlarının marjinal ve sınırlı sonuçları dışında bedensel cezanın bilinen hiçbir olumlu etkisi olmadığı ortaya konmuştur. 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).

Bedensel ya da psikolojik olarak şiddet gören çocuğun kişiliği tahrip olur. Gururu incinir ve kendisini değersiz bulur. Korku ve baskıyla davranış kazandırma süreci çocukta, korkaklık, pısrıklık, kendine güvensizlik, zorba karşısında itaat, otorite kaynağı ortadan kalktıktan sonra isyankârlık ve saldırganlık gibi etkiler yaratmaktadır. Öğrencide olumsuz benlik tasarımı oluşur. Değer verilen, yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine uygun zemin hazırlanan çocuğun benlik kavramı olumlu, sürekli eleştirilen, yasaklanan ve horlanan çocuğun benlik kavramı ise olumsuz olmaktadır (Açıkgöz, 1996: 45).

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 Buluç, 2003).

Gözütok (1993) bedensel ceza sonucu ortaya çıkan olumsuzlukları şu şekilde belirtmektedir:

- 1- Zihinsel faaliyetlere yoğunlaşma yeteneği azalır.
- 2- Okuldaki başarı oranı düşer ve sığınma yolu olarak zararlı alışkanlıklara yönelme hızlanır.
- 3- Evden kaçma, okula devam etmeme ve okulu terk etme artar.
- 4- Dürüstlükten sapma sıklıkla görülür. Ceza ya da ceza tehdidi, cezadan kaçmak üzere yalan söylemeyi ve suça yönelmeyi kolaylaştır.
- 5- Düşük düzeyde benlik tasarımı ve öz saygı oluşumu, cesaretsizlik, korkaklık, silik kişilik oluşumu ve sapmalara yatkınlık artar.
- 6- Öfke, nefret, kin duyguları ortaya çıkar.
- 7- Erken yaşta bedensel uyarılmalara, seksüel bozukluklara ve sapmalara ortam hazırlanır.
- 8-Bedensel yaralanma, sakat kalma, bunun yaratacağı sinir sistemi bozuklukları bireyi intihar fikrine kadar götürür.

Bedensel ceza kullanımı ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu, bu disiplin sağlama metoduna olumsuz bakarlar; çünkü bedensel cezanın olumsuz sonuçlar doğurduğunu bulgulamışlardır. Birçok çalışma bedensel ceza kullanımının ileride

antisosyal kişilik bozukluğuna yol açacağını ileri sürer. Teorik bir görüş noktasından hareketle çevreci modele göre, 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. Aynı bakış açısı ile McCord (1996) bedensel cezanın çocuğa acı veren ve diğerlerine acı vermenin de normal olduğunu öğreten bir davranış olduğu sonucuna varmıştır. Cast ve diğerlerine göre (2006), 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.

2.4.3 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).

İlk çağlardan itibaren çocuklar gerek ailede gerekse eğitilirken ceza olgusuyla özellikle de bedensel cezayla karşı karşıya kalmışlardır. Geçmişten günümüze çocukların cezalandırılmasına bakıldığında, ceza eğiliminin her kültürde ve her zaman diliminde farklı boyutlarda mevcut olduğu söylenebilir. Fenikelilerin çocuklarını tanrılara kurban etmeleri, Hindistan kültüründe çocuğun babasından daha fazla söz sahibi olan Brahmanların ceza olarak çocukların üzerine su dökmeleri, Mısır'da dayağın ölçüsüz boyutlarda olması ve İran'da da yedi yaşından sonra ailesine karşı gelen çocuk için ölüm cezası uygun görülmesi örnek olarak verilebilir. Hıristiyanlığın yayılma aşamalarında Batı dünyasına egemen olan skolâstik felsefe çocuk eğitiminde de kendisini göstermiş, insanın günah yüklü bir varlık olarak dünyaya geldiği inancıyla çocukluk dönemi önemsenmemiş, kötü, gürültücü, yaramaz ve tembel olarak kabul edilen çocuğun bu dönemi bir an önce atlatması gerektiği düşünölmüştür (Kale, 2004: 57).

Bedensel ceza çok eski tarihlerden beri, doğu ve Müslüman toplumlarında bir eğitim ve disiplin aracı olarak kullanılmış ve bazı eğitimciler tarafından savunulmuştur. Yüzyıllar boyunca eğitimin olmazsa olmaz unsuru haline gelmiş, Orta Çağ ve daha sonraki yıllarda cezalandırmayı teşvik eden eğitim anlayışı, bugünün temellerini atacak biçimde kabul görmüştür. Kültürel özellikler ve gelenekler, çocuğu dövme veya pataklama gibi istismar olarak kabul edilen yöntemlerin kullanılmasına izin vermektedir. “Dayak cennetten çıkmadır”, “Kızını dövmeyen dizini döver” ve “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter” gibi atasözlerimiz bu anlayış sebebiyle ortaya çıkmıştır (Şimşek ve diğerleri, 2004: 3).

Bedensel ceza uygulamaları uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Bireyin kişilik ve ahlâk gelişiminde dinsel felsefeler önemli bir etki alanına sahiptir. “Dayak cennetten çıkmadır” deyişinin toplumda kabullenilişi, bu etki alanıyla bağlantılıdır. Geçmişte eğitim faaliyetlerine bakıldığında; dinî kuralların, temel bilgilerin ve ahlakî değerlerin tekrarlar yoluyla öğretilmesi, eğitim programına denk düşmektedir. 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, cezalandırmanın 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).

Okulda fiziksel cezanın yeri olmamalıdır, çünkü birçok olumsuz sonuç doğurmasının yanı sıra geçici bir uyum sağlama dışında yararı yoktur. Sözü edilen uyum da ceza korkusu ve uygulayıcısı ortamdaki çekildiğinde daha da çoğalan bir uyumsuzluğa dönüşür (Başar, 1999: 143).

2.4.3.1 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.

Öğretmenler, çocuk istismarı konusunda hem lisans dönemlerinde hem de hizmet içi eğitimlerde bilgilendirilmeli, istismara uğramış çocukları fark etme konusunda onlara beceri kazandırılmalıdır. Öğretmen, çocuğu eğitirken asla fiziksel ceza uygulamayarak çocuğun ailesine ve çevresine örnek olmalı, uygulayanları da hoş görmemelidir. Toplumun çocuk istismarı konusunda duyarlılığını arttırmak, öğrencilerinin anne babalarını ve diğer bireyleri eğitmek konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir (Şahin, Beyazova, 2001: 3). Öğretmen bir bedensel ceza uygulayıcısı olmaktan çok, çocuğu bu tür durumlardan uzak tutacak bir koruyucu görevi üstlenmelidir.

Disiplin uygulayıcı, kural koyucu cezayı bir terbiye aracı olarak görüp sık sık ceza yöntemi uygulayan şiddet düşkününü yetişkin insan tiplemesinin; otoriter ve diktatör ebeveyn ve eğitimcilerin artık çağdışı kaldığını kabul edip, bunun yerine çocuktan sevgisini esirgemeyen, onun doğal yapısını görebilen, her şeyden önemlisi ona her zaman sabır, anlayış ve hoşgörüyü yaklaşabilen bir yetişkin modelini çok daha fazla onaylamak gerekmektedir. Sevgi, hoşgörü ve demokrasi adına umut vaad eden bir gelecek yaratabilmek için disiplin, ceza ve şiddetin ıslah edici olduğuna ilişkin inançtan vazgeçip; çocukları, öğrencileri öncelikle sevgiyle besleyerek, insanın doğuştan kötü olmadığını kabul ederek herkese sevgi ve hoşgörüyü yaklaşmak ve insanı kötü hale getiren toplumsal koşulları bir an önce değiştirmek gerekmektedir (Kale, 2004: 61).

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, 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 (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).

2.4.4 İlgili Araştırmalar

2.4.4.1 Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Kağıtçıbaşı (1982), Türk toplumunda gençlerin tutumlarını incelediği “Çocuğun Değeri: Türkiye’de Değerler ve Doğurganlık” isimli çalışmasında Türkiye’de otoriteye baş eğme davranışının toplumsal normlardan kaynaklandığını belirtir. Kağıtçıbaşı, otorite mevkiindeki yetişkinlerin buldukları konumdan dolayı otoritelerinin haklı görüldüğünü, ana-baba ve öğretmen otoritesinin, baskı yöntemlerinin yetişkinler ve çocuklar tarafından benimsendiğini bulgulamıştır.

Gözütok (1993), öğretmenlerin dayaha karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamalarını belirlemek üzere yaptığı “Okullarda Dayak” isimli araştırmasında Ankara’da bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenler ile A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının bedensel cezalandırma konusundaki tutumları ve belirlenen okulların öğrencilerinin bedensel cezaya ilişkin bildirim ve duyguları çerçevesinde çeşitli sonuçlara varmıştır. Bulgulardan edinilen sonuçlara göre;

-Öğretmenlerin cezalandırma biçimleri öğrenciler tarafından; tokat atma (%57.55), kulak çekme (%45.97), saç çekme (%30.87), tebeşir, silgi fırlatma (%25), sopayla vurma (%14.59), tekme atma (%11,57), çok şiddetli dövme (%10.40), başını duvara veya sıraya vurma (%7.71) olarak bildirilmiştir.

-Öğretmenlerin bedensel cezalandırma sıklığı; *her gün* (%9.22), *haftada bir* (%25.66), *15-20 günde bir* (%12.41), *ayda bir* (%14.93) olarak belirlenmiştir.

-Öğrenciler bedensel ceza uygulayan öğretmeni; *mesleğinde yeterli* (%8.72), *mesleğinde titiz* (%10.73), *mesleğinde zayıf* (%28.02), *özel yaşamında sorunlu* (%31.04) olarak nitelendirmişlerdir.

-Dayak yiyen öğrencilerin çok az bir bölümü öğretmeni haklı görmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını; korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mahcubiyet, nefret, kin, kaçma arzusu, bunalım, isyan, öğretmeni dövme hatta öldürme arzusu içindedirler. Aynı durum bir başka kişinin dövüldüğü zaman da geçerlidir.

Mahiroğlu ve Buluç (2003), Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi 1. sınıfta okuyan 200 öğrenci üzerinde yaptıkları “Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları” çalışmalarında araştırma bulgularına göre 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. Ayrıca fiziksel cezalar konusunda öğretmenler hakkında da yasal şikâyetlerde (mahkeme, idareye şikâyet vb.) bulunduğu için bazen öğretmenler de istenmeyen durumlarla karşı karşıya gelmektedir. Araştırma bulgularına göre, en çok kullanılan fiziksel ceza yöntemleri sırası ile tokatlama, kulak çekme, sopa ile vurma olarak belirlenmiştir.

Yine 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.

“Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler” çalışmasıyla Sarıtaş (2006), Uludağ Üniversitesindeki öğretmen adaylarının görüşlerini almıştır. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde sınıf yönetimi dersi almayan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışları önlenmek amacıyla ceza ve otorite içeren stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, sınıf yönetimi politikası oluşturmak ve sınıf kuralları belirlemek yerine durumlarla tek tek uğraşmayı yeğledikleri saptanmıştır. Diğer taraftan sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ise istenmeyen davranışları değiştirmek için bir sınıf yönetimi politikası oluşturma bilinci geliştirdikleri, istenmeyen davranışları öğrencilerin desteğiyle önleme anlayışı içinde oldukları, ceza ve sertlik içeren stratejiler yerine önleyici ve caydırıcı stratejileri kullanmaya daha açık oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak istenmeyen davranışların değiştirilmesi açısından yararlanılması düşünülen stratejiler konusunda iki grubun farklı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu fark sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışların önlenmesi bakımından sergiledikleri yaklaşımların uygunluğundan kaynaklanmaktadır denilebilir. Bu açıdan sınıf yönetimi dersinin önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

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 İşcen (2006) Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkileri değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak;

1. Öğretmen tepkileri okuldan okula sayısal yönden değişmekle birlikte, sırasıyla "sesle uyarma", "farkına varamama", "sertçe uyarma (azarlama)", "soru sorma", "göz teması kurma", "yanına yaklaşma", "dokunma", "görmezden gelme", "başkalarına belli etmeden uyarma", "fiziksel ceza verme" ve "dersten sonra görüşmeye çağırma" sıklıkla gösterilen tepkiler olarak saptanmıştır.
2. "Sertçe uyarma (azarlama)" ve "fiziksel ceza verme" tepkilerinin gözlenmiş olması, ilköğretim 1-5.sınıflarına devam eden ve eğitim sürecinin başında sayılan öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği kabul edilmelidir.
3. Gösterilen tepkiler cinsiyete göre farklılıklar göstermiş; "sertçe uyarma (azarlama)", "fiziksel ceza verme" tepkilerinin bayan öğretmenler tarafından gösterilmiş olması dikkat çekici bulunmuştur.
4. Gösterilen tepkiler kıdeme göre değişmekle birlikte; "sertçe uyarma (azarlama)" ve "fiziksel ceza verme" tepkilerinin, çoğunlukla emekliliği yaklaşan veya emekliliğini doldurmuş olan öğretmenler tarafından sergilendiği gözlenmiştir.
5. Gösterilen tepkiler sınıflara göre değişmekte, tepki türlerinin daha çok ve sık olarak 3.sınıf öğretmenleri tarafından sergilendiği saptanmıştır.
6. Gösterilen tepkiler derslere göre de değişmekte, tepki türlerinin daha çok ve sık olarak Hayat Bilgisi derslerinde sergilendiği saptanmıştır.
7. Gösterilen tepkiler öğretmenlerin mezuniyetlerine göre de değişmekte, tepki türlerinin daha çok ve sık olarak Öğretmen Okulu ve Eğitim Önlisans mezunları tarafından sergilendiği saptanmıştır.

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. 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 sağlığı 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.

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. Öğrenciler kötü muamele, aşağılanma, yasaklama-yoksun bırakma, alaya alma ve küçük düşürme davranışlarıyla sık sık karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Araştırma bulgularından çıkan ilginç bir nokta da sopyayla 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 öğretmen 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.

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 lehinde 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.

Konaklı ve Güneş (2007) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını tespit etmişlerdir. Çalışma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının ceza yasalarında ve savaşta şiddeti destekledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak çocuklara yönelik şiddet ve ikili

ilişkilerdeki şiddet uygulamalarına karşı oldukları ileri sürülmüştür. Bununla birlikte cinsiyet açısından bir değerlendirme yapılmış, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çocuklara yönelik şiddet dışındaki diğer şiddet türlerini daha fazla destekledikleri ortaya çıkmıştır. Bölüm değişkeni açısından konuya bakıldığında; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri savaşta şiddeti, Matematik Öğretmenliği öğrencileri ise çocuğa yönelik şiddeti Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre daha fazla desteklemişlerdir. Bununla birlikte Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği öğrencileri ikili ilişkilerde şiddeti İngilizce öğretmen adaylarından daha fazla desteklemektedirler.

2.4.4.2 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.

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.

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 düşünüldüğü kadar büyük oranda arttırmamaktadır.

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 vurmayı öğrenir ve insanlara kızdığı zaman onlara vurmayı normal bir yol olarak görür.

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.

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

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi kapsamında, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003: 77).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2006-2007 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'ne bağlı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak anketin uygulandığı esnada çeşitli nedenlerle derse gelmeyen öğrencilere ulaşamadığından bir kısım öğrenci araştırma kapsamı dışında kalmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma problemini ortaya koyabilmek ve kuramsal çerçevesini çizebilmek amacıyla konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranmış, içerik yönünden yakın bulunan araştırmalar ve onların veri toplama araçları incelenmiştir. Veri toplama aracı olan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ancak bazı maddeler Gözütok'un (1993) "Okullarda Dayak" çalışmasında kullandığı ve Türkçe'ye çevirdiği "Opinions About Corporal Punishment" tutum ölçeğinden esinlenerek oluşturulmuştur. Maddelerde uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış, evren ve örneklem dışındaki başka programlarda okuyan öğrencilerin de fikirleri alınarak uygulamaya konmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının belirtilen ifadelerle katılma düzeyleri "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle

katılmıyorum” olmak üzere beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama aracında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Buna göre; KMO değeri .821 Bartlett testi 5408, 028 olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucu 0,000 düzeyinde anlamlıdır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .72 olarak belirlenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi

Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı, sözü edilen programlarda okuyan öğrencilerin sınıflarına gidilerek yine araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır.

Verilerin çözümlemesinde öğrencilerin kişisel bilgilerini vermek amacıyla yüzde ve frekans, cinsiyet değişkenine göre t testi, bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi, KWH, LSD ve MWU testleri kullanılmıştır. Bütün bu istatistiksel işlemlerde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve çeşitli değişkenler açısından yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kız	129	43,4
Erkek	168	56,6
Toplam	297	100

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin bilgi veren Çizelge 1'e bakıldığında, cinsiyet konusunda homojen bir dağılımdan söz edilebilir. Çalışma kapsamındaki öğretmen adaylarının 168 'ini (%56,6) erkek, 129 'unu (%43,4) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bedensel cezaya ilişkin görüşlerin değişkenler açısından incelenmesi durumunda birbirine yakın bu oranların, araştırma bulgularının yorumlanmasında fark yaratabilir.

Çizelge 2: Öğretmen Adaylarının Bağlı Oldukları Bölüm

	<i>f</i>	%
Bölüm		
Sosyal Bilgiler Ö.	84	28,3
Sınıf Ö.	129	43,4
Fen Bilgisi Ö.	84	28,3
Toplam	297	100

Bağlı olunan bölüm değişkenine bakıldığında, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde (%28,3) Sınıf Öğretmenliğinde (%43,4) ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinde (%28,3) okuyan öğretmen adaylarının örnekleme oluşturdukları görülmektedir. Tesadüfî olarak Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğrencilerinin sayıları eşittir (n=84). Ayrıca Sınıf

Öğretmenliği öğrencilerinin daha büyük bir çoğunluk meydana getirdiği görülmektedir (n=129). Bu durumun görüşler arasındaki farkı etkilemesi olasıdır.

Çizelge 3: Öğretmen Adaylarının Yaşları

	<i>f</i>	%
Yaş		
21 ve -	46	15,5
22-24	206	69,4
25 ve +	45	15,2
Toplam	297	100

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yani 206'sı (%69,4) 22-24 yaş arasındadır. Türk Eğitim sisteminde mevcut olan okul-yaş orantısı göz önüne alındığında bir üniversitedeki herhangi bir bölümde 4. sınıfta okuyan öğrencilerin 21-22 yaşında olmaları beklenmektedir. Örnekleme 21 yaş ve altı öğrenci sayısı 46 (%15,5), 25 yaş ve üzeri öğrenci sayısı 45 (%15,2)'dir. Öğrencilerin lise dönemlerinde lise türüne göre hazırlık aşamasından geçtikleri veya üniversite sınavını ilk denemelerinde kazanamadıkları varsayıldığında, yığılmanın olduğu 22-24 yaş aralığı öğrenci profiline uygun kabul edilebilir ancak görüşler bağlamında anlamlı bir farklılık yaratması umulmamaktadır.

Çizelge 4: Öğretmen Adaylarının Anne ve Babalarının Eğitim Durumu

	<i>F</i>	%
Anne eğitimi		
Tahsilsiz	100	33,7
İlkokul mezunu	126	42,4
Ortaokul mezunu	23	7,7
Lise mezunu	37	12,5
Toplam	297	100
Baba eğitimi		
Tahsilsiz	23	7,7
İlkokul mezunu	96	32,3
Ortaokul mezunu	45	15,2
Lise mezunu	70	23,6
Üniversite mezunu	58	19,5
Lisansüstü	5	1,7

Çizelge 4'ün devamı		
Toplam	297	100

Anne ve baba eğitim durumu açısından öğretmen adaylarına ilişkin bilgilere bakıldığında, adayların annelerinin %33,7'sinin (n=100) tahsilsiz, %42,4'ünün (n=126) ilkokul mezunu, %7,7'sinin (n=23) ortaokul mezunu, %12,5'inin (n=37) lise mezunu ve %3,7'sinin (n=11) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının %7,7'si (n=23) tahsilsiz, %32,3'ü (n=96) ilkokul mezunu, %15,2'si (n=45) ortaokul mezunu, %23,6'sı (n=70) lise mezunu, %19,5'i (n=58) üniversite mezunudur ve %1,7'si (n=5) ise lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Geleneksel Türk toplumuna ilişkin profili destekler nitelikte, annelerin eğitim düzeyi genel anlamda babaların eğitim düzeyinden düşüktür. Her iki gruba bakıldığında da çoğu anne-babanın düşük eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu anne sayısı (n=126) diğer eğitim düzeyleri arasında çoğunluğu oluşturmaktadır. Aynı şekilde babaların eğitim durumunda da lise düzeyi (n=70) diğerlerine göre yoğunluktadır. Bununla birlikte her iki grupta da düşük eğitim düzeyleri dikkat çekmektedir. Üniversite mezunu (n=58) ve lisansüstü eğitim almış babaların (n=5) sayıları ve üniversite mezunu annelerin (n=11) yok denecek kadar az olması öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgularda dikkat çeken bir başka noktadır.

Çizelge 5: Öğretmen Adaylarının Anne ve Babalarının Meslekleri		
	<i>f</i>	%
Anne mesleği		
Ev hanımı	285	96,0
Memur	2	0,7
İşçi	2	0,7
Emekli	8	2,7
Toplam	297	100
Baba Mesleği		
İşsiz	17	5,7
Memur	70	23,6

Çizelge 5'in devamı		
	<i>f</i>	%
İşçi	49	16,5
Özel sektör	16	5,4
Emekli	95	32,0
Çiftçi	50	16,8
Toplam	297	100

Eğitim düzeyi ile ilişkili olarak anne-babaların meslekî durumlarına bakıldığında annelerin % 96 (n=285) gibi büyük bir çoğunluğunun ev hanımı olduğu görülmektedir. Geriye kalan 10 anneden 2'si (%0,7) memur, 2'si (%0,7) işçi 8'i de (%2,7) emeklidir. Bu durumda çalışan ve çalışmış olan anne sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Çalışma bulgularını çalışan anne değişkeni ile incelemek böylelikle güçleşmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının % 5,7'si (n=17) işsiz, % 23,6'sı (n=70) memur, %16,5'i (n=49) işçi, %5,4'ü (n=16) özel sektör çalışanı, % 32'si (n=95) emekli ve %16,8'i (n=50) çiftçidir. Memur, çiftçi ve emekli oranlarında yoğunlaşma olması, beklenen bir durumdur. Anne ve babaların eğitim ve meslek durumuna genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının orta sosyo-ekonomik düzeylerde ailelere sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 6: Öğretmen Adaylarının Yerleşim Yerleri		
	<i>f</i>	%
Yerleşim		
Kentsel	200	67,3
Kırsal	44	14,8
Her ikisi de	53	17,8
Toplam	297	100

Öğretmen adaylarının sosyal konumları yerleşim yeri değişkeni açısından ele alındığında büyük bir çoğunluğun (n=200) kent kökenli olduğu görülmektedir (%67,3). Kırsal kesimde büyüyenlerin oranı %14,8 (n=44) iken, hem kent hem de kırsal kesim kökenli olanların oranı %17,8 (n=53)'dir. Çalışma amaçları kapsamında öğrencilere yöneltilen geleneksel kabullere ilişkin maddelerde söz konusu değişkenin etkili olup olmadığı merak edilmektedir.

Çizelge 7: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü

	<i>f</i>	%
Lise mezuniyeti		
Genel	227	76,4
Yabancı dil ağırlıklı	25	8,4
Meslekî ve teknik	2	0,7
Anadolu	42	14,1
Açık	1	0,3
Toplam	297	100

Öğretmen adaylarının lise mezuniyet durumları hakkında bilgi verilecek olursa; adayların %76,4 (n=227) gibi büyük bir çoğunluğu Genel lise mezunudur. Anadolu lisesi mezunu oranı %14,1 (n=42) ve Yabancı Dil Ağırlıklı lise mezunu oranı %8,4 (n=25) iken adayların % 1,7'si (n=2) ve %1,3'ü (n=1) Açık lise mezunudur.

Çalışmanın bundan sonraki safhasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve bağlı buldukları program birer değişken olarak ele alınıp, adayların bedensel cezaya ilişkin görüşleri bu bağlamda değerlendirilecektir.

4.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumları

Çizelge 8: Öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

N	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	Levene		t	P
				F	P		
1	Kız	1,62	1,13	2,088	,150	-2,797	,006
	Erkek	2,08	1,27				
3	Kız	1,88	1,13	2,485	,116	-2,233	,026
	Erkek	2,20	1,28				
4	Kız	3,70	1,45	,143	,705	1,978	,049
	Erkek	3,37	1,39				
10	Kız	3,94	1,08	,570	,451	2,677	,008
	Erkek	3,61	1,05				
13	Kız	2,01	1,31	,074	,786	-2,336	,020
	Erkek	2,36	1,25				
14	Kız	1,57	0,98	2,521	,113	-3,648	,000
	Erkek	2,04	1,17				
15	Kız	1,64	1,04	5,165	,024	-4,088	,000
	Erkek	2,19	1,22				
20	Kız	3,05	1,07	,026	,873	-2,464	,014
	Erkek	3,36	1,03				
21	Kız	3,07	1,11	2,818	,094	-3,128	,002
	Erkek	3,45	0,99				
23	Kız	3,13	1,21	7,376	,007	-2,283	,023
	Erkek	3,43	1,03				
33	Kız	1,64	1,03	4,733	,030	-2,876	,004
	Erkek	2,05	1,32				
34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000
	Erkek	2,39	1,26				
35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049
	Erkek	3,96	1,28				

Çizelge 8'in devamı							
N	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	Levene		t	P
				F	P		
36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000
	Erkek	2,17	1,12				
37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000
	Erkek	2,17	1,16				
38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001
	Erkek	1,89	1,07				
39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007
	Erkek	2,20	1,19				
40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002
	Erkek	3,83	1,32				
42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015
	Erkek	2,47	1,39				
43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046
	Erkek	3,30	1,33				

Öğretmen adaylarının bedensel cezayı bir istenmeyen davranış çözme stratejisi olarak görüp görmedikleri konusundaki fikirlerini öğrenme amacıyla onlara “bedensel cezanın eğitim kurumlarında olmazsa olmaz bir disiplin aracı olduğunu düşünüyorum” (md. 1) maddesi yöneltilmiştir. Çizelge 8’ de, öğretmen adaylarının bu görüşe genel anlamda katılmadıkları, maddeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ($t=-2,797$; $p<0,05$) görülmektedir. Kız öğrenciler bu maddeye “kesinlikle katılmıyorum” ($\bar{X}=1,62$) yanıtını verirken erkek öğrenciler “katılmıyorum” ($\bar{X}=2,08$) düzeyini benimsemişlerdir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının bu görüşe katılmamalarına rağmen kız öğrencilerin bu konuda daha eleştirel olmasının sebebi diğer bazı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Gözütok, 1993).

“Bedensel ceza bence normal bir disiplin sağlama yöntemidir” (md. 3) maddesine katılım düzeyinin düşük olması öğrencilerin bedensel cezayı eğitim kurumlarında meşru bir ceza kabul etmediklerini göstermektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlere bakıldığında hem kız öğretmen adayları ($\bar{X}=1,88$) hem de erkek öğretmen

adayları ($\bar{X}=2,20$) sözü edilen maddeye “katılmıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Buna rağmen cinsiyet değişkenine göre öğretmen adayı görüşleri istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmıştır ($t=-2,233$; $p<0,05$).

Bedensel ceza uygulama konusunda problemin uygulayıcıdan kaynaklandığını ifade eden “kendine güvensiz bir insan bedensel ceza uygular” (md. 4) maddesinde de aynı durum gözlenmektedir. İstatistiksel açıdan anlamlı bir farka ($t=1,978$; $p<0,05$) işaret eden bu maddede kız öğretmen adayları ($\bar{X}=3,70$) “katılıyorum” düzeyini benimsemiştir, erkek öğretmen adayları ($\bar{X}=3,37$) ise bu maddede görüş belirtirken “kararsız” kalmışlardır.

Eğitimde bedensel cezanın önlenmesi boyutunda resmî kural ve yaptırımlardan çok bireysel zihniyet ve çabaların etkililiğini vurgulayan “Bedensel ceza ancak kişisel çaba ve düşüncelerle engellenebilir” (md. 12) maddesine ilişkin görüşlere bakıldığında kız öğretmen adaylarının $\bar{X} 3,94$, erkek öğretmen adaylarının $\bar{X} 3,61$ değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Görüşler aynı katılım düzeyinde olmasına rağmen ortalama değerler arasındaki nicel fark, görüşler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmektedir ($t=2,677$; $p<0,05$).

Öğretmen adaylarının bedensel cezanın normal bir disiplin aracı olarak toplumsal kabullere işlediğinin göstergesi olan atasözü ve vecizelerden birine katılıp katılmadıkları merak edilmiştir. “Nush ile uslanmayı etmeli tekdir/ Tekdir ile uslanmanın hakkı kötektir” özdeyişini doğru buluyorum” (md. 13) maddesine yönelik öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($t=-2,336$; $p<0,05$) olduğu söylenebilir. Kız öğretmen adayları da ($\bar{X}=2,01$) erkek öğretmen adayları da ($\bar{X}=2,36$) bu görüşe “katılmadıklarını” belirtmişlerdir.

Bedensel ceza uygulayıcısı olarak bir öğretmenin meslekî özelliklerinin sorgulandığı maddelerden biri olan “mesleğinde yeterli bir öğretmen bedensel ceza uygular” (md. 14) maddesine öğretmen adayları genel anlamda katılmamaktadır. Meslekî açıdan kendini yetiştirmiş, donanımlı bir öğretmenin bedensel cezaya ihtiyaç duymayacağı düşünülmüştür. İstatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($t=-3,648$; $p<0,05$) gözlenen bu maddeye kız öğretmen adayları ($\bar{X}=1,57$) “kesinlikle katılmıyorum”

düzeyinde yanıt verirken, bu maddede erkek öğretmen adayları ($\bar{X}=2,04$) “katılmıyorum” düzeyini benimsemişlerdir.

Eğitim kurumlarında bedensel cezanın kabul görmesinin önemli sebeplerinden biri de kurum içinde öğretmenler ve diğer eğitim personelinin bedensel cezayı sosyal öğrenme vasıtasıyla alışkanlık haline dönüştürmesidir (Gözütok, 1993; Dönmezer, 2006). Bununla birlikte genel toplumsal zihniyet ve içinde bulunulan çevrenin bedensel ceza için mazeret yaratması da söz konusudur. Bu bağlamda öğretmen adaylarına yöneltilen “okul yönetimi ve meslektaşlarının etkisi öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter” (md. 20) maddesinde ortaya çıkan anlamlı farkla ($t=-2,464$; $p<0,05$) birlikte maddeye katılım düzeyine bakıldığında kız öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,05$) ve erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,36$) bu konuda “kararsız” oldukları gözlenmektedir. Bu durumda henüz meslek hayatına atılmamış ve böyle bir ortamın içine girmemiş adayların konuya önyargısız yaklaştıkları söylenebilir. Aynı mantıkla yöneltilen “çevresel ve toplumsal etkenler öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter” (md. 21) maddesinde görüşlerin cinsiyet faktörüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı ($t=-3,128$; $p<0,05$) ve hem kız öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,07$) hem de erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,45$) “kararsızım” düzeyinde fikir belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Bedensel ceza uygulamasının öğretmen veya öğrenci kaynaklı olup olmadığının anlaşılabilmesi için bedensel ceza uygulayan öğretmenin ve kendisine bedensel ceza uygulanan öğrencinin hangi sebeplerle kategorize edildiğinin anlaşılması için bazı maddeler oluşturulmuştur. “Saygısız öğrenciye bedensel ceza uygulanır” (md. 36) maddesi de bunlardan biridir. İstatistiksel açıdan anlamlı bir farkın ($t=-3,731$; $p<0,05$) gözleendiği bu maddede kız öğretmen adaylarının ($\bar{X}=1,71$) katılım düzeyi “kesinlikle katılmıyorum” olurken erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2,17$) bu maddeye ilişkin görüşleri “katılmıyorum” düzeyindedir. Aynı mantıkla yöneltilen “uyumsuz öğrenciye bedensel ceza uygulanır” (md. 37) maddesi de anlamlı farka ($t=-3,755$; $p<0,05$) sahip olarak kız öğretmen adaylarının ($\bar{X}=1,69$) “hiç katılmıyorum” erkek öğretmen adaylarının ise ($\bar{X}=2,17$) “katılmıyorum yanıtlarıyla yine düşük düzeyde katılım gösterdikleri bir maddedir. “Sözel uyarılara kulak asmayan öğrenciye bedensel ceza uygulanır” (md. 39) maddesi de öncekilerle benzer özelliktedir ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farka sahiptir ($t=-2,731$; $p<0,05$). Kız öğretmen adaylarının ($\bar{X}=1,83$) ve

erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2,20$) bu maddenin ifade ettiği görüşe katılım düzeyi “katılmıyorum” seçeneğidir.

Çeşitli araştırmalar (Kempe, 1962; Akt. Gözütok, 1993; Graziano, 1994; McCord, 1996; Cast ve diğerleri, 2006) aile içinde şiddet gören bir çocuğun şiddeti problem çözme yöntemi olarak gördüğünü bulgulamıştır. Bu konuda öğretmen adaylarının çocukluklarında aile içinde şiddete maruz kalıp kalmadıkları sözü edilen araştırma bulgularından elde edilen “saldırgan eğilimlere sahip olma ve şiddeti bir sorun çözme yöntemi olarak görme” sonuçları açısından önemlidir. Bu amaçla öğretmen adaylarına yöneltilen “çocukken ailem tarafından bedensel cezalandırmaya maruz kaldım” (md. 42) maddesinde hem kız öğretmen adayları ($\bar{X}=2,08$) hem de erkek öğretmen adayları ($\bar{X}=2,47$) “katılmıyorum” düzeyini benimsemişlerdir. İstatistiksel açıdan anlamlı farka ($t=-2,450$; $p<0,05$) sahip bu maddeye yönelik düşük katılım dikkat çekicidir. Araştırmanın varsayımları bağlamında ve söz konusu ilgili çalışmalar kapsamında bedensel şiddete maruz kalınmama durumu bedensel cezaya başvurmama davranışını beraberinde getirebilir.

Çizelge 9: Öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları

Madde No	Mean Rank Değeri		Mann Whitney U	
	Cinsiyet	Sıra Ort.	MWU değeri	P
15	Kız	125,31	7,780E3	0,000
	Erkek	167,19		
19	Kız	150,46	1,065E4	0,774
	Erkek	147,88		
23	Kız	138,48	9,480E3	0,050
	Erkek	157,07		
28	Kız	151,69	1,049E4	0,615
	Erkek	146,94		
33	Kız	134,61	8,980E3	0,006
	Erkek	160,05		
34	Kız	129,60	8,334E3	0,000
	Erkek	163,90		
35	Kız	157,34	9,760E3	0,105
	Erkek	142,59		
38	Kız	131,32	8,556E3	0,001
	Erkek	162,57		
40	Kız	165,39	8,722E3	0,001
	Erkek	136,42		

Çizelge 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarına yöneltilen “mesleğinde titiz bir öğretmen bedensel ceza uygular” (md. 15) maddesinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı (MWU=7,780E3; $p<0,05$) görülmektedir. Kız öğretmen adayları (MR=125,31) erkek öğretmen adaylarına (MR=167,19) göre bu maddede ifade edilen görüşe daha az katılmışlardır.

Bedensel cezayı tetiklediği düşünülen faktörlerden biri olarak öğretmen adaylarına yöneltilen “okul ve sınıf atmosferindeki kargaşa ve gürültü öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter” (md. 23) maddesine erkek öğretmen adayları (MR=157,07) kız öğretmen adaylarından (MR=138,48) daha fazla katılım göstermişlerdir. Görüşler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır (MWU=9,480E3; $p<0,05$)

Eğitimde bedensel cezanın bir terbiye etme aracı olarak mazur görülmesini ifade eden “Olumsuz bir davranış sergileyen öğrenci ancak dayakla adam olur” (md. 33) maddesindeki görüş yine cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermektedir (MWU=8,980E3; $p<0,05$). Kız öğretmen adayları (MR=134,61) bu maddede erkek öğretmen adaylarından (MR=160,05) daha az katılımında bulunmuşlardır.

İstenmeyen davranış ortaya çıktığında bedensel cezanın en son uygulanacak bir yöntem olabileceğini ifade eden “olumsuz bir davranış sergileyen öğrenci son çare olarak dövülür” (md. 34) maddesinde de cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir (MWU=8,980E3; $p<0,05$). Kız öğretmen adayları da (MR=129,60) erkek öğretmen adayları da (MR=163,90) bu görüşe katılmamaktadır.

Bedensel ceza uygulamasında öğrencinin özelliklerinden kaynaklanabilecek etkenler olup olmadığını ortaya koymak üzere öğretmen adaylarına yöneltilen maddelerden biri olan “tembel öğrenciye bedensel ceza uygulanır” (md. 38) maddesine yönelik görüşler, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır (MWU=8,556E3; $p<0,05$). Kız öğretmen adayları (MR=131,32) erkek öğretmen adaylarına (MR=162,57) göre bu görüşe daha az düzeyde katılım göstermişlerdir.

Bir öğretmenin bedensel ceza uygulama sebeplerinin öğrenciye bağlı olmaması gerektiğini belirten “Hiçbir öğrenciye bedensel ceza uygulanmaz” (md. 40) maddesinde ilişkin görüşlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farka (MWU=8,722E3; $p<0,05$)

rastlanmış, kız öğretmen adayları (MR=165,39) erkek öğretmen adaylarından (MR=136,42) daha yüksek düzeyde bu görüşü desteklemişlerdir.

Genel anlamda kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha hassas olduğu gözlenmektedir. Şiddet ve saldırganlık içeren eylemlerden kaçınmak, aksi durumları ise desteklemek, bir toplumsal cinsiyet rolü olarak kadının bir özelliğidir. Çeşitli araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir: Perry, Perry ve Weiss 'ın (1989) bulgularına göre, saldırganlığın kendisi için tehlikeli olduğuna inanan ya da başkasını incitmenin kendisinde suçluluk duygusu ve kaygı yaratacağını düşünen insanlar daha az oranda saldırgan davranış sergilemektedirler. Archer ve Parker'ın (1994) yaptıkları çalışmada ise kadınların erkeklere göre, saldırgan davranışlar hakkında daha duygusal tepki gösterdikleri, daha fazla kaygı duydukları, kurbanla daha fazla empati kurma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Haris'in (1993) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir araştırmaya göre, kadınlar duygusal uyarılar üzerine odaklanmaktadır. Bu durum, kadınların daha duygusal ve etkileşimin kişiler arası sonuçlarına daha yönelimli olduklarına ilişkin kadın cinsiyet rol kalıp yargısıyla da uyumlu bir sonuçtur (Akt. Yıldırım, 1998). Benzer biçimde demokrasinin benimsenmesi açısından demokratik tutum farklılıklarında kızlar lehine sonuçlar elde edildiği ve kızların demokrasiyi benimseme düzeylerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır (Yeşilorman, 2004). Şiddet ve saldırganlıkla ilişkili olarak düşünüldüğünde demokratik tutumların benimsenmesi ve sergilenmesi, bu konuda bir hassasiyeti de beraberinde getirmektedir.

4.3 Bölüm Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumları

Çizelge 10: Öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının bölüm değişkenine göre varyans analizi sonuçları

md.	Sosyal B.Ö.		Sınıf .Ö.		Fen B. Ö.		Homojenlik		Varyans		Fark
	X	ss	X	ss	X	Ss	levene	P	F	P	
1	2,08	1,38	1,75	1,24	1,75	1,00	4,660	,010	2,219	,110	
2	3,56	1,17	3,58	1,18	3,26	1,21	,598	,551	2,074	,128	
3	2,12	1,23	2,09	1,31	1,96	1,10	3,190	,043	,396	,673	
4	3,43	1,36	3,46	1,46	3,67	1,44	,757	,470	,706	,495	
5	1,80	1,28	1,91	1,36	1,56	1,04	4,415	,013	2,035	,133	
6	4,26	1,14	4,19	1,15	4,48	0,87	3,518	,031	1,796	,168	
7	4,26	1,09	4,25	1,09	4,52	0,80	5,313	,005	2,138	,120	
8	3,48	1,05	3,18	1,14	3,24	1,23	2,166	,116	1,800	,167	
9	3,44	1,10	3,33	1,14	3,23	1,21	2,073	,128	,727	,484	
10	3,84	0,99	3,63	1,16	3,87	1,00	3,914	,021	1,685	,187	
11	4,28	1,08	4,22	1,18	4,59	0,86	5,998	,003	3,321	,037	
12	1,65	1,03	2,01	1,35	1,49	0,71	13,426	,000	6,249	,002	
13	1,80	1,14	2,30	1,30	2,46	1,32	3,142	,045	6,513	,002	
14	1,73	1,02	2,04	1,26	1,64	0,91	3,239	,041	3,849	,022	
15	2,00	1,26	2,05	1,22	1,76	0,98	4,833	,009	1,598	,204	
16	3,39	1,23	3,44	1,29	3,69	1,26	,586	,557	1,386	,252	
17	3,46	1,18	3,43	1,21	3,93	0,95	10,298	,000	5,590	,004	
18	3,68	0,95	3,53	1,05	3,93	0,76	8,422	,000	4,429	,013	
19	3,51	0,96	3,61	1,07	3,90	0,83	6,451	,002	3,744	,025	
20	3,19	1,02	3,27	1,09	3,19	1,05	,666	,515	,212	,809	
21	3,20	0,98	3,29	1,09	3,37	1,09	1,990	,139	,517	,597	
22	3,30	0,96	3,10	1,19	3,14	1,06	2,468	,087	,967	,382	
23	3,35	1,05	3,22	1,17	3,36	1,10	,969	,381	,509	,602	
24	3,19	1,12	3,14	1,24	2,86	1,26	1,440	,239	1,908	,150	
25	3,52	1,07	3,26	1,19	3,37	1,08	,974	,379	1,356	,259	
26	3,69	0,97	3,61	1,21	4,01	0,94	9,138	,000	3,680	,026	
27	3,62	1,07	3,39	1,29	3,95	1,04	9,717	,000	5,795	,003	
28	3,59	1,10	3,47	1,28	3,98	1,04	9,548	,000	4,860	,008	
29	3,65	1,05	3,56	1,23	3,89	1,06	6,196	,002	2,149	,118	
30	3,50	0,99	3,69	1,13	3,83	0,90	4,391	,013	2,215	,111	
31	4,06	1,15	4,00	1,27	4,18	1,20	,539	,584	,546	,580	
32	3,37	1,15	3,27	1,28	3,52	1,14	1,864	,157	1,109	,331	
33	1,69	1,12	2,09	1,34	1,71	1,05	3,075	,048	3,851	,022	
34	1,92	1,12	2,29	1,24	2,22	1,24	1,424	,242	2,524	,082	
35	4,20	1,09	4,08	1,25	3,96	1,23	,646	,525	,825	,439	
36	1,69	0,89	2,07	1,12	2,10	1,13	1,890	,153	4,168	,016	2-1 3-1
37	1,76	0,96	2,13	1,23	1,89	1,01	3,470	,032	3,089	,047	
38	1,65	0,86	1,81	1,16	1,64	0,87	3,833	,023	,992	,372	
39	1,84	1,06	2,16	1,26	2,05	1,15	2,704	,069	1,858	,158	
40	4,11	1,21	3,97	1,30	4,05	1,29	,836	,434	,311	,733	
41	3,81	0,99	3,84	1,11	4,01	1,05	1,382	,253	,905	,406	
42	2,23	1,47	2,42	1,34	2,19	1,35	1,657	,193	,859	,424	
43	3,38	1,24	3,09	1,28	3,05	1,50	5,778	,003	1,603	,203	
44	1,68	1,16	2,12	1,35	1,56	1,01	8,094	,000	6,579	,002	
45	1,65	1,10	2,21	1,41	1,55	0,97	15,491	,000	9,279	,000	
46	4,35	0,84	4,00	1,17	4,38	0,77	7,640	,001	5,137	,006	
47	1,49	0,86	1,84	1,24	1,33	0,50	23,094	,000	7,571	,001	

Çizelge 10'da yer alan, bölüm değişkenine göre varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, “saygısız öğrenciye bedensel ceza uygulanır” (md. 36) maddesine ilişkin öğretmen adayı görüşlerinde bağlı olunan program değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Yapılan LSD testi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları ile Sınıf öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adayları arasında görüşler açısından fark gözlenmiştir. Sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=2,09$) ve Fen Bilgisi ($\bar{X}=2,10$) öğrencileri bu maddede “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=1,69$) öğrencileri yanıt olarak “kesinlikle katılmıyorum” düzeyini seçmişlerdir. Her üç bölüm öğrencilerinin bu maddeye katılmadıkları görülmektedir ancak Sosyal Bilgiler öğrencilerinin maddede ifade edilen görüşe daha katı yaklaşmasının sebebi programdaki ders içeriklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bunun dışında, anlamlı fark yaratmayan ancak çalışma kapsamında önem arz eden bazı maddelere değinmek yerinde olacaktır:

“Disiplin sağlamanın tek yolu bedensel cezadan geçer” (md. 5) maddesine öğretmen adayları oldukça düşük bir katılım göstermişlerdir ($\bar{X}_1=1,80$; $\bar{X}_2=1,91$; $\bar{X}_3=1,56$). Öğrencilerin bu konuda duyarlı oldukları görülmektedir.

Bedensel ceza kullanımının hem yasal yollarla engellenmiş olmasının hem de toplumsal bir olgu olarak yadırganmasının çeşitli sebeplerinden biri de, bu durumun bir hak ve özgürlük meselesi oluşudur. Bu amaçla öğretmen adaylarına yöneltilen “demokratik bir insan bedensel cezayı bir çözüm yolu olarak kullanmaz” (md. 6) ve “insan haklarına saygılı biri bedensel cezayı bir çözüm yolu olarak kullanmaz” (md. 7) maddelerine ilişkin görüşlere öğretmen adayları yoğunluklu olarak “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bölüm değişkenine bağlı olmaksızın tüm öğretmen adaylarının demokrasi ve insan hakları bağlamında şiddeti hoş görmedikleri söylenebilir.

Otorite sağlama amacıyla bedensel cezayı bir çözüm yolu olarak gören öğretmenlerin mesleklerinde zayıf oluşu Gözütok'un (1993, 2006) araştırmalarında denek görüşlerinin sonucu olarak ortaya konmuştur. Örneklemdaki öğretmen adaylarının bu konuda ne düşündükleri “mesleğinde zayıf bir öğretmen bedensel ceza uygular” (md. 16) maddesine yönelik görüşler sonucu açığa çıkacaktır. Sözü edilen

araştırma sonuçları ile örtüşecek biçimde öğretmen adaylarının bu maddeye ilişkin görüşleri çoğunlukla “katılıyorum” düzeyindedir.

Stres ve engellenme, saldırgan davranışları ortaya çıkaran faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Günlük yaşamda bireyler çeşitli nedenlerle engellenmenin yarattığı saldırganlık duygusunu engellenmeye neden olan hedefe yöneltemeyebilmektedir (Yıldırım, 1998: 19). Bu durumda bir öğretmen de bireysel engellenmelerden doğan saldırganlık dürtüsünü öğrenciye yöneltebilir. Bu noktayı vurgulamak adına öğretmen adaylarına yöneltilen “öğretmenin stres ve engellenme düzeyinin yüksek oluşu onu bedensel ceza uygulamaya yöneltebilir” (md. 30) maddesine genel anlamda öğretmen adaylarının “katıldıkları” görülmüştür.

Çeşitli araştırmalar (Straus, 1971,1991; Graziano, 1994; McCord, 1996; Cast ve diğerleri, 2006) sosyal öğrenme vasıtasıyla çocukların şiddet içeren davranışlarını örnek aldıklarını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının da bu konu hakkında ne düşündükleri merak edilmiştir, bu sebeple onlara “öğrenciler öğretmenlerinin şiddet içeren davranışlarını örnek alırlar” maddesi yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının geneli bu maddede “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu durumun bilincinde olmaları, meslek hayatlarında bu durumu göz önünde bulunduracakları varsayımını doğurmaktadır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının öğrencilikleri düşünüldüğünde kendi öğretmenlerinden bedensel ceza görüp görmedikleri bu bağlamda meslek hayatları açısından son derece önemlidir. “Öğrenciyken öğretmenim tarafından bedensel cezalandırmaya maruz kaldım” (md. 43) maddesine ilişkin görüşlere bakıldığında, öğretmen adaylarının bu konuda “kararsız” olduğu görülmektedir. Veriler aritmetik ortalama üzerinden yorumlandığı için katılıp katılmama düzeylerinin yarı yarıya olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ülke gerçekleri ve ilgili araştırma sonuçlarıyla bağlantılıdır. Önceki soruyla bağ kurulacak olursa, en azından öğretmen adaylarının sosyal öğrenme konusundaki bilinçlerinin, geçmiş yaşantılarından gelen tecrübelerini bilinç yüzeyine çıkmasını engellemesi umulmaktadır.

Veri toplama aracında öğretmen adaylarının istenmeyen davranışlarla başa çıkabilme stratejilerinin tespit edildiği maddeler arasında bir tek madde literatürde istenen bir yöntem olarak yer alan bir stratejiye işaret etmektedir. “Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciyi tanımaya ve problemi kökten çözmeye çalışırım”

(md.46) maddesine öğretmen adayları yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Diğer bulgularda yer aldığı üzere, önerilen üç istenmeyen stratejiye düşük katılım gösteren öğretmen adaylarının meslek hayatlarında pozitif disiplin yöntemleri kullanacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Çizelge 11: Öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının bölüm değişkenine göre KWH testi sonuçları

M.No.	Bölüm	n	Mean Rank	sd	KWH	P	Fark
11	Sosyal	84	144,44	2	6,382	,041	1-3
	Sınıf	129	140,86				2-3
	Fen	84	166,07				
12	Sosyal	84	141,34	2	6,331	,042	2-3
	Sınıf	129	161,58				
	Fen	84	137,34				
13	Sosyal	84	120,80	2	14,848	,001	1-2
	Sınıf	129	155,58				1-3
	Fen	84	167,10				
17	Sosyal	84	139,95	2	10,901	,004	1-3
	Sınıf	129	138,83				2-3
	Fen	84	173,67				
18	Sosyal	84	147,75	2	6,892	,032	2-3
	Sınıf	129	138,33				
	Fen	84	166,63				
19	Sosyal	84	132,54	2	8,908	,012	1-3
	Sınıf	129	147,57				
	Fen	84	167,66				
26	Sosyal	84	139,94	2	7,066	,029	1-3
	Sınıf	129	142,08				2-3
	Fen	84	168,69				
27	Sosyal	84	145,39	2	10,869	,004	1-3
	Sınıf	129	135,78				2-3
	Fen	84	172,92				
28	Sosyal	84	141,95	2	9,705	,008	1-3
	Sınıf	129	138,53				2-3
	Fen	84	172,14				
33	Sosyal	84	134,59	2	7,486	,024	1-2
	Sınıf	129	162,80				
	Fen	84	142,21				
44	Sosyal	84	136,65	2	13,170	,001	1-2
	Sınıf	129	167,16				2-3
	Fen	84	133,45				
45	Sosyal	84	136,30	2	15,049	,001	1-2
	Sınıf	129	168,59				2-3
	Fen	84	131,61				
47	Sosyal	84	141,85	2	6,455	,040	2-3
	Sınıf	129	161,15				
	Fen	84	137,50				

Çizelge 11'deki KWH testi sonuçlarına göre, bazı maddelerde bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bedensel cezanın etkileri konusunda öğretmen adaylarına yöneltilen, “bedensel ceza sadece fiziksel değil psikolojik tahribat da yaratır” (md. 11) maddesine ilişkin görüşler Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ile Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı biçimde farklılaşmıştır (KWH=6,382; $p<0,05$). Fen Bilgisi Öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları (MR=166,07) bu maddede yer alan görüşe Sosyal Bilgiler (MR=144,44) ve Sınıf Öğretmenliği (MR=140,86) bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha yüksek oranda katılmışlardır. Ancak görüşler aynı katılım düzeyindedir (*kesinlikle katılıyorum*).

Çeşitli araştırmalar (Vockell, 1991; Gözütok, 1993; Mahiroğlu ve Buluç, 2003), bedensel cezanın olumsuz etkilerine rağmen anlık durum değişikliği yarattığını ancak uzun vadede istenen davranışı kazandırma çözümüne ulaşamadığını bulgulamıştır. Bu amaçla yöneltilen “bedensel ceza uzun vadede sorunu çözer” (md.12) maddesine ilişkin öğrenci görüşleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir aynı zamanda bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır (KWH=6,331; $p<0,05$). Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri (MR=137,34) bu maddeye Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden (MR=161,58) daha az düzeyde katılmışlardır. Henüz eğitim öğretim hayatının başında olan ilköğretim öğrencilerine öğretmenlik yapacak ve okulda sosyalizasyon sürecini başlatacak olan öğretmen adaylarının bu maddeye katılım düzeyinin diğer bölüm öğrencilerine oranla az da olsa yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Daha önce cinsiyet değişkenine göre irdelenen “Nush ile uslanmayı etmeli takdir/ Tekdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür özdeyişini doğru buluyorum” (md. 13) maddesi bölüm değişkeni açısından da anlamlı bir farka sahiptir (KWH=14,848; $p<0,05$). Her üç bölümde okuyan öğretmen adaylarının bu özdeyişe katılmamalarına rağmen; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri (MR=120,80) bu maddeye ilişkin görüşe Sınıf Öğretmenliği (MR=155,58) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (MR=167,10) öğrencilerine göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. Bu durum akla ders içeriklerini getirmiştir. Bu sonucun Sosyal Bilgiler öğrencilerinin aldığı birçok dersin demokrasi, insan hakları, empati gibi kavramları bünyesinde barındırmasından kaynaklanan bir fark olduğu düşünülebilir.

“Özel yaşamında sorunlu bir öğretmen bedensel ceza uygular” (md. 17) maddesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında görüşler açısından anlamlı fark yaratmıştır (KWH=10,901; $p<0,05$). Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki öğretmen adayları (MR=173,67) Sosyal Bilgiler (MR=139,95) ve Sınıf (MR=138,83) Öğretmenliğindeki adaylara göre bu maddeye daha fazla katılmışlardır.

Aynı mantıkla yöneltilen, “öğretmenin kişisel/psikolojik sorunları onu bedensel ceza uygulamaya iter” (md. 18) maddesinde öğretmen adayı görüşleri bölüm değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir (KWH=6,892; $p<0,05$). Sınıf Öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları (MR=138,33), Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan adaylara (MR=166,63) göre bu maddeye ilişkin görüşe daha az katılmışlardır.

Bedensel cezayı ortaya çıkaran etkenler bağlamında yine öğretmen kaynaklı bir etkiyi ortaya koymaya çalışan, “öğretmenin meslekî sorunları ve yetersizlikleri onu bedensel ceza uygulamaya iter” (md. 19) maddesinde istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri ile Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri arasında oluşan bu fark (KWH=8,908; $p<0,05$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının (MR=132,54) Fen Bilgisi Öğretmenliğindeki adaylara (MR=167,66) nazaran bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Her üç maddede de katılım düzeylerinin aynı olması ve öğretmen adaylarının bu maddelere ilişkin görüşlere “katılmaları” Gözütök’un (1993) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Eğitim kurumlarında bedensel cezanın kabul görmesinin önemli sebeplerinden biri de kurum içinde öğretmenler ve diğer eğitim personelinin bedensel cezayı sosyal öğrenme vasıtasıyla alışkanlık haline dönüştürmesi ve bu duruma ilgili kişilerce göz yumulmasıdır. Bu mantıkla öğretmen adaylarına yöneltilen, “okul yönetiminin bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir” (md. 26) maddesinde görüşlerin bölüm değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmektedir (KWH=7,066; $p<0,05$). Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında gözlenen bu farka göre, Fen Bilgisi

Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları (MR=168,69), bu maddede yer alan görüşü Sosyal Bilgiler (MR=139,94) ve Sınıf Öğretmenliği (MR=142,08) programlarına devam eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek oranda benimsemişlerdir. Yukarıda ifade edilen gerekçeyi destekler nitelikte bir başka madde de “meslektaşlarının bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir” (md. 27) maddesidir. Öğretmen adaylarının görüşleri yine anlamlı farklılık arz etmektedir (KWH=10,869; $p<0,05$). Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile diğer bölümler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği (MR=172,92) öğrencileri Sosyal Bilgiler (MR=145,39) ve Sınıf (MR=135,78) Öğretmenliği öğrencilerine göre bu maddeye ilişkin görüşe daha fazla katılım göstermişlerdir.

“Eti senin kemiği benim” anlayışının devam ettiği varsayımıyla öğretmen adaylarına, “velilerin bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir” (md. 28) maddesi yöneltmiştir. Bu maddeye ilişkin görüşler de bölüm değişkeni açısından anlamlı farka sahiptir (KWH=9,705; $p<0,05$). Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları (MR=172,14), Sosyal Bilgiler (MR=141,95) ve Sınıf (MR=138,53) Öğretmenliği öğrencilerinden daha fazla bu görüşe katılmışlardır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin meslekî derslerinin diğer iki gruba göre daha farklı olmasına rağmen konuya ilişkin olarak duyarlılık sahibi oldukları görülmektedir. Bilindiği üzere Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programlarındaki derslerin büyük bir çoğunluğu beşerî bilimlerden oluşmaktadır. Daha pozitif ve teknik dersler gören Fen Bilgisi öğrencilerinin diğer bölümlere nazaran daha hassas olmaları gibi bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının bedensel ceza kullanımını haklı görüp görmediklerini ve bedensel cezayı bir davranış değişikliği yaratma amacıyla görüp görmediklerine ilişkin birtakım maddeler oluşturulmuştur. “Olumsuz bir davranış sergileyen öğrenci ancak dayakla adam olur” (md. 33) maddesi de bunlardan biridir. Maddeye ilişkin öğretmen aday görüşlerinde Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (KWH=7,486; $p<0,05$). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri (MR=134,59), bu maddede ifade edilen görüşe Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine (MR=162,80) göre daha düşük oranda katılım

göstermişlerdir. Bu durum daha önce olduğu gibi ders içerikleri bağlamında değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın temel amaçlarından ve kilit noktalarından biri öğretmen adaylarının sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla hangi yöntemlerle başa çıkacaklarının tespit edilmesidir. Daha da önemlisi, öğretmen adaylarının bedensel cezayı bir disiplin sağlama yöntemi olarak uygulayıp uygulamayacakları merak edilmektedir. Bu amaçla öğrencilere birtakım maddeler yöneltilmiştir:

İstatistiksel açıdan bölümler arasında anlamlı fark yaratan (KWH=13,170; $p<0,05$) “meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciye psikolojik şiddet (hakaret, alay, aşağılama) uygulayım” (md. 44) maddesinde öğretmen adayı görüşleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği arasında farklılaşmıştır. Genel anlamda tüm öğretmen adayları bu fikre katılmamaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler (MR=136,65) ve Fen Bilgisi (MR=133,45) Öğretmenliği öğrencilerinin bu görüşe katılım oranı, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin (MR=167,16) katılım oranından daha düşüktür. Aynı durum anketin en önemli maddesi açısından da geçerlidir. “Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciye bedensel ceza uygulayım” (md. 45) maddesi de bölüm değişkenine göre aynı gruplar arasında farklılaşmıştır (KWH=15,049; $p<0,05$). Sınıf Öğretmenliği öğrencileri (MR=168,59) yine Sosyal Bilgiler (MR=136,30) ve Fen Bilgisi (MR=131,61) Öğretmenliği öğrencilerine göre bu görüşe daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

“Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciyi disipline etmeye çalışmam, onla ilgilenmem” (md. 47) maddesi de istatistiksel açıdan bölüm değişkenine göre anlamlı fark arz etmektedir (KWH=6,455; $p<0,05$). Sınıf Öğretmenliği programına devan eden öğretmen adayları ile Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri arasındaki bu farka göre, Sınıf Öğretmenliği öğrencileri (MR=161,15) bu maddenin yansıttığı görüşe Sosyal Bilgiler (MR=141,85) ve Fen Bilgisi (MR=137,50) öğrencilerinden daha üst düzeyde katılmaktadırlar.

Yukarıda yorumlanan ve çalışma açısından önemi ifade edilen son üç maddeye ilişkin öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında düzey farkına rağmen öğrencilerin her üç maddeye “katılmıyor” oldukları ortaya çıkmaktadır. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin oran değil düzey farkıyla diğer bölüm öğrencilerinden ayrıldığı

görülmektedir. Bu fark, örnekleme dâhil olan Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin sayısının diğer bölüm öğrencilerinden fazla oluşundan kaynaklanıyor olabilir ancak bu bir etken olarak kabul edilmediğinde Sınıf öğretmeni adaylarının diğer öğrencilere göre bu maddelere daha fazla katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara ve ulaşılan sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇLAR

Bu araştırmada 297 öğretmen adayının görüşü alınmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında yüzde 43,4'lük oranla 129'unun kız ve yüzde 56,6'lık oranla 168'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kapsamında cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların birbirine yakın oranda olduğu görülmüştür.

2006-2007 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan dördüncü sınıf öğrencileri araştırma kapsamında dâhil edilmiştir. Buna göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından 84, Sınıf Öğretmenliği programından 129 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programından 84 öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur.

Genel anlamda öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının eleştirel olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları bedensel cezayı meşru bir disiplin yöntemi olarak görmemektedirler. Bedensel cezanın eğitim kurumlarında yeri olmadığını, davranış değişikliği yaratma aracı olarak kabul görmediğini, hangi istenmeyen davranışı sergilerse sergilesin hiçbir öğrencinin bedensel cezayı hak etmediğini, bedensel ceza uygulayan bir insanın kendine güvensiz, mesleğinde yetersiz, özel hayatında problemlili ve sorunlu kişiliğe sahip olduğunu, demokratik ve insan haklarına saygılı bir insanın bedensel cezaya başvurmayacağını destekler nitelikte ve yoğunlukta görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları görüşlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaştıkları gözlenmiştir. Çizelge 8 ve EK 2-Çizelge 12, cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçlarını, Çizelge 9 ise cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçlarını göstermektedir. Genel anlamda görüşler arasındaki farka bakıldığında kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha hassas düşündükleri söylenebilir. Bu

durum, bulgular yorumlanırken toplumsal cinsiyet rolleri ve çeşitli araştırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Bölüm değişkeninde görüşler ele alındığında bazı maddelerin üç bölüm açısından farklı biçimlerde gruplandığı gözlenmiştir. Bölüm değişkeni söz konusu olduğunda aradaki farkın bölümlerde işlenen derslerle ilişkilendirilmesi olasıdır. Bunun dışında bir yorumlama, öğretmen adaylarına haksızlık olabilir. Bu açıdan; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine birtakım istenen sonuçlar, ders içeriklerine dayandırılmıştır. Bilindiği üzere bu programda okuyan öğrenciler, Sosyal Bilimlerin birçok dalıyla ilişkili birçok ders almaktadırlar. Her ne kadar Sınıf Öğretmenliği programı ile eş güdümlü birtakım beşerî bilim dersleri alsalar da kendi branşlarına özgü, içeriğinde hukuk, demokrasi, insan hakları, insan psikolojisi, empati kurma gibi konular olan dersleri diğer bölümlere göre yoğunluktadır. Bu amaçla anket maddelerinde benzer özelliklere sahip maddelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı fark çıkması durumunda, bu fark sözü edilen ders içerikleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun dışında yine aynı mantıkla düşünüldüğünde Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin bazı maddelerde diğer bölüm öğrencilerinden daha hassas düşünmeleri, ders içerikleri kapsamında beklenmeyen bir durum olmakla birlikte araştırma sonuçları içinde yer almaktadır. Ancak bazı maddelerde, özellikle istenmeyen davranışlara ilişkin problem çözme yöntemi olarak ele alınan maddelerde Sınıf Öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre anlamlı biçimde daha az hassas oldukları ortaya çıkmıştır. Her ne kadar öğrencilerin hepsi yasal anlamda çocuk sayılsa da Sınıf öğretmenlerinin muhatap olduğu öğrenciler, yaş olarak eğitim camiasının en küçük bireylerindedirler. Bu açıdan onların sosyalizasyon süreçlerinde bir Sınıf öğretmenin bütün öğretmenlerden daha hassas olmasına ihtiyaç vardır.

Öğretmen adaylarının görüşleri değişken bağlamında olmaksızın değerlendirildiğinde birçok maddeye katılım düzeylerinin homojen dağılımı dikkat çekicidir. Öğretmen adayları, sosyal öğrenme vasıtasıyla bir sorun çözme biçimi olarak şiddetin ve bedensel ceza kullanımının öğrenildiğini bulgulayan araştırmaları destekler nitelikte bu görüşe katılım sağlamışlardır. Öğretmen adayları çocukken evde aile içi şiddete maruz kalmadıklarını belirtirken, ilk ve orta öğrenim sürelerinde öğretmenden kaynaklanan bedensel cezaya maruz kalıp kalmadıkları konusunda kararsız kalmışlardır.

Öğretmen adaylarının bedensel ceza konusundaki fikirlerinin geleneksel kabullerin dışında oluşu ve meslek hayatlarında bedensel cezayı bir davranış değişikliği yaratma stratejisi olarak görmeyecek oluşları, araştırmanın amacı ve anlamı kapsamında elde edilen en değerli sonuç olarak görülmektedir.

5.2 ÖNERİLER

Ülkelerin kalkınmışlık seviyeleri arttıkça şiddet ve şiddet içeren eylemlerin önce zihniyet ardından uygulama boyutunda yavaş yavaş yok olmaya başladığı ileri sürülmektedir. Uzun vadede böyle bir değişiklik yaratabilmek için öğretmenlerin öğrencileri, akademisyenlerin de öğretmen adaylarını uygun biçimde yönlendirmelerine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin okullarda bedensel cezayı bir sorun olarak görüp, mantıksızlığı ve olumsuz sonuçları itibariyle bir cezalandırma biçimi olmadığını anlayıp, uygulamaktan kaçınmaları bedensel cezanın toplumdaki varlığını ortadan kaldırmak ve daha kaliteli bir toplum yaratmak için atılacak ilk adım olarak görülmelidir.

Araştırma bulguları kapsamında çıkarılan sonuçlar ışığında birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda kız öğrencilerin bedensel ceza konusunda erkek öğrencilerden daha hassas oldukları ortaya çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki görüş farklılığının temel sebepleri nitel araştırmalarla desteklenerek ortaya koyulmalıdır. Araştırmanın konusuyla ilintili olarak cinsiyet ve şiddet konusunda farklı çalışmalar yapılabilir. Bu durumda toplumsal cinsiyet rolleri açısından daha fazla bulgu elde edilebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının çoğunlukla bedensel cezaya karşı olduklarını ortaya koysa da Eğitim Fakültelerinin ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışlar karşısında ne yapacaklarını öğreten Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi ve Rehberlik gibi derslerde bedensel ceza konusuna ilişkin gerekli bilgilerin verilmesi faydalı olabilir. Aynı şekilde bölüm farkı gözetmeksizin insan hakları, demokrasi, empati kurma gibi kavramları eğitsel bağlamda öğretmen adaylarına aşılacak dersler verilebilir.

Çalışmada araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının bağlı oldukları programların ilgili anabilim dalının yeni kurulmuş sayılması sebebiyle kısıtlı oluşu, bölüm değişkeni açısından farklı sonuçlar ortaya çıkmasını engellemiş

olabilir. Bu açıdan İlköğretim bölümüne bağlı programların çeşitlilik gösterdiği üniversitelerde yapılacak araştırmalar daha zengin sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Benzer araştırmaların yapılması literatürü zenginleştirmekle birlikte, bedensel cezanın somut anlamda bir problem olarak ortaya konmasına yardımcı olabilir. Bu açıdan görmezden gelinen ve toplumda kanıksanmış bir konunun sorun olarak telaffuz edilmesi kolaylaşır.

Söz konusu çalışmaları farklı boyutlarda ele almak konuya daha geniş bir perspektiften bakmayı sağlayabilir. Öğretmen adaylarını konu edinen çalışmalarda adayların 1. ve 4. sınıf düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda aldıkları eğitimin bedensel cezaya ve ilgili kavramlara bakış açılarını etkileyip etkilemediği bulgulanabilir. Aynı şekilde sadece öğretmen adayları değil aynı zamanda öğretmenler ve belki mağdur öğrenciler üzerinde yapılacak nitel ve nicel çalışmalar, konuya bütünlüklü bir yorum getirebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, S. & Ölçüm-Çetin, M. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adler, A. (2000). *Çocuk eğitimi* (2. Baskı). (Çev. Kâmuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akman, B., Kargı, E., Özden, Z. & Okyay, Ö. (2006 Mart). Ailelerin ve çocukların kullandıkları ceza yöntemleri. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı* içinde (s.24-29), İstanbul.
- Akman, Y. Erden, M. (1995) *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Arıca, T. (1994). Nasıl bir disiplin? *Yaşadıkça Eğitim*. 52, 14-17.
- Arıca, T. (2004). Sınıf içi disiplin. *Sınıf yönetimi*. (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç) Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- 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/benatar.htm> adresinden 15.05.2007 tarihinde temin edilmiştir.
- Cast, A., Schweingruber, D. & Berns, N. (2006) Childhood physical punishment and problem solving in marriage. *Journal of Interpersonal Violence*. 21 (2). 244-261.

- Copet-Rougier, E. (1989) Le mal court: Başsız bir toplumda görünen ve görünmeyen şiddet. *Antropolojik açıdan şiddet*. (Der. David Riches). (Çev. Dilek Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çetinkaya, B. (2004). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çoban, A. & İşcen, F. (2006 Mart). 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 (s.149-159), İstanbul.
- 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 (s.13-23), İstanbul.
- Devellioğlu, F. (1970). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Doğu Matbaası.
- 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 (s.181-201), İstanbul.
- Eggleton, T. (2001). Discipline in the schools. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/ec/f7.pdf
- Ekşi, H. (2004). Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler. *Sınıf yönetimi*. (Edt. Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç) Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Ergil, D. (2001). Şiddetin kültürel kökenleri. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Şubat 2001, s.40-41.
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum*. (2.Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri-I*, (2. Baskı). (Çev: Şükrü Alpagut). İstanbul: Payel Yayınevi.
- 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 (s.38-55), İstanbul.
- Graziano, A. (1994). Why we should study subabusive violence against children. *Journal of Interpersonal Violence*. 9 (3). 412-419.
- Güler, A. (2008). *Türk toplumunda korku kültürü*. Ankara: Punto Tasarım.
- http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html
- Hyman, I. & Lally, D. (1981). Corporal punishment in American education: A historical and contemporary dilemma. *Educational Comment*. 10. 8-15.
- Hyman, I. (1997). The case against spanking. San Francisco: Jossey Bass Publisher.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). The changing value of children in Turkey. *Papers of the East West Population Institute*.
- Kale, N. (2004). *Etik sorunsallar ve eğitim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: PegemA Yayıncılık.
- 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 (s.30-37), İstanbul.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

- 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 (s.160-180), İstanbul.
- Konaklı, T. & Güneş, A. (2007 Eylül). Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde (s.496-503), Tokat.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*, (2.basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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 (s.95-105), İstanbul.
- Mahiroğlu, A. & Buluç B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1). 81-93.
- McCord, J. (1996). Unintended consequences of punishment. *Pediatrics*. 98. 832-834.
- Mertoğlu, M. (2006). 1997–2005 yılları arasında İstanbul’da öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddetin incelenmesi. *I.Şiddet ve Okul Sempozyumu*. MEB. www.meb.gov.tr adresinden 12.05.2007 tarihinde temin edilmiştir.
- Moles, O. (1989). *Strategies to reduce student misbehavior*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. U.S. Department of Education. Eric Digest. 311 608.
- Özdemir, S., Bıyık-Özok, D. & Erice, D. (2006 Mart). Eğitim fakültesi İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlığa yönelik tutumları. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı* içinde (s.140-148), İstanbul.

- Özen, Y. (2001). *Yaşamı ve bilgiyi değerli kılma adına ilköğretimde iletişim (sınıfta yönetim)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pala, A. (Tarihsiz). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri.
- 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). 197-221.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Riches, D. (1989). Şiddet olgusu. *Antropolojik açıdan şiddet*. (Der. David Riches). (Çev. Dilek Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar; geliştirme ve uygulama. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (Edt: Leyla Küçükahmet). (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XIX (1).167-187.
- Sayita-Usta, S. (2000). Çocuk hakları. *İnsan hakları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sennett, R. (2005). *Otorite*. (2.baskı). (Çev. Kamil Durand). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Straus, M. (1971). Some social antecedents of physical punishment: A linkage theory interpretation. *The Journal of Marriage and the Family*. 33 (4), 658-663.
- Straus, M. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social Problems*. 38 (2). 133-152.
- Straus, M. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment by parents and its effects on children*. Boston: Lexington/Macmillian
- Şahin, F. & Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Millî Eğitim Dergisi*. S. 151.

- Şahin, P. (2003). Kitle İletişim Araçlarının Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisi. 09.06.2008 tarihinde temin edilmiştir. http://www.egitirim.gen.tr/PSahin_kitleilet.htm
- Şimşek, F. & Ulukol, B. & Bingöler, B. (2004). Çocuk istismarına disiplin penceresinden bakış. *Adli Bilimler Dergisi / Turkish Journal of Forensic Sciences*, 3 (1): 47 – 52.
- Şimşek, M. (2006 Mart). Diyarbakır kent merkezindeki okullarda meydana gelen şiddet olaylarının genel bir görünümü I. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı* içinde (s.79-88), İstanbul.
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1995). *Ailede çocuk eğitimi araştırması (Aralık 1992-Aralık 1993)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Tezcan, M. (1996). Bir şiddet ortamı olarak okul. *Cogito Şiddet*. S.6-7. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turan, S. (2004). Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar. *Sınıf yönetimi*. (2.baskı) (Edt. Mehmet Şişman, Selahattin Turan). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları.
- Ünsal, A. (2005). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito Şiddet*. S.6-7. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Variş, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Vockell, E. (1991). Corporal punishment: the pros and cons. *The Clearing House*, 64 (4), 278-283.
- 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 15.01.2007 tarihinde temin edilmiştir.
- www.ntvmsnbc.com/news/387655.asp

- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilorman, M. (2004). *Çocuğun siyasal dünyası, siyasal sosyalleşmenin sosyo-ekonomik ve kültürel temelleri*. Adana: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, F. (1998). Saldırganlık ve cinsiyet. *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*. C.22 S.210-212 s.15-32.
- Yılmaz, H. (2002). *Sevgili anne ve babacığım, lütfen bu kitabı okur musunuz?* Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışları yönetimi. *Sınıf yönetimi*. (2.baskı) (Edt. Mehmet Şişman, Selahattin Turan). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. (5. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

EK 1: ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEDENSEL CEZAYA BAKIŞ AÇILARINI BELİRLEMeye YÖNELİK ÖLÇEK

- 1-Bedensel cezanın eğitim kurumlarında olmazsa olmaz bir disiplin aracı olduğunu düşünüyorum.
- 2- Bedensel cezanın kökenleri geleneksel kültürümüzden gelmektedir.
- 3- Bedensel ceza bence normal bir disiplin sağlama yöntemidir.
- 4- Kendine güvensiz bir insan bedensel ceza uygular.
- 5- Disiplin sağlamanın tek yolu bedensel cezadan geçer.
- 6- Demokratik bir insan bedensel cezayı bir çözüm yolu olarak kullanmaz.
- 7- İnsan haklarına saygılı biri bedensel cezayı bir çözüm yolu olarak kullanmaz.
- 8-“Eti senin kemiği benim” anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir.
- 9- Bedensel ceza, okullarda ancak resmî kural ve yaptırımlarla engellenebilir.
- 10- Bedensel ceza ancak kişisel çaba ve düşüncelerle engellenebilir.
- 11- Bedensel ceza sadece fiziksel değil psikolojik tahribat da yaratır.
- 12- Bedensel ceza uzun vadede sorunu çözer.
- 13- “Nush ile uslanmayı etmeli tekdir/ Tekdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür” özdeyişini doğru buluyorum.
- 14- Mesleğinde yeterli bir öğretmen bedensel ceza uygular.
- 15- Mesleğinde titiz bir öğretmen bedensel ceza uygular.
- 16- Mesleğinde zayıf bir öğretmen bedensel ceza uygular.
- 17- Özel yaşamında sorunlu bir öğretmen bedensel ceza uygular.

- 18- Öğretmenin kişisel/psikolojik sorunları onu bedensel ceza uygulamaya iter.
- 19- Öğretmenin meslekî sorunları ve yetersizlikleri onu bedensel ceza uygulamaya iter.
- 20- Okul yönetimi ve meslektaşlarının etkisi öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter.
- 21- Çevresel ve toplumsal etkenler öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter.
- 22- Öğrenciden kaynaklanan kişisel sorunlar öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter.
- 23- Okul ve sınıf atmosferindeki kargaşa ve gürültü öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter.
- 24- Velilerin ilgisizliği/boşvermişliği öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter.
- 25- Geleneksel kültürde dayağın bir terbiye aracı olması öğretmeni bedensel ceza uygulamaya iter.
- 26- Okul yönetiminin bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir.
- 27- Meslektaşlarının bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir.
- 28- Velilerin bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir.
- 29- Çevrenin bedensel ceza uygulayan öğretmeni onaylaması dayak atma davranışını pekiştirir.
- 30- Öğretmenin stres ve engellenme düzeyinin yüksek oluşu onu bedensel ceza uygulamaya yöneltebilir.
- 31- İletişim becerileri konusunda yeterli ve başarılı bir öğretmen bedensel ceza uygulamaya ihtiyaç duymaz.
- 32- Kolay iletişim kuramayan bir öğretmen için bedensel ceza bir iletişim biçimidir.
- 33- Olumsuz bir davranış sergileyen öğrenci ancak dayakla adam olur.
- 34- Olumsuz bir davranış sergileyen öğrenci son çare olarak dövülür.

- 35- Olumsuz bir davranış sergileyen öğrenci ne olursa olsun dövülmez.
- 36- Saygısız öğrenciye bedensel ceza uygulanır.
- 37- Uyumsuz öğrenciye bedensel ceza uygulanır.
- 38- Tembel öğrenciye bedensel ceza uygulanır.
- 39- Sözel uyarılara kulak asmayan öğrenciye bedensel ceza uygulanır.
- 40- Hiçbir öğrenciye bedensel ceza uygulanmaz.
- 41- Öğrenciler öğretmenlerinin şiddet içeren davranışlarını örnek alırlar.
- 42- Çocukken ailem tarafından bedensel cezalandırmaya maruz kaldım.
- 43- Öğrenciyken öğretmenim tarafından bedensel cezalandırmaya maruz kaldım.
- 44- Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciye psikolojik şiddet (hakaret, alay, aşağılama) uyguladım.
- 45- Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciye bedensel ceza uyguladım.
- 46- Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciyi tanımaya ve problemi kökten çözmeye çalıştım.
- 47- Meslek hayatımda karşılaşacağım sorunlu öğrenciyi disipline etmeye çalışmam, onla ilgilenmem.

**EK 2: ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEDENSEL CEZAYA İLİŞKİN
BAKIŞ AÇILARINA İLİŞKİN ÇİZELGELER**

Çizelge 12: Öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

N	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	Levene		T	P
				F	P		
1	Kız	1,62	1,13	2,088	,150	-2,797	,006
	Erkek	2,08	1,27				
2	Kız	3,43	1,23	1,793	,182	-,741	,459
	Erkek	3,53	1,16				
3	Kız	1,88	1,13	2,485	,116	-2,233	,026
	Erkek	2,20	1,28				
4	Kız	3,70	1,45	,143	,705	1,978	,049
	Erkek	3,37	1,39				
5	Kız	1,64	1,20	1,010	,316	-1,680	,094
	Erkek	1,89	1,26				
6	Kız	4,39	1,13	,111	,739	1,325	,186
	Erkek	4,22	1,04				
7	Kız	4,44	0,98	,756	,385	1,662	,098
	Erkek	4,24	1,04				
8	Kız	3,27	1,14	,158	,691	-,107	,915
	Erkek	3,28	1,15				
9	Kız	3,32	1,21	2,017	,157	-,102	,919
	Erkek	3,34	1,11				
10	Kız	3,94	1,08	,570	,451	2,677	,008
	Erkek	3,61	1,05				
11	Kız	4,39	1,16	,484	,487	,615	,539
	Erkek	4,31	1,02				
12	Kız	1,75	1,22	1,771	,184	-,164	,870
	Erkek	1,77	1,06				

13	Kız	2,01	1,31	,074	,786	-2,336	,020
	Erkek	2,36	1,25				
14	Kız	1,57	0,98	2,521	,113	-3,648	,000
	Erkek	2,04	1,17				
15	Kız	1,64	1,04	5,165	,024	-4,088	,000
	Erkek	2,19	1,22				
16	Kız	3,61	1,33	,558	,456	1,360	,175
	Erkek	3,41	1,21				
17	Kız	3,68	1,15	,232	,631	1,353	,177
	Erkek	3,50	1,15				
18	Kız	3,63	0,98	,682	,410	-,932	,352
	Erkek	3,73	0,93				
19	Kız	3,63	1,12	7,420	,007	-,593	,554
	Erkek	3,70	0,87				
20	Kız	3,05	1,07	,026	,873	-2,464	,014
	Erkek	3,36	1,03				
21	Kız	3,07	1,11	2,818	,094	-3,128	,002
	Erkek	3,45	0,99				
22	Kız	3,10	1,11	,332	,565	-,979	,328
	Erkek	3,23	1,08				
23	Kız	3,13	1,21	7,376	,007	-2,283	,023
	Erkek	3,43	1,03				
24	Kız	2,92	1,21	,059	,809	-1,885	,060
	Erkek	3,19	1,21				
25	Kız	3,29	1,17	1,769	,185	-1,073	,284
	Erkek	3,43	1,10				
26	Kız	3,84	1,03	3,466	,064	1,360	,175
	Erkek	3,67	1,12				
27	Kız	3,66	1,12	2,200	,139	,544	,587
	Erkek	3,58	1,23				
28	Kız	3,72	1,07	5,999	,015	,908	,365
	Erkek	3,59	1,26				

29	Kız	3,70	1,11	,818	,366	,290	,772																																																																																																																																																																
	Erkek	3,67	1,17					30	Kız	3,74	1,01	1,010	,316	,870	,385	Erkek	3,63	1,05	31	Kız	4,21	1,22	,032	,858	1,763	,079	Erkek	3,96	1,21	32	Kız	3,48	1,17	1,563	,212	1,378	,169	Erkek	3,28	1,24	33	Kız	1,64	1,03	4,733	,030	-2,876	,004	Erkek	2,05	1,32	34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000	Erkek	2,39	1,26	35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049	Erkek	3,96	1,28	36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933
30	Kız	3,74	1,01	1,010	,316	,870	,385																																																																																																																																																																
	Erkek	3,63	1,05					31	Kız	4,21	1,22	,032	,858	1,763	,079	Erkek	3,96	1,21	32	Kız	3,48	1,17	1,563	,212	1,378	,169	Erkek	3,28	1,24	33	Kız	1,64	1,03	4,733	,030	-2,876	,004	Erkek	2,05	1,32	34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000	Erkek	2,39	1,26	35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049	Erkek	3,96	1,28	36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23						
31	Kız	4,21	1,22	,032	,858	1,763	,079																																																																																																																																																																
	Erkek	3,96	1,21					32	Kız	3,48	1,17	1,563	,212	1,378	,169	Erkek	3,28	1,24	33	Kız	1,64	1,03	4,733	,030	-2,876	,004	Erkek	2,05	1,32	34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000	Erkek	2,39	1,26	35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049	Erkek	3,96	1,28	36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																	
32	Kız	3,48	1,17	1,563	,212	1,378	,169																																																																																																																																																																
	Erkek	3,28	1,24					33	Kız	1,64	1,03	4,733	,030	-2,876	,004	Erkek	2,05	1,32	34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000	Erkek	2,39	1,26	35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049	Erkek	3,96	1,28	36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																												
33	Kız	1,64	1,03	4,733	,030	-2,876	,004																																																																																																																																																																
	Erkek	2,05	1,32					34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000	Erkek	2,39	1,26	35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049	Erkek	3,96	1,28	36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																							
34	Kız	1,88	1,10	10,654	,001	-3,658	,000																																																																																																																																																																
	Erkek	2,39	1,26					35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049	Erkek	3,96	1,28	36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																		
35	Kız	4,24	1,07	8,542	,004	1,973	,049																																																																																																																																																																
	Erkek	3,96	1,28					36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000	Erkek	2,17	1,12	37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																													
36	Kız	1,71	0,95	3,045	,082	-3,731	,000																																																																																																																																																																
	Erkek	2,17	1,12					37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000	Erkek	2,17	1,16	38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																								
37	Kız	1,69	0,98	3,334	,069	-3,755	,000																																																																																																																																																																
	Erkek	2,17	1,16					38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001	Erkek	1,89	1,07	39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																			
38	Kız	1,50	0,87	6,366	,012	-3,317	,001																																																																																																																																																																
	Erkek	1,89	1,07					39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007	Erkek	2,20	1,19	40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																														
39	Kız	1,83	1,14	,712	,399	-2,731	,007																																																																																																																																																																
	Erkek	2,20	1,19					40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002	Erkek	3,83	1,32	41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																																									
40	Kız	4,29	1,15	9,989	,002	3,096	,002																																																																																																																																																																
	Erkek	3,83	1,32					41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843	Erkek	3,89	1,03	42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																																																				
41	Kız	3,87	1,10	,750	,387	-,198	,843																																																																																																																																																																
	Erkek	3,89	1,03					42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015	Erkek	2,47	1,39	43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																																																															
42	Kız	2,08	1,34	1,632	,202	-2,450	,015																																																																																																																																																																
	Erkek	2,47	1,39					43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046	Erkek	3,30	1,33	44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																																																																										
43	Kız	2,98	1,33	,055	,814	-2,005	,046																																																																																																																																																																
	Erkek	3,30	1,33					44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694	Erkek	1,86	1,23																																																																																																																																																					
44	Kız	1,80	1,24	,007	,933	-,394	,694																																																																																																																																																																
	Erkek	1,86	1,23																																																																																																																																																																				

45	Kız	1,82	1,29	,017	,897	-,526	,599
	Erkek	1,90	1,22				
46	Kız	4,24	1,04	1,678	,196	,477	,634
	Erkek	4,18	0,97				
47	Kız	1,56	1,03	,031	,861	-,457	,648
	Erkek	1,62	0,96				

Çizelge 13: Öğretmen adaylarının bedensel cezaya bakış açılarının bölüm değişkenine göre KWH testi sonuçları

M.No.	Bölüm	n	Mean Rank	sd	KWH	P	Fark
1	Sosyal	84	162,17	2	4,665	,097	
	Sınıf	129	139,04				
	Fen	84	151,12				
3	Sosyal	84	152,68	2	,272	,873	
	Sınıf	129	148,34				
	Fen	84	146,34				
5	Sosyal	84	153,83	2	3,051	,218	
	Sınıf	129	153,72				
	Fen	84	136,92				
6	Sosyal	84	150,21	2	2,460	,292	
	Sınıf	129	141,98				
	Fen	84	158,57				
7	Sosyal	84	146,11	2	2,349	,309	
	Sınıf	129	143,98				
	Fen	84	159,61				
10	Sosyal	84	154,24	2	2,508	,285	
	Sınıf	129	140,59				
	Fen	84	156,68				
11	Sosyal	84	144,44	2	6,382	,041	1-3
	Sınıf	129	140,86				
	Fen	84	166,07				2-3
12	Sosyal	84	141,34	2	6,331	,042	2-3
	Sınıf	129	161,58				
	Fen	84	137,34				
13	Sosyal	84	120,80	2	14,848	,001	1-2
	Sınıf	129	155,58				
	Fen	84	167,10				1-3
14	Sosyal	84	141,14	2	5,602	,061	
	Sınıf	129	161,23				
	Fen	84	138,07				
15	Sosyal	84	148,37	2	1,763	,414	
	Sınıf	129	155,11				
	Fen	84	140,25				
17	Sosyal	84	139,95	2	10,901	,004	1-3
	Sınıf	129	138,83				
	Fen	84	173,67				2-3
18	Sosyal	84	147,75	2	6,892	,032	2-3
	Sınıf	129	138,33				
	Fen	84	166,63				
19	Sosyal	84	132,54	2	8,908	,012	1-3
	Sınıf	129	147,57				
	Fen	84	167,66				

Çizelge 13'ün devamı

M.No.	Bölüm	n	Mean Rank	sd	KWH	P	Fark
26	Sosyal	84	139,94	2	7,066	,029	1-3
	Sınıf	129	142,08				
	Fen	84	168,69				
27	Sosyal	84	145,39	2	10,869	,004	1-3
	Sınıf	129	135,78				
	Fen	84	172,92				
28	Sosyal	84	141,95	2	9,705	,008	1-3
	Sınıf	129	138,53				
	Fen	84	172,14				
29	Sosyal	84	143,77	2	4,292	,117	
	Sınıf	129	142,38				
	Fen	84	164,39				
30	Sosyal	84	132,03	2	5,900	,052	
	Sınıf	129	152,94				
	Fen	84	159,92				
33	Sosyal	84	134,59	2	7,486	,024	1-2
	Sınıf	129	162,80				
	Fen	84	142,21				
37	Sosyal	84	135,61	2	4,375	,112	
	Sınıf	129	159,05				
	Fen	84	146,96				
38	Sosyal	84	147,45	2	,250	,882	
	Sınıf	129	151,53				
	Fen	84	146,65				
43	Sosyal	84	161,31	2	2,637	,268	
	Sınıf	129	143,89				
	Fen	84	144,54				
44	Sosyal	84	136,65	2	13,170	,001	1-2
	Sınıf	129	167,16				
	Fen	84	133,45				
45	Sosyal	84	136,30	2	15,049	,001	1-2
	Sınıf	129	168,59				
	Fen	84	131,61				
46	Sosyal	84	158,75	2	5,376	,068	
	Sınıf	129	136,90				
	Fen	84	157,83				
47	Sosyal	84	141,85	2	6,455	,040	2-3
	Sınıf	129	161,15				
	Fen	84	137,50				

ÖZGEÇMİŞ

Onur YERLİKAYA, 18.07.1983 yılında Elazığ'da dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2001 yılında kazandığı Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünden 2005 yılında mezun oldu. Aynı yıl, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2007 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı; halen bu görevini sürdürmektedir.