

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
ŞİDDETE BAKIŞ AÇILARI
(ŞEHİTKÂMİL ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

MEHMET KOÇ

Gaziantep, 2013

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
ŞİDDETE BAKIŞ AÇILARI
(ŞEHİTKÂMİL ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet KOÇ

Danışman: Prof. Dr. Cengiz AKÇAY

Gaziantep, 2013



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı-soyadı	MEHMET KOÇ
Numarası	122102032
Anabilim/ Bilim Dalı (Fakültesi)	İŞLETME ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI / SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Sınavın

Tarihi	17/09/2013
Süresi	13.30 - 14.15
Yeri	FEAS 103

Karar

<u>Oybirliği</u>	<u>Ovcokluğu</u>	<u>Kabul</u>	<u>Düzeltilme</u>	<u>Red</u>
X		X		

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca
Yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.

Prof. Dr. Akif Akkoyunlu
Jüri Başkanı
Öğretim Üyesi
17.09.2013
Prof. Dr. Pengiz Aksoy
Üye
Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Ali Kemal Akkoyunlu
Üye
Öğretim Üyesi

ÖNSÖZ

Eğitim kurumlarının, girdisi ve çıktısı insan olan ve toplumun tamamını etkileyen durumundan dolayı öğretmenlerin adalet algıları üzerinde durulması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, insanların aileden sonra eğitim aldıkları öğretmenlerin adalet algısına sahip olması, şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşlerini etkileyip etkilemediği araştırılmak istenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve şiddetin kaynağına bakış açıları ile ilgili araştırmamın her safhasında pek çok kişinin çalışmama katkısı olmuştur. Öncelikle anketleri dolduran meslektaşlarıma çok teşekkür ederim. Araştırma boyunca çalışmalarına destek veren ve çalışmanın her safhasında yardımlarını esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Cengiz Akçay'a çok teşekkür ederim. Her zaman desteğini gördüğüm arkadaşlarım Ahmet İtin'e, Mehmet Altunbaş'a ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE çalışanı meslektaşım Şihmehmet Kilitçi'ye de teşekkürlerimi borç bilirim.

Bugüne kadar yetişmemde ve birikim kazanmamda büyük emekleri olan annem Hatice Koç'a, her konuda bana çok fazla anlayış gösteren babam Ali Koç'a, bana sonsuz sabır gösteren, güven veren, maddi-manevi katkılarını esirgemeyen sevgili eşim Hacer'e, tez çalışmam sürecinde onlardan çaldığım zamanların ileride hesabını sormayacaklarını düşündüğüm canım kızım İrem ve canım oğlum Ata'ya teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Gaziantep,2013

Mehmet KOÇ

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılarıyla Şiddete Bakış Açıları” başlıklı araştırmanın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım kitap, dergi makale ve diğere araştırmalar, kaynakçada gösterilenlerden olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

17/09/2013
Mehmet KOÇ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ile okuldaki şiddete bakış açılarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, örgütsel adalet boyutları olan dağıtım adaleti, işlemsel (prosedür) adaleti, etkileşim adaleti ile; öğretmenlerin şiddete bakış açıları arasındaki ilişkiler ve bu boyutlarının çeşitli demografik, mesleki ve çalıştıkları okulun özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca ortaokullarda görülen şiddetin nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Böylece ortaokullarda eğitim kalitesini ve okul iklimini olumsuz yönde etkileyen şiddetin çözüm yollarının belirlenmesi için yetkili ve araştırmacılara öneriler sunulması hedeflenmiştir.

Araştırmada literatür taraması yapılmış ve “Beşli Likert” tipi anket, Gaziantep İli Şehitkamil İlçesi dahilinde bütün okullara ulaşılarak uygulanmıştır. 1900 Ortaokul branş öğretmeni üzerinde uygulanan ve 617 katılımcının anketlerinden elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı uygulanarak betimsel istatistiklerin yanı sıra parametrik ve verilerin normallik özelliği taşımadığı durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre öğretmenlerin adalet algılarıyla şiddetin sebeplerine yönelik verilerin betimsel istatistik analizlerinde sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Daha ileri analizlerden ikili karşılaştırmalarda parametrik testlerde t-testi, parametrik olmayanlarda Ki-kare, ikiden fazla grupta tek yönlü ANOVA, parametrik olmayan durumlarda ise Kruskal Wallis H-testi istatistikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen verilere göre örgütsel adalet boyutlarının okuldaki şiddeti algılaması arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre de öğretmenlerin adaletle algıları yükseldikçe şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin azaldığı söylenebilir. Ancak buradaki ilişkinin düzeyinin düşük olmasından dolayı bu yönde güçlü yorumlar yapılamamıştır.

ANAHTAR KELİMELER

Adalet, Örgütsel Adalet, Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Adalet Boyutları, Ortaokul, İlköğretim, Şiddet, Okul Şiddeti

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the teachers' understanding about their organizational justice and their ideas about the violence at school. Therefore; distributional, operational and interactional aspects of justice is discussed in accordance with the teachers' ideas of violence and some variable aspects such as demographic, environmental and occupational aspects to determine whether the teachers' point of view on violence at school differs from one to another. Determining the source of violence and getting the ideas of teachers to prevent violence at secondary schools is also aimed. This study has also aimed to detect negative elements that ruin the healthy learning atmosphere at secondary schools and help researchers and people in charge to offer solutions to this problem.

For his study, literature has been searched and a Likert scale (of five) survey has been conducted in all secondary schools in Şehitkamil district, in the city of Gaziantep. All data, that was got from 1.900 secondary school teachers and 617 participants was processed parametrically and non-parametrically by SPSS 20.0 package program. Accordingly, while processing the data about the teachers' perception of justice and reasons of violence, numbers, ratios, arithmetic means and standard deviation techniques have been used to determine statistical analysis. For further analysis of pairs, T-test for parametric comparisons, and Chi-Square test for non-parametric comparisons have been used while ANOVA for parametric multiple (more than two) groups and Kruskal-Wallis H test for non-parametric multiple groups have been used. According to the data that is calculated from the analysis there is low and negative relation between operational justice and violence at secondary schools. Accordingly, it can be supposed that an increase in the teachers' perception of justice is likely to reduce their ideas on causes of violence. However, since the relation between the two is low, more powerful arguments haven't been able to proposed.

KEY WORDS

Justice, organizational justice, perception of organizational justice, dimensions of organizational justice, secondary school, primary school, violence, violence at school

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	1
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı	2
1.5. Araştırmanın Önemi	2
1.6. Sayıtlılar	3
1.7. Sınırlılıklar	3

İKİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ADALET, ŞİDDET, ZORBALIK, SALDIRGANLIK VE OKULDA ŞİDDET	4
2.1-Örgütsel Adalet Kavramı Ve Boyutları	4
2.1.1. Örgütsel Adalet Kavramı	4
2.1.2. Örgütsel Adalet ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	5
2.1.2.1. Reaktif İçerik Kuramlar	7
2.1.2.2. Proaktif İçerik Kuramlar	8
2.1.2.3. Reaktif Süreç Kuramlar	9
2.1.2.4. Proaktif Süreç Kuramlar	10
2.1.3. Örgütsel Adalet Algısı ve Boyutları	10
2.1.3.1. Dağıtım Adaleti	11
2.1.3.2. İşlemsel (Süreç, Prosedür) Adalet	12
2.1.3.3. Etkileşim Adaleti	13
2.1.4.Örgütsel Adaletin İlköğretim Kurumları Açısından Önemi	14
2.2-Örgütsel Adalet Algılarının Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkisi	17
2.2.1. Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Değişkenlerin İlişkisi	17
2.2.1.1. Örgütsel Adalet Algıları ve Performans İlişkisi	17
2.2.1.2. Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi	17
2.2.1.3. Örgütsel Adalet Algıları ve Saldırganlık İlişkisi	18
2.2.2. Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Olmayan Değişkenlerin İlişkisi	19

2.2.2.1. Örgütsel Adalet Algıları ve Cinsiyet İlişkisi	19
2.2.2.2. Örgütsel Adalet Algıları ve Ahlaki Değerler İlişkisi	19
2.2.2.3. Örgütsel Adalet Algıları ve Kültür İlişkisi	19
2.3. Şiddet	21
2.3.1. Şiddetin Tanımı	21
2.3.2. Şiddet Türleri	21
2.3.2.1. Fiziksel Şiddet	22
2.3.2.2. Duygusal Şiddet	23
2.3.2.3. Ekonomik Şiddet	23
2.3.2.4. Cinsel Şiddet	23
2.3.2.5. Çocuk İhmali	23
2.3.3. Şiddetin Kaynakları	23
2.3.3.1. Bireysel Faktörler veya Çocuğun Özellikleri	24
2.3.3.2. Aileye İlişkin Faktörler	24
2.3.3.3. Akran Grupları	25
2.3.3.4. Kitle İletişim Araçları	26
2.3.3.5. Okul ve Şiddet Faktörleri	26
2.3.3.6. Sosyal Çevre ve Sosyo- Ekonomik Düzey	26
2.3.3.7. Akademik Başarı	26
2.3.4. Dünyada ve Türkiye’de Şiddetin Karşılaştırılması	27
2.4. Zorbalık	27
2.4.1. Zorbalık Tanımı	28
2.4.2. Okul Zorbalığı	29
2.4.3. Zorbalık Türleri	29
2.4.4. Zorbalık Nedenleri	29
2.4.5. Zorbalık Sonuçları	30
2.5. Saldırganlık	31
2.5.1. Saldırganlık Tanımı	31
2.5.2. Saldırganlığın Sebepleri	32
2.5.3. Saldırganlık Tepkilerinin Gruplandırılması	33
2.5.4. Saldırganlık Tepkilerinin Oluşumunda Eğitim Sistemi, Okul Yönetim Biçimi ve Öğretmen Tutumları	34
2.6. Okulda Şiddet Kavramı	36
2.6.1. Okullarda Şiddet	36
2.6.2. Okul/Kurum Müdürlüklerinin Görev ve Sorumlulukları	36
2.6.3. Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışmanların Görev ve Sorumlulukları	38

2.6.4. Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları.....	38
2.7. Örgütsel Adalet ve Okullardaki Şiddet Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	39
2.7.1. Örgütsel Adalet ile İlgili Araştırmalar.....	40
2.7.2. Okullardaki Şiddet Hakkında Yapılan Araştırmalar.....	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veriler ve Veri toplama Araçları.....	46
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	50
4.1. Öğretmenlerin Adalet Algıları Nedir?.....	50
4.1.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Onların Demografik Özelliklerine Göre Değişimi.....	54
4.1.1.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Cinsiyete Göre Değişimi.....	54
4.1.1.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Yaşa Göre Farklılaşmanın Anlamlılığı.....	55
4.1.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Mesleki Özelliklere Göre Değişimi.....	56
4.1.2.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimi.....	56
4.1.2.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Değişimi.....	57
4.1.2.3. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Değişimi.....	58
4.1.2.3.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Okul Mevcudu Özelliklerine Göre Değişimi.....	58
4.1.2.3.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi.....	59
4.1.2.3.3. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Sosyal Sportif Faaliyetler Düzeyine Göre Değişimi.....	60
4.1.2.3.4. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Düzeyine Göre Değişimi.....	63
4.2. Şiddetin Sebepleri ve Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu.....	63
4.2.1. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine İlişkin Görüşleri.....	63
4.2.2. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Demografik Özelliklerinden Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Değişimi.....	65

4.2.2.1. Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	65
4.2.2.2. Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaşa Göre Değişimi.....	66
4.2.3. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Özelliklerine Göre Değişimi.....	66
4.2.3.1. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi.....	66
4.2.3.2. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerin Okul Türüne Yönelik Değişimi.....	67
4.2.3.3. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerin Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değişimi.....	68
4.2.4. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Özelliklerine Göre Değişimi.....	68
4.2.4.1. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerin Okul Mevcudu Özelliğine Göre Değişimi.....	69
4.2.4.2. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Girdikleri Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması.....	68
4.2.4.3. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okuldaki Sportif Ve Sosyal Faaliyet Düzeylerine Göre Değişimi.....	70
4.2.4.4. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşması.....	71
4.3. Öğretmenlerin Adalet Algılarını Oluşturan Boyutlar İle Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Toplam Puanları Arasında İlişkinin Varlığı, Yönü, Şiddeti.....	73
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sonuçlar.....	74
5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Boyutlarına İlişkin Sonuçlar.....	74
5.1.3. Öğretmenlerin Şiddetin Kaynağına İlişkin Görüşleri Sonuçları.....	75
5.1.4. Öğretmenlerin Adalet Algılarını Oluşturan Boyutları İle Şiddet Olaylarının Sebeplerine İlişkin Görüşleri Sonuçları.....	76
5.2. Öneriler.....	77
EKLER.....	79
KAYNAKÇA.....	86

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1: Greenberg'in Örgütsel Adalet Teorileri Sınıflandırması.....	7
Tablo 2: Adalet Teorisi Kategorilerini Açıklayan Sorular.....	7
Tablo 3: Katılımcı Sayıları.....	44
Tablo 4: Okullara Dağıtılan ve Alınan Anket Sayıları.....	45
Tablo 5: Branş Öğretmenleri Bilgisi.....	46
Tablo 6: Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	50
Tablo 7: Öğretmenlerin “Dağıtılan Adalet” Boyutuna Yönelik Algıları.....	51
Tablo 8: Öğretmenlerin “İşleyen Adalet” Boyutuna Yönelik Algıları.....	51
Tablo 9: Öğretmenlerin “Etkileşimsel Adalet” Boyutuna Yönelik Algıları.....	53
Tablo 10: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Adalet Algılarının Farklılaşmasına Yönelik T- Testi Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 11: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Yaş Özelliklerine Göre ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 12: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Kıdem Yılı Özelliklerine Göre ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 13: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 14: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okul Mevcuduna Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 15: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okullardaki Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 16: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okullardaki Sosyal Sportif Faaliyet Düzeylerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 17: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 18: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşleri.....	63

Tablo 19: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili T-Testi İstatistiği Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 20: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Tek Yönlü ANOVA İstatistiği Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 21: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Tek Yönlü ANOVA İstatistiği Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 22: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili T-Testi İstatistiği Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 23: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 24: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okul Mevcutlarına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 25: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Girdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 26: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Sportif ve Sosyal Faaliyet Düzeylerine Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 27: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 28: Öğretmenlerin Dağıtılan, İşleyen ve Etkileşimsel Adalet Algılarına Yönelik Ölçek Puanları İle Şiddetin Sebepleri Ölçeği Puanları Arasında Korelasyon Analizi Sonucu.....	73

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
ANOVA	Analysis Of Variance
bs.	Baskı, basım
C.	Cilt
İÖÖ	İlköğretim Okulu
MEB.	Milli Eğitim Bakanlığı
Md.	Müdür
Md.Y.	Müdür Yardımcısı
N.	Frekans
No.	Numara
Ort.	Ortalama
Öğrt.	Öğretmen
RG.	Resmi Gazete
S.	Sayı
SPSS.	Genelde Akademik Kurumlar Tarafından Kullanılan Bir İstatistik Yazılımı Programı
ss	Sayfa Sayısı
SS.	Standart Sapma
TDK	Türk Dil Kurumu
Top.	Toplam

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sayıtları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş; araştırmada geçen bazı kavram ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun günümüzde bilginin en önemli üretim faktörü haline gelmiştir. Bilgiyi üreten, aktaran, geliştiren insanı, üretim süreçlerinin odak noktası yapmıştır. İnsanların ve bir araya gelerek oluşturdukları organizasyonların, günümüzün ekonomik ve siyasi koşullarında başarı elde etmeleri için, nitelikli insan gücünü elde ederek ve bu gücü en etkin şekilde kullanmaları gerekmektedir. İnsanların geçmişten günümüze çoğaltarak taşıdığı bilgisinden en iyi faydalanmanın yolu ise, onların en yüksek performans gösterecekleri çalışma ortamlarını ve sahaları yaratmaktan geçmektedir. Okullardaki öğretmenlerin iş ortamından aldığı tüm dönütler, öğretmenlerin düşüncelerini, tutum, psikolojisini ve davranışlarını şekillendirir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin performansları da etkilenmektedir. Yine öğretmenlere göre okulda yaşanan, öğrencinin maruz kaldığı şiddetin kaynağı ya da sebepleri de eğitimin en temel konusunu oluşturmaktadır. Günümüz de en iyi insanı yetiştirmede en özel görevi üstlenen ortaokullarda görevli branş öğretmenlerinin bu bağlamda “örgütsel adalet algısı değiştiğinde, şiddete bakış açıları da anlamlı olarak değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

“İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile şiddete bakış açısı” nedir?

1.3. Alt Problemler:

1- Öğretmenlerin adalet algıları nedir?

1.1- Öğretmenlerin adalet algıları demografik (cinsiyet, yaş) özelliklerine göre değişmekte midir?

1.2- Öğretmenlerin adalet algıları mesleki (kıdem yılı, okul türü, okulda çalışma süresi) özelliklerine göre değişmekte midir?

1.3- Öğretmenlerin adalet algıları çalıştıkları okulun (okul mevcudu, sınıf mevcudu, sosyal sportif faaliyet ve sosyo - ekonomik düzey) özelliklerine göre değişmekte midir?

2-Öğretmenlerinin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri nedir?

2.1- Öğretmenlerin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri demografik (cinsiyet, yaş) özelliklerine göre değişmekte midir?

2.2- Öğretmenlerin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri mesleki (kıdem yılı, okul türü, okulda çalışma süresi) özelliklerine göre değişmekte midir?

2.3- Öğretmenlerin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri çalıştıkları okulun (okul mevcudu, sınıf mevcudu, sosyal sportif faaliyet ve sosyo - ekonomik düzeyleri) özelliklerine göre değişmekte midir?

3- Öğretmenlerin adalet algılarını oluşturan boyutları ile şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve bu çerçevede, örgütsel adalet boyutları olan dağıtım adaleti, işlemsel (prosedür) adaleti ve etkileşim adaleti ile; şiddete bakış açıları arasındaki ilişkiler, ayrıca bu boyutların çeşitli demografik özelliklere göre (yaş, cinsiyet, kıdem, çalışılan okulun türü, okulda çalışma süresi, okul mevcudu, öğretmenin girdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısı, okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliği, okulun bulunduğu çevresinin sosyo-ekonomik yönden durumu) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumda kurum ve kuruluşların görev alanına bağlı olarak hedefleri değişmektedir. Buna bağlı olarak da eğitim kurumlarının amacı toplumun geleceğine yön veren fertler yetiştirmektir. İlköğretim okulları (İlkokullar, Ortaokullar) fertlerin ilköğrenimlerini, mensubu oldukları ailelerinden sonra aldıkları ilk eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları bu nedenlere bağlı olarak toplumdaki önemi çok büyüktür.

Örgütsel adalet genel anlamdaki adalet algısının iş yerine yansımaları yani iş yerine ilişkin adalet algısıdır. Greenberg (1990) örgütsel adaleti, Dağıtımsal, İşlemsel ve Etkileşimsel Adalet olarak ayırmış ve üç boyutta incelemiştir. Dağıtımsal adalet, iş görenlerin elde ettikleri kazanımların, ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamalarını ifade etmektedir. Moorman (1991) tarafından da farklı bir ifade ile dağıtımsal adalet, iş görenlerin kazanımların, sergilerin performansına göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirip değerlendirmediklerine ilişkin algılamalardır. İşlemsel adalet, bir karar verilirken kullanılan işlemin adil olmasını ifade eder. Scandura'ya (1999) göre de iş görenlerin, örgüt tarafından izlenen işlemlerin doğru olduğuna yönelik algılamalarıdır. Etkileşimsel adalet ise iş görenlerin işlemlerin uygulanması sürecinde kendileri ile iletişimin samimiyet ve saygıya dayanması gibi normatif beklentiler içerir (Bies and Shapero, 1987 Aktaran Polat, S. ve Ceet, C. 2008).

Çalışmanın ikinci bölümünde örgütsel adalet kavramı ve örgütsel adalet algısı ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, örgütsel adalet algısı boyutları incelemek ve şiddet, zorbalık, saldırganlık ve okulda şiddet kavramının tanımlanmasına yönelik olarak geniş kapsamlı bir yazın araştırması yapılmıştır.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi (araştırmanın modeli evren ve örneklem veriler ve veri toplama araçları verilerin analizi ve yorumlanması) bulunmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümde de öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile şiddete bakış açılarının belirlenmesi incelenmeye çalışılmıştır. Alt başlıklar olarak da;

1-Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının demografik (yaş, cinsiyet), mesleki(kıdem yılı, okul türü, okulda çalışma süresi), okulun özelliklerine (okul mevcudu, sınıf mevcudu, sosyal sportif faaliyet ve sosyo - ekonomik düzeyleri) göre karşılaştırılması,

2-Öğretmenlerinin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri nedir ve öğretmenlerin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşlerinin demografik, mesleki ve çalıştıkları okulun özelliklerine göre farklılaşma durumu,

3- Öğretmenlerin adalet algılarını oluşturan boyutlar ile öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik toplam puanları arasında ilişkinin varlığı, yönü, şiddeti.

Beşinci bölümde de araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuç ve öneriler kısmı bulunmaktadır.

Bu nedenler ile çalışmamız akademik bir katkı sağlamayı ve uygulamacılara yol göstermeyi amaçlamıştır.

1.6. Sayıtlar

5-8. Sınıf derslerine giren branş öğretmenlerinin kişisel bilgiler formu, örgütsel adalet ölçeği ve öğretmene göre okulda şiddet kaynakları ölçeklerini samimi ve doğru cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1- 2012 – 2013 Eğitim Öğretim yılının 2. döneminde Gaziantep İli Şehitkâmil İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi İlköğretim okulları (ortaokullar) 5-8. sınıf derslerine giren branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2- Araştırma sonunda elde edilen bilgiler ölçeklerdeki sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

3. Ankete katılanların ankete verdikleri cevaplar Gaziantep ili, Şehitkâmil ilçesine bağlı ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının şiddete bakış açılarını belirlemek için

yeterlidir.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ADALET, ŞİDDET, ZORBALIK, SALDIRGANLIK VE OKULDA ŞİDDET

2.1. Örgütsel Adalet Kavramı ve Boyutları

Bu bölümde örgütsel adalet kavramı, örgütsel adalet ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, reaktif içerik kuramlar, proaktif içerik kuramlar, reaktif süreç kuramlar, proaktif süreç kuramlar, örgütsel adalet algısı ve boyutları, dağıtım adaleti, işlemsel adalet, etkileşim adaleti, örgütsel adalet algısı boyutlarının ayrımı konuları tanımlanacaktır.

2.1.1. Örgütsel Adalet Kavramı

Örgütsel adaleti tanımlamadan önce adalet kavramını ele almak, incelemek gerekir. Adaleti, çok eski zamanlardan beri gerçekleşmesini arzulamış olan insanlar aynı zamanda da adalet için mücadele etmişlerdir. İnsanlar kültürel değerlerinde, efsane ve masalların adaletle ilgili dersler vermeye çalıştığı görülmektedir (Açıkgöz, 2009: 46)

Adalet; hakka uygunluk, haklı ile haksızın ayırt edilmesi demektir. Bu anlamda hem bir durumu, hem de insanların davranışlarını tanımladığı için ahlak ve din kurallarıyla da ilişkilidir. Kutsal kitaplarda adil (adaletli) olmaya ve yöneticilerin adil karar vermelerine ilişkin bölümler vardır. (Laçinoğlu, 2010: 20-22)

Türk Dil Kurumu'nun adalet ile ilgili açıklamalarında dört farklı tanıma yer verilmektedir;

Adalet, “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe” dir.

Adalet, “bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları” dır.

Adalet, “hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme” dir.

Adalet, “herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” dur (TDK 2013).

İçerik olarak adalet, haklarını vermektir. Bu bağlamda bireyler ya da insan grupları belli haklara sahiptir. En açık haklar hizmetler, çıkarlar ya da paradır. Fakat haklar bunlarla sınırlı değildir. Saygı, sadakat, itibar gibi sosyal içerikli olgular da bu haklar arasındadır. Adalet, bireylerin haklarını, düşüncelerini ve çıkarlarını güvence altına almak, insan onurunu korumak, insan özgürlüklerini sağlamak üzere kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2009: 46).

“Örgütsel adalet farklı yazarlarca pek çok farklı biçimde tanımlanmıştır. Aybay ve Aybay’a göre adalet, en yüksek ahlak ülküsü, en iyi ve en doğru çözümü gösteren temel fikir ya da erdemdir (Aybay ve Aybay, 1991: 41).”

Cropanzano ve Greenberg'in tanımladığı gibi; bir hareket çoğu kişi tarafından adil olarak algılanıyorsa, adil olarak tanımlanmaktadır. Yine Greenberg'e göre; örgütsel adalet, temelde işyerindeki adaletin rolünün açıklanması ve tanımlanması işle ilgili bir kavramdır (Greenberg, 1990 Aktaran Laçinoğlu, 2010: 10).

Örgütsel adalet hakkında başka bir tanımı da James yapmıştır o da örgütsel adaleti; bireylerin ve gurubun, örgüt davranışlarının ne kadar adil olduğuna ilişkin algıları ve bu algılarına bağlı olarak verdikleri tepkiler olarak tanımlamış. Adaletin bir çeşit algı olarak tanımlanmaya çalışılmasının sebebi, adaletin değerlendirilmesinin örgütün, örgütü oluşturan fertlere karşı ne kadar adaletli olduğuna bakılarak değil, fertlerin örgütün davranışlarını ne kadar adil bulduğu ile yapılmasıdır (Laçinoğlu, 2010: 10).

Başka bir geniş tanımlama ile örgütsel adalet, bireyin örgütündeki uygulamalarla ilgili olarak adalet algılamasıdır. Örgütün üyeleri, kendi örgütlerinde kendileri ile başka üyeleri karşılaştırır. Kuralların herkese eşit uygulanmasını, izinlerde eşit haklara sahip olmayı, eşit işe eşit ücret ödenmesini, bir takım sosyal imkânlardan diğerleriyle eşit şekilde yararlanmasını ve ödüllerin ya da teşviklerin dağıtımının adaletli dağılımını bekler. Ancak adalet algılamasının merkezi yalnızca çıktılar ve bu çıktıların karşılaştırılması değildir. Örgütteki kurallar, bu kuralların uygulanış biçimi ve bireyler arasındaki etkileşimde adalet algılamasının odağında bulunmaktadır (Özdevecioğlu, 2003: 78).

Sonuç olarak örgütsel adalet kavramı, ilk önce örgüt ortamında ödül ve cezanın dağıtılıp dağıtılmaması ile açıklanmaya çalışılmış, sonra buna kuralların ve işlemlerin eşit uygulanmaması eklenmiş en son olarak ise örgüt ortamında insan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin adil olup olmaması eklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle örgütsel adalet, iş görenlerin örgüt ortamında ödül ve cezaların, kuralların, işlemlerin, iletişim ve etkileşimlerin adil yapıp yapılmadığına ilişkin algılardır (Açıkgöz, 2009: 49).

“Bu sebeple örgütsel adalet üç temel boyutta incelenmektedir:

- a. Dağıtımsal Adalet,
- b. İşlemsel Adalet,
- c. Etkileşimsel Adalet (Selekler, 2007:20).”

2.1.2. Örgütsel Adalet ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Örgütsel adalet teorileri, kavramsal olarak birbirinden bağımsız iki boyuttan, yani “reaktif-proaktif boyut” ve “süreç içerik boyut”undan türetilerek dört kategoriye ayrılmış, bunlar da kendi içinde çeşitli teoriler oluşturmuşlardır. Adaletin “reaktif teorisi”, çalışanların adil olmayan uygulamalardan kaçma veya kaçınma girişimlerine odaklanmaktadır. Böyle teoriler, adaletsizliklere tepkileri incelemektedirler. Buna karşılık “proaktif teoriler”, çalışanların adaleti sağlamak üzere tasarlanmış oldukları davranışlar üzerine odaklanmaktadır. Bu teoriler adil uygulamaların yapılmasına ilişkin davranışları incelemektedirler. Adaletle

ilgili “süreç teorileri” ise, ücret ve terfi gibi çeşitli kazanımların nasıl belirlendiğine odaklanmaktadır. Bu şekilde bir yönelim, örgüt kararlarını alırken ve bu kararları uygularken, kullanılan prosedürlerin adil olup olmadığı üzerinde durmaktadır. Buna karşılık “içerik teorileri” de ortaya çıkan kazanımların dağıtımında adil olma durumu ile ilgilenmektedirler (Greenberg, 1987 Aktaran İçerli, 2010: 70).

Örgütsel adalet ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar dörde ayrılmaktadır.

Bunlar:

- Reaktif içerik,
- Proaktif içerik,
- Reaktif süreç,
- Proaktif süreç kuramlar şeklindedir.

Reaktif içerik ve proaktif içerik kuramların tanımlandığı bölümlerde sözü edilen pek çok kuram (Eşitlik, Göreli Yoksunluk, Adalet Yargı Kuramları) kazanımların adaletli veya adaletli olmayan biçimde dağıtılması konusuna odaklanmaları nedeniyle, örgütsel adalet boyutlarından biri olan dağıtım adaleti kuramına işaret etmektedir (Özen, 2002: 110 içinde Cohen, 1987 Aktaran Eker, 2006: 6).

Greenberg'in Örgütsel Adalet Teorileri Sınıflandırması Homans (1961), Adams (1965) ve Walster, Berscheid ve Walster (1973) gibi teorisyenlerin önderliğinde, özellikle 1960'lı ve 70'li yıllardan itibaren, eşitlik teorisiyle ortaya konmuş olan ödemelerin ve diğer iş ile ilgili ödüllerin dağılımı konusuna dikkatlerini yöneltmişlerdir. Bu durum, çeşitli açılardan örgütsel adaleti açıklamaya yönelik olarak ortaya konmuş birçok yaklaşımı da beraberinde getirmiştir. Adaletle ilgili çeşitli kavramların sınıflandırılması, hem birbirleri arasındaki ilişkileri görmeye yardım edecek hem de örgütler açısından önemlerini ortaya koyacaktır. Greenberg'e (1987) göre, bu sınıflandırma kavramsal olarak birbirinden bağımsız iki boyutu birleştirmekle elde edilir: reaktif-proaktif boyut ve süreç-içerik boyutu. Reaktif teoriler, insanın adaletsiz bir durumdan kaçınması davranışını anlatırken; proaktif teoriler, bireylerin örgütte adaleti sağlamaları konusyla ilgilenmekte ve adaleti oluşturma, adil ortam yaratma çabalarını içermektedir. Süreç teorileri ise, bireylerin elde ettikleri kazanımların nasıl belirlendiğini araştırmaktadır. Bu teoriler, örgütsel kararların alınmasında ve uygulanmasında kullanılan prosedürlerin adil olup olmadığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Son olarak içerik teorileri ise kazanımların oluştuğu süreçlerin değil, sadece dağıtılan kazanımların adilliği üzerine yoğunlaşmıştır (Karaman, 2009: 11).

Tablo 1: Greenberg'in Örgütsel Adalet Teorileri Sınıflandırması

Reaktif – Proaktif Boyutu	İçerik – Süreç Boyutu	
	İçerik	Süreç
Reaktif	Reaktif – İçerik Teorileri (Adams, 1965)	Reaktif – Süreç Teorileri (Thibayur ve Walker, 1975)
Proaktif	Prokatif – İçerik Teorileri (Leventhal, 1980)	Proaktif – Süreç Teorileri (Leventhal Karuza&Fry, 1980)

(Greenberg, A Taxonomy Aktaran Karaman, 2009:11)

Tablo 2: Adalet Teorisi Kategorilerini Açıklayan Sorular (Karaman, 2009:11)

Teorinin Tipi	Açıklayıcı Sorular
Reaktif İçerik	Çalışanlar adil olmayan uygulamalara nasıl tepki gösterirler?
Proaktif İçerik	Çalışanlar uygulamaların adil olması için ne yapabilirler?
Reaktif Süreç	Çalışanlar adil olmayan politikalara veya prosedürlere nasıl tepki gösterirler?
Proaktif Süreç	Çalışanlar politikaların ve prosedürlerin adil olması için ne yapabilirler?

Örgütsel birimler tarafından elde edilen kazanımların göreceli adaleti ile ilgilenen süreç odaklı yaklaşımlar, çeşitli kazanımların (örgütlerde ücret ve tanınma gibi)tanımlanmasına odaklanırlar ve örgütsel kararların verilmesi ve bunların uygulanmasında kullanılan süreçlerin adilliği ile ilgilenirler. Thibaut ve Walker'ın (1975) eleştirdikleri İşlemsel Adalet Kuramı, kişilerin karar almada kullandıkları işlemlerle ilgili tepkilerini vurgulaması nedeniyle reaktif süreç kuramları içerisinde yer almaktadır (Özen, 2002; 111).

2.1.2.1. Reaktif İçerik Kuramlar

Çalışanların örgüt içindeki adil olmayan davranışlara (haksız davranış) karşısında gösterdikleri tepkiler üzerinde odaklanan kavramsal yaklaşımlardır. Adil olmayan ödül ve kaynakların dağıtımı üzerinde durmuşlardır. Greenberg'in bu sınıflandırmayı yaptığı 1987 yılına kadar geliştirilen kuramların çoğu bu alanda olmuştur. Homans'ın (1961) Dağıtım Adaleti Kuramı, Adams'ın (1965) Eşitlik Kuramı, Walster'ın geliştirdiği Eşitlik Kuramı versiyonları (1978) ve Crosby'nin Göreceli Yoksunluk Kuramı bu kuramlar arasında sayılabilir. Söz konusu kuramlar, kişilerin adil olmayan ilişkilere belli olumsuz duygularla yanıt verdikleri ve adil olmayan uygulamaları düzeltecek şekilde davranarak başa gelen adaletsizliklerden kaçınmaya çalıştıkları şeklindeki görüş etrafında birleşmişlerdir. Kuramların bu görünüşü reaktif içerik kuramlar olarak nitelendirilmelerine neden olmuştur (Eker, 2006:8).

Adams, eşitlik kuramını, tarafların birbirlerine katkı sağladıkları ve dolayısıyla birbirlerinden kazanım elde ettikleri bir ilişki bağlamında ifade etmiştir. Yani sosyal mübadele ilişkisi bağlamında da denilebilir. Örneğin, çalışanların yöneticileriyle geliştirdikleri sosyal mübadele ilişkisinde, çalışanlar deneyimleri, becerileri, zekaları, sosyal statüleri, etnik farklılıkları, eğitimleri, zamanları ve işlerine ilişkin çabaları gibi pek çok katkıyı ortaya koyarken yöneticilerinin sağladığı ücret, çeşitli ödüller vb. kazanımları da elde etmektedirler. Adams, kuramında, elde edilen kazanımların adaletsizliğine ilişkin

algılamaların neden ve nasıl ortaya çıktığı, bu algılamaya sahip kişilerin nasıl davrandıkları sorularına yanıt aramıştır (Özen 2002: 109).

Adams, adalete ilişkin algılamaları “eşitlik denklemi” adını verdiği bir eşitlikle açıklamaya çalışmıştır. Eşitlikte iki tarafın varlığı söz konusudur. Adams’ın eşitlik denklemi formülü aşağıda ki gibidir

$$\text{Kişinin Kazanımı} / \text{Kişinin Katkısı} = \text{Diğer Kişinin Kazanımı} / \text{Diğer Kişinin Katkısı}$$

Adams’ın bu formülünde meydana gelecek bir eşitsizlik, adaletili olmayan bir durumu ifade etmekte ve taraflardan birinin diğerine göre avantajlı durumda olduğunu göstermektedir (Özen, 2002: 109).

“Reaktif içerik kuramlar arasında sayılabilecek ve geleneksel Eşitlik kuramına en yakın bir diğer kuram da Crosby’nin Görelî Yoksunluk Kuramıdır. Bu kuramda belirli ödül dağıtım şekillerinin kişileri bazı sosyal kıyaslamalar yapmaya sevk ettiği belirtilir (Greenberg, 1987a: 12 Aktaran Eker, 2006:8).”

2.1.2.2. Proaktif İçerik Kuramlar

Reaktif içerik kuramlar çalışanların örgüt içindeki adil ve adil olmayan uygulama ve davranışlara gösterdikleri tepkileri inceler. Proaktif kuramlar ise çalışanların adil uygulama ve davranışların yaratılmasına ilişkin çabalarını incelemektedir. Bu sınıflandırmayı belirleyen düşüncenin temeli Leventhal’ın Adalet Yargı Kuramı ile ortaya çıkmıştır (Greenberg, 1987a; 13). Leventhal’a göre, kişiler kazanımların adil dağıtımını için aktif olarak çaba sarf ederler. Kazanımların katkılarla oransal olarak eşitliği ilkesinden yola çıkarak tanımlanan adil dağıtım, uzun vadede ilgili taraflar için en kazançlı durumu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda, adil dağıtım ilkesinin bazen ihlal edildiği ve kazanımların eşit paylaşım ilkesine dayanarak dağıtıldığı görülmüştür. Adalet Yargı Kuramına göre, kazanımların dağıtımına ilişkin kararları belirleyen dağıtım kuralları karşılaşılan durumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, grup üyeleri arasındaki uyumun önemli olduğu durumlarda kazanımlar, kişilerin katkılarındaki farklılıklar dikkate alınmaksızın eşit paylaşım ilkesine göre dağıtılabilir (Greenberg 1990: 401 Aktaran Eker, 2006:8).

Proaktif kuramlar arasında yer alan diğer bir kuram Lerner’in Adalet Güdüsü Kuramıdır. Dağıtım uygulamaları, eşit temelli paylaşım ilkesinden farklı olarak dört farklı ilkeye dayandırılabilir. Bunlardan birincisi rekabet ilkesidir ve dağıtımın kişilerin performanslarına göre yapılmasını öngörmektedir. İkinci ilke eşitliktir ve buna göre dağıtım her koşulda eşit biçimde yapılmalıdır. Üçüncü ilke, eşit temelli paylaşım ilkesidir ve dağıtımın görelî katkılara dayanarak yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Son ilke olan Marksist adalet ilkesi ise, dağıtımda kişilerin gereksinimlerinin belirleyici ölçüt olması gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir bakış açısıyla, Adalet Güdüsü Kuramına göre, dağıtım kararları alınırken izlenen ilke taraflar arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Örneğin, yakın bir arkadaşının kazanımlarına ilişkin karar almak zorunda olan kişi onun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak Marksist adalet ilkesini temel alacaktır (Greenberg 1987: 13 Aktaran Eker, 2006:8).

Çalışanların adil ve adil olmayan kazanım dağıtımlarına nasıl tepki gösterdikleriyle ilgilenen reaktif-içerik teorilerinin tam tersine, proaktif-içerik teorileri, çalışanların nasıl adil kazanım dağıtımları elde etmeye çaba harcadıkları konusuna odaklanır. Leventhal, çalışanların bazen davranışsal açıdan eşit ödül dağıtımlarının ortaya çıkması için yani elde edilen ödüllerin yapılan katkılarla

orantılı olabilmesi için mücadele ettiklerini ileri sürmüştür. Yapılan çalışmalarda da dağıtım yapılan ücret, ödül, terfi gibi kazanımların hak edenler arasında çalışanların katkılarıyla orantılı bir şekilde bölüştürüldüğü görülmüştür. Ancak bazı çalışmalar ödül dağıtımını yapan yöneticilerin, bazen bu ödülleri eşit temelli paylaşım kuralını ihlâl edecek şekilde dağıttıklarını göstermiştir (İçerli, 2009:53).

Ödül dağıtım kararları, örgütsel etkililik ve çalışan davranışları üzerinde ödüllerin olumlu etkileri sebebiyle örgütlerde çok önemli rol oynar. Birçok araştırmacının ödül dağıtımlarının çalışanların motivasyonu ve davranışları üzerindeki etkilerini araştırmasına rağmen, son zamanlarda dikkatler, ödül dağıtımını etkileyen değişkenler üzerine çekilmiştir (İçerli, 2009: 56).

Leventhal, çalışanlar arası çatışmayı engellemek isteyenlerin, performansı en kötü olan çalışanların ödülünden aldığı payı, en iyi performansı gösteren çalışan aleyhine artırdığını saptamışlardır. Elde ettikleri sonuçlar, ödül dağıtımının aynı zamanda gizlilikten de etkilendiğini göstermiştir. Gizlilik durumlarında yöneticilerin en kötü performans gösteren çalışanın ödülleri abartmaları mümkün değildir. Ödül dağıtımının gizli olmasının dağıtım yapan yöneticinin, düşmanlık ve çatışma korkusunu azalttığı ve kendi eşitlik standardına daha yakın bir şekilde uygulanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, ödül dağıtımını ile ilgili bilgilerin tamamen açıklanması durumunda ise dağıtım yapan yönetici, düşük performans gösterenler arasında memnuniyetsizliği ve düşmanca tutumları minimize eden bir dağıtım tercih edecektir (İçerli, 2009: 56).

2.1.2.3. Reaktif Süreç Kuramlar

Kararların alınmasında kullanılan süreçlerin adil olup olmadığı üzerinde yoğunlaşan süreç kuramlar hukuktan türetilmiş kuramlardır. Hukuk kuralları üzerinde çalışan araştırmacılar, hukuki kararların alınmasında kullanılan yöntemlerin, alınan kararların toplum tarafından kabulünde önemli etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu sınıfta yer alan başlıca kuram Thibaut ve Walker'ın İşlemsel Adalet Kuramıdır. Thibaut ve Walker, taraflar arasındaki anlaşmazlıkların giderilmesi için geliştirilen yöntemlere gösterilen tepkileri inceleyen bir araştırma tasarlamışlardır. Hukuk alanındaki prosedürlerin adaletine ilişkin kuramlarında üç ayrı taraf ve iki ayrı aşama tanımlamışlardır. Bunlar, anlaşmazlığa düşen iki taraf (davacı ve davalı), aracı rolünü üstlenen bir taraf (yargıç) ile anlaşmazlığın çözümünde kullanılan delillerin ortaya konduğu süreç aşaması ve anlaşmazlığın çözümünde delillerin kullanıldığı karar aşaması (Eker, 2006:10).

“Kurama göre, hukuki olaylarda verilen hükümlerin olumlu olup olmamasına bakılmaksızın, kullanılan prosedürler süreç kontrolünü içerdiği sürece alınan kararlar adil olarak algılanmaktadır (Greenberg, 1987a: 14 Aktaran Eker, 2006:10).”

Çatışma çözümü sürecinin iki aşaması ise, “delillerin sunulduğu süreç aşaması” ve “delillerin, çatışmayı çözmek için kullanıldığı karar aşaması” ndan oluşmaktadır. Çatışmayı çözüme kullanılacak delillerin seçimini ve gelişimini kontrol etme gücü, süreç kontrolü olarak adlandırılırken; çatışmanın çözümünü belirlemede kullanılan karar aşamasının kontrol gücü de karar kontrolü olarak ifade edilmiştir (İçerli, 2010: 76).

Teorinin öngörüsüne göre, hem çatışan taraflar ve hem de gözlemlenilen çatışma içinde olmayan taraflar; kendilerine süreçler üzerinde kontrol olanağı veren işlemlerden, kontrol olanağı vermeyen işlemlere göre daha fazla tatmin olacaklardır. Süreç kontrolü sağlayan işlemlerden sonra ortaya çıkan

kararlar daha adil algılanmaktadır (Greenberg, 1987: 14 Aktaran İçerli, 2010: 76).

2.1.2.4. Proaktif Süreç Kuramlar

Proaktif-Süreç Teorileri, adil uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için hangi prosedürlerin kullanılması gerektiği sorusuna cevap aramaya çalışmaktadır. Bu sınıflandırma içinde en baskın olan teorik konu, “Dağıtım Tercih Teorisi”dir. “Dağıtım Tercih Teorisi”ne göre; dağıtım prosedürleri, dağıtımı yapan yöneticinin adaleti sağlamasına yardımcı olduğu ölçüde tercih edilecektir. Bu teori çalışanların; belirli prosedürlerin, amaçların karşılanmasında farklı düzeylerde yardımcı olması beklentisine sahip olduklarını ifade ederken, amaca ulaşılmasına yardımcı olması beklenen prosedürün, en çok tercih edilen prosedür olacağını vurgulamaktadır. Bu teoriye göre, örgüt içinde adalete ulaşılmasını sağlayabilecek sekiz özellik belirlenmiştir. Bunlar;

(1) Çalışanlara, karar verenleri seçme hakkı tanıma,

(2) Tutarlı kurallara dayanma,

(3) Doğru bilgiye dayanma,

(4) Karar verme gücünün yapısını tespit etme,

(5) Çalışanları önyargılara karşı koruma,

(6) Çalışanların İtirazlarının değerlendirmeye alınmasını sağlama,

(7) Prosedürlerde değişiklikler yapılmasına olanak sağlama,

(8) Yaygın olarak kabul edilen etik standartlar şeklinde sıralanabilir (Greenberg, 1987: 14,15 Aktaran İçerli, 2010: 76).

Barrett-Howard ve Tyler (1986), sınırlı kaynakların dağıtılmasında süreç adaletinin rolünü araştırmışlardır. Sosyal ilişkiler ve durumlar çerçevesinde süreçlerin adilliğini tanımlayan dört ilke belirlemişlerdir. Bunlar; tutarlı olmak, etik standartların sürdürülmesi, önyargı baskısı ile tam ve eksiksiz bilginin kullanılmasıdır. Bunların içinde tutarlı olmanın en güçlü adalet algılaması ilkesi olduğunu ifade etmişlerdir (İçerli, 2010:76).

Dağıtım Tercih Kuramı'na göre, dağıtıcıya adil bir uygulama gerçekleştirme olanağı tanıyan dağıtım yöntemlerinin tercih edilme oranları daha yüksektir. Buna göre, kişilere haklarında karar verecek kişiyi seçme fırsatı tanıyan, tutarlı kurallara dayanan, eksiksiz ve doğru bilgileri temel alan, karar alma gücünün yapısını tanımlayan, kişileri önyargılara karşı koruyan, kişilere bilgi alma hakkı veren, yöntemlerin yapısında değişiklik yapılmasını olanaklı kılan ve kabul görmüş etik kurallara uyan yöntemler kullanılmalıdır. İşlemlerin adilliği, bu ölçütlere uygunlukları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir (Greenberg, 1990; 404 Aktaran Eker, 2006:8).

2.1.3. Örgütsel Adalet Algısı ve Boyutları

Örgütsel adaletin oluşmasını sağlayan teorilerin anlatımından sonra, çalışmanın bu bölümünde örgütsel adaletin dağıtım adaleti, süreç adaleti(işlemsel adalet) ve etkileşimsel adaletinden oluşan üç boyutu incelenmiştir.

Cohen-Charash ve Spector (2001), örgütsel adaletle ilgili 190 araştırmanın meta-analizini yapmışlardır. Örgütsel adaleti dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olarak tanımlamışlardır. Örgütsel adalet algısını etkileyen sonuçlar şunlardır:

a) örgütsel sonuçlar, örgütün dağıtımındaki adillik durumuna göre adalet algısını olumlu veya olumsuz etkilemektedir (dağıtımsal adalet);

b) örgütsel uygulamalar, örgütün kullandığı işlemler yoluyla adalet algısını etkilemektedir (işlemsel adalet);

c) örgütsel uygulamalar, örgütteki otorite kişiler tarafından gösterilen davranışlar ve yapılan açıklamalar yoluyla da adalet algısını etkilemektedir (etkileşimsel adalet) (Cohen-Charash and Spector, 2001 Aktaran Polat, 2007: 12).

Pillai (1999) ve diğer bazı araştırmacılar, örgütsel adaleti, ödüllere ilksin adalet ve uygulamaya ilişkin adalet olmak üzere iki boyut olarak ele alırken; Greenberg (1987: 1990b), bu kavramı, kazanımların (dağıtımsal adalet), süreçlerin (işlemsel adalet) ve bireyler arası ilişkilerin (etkileşimsel adalet) adilliğine dayalı olarak üç boyutta incelemiştir (Polat, 2007:12).

2.1.3.1. Dağıtım Adaleti

Dağıtım adaleti ile ilgili olarak Doğan (2008) ve Polat (2007) aktardığı tanımları yapmıştır.

Özdevecioğlu'nun (2003) aktardığına göre Folger ve Konovsky bireylerin elde ettikleri kazançları (gelir, prim, terfi, sosyal haklar gibi) adaletli ve adaletsiz olarak algılayabilirler. Kendi elde ettikleri ile başkalarının elde ettikleri arasında karşılaştırma yaparlar. Bunun sonucunda kendilerine haksızlık edildiğini düşünebilirler. Bu düşünce onların tutumlarını etkiler ve onların tutumları da davranışlarını etkileyebilir. Dağıtım adaletinde esas olan bireylerin, dağıtılan kaynaklardan adil şekilde pay aldığını düşünmesidir. Buna göre; dağıtım adaletinde kazanımların paylaşılması önemlidir. Dağıtım adaleti bireylerin yapmış olduğu çalışmaların karşılığında işyerinden aldıkları ödüllerin adil olup olmadığına yönelik algılamalarıdır. Dağıtım adaleti bu açıdan incelendiğinde; adil bir dağıtım yapılmayan örgütlerde bireylerin performansının düşeceği görülmektedir. Bu da örgütün hedeflerini gerçekleştirmede istenilen düzeye ulaşamayacağını hatta hedeflerden sapmalara neden olacağı gösterir (Doğan, 2008: 26).

Dağıtımsal adalet, iş görenlerin elde ettikleri kazanımların, ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamalarını ifade etmektedir. Farklı bir ifadeyle dağıtımsal adalet, iş görenlerin kazanımların, sergilenen performansına göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilksin algılamalarıdır. Başka bir ifadeyle dağıtımsal adalet, bir örgüt ya da bireyin ürettiği gerçek değer ile hak ettiği değeri kıyaslamasıyla oluşan adalet algısıdır (Polat, 2007: 12).

Cohen'e göre (1987) hem sosyal, hem de örgütsel bağlamda dağıtım adaleti, görevler, mallar, hizmetler, fırsatlar, cezalar/ ödüller, roller, statüler, ücretler, terfiler, vb. her türlü kazanımın kişiler arasındaki paylaşımını konu alan bir kavramdır. Paylaşılanlar ya da alınanlar, elle tutulur mallar olabileceği gibi sosyal pozisyonlar, fırsatlar veya roller de olabilmektedir. Foa ve Foa'nın (1974) alınanlar olarak tanımladıkları altı kaynak: Hizmetler, sevgi, mallar, statü, bilgi ve paradır. Dağıtımsal adalet en çok konu olan kaynağın ise para ve mallar olduğu belirtilmiştir (Polat, 2007: 12).

“Kazanç ya da sonuçların nasıl dağıtılacağına ilişkin üç kural vardır. Bunlar: Hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaçtır (Greenberg, 1987 Aktaran Polat, 2007: 12).”

a) Hakkaniyet kuralına göre ödül, iş görenlerin çabası ile paralellik arz etmelidir. Satılan ya da üretilen ürün sayısına göre iş görenlerin pirim alması örnek olarak verilebilir.

b) Eşitlik kuralına ödül almada herkesin eşit sansa sahip olmasıdır. Başarısı ne olursa olsun her sporcunun eşit sansa sahip olması buna örnek verilebilir.

c) İhtiyaç kuralına göre ise ödüller, bireylerin ihtiyaçları temel alınarak verilir. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere burs verilmesi örnek olarak gösterilebilir.

Polat'ın da (2007) belirttiği gibi adalet algısı sadece çalışanların ya da iş görenlerin, aldıkları ücretle kıyaslanamaz. Buna örnek olarak bir okulda meslek kıdemi aynı olan öğretmenler verilebilir. Bu öğretmenlerin aldıkları ücret eşittir. Ama yaptıkları iş ve göstermiş oldukları mesleki özverinin aynı olup olmadığı tartışılması gereken konulardandır.

2.1.3.2. İşlemsel (Süreç, Prosedür) Adalet

“İşlemsel adalet, maaş veya terfi gibi örgütte dağıtılan çıktıların belirlenmesinde algılanan adalettir. İş görenler pasif varlıklar değildir, örgütün nasıl çalıştığını gözlemleyip değerlendirirler. Sadece yapılan işlemler değil aynı zamanda nasıl yapıldığıyla da ilgilenirler (Selekler, 2007: 20).”

Doğan'ın (2008) çalışmasında da görüldüğü gibi İşlemsel Adalet çalışanların işlerindeki performansı karşılığında, kendilerine verilen ödüllerin neye göre ve nasıl belirlendiğini, ödüllerin dağıtımında kullanılan karar verme süreçlerinin ve işlemlerin çalışanlarca ne kadar adil algılandığını açıklayan bir kavramdır. İşlemler istenilen sonuca ulaşmak için kullanılan araçlardır ve istenilen bu sonuç, dağıtım adaletini mümkün olduğu oranda sağlamaktadır. Ancak prosedürle kusursuz değildir. Bir prosedür adil getirileri sağladığı sürece kabul edilebilir (Folger, 1987 Aktaran Doğan, 2008: 26).

Leventhal (1980) karar verme sürecinin adaletini değerlendirmek üzere 6 kural belirlemiştir.

Adil bir süreç:

1) tutarlı,

2) tarafsız,

3) doğru,

4) hata yapıldığında düzeltilebilir,

5) tüm ilgili tarafların ilgisini temsil edebilir,

6) kişisel etik ve ahlak standartlarına uygun olmalıdır (Selekler, 2007: 20).

İşlemsel adalet ödül veya ceza miktarının belirlenmesindeki karar sürecinin adaleti ile ilgilendiğinden, çıktıların nasıl belirlendiği çıktıların kendisinden bile daha önemli olabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar, bireylere karar konusunda söz hakkı verildiğinde sürecin daha adil olarak algılandığı,

işlemsel adalet algısının da bireyin örgütsel adanmışlık seviyesini ve yöneticilerinden memnuniyetini belirlediği sonucunu vermiştir. İşlemsel adalet algısının, yöneticiye güven, örgütsel adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve sistem memnuniyeti gibi örgütün genelini değerlendirmeye ilgili olduğu bulunmuştur (Selekler, 2007: 20).

Çalışanların yönetimi, karar, süreç ve sonuçlarını değerlendirmelerine her zaman katılımlarının sağlanması, işlemlerin doğru algılanmasının bir başka yoludur. Saydam ve demokratik yönetim uygulamalarında, çalışanların örgütsel faaliyetleri daha doğru değerlendirmelerine ve adalet algılarının örgüt lehine olmasını sağlar ve her şekilde örgüt olumlu bir havada yaşam sürer (Tutar, 2007: 97).

Süreç ve karar kontrolü çalışanların işlemleri adil olarak algılayıp algılamamalarında önem taşımaktadır. Çalışanların, örgüt içinde karar alınırken kendini ifade edebilecek ve alınan kararlara itiraz edebilecek, işlerliği olan mekanizmaların olduğunu bilmesi önemlidir. Alınan kararların doğurduğu sonuçlar kendi lehine olmasa da, süreci kontrol ettiği algısı, durumu daha adil olarak algılamasına yol açar (Yıldırım, 2002: 37).

2.1.3.3. Etkileşim Adaleti

Etkileşim adaleti; en genel tanımıyla, yöneticilerin, dağıtım kararlarının alınmasına ilişkin süreçleri, örgüt çalışanlarına karşı saygılı ve dürüst bir şekilde açıklamaları olarak ifade edilebilir. Greenberg'e göre, süreç adaletine ilişkin algılamalar, kazanımların dağıtımında kullanılan formel süreçlerden başka faktörden de etkilenmektedir. Bu faktör ise karar alıcının, karardan etkilenen kişilere karşı tavırlarını ve karar alıcının aldığı kararlarla ilgili açıklamalarını ifade eden etkileşim adaletidir. Etkileşim adaleti; çalışanlara değer vermek, saygılı davranmak ve sosyal değer olarak tanımlanan bir kararın, çalışanlara açıklanması gibi davranışları içermektedir (İçerli, 2010: 87).

“Etkileşimsel adalet, dağıtım adaleti ve işlem adaleti ile ilişkisi sorgulanan bağımsız bir adalet boyutu olarak tanımlanmaktadır. Adil etkileşim, dağıtım ve işlemlerle ilişkili kişiler arası iletişimin adilliğini ifade eder. Bireyler arası iliksilerin niteliğine ilişkin adalet algılamalarıdır (Polat, 2007:12).”

Niehoff ve Moorman'a göre (1993) etkileşimsel adalet, işlemsel adaletin kişiler arası ilişkiler boyutudur ve karşılıklı desteklemeye dayalıdır. Scandura (1999) da ise etkileşimsel adalet, örgüt üyeleri için neyin doğru olarak gösterildiğine yönelik kurulan iletişimler olarak, ele alınmaktadır. Karar alıcıların aldıkları kararları uygulanmaları sürecinde iş gören haklarına saygılı olma, herkese eşit davranma gibi etkileşime dayalı boyutudur (Polat, 2007:12).

Etkileşim adaleti konusunda dört kural belirlenmiştir. Bu krallar şu şekilde ifade edilebilir:

a-Saygı; kaba olmaktan ziyade kibar olma,

b-Kurallara uygunluk; uygun olmayan sorular sormaktan ve önyargılı yorumları dile getirmede sakınma,

c-Dürüstlük; aldatmaktan ziyade dürüst olma,

ç-Doğruluk; kararlar hakkında açık ve uygun açıklamalarda bulunma (İçerli, 2010: 88).

2.1.4. Örgütsel Adaletin İlköğretim Kurumları Açısından Önemi

İnsanın geleceğine yön veren, ruhsal, bedensel ve sosyal durumlarıyla fertleri geleceğe hazırlayan ilköğretim kurumları (temel eğitim kurumları: anasınıfı, ilkokul ve ortaokul), eğitim kurumları içinden en önemlisidir. Bu sebeple ilköğretim kurumları, toplumun geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Resmi ve özel ilköğretim okullarının bağlı olduğu İlköğretimin amaçları ve ilkeleri de Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde şu şekildedir;

İlköğretimin Amaçları

Madde 5 — Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,

Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,

Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,

Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,

Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,

Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,

Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,

Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,

Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,

Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,

İlköğretim kurumlarının amacıdır.

Genel İlkeler

Madde 6 – (R.G: 2.5.2006/26156) İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur;

İlköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitim, ilköğretim çağındaki her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.

İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılıdır.

İlköğretimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir.

İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılaplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.

İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.

Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak bu Yönetmeliğin 5 inci maddesindeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.

İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.

Eğitim-öğretim hizmetleri düzenlenirken öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile toplumun ihtiyaçları dikkate alınır.

Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur.

İlköğretim kurumlarında uygulanan, programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.

Kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılması, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve kurumun rekabet gücünün geliştirilmesi sağlanır.

Okul ile aile ve çevrenin iş birliği sağlanır.

İlköğretimde öğrenciler, oldukları gibi kabul edilerek değer verilir.

Öğretmen, yeri geldikçe günlük olaylara ve fırsat eğitimine yer verir.

Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını bir bütün olarak değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri esastır. Bu öğrenciler eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta sürdürebilecekleri gibi okulların bünyesinde açılacak özel eğitim sınıflarında da sürdürebilirler. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri uygulanır.

şeklinde.

“Öğrenciler ilköğretim yoluyla temel yaşam becerilerini, demokrasiyi, insan haklarını, barışı öğrenmekte; sosyalleşme ve toplumsal ilişkilere katılım ve işbirliği becerilerini geliştirmektedirler (Tezcan, 1993: 35).”

Kaya'ya(1993) göre, ilköğretimde öğrenciler toplumun her yönünü etkileyecek bir niteliğe sahip olarak yetiştirilmelidir. Bu yönüyle ilköğretim, toplumun yalnızca eğitim sistemini değil, aynı zamanda, toplumun öteki sistemlerini de olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, toplumlar, tüm yurttaşların ilköğretimden geçirmeyi toplumsal ve ekonomik kalkınmanın önemli bir önkoşulu olarak görmektedirler (Kaya, 1993 Aktaran Doğan, 2008: 26).

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütlerine bağlılıkları sağlanarak yukarıda belirtildiği gibi ilköğretiminde önemi göz önünde bulundurularak, kurumun verimliliğini artırmak mümkün olacaktır. Kurumunun önemini benimseyen bir öğretmenin başarısını artıracığı düşünülmektedir. Ancak bu da örgütteki adaletli çalışma ortamıyla meydana gelebilir. Ülkemizde ilköğretim öğretmenlerinin mesleki hayatlarını, yerine getirdikleri görevlerden elde ettikleri doyumunu, öğretmenlik mesleğinin kutsaliyetine ilişkin sahip oldukları algıları, çalıştıkları adaletli okul ile ne kadar bütünleştiklerinin en güçlü işaretlerinden biri örgütsel bağlılıktır.

Bireylerin ve toplumların gelecekleri için hayati önem taşıyan ilköğretim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirebilmek için okul ya da eğitim yöneticilerinin okulda ki uygulamaları önemli hale gelmektedir. Okulda okul veya öğretmenlerle ilgili kararlar verilirken karara

katılımı artırmak öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarını artırabilir. Öğretmenin görevini yerine getirirken izleyici olan, eğitim alanındaki gelişmeleri izlemeyen okul ya da eğitim yöneticileri bir süre sonra öğretmenlerle uyumsuzluğa düşecektir ve tutucu bir durum sergilemeye başlayacaktır.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı ilköğretim kurumlarının önemini de göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ilköğretim okullarında adalet algılamalarının kurumlarına olan bağlılıklarını artıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle ilköğretim kurumlarında bağlılığı artıracak sebeplerinden olduğu düşünülen örgütsel adalet algılamaları geliştirilmelidir.

2.2. Örgütsel Adalet Algılarının Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkisi

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, örgütsel ve örgütsel olmayan çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerden performans, örgütsel bağlılık, saldırganlık, cinsiyet, ahlaki değerler, kültür vs başlıkları altında anlatılacaktır.

2.2.1. Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Değişkenlerin İlişkisi

Örgütsel adalet algılarının örgüt içi değişkenlerle olan ilişkisi sırasıyla, örgütsel adalet algılarının iş ortamıyla ilgili performans, örgütsel bağlılık ve saldırganlık davranışları ile olan ilişkisi başlıkları altında anlatılmaktadır.

2.2.1.1. Örgütsel Adalet Algıları ve Performans İlişkisi

Performans, genel anlamda amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır. Konovsky ve Cropanzano yaptıkları araştırmalarda çalışanların performansı ile dağıtım ve işlemsel adalet arasında olumlu ilişki olduğunu saptamışlardır. Adil iş kazanımları almak çalışanları örgüte karşı adil davranma konusunda motive eder. Performanslarını artırmaları adil kazanımlar için örgüte gösterdikleri bir yanıtıdır. Dubinsky ve Levy (1989), Greenberg (1982) gibi kuramcılar kazanımların adaleti ile çalışanların performansı arasında olumlu ilişkiler saptamışlardır. Adil kazanımlar elde eden çalışanlar yüksek verimlilik göstereceklerdir. Konovsky ve Cropanzano(1991) yaptıkları araştırmayla işlemsel adalet ile performans arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptayarak, adil işlemler ve yüksek performans arasındaki ilişkiyi desteklemişlerdir. Benzer şekilde, Earley ve Lind de yaptıkları araştırmada, işlemsel adalet ve performans arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Masterson, Lewis, Goldman ve Tyler (2000) yaptıkları araştırmada (sosyal mübadele modeli hakkında) iş performansının yöneticilere odaklanan etkileşim adaletinden, örgüte odaklanan işlemsel adaletle göre daha çok etkilendiğini saptamışlardır. Ayrıca etkileşim adaleti iş performansı ilişkisi, lider-üye mübadelesinin kalitesinden de etkilenmektedir (Eker, 2006: 34).

2.2.1.2. Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından daha genel anlamda üstün görmesi hali olarak tanımlanabilir. Yüksek düzeyde örgüte bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini benimseme, örgüt için büyük çaba göstermeye isteklilik hali ve örgütte kalma isteği gibi özelliklere yol açar.

Araştırmacılar Aven, Parker and Mc Evoy (1993), örgüte bağlılığın istenen bir çalışan davranışı olduğu konusunda aynı görüştedirler (Yıldırım, 2002: 161).

Kavramın temelinde istikrarı sağlama ve davranışa yön verme vardır. Kavram, örgütün amaç ve değerlerini kabul etmeyi, bu amaç ve değerlere inanmayı, örgütün yararına olacak şekilde fazladan çalışma istekliliğini ve örgüt üyeliğini devam ettirmeye olan güçlü bir isteği ortaya koyar (İşcan ve Naktiyok, 2004 Eker 2006:37).

Robinson'nun (2004) aktardığına göre de Meyer ve Allen (1991) bağlılığın tanımını birbirinden ayrı üç temayla açıklamışlardır: Örgüte duygusal bağlanma, (duygusal bağlılık); örgütten ayrılmanın algılanan maliyeti (devamlılık bağlılığı) ve örgütte kalmanın bir zorunluluk olması (normatif bağlılık). Duygusal olarak bağlı olan çalışan, örgütte kalır, çünkü bunu istemektedir; devamlılık bağlılığı yüksek olan çalışan, örgütte kalır, çünkü buna gereksinimi vardır; örgütte kalmaya güçlü bir normatif bağlılığı olan çalışan ise, bunun bir zorunluluk olduğunu hissettiği için örgütte kalmaktadır (Yıldırım, 2002: 7).

Bir örgütte adaletin olması örgütün çalışanlarına bağlı olduğunu gösterir. Örgütün çalışanlarına bağlılığı çalışanların örgüte bağlılıklarını sağlamada son derecede etkilidir. Çalışanlar kararları adil olarak algıladıklarında bunun karşılığı olarak örgüte daha çok bağlanacaklardır, daha fazla iş doyumunu ve ekstra rol davranışları göstereceklerdir (Eker, 2006: 37).

2.2.1.3. Örgütsel Adalet Alguları ve Saldırganlık İlişkisi

Örgüt üyelerince örgüt içi, saldırganlık tanımı içinde yer alacak olan davranışlar örgütsel barışı bozar. Çalışanların birbirlerine bağırmaları, fiziki olarak saldırmaları, tartışmaya bağlı olarak odayı terk etmeleri veya sabotajları örgütte gerginliklere neden olur. Örgütteki diğer fertler de saldırgan davranışlarından etkilenirler. Örgütteki iletişim sistemi bozulur, çalışanlar arası düşmanca duygular gelişir ve belki de sonuçta şiddete dönüşür. Saldırgan davranışlara maruz kalan fertlerle, saldırgan fertler arasındaki gerginlikler, saldırılar ve düşmanca davranışlar örgütün bütününe etkiler. Daha küçük gruplaşmalar oluşabilir ve kişisel çatışmalar gruplar arası çatışmalara dönüşebilir. Örgüt, amaçlarından uzaklaşır, verimlilik, performans ve kişisel ve örgütsel anlamda etkinlik düşer. Bu durumlar örgüt yöneticilerince arzulanmayan durumlardır (Özdevecioğlu, 2003: 81).

Üyelerince ya da çalışanlarınca, örgüt de adaletsizlikler yapıldığı algılanırlarsa, bu onların pek çok davranışını etkileyecektir. Etkilenen davranışlardan biri de saldırgan davranışlardır. Kuşkusuz çalışanların saldırgan davranışların tek nedeni algıladıkları adalet değildir. Ancak yine de bu önemli bir göstergedir (Özdevecioğlu, 2003: 90).

Yapılan bir araştırmaya göre algılanan örgütsel adalet, saldırgan davranış sınıflarından en fazla düşmanca davranışlar (sözlü cinsel tacizde bulunma, sessiz kalma, kızgın bakışlar, dedikodu çıkarma gibi) üzerinde etkilidir. Açık saldırgan davranışların (itme, çekme, vurma, ısırma, tükürme, hırsızlık gibi) örgütsel adaletle açıklanma oranıdır. Algılanan örgütsel adaletin saldırgan davranışlar üzerindeki son etkisi engelleme davranışları üzerindedir. Engelleme davranışlarının (birinin toplantıya geç gelmesine neden olma, iş yavaşlatma, bazı aletleri kasıtlı olarak geç verme gibi) örgütsel adaletle açıklanma oranıdır. Aşağıda açıklanma düzeyleri verilmiştir.

A – Düşmanca davranışlar %43,4,

B – Açık saldırgan davranışlar% 21,2,

C – Engelleme davranışları% 2, (Özdevecioğlu, 2003: 91).

2.2.2. Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Olmayan Değişkenlerin İlişkisi

“Örgütsel adalet algılarının örgütsel olmayan değişkenlerle olan ilişkilerden sırasıyla, örgütsel adalet algılarının iş ortamıyla ilgili olmayan cinsiyet, ahlaki değerler ve kültürle olan ilişkisi başlıkları altında anlatılmaktadır (Eker, 2006: 32).”

2.2.2.1. Örgütsel Adalet Algıları ve Cinsiyet İlişkisi

Ne erkekler ne de kadınlar adaletsiz bir olay karşısında doyumlu olurlar. Ancak, kadınlar adaletsizliğe daha fazla tolerans gösterebilirler. Kadınlar herkese eşit davranılmasına daha çok önem verirler. Bu açıdan kadınların yönelimleri daha çok kazanımlara yani dağıtım adaletine olur. Erkekler ise, rekabete, kazanımların değere göre dağıtılmasına önem verirler. Bu nedenle de işlemsel adalete yönelirler. Ücret doyumsuzluğu her iki cinsiyette de doyumsuzluğa neden olur. Ancak erkekler kadınlara göre daha doyumsuz olurlar. Bu açıdan ise, kadınlar süreç yönlü, erkekler sonuç yönlü konulara odaklanırlar. Örgütsel adalet algıları konusunda cinsiyetler arasındaki farklılıkları açıkça belirlemek için, ek araştırmalara gereksinim vardır. Çünkü kadın ve erkekler kişilerarası ilişkilere yaklaşımları, amaç ve tarzları, görüşleri ve adalet algıları açısından keskin farklılıklara sahiptirler. Örneğin, kadın ve erkek örgütsel adalet algılarını doğrudan etkileyebilecek cinsiyet ayrımının düzeyi konusunda farklı algılara sahiptirler. Kadın ve erkek, örgüt kazanımları açısından farklı değerlere önem verirler. Örneğin, erkek için ödül verilmesi önemliyken, kadın için kişiler arası davranışlar önemlidir. Ayrıca, cinsiyet ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi inceleyen çoğu araştırmanın bulguları birbiriyle çelişmektedir. Örneğin, Lee ve Farh (1999) yöneticiye olan güvenin öngörülmesinde cinsiyet ve örgütsel adalet arasında bir ilişki saptamamışlardır. Daha sonra, Lee, Pillutla ve Law (2000) ikisi arasında bir ilişki saptamışlardır. Çalışmalar arasındaki farklılığın büyük bir bölümünün örneklem ve önemli değişkenlerin tanımlanma farklılıklarından kaynaklanma olasılığı yüksektir (Eker, 2006: 32).

2.2.2.2. Örgütsel Adalet Algıları ve Ahlaki Değerler İlişkisi

Ahlaki değerler kişi için son derece önemli, kesin ve güçlü tutumlardan oluşur. Bunlar katı, değiştirilmesi güç tutumlardır. Tüm ahlaki değerler güçlü tutumlardır fakat her güçlü tutum ahlaki bir değer değildir. Ağır içsel ilkeler ve özgürlük, eşitlik, kutsallık gibi değerler kişisel bağlılıklar sonucu oluşur. Kazanımlar ve işlemler kişinin ahlaki değerleriyle uyum sağladığı zaman adil, uyum sağlamadığı zamansa adaletsiz olarak algılanırlar. Çünkü kişinin ahlaki değerlerine uymayan bir davranış kişinin hem özel hem de toplumsal kimliği için bir tehdit oluşturur (Eker, 2006:33).

2.2.2.3. Örgütsel Adalet Algıları ve Kültür İlişkisi

Sosyal bilimciler uzun bir zamandır farklı kültürlerin, üyelerinin inanç ve değerlerini, buna bağlı olarak da davranış ve tutumlarını nasıl etkilediğiyle ilgilenmişlerdir. Kültür, insanların sosyal alışverişe verdikleri önemin derecesini etkileyen bir etmendir. Kendilerini başkalarıyla bağlı olarak gören insanlar başkalarından ayrı olarak gören insanlara göre sosyal mübadeleye daha çok önem gösterirler. Bu nedenle de, bu insanlar için işlemsel adalet ve kazanımların

uygunluğu arasındaki ilişki daha güçlü olacaktır. Lee, Pillutla ve Law (2002) da kültürel inançların kişilerin adalete verdikleri önemi açıklayabileceğini belirtmişlerdir (Eker, 2006: 33).

Markovsky (1985) Batı ülkeleri ve Asya ülkeleri arasındaki kültür farklılıklarının adalet algılarını farklılaştıran bir etken olduğunu iddia etmiştir. Kişiler belli bir konunun adilliliğinin önemli olduğuna inanmıyorlarsa, adaletsizlikle karşılaştıkları zaman sıkıntıya düşmezler ve tepkisel davranışlarda bulunmazlar. Markovsky, Kanada, Güney Kore ve yeni gelişen bir ulus olan Kenya'dan veriler toplamış ve adalet algılarını etkileyen kültürel farklılıkları açıklamıştır. Güney Kore toplulukçu, Kanada bireyci, Kenya ise ikisi arasında kalan yeni gelişmekte olan bir ulustur. Bireycilik ve toplulukçuluk, kıdemlilik ve liyakat, hiyerarşi ve otoriteye saygı ve saygısızlık özelliklerinin adalet algılarını etkilediğini belirtmiştir. Örneğin toplulukçu bir toplum olan Güney Kore'de grupsal adalet kişisel adaletten daha önemlidir. Grubun amaçları öncelikte olduğundan kişiler grup otoritesi içinde adaleti sorgulamayacaklardır. Terfi etmek Güney Kore'de kıdemliliğe dayanırken, Kanada'da liyakat esasına dayanır. Otoriteye saygı duymak ise Güney Kore'de ahlaki bir zorunluluk ve gelenektir (Mueller and Wynn, 2000: 5-6 Aktaran Eker, 2006: 33).

“Yapılan araştırmalarda, kişiler arası adaletin Asya ülkelerindeki çalışanların adalet algıları üzerindeki etkisinin Batı ülkelerindeki çalışanlarla karşılaştırıldığında daha düşük olduğu saptanmıştır (Kim, 2004: 4 Aktaran Eker, 2006: 33).”

2.3. Şiddet

Şiddetin tanımı, şiddet türleri, şiddetin kaynakları, okullarda şiddet hakkında yapılan araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada şiddetin karşılaştırması hakkında yapılan yazın taramasına göre şiddet açıklanmıştır.

2.3.1. Şiddetin Tanımı

“Sertlik, katılık, sözle yola getirme yerine kaba kuvvet kullanma; azarlama ve cezalandırmada aşırı gitme” şeklinde tanımlanabilen şiddet, saldırganlıkla bağlantılı bir davranış biçimidir. Ancak şiddet ile saldırganlık aynı anlama gelmez. Şiddet, herhangi bir kişi, varlık ya da metaya yönlendirilmiş, yönlendirilmiş kişinin istemediği ve o kişiyi tahrik edici, yıpratıcı bir eylemi, kimi zaman da eylemden kaçınmayı veya eylemsizliği içerir. Yani fiziksel anlamdaki her türlü saldırı, şiddet tanımı unsurları arasında yer alırken, fiziksel olmayan kimi sözlü davranışlar da bu tanım kapsamına girer (Ünsal, 1996: 29).

“Türk Dil Kurumu’na göre şiddet; karşıt görüşte olanlara inandırma veya uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma, duygu ve davranışta aşırılıktır (TDK, 2013).”

Şiddeti oldukça kapsamlı biçimde ele alan Dünya Sağlık Örgütü ise şiddeti; fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakmaya yol açma olasılığı büyük olan eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesi olarak tanımlamaktadır (Gittins, 2005).

2.3.2. Şiddet Türleri

Şiddet kavramı oldukça karmaşık bir kavramdır. Yaşanan şiddet olaylarını tek bir faktöre bağlamak şiddetin nedenini açıklama konusunda yetersiz kalmaktadır. Bir davranışın kabul edilebilir ya da kabul edilemez bir davranış olduğu kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Sosyal normlar ve değerler değiştikçe kabul edilebilir bazı davranışlar da değişmektedir. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu zamanında medreselerde eğitim ve öğretim amacıyla kullanılan falaka, şiddetin çocuğa zarar vereceği düşüncesiyle yasaklanmıştır. Bir zamanlar Türkiye’de dayak, en önemli disiplin ve öğrenim aracı olarak kullanılırken, zamanla bu durum değişmeye başlamıştır. Aynı şekilde dünyada da bu yönde bir gelişme bulunmaktadır. Bir zamanlar dayak, eğitimin vazgeçilmez bir parçası iken zamanla şiddetin eğitime ket vurduğu dünya genelinde yaygın olarak kabul görmüştür (Hyman ve Perone, 1998a Aktaran Şahan, 2010: 23).

Bazı araştırmacıların şiddeti sadece fiziksel yada bedene uygulanan boyutuyla ele almalarının yanlış olduğunu söylemektedir. Çünkü şiddetin sadece fiziksel boyutuyla ele alınmasının olayın sadece görünen kısmının ciddiye alınmasına ve bireyde yaratmış olduğu duygusal ve psikolojik travmanın önemsenmemesine neden olduğunu belirtmektedir. Henry (2000), şiddeti bireye zarar vermek amacıyla gücün kullanılması olarak tanımlamıştır. Ancak burada zarar vermek ifadesi sadece fiziksel olarak değil psikolojik, duygusal, eşyalara, kimliğe, etnik kökene zarar verme gibi pek çok boyutu kapsamaktadır. Şiddet bir yanda olgular ve eylemleri; diğer yanda da, gücün, duygunun var oluş üslubunu

belirlemektedir. Bu anlamda şiddet huzurun karşısı olduğu gibi, toplumun kabul ettiği ve bağlı bulunduğu kuralları çiğneyen kaba güç anlamına da gelir (Güneş, 2005:89).

Son dönemlerde şiddetin sadece fiziksel boyutu değil psikolojik boyutu da ele alınmaya başlanmış ve yeni tanımlar ortaya çıkmıştır. Dünya Sağlık Örgütü şiddeti; “bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan şiddetin hem fiziksel hem de fiziksel olmayan olumsuz davranış biçimi olarak değerlendirildiği görülmektedir (MEB, 2008: 11).

Okul Şiddeti de Milli Eğitim Bakanlığının ve Şahan’ın (2010) tanımlaması da şu şekildedir;

Okulda şiddet kavramı, okul ortamı üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışlardır. Genel olarak okuldaki şiddet, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir (MEB, 2008: 12).

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının dikkatleri üzerine toplaması ile birlikte okul şiddetinin de tanımları yapılmaya başlanmıştır. Benbenishty ve Astor (2005), bir öğrencinin başka bir öğrenciye duygusal ya da fiziksel olarak zarar vermeye yönelmesini, okul ya da öğrencilerin eşyalarına zarar vermeye teşebbüs etmesini okul şiddeti olarak tanımlamaktadır. Oiddeti, sözel ve sosyal şiddet (küfretmek, aşağılamak, küçük düşürmek, sosyal dışlama), tehdit etmek (dolaylı ya da direk, şantaj, korkutucu davranışlar), fiziksel şiddet (itmek, vurmak, yumruklamak, dövmek), başkasının eşyalarına zarar vermek ya da onları çalmak, yaralayıcı alet taşımak kullanmak ya da bu aletle tehdit etmek ve cinsel taciz olarak gruplandırılmıştır. Skiba ve diğ. (2000)’e göre, okullarda yaşanan şiddet olayları uyuşturucu kullanma, silah tasıma gibi şiddet olaylarının yanı sıra dedikodu yapma, küfretme, tehdit etme, itme, cinsel olarak zarar verme gibi olaylarla gün geçtikçe artmaktadır (Şahan, 2010: 26).

2.3.2.1. Fiziksel Şiddet

Bireyin itaati ve şiddeti uygulayanın belirlediği şekilde disiplini sağlama, cezalandırma amacı ile şiddet uygulayarak bireye bir zarar verilmesidir. Fiziksel şiddet, şiddete uğrayanın dövülmesi, yaralanması, ısırılması vb. yollarla olabilir. Sadece dayak değil, çocuğu yaralayan, vücudunda iz bırakan, kaza dışındaki her türlü eylem fiziksel şiddettir. Bunlar; tokat atmak, tekme atmak, yumruk atmak, ısırarak, dövmek, hırpalamak, bağlamak, çekiştirmek, makas bıçak gibi aletlerle yaralamak, sigara ile yakmak gibi fiziksel acı verme durumudur.

Fiziksel şiddetin birey üzerindeki olumsuz sonuçları olarak şunlar sayılabilir. Bilişsel etkinliklere yoğunlaşma yeteneği düşer, başarıda düşüş gözlemlenir, kaçma ve devamsızlık eylemleri artar, cezadan kaçmak için suça yönelme ve yalan söyleme eylemleri artar, şiddete maruz kalmak çocuğun psikolojisi üzerinde olumsuz etkiler yaratır, şiddete maruz kalmak çocukta üzüntü, korku, heyecanlanma, kızma, kin ve nefret, öç alma, utanç duyma gibi hislerin ortaya çıkmasına neden olur, erken yaşlarda bedensel uyarılara, cinsel bozukluklara ve sapmalara ortam hazırlanır, bedensel yaralanma, sakat kalma,

bunun yaratacağı sinir sistemi bozuklukları ve intihara yönelme oluşur (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2006 Aktaran Taptık, 2010: 28).

2.3.2.2. Duygusal Şiddet

“Duygusal şiddet (mobbing) kavramı, İngilizcede “mob”(kararsız kalabalık, şiddete yönelmiş topluluk anlamındadır) kökünden gelmektedir. Mobbing sözcüğü ise kişinin çevresini kuşatma, ona topluca saldırma ya da sıkıntı verme anlamındadır (Tınaz, 2006: 7).”

“Ülkemizde de mobbing açıklanırken, iş yerinde duygusal şiddet, , iş yerinde duygusal saldırı, iş yerinde zorbalık, yıldırma, duygusal taciz, psikolojik şiddet, iş yeri travması gibi benzeri terimler tercih edilmektedir (Çobanoğlu, 2005: 20).”

Çocuğa duygusal açıdan zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem ya da eylemsizliktir. Reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli eleştiri, aşağılama, tehdit, korkutma, yıldırma, suça yöneltme, suçlama, yok sayma, çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, çocuğu aile içi uyumsuzluklarda taraf tutmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme vb. davranışlar duygusal şiddettir. Bağırma, korkutma, hakaret etmek, arkadaşları ve akrabaları ile görüşürmemek, yaptıklarını ve kendisini beğenmemek, aşağılamak, küçük düşürücü şakalar yapmak, tehdit etmek ve sevgiden mahrum etmek gibi, psikolojiyi etkileyen ve kendini yetersiz hissettiren davranışlardır (Taptık, 2010: 28).

2.3.2.3. Ekonomik Şiddet

Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir. Para vermemek, parasını ya da malını elinden almak gibi kişiyi ekonomik yönden baskı altında tutmak ve maddiyatı kullanarak istediğini yaptırmaktır (Taptık, 2010: 28).

2.3.2.4. Cinsel Şiddet

“İstemediği zaman ve yerde cinsel ilişkiye zorlamak, başkaları ile cinsel ilişkiye itmek, kadını doğurmaya ya da doğurmamaya zorlamak, çocuğun bedenine istenmeyen şekilde dokunmak vb. cinsel nitelikli olumsuz davranma durumudur (Taptık, 2010: 28).”

2.3.2.5. Çocuk İhmali

“Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesidir (Taptık, 2010: 28).”

2.3.3. Şiddetin Kaynakları

Şiddetin nereden kaynaklandığı veya insanların neden şiddete başvurduğu konusunda yapılan sayısız araştırma ve yazılan yazılar, iki ana kategori altında toplanmaktadır.

1-Şiddetin insanın doğasında zaten var olduğu, şiddet duygusunun kalıtsal olarak kuşaktan kuşağa aktarıldığını savunan içgüdücü veya dürtücü

görüŖ. Hristiyan – Batı dünyasının ‘insan dođuŖtan kötüdür’ inancında temelleri atılmıŖ görüŖtür.

2-Ŗiddetin insan doğasında dođuŖtan bulunmadığını, Ŗiddet içeren davranıŖların yaŖamın kendi sürecinde, toplumsal iliŖkilerden kaynaklandığını savunan çevreci ve davranıŖŖı görüŖtür. Hiçbir hayvan karnı tokken ya da can tehlikesi yokken, baŖka bir hayvanı, hele kendi türünden bir canlıyı öldürmez. İnsanoğlunun var olduğundan bu yana; cinayetler, toplu katliamlar, zarar verici saldırganlıklar insana özgü davranıŖlardır ve dođuŖtan đrenilmiŖ değildir (Erten ve Ardalı, 1999: 114).

Ŗiddet sorununun çözüme ulaŖtırılması konusunda iki farklı bakıŖ açısı dikkat çekmektedir: Birinci grup, biraz karamsar bir Ŗekilde, Ŗiddetin insanlık tarihi boyunca varolageldiğini ve bundan sonra da varolacağını söylemektedir. İkinci grup ise, iyi toplumun, iyi insanı yaratacağına, insanın vahŖi ve kana susamıŖ bir karakteri olduğunu kabul etmekle birlikte, bu karakterin gelecekte farklı kurumsal koŖullar altında deđiŖtirilebileceđine veya epeyce farklı, daha barıŖŖıl bir biçim alabileceğine inanmaktadır (Can, 2007: 28).

Çocukların Ŗiddete yönelmede, içinde buldukları psikososyal ve fiziksel geliŖimlerinin etkisi büyüktür. Bu yüzden eğitim kurumlarındaki Ŗiddet olaylarının kaynağının yukarıda açıklanan ikinci görüŖte belirtilen çevresel ve toplumsal etmenler olduğunu kabul edeceğiz (Can, 2007: 28).

2.3.3.1. Bireysel Faktörler veya çocuğun zellikleri

Genel yaklaŖım olarak erken veya ilk çocukluk dönemlerinde ortaya çıkan anti-sosyal davranıŖın, yetiŖkinlik dönemindeki Ŗiddet eylemlerinin n habercisi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, baŖka bir alıŖmasında Robins (1979), yetiŖkin anti sosyal davranıŖına, çocukluk anti sosyal davranıŖının yol açtığını ileri sürerek, anti sosyal kiŖiliđin kökeninin çocukluk döneminde aranması gerektiğini ileri sürmektedir (Taptık, 2010: 28).

Benzer biçimde, Farrington ve Hawkins v.d. (1998) de yaptıkları araŖtırmalarda, insanın çocukluk döneminde Ŗiddet davranıŖlarını sergileyen bireylerin, eriŖkin dönemlerinde de Ŗiddet ve suç davranıŖlarını gerekleŖtirme olasılıklarının yüksek olduğu yönünde bulgular saptamıŖlardır. Buna bağlı olarak da, çocukluğun ilk dönemindeki saldırganlık ve anti sosyal davranıŖ ile yetiŖkin Ŗiddeti arasında bir iliŖkinin varlığından söz etmek mümkündür. Bu nedenle de Ŗiddetin, ocukluğun ilk dönemlerindeki bazı bireysel ve/veya ailesel etkenlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir (Kızmaz, 2006: 47-70).

2.3.3.2. Aileye İliŖkin Faktörler

Öğrencilerin Ŗiddet eğilimlerinin anlaŖılmasında bakılması gereken önemli faktörlerden biri, aile yapısıdır. Bu çerçevede okullarda boy gösteren bazı Ŗiddet davranıŖının kökeni, ergenlerin çocukluk dönemlerinde aile içerisindeki sosyalleŖme biçimine kadar uzanabilmektedir. Çünkü bireylerin kiŖilik oluŖumları, ilk çocukluk dönemindeki sosyalleŖme süreci ile alakalıdır. Çocuğun okul öncesi dönemde, aile içindeki sosyalleŖme biçiminin yetersiz veya yanlıŖ olması, Ŗiddet veya suçluluk açısından ciddi bir risk oluŖturmaktadır. Çocuğun aile içerisindeki sosyalleŖme sürecinde etkili olan sorunların önemli bir oranı; ebeveynlerin sosyo-ekonomik yetersizliklerinden (ailenin yoksul olması, eğitim düzeyinin dŖklđ, ilgili olma düzeyinin dŖklđ) ve kendi aralarında yaŖadıkları bazı sorunlardan (ebeveynler arasındaki atıŖma, aile içi Ŗiddet, boŖanma) kaynaklandığı

söylenbilir. Şiddet davranışı ile ilintili olan aileye ilişkin çok sayıda değişken söz konusudur. Bu değişkenlerin başında;

- 1) Ebeveynsel denetimin/gözetimin yetersizliği,
- 2) Çocukların sosyalleşmelerinde ebeveyn katılımının yetersizliği,
- 3) Ebeveynsel disiplinin yetersizliği,
- 4) Aile bireyleri arasında kriminal davranışın varlığı,
- 5) Ebeveynlerin çocuklarına kötü muamelede bulunmaları,
- 6) Anne babaların çocuklarını ihmal etmeleri,
- 7) Eşler arasındaki evlilik ilişkilerinin zayıflığı (Kızmaz, 2006:53).

Yapılan çalışmalara göre, negatif bir aile ortamının okullarda şiddet ve ergende psikolojik problemlerin oluşmasında bir risk faktörü olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, ailedeki çatışmaların, ebeveynlerle negatif iletişimin ve aileden gelen destek yetersizliğinin de ergenlerde davranış ve psikolojik sorunların oluşmasında önemli ve etkili faktörler olduğu bulunmuştur (Estevez, Musitu and Herrero, 2005 Aktaran Parlador, 2009: 49).

Ailesel kaynaklardan biri de, çocuğun öğrenme süreci ile ilintili olanıdır. Şiddet davranışının, taklit ile ilintili olarak öğrenme sürecinde ortaya çıktığını varsayan yaklaşımlar temel alındığında, aile içerisindeki sorun çözme biçiminin, çocuklar tarafından da rahatlıkla model olarak kabul göreceği sonucu çıkartılabilir. Çocuklar, sorunlarını şiddet kullanarak çözmeye çalışan ebeveynlerinin sorun çözme tekniklerinden etkilenebilmektedirler. Aile içinde öğrenilen bu davranış biçiminin, sonraki süreçte okul ortamında akranlarına veya öğretmenlerine yöneleceği söylenebilir (Flannery, 1997 Aktaran Kızmaz, 2006: 54).

Bu çerçevede çocuklarına karşı sert/katı davranan, reddedici ve ihmal edici tutumlar sergileyen anne-babaların çocuklarının, agresif ve şiddet davranışlarına angaje olma olasılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede, şiddet davranışının önde gelen ailesel kaynaklarından biri olarak, aile içerisinde yaşanan şiddet eylemleri görülebilir (Kızmaz, 2006: 54).

Şiddet eylemlerini gerçekleştiren bireylerin, şiddet davranışı sergilemeyen bireylere kıyasla daha çok aile içi şiddete maruz kalan aile ortamlarında büyüdüğü söylenebilir. Aile içindeki şiddet veya kötü muameleyle ilişkin olumsuzlukların artması ile paralel bir biçimde çocuğun şiddete eğilimli olma olasılığı da artmaktadır. Bu çerçevede, çocuğun ev ortamında şiddete maruz kalmasının onun, okulda şiddet davranışı içerisine girme riskini arttıracak ileri sürülebilir (Flannery, 1997 Aktaran Taptık, 2010: 28).

2.3.3.3. Akran Grupları

Akran grubu da ergenlerin, psikososyal gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Ergenler özellikle; aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandıran bir işleve sahip olması açısından akran gruplarını tercih etmektedir. Özellikle, ev ortamında veya aile içerisinde ebeveynlerden gerekli ilgi ve desteği bulamayan çocuklar, kendilerine ilginin gerçekleşebileceği yeni ortam arayışlarına yönelmektedirler (Taptık, 2010: 33).

Okulda arkadaşlarına göre başarısız olan çocuklar, kendileri ile bazı benzer özellikler sergileyen akran grupları ile birlikte olma yönelimi içerisinde olmaktadır. Dolayısıyla konuya ilişkin yapılmış araştırmaların da, saldırgan

davranışların önemli bir oranının akran gruplarıyla birlikte gerçekleştirildiği ve akranlarla olan ilişkinin, suç ve şiddet davranışını kazanmanın güçlü bir göstergesi olduğu yönünde bulgular saptadıkları bilinen bir gerçektir (Kızmaz, 2006:55-56).

2.3.3.4. Kitle İletişim Araçları

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okuldaki şiddet olaylarının artışından sorumlu tutulan unsurların başında kitle iletişim araçları gelmektedir. Okul ve şiddet ilişkisi üzerinde fikir ileri süren çok sayıda insan son dönemlerde şiddet olaylarının artışından, , televizyonları ya da sinema filmlerini sorumlu tuttıkları bilinmektedir. Bu çerçevede okullardaki şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin olarak çocukların özellikle izledikleri filmlerin, dizilerin kahramanlarına öykündükleri ve okulda akran grupları içerisinde söz konusu bu kahramanlara özgü bir tavır ve dil geliştirdiklerini yaygın olarak belirtmişlerdir (Şubatlı v.d. , 2006: 14-15).

2.3.3.5. Okul Ve Şiddet Faktörleri

Debarbieux (2003) ise okul şiddetinin temelinde sosyal eşitsizlikleri görmektedir. Bu sebeple ona göre, okullardaki şiddetin sosyolojisi bir dışlanma sosyolojisidir. Sosyal öğrenme kuramcıları da, modern toplumlardaki şiddet davranışlarının kaynakları olarak genelde; aile yapıları, çevresel deneyimler ve kitle iletişim unsurlarını görmektedirler. Diğer bir deyişle sosyal öğrenme teorisyenlerine göre şiddet davranışı öğrenme sürecinde kazanılan bir davranış biçimi olduğu için; aile parçalanması, ebeveynlerin suçluluk durumları, otorite yapıları, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenme durumları v.b aileye ilişkin sorunlar, şiddet görüntülerinin kitle iletişim araçlarındaki yaygınlık düzeyi ve anti-sosyal veya suçlu akran grubunun varlığı gibi faktörler bireylerin şiddete eğilimli olma süreçlerinde etkili unsurlar olmaktadır (Taptık, 2010: 34).

2.3.3.6. Sosyal Çevre ve Sosyo- Ekonomik Düzey

Sosyal çevre, çocuk ve gencin şiddeti öğrenmesinde ve uygulamasında etkili olan diğer bir etmendir. Çocuğun ve gencin sosyal çevresinde çetelerin bulunması, madde kullanan ya da satanların bulunması gibi durumlar çocuk ve gençlerin bir yandan şiddet deneyimi edinmesine yol açarken, bir yandan da şiddeti pekiştiren rol modelleri ile bir arada bulunmasına neden olmaktadır. Tek ebeveynli ailelerin çokluğu, etkili anne-baba modellerinin olmayışı, okullarda yaygın şiddet, okula devamsızlık, madde kullanımı, yüksek işsizlik, zayıf komşuluk ilişkileri, yoksulluk gibi değişkenler, bu tür sosyal çevrelerin tipik özellikleri arasındadır (Akkaya, 2012:17).

2.3.3.7. Akademik Başarı

Başarısızlık okula karşı ilgi kaybına da yol açar. Akranlarıyla kurdukları ilişkiler oldukça zayıftır. Sorumluluklarını almakta ve üstlenmekte zorlanırlar. Tepkilerinde agresyon hâkim olmaya başlayabilir. Bu durum arkadaş, okul ve aile ilişkilerini de olumsuz etkilemeye devam eder. Önceki yıllarda evde yaşanan çatışmalara okul başarısızlığı gibi yeni bir sorun daha eklenmiştir. Aile çocuğun okul başarısızlığı ile nasıl başa çıkabileceğini bilememektedir. Kendisi bir anlamda teslim olmaya başladığı için, tek çare olarak okulu görmeye başlarlar. Ancak, okuldan beklentileri yüksek olduğu için sıklıkla hayal kırıklığına uğrarlar. Ya da kabahat okula bulunabilir, böylece ailenin okulla ilişkisi de bozulur. Ebeveynlerin okulu çözüm olarak görmeleri ve evde yaşadıkları başarısızlıkları

okula yansıtmaları, okul konusuna evden bir destek gelmemesi de okul çalışanlarıyla aile ilişkisini iyice bozar (Taptık, 2010: 28).

Beceri düzeyi ve akademik başarısı düşük öğrenciler akranlarından dışlanma görürler ve bu öğrenciler “sorun yaratanlar” olarak damgalanırlar ve gruplaşırlar. Suç davranışı sergileyen ve akranlarınca dışlanan bu çocuk ve gençler öfke, reddedilme ve yabancılaşıma gibi duygular yaşarlar ve grup içinde bu duyguları pekiştirirler. Suç işleme eğilimi olan gruplarda yer almak, gencin şiddet davranışları sergilemesinin arkasındaki en güçlü nedenler arasındadır (Akkaya, 2012:17).

2.3.4. Dünyada Ve Türkiye’de Şiddetin Karşılaştırılması

Ülkemizde okul çağındaki çocukların zorbalığa karışma ve maruz kalmaları ile ilgili yapılan çalışmalarda, lise öğrencilerinin % 44’ünün sözel, yaklaşık % 30’unun fiziksel, % 18’inin duygusal ve % 9’unun ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıklarını ortaya koymuşlardır. Erkekler daha çok fiziksel zorbalığa uğrarken, kızlar isim takma, saç çekme, alay etme gibi sözel ağırlıklı zorba davranışlar ile karşı karşıya kalmaktadır. İlköğretim okulu öğrencileri arasında ise her üç öğrenciden birinin (% 35) düzenli olarak akran zorbalığına uğradığı görülmektedir. Düzenli olarak arkadaşlarına zorbalık yaptıklarını belirten öğrenci oranı % 6’dır. Zorba grupta erkek öğrencilerin oranı, kızlardan anlamlı bir biçimde yüksektir.

Dünyada suça karışmış gençlerin oranlarına bakıldığında, ülkelere göre farklı rakamlar karşımıza çıkmaktadır. Rusya’da post komünist dönemde genç cinayetleri % 150 artış göstermiş ve 1985’ten günümüze 100.000’de 7’den 100.000’de 18’e çıkmıştır. ABD’de 1985’te 100.000’de 8,8 olan genç cinayeti oranı, 2000’lere doğru 100.000’de 16’ya çıkmıştır. Tüm bu ülkelerde ölümle sonuçlanan her bir genç cinayetine, 30 dolayında ölümle sonuçlanmayan genç şiddeti olayı karşılık gelmektedir.

Ülkemizde ergen ve çocuklarda görülen şiddet 15-16 yaşları arasında en yüksek seviyeye ulaşmakta ve bu yaş grubu risk faktörü olmaktadır. 16-17 yaşları arasında da çetelere katılma riskleri artmaktadır. 17 yaşından sonra bu oran düşmeye başlamaktadır. Kızların erkeklere göre çetelere katılma oranı ise daha düşüktür. Erkekler kızlara oranla fiziksel şiddet kullanımına daha fazla başvururlar. Avrupa ve ABD’de çocuk suçlarının yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde ise geç ergenlik dönemine doğru suça karışma oranının artış gösterdiği görülmektedir. 14-17 yaşlarında suça karışma oranları artmaktadır (14 Yaş 68,4, 15 Yaş 92,1, 16 Yaş 111,6, 17 Yaş 113,7). Sonuç olarak dünyada ve Türkiye’de okullarda ve okul çağındaki çocuklara yönelik meydana gelen şiddet olayları incelendiğinde, şiddet olaylarının sadece ülkemize özgü bir durum olmadığı, tüm dünyada şiddet olaylarının yaşandığı gözlenmektedir. Diğer taraftan dünyada yaşanan şiddet olayları ile karşılaştırıldığında, ülkemizde şiddet olaylarının yoğunluğunun diğer dünya ülkelerin göre daha az olduğu görülmektedir. Özellikle okullarda cinsel içerikli şiddet olaylarına ülkemizde rastlanmamaktadır. Öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen şiddet olaylarının yoğunluğu da diğer dünya ülkelerine göre oldukça azdır. (Kılıç ve Öğülmüş, 2006:230 Aktaran Taptık, 2010:41-42).

2.4. Zorbalık

Zorbalık başlığı altında zorbalığın tanımı yapılarak okul zorbalığı, zorbalık türleri, zorbalık nedenleri ve zorbalığın sonuçları konuları incelenecektir.

2.4.1. Zorbalık Tanımı

“Zorba Başkalarının gereksinim ve haklarını dikkate almadan; kendi statü, heyecan, maddi kazancı için veya grup ortamında kendi gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla başkalarına karşı zarar verici davranışlarda bulunan kişi ya da gruptur (Maines, 1992 Aktaran Taptık, 2010:42). “

“Başka bir zorbalık tanımı da; güçlü durumdaki bir kişinin kendi kazançları veya keyifleri için karşı durma gücü olmayanlara karşı sıkıntı vermek niyeti ile psikolojik, fiziksel, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırgan davranışlardır (Satan, 2006:24).”

Zorbalıkla ilgili yapmış olduğu bir çalışmasında Pişkin (2002), zorbalığın farklı tanımlarını aktarmakta ve tanımlarda bulunan ortak yönlerin atını çizmektedir. Bunlar:

a) Zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve kurban fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemleri içerir,

b) Zorbalığın belli bir süre tekrarlanma özelliği vardır,

c) Kurban kendini koruyamayacak veya savunamayacak durumdadır,

ç) Zorbalar eylemlerini bireysel ya da grupla yapabildikleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler,

d) Zorbalar, bu tür eylemlerinden dolayı genellikle kendilerine çıkar sağlayabilirler Zorbalıkla ilgili yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır, literatürdeki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda; araştırmacıların okul zorbalığını tanımlama noktasında ortak bir noktada fikir birliğine varamadıkları görülmektedir. Fakat şimdiye kadar ki okul zorbalığı tanımlarının neredeyse tümünün zorbalık davranışının fiziksel veya psikolojik boyutları olabileceği konusunda hem fikir oldukları söylenebilir (Bosworth ve Espelage, 1999 Aktaran Akman, 2010:20).

Araştırmacılar, çoğunlukla üç tip zorbalıktan söz etmektedirler:

1- Sosyal dışlama,

2- Fiziksel zorbalık,

3- Sözel zorbalık (Olweus, 1993; Aktaran Kapıcı, 2004).

Son ikisi, gözlenebilirlik özelliğinden dolayı doğrudan zorbalık kategorisinde yer alırken, sosyal dışlama ise dolaylı zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Bir insanı yıpratmak gayesiyle dedikodu yaymak, istenileni yapmadığı takdirde arkadaşlığı bitirmekle tehdit etmek benzerinde doğrudan gözlenmeyen davranışları içeren dolaylı zorbalık, ilişkisel saldırganlık terimiyle de ifade edilmektedir.

Zorbalık, kişisel ve kişiler arası değişkenlerin etkileşiminden doğan bir kavramdır. Zorbaca davranışların ortaya çıkmasına çok sayıda etken sebep olabilir. Akran grubu, aile, okul ve diğer toplumsal faktörler gibi ekolojik bağlamlar hem bireysel özellikleri etkilemekte, hem de onlardan etkilenmektedir. Bu bireysel özelliklerden bir bölümü, yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi değişkenlerdir. Bir bölümü de depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi daha çok psiko-sosyal değişkenlerdir. Zorbalık kişisel, sosyal ve eğitsel bir sorundur (Akman, 2010: 20).

2.4.2. Okul Zorbalığı (School Bullying)

Bir ya da daha fazla öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz ve kendisini akranları arasında dahi koruyamayacak durumda olan öğrenci ya da öğrenci grubunu kasıtlı ve sürekli bir biçimde rahatsız etmeleri sonucunda; karşıdaki öğrenci ya da öğrenci grubunda fiziksel, psikolojik ve sosyal zararlara neden olabilecek davranış grubundan oluşan ve süreklilik gösteren bir saldırganlık türüdür (Pişkin, 2003:22).

Pişkinin tanımına göre zorbalık çeşitleri her tür okul seviyesinde yaygın bir saldırganlık tipidir. Öğrenciler arasında çokça görülür ve genellikle gözden kaçırılır ve kayıtlara geçmez.

2.4.3. Zorbalık Türleri

Zorbalık türlerinden bazıları şunlardır;

“Fiziksel Zorbalık: Dövme, itmek, tekmelemek, eşyalarını izinsiz almak veya zarar vermek, vurmak” şeklinde meydana gelen eylemlerdir(Alikasıfoğlu vd. 2007 Aktaran Taptık, 2010:42).”

“Sözel Zorbalık: “Dalga geçme, kızdırma, alay etme, küfür etme, korkutma, isim takma, küçük düşürücü, rencide eden, hakaret içeren kötü sözler söyleme, kişinin kendisine veya yakınlarına hakaret etme, incitici sözler söyleme” şeklinde meydana gelen eylemlerdir (Taptık, 2010:42).”

“Dolaylı Zorbalık: “Doğru olmayan hikâyeler anlatma, yapılan etkinlik, faaliyet, oyun vb. aktivitelerden dışlama, yok sayma, görmezden gelme, söylentiler çıkarma, dedikodu yayma, kurban hakkında çeşitli yerlere kötü sözler yazma” şeklindeki eylemlerdir (Taptık, 2010:42).”

“Cinsel zorbalık: Sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme cinsel zorbalıkta çoğunlukla olayın psikolojik boyutu da dikkat çekici şekilde öne çıkmaktadır (Taptık, 2010:42).”

2.4.4. Zorbalık Nedenleri

“Bireysel etkenler: Araştırmalar zorbalık yapan çocukların, baskın karakter yapısında, çabuk öfkelenen, kurallara uymakta zorlanan ve şiddeti bir çözüm yolu olarak gören çocuklar olduğunu göstermiştir (Fleming 2002, Craig 2003 Aktaran Taptık, 2010: 43).”

“Ailesel etkenler: Zorbalık davranışı gösteren çocukların bu davranışlarda bulunmayan çocuklara göre ebeveynleri ile iletişimlerinin daha kötü olduğu saptanmıştır (Alikasıfoğlu, Erginöz ve Ercan 2007 Aktaran Taptık, 2010:43).”

Zorbalığın özelliklerinden olan güç ve saldırganlığın kökeni aile yapısına dayanmakta olup zorbalık uygulayan çocuklar genellikle, sert cezaların ve yetersiz sevginin egemen olduğu evlerden gelmektedir. Bu tip aile yapısı içinde ki zorba

çocuklar, anti sosyal eğilimlere sahip olmakta ve evlerindeki saldırgan davranış kalıplarını okula taşımaktadırlar (Zaklama, 2003; Aktaran Genç, 2007: 19).

Arkadaş grupları ve okulla ilişkili etkenler: Zorbalık yapan çocuklarla ilgili yaygın anlamda benimsenmiş fakat abartılmış inançlar; Zorbalık davranışlarını anlamaya yönelik önemli adımlar atılmış olsa da sağlıkçılar, öğretmenler ve genel olarak toplumda zorbalarla ilgili yaygın yanlış kanılar vardır. Bunların düzeltilmesi etkin önleme programları geliştirilebilmesi açısından önemli olabilir. Bu yanlış inançlardan biri zorbalık yapan çocukların yalnız olduğudur. Araştırmalar bu çocukların sosyal olarak "izolasyon" yaşamadıklarını göstermiştir (Taptık, 2010: 42).

Zorbalık Yapma Ve Diğer Anti-sosyal Davranışların İlişkisi: Sık sık veya devamlı zorbalık yapma davranış bozukluğunun (Conduct disorder) bir parçası olarak kabul edilir (Fleming 2002). Araştırmalar zorbalık yapma ile yıkıcılık (Vandalizm), kavga etme, hırsızlık, alkollü içecekler ve sigara içme, okuldan kaçma ve okulu terk etme gibi davranışlar arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Fleming 2002 Aktaran Taptık, 2010: 42).

Zorba Davranışların Yaşla İlişkisi: Olweus' un (1999) 713 ilköğretim okulunda çok geniş bir örneklem grubu üzerinde (2-9. Sınıflar) yaptığı araştırmada, zorbaca eylemlere uğrama sıklığında yaşla birlikte belirgin bir azalmanın olduğu, ancak zorbalık yapma sıklığında bu değişimin gözlenmediği bulunmuştur (Taptık, 2010: 42).

Zorbalıkta Cinsiyet Farkı: Kızların ve erkeklerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının tipleri arasında da farklılıklar vardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla oranda fiziksel olarak zorbalığa uğrama bildirirken, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla oranda haklarında dedikodu çıkarılması/yayılması veya cinsellikle ilgili sözler kullanılarak sataşılması şeklinde doğrudan olmayan zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Kızların kızlara uyguladığı zorbalık davranışları incelendiğinde, kızların birbirlerini erkeklerin erkeklere uyguladığından daha fazla oranda yalnız bırakma şeklinde zorbalık davranışında bulduklarını saptanmıştır (Nansel, 2001:285).

2.4.5. Zorbalık Sonuçları

Okulda ki zorbalık sonucu olarak, zorbalığa uğrayanların, zorbalığın meydana geldiği çevrede korku ve endişe duyacaklarını varsaymak mantıklı olur. Bir tür kurban olan bu öğrenciler bu tür rahatsız edici eylemlere okulda uğradıklarında okuldan kaçma, okulu sevmeme, okulda zorbalığın meydana geldiği yerlere gitmekten kaçınma ve hatta ileri durumlarda intihara başvurma gibi tepkiler verebilmektedirler (Pişkin, 2002:23).

Okul yıllarında zorbaca eylemleri alışkanlık haline getiren öğrencilerin bu özellikleri onların yetişkinlik yaşamlarını nasıl olumsuz bir biçimde etkiliyorsa, benzeri bir biçimde kurban öğrencilerin okul yıllarında yaşadıkları zorbalığın sonucu geliştirdikleri depresyon ve düşük özsaygı da kurbanların yetişkinlik yıllarını olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir (Olweus 1993 Aktaran Taptık, 2010:43).

2.5. Saldırganlık

Saldırganlık nedir? ve saldırganlığın sebepleri, saldırganlık tepkilerinin gruplandırılması, saldırganlık tepkilerinin oluşumunda eğitim sistemi, okul yönetim biçimi ve öğretmen tutumları gibi konular da aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Saldırganlık Tanımı

Saldırganlık, şiddet içermeyen yollardan da (jestler, mimikler, eleştiriler vb.) kendini gösterebilir. insan psikolojisinde evrensel olarak varlığı kabul edilen, cinsellikle birlikte en güçlü dürtülerden biri olan saldırganlık ve onun sonucu olan şiddet, toplumda pek çok boyutta gözlemlenen bir olgudur (Polat, 2005 Aktaran Baran, 2008:3).

Bir davranışın saldırganlık olarak nitelenebilmesi için zarar verme niyetiyle (kasıtlı olarak) yapılmış olması gerekir. Saldırgan davranışlar, toplumsal onay ölçütüne göre de özgeci, düşmanca ve izin verilmiş saldırganlık olmak üzere üç türe ayrılabilir. Özgeci saldırganlık; grubun ahlaksal standartları açısından kabul edilebilir amaçlar çevresinde toplumsal olarak onaylanan saldırganlıktır. Örneğin suçsuz insanları öldüren bir kişiyi polisin vurması gibi. Düşmanca saldırganlık ise toplumsal olarak onaylanmaz. Suikast, cinayet, dövme gibi insanları inciten, kışkırtılmamış ya da tahrik edilmemiş suç eylemleri açıkça toplumsal kuralları çiğnemektedir ve bu nedenle düşmanca saldırganlık olarak nitelenir. İzin verilmiş saldırganlık; toplumsal kuralların gerekli kılma dışı fakat toplumsal kurallar çerçevesi dışına taşmayan saldırgan eylemleri içine alır. Kabul edilmiş ahlaksal kurallara ters düşmez. Kötü niyetle kendisine saldıran birine kendisini savunmak için vuran biri bu duruma örnek verilebilir (Freedman, 2003 Aktaran Baran, 2008: 4).

Freud'un saldırganlıkla ilgili psikoanalitik kuramına tarihsel açıdan bakıldığında, üç ayrı açıklama görülmektedir. Kuramın ilk dönemlerinde, saldırganlık konusu pek önemsenmemiştir. Bu ilk dönemde, libido ve psikoseksüel gelişim dönemlerine ağırlık veren Freud, tüm nevrotik çelişkileri cinsellikle açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle, saldırganlık dürtüsünün de psikoseksüel gelişim süreci içinde ele alındığı görülmektedir. Freud, kuramında daha sonra saldırganlığı ego içgüdüüne bağlamış ve tepkisel açıdan incelemiştir. Ego içgüdüünün amacı; kişinin kendini koruma eğilimleri, bilişsel fonksiyonları ve ahlaki sınırlamaların karışımı olarak açıklanmıştır. Bu açıdan kişinin doyumunu engelleyen ve tehdit eden durumlarda egonun tepki göstereceği varsayılarak, bu tepkiler saldırganlık biçiminde değerlendirilmiştir. Freud'un, kuramının birinci aşamasında, kişiliğin gelişim dinamiği ile ilgili süreçte ortaya çıkan sorunları, gerilimleri, belirli gelişim dönemlerine takılıp kalmaları, saldırganlığa yol açan nedenler arasında sayarken, ikinci aşamasında saldırganlığı, doğrudan doğruya biyolojik içgüdüye bağlayarak, daha katı ve değiştirilemez bir model ortaya koyduğu görülmektedir. Freud savaş döneminde tanık olduğu yaygın şiddet olayları nedeniyle saldırganlığa daha fazla önem vermiş ve kuramında ölüm ve yaşam içgüdüleri kavramları çıkmıştır (Önal, 2005). Freud, tüm canlıların birbiriyle yarışan iki temel içgüdü sahibi olduğunu savunmuştur: Yaşam içgüdüleri ve ölüm içgüdüleri. Ölüm içgüdüleri, canlının kendisini yok ederek hayatın getirdiği rahatsızlıklardan kurtulmasına yönelik çalışırken; yaşam içgüdüleri, onu koruma görevi üstlenerek ölüm içgüdüleriyle çatışmaktadır. Bu iç çatışma sonucunda yaşam içgüdülerine yenik düşen ölüm içgüdüleri kendisini dışa yönelik bir saldırganlık, yönetme ve güç sahibi olma arzusu şeklinde yansıtmaktadır. Kısacası Freud'un

kuramında saldırganlık, her zaman olumsuz ve zarar verici bir dürtü olarak yer almış ve davranışların ölüm ve yaşam içgüdüleriyle yönlendirildiğine inanılmıştır (Rummel, 1977 Aktaran Baran, 2008: 11).

İnsandaki saldırganlığın her zaman zararlı olmayabileceğini vurgulayan Fromm ise, saldırganlığı zararlı ve zararsız olmak üzere iki çeşide ayırarak, Freud'dan farklı bir noktaya işaret etmiştir. Fromm, canlıların kendilerini korumaya yönelik dürtüsel olarak doğalarında barındırdıkları saldırganlığı zararsız görmüş, ancak karaktere yerleşmiş ve insan arzularının bir sonucu olan saldırganlığın, zarar verici boyutlara ulaştığını düşünmüştür (Rummel, 1977 Aktaran Baran, 2008: 11).

2.5.2. Saldırganlığın Sebepleri

Saldırgan öğrenciler, çoğunlukla sosyal olaylarda başkalarının hareketlerini olduğundan daha düşmanca algıladıklarından kendilerini kontrol edebilmekten yoksundurlar. Öfke yönetimi sınıfları ya da programları, saldırgan öğrencilerin algılamalarını değiştirmelerine ve çatışma durumunda alternatif davranışlar geliştirmeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Var olan eğitim sistemimizin genel amaçlarından birisi de iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Nitekim bu amaç ayrı bir ders olarak müfredata yansımaya da diğer derslerin programlarında şiddet içeren olumsuz davranışların kınanması ve iyi davranışların özendirilmesi olarak yer almaktadır. Ancak öğrencilerin öfke yönetimi, sorun çözme teknikleri hakkında yeterli bilgiyi aldıkları söylenemez. Özellikle sosyal ve barışçıl rekabetin eğitsel olarak islenmesi ve kişiler arası ilişki kurma becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir (Pehlivan, 2008: 15).

Saldırgan davranışları; ortaya çıkış nedenlerine ve ifade ediliş şekillerine göre iki boyut üzerinde sınıflandırmak mümkündür. Bunları çıkış nedenlerine göre:

1-Tepkisel saldırganlık, Tepkisel türdeki saldırganlıklar, bir kışkırtmanın yol açtığı öfke sonucu ortaya çıkan saldırganlık davranışlarıdır.

2-Araçsal saldırganlık. Saldırgan davranış bir amaca ulaşmanın aracı olmaktadır. Belirli bir amaca ulaşmak için yapılır.

İstismar ile ailedeki suçlu birey örnekleri, şiddet, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılara tanık olma, sevgi yoksunluğu, baskıcı disiplin yöntemleri, değişen değer yargıları, hızlı ve düzensiz kentleşme, iç ve dış göçler çocukları saldırgan davranışlarda bulunma eğilimine itmektedir (Dizman ve Gürsoy, 2004: 7-17).

Günümüzde özellikle televizyon, izleyen kişilere bildikleri saldırgan davranışları anımsatmakta, yenilerini fark ettirmekte ve bunların kullanılabilceği yerler konusunda bilgi vermektedir (Dönmez, 1994 Aktaran Taptık, 2010:49). Rahat ortamlarda izlenen kitle iletişim araçlarındaki (Televizyon filmi, televizyon dizisi, sinema filmleri vb) şiddet sahneleri kitleleri daha kolay etkilemektedir ve böylece, saldırgan sahneler içeren programlar çocuğu bağırup çağırma, zor kullanmaya ve saldırganlığa yöneltmektedir (Öngören, 1993: 7).

İnsanlarda anti sosyal ve saldırgan davranışların gelişimi üzerinde etkili olan faktörler arasında, düşük IQ seviyesi, öğrenme güçlükleri, akademik eksiklikler, gelişmemiş sosyal ilişkiler sayılabilir. Öğrencinin düşük okul başarısı ve sosyal hünerlerinin yetersizliği ise "suç işleme" risk faktörlerini oluşturur. Özellikle öğrencilerin zor bir mizaca sahip olması, onların yaşadıkları davranış problemleri ve saldırgan davranışları ile ilişkilendirilir (Çelik, 2006: 29).

Saldırganlığın oluşumuna sebebiyet veren bir diğer faktör ise, aile içi ilişkilerdir. Ailesel desteğinin zayıf olması, çocukların saldırgan davranışları edinmesinde oldukça güçlü bir etki yapar. Ebeveynler çocukların şiddete maruz kaldıkları ya da kalabilme olasılığı olduğu durumlarda, onlara rahatlık ve huzur sağlayarak, yön göstererek, yardım ederek, güvenlik sağlayarak onlara potansiyel bir destek kaynağı görevi görürler (Mazefsky and Farrel, 2005 Aktaran Taptık, 2010:49).

İnsan saldırganlığının nedenlerini açıklayan en eski görüş saldırganlığın insanların biyolojik yapısında varolduğunu savunan görüştür. Bu görüşün en önemli savunucuları arasında Freud gelir. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı'na göre insandaki saldırgan kişilik özelliklerinin ilk belirtileri 'oral dönem' in ikinci yarısında ortaya çıkmaktadır. Bireyin sözel saldırılarından cinayete kadar varan davranışlarının kökeninde bu döneme takılıp kalma yatmaktadır. Buna ek olarak, saldırgan davranışlar 'anal dönem' saplantısından da kaynaklanmaktadır. Dışa atarak anal doyum sağlayacak çocuğun, katı bir tutumla denetlenmesi tepki yaratır ve önce çevreyi kirletmeye yönelik davranışlar, yani saldırgan davranışların ilk belirtileri ortaya çıkar (Köknel, 1995 Aktaran Taptık, 2010:50).

İnsanlarda saldırganlığın doğuştan gelme olasılığını savunan, destekleyici bulguların çoğu, hayvanlarla yapılan deneylerle elde edilmiştir. Hayvanların davranışlarını onların doğal ortamlarında gözleyen Etologların çoğu, saldırganlığı doğuştan gelen ve hayvanın yaşamını sürdürmesinde önemli rolü olan bir davranış olarak görürler. Onlara göre, hayvanın çevresindeki tehlikeleri önlemede, en kuvvetli erkeğin dişileri dölemesi sonucunda kuvvetli bir neslin doğmasında ve yiyeceğin daha kolaylıkla temininde, saldırganlık davranışı önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Saldırganlığı tetikleyen nedenlerden biri de hayal kırıklığı, bir başka deyişle engellenmedir. Saldırgan davranış, engellenme duygusuna yapılan tipik bir davranıştır. Saldırgan davranışlardan bazıları engellenme duygusunu ortaya çıkaran durumun ortadan kalkmasına yardımcı olurken, bazılarıysa durumu daha da kötüleştirir (Cüceloğlu, 1991 Aktaran Taptık, 2010:50).

Saldırganlığı açıklayan biyolojik temelli yaklaşımlarda ifade edildiği üzere cinsiyet genlerinin ve hormonlarının saldırganlığı etkilediği öne sürülmüştür, özellikle erkeklik hormonu olan androjenin saldırganlık düzeyinde önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Memeli hayvanların çoğunda olduğu gibi insanlarda da benzer bir şekilde erkeklerin dişilere göre daha saldırgan oldukları gözlemlenmektedir (Lore and Schultz, 1996: 28-34).

Ülkemizde okullarda meydana gelen şiddet ve saldırı olaylarının, diğer ülkelerde olduğu gibi son yıllarda arttığı kaydedilmektedir. Bu konuyla ilgili yayınlarda okullardaki şiddet ve saldırı olaylarının öğrenci, okul ve toplum düzeyinde olmak üzere çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Örneğin öğrencilerde öğrenme güçlüğü, okul büyüklüğü, okulun yönetim anlayışı, öğretmenlerin yeterlilik durumları, okullardaki ya da okul çevresindeki informal ilişkiler ve okulun yerleşim biriminin büyüklüğü; toplumdaki işsizlik, fakirlik, sağlık hizmetleri ve çevre şartları (oyun alanı, parklar vb) yetersizliği gibi durumlar okullardaki şiddet ve saldırı olaylarını açıklamak üzere ele alınan değişkenlerden bazılarıdır (Öğülmüş, 1995: 76-79).

2.5.3. Saldırganlık Tepkilerinin Gruplandırılması

Saldırganlığın çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin, Buss'a (1961) göre, üç tür saldırganlık vardır:

- 1) Doğrudan ya da dolaylı saldırganlık.
- 2) Sözel ya da fiziksel saldırganlık.
- 3) Aktif ya da pasif saldırganlık (Akman 2010: 19).

Benzer şekilde, Schott "a (1971) göre de üç tür saldırganlık söz konusudur:

- 1) Planlı ya da plansız saldırganlık.
- 2) Düşsel ya da gerçek saldırganlık.
- 3) Kendine ya da diğer kişilere dönük saldırganlık (Akman, 2010: 19).

Saldırganlığı, özgeci ve düşmanca saldırganlık olarak ikiye ayırmış olan araştırmacılar Freedman, Sears ve Carlsmith (1989);

Özgeci saldırganlık, grubun moral standartları açısından, kabul edilebilir amaçlar çerçevesinde toplumsal olarak onaylanan saldırganlıktır.

Düşmanca saldırganlık ya da toplumsal olmayan saldırganlık. Bu toplumsal olarak onaylanmaz.

Bu durumlara örnek verilecek olursa; suçsuz kişileri öldüren ve bazılarını da rehin tutmakta olan bir teröristi vuran bir polisin davranışı toplumca onaylanır ve desteklenir. Oysa suikast, cinayet gibi olaylar toplumsal kuralları çiğnemek demektir ve bu nedenle düşmanca olarak nitelendirilirler (Gökbüzoğlu, 2008:23).

Dodge ve Coi ise, ortaya çıkış nedenleri açısından saldırgan davranışları, tepkisel saldırganlık ve araçsal saldırganlık olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Tepkisel saldırganlık, hedef tarafından tahrik edilen ve hedefe duyulan öfke sonucu kontrol kaybıyla ortaya çıkan saldırgan davranışlardır. Araçsal saldırganlık ise, bir amaca erişmeye ya da kişisel ihtiyaçları karşılaya yönelik olarak gösterilen saldırgan davranışlardır (Campbell, 1997 Aktaran Akman, 2010:19).

“Saldırgan davranışlar ve Şiddet eylemleri, öfke, kaygı, korku gibi duygu durumlarının sonucudur. Öte yandan saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri söz konusu duygu durumlarına yol açar (Köknel, 1996 Aktaran Akman, 2010:19).”

Saldırganlık ölçeği, yapılan faktör analizleri sonucunda beş alt ölçekten meydana gelmiş ve saldırganlık tepkileri gruplandırılmıştır:

- 1- Fiziksel saldırganlık
- 2- Sözel saldırganlık
- 3- Öfke
- 4- Düşmanlık
- 5- Dolaylı saldırganlık (Can, 2002 Aktaran Taptık, 2010:51).

2.5.4. Saldırganlık Tepkilerinin Oluşumunda Eğitim Sistemi, Okul Yönetim Biçimi ve Öğretmen Tutumları

Şiddet eğilimi tek faktöre bağlı olarak açıklanabilir bir kavram değildir. Şiddeti oluşturan çok sayıda faktör bulunmaktadır ve bu faktörlerin çeşitliliği alınacak önlemlerin de çeşitliliğini gerektirmektedir. Buna okullardan örnek verirse kalabalık sınıflar, yetersiz okul ya da sınıf ortamları, fazla ders saati ve yoğun ders programının getirdiği sıkıntılara uygulanabilir ders dışı etkinliklerin ve sosyal faaliyetlerin yetersiz olması, öğrencinin sosyal olarak rahatlayabileceği,

enerjisini kullanabileceği alanların sınırlılığı eklenir. Başlı başına okul ve eğitim sistemi bile pek çok öğrencide öfke yaratan ve saldırganlığa yol açan ortamlar olabilmektedir. Öğrencinin kuralları ve hedefleri öğrenmesi ve bunlara uygun davranışlar ortaya koyma yolunda güdülenmiş olması onun öğrenmesi ve gelişmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin insancıl eğitimi başıbozukluk ve sınırsız hoşgörü içinden gerçekleşmez (Kılıç, 2006:230).

Okul ortamında da çeteleşen ve “zorbaca davranışlar” göstermeye meyilli öğrenci grupları okul yada sınıf ortamında hedef aldıkları genellikle çalışkan, iyi niyetli bir veya birkaç öğrenciyi “kurban” durumuna getirebilirler. Bu oluşumları kendilerine bir zarar gelmesin kaygısıyla izlemekle yetinen “sessiz seyredenler” oldukça, kurbanı yönelmiş zorbaca davranışlar devam edecektir. Okul/sınıf ortamında bu tür davranışların engellenmesi için öğretmenlere, okul rehberlik servislerine büyük görev düşmektedir. Eğitim-öğretim alanındaki eşitsizlikler ve haksız uygulamalar, öğretmenlerin öğrencileri yarışmacı, kalitesiz ve ezberci eğitim, eğitimdeki başarının düşmesine yol açan sürekli değişen eğitim programları veya sistemleri çocukları saldırganlaştırmaktadır. Okullarda şiddet ve saldırganlığa neden olan etmenlerin ortaya konulması ve yaratmış olduğu olumsuzlukların engellenmesi için gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Okulun yönetimi anlayış biçimi, okulun eğitim ortamını etkileyen en önemli faktördür. Okulda güvenliğin sağlanması birinci derecede okul yönetiminin işidir. Okul yönetimi evrak/brokratik iş ve işlemleri bahane ederek kendi odasına çekilmemeli, özellikle ders aralarında koridorlarda görünmeli, sınıfları uygun ve haberli olarak ziyaret etmeli ve okulda düzenlenen toplantılarda hazır bulunmalıdır. Okulda uygulanan yönetim biçimleri yetkeci, birlikçi, koruyucu ve destekçi yönetim biçimleridir (Başaran, 2000:197).

B.Yavuz Hatunoğlu ve Aşkın Hatunoğlu'nun “Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında elde ettikleri sonuçlara göre; Eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmen camiasının şiddete karşı eğilim ve tutumlarının ürkütücü boyutlarda olduğu söylenebilir. Aday öğretmenlik döneminde öğretmenlerde görülen ve öğrenciyle başa çıkıp ondaki olumsuz davranışları ortadan kaldırmayı amaçlayan ve bunu şiddet kullanarak çözmeye çalışan davranış tarzı meslekte tecrübe ve birikim sahibi olunan asil öğretmenlik döneminde sönmekte aksine şiddet hızını arttırmış şekilde devam edebilmektedir. Adeta şiddeti öğrenciye yaklaşımın kaçınılmaz sonucu olarak görmektedir. Araştırmadan çıkan diğer ilginç bir bulguda bugün şiddet uygulayan öğretmenlerin kendilerinin de geçmişte öğrencilik dönemlerinde şiddete maruz kalmış bireyler olmalarıdır. Şiddet eğitim sistemi içinde ne yazık ki geleneksel biçimde devam etmekte olup ve normal görülmektedir. Bunu engellemek için de sistemin baştan aşağı gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin üniversitelerdeki yetiştirilme koşullarından itibaren tüm yapının yeniden düzenlenerek eksikliklerin giderilmesi zorunludur. Gerekirse hizmet içi eğitim programlarıyla yani yine eğitimle sorunu çözmek mümkün olabilir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2001:10).

“Öğretmenlere şiddetin çözüm olmadığı, öğrenciyle sağlıklı bir biçimde iletişime girme ve sorunları böylece çözümlene yolları ve daha önemlisi ruh sağlığı yerinde olan bir toplum sürecinde eğitimcilerin önemi, görevleri bilimsel temellere dayandırılarak verilmeli (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2001:10).”

2.6. Okulda Şiddet Kavramı

2.6.1. Okullarda Şiddet

Elam, Rose ve Gallup, 1996; NCES, (2003) gibi yapılan araştırmalarda genellikle göstermektedir ki toplumun mücadelesini verdiği en önemli konu güvenli okulların oluşturulmasıdır. Okullarda artan şiddet olayları sonucunda büyüyen toplum ilgisi, başta siyasetçiler, okul görevlileri, akademisyenler, anne, babalar ve sivil toplum örgütleri, okulda şiddet probleminin çözümü için bir yol bulunmasında hem fikir olmuşlardır. Bu amaçla okullar öncelikle eğitim sisteminde etkili eğitimin verildiği öğrenciler ve öğretmenler için güvenli bir ortam olmalıdır. Güvenli bir okul öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin de öğretebilmesi için gereklidir (Cohen, 2006 Aktaran Akman, 2010:10).

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

“Curcio ve First (1993) ise okulda karşılaşılan şiddeti, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kargaşa olarak tanımlamaktadır (Akman, 2010:11).”

Astor ve Meyer'e göre (2001) okulda şiddet davranışları fiziksel yaralama, psikolojik baskı ve mülke zarar vermek gibi birçok istenilerek yapılan davranış kapsar. Bu olaylar sıklık ve şiddet bakımından değişen davranışları da içerebilir; dayak, çete şiddeti, okul yolunda fiziksel veya lafla taciz, cinsel taciz, cinayet, silah kullanma, kavga, saç çekme ve yolma, tükürme, zorbalık, sözlü tehdit ve gözdağı verme, gibi (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008: 24).

Flannery'e göre (1997) okul şiddeti üzerine yapılan çoğu araştırma, stratejisini davranışsal veya bilişsel yetersizliğe dayandırmaktadır. Ayrıca okul şiddetini açıklarken, şiddetin gelişimsel olarak davranışsal açıdan değişime uğradığını bilmeliyiz. Örnek olarak ilköğretim okulu öğrencileri açısından şiddet davranışları; tekmeleme, vurma, tükürmek ve lakap takmak şeklinde olurken, öğrenciler büyüdükçe davranışlar zorbalık, gasp etmek ve fiziksel kavga gibi daha ciddi olabilmektedir. Bu da göstermektedir ki şiddete yönelik alınacak önlemlerde öğrencilerin gelişimsel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Akman, 2010:11).

2.6.2. Okul/Kurum Müdürlüklerinin Görev ve Sorumlulukları

Milli Eğitim Bakanlığı da bir genelgeyle (2006/26) okulda şiddet, saldırganlık, zorbalık ve diğer risk faktörlerini önleme hizmetlerinin etkin şekilde yürütülmesini bir düzene koydu. Genelgede, sekreterlik hizmetleri Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmek üzere, bir üst kurul oluşturulması ve bu kurulun her yıl temmuz ayında toplanarak merkezi eylem planını hazırlaması öngörülürken; İl Milli Eğitim Müdürlerinin başkanlığında oluşturulması planlanan il yürütme kurulları, her yıl şubat ve haziran aylarında ve gerek duyduğunda toplanarak, çalışmaları izlemek, değerlendirmek ve devamındaki çalışmalar için gerekli tedbirleri karara bağlamakla görevlendirildi. Genelge ile

okul müdürlüklerine, rehber/danışman öğretmenlere ve öğretmenlere bir takım görev / sorumluluklar yüklendi.

Millî Eğitim Müdürlüklerinin hazırlamış oldukları bu “Şiddeti Önleme ve Azaltma Eylem Planı” içinde yapılması gerekenler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (MEB, 2006:3).

Okul/Kurum Müdürlüklerinin Görev ve Sorumlulukları

İl Yürütme Kurul kararları doğrultusunda;

1-Okul/kurum çalışma ekibini oluşturarak, çalışmaların aksamaması için ihtiyaç duyulan personeli Millî Eğitim Müdürlüğüne bildirecektir.

2-Okul/kurum çalışma ekibinin eylem planını hazırlamasını sağlayacaktır.

3-Okul/kurum personelinin konuyla ilgili görev ve sorumluluklarını tanımlayacak ve duyuracaktır.

4-Okul/kurum rehberlik ve psikolojik danışma servisi, şube, branş ve zümre öğretmenleri, yönetim, öğrenci temsilciliği ve okul-aile birliği arasında, eylem planı geliştirme ve uygulamada gerekli koordinasyonu sağlayacaktır. Okul/kurumda ve dışında güvenliği sağlamak amacıyla gerekli tedbirleri alacaktır.

5-Şiddet, saldırganlık ve zorbalık oluşmasına neden olabilecek risk faktörlerini okuldaki akran ilişkileri ve çevre özelliklerini dikkate alarak belirlemeye çalışacak ve bu faktörleri ve/veya etkilerini en aza indirecek tedbirleri alacaktır. Bu kapsamda;

6-Okul/kurumunda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve/veya rehberlik araştırma merkezinin desteği ile şiddet, zorbalık, saldırganlık ve diğer risklere karşı, öğrencilerin yaşam becerileri ve başa çıkma becerileri kazanmalarını sağlayacak temel önleme programlarının geliştirilip uygulanmasını sağlayacaktır.

7-Okul/kurumunda şiddet, zorbalık ve saldırganlık içeren davranışların öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, okul-aile, aile-öğrenci arasında kabul edilmeyeceğini kesin ve temel bir anlayış olarak koyacak ve uygulanmasını sağlayacaktır.

8-Yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin şiddet, saldırganlık, zorbalıkla ilgili bilgilendirilmesini ve temel önleme, zorlu yaşam şartlarına yaklaşım, stratejiler ve yönlendirme konularında görüş birliği oluşmasını sağlayacaktır.

9-Eğitim ekiplerinin desteğiyle okul/kurumlarında görevli öğretmenler için bilgilendirme toplantıları düzenleyecektir.

10-Eğitim ekiplerinin desteğiyle öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere risk faktörleri, internet, medya, sosyal, kişisel kaynaklı şiddet eğilimleri, nedenleri ve baş etme konularında bilgilendirme toplantıları düzenleyecektir.

11-Şiddet, zorbalık ve saldırganlığın sıklıkla ortaya çıktığı; pansiyon, okul/kurum bahçesi, kantin, atölye, laboratuvar, yemekhane, tuvaletler, okul/kurumun eklentileri, okul servis araçlarının bekleme yerlerinde ve yöneticilerin bulunmadığı diğer birimlerde kontrol sağlanacaktır.

12-Öğrencilerin birbirlerine isim taktıklarını, kendi aralarında gruplaşıp bazılarını dışladıklarını, birbirlerine kırıcı davrandıklarını, fiziksel olarak incittiklerini, aileden ve sosyal unsurlardan dolayı olumsuz yaşantılarını tespit

ettiğinde, ya da sorunu fark ettiğin de, gecikmeden psikososyal ve eğitsel destek almalarını sağlayacaktır.

13-Şiddete maruz kalan ve/veya şiddet uygulayan öğrenci, aile ve okul personelinin psikososyal koruma, önleme ve müdahale hizmetlerini almaları için en kısa sürede yönlendirilmelerini sağlayacaktır.

14-Okul-aile iş birliğini güçlendirerek ebeveynlerin desteğini ve olumlu baş etme becerileri kazanmaları için gerekli tedbirleri alacaktır.

15-Toplam kalite yönetimi kapsamında okul/kurum gelişim ekipleri ile demokrasi eğitimi ve okul meclisleri çalışmalarında risk faktörlerinin de dikkate alınmasını sağlayacaktır.

16-Öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin psikososyal olarak gelişimlerine yönelik hazırlanan rehberlik ve temel önleme programları, diğer rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sosyal etkinlikler, spor ve serbest zaman etkinliklerini bütünleştirerek okulunda olumlu psikolojik ortam oluşturulmasını sağlayacaktır.

2.6.3. Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışmanların Görev ve Sorumlulukları

1-Eylem planları çerçevesinde rehberlik ve temel önleme programlarını okulda uygulayacak veya uygulanmasında öğretmenlere destek verecek, yönetici, öğretmen ve ailelere yönelik olarak eğitim seminerleri düzenleyerek, bu kapsamda yapılan çalışmaların gerek planlanmasına gerekse de uygulanmasına katılacaktır.

2-Çalışmaların verimli bir şekilde yürütülmesinde okul/kurum rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ve rehberlik ve araştırma merkezleri ile koordineli olarak çalışacaktır.

3-Çalışma programları dâhilinde ve gerektiğinde sınıf uygulamalarında öğretmenlerle iş birliği yaparak, gereken süper geniş görüşlülük desteğini sağlayacaktır.

4-Şiddet, saldırganlık ve zorbalığa maruz kalan ve/veya şiddet uygulayan öğrencilere psikososyal müdahale hizmeti vererek, gerektiğinde ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirilmesini sağlayacaktır.

5-Meslektaş desteği sağlamak amacıyla düzenlenecek olan toplantılara katılacaktır.

6-Katıldığı çalışmaların raporlaştırılmasında etkin rol alarak, üyesi olduğu ekibe gerekli desteği sağlayacaktır.

İlköğretim okullarında yürütülen rehberlik hizmetleri, daha çok çocuğun yakın çevresinde bulunan ve onun sağlıklı gelişiminde etkili olan anne babasına verilmelidir. Yine, bu dönemde çocuğun geçirmesi gereken kritik dönemleri sağlıklı bir biçimde atlatılabilmesinde çocuğa ve çevresindekilere rehberlik etmenin büyük önemi bulunmaktadır. Buradan hareketle, okul öncesi ve ilköğretimdeki rehberlik hizmetleri, orta öğretim ve yüksek öğretim rehberlik hizmetlerinden çok daha önemlidir (Tuzcuoğlu, 1993).

2.6.4. Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları (Meb.2006/26 Nolu 24.03.2006 Tarihi “Okullarda Şiddeti Önleme” Genelgesi):

1-Okul/kurum eylem planının oluşturulmasında, uygulanmasında ve raporlaştırılmasında etkin rol alarak okul ekibine gerekli desteği sağlayacaktır.

2-Okul/kurum eylem planları çerçevesinde okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi/rehberlik ve araştırma merkezleri ile koordineli olarak okul/kurumunda yürütülecek programlarda görev alarak, sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirecektir.

3-Okul ve sınıf içinde şiddet, saldırganlık ve zorbalık oluşmasına neden olabilecek risk faktörleriyle ilgili çalışmalarda okul/kurum ekibine yardımcı olacaktır.

4-Sınıfında şiddet, saldırganlık ve zorbalık içeren davranışların öğretmen öğrenci, öğrenci-öğrenci, okul-aile, aile-öğrenci arasında kabul edilmeyeceğini kesin ve temel bir anlayış olarak benimsenmesini sağlayacaktır.

5-Öğrencilerinin birbirlerine isim taktıklarını, kendi aralarında gruplaşıp bazılarını dışladıklarını, birbirlerine kırıcı davrandıklarını ya da sözel-fiziksel olarak incittiklerini vb. sorunları tespit ettiğinde, gerekli eğitsel tedbirleri alarak psikososyal destek hizmeti almalarını sağlayacaktır.

6-Şiddete maruz kalan ve/veya şiddet uygulayan öğrenci ve ailesinin en kısa sürede psikososyal koruma, önleme ve müdahale hizmetlerini almaları için yönlendirecektir.

7-Ailelerle iş birliğini güçlendirerek çalışmalarda desteğini alacak ve olumlu baş etme becerileri kazanmalarını sağlayacaktır.

8-Öğrencilerin ve ailelerin psikososyal olarak gelişimlerine yönelik hazırlanan programlar, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sosyal etkinlikler, spor, müzik, çeşitli sanatsal etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri ile okul gelişim çalışmalarını bütünleştirerek sınıfında olumlu psikolojik ortam oluşturulmasını sağlayacaktır.

Şiddet davranışları gösteren öğrenciye karşı sabırlı olunmalı, yaptığı davranışlara karşı ani ve sert bir üslup ile karşılık verilmesi onun bu olumsuz davranışını pekiştirir. Eğer öğrenciye disiplin cezası verilecekse adil olunmaya ve abartılı cezalar verilmemesine dikkat edilmeli, Şiddet eğilimlerinde bulunan öğrencileri asla başka öğrencilerin yanında yargılamamalıdır. Kendinizi öğrenciye sevdirmeden ve kabullendirmeden öğrenci üzerinde etkili olunamayacağı unutulmamalıdır (Taptık, 2010: 70).

Zorbalığı önleyebilmek için okulda çalışan tüm personelin ve öğrencilerin zorbalığın ne olduğunu bilmesi gerekmektedir. Çoğu zaman başlangıçta az olan zorbaca davranışlar, zaman içerisinde okul personelinin fark etmemesi veya hangi davranışların zorbalık olduğunu bilmemesinde dolayı gün geçtikçe artmaktadır (Huebner, 2002 Aktaran Taptık, 2010: 70).

“Öğretim yılı başında hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma planlarının içerisine zorbalığı tanıtıcı ve önleyici etkinlikler eklenmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin zorbalık ve şiddetin hoş karşılanmadığı yönünde bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacaktır (Cowie, 2006 Aktaran Taptık, 2010: 70).”

2.7.Örgütsel Adalet ve Okullardaki Şiddet Hakkında Yapılan Araştırmalar

Örgütsel adalet algısı ve okullardaki öğrenci şiddeti ile ilgili kavramlar hakkında yurt içinde ve dışında önemli sayılabilecek ölçüde araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar örgütsel adalet

algısı ve şiddet kavramları üzerinde ayrı ayrı araştırmalar olup, iki kavram arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik olarak yapılan araştırmaya rastlanmamıştır.

2.7.1. Örgütsel Adalet ile İlgili Araştırmalar

Eker'in (2006) yüksek lisans tezi çalışmasında, örgütsel adalet algılarını dağıtım, işlemsel, kişiler arası ve bilgisel adalet algıları şeklinde dört boyuta ayırarak, boyutların birbirleriyle olan ilişkilerini ve özellikle de iş doyumunu ile örgütsel adalet algısının farklı boyutları arasındaki ilişkileri sorgulamaktır. Araştırma sonucuna göre, örgütsel adalet işlemsel adalet, dağıtım adaleti, kişiler arası adalet ve bilgisel adalet şeklinde dört boyuta ayrılmaktadır. Ayrıca, bu dört boyut ile katılımcıların iş doyumları arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, kişiler arası adalet ve dağıtım adaletinin katılımcıların iş doyumları üzerinde etkileri olduğu saptanmıştır.

Örgütsel adalet algısı ile ilgili olarak yapılan başka bir araştırmada Doğan (2008) tarafından "ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılık üzerine etkisinin olup olmadığını tespit etme" amacıyla yayınlanmış yüksek lisen tezidir. Araştırmada ki analizler sonucunda elde edilen verilere göre örgütsel adalet boyutlarının örgütsel bağlılık boyutları üzerine etkisinin olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda demografik değişkenlerden bir kısmının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık boyutlarında farklılıklara neden olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde yapılan bir başka örgütsel adalet konulu çalışmada Töremen ve Tan (2010) tarafından "Eğitim Örgütlerinde Adalet" başlıklı çalışmadır. Bu makalede örgütsel adalet kavramı ile bu kavrama dair bazı görüşler açıklanarak, örgütsel adaletin boyutları incelenmiştir. Bireylerin örgütsel adaleti etkileyen farklı adalet algıları başlıklar halinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda örgütsel adaletin güdülemeyle ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi ortaya konmuştur. Örgütsel adalet kavramının kurumlarda çalışanların iş verimini, motivasyonunu, performansını, işinden aldığı doyumunu ve başarısını doğrudan ve dolaylı olarak nasıl etkilediği üzerinde durularak eğitim kurumlarına yönelik ışık tutulmuştur.

Yurt dışında yapılan örgütsel adalet ile ilgili çalışmalara örnek olarak da Williams ve diğerlerinin (2001) ABD'de çeşitli sektörlerde çalışanlar üzerinde örgütsel vatandaşlık davranışının artması ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmadır. Araştırmaya göre örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki algıların artması ile alışanların Örgütsel Adalet algılarının artması arasında kurulan hipotez desteklenmiştir (Doğan, 2008: 51).

2.7.2. Okullardaki Şiddet Hakkında Yapılan Araştırmalar

Şiddet olaylarının son yıllarda gençler ve özellikle okullardaki öğrenciler arasında artış gösterdiği görülmektedir. Bundan dolayı da araştırmacılar okullardaki şiddet içeren olaylarla ilgili çalışmalar yapmaya yönelmişlerdir.

“Okullardaki şiddet konusunda ki bu çalışmalar öncelikle Batı Avrupa'nın gelişmiş ülkelerinin araştırmacıları tarafından gündeme getirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupalı bilim adamları ve araştırmacılar bu konuda yoğun çalışmalar yapmaktadırlar (Özönder, 2005:2).”

Gardner, Powell, Thomas and Millard'a (2003) göre çünkü şiddet özellikle Amerika "da en büyük halk sağlığı problemi haline gelmiştir. Okulda şiddet, şiddet kaygısının küreselleşmesi ve toplumun bu sorunla ilgili olarak genel sıkıntısıyla birlikte küresel bir tehdit olarak karşımıza çıkmaktadır (Debarbieux, 2009 Aktaran Akkaya, 2012: 17).

Çocuk eğitiminde Özgün Bir Yöntem “Özgürleştirilen Disiplin” adlı kitabı hazırlayan S. Ahmet Uzun; toplumsal yapının temel taşı olan aile reislerine, aydınlık yarınlarımızın umut güneşleri öğretmenlerimize ve geleceğimizin kendilerinin omuzları üzerinde yükseleceği gençlerimizin faydalı olması öngörüsü ile hazırlamıştır.

Şiddeti önlemeye yönelik İlköğretim programı için de “Okullarda Şiddeti Önlemek” adlı kitabı hazırlayan Barbara Gasteiger-Klickpera ve Gudrum Klein Okul şiddetinin önlenmesi için öğretmenlere kaynak oluşturacak adı geçen kitabı hazırlamışlardır.

Araştırmacı Gönül Akkaya 2012 yılında Elazığ, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde; İlköğretim Kurumlarında Yer Alan Öğretmen Ve Öğrencilerin Şiddet Algıları konulu bir tez hazırlamıştır ve bu tezinde şunları belirtmiştir. Türkiye'de şiddet ve şiddete bağlı sorunların hızla artması ve bu kapsamda, şiddet olaylarının çocuk ve gençleri de içine alan bir problem haline gelmesi; karar vericilerin, hizmet sunucuların, ailelerin ve toplumdaki her bireyin bir şeyler yapması zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda toplumun geleceği olan öğrencilerin ve onları yetiştiren öğretmenlerin şiddete ilişkin algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Yapmış olduğu çalışma ile Türk Eğitim Sistemindeki ilköğretimde yaşanan şiddet olaylarının nasıl algılandığı ve nasıl kavramsallaştırdıkları, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle belirlemeye çalışılmıştır.

Bir başka çalışma olan Seda Parladır adındaki araştırmacı da 2009 yılında Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Okullarda Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Öğretmen, Yönetici Ve Öğrenci Görüşleri adında bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu tezde de; ortaöğretim okullarında şiddetin kaynakları konusunda öğretmen, yönetici ve öğrenci

görüşlerini belirlemeye çalışmış ve böylece okullarda eğitim kalitesini ve iklimini olumsuz yönde etkileyen şiddetin çözüm yollarının belirlenmesi için, bilimsel verilere dayalı olarak yetkililere ve araştırmacılara öneriler sunma amacını gütmüştür.

Okul şiddeti ile ilgili olarak yayımlanmış örnek bir makale olan B.Yavuz Hatunoğlu Aşkim Hatunoğlu (2010) hazırlamış ve yazmış oldukları “Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri” adlı makaledir. Araştırmada öğrencilerin istenmeyen davranışlarını söndürmek amacıyla fiziksel olarak cezalandırmalarına ilişkin öğretmenlerin ve stajyer öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 maddelik anket 2001-2002 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezinde görev yapan 76 öğretmen ve 92 stajyer öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmaya göre kadın öğretmenlerin %54.1'i, erkek öğretmenlerin %74.4'ü, kadın stajyer öğretmenlerin 24.2'si ve erkek stajyer öğretmenlerin %61.5'i fiziksel cezaya başvurumaktadırlar. Ayrıca öğrenciliğinde fiziksel cezaya maruz kalanların istenmeyen öğrenci davranışlarını söndürmek için fiziksel cezalandırma yolunu daha çok tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Devlet kurumları da zaman zaman şiddet ile ilgili çalışmalar yapmış ve bunlardan biride Adıyaman Valiliği Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün hazırladığı 23.11.2001 tarih ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü' nün 24.08.2001 tarih ve 311.02/ 266-318 sayılı İl Çerçeve Programında bildirdiği Şiddet Konulu Dokümanlar adlı çalışmadır.

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

İngiltere'de Whitney ve Smith'in 1993 yılında 6.700 kişi üzerinde yaptığı çalışmaya göre, okullarda, bir hafta içinde yapılan zorbalık davranışları ilköğretimde % 10'u, ortaöğretimde ise % 4'ü oluşturmaktadır.

İngiltere'de 2001 yılında Blaya tarafından 1.672 kişi üzerine uygulanan çalışma, yoksun kesimlerdeki okullarda şiddetin % 8 oranında olduğunu rapor etmiştir.

İskoçya'da, Mellor tarafından, 1990 yılında 942 kişi üzerine uygulanan çalışma göstermiştir ki, öğrencilerin % 4 'ü okul arkadaşlarına karşı zorbalık yaptığını belirtmiş ve % 6'sı da zorbalıkla karşılaştığını ifade etmiştir.

“Hollanda'da, Mooij tarafından 1994 yılında 1998 kişi üzerine uygulanan çalışma ilköğretim öğrencilerinin % 23'ünün, ortaöğretim öğrencilerinin de % 6'sının düzenli olarak zorbalığa maruz kaldığını bulgulamıştır (Debarbieux, 2003 Aktaran Parlador, 2009: 49).”

Avrupa'daki teşebbüslere örnek verilecek olursa; 1997 yılında Avrupa komisyonu tarafından Okullarda Şiddete karşı bir teşebbüs kurulmuştur. Bu teşebbüs, Avrupa Birliğini oluşturan 15 Ülkenin yöneticilerinden oluşan bir yapıydı. Bu, bazı yüksek olay profillerine olduğu kadar okul güvenliği ile ilgili artan kaygılara karşı bir tedbirdi. Bu iki yıllık proje, ülkelerin kendi içinde projeler geliştirmesine yardımcı olduğu gibi, var olan projeler hakkında bilgi toplamak içinde finanse edildi. Bu proje, okul ve aile, öğrenciler, öğretmenler ve idarecileri kapsayan birleştirilmiş eylem ve anti sosyal davranışların geliştirilmesi ile üç boyutlu bir yaklaşımı önermiştir (Shaw, 2006 Aktaran Parladır, 2009:48).

1997 yılında Utrecht-Holanda da Daha Güvenli Okullar üzerine bir konferans verildi ve 1998 yılında Londra'da Okulda Şiddetle Mücadeleye Karşı Girişimler üzerine bir Avrupa Konferansı verildi. Geçen on yılda, okullardaki zorbalık olaylarını başarılı bir biçimde azaltan Norveç projelerinden esinlenilerek, zorbalığın önlenmesi girişimlerin başlıca ilgi alanı olmuştur. Finlandiya, İsviçre, ve Holanda, İngiltere ve Galler ülkesi zorbalığın önlenmesinde öğrenci ve ailelerin katılımının artmasını amaçlayan Güvenli ve Koruyucu Okul isimli bir işbirliği planlamaktadırlar. Almanya'da hem şehirlerde hem de kırsal alanlardaki okullarda meydana gelen suç, ırkçılık ve şiddet problemlerine karşı birçok okul şiddet projeleri geliştirilmiştir (Shaw, 2006 Aktaran Parladır, 2009:49).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

“Araştırmanın amacı, bir grup öğretmenin adalet algıları ile şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerini incelemek ve aralarındaki ilişkileri tanımlamak olması nedeniyle araştırma, tarama modelinin varsayımlarına göre yürütülmüştür (Karasar, 2013).”

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açıları konusuna ilişkin yazılan kitap, makale ve Türk yazınından faydalanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Tez Merkezinde konu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinden, dergilerden, bazı elektronik dergilerden ve internetteki çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012 - 2013 Öğretim yılı Gaziantep İli Şehitkamil İlçesi 114 İlköğretim okulunda görev yapan ve 5-8. sınıfların derslerine giren 1.900 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Evrendeki tüm katılımcılara ulaşma olanağı olması nedeniyle örneklem tayinine gidilmemiştir. Buna göre veri toplama aracı evrendeki tüm katılımcılara gönderilmiş ancak 617 öğretmenden yanıt alınabilmiştir. Bu nedenle söz konusu katılımcılar çalışma grubu olarak adlandırılmıştır. Diğer yandan 617 katılımcının 561'inin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Çünkü elde edilen verilerin grubun aritmetik ortalamasının çok uzağında olan ve bu yönüyle verilerin normallik özelliğini bozan verilerin dışarıda tutulması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007: 99). Yapılan inceleme sonucunda 56 katılımcının verilerinin uç değerler içermesi nedeniyle analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Buna göre örneklem bilgileri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 3: Katılım Sayıları.

5-8. Sınıf Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Sayısı	5-8. Sınıflarda Derse Giren Öğretmen Sayısı	Çalışma Gurubu Öğretmen Sayısı
114 Okul	1900 Öğretmen	617 Öğretmen

Tablo 4: Okullara Dağıtılan ve Alınan Anket Sayıları.

Öğretmenlerine Ölçek Dağıtılan Okullar	Dağıtılan Anket Sayısı	Alınan Anket Sayısı
Adnan A.Ş. İlköğretim Okulu	20	11
Ahmet Yesevi İlkokul	10	4
Aktoprak Ortaokulu	10	4
Arıl İlköğretim Okulu	10	2
Aydınlr Ortaokulu	40	21
Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu	30	19
Azize-Abdulkadir Hamamcıoğlu İlköğretim Okulu	30	19
Behiye Reşat Kaleoğlu İlkokulu	10	7
Bozobası İlköğretim Okulu	10	5
Bülbülzade Abdullah Edip İlköğretim Okulu	20	10
Cemil Alevli İlköğretim Okulu	20	9
Dülük İlköğretim Okulu	10	2
Edebalı İlköğretim Okulu	20	14
Emine Konukoğlu İmamhatip Ortaokulu	20	12
Emine Mustafa Humanızlı İlkokulu	15	14
Fehime Güleç İlköğretim Okulu	10	4
Galip Deniz İlköğretim Okulu	15	11
Gazikent İMKB Ortaokulu	20	17
Gaziyurt İlköğretim Okulu	10	3
Gürteks Mehmet Hayri Özkaya İlkokulu	20	14
Hasan Katıkçı İlköğretim Okulu	10	7
Hayri Küpeli İlköğretim Okulu	15	12
Karacaoğlan İlköğretim Okulu	20	17
Karahöyük İlköğretim Okulu	20	4
Kaşıbeyaz İlköğretim Okulu	10	5
Kıbrıs İlköğretim Okulu	15	14
Kılıçarslan İlköğretim Okulu	15	15
Lions İlköğretim Okulu	10	6
M. Adil Kasapseçkin İlköğretim Okulu	10	5
Mahmut Fehime Güleç Ortaokulu	10	2
Mahmut Hümayun Özhelvacı İlköğretim Okulu	10	5
Malazgirt İlkokulu	10	7
Mehmet Akif İlköğretim Okulu	10	2
Mehmet Çolakoğlu Ortaokulu	15	13
Mehmet Emin-Zekiye Üstünel İlköğretim Okulu	10	6
Mehmet Tuncay Aykaç İlköğretim Okulu	20	11
Mete Uygun İlköğretim Okulu	10	7
Mevlana İlköğretim Okulu	20	15
Münifpaşa Ortaokulu	10	2
Mütercimasım İlköğretim Okulu	40	23
Namık Kemal İlköğretim Okulu	20	13
Osman Gazi İlköğretim Okulu	15	9
Ömer Asım Aksoy İlköğretim Okulu	15	9
Ömer Humanızlı İlköğretim Okulu	10	4
Ömer ve Sabriye Ersoy İlköğretim Okulu	20	10
Sadettin Batmazoğlu İlkokulu	10	6
Sam Mezrası İlköğretim Okulu	10	3
Sam İlköğretim Okulu	10	6
Samiye Teymur Emine Ulusoy İlköğretim Okulu	10	7
Sani Konukoğlu İlköğretim Okulu	50	29
Şahinbey İlköğretim Okulu	10	5
Şehit Nafi Kıvanç İlköğretim Okulu	15	14
Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	20	18
Toki Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	10	9
Türkan Mehmet Akcan İlköğretim Okulu	15	11
Ülger Kepkep İlköğretim Okulu	20	15
Vali Aksu İmamhatip Ortaokulu	10	5
Vali Muammer Güler İlköğretim Okulu	20	17
Yığınlı İlköğretim Okulu	10	4

Yukarı Beylerbeyi İlköğretim Okulu	20	13
Zekeriye Konukoğlu İlköğretim Okulu	10	7
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	30	23
TOPLAM 62 Okul	1000	617

Tablo 5. Branş Öğretmenleri Bilgisi

Branşlar (Alfabetik bir sıra olmalı)	Örnekleme	
	Sayı (S)	Yüzde (%)
Bilişim Teknolojileri	62	3,26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	89	4,68
Fen Bilgisi/Fen ve Teknoloji	272	14,32
Yabancı Dil / İngilizce	219	11,53
İlköğretim Matematik	320	16,84
Müzik	36	1,89
Resim İş / Görsel Sanatlar	40	2,11
Rehber	88	4,63
Türkçe	372	19,58
Beden Eğitimi	102	5,37
Sosyal bilgiler	213	11,21
Teknoloji ve Tasarım	87	4,58
TOPLAM	1900	100

3.3.Veriler ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışmaya katılan öğretmenler Örgütsel Adalet Algıları ile Şiddete Bakış açıları değerlendirilmiştir. Ölçekte önce katılımcılara dair kişisel bilgiler formu (Anket Bölüm 1), sonrasında Niehoff ve Moorman'ın (1993) geliştirdiği ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış Örgütsel Adalet Ölçeği (Anket Bölüm 2) ve son olarak Öğretmene Göre Okulda Şiddet Kaynakları Ölçeği (Anket Bölüm 3) kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan önermelerin değerlendirilmesi 5'li Likert ölçeğinde yapılmıştır. Ölçekte "1:Hiç", "2:Az", "3:Orta", "4:Çok", "5:Pek çok" anlamında kullanılmıştır.

Veriler, bağımsız ve bağımlı değişken olmak üzere iki tür nicel veri özelliğine sahiptirler. Bağımsız değişkenler olarak öğretmenlerin demografik (yaş ve cinsiyet), mesleki (kıdem yılı, okul türü, okulda çalışma süresi) ve çalıştıkları okulla (okul mevcudu, sınıf mevcudu, sosyal sportif faaliyet düzeyleri ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi) ilgili bilgilerdir. Bağımlı değişkenler ise, öğretmenlerin adalet algıları ile şiddetin sebeplerine yönelik görüşleridir.

Veriler, okul öğretmenlerinin adalet algılarını ve şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerini ortaya koyabileceği iki ölçeğin birlikte kullanıldığı form yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin adalet algılarını ortaya koyduğu ölçek, “Örgütsel Adalet Ölçeği”dir. Örgütsel Adalet Ölçeği, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını belirlemek amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş, Wasti (2001) tarafından Türkçeye çevirilen ve güvenilirlik, geçerlik analizi yapılmış ve Gürpınar tarafından da üzerinde çalışılan Örgütsel Adalet Ölçeğinin Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Ek1) (Laçinoğlu, 2010:54).

Örgütsel adalet ölçeğinin orijinal formu 20 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalettir. Dağıtımsal adalet alt boyutu beş önermeden oluşmakta ve boyutun temel işlevi bireylerin elde ettikleri kazanımlarla ilgili adalet algılamalarını ortaya koymadır. Başka bir ifadeyle dağıtımsal adalet, farklı iş davranışlarının adilliklerinin tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Bu önermeler, ücret adillliği, çalışma programı, iş yükü, iş sorumlulukları ve dağıtılan ödüllerin adillliği özelliklerini içermektedir.

İkinci boyut olan işlemsel adalet, altı önermeden oluşmaktadır. Bunlar, kullanılan metotlar, yöntemler ve süreçleri içermektedir. İşlemsel adaleti ortaya koymada kullanılan önermeler, iş kararlarının, çalışan sesinin ve itiraz sürecinin seviyesi vb. gibi resmi prosedürleri tanımlamaktadır.

Son boyut ise, etkileşimsel adalettir. Bu boyutla örgütsel işlemler uygulanırken, insanların maruz kaldığı tutum ve davranışların niteliğiyle ilgili adalet algılamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Dokuz önermeden oluşan bu boyut, işle ilgili kararlar alınırken çalışanların ihtiyaçlarını dikkate alma ve çalışanlara yeterli miktarda açıklama yapma düzeyleri saptanmak istenmiştir (Laçinoğlu, 2010:54).

Moorman her üç boyut için de Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .90'un üzerinde olduğunu belirtmiştir (Niehoff ve Moorman, 1993). Gürpınar (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel adalet ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucunda elde ettiği Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .96 olarak tespit edilmiştir (Laçinoğlu, 2010:54). Ölçeğin verileri üzerinden yapılan analiz sonucuna göre ölçeği oluşturan dağıtılan adalet algılarına yönelik boyutun Alpha güvenilirlik (analizi ,82, şleyen adalet boyutunun ,93 ve etkileşimsel adalet boyutunun ise ,97 olduğu saptanmıştır. Bu rakamlar Gürpınar"ın (2006) bulduğu sonuçlarla örtüşmektedir

Parladır'ın (2009) aktardığı öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerini saptamak için kullanılan ölçek ise, “Öğretmene Göre Okulda Şiddet Kaynakları Ölçeği”dir. Bu

ölçeğin birinci bölümünde, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek yer almaktadır. Birinci bölümde, şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla 7 boyutta toplam 45 madde bulunmaktadır. Ölçekteki boyutlar ve boyutlarda yer alan önerme sayıları şu şekildedir. Buna göre, öğrenciden kaynaklanan risk faktörleri 10 önerme, öğretmenden kaynaklanan risk faktörleri 8 önerme, aileden kaynaklanan risk faktörleri 5 önerme, okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörleri 8 önerme, eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörleri 6 önerme, teknolojiden kaynaklanan risk faktörleri 3 önerme ve okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri 5 önermedir. Ancak burada şiddetin sebeplerine yönelik ölçek, alt boyutlar temelinde değil bütün olarak kullanılmıştır. Buna göre ölçek verileri üzerinden yapılan Alpha güvenilirlik (α) analizinde 45 maddelik ölçeğin güvenilirliği ,94 olarak saptanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra parametrik ve verilerin normallik özelliği taşımadığı durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre öğretmenlerin adalet algılarıyla şiddetin sebeplerine yönelik verilerin betimsel istatistik analizlerinde sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Daha ileri analizlerden ikili karşılaştırmalarda parametrik testlerde t-testi, parametrik olmayanlarda Ki-kare, ikiden fazla gruplarda tek yönlü ANOVA, parametrik olmayan durumlarda ise Kruskal Wallis H-testi istatistikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007: 39-166). Ayrıca son alt problemle ilgili olarak öğretmenlerin adalet algılarını oluşturan üç alt boyut ile şiddetin sebepleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı üzerinden saptanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2007: 31-32).

Verilerin normallik özelliği taşıyıp taşımadığı Levene testi ile saptanmıştır. Parametrik testlerden ANOVA'nın anlamlı olduğu durumlarda farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post hoc istatistik tekniklerinden eşit olmayan gruplar için Dunnet C istatistiği kullanılmıştır. Parametrik olmayan veriler için Kruskal Wallis H-testinin anlamlı çıktığı durumlarda ise gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağı Mann Whitney U-testi ile saptanmıştır (Büyüköztürk, 2007: 155-161). Anlamlılık düzeyi, sosyal bilimler için kabul gören ,05 kabul edilmiştir.

Betimsel analiz sonuçlarının yorumlanmasında izlenen yol şekilde belirlenmiştir. Beş seçenekli ancak dört aralıklı Likert tipi dereceleme, 5-1 çıkartarak elde edilen değerlerin 5'e bölünmesiyle elde edilmiştir. Buna göre her bir madde ve boyutlar hiç 1-1,80, az 1,81-2,60, ara sıra 2,61-3,40, çok 3,41-4,20 ve pek çok 4,21-5,00 şeklinde yorumlanacaktır. Korelasyon

katsayılarının yorumlanması, 70-1,00 arası yüksek, ,70-,30 arası orta ve ,30-,00 arası düşük düzeyde bir ilişki var, şeklinde yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007:32).

Tüm analizler SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ve yanıtı aranan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular, her bir alt problem başlığı altında verilerin analizine yönelik bilgilerin yer aldığı tablolar ve tablolarda elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılan yorumlar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6: Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Kişisel Bilgiler	Verilen Cevaplar									
	(1)	Yüzde (%)	(2)	Yüzde (%)	(3)	Yüzde (%)	(4)	Yüzde (%)	(5)	Yüzde (%)
Yaşınız	260	42,14	278	45,06	79	12,80				
Cinsiyetiniz	308	49,92	309	50,08						
Kıdeminiz	201	32,58	177	28,69	126	20,42	72	11,67	36	5,83
Okul Türü	347	56,24	270	43,76						
Okulda Çalışma Süresi	377	61,10	141	22,85	99	16,05				
Okul Mevcudu	33	5,35	178	28,85	166	26,90	105	17,02	135	21,88
Sınıf Öğrenci Sayısı	279	45,22	304	49,27	34	5,51				
Sosyal ve Sportif Faaliyetlerin Yeterliliği	70	11,35	338	54,78	209	33,87				
Çevre Sosyo Ekonomik Yönden Hangi Düzeyde	73	11,83	221	35,82	323	52,35				

Tablo 6 incelendiğinde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun genç, mesleki kıdemi az ve kendi okullarında çalışma sürelerinin de düşük, okulların ve sınıf öğrenci mevcutlarının kalabalık, okullarda sosyal sportif faaliyet düzeylerinin genelde yetersiz ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin de büyük oranda düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet durumları eşit, çalıştıkları okulun yenilenen kanuni düzenlemelerle ile İlköğretim (1-8. sınıf bir arada) ya da ortaokul (5-8. sınıf bir arada) olması durumu da eşit sayılabilir durumdadır.

4.1. Öğretmenlerin Adalet Algıları Nedir?

Bu alt problemle ilgili olarak ilkönce öğretmenlerin adalet algılarının betimsel istatistik analizi sonuçları verilmiştir. Tablodaki bilgilerin okunabilirliğini artırmak için “Hiç” ve “Az” ile “Çok” ve “Pek çok” kategorileri birlikte değerlendirilmiştir. Bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin “Dağıtılan Adalet” Boyutuna Yönelik Algıları

Boyutlar/Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		Art. Ort	St. Sap.
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	(\bar{x})	SS
Dağıtılan adalet	100	17,8	124	22,1	193	34,5	104	18,6	40	7,1	14,4	4,3
Çalışma programımın adil olduğunu düşünüyorum.	62	11,1	102	18,2	222	39,6	132	23,5	43	7,7	3,4	1,1
Aldığım ücretin adil olduğunu düşünüyorum.	158	28,2	154	27,5	145	25,8	73	13,0	31	5,5	2,5	1,2
İş yükümün adil olduğunu düşünüyorum.	62	11,1	102	18,2	222	39,6	132	23,5	43	7,7	2,9	1,1
Dağıtılan ödüllerin (maddi ve manevi) adil olduğunu düşünüyorum.	158	28,2	154	27,5	145	25,8	73	13,0	31	5,5	2,4	1,2
İş sorumluluklarımın adil olduğunu düşünüyorum.	58	10,3	106	18,9	233	41,5	112	20,0	52	9,3	2,9	1,1

Tablo 7’den öğretmenlerin dağıtılan adalet boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalamasının boyut temelinde çok yüksek olmadığı ($14,4/5=2,9$) anlaşılmaktadır. Tablo 7’deki bilgiler maddeler bazında incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin “*Çalışma programımın adil olduğunu düşünüyorum.*” (%31,2) ve “*İş yükümün adil olduğunu düşünüyorum.*” (%31,2) bu konulardaki algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin yarıdan fazlasının “*Aldığım ücretin adil olduğunu düşünüyorum.*” (%55,7), ve “*Dağıtılan ödüllerin (maddi ve manevi) adil olduğunu düşünüyorum*” (%55,7) konularındaki algılarının zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla böyle bir tabloda, ankete katılanların ödül ve aldıkları ücret düzeyinden memnun olmadıkları ifade edilebilir.

İçerlinin (2009) “Örgüt Yapısı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmasında örgütsel adaletin algılanmasında, örgütsel adaletin birinci boyutu olan dağıtım adaleti algısı 3,41 ile en düşük ortalamaya sahiptir. Dağıtım adaleti boyutunun en düşük algı düzeyini “iş yerimden aldığım ödüllerin oldukça adil olduğunu düşünüyorum” ve “ücret düzeyimin adil olduğunu düşünüyorum” ifadeleri oluşturmaktadır. Araştırmasına göre ankete katılanların hem işletmelerindeki ödül dağıtımından, hem de ücret düzeylerinden memnun olmadıkları ifade edilebilir. Buna göre de araştırmadaki sonuçlarımızla İçerlinin (2009) araştırmasındaki sonuçlar örtüşmektedir.

Karaeminoğulları (2006) “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları İle Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında dağıtım adaleti konusunda grup üyeleri arasındaki görüş farklılıkları, diğer boyutlara kıyasla daha yüksek şeklinde bulgular elde etmiştir. Araştırmasına göre ücret konusunda devlet ve vakıf üniversiteleri arasında bir uçurum söz konusudur. Vakıf ve devlet üniversiteleri arasındaki maaş farkı, 3 ile 5 kat arasında değiştiği sonucuna varmış. Nitelikli bir işgücü sınıfı oluşturan öğretim

elemanlarının, hak ettikleri karşılığı tam olarak aldıklarını güçlü bir şekilde onaylamadıkları görüşündedir. Buna göre de hem kendi araştırmamız hem de İçerlinin (2009) araştırmasıyla örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8: Öğretmenlerin “İşleyen Adalet” Boyutuna Yönelik Algıları

Boyutlar/Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		Art. Ort	St. Sap.
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	(\bar{x})	SS
İşleyen adalet	24	4,3	68	12,1	184	32,8	200	35,6	86	15,3	20,7	5,3
Okul müdürüm, işimle ilgili kararları verirken tarafsızdır.	21	3,7	51	9,1	165	29,4	229	40,8	95	16,9	3,6	1,0
İşle ilgili kararları vermeden önce tüm çalışanların tereddütlerini dinler.	21	3,7	85	15,2	184	32,8	186	33,2	85	15,2	3,4	1,0
İşle ilgili kararları vermek için konuyla ilgili tüm bilgileri toplar.	22	3,9	71	12,7	200	35,7	187	33,3	81	14,4	3,4	1,0
Okul müdürüm, verilen kararları açıklamak için gerektiğinde ek bilgi sağlar.	21	3,7	54	9,6	190	33,9	209	37,3	87	15,5	3,5	1,0
İşle ilgili verilen kararlar tutarlı bir şekilde etkilenen tüm çalışanlara uygulanır.	26	4,6	73	13,0	198	35,3	183	32,6	81	14,4	3,4	1,1
Çalışanların, okul müdürü tarafından verilen kararları itiraz etme ya da onaylama hakları vardır.	35	6,2	71	12,7	166	29,6	204	36,4	85	15,2	3,4	1,1

Tablo 8’den öğretmenlerin işleyen adalet boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalamasının boyut temelinde çok yüksek olduğu ($20,7/6=3,45$) anlaşılmaktadır. Tablo 8’e ait bilgiler, maddeler bazında incelendiğinde öğretmenlerin bütün konulardaki algılarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin, yönetim için gerekli olan kararları alırken işleyen adalete önem verdikleri ifade edilebilir.

İçerlinin (2009) “örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler” başlıklı çalışmasında işleyen adalet algısı bakımından ankete katılanların, yöneticilerin kararlarıyla ilgili olan bu süreçlere itiraz etme ve alınan bu kararların yeniden değerlendirilmesini isteme haklarının sınırlı olduğu düşünülebilir sonucuna vardığı ve yaptığımız araştırma ile örtüşen bir durum olduğu söylenebilir.

Karaeminoğullarının (2006) araştırmasında öğretim elemanlarının kendilerini ilgilendiren kararlar alınırken üstlerinin muamele biçimlerinin adil olduğuna kısmen katılmaktadır. Bu araştırmanında bulguları yine tablo 8 deki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Tablo9: Öğretmenlerin “Etkileşimsel Adalet” Boyutuna Yönelik Algıları

Boyutlar/Maddeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		Art. Ort	St. Sap.
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	(\bar{x})	SS
Etkileşimsel adalet	14	2,6	50	8,9	155	27,6	224	40,0	118	21,0	33,1	7,8
İşle ilgili kararları verirken bana karşı ilgili ve naziktir.	12	2,1	43	7,7	140	25,0	245	43,7	121	21,6	3,8	,9
İşimle ilgili bir karar verirken bana karşı saygılı ve özenlidir.	8	1,4	41	7,3	145	25,8	236	42,1	131	23,4	3,8	,9
Okul müdürüm işimle ilgili kararları verirken benim kişisel ihtiyaçlarıma duyarlıdır.	18	3,2	60	10,7	153	27,3	226	40,3	104	18,5	3,7	1,0
İşimle ilgili kararları verirken bana samimi bir şekilde yaklaşır.	15	2,7	41	7,3	160	28,5	224	39,9	121	21,6	3,7	,9
İşimle ilgili konularda bir çalışan olarak benim haklarıma önem verir.	15	2,7	43	7,7	161	28,7	223	39,8	119	21,2	3,7	,9
İşimle ilgili kararların uygulamalarını benimle konuşur.	15	2,7	46	8,2	158	28,2	223	39,8	119	21,2	3,7	,9
İşimle ilgili kararların verilme sebeplerini açıklar.	15	2,7	54	9,6	152	27,1	227	40,5	113	20,1	3,7	,9
İşimle ilgili kararlar verirken mantıklı izahatlar yapar.	18	3,2	63	11,2	168	29,9	201	35,8	111	19,8	3,6	1,0
İşimle ilgili verilen kararları açıkça anlatır.	14	2,5	57	10,2	156	27,8	215	38,3	119	21,2	3,7	1,0

Tablo 9’da da öğretmenlerin etkileşimsel adalet boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalamasının boyut temelinde çok yüksek olduğu ($33,1/9=3,68$) anlaşılmaktadır. Burada da maddeler bazında incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık olarak bütün konularda yine algılarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonucu değerlendirildiğinde; yönetim adına gerekli olan kararlar alınırken kişilerarası ilişkilere önem verdikleri düşünülebilir.

Yine İçerlinin (2009) araştırma sonuçlarında elde ettiği, “yöneticilerin, gerekli olan kararlar alınırken kişilerarası ilişkilere önem verdikleri” bulgusu ile Tablo 9’daki bulgulara örtüştüğü ifade edilebilir. Bir başka araştırma yapan Karaeminoğlularına (2006) göre de etkileşim adaleti algılarındaki farklılıklar, amirlerin tüm bireylere yaklaşım biçimlerinin aynı olmama ihtimali şeklinde olacağını ifade etmiş ve “etkileşim adaleti algılarındaki görüş farklılıkları, amir – ast ilişkilerinden, amirlerin tarafsız davranma konusuna yeterince özen göstermemelerinden, bireylerin performanslarındaki farklılıkları dikkate alarak davranışlarını şekillendirmelerinden veya çalışanların üstleriyle ilgili kişisel düşüncelerinden kaynaklanmış olabilir” şeklinde yorumlamıştır. Bu bulgulara göre de araştırma bulguları Karaeminoğlularının bulguları ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin işleyen ve etkileşimsel adalet boyutlarıyla ilgili olarak, tüm personelin gözetildiği, düşünce ve fikirlerinin alındığı, kendilerine sorgulama hakkının verildiği, kararlara

itiraz şansının tanındığı ve alınan kararların tüm öğretmenler için eşit derecede bağlayıcı olduğu bir okul ortamında, öğretmenlerin algılarının yüksek olmasına uygun düşmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Onların Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Bu bölümde öğretmenlerin adalet algılarının cinsiyet ve yaşa (demografik özellikler) göre değişimler incelenmiştir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Cinsiyete Göre Değişimi

Bu alt problemle ilk olarak öğretmenlerin adalet algılarının demografik özelliklere göre değişimi incelenmiştir. Demografik özellikler, cinsiyet ve yaştır. Buna göre öğretmenlerin adalet algılarının cinsiyete dayalı değişme incelenmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Cinsiyete Göre Farklaşmasına Yönelik T-Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	(\bar{x})	S	sd	t	p
Dağıtılan	Kadın	278	14,0	4,2	559	-2,3	,02
	Erkek	283	14,8	4,3			
İşleyen	Kadın	278	20,1	5,4	559	-2,8	,01
	Erkek	283	21,4	5,2			
Etkileşimsel	Kadın	278	32,1	7,8	559	-3,2	,001
	Erkek	283	34,1	7,8			

Tablo 10 da görüleceği üzere öğretmenlerin adalet ölçeğini oluşturan dağıtılan [$t_{(559)} = 2,28, p < ,02$], işleyen [$t_{(559)} = 2,8, p < ,01$] ve etkileşimsel [$t_{(559)} = 3,2, p < ,02$] boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Dağıtılan adalet boyutuna yönelik olarak erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 14,8$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 14$) daha olumludur. Yine işleyen adalet boyutunda da yönelik olarak erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 21,4$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 20,1$) daha olumlu görülmektedir. Benzer sonucun etkileşimsel adalet boyutunda da yaşandığı gözlenmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{x} = 34,1$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 32,1$) daha yüksektir. Sonuç olarak erkek öğretmenlerin adalet algılarının kadınlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Anketimiz yöneticilerin cinsiyet durumları sorulmamışsada ülkemizde yöneticilerin büyük çoğunluğun erkek olduğu varsayarak erkek öğretmenlerinin hemcinslerine karşı algılarının olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Yaşa Göre Farklılaşmanın Anlamlılığı

Bunun için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (,686), işleyen adalet boyutunun (1,222) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (1,394)'dur. Bu bilgilere göre grupların birbirinden anlamlı ölçüde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Yaş Özelliklerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	58,7	2	29,3	1,60	,20	-
	Gruplarıçi	10206,1	558	18,2			
	Toplam	10264,8	560				
İşleyen	Gruplararası	117,8	2	58,9	2,08	,13	-
	Gruplarıçi	15751,8	558	28,2			
	Toplam	15869,7	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	508,348	2	254,2	4,20	,02	1-3
	Gruplarıçi	33772,8	558	60,5			
	Toplam	34281,1	560				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin dağıtılan adalet [$F_{(2, 558)}=1,60 p>,20$] ile işleyen adalet [$F_{(2, 558)}=2,08 p>,13$] algılarının yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmazken, etkileşimsel adalet algılarının ise yaşa göre anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır [$F_{(2, 558)}=1,60 p<,02$]. Farklılaşmanın yönünü anlamak için post hoc testlerinden gruplar arası varyanslar eşit olmadığında gruplar arası karşılaştırma olanağı veren Dunnet C istatistiği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre 41 yaş ve üstü öğretmenlerin etkileşimsel adalet algılarının 20-30 yaş grubundaki olanlara göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Dunnet C= 3,14). Öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe yöneticilerinin kendilerine karşı nazik, saygılı, kendileri ile ilgili kararları alırken kişisel durumlarının göz önünde bulundurduğu, samimi, haklarına karşı saygılı olduklarını düşünmektedirler.

4.1.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Mesleki Özelliklerine Göre Değişimi

Bu bölümde algıların kıdem yılı, okulda çalışma süresi ve okul türü özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

4.1.2.1 Öğretmenlerin Adalet Algılarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimi

Öğretmenlerin adalet algılarının mesleki özelliklerinden kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA istatistiği ile test edilmiştir. Bunun için öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (,796), işleyen adalet boyutunun (1,295) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (1,138)'dir. Bu bilgilere göre grupların birbirinden anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, aksine benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bilgiler Tablo12'de verilmiştir.

Tablo12: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Kıdem Yılı Özelliklerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	111,6	4	27,9	1,52	,19	-
	Gruplariçi	10153,3	556	18,3			
	Toplam	10264,9	560				
İşleyen	Gruplararası	240,3	4	60,1	2,14	,08	-
	Gruplariçi	15629,4	556	28,1			
	Toplam	15869,7	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	485,7	4	121,4	1,99	,09	-
	Gruplariçi	33795,5	556	60,9			
	Toplam	34281,1	560				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin dağıtılan adalet [$F_{(4, 556)}=1,52 p>,19$], işleyen adalet [$F_{(2, 556)}=2,14 p>,08$] ve etkileşimsel adalet [$F_{(2, 556)}=1,99 p<,09$] algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin adalet algılarının kıdemlere değişmediği ve dolayısıyla algıların birbirine benzediği söylenebilir. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet boyutunda yaşlarının artmasıyla daha olumlu düşünürken mesleki kıdemlerinin artmasında farklılaşmaması dikkat çekmiştir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Değişimi

Bu konuda bir başka karşılaştırmanın öğretmenlerin adalet algılarının çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmanın olup olmadığıyla ilgilidir.

Öğretmenlerin adalet algılarının mesleki özelliklerinden kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA istatistiği ile test edilmiştir. Bunun için öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (2,260), işleyen adalet boyutunun (2,469) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (1,932)'dir. Bu bilgilere göre grupların birbirinden anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, aksine benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bilgiler Tablo13'de verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	33,1	2	16,5	,902	,41	-
	Gruplariçi	10231,8	558	18,3			
	Toplam	10264,9	560				
İşleyen	Gruplararası	204,1	2	102,1	3,636	,03	-
	Gruplariçi	15665,6	558	28,1			
	Toplam	15869,7	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	318,6	2	159,3	2,618	,07	-
	Gruplariçi	33962,6	558	60,9			
	Toplam	34281,1	560				

Tablo13'den öğretmenlerin dağıtılan adalet [$F_{(2, 558)} = ,902$ $p > ,41$] ile etkileşimsel adalet algılarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(2, 558)} = 2,618$ $p > ,02$]. Bununla birlikte öğretmenlerin işleyen adalet boyutuna yönelik algılarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2, 558)} = 2,08$ $p > ,13$]. Farklılaşmanın yönü için post hoc testlerinden gruplar arası varyanslar eşit olmadığında gruplararası karşılaştırma olanağı veren Dunnet C istatistiği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre buldukları okulda çalışma süreleri 7 ve daha fazla yıl olan öğretmenlerin işleyen adalet algılarının 1-3 yıl arasında çalışanlara göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Dunnet C= 1,713). Buna göre de okulda yeni görev yapmaya başlayan öğretmenler okul ortamına ve kültürüne belirli bir sürede alıştıkları ve okuldaki çalışma süreleri arttıkça da daha olumlu düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Değişimi

Öğretmenlerin algılarının okul mevcudu, sınıf mevcudu, sosyal sportif faaliyet ve sosyo - ekonomik düzey özelliklerine göre anlamlı biçimde farklılaşma durumu araştırılmıştır.

4.1.2.3.1. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Okul Mevcudu Özelliklerine Göre Değişimi

Bunun için ilk olarak öğretmenlerin algılarının okul mevcudu özelliklerine göre değişimi. Öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (1,407), işleyen adalet boyutunun (3,241) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (2,015)'dir. Bu bilgilere göre grupların birbirin benzer olduğu söylenebilir. Bilgiler Tablo14'de verilmiştir

Tablo14: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okul Mevcuduna Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	878,724	4	219,681	13,013	,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 3-2
	Gruplarıçi	9386,153	556	16,882			
	Toplam	10264,877	560				
İşleyen	Gruplararası	417,128	4	104,282	3,752	,01	1-3
	Gruplarıçi	15452,598	556	27,792			
	Toplam	15869,725	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	346,349	4	86,587	1,419	,23	-
	Gruplarıçi	33934,799	556	61,034			
	Toplam	34281,148	560				

Tablo 14'den öğretmenlerin dağıtılan adalet [$F_{(4, 556)} = 13,013,902$ $p < ,00$] ve işleyen adalet [$F_{(4, 556)} = 3,752$ $p < ,01$] algılarının okul mevcuduna göre anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin etkileşimsel adalet boyutuna yönelik algılarının ise anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4, 556)} = 1,419$ $p > ,23$]. Farklılaşmanın yönü için Dunnet C istatistiği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre okul mevcudu 0-500 arasında öğrencisi olan okulların öğretmenlerinin okul mevcudu sırayla 501-1000 (Dunnet

C=3,924), 1001-1500 (Dunnet C=5,498), 1501-2000 (Dunnet C=5,015) ve 2001 ve üstü (Dunnet C=5,389) öğrencisi olan okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri gözlenmektedir. Dağıtılan adalet boyutuyla ilgili başka bir farklılaşma ise okul mevcudu 501-1000 öğrencisi olan okullardaki öğretmenlerle 1001-1500 öğrencisi olan okullardaki öğretmenler arasında olup okul mevcudu az olanlar lehine daha olumlu algılara sahip olduğu anlaşılmaktadır (Dunnet C= -1,574). Farklılaşmanın yönüyle ilgili araştırmaların yapıldığı bir diğer boyut işleyen adalete ilişkin öğretmenlerin algılarıyla ilgilidir. Yapılan Dunnet C testi sonucunda okul mevcudu 0-500 öğrencisi olan okullardaki öğretmenlerin 1001-1500 arasında öğrencisi olan okullardaki öğretmenlere göre algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (Dunnet C=3,686). Tabla 14'e ait analiz sonuçlarına göre, öğretmenler okul öğrenci mevcudu artıkça kendi kazanımları ve eğitim sürecindeki katılımları düşünceleri olumsuzdur.

4.1.2.3.2. Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi

Bunun için öğretmenlerin algılarının okul mevcudu özelliklerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (1,124), işleyen adalet boyutunun (1,514) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (4,150) olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler, grupların birbirine benzer olduğunu göstermektedir, denilebilir. Tek yönlü ANOVA istatistiği Bilgiler Tablo 15'de verilmiştir

Tablo 15: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okullardaki Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	215,655	2	107,828	5,987	,003	1-2, 1-3
	Gruplariçi	10049,222	558	18,009			
	Toplam	10264,877	560				
İşleyen	Gruplararası	52,594	2	26,297	,928	,396	-
	Gruplariçi	15817,131	558	28,346			
	Toplam	15869,725	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	67,130	2	33,565	,547	,579	-
	Gruplariçi	34214,018	558	61,315			
	Toplam	34281,148	560				

Analiz sonuçları öğretmenlerin dağıtılan adaletle ilgili algılarının görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcutlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2, 558)} = 5,987$ $p < ,00$]. Bununla birlikte öğretmenlerin işleyen adalet [$F_{(2, 558)} = ,928$ $p > ,396$] ve etkileşimsel adalet [$F_{(2, 558)} = ,547$ $p > ,579$] algılarının sınıf mevcutlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Farklılaşmanın yönü için Dunnet C istatistiği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre sınıf mevcudu 0-30 arasında olan okulların öğretmenlerinin algılarının sınıf mevcudu 31-40 (Dunnet C=1,091) ve 41 ve üstü olan (Dunnet C=2,013) okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler sınıf öğrenci sayıları artıka sınıfın başarısının düştüğü varsayılarak kendi kazanımlarının da düştüğünü ve sınıf öğrenci sayısı düşük olanlara göre de aynı ücreti almaları yani daha fazla almaları gerektiği gibi bir düşüncededirler.

4.1.2.3.3 Öğretmenlerin Adalet Algılarının Sosyal Sportif Faaliyet Düzeylerine Değişimi

Bu alt problemde öğretmenlerin adalet algılarının çalıştıkları okulların sosyal sportif faaliyetler düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşma durumu araştırılmıştır. Öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (1,151), işleyen adalet boyutunun (2,782) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (2,688) olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler, grupların birbirine benzer olduğunu göstermektedir, denilebilir. Tek yönlü ANOVA istatistiği bilgiler Tablo 16’da verilmiştir

Tablo 16: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okullardaki Sosyal Sportif Faaliyet Düzeylerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	1541,801	2	770,901	49,313	,000	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplarıçi	8723,076	558	15,633			
	Toplam	10264,877	560				
İşleyen	Gruplararası	1266,655	2	633,327	24,200	,000	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplarıçi	14603,071	558	26,170			
	Toplam	15869,725	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	2123,898	2	1061,949	18,427	,000	1-2, 1-3, 2-3
	Gruplarıçi	32157,250	558	57,629			
	Toplam	34281,148	560				

Analiz sonuçları öğretmenlerin dağıtılan adalet [$F_{(2, 558)} = 49,313$ $p < ,00$], işleyen adalet [$F_{(2, 558)} = 24,200$ $p < ,00$] ve etkileşimsel adalet [$F_{(2, 558)} = 18,427$ $p < ,00$] boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okullardaki sosyal ve sportif faaliyet düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Dağıtılan adaletle ilgili olarak farklılaşmanın yönü için Dunnet C istatistiği kullanılmıştır. Buna göre sosyal ve sportif faaliyet düzeyi çok iyi olan okullardaki öğretmenlerin algılarının orta düzeyde olan (Dunnet C=3,435) ve yetersiz olan (Dunnet C=5,745) okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Yine aynı biçimde sosyal ve sportif faaliyet düzeyi orta düzeyde olan okullardaki öğretmenlerin algılarının yetersiz olan okullardaki öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmektedir (Dunnet C=2,310). İşleyen adalet boyutundaki farklılaşma ise bir önceki boyutla aynı biçimde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sosyal ve sportif faaliyet düzeyi çok iyi olan okullardaki öğretmenlerin algılarının orta düzeyde olan (Dunnet C=2,939) ve yetersiz olan (Dunnet C=5,135) okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Yine aynı biçimde sosyal ve sportif faaliyet düzeyi orta düzeyde olan okullardaki öğretmenlerin algılarının yetersiz olan okullardaki öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmektedir (Dunnet C=2,196). Etkileşimsel adalet boyutundaki farklılaşma ise yine diğer boyutlarda olduğu gibi aynı yöndedir. Buna göre sosyal ve sportif faaliyet düzeyi çok iyi olan okullardaki öğretmenlerin algılarının orta düzeyde olan (Dunnet C=3,856) ve yetersiz olan (Dunnet C=6,671) okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Yine aynı biçimde sosyal ve sportif faaliyet düzeyi orta düzeyde olan okullardaki öğretmenlerin algılarının yetersiz olan okullardaki öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmektedir (Dunnet C=2,815).

4.1.2.3.4 Öğretmenlerin Adalet Algılarının Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Değişimi

Bu alt problemde öğretmenlerin adalet algılarının çalıştıkları okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin algılarının okul mevcudu özelliklerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Öncelikle grupların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dağıtılan adalet boyutunun Levene testi sonucu (1,251), işleyen adalet boyutunun (2,184) ve etkileşimsel adalet boyutunun ise (1,680) olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler, grupların birbirine benzer olduğunu göstermektedir, denilebilir. Tek yönlü ANOVA istatistiği Bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Adalet Algılarının Buldukları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dağıtılan	Gruplararası	587,560	2	293,780	16,940	,000	1-2, 1-3
	Gruplariçi	9677,317	558	17,343			
	Toplam	10264,877	560				
İşleyen	Gruplararası	697,066	2	348,533	12,818	,000	1-2, 1-3
	Gruplariçi	15172,660	558	27,191			
	Toplam	15869,725	560				
Etkileşimsel	Gruplararası	883,223	2	441,611	7,378	,001	1-3
	Gruplariçi	33397,925	558	59,853			
	Toplam	34281,148	560				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin dağıtılan adalet [$F_{(2, 558)} = 16,940$ $p < ,00$], işleyen adalet [$F_{(2, 558)} = 12,818$ $p < ,00$] ve etkileşimsel adalet [$F_{(2, 558)} = 7,378$ $p < ,00$] boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okullardaki sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Dağıtılan adaletle ilgili olarak farklılaşmanın yönü için Dunnet C istatistiği sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin algılarının orta düzeyde (Dunnet C=1,957) ve düşük düzeydeki (Dunnet C=5,745) okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. İşleyen adalet boyutundaki farklılaşmanın yönü bir önceki boyuta benzer biçimde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin algılarının orta düzeyde (Dunnet C=2,684) ve düşük düzey olan (Dunnet C=3,781) okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Etkileşimsel adalet boyutundaki farklılaşma ise sadece sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin algılarının düşük düzeyde olan (Dunnet C=4,193) okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Polat (2007) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki adlı doktora çalışmasında araştırdığı konulardan biri, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenlere göre değişimidir. Türkiye düzeyinde 1281 öğretmenin katıldığı araştırmada veriler, “ortaöğretim okulu öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeği”, “ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilere güven algısı ölçeği”, “ortaöğretim okulu öğretmenlerinin okula güven algısı ölçeği”

ve“ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı algısı ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okulun öğretmen sayısına bağlı büyüklüğü değişkenin örgütsel adaleti ve örgütsel güveni açıklamada etkili olduğu görülmüştür. Buna göre okuldaki öğretmen sayısı artıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel güven düzeylerinde bir düşme gözlenmektedir.

Her ne kadar bu araştırmada öğretmenlerin adalet algılarının buldukları okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak değişimi araştırılmamasına rağmen, okulun büyüklüğüne dair birtakım değişkenler incelenmiştir. Bunlardan biri öğrenci sayısının çokluğu değişkenidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dağıtılan ve işleyen adalet algılarına yönelik görüşlerinin öğrenci sayısına bağlı olarak değiştiği ve öğrenci sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin görüşlerinin çok olan okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ile Polat’ın (2007) araştırma sonucunda okuldaki öğretmen sayısı artıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel güven düzeylerinde bir düşme gözlenmekte bulgusunun örtüştüğü gözlenmektedir.

4.2. Şiddetin Sebepleri ve Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerinin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri nedir ve öğretmenlerin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşlerinin demografik, mesleki ve çalıştıkları okulun özelliklerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgularda şu şekildedir;

4.2.1. Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin dağılımı betimsel istatistiklerden sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma testleriyle tanımlanmaya çalışılmıştır. Çünkü ölçekteki maddeler çok olmasının yanında tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Yer darlığı nedeniyle bu yola başvurulmuştur.

Tablo 18: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşleri

No	Maddeler	n	Arit. Ort.	St. Sap.
			(\bar{x})	SS
1	Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi	561	3,9	1,1
2	Öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması	561	4,1	1,1
3	Ailelerin ilgisizliği	561	4,0	1,0
4	Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği	561	3,3	1,2
5	Anne baba ayrılığı	561	2,5	1,0
6	Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması	561	2,5	1,0
7	Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması	561	2,4	1,1
8	Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi	561	2,4	1,0
9	Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi	561	2,4	0,9
10	Öğretmenlerin dersi sıkıcı işleme	561	2,3	0,9

11	Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması	561	2,1	1,0
12	Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması	561	2,5	1,0
13	Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması	561	3,0	1,2
14	Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği	561	3,2	1,1
15	Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar	561	3,5	1,0
16	Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı	561	2,8	1,0
17	Öğrenciler arası sosyal ve ekonomik statü farkları	561	3,1	1,0
18	Öğrenciler arası kıskançlık	561	3,8	1,1
19	Öğrencilerin somut hedefinin olmaması	561	2,9	1,1
20	Öğrencilerdeki sınav kaygısı	561	3,3	1,0
21	Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması	561	3,4	1,1
22	Öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması	561	3,8	1,0
23	Öğrencinin kötü arkadaş çevresi	561	3,6	1,1
24	Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu	561	3,1	1,0
25	Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması	561	3,7	1,1
26	Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi	561	3,8	1,1
27	Toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması	561	3,8	1,0
28	Toplumdaki kültürel yozlaşma	561	3,9	1,0
29	Toplumdaki ekonomik sorunlar	561	3,9	1,0
30	Şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi	561	3,5	1,2
31	Okul çevresinin kontrolsüz olması	561	2,8	1,1
32	Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması	561	3,3	1,1
33	Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği	561	2,9	1,2
34	Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması	561	2,8	1,3
35	Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması	561	2,8	1,2
36	Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi	561	2,9	1,2
37	Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması	561	2,7	1,0
38	Okul ortamının sıkıcı olması	561	3,0	1,2
39	Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması	561	3,1	1,2
40	Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu	561	3,2	1,3
41	Kalabalık okul ve sınıflar	561	3,0	1,1
42	Aşırı ders yükü	561	2,9	1,2
43	Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği	561	3,7	1,2
44	MEB ve disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi	561	3,6	1,2
45	Kontrolsüz internet kullanımı	561	3,7	1,1
Toplam		561	3,2	25,5

Tablo 18'deki analiz sonuçları, öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin çoğu zaman aralığında (3,41-4,20) olduğu konuların sırasıyla; *öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması (4,1)*, *ailelerin ilgisizliği (4,0)*, *öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi(3,9)*, *toplumdaki kültürel yozlaşma (3,9)*, *toplumdaki ekonomik sorunlar (3,9)*, *toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması(3,8)*, *şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi (3,8)*, *öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması(3,8)*, *öğrenciler arası kıskançlık (3,8)*, *rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği, kontrolsüz internet kullanımı (3,7)*, *MEB disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi, öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması (3,7)*, *öğrencinin kötü arkadaş çevresi (3,6)*, *şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi (3,5)* ve *öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar(3,5)* şeklinde olduğunu göstermektedir.

Öte yandan analiz sonuçlarının öğretmenlerin şiddetin sebepleri arasında nadiren düzeyinde (1,81-2,60) gördüklerinin ise *anne baba ayrılığı (2,5)*, *öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması(2,5)*, *öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması (2,5)*, *öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi(2,4)*, *öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi(2,4)*, *öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi (2,3)* ve *öğretmenlerin aşırı disiplinli olması(2,1)* konularında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre daha çok şiddetin sebebi olarak aile kaynaklı sebepler daha fazla, öğretmen kaynaklı sebeplerinde daha az bulunduğu ifade edilebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Demografik Özelliklerinden Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Değişimi

Bu alt bölümde öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin öncelikle cinsiyet sonrasında ise yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşma durumu incelenecektir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Cinsiyet için t testi, yaş için ise tek yönlü ANOVA istatistiği kullanılmıştır. Bilgiler Tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili T-Testi İstatistiği Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	(\bar{x})	S	sd	t	p
Şiddetin sebepleri ölçeği	Kadın	278	144,9424	25,38235	559	1,7	,09
	Erkek	283	141,2827	25,58932			

Tablo 19'da görüldüğü üzere öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$t_{(559)}=1,7$, $p>,09$]. Bu sonuçlara dayalı olarak şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri erkek ve kadın olmaya göre değişmediği başka bir anlatımla birbirine benzer oldukları söylenebilir. Farklılık olmamasına karşın iki grubun arasındaki az olan fark da kadın öğretmenlerin daha hassas bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Adalet algıları boyutundaki cinsiyete göre farklılaşmanın şiddetin kaynağına göre farklılaşma olmamasıyla tezat olduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaşa Göre Değişimi

Yaşa dayalı bir farklılaşma için analiz öncesinde gruplar arasında homojenlik araştırılmıştır. Yapılan Levene analizi sonucunda (2,204) gruplar arasında varyansın denk olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucuna yönelik bilgiler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili Tek Yönlü ANOVA İstatistiği Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Şiddetin sebepleri ölçeği	Gruplararası	17775,531	2	8887,765	14,283	,000	1-2, 1-3
	Gruplarıçi	347221,271	558	622,260			
	Toplam	364996,802	560				

Tablo 20’de görüleceği üzere analiz sonuçları öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır [$F_{(2,558)}=14,283$, $p<,000$]. Farklılaşmanın yönü Dunnet C ile test edilmiştir. Yapılan analizde 20-30 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin görüşleriyle ilgili puanların 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere (10,924) ve 41 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre (13,233) daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgulara dayanarak genç öğretmenlerin şiddet sebepleri konusunda daha hassas oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin azalmakta olduğu ifade edilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Özelliklerine Göre Değişimi

Burada alt başlıklarda, öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin mesleki özelliklere göre değişimi ile ilgili istatistik bulguları ele alınmıştır.

4.2.3.1. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi:

Anlamlı biçimde değişim, tek yönlü ANOVA istatistiğiyle yoklanmıştır. Grupların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucuna göre (1,941) grupların homojen olduğu anlaşılmıştır. Tek yönlü ANOVA istatistiği analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili Tek Yönlü ANOVA İstatistiği Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Şiddetin sebepleri ölçeği	Gruplararası	22303,619	4	5575,905	9,047	,000	1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5
	Gruplarıçi	342693,183	556	616,355			
	Toplam	364996,802	560				

Analiz sonuçları öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin kıdem yılına göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(4, 556)}=9,047, p<,000$]. Farklılaşmanın yönüyle ilgili olarak yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-3 yıl olan öğretmenlerin 11-15 (11,202), 16-20 (17,752) ve 20 yıl ve üzeri (15,286) olan öğretmenlere göre görüşlerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine 4-6 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin 16-20 yıl (13,694) ve 20 yıl ve üzeri (11,227) olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara dayalı olarak iki çıkarımın yapılabileceği düşünülmektedir. Bunlardan biri, bir önceki analizde saptandığı gibi genç ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin yaşça daha olgun olan gruplara ve mesleki kıdem bakımından biraz daha fazla meslekte bulunan gruplara göre daha çok duyarlık gösterdiği anlaşılmaktadır. İkinci çıkarım ise, elde edilen sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu yönündedir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okul Türüne Yönelik Değişimi

Bunun için t testi istatistiği kullanılmıştır. Bilgiler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okul Türüne Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili T-Testi İstatistiği Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	(\bar{x})	S	sd	X ²	p
Şiddetin sebepleri ölçeği	Ortaokul	318	144,5629	24,81085	559	1,559	,120
	İlkokul	243	141,1770	26,36986			

Tablo 22 den görüleceği üzere öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin okul türlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı gözlemlenmektedir [$t_{(559)}=1,559, p>,120$]. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri ortaokulda ya da ilkokulda çalışıyor olmalarına bağlı olarak farklılaşmadığı belirtilebilir. Aynı durum adalet algılıları boyutunda da görülmektedir.

4.2.3.3. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değişimi

Öncelikle verilerin homojenliği araştırılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (4,865) verilerin homejen olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle analiz parametrik testlerin karşılığı olarak kullanılan nonparametrik testlerden ilişkisiz ölçümler için Kruskal Walls H-istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-3	350	303,40	2	18,158	,000	1-2, 1-3
4-6	125	249,54				
7 yıl ve üzeri	86	235,55				

Tablo 23'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin okuldaki çalışma sürelerine dayalı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=18,158$, $p<,000$]. Farklılaşmanın yönünü bulmak için yine non-parametrik testlerden ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U- Testi istatistiği kullanılmıştır. Buna göre buldukları okulda çalışma süresi 1 ile 3 yıl arası olan öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin çalışma süresi 4 ile 6 ($U=17731,0$ $p<,00$) ve çalışma süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı biçimde farklılaştığı ($U=11353,5$, $p<,00$), farklılaşmanın birinci gruptan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okula yeni başlayan öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik konularda daha fazla duyarlık gösterdikleri söylenebilir. Yine adalet algılarında olduğu gibi okulda çalışma süresi arttıkça, öğretmenler okul ortamına ve kültürüne belirli bir sürede alıştıkları daha olumlu düşündükleri ifade edilebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Özelliklerine Göre Değişimi

Bu alt problemle ilgili verilerin analizine geçmeden önce verilerin homojenliği araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Levene değerlerinin (okul mevcudu için 5,08, sınıf mevcudu için 4,81 ve sosyo-ekonomik düzey için (7,24),05) için anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle parametrik testler değil, onun yerine birden fazla gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-testi ile saptanmaya çalışılacaktır. İkili gruplarda farklılaşmanın yönü ise ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi ile test edilecektir.

4.2.4.1. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okul Mevcudu Özelliğine Göre Değişim

Bu kapsamda Kruskal Wallis H-Testi analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okul Mevcutlarına Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-500	28	298,71	4	51,248	,000	1-3, 2-3, 2-4, 2-5, 3-5
501-1000	153	204,71				
1001-1500	156	291,39				
1501-2000	98	312,35				
2001-2500	126	332,45				

Analiz sonuçları öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin çalıştıkları okulun mevcutlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=51,248$, $p<,000$]. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna yönelik yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre okul mevcudu 0-500 olan okullardaki öğretmenlerin görüşlerinin okul mevcudu 1001-1500 arasında olan okullara göre daha düşük olduğu görülmektedir ($U=11,353$, $p<,00$). Yine anlamlı farklılaşmanın okul mevcudu 501-1000 arasında olanlar ile sırasıyla 1001-1500 ($U=8132,0$, $p<,00$) ve 1501-2000 arasında olan okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında olup 501-1000 lehine düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır ($U=4564,0$, $p<,02$). Bu özellikle ilgili bir başka farklılaşmanın okul mevcudu 1001-1500 olan okullardaki öğretmenlerin görüşlerinin 2001 ile 2500 arasında okul mevcudu olan öğretmenler arasında olduğu gözlenmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında birinci gruptaki öğretmenlerin (298,71) ikinci (204,71) ve üçüncü (291,39) gruptaki öğretmenlere nazaran daha yüksekte olduğu gözlenmekle birlikte, ikinci gruptan başlayarak (204,71) diğer gruplara gidildikçe öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin artmakta olduğu görülmektedir. Birinci gruptaki puanın yüksekliğinin kaynağı hakkında herhangi bir veri olmamasına karşılık, okul mevcudu artmasıyla birlikte öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüş puanlarının yükseldiği söylenebilir.

4.2.4.2. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Girdikleri Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması

Bu konuda yapılan analiz sonuçları Tablo25’de verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Girdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli Fark
0-30	248	224,10	2	56,788	,000	1-2, 2-3
31-40	283	321,86				
40 ve üzeri	30	365,88				

Tablo25'deki bilgilerden öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin girdikleri sınıfın mevcutlarına göre anlamli biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır [$X^2_{(2)}=56,788$, $p<,000$]. Farklılaşmanın kaynağını bulmak için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Buna göre farklılaşma 1 ile 2. Grup arasında ($U=1471,50$, $p<,01$) ve 2. İle 3. Grup arasında olduğu ortaya konmuştur($U=8132,5$, $p<,00$). Sıra ortalamalarına bakıldığında birinci grubun sıra ortalamasının (114, 5) ikinci grubunkinden (86,62) daha büyük olduğu gözlenmektedir. Yine anlamli farklılaşmanın olduğu bir diğer çift ise ikinci grup ile üçüncü gruptur. Buna göre üçüncü grubun sıra ortalamasının (179,37) ikinci gruba göre (130,15) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tüm grupların eşleşmesinde anlamli farklılık görülmemekle birlikte gözlenen bulgulara dayanarak özellikle üçüncü grup olan sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıfların öğretmenlerinin sınıf mevcudu 31-40 arasında olanların öğretmenlerine göre daha duyarlık gösterdikleri söylenebilir.

4.2.4.3. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okuldaki Sportif Ve Sosyal Faaliyet Düzeylerine Göre Değişimi

Yapılan analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Sportif ve Sosyal Faaliyet Düzeylerine Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli Fark
Çok iyi	55	220,80	2	38,722	,000	1-3, 2-3
Orta	319	257,17				
Düşük	187	339,35				

Tablo 26 bilgilerine bakıldığında öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin okulun spor ve sosyal faaliyet düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmektedir [$X^2_{(2)}=38,722$, $p<,000$]. Farklılaşmanın kaynağını bulmak için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Buna göre farklılaşma 1 ile 3. Grup arasında ($U=3028,5$, $p<,00$) ve 2. ile 3. Grup arasında olduğu ortaya konmuştur($U=21029,00$, $p<,00$). Sıra ortalamalarına bakıldığında birinci grubun sıra ortalamasının (83,06) üçüncü grubuna göre (132,8) daha küçük olduğu gözlenmektedir. Yine anlamlı farklılaşmanın olduğu bir diğer çift ise ikinci grup ile üçüncü grup arasında olup üçüncü grubun sıra ortalamasının (300,5) ikinci gruba göre (285,9) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradaki bulgulara dayanarak okullardaki spor ve sosyal faaliyet düzeyi yüksek olduğunu belirten öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin sosyal ve sportif faaliyeti orta ve düşük düzeyde olan okulların öğretmenlerinin görüşlerine göre manidar biçimde düşük olduğu söylenebilir. Bu da sosyal faaliyetlerin yeterli olduğu okullarda öğrencilerin daha az şiddete başvurduğu anlamına gelebilmektedir.

4.2.4.4. Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşması

Yapılan analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Görüşlerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmayla İlgili Kruskal Wallis H-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Çok iyi	55	206,39	2	52,817	,000	1-3, 2-3
Orta	209	234,86				
Düşük	297	327,28				

Tablo 27 bilgilerine bakıldığında öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmektedir [$X^2_{(2)}=58,817$, $p<,000$]. Farklılaşmanın kaynağını bulmak için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Buna göre farklılaşma birinci ile üçüncü grup arasında ($U=4748,5$, $p<,00$) ve 2. ile 3. Grup arasında olduğu ortaya konmuştur($U=20709,00$, $p<,00$). Sıra ortalamalarına bakıldığında üçüncü grubun sıra ortalamasının (188,01) birinci gruba göre (114,3) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Yine anlamlı farklılaşmanın olduğu bir diğer çift ise ikinci grup ile üçüncü grup arasında olup üçüncü grubun sıra ortalamasının (288,27) ikinci gruba göre (204,09) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek

olduğunu belirten öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu belirten öğretmenlerinin görüşlerine göre manidar biçimde düşük olduğu söylenebilir. Buradan da okulun bulunduğu çevresinin, bir öğrencinin şiddete eğilimli olup olmamasını etkilemesi olarak yorumlanabilir.

Parladır (2009) yapmış olduğu araştırmada; ortaöğretim okullarında şiddetin kaynakları konusunda öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Antalya ilinde bulunan 105 ortaöğretim kurumunda çalışan 2963 adet öğretmen, tüm yöneticileri ve bu okullarda okuyan tüm öğrencilerin katılmıştır. Şiddet kaynaklarına ilişkin veriler, araştırmacının geliştirdiği ve Beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Çalışmasında 44 maddelik ve 7 alt boyuttan (1. Öğrenciden kaynaklanan risk faktörleri, 2. Öğretmenden kaynaklanan risk faktörleri, 3. Aileden kaynaklanan risk faktörleri, 4. Okulun fiziki yapısı ve yönetiminden kaynaklanan risk faktörleri, 5. Eğitim sisteminin genel sorunlarından kaynaklanan risk faktörleri, 6. Teknoloji kaynaklı risk faktörleri, 7. Okulun ve toplumun öğrenci beklentilerini karşılayamaması kaynaklı risk faktörleri) oluşan ‘Şiddet Kaynakları Anketi’ ile toplanmıştır.

Parladır’ın (2009) çalışması sonucunda öğretmenler, 6. boyut olan ‘Teknoloji kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun şiddet oluşumunda en etkili boyut olduğunu düşünürken bizim çalışmamızda güçlülük sırasına göre “öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi, toplumdaki kültürel yozlaşma, toplumdaki ekonomik sorunlar, toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması, şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi, öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması, öğrenciler arası kıskançlık, rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği, kontrolsüz internet kullanımı, MEB disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi, öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması, öğrencinin kötü arkadaş çevresi, şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi ve öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar” şeklindedir. 4. boyut olan ‘Okulun fiziki yapısı ve yönetimi kaynaklı risk faktörleri’ boyutunun ise şiddet oluşumunda en az etkili boyut olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin, şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde ‘Öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması’ maddesi; en az etkili gördükleri madde ise ‘Okulda nöbet görevlerinin yetersizliği’ maddesidir. Kendi çalışmamızda ise en etkili anket maddeleri ise şu şekildedir: “anne baba, öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması, öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması, öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi, öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi, öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi ve öğretmenlerin aşırı disiplinli olması” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Parladır (2009) çalışması sonucunda öğretmenlerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre fark yoktur; ancak hizmet yılı, okul türü, okulun öğretim şekli, okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı, okul mevcudu, okuldaki rehberlik servisi, okuldaki sosyal faaliyetlerin yeterliliği, okulun bulunduğu çevrenin soyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmamızda öğretmenlerin şiddetin kaynaklarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark yoktur ancak kıdem yılı, okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı, okul öğrenci mevcudu, okuldaki sportif ve sosyal faaliyetlerin yeterliliği ve okulun bulunduğu çevrenin soyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve Parladır'ın (2009) sonuçları ile hemen hemen örtüşmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Adalet Algılarını Oluşturan Boyutlar İle Öğretmenlerin Şiddetin Sebeplerine Yönelik Toplam Puanları Arasında İlişkinin Varlığı, Yönü, Şiddeti

Son analizimiz olan öğretmenlerin adalet algılarının, şiddetin kaynağına yönelik düşünceleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgular elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Dağıtılan, İşleyen ve Etkileşimsel Adalet Algılarına Yönelik Ölçek Puanları İle Şiddetin Sebepleri Ölçeği Puanları Arasında Korelasyon Analizi Sonucu

Ölçek/Adalet boyutları		Dağıtılan adalet	İşleyen adalet	Etkileşimsel adalet	Şiddetin sebepleri
Şiddetin sebepleri ölçeği	Pearson Correlation	-,266**	-,248**	-,192**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	561	561	561	561

**Korelasyon, 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 28'deki bilgilerin incelenmesinden öğretmenlerin adalet algıları boyutları ile şiddetin sebepleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r^2_{(dağıtılanadalet \times şiddet)} = -,266$, $r^2_{(işleyen adalet \times şiddet)} = -,248$, $r^2_{(etkileşimseladalet \times şiddet)} = -,192$, $p < ,01$). Buna göre öğretmenlerin adalet algıları yükseldikçe şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerinin azaldığı söylenebilir. Ancak buradaki ilişkinin düzeyinin düşük olması, bu yönde güçlü yorumların yapılmasını engellediği gözden kaçırılmamalıdır. Yine de öğretmenlerin adalet boyutlarındaki olumlu algılarının şiddetin sebeplerine yönelik düşüncelerini daha olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada gerçekleştirilen uygulamaların istatistiksel analizleri neticesinde elde edilen sonuçlar, uygulamacılara ve gelecekte bu konularda çalışma yapacak araştırmacılara önerilere yer verilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemek için üç temel araştırma sorusu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

5.1.Sonuçlar

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

5.1.1.Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre eşit sayılabilir orandadır. Öğretmenlerin; büyük çoğunluğu genç ve orta yaş grubunda olup buna bağlı olarak da kıdem durumlarının da fazla olmadığı anlaşılmaktadır. Genç ve kıdemi az olan öğretmenlerin kendi okullarında çalışma sürelerinin az olması da ortaya çıkmış oluyor. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü müstakil ortaokul(5-8. sınıf) ve ilköğretim (1-8. sınıf) okulu çeşidine göre eşit sayılabilir durumdadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun kalabalık öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yaparken sınıflardaki öğrenci sayılarının büyük çoğunluğunun 40 öğrenciden az olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sosyal ve sportif faaliyetlerin “çok yeterli”, % 54,78’sinin sosyal ve sportif faaliyetlerin “orta düzey”, %33,87’sinin de sosyal ve sportif faaliyetlerin “yetersiz” olduğunu belirtmiş ve büyük çoğunluğu da okullarda sosyal ve sportif faaliyetlerin “orta düzey” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da okullarda çevre ve sosyo-ekonomik yönden “düşük” şeklinde düşünmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

1) Dağıtılan adalet boyutuna göre öğretmenler görevlerindeki performanslarına göre, dağıtılan kazanım, hak ve tutumların kendileri açısından yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin dağıtım adaleti algılamalarının düşük düzeyde seyretmesi durumunda, performanslarını, işlerine kattıkları emek ve özeni azaltmaları sonucunu çıkarması mümkündür.

2) Öğretmenler, işleyen adalet boyutunda okullarındaki iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinin adaletli bir şekilde yapıldığını düşünmektedir.

3) Öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerine karşı saygılı, dürüst ve adil olarak yaklaşmış oldukları düşüncesindedirler.

4) Dağıtılan, işleyen ve etkileşim adalet boyutlarına yönelik olarak algılamaları bakımından erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşünceye sahiptirler.

5) Öğretmenler bütün yaş gruplarına göre dağıtılan ve işleyen adalet boyutunda benzer görüştedirler. Diğer yandan “41 yaş ve daha üstü” olanların etkileşimsel adalet algıları “20-30” yaş grubunda olanlara göre daha olumludur.

6) Öğretmenlerin adalet algılarının kıdemlerine göre değişmediği ve dolayısıyla algılarının birbirine benzediği söylenebilir.

7) Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre adalet algılarında fark yoktur.

8) Öğretmenlerin adalet algılarında, okul mevcutlarına göre; okul öğrenci mevcudu “0-500” ile diğer okul öğrenci mevcudu grupları arasında ve “1001-1500” ile “501-1000” olan gruplara arasında dağıtılan adalet algısı boyutunda birbirlerinden farklı düşünmektedirler. İşleyen adalet boyutunda öğrenci mevcudu “0-500” ile “1001-1500” gruplar arasında görüş farklılıkları vardır. Etkileşimsel adalet boyutunda da öğretmenlerin görüşleri arasında fark yoktur. Okul öğrenci sayısı artıkça öğretmenlerin adalet algılarının zayıfladığı anlaşılmaktadır.

9) Sınıf mevcudu açısından “0-30” ile “31-40” ve “0-30” ile “41 üstü” gurubunda yer alan öğretmenlerin adalet algıları birbirinden farklıdır. İşleyen adalet ve etkileşimsel adalet algıları boyutlarında ise öğretmenler benzer görüştedirler. Buna göre sınıf öğrenci sayısının artıkça; görev, ücret ve ödül gibi kazanımlarının yetersiz olması görüşünde oldukları düşüncesinde olduklarını düşünmektedirler.

10) Öğretmenlerin adalet algılarına yönelik düşünceleri, buldukları okullardaki sosyal sportif faaliyet düzeylerine göre dağıtılan adalet, işleyen ve etkileşimsel boyutlarında; “çok yeterli” ile “orta düzey” ve “yetersiz” grupları, “orta düzey” ile “yetersiz” grupları arasında birbirinden farklıdır. Sosyal sportif faaliyet düzeyi çok iyi olan okullardaki öğretmenlerin algıları sosyal sportif faaliyetleri yetersiz olan okulların öğretmenlerinin algılarına göre daha olumludur.

11) Öğretmenlerin adalet algılarında buldukları okulun sosyo-ekonomik düzeylerinin dağıtılan ve işleyen adalet boyutlarında “yüksek” ile “orta” ve “düşük” grupları, etkileşimsel adalet boyutunda da “yüksek” ile “düşük” grupları arasında fark vardır. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okullardaki öğretmenlerin adalet algıları sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlerin adalet algılarına göre daha olumludur.

5.1.3. Öğretmenlerin Şiddetin Kaynağına İlişkin Görüşleri Sonuçları

1) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri 14 madde de (*öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi, toplumdaki kültürel yozlaşma, toplumdaki ekonomik sorunlar, toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması, şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi, öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması, öğrenciler arası kıskançlık, rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği, kontrolsüz internet kullanımı, MEB disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi, öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması, öğrencinin kötü arkadaş çevresi, şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi ve öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar*) çoğu zaman aralığındadır.

Öbür yandan 8 madde de (*anne baba,, öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması, öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması, öğretmenlerin öğrencilere yeterince*

sevgi göstermemesi, öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi, öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi ve öğretmenlerin aşırı disiplinli olması) nadiren aralıktadır.

Bunlara göre öğretmenlere göre şiddetin kaynağına ilişkin düşünceleri daha çok aile kaynaklı ve öğrencinin kendileri ile ilgili durumlar olarak gördükleri söylenebilir.

2) Şiddetin sebeplerine yönelik öğretmen görüşlerinde, cinsiyete göre farklılık yoktur, denilebilir.

3) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik düşünceleri, “20-30 yaş” ile “31-40 yaş” ve “41 yaş üstü” gruplarında birbirinden farklıdır. Şiddetin sebepleri konusunda “genç öğretmenlerin” daha hassas oldukları düşünülebilir.

4) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik düşünceleri, kıdem yılına göre değişmektedir. Öğretmenlerden mesleki kıdemi az olanlar mesleki kıdemi yüksek olanlara göre daha çok duyarlıdır.

5) Okul türlerine göre öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri birbirine paraleldir.

6) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerin okuldaki çalışma sürelerine dayalı olarak değişmektedir. Buldukları okulda çalışma süresi “1-3 yıl” arası olan öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik düşünceleri çalışma süresi “4-6 yıl” ve 7 yıl ve üstü” olanlardan farklıdır. Okula yeni başlayan öğretmenler şiddetin sebeplerine yönelik konularda daha fazla duyarlıdır.

7) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik düşünceleri, çalıştıkları okulun mevcutlarına göre farklıdır. Mevcutları; “0-500” ile 1001-1500 öğrenci olan, 501-1000 ile 1001-1500 öğrenci olan, 501-1000 ile 1501-2000 öğrenci olan, 501-1000 ile 2001 ve üstü öğrenci olan, 1001-1500 ile 2001 ve üstü öğrenci olan okullarda öğretmenler birbirlerinden farklı düşünmektedirler. Öte yandan okul mevcudunun artması ile birlikte öğretmenlerin şiddetin sebeplerine ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

8) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri, okullarında girdikleri sınıfların mevcutlarına göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğrenci mevcutları arttıkça öğretmenlerin de şiddetin sebeplerine yönelik olarak duyarlılıkları artmaktadır.

9) Öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri okulun sportif ve sosyal faaliyet düzeylerine göre çoktan düşüğe doğru farklılık göstermektedir. Sportif ve sosyal faaliyetlerin etkin bir şekilde yapıldığı okullarda, öğretmenler şiddetin azaldığını düşünmektedir.

10) Okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre, öğretmenlerin şiddetin sebeplerine yönelik görüşleri “çok iyi” ile “düşük” ve “orta ile “düşük” gruplarında birbirinden farklıdır.

5.1.4. Öğretmenlerin Adalet Algılarını Oluşturan Boyutları İle Şiddet Olaylarının Sebeplerine İlişkin Görüşleri Sonuçları:

Öğretmenlerin adalet algıları boyutları ile şiddetin sebepleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin adalet algıları yükseldikçe şiddetin sebeplerine

yönelik görüşlerinin azaldığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerin adalet algısı ile şiddetin sebeplerine yönelik düşünceleri arasındaki ilişki düzeyi düşüktür. Öğretmenler örgütsel adalet algıları bakımından kendilerine yapılan adaletsizlikleri okul ortamında şiddetin kaynağı olarak görmemektedirler.

5.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Kişinin her hangi bir dağıtım adaleti boyutu konusunda adaletsizlik algılaması, kişiyi mağduriyetini telafi etmek üzere güdüler. Araştırma bulguları ve sonuçları dağıtım adaleti boyutundaki algılarının düşük olması durumuna göre, örneğin aldığı ücret düzeyini veya ödülleri, kendisine sağladığı diğer katkıları dikkate aldığı anda yetersiz bulan bir öğretmenin eğitim ve öğretim hizmeti adına emek vermenin anlamsızlığına kanaat getirerek, başkalarının çabalarına ortak çıkıp, başkalarının başarılarını sahiplenmesi şeklinde bir davranış gösterebilir. Devamında da dağıtım adaleti algılamalarının düşük düzeyde seyretmesi durumunda zamanla çıktılarını yani performanslarını, işe kattıkları emek ve özeni azaltma yoluna gitmeleri mümkündür. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin kendi kazanımları konusunda daha objektif veya bağlayıcı normlar belirlenmesi gerekmektedir. Dağıtılan adalet boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin alacağı ödüller için “ödül yönergeleri” hazırlanıp, öğretmenlerin neye göre ödül alacakları önceden belirlenmiş ve öğretmenlerce biliniyor olması şeklinde düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmada ki bulgulara ve sonuçlara göre işleyene adalet algıları ile etkileşimsel adalet algıları olumlu bulunmuştu. Öğretmenleri okullarda karar alma sürecine özellikle genç öğretmenleri dâhil etmek, kararların benimsenmesi ve öğretmenin okula kültürüne uyumunun sağlanması açısından faydalıdır. Öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesi ve özellikle kendilerini ilgilendirecek bir karar alınırken fikirlerinin alınması, kararların gerekçelerinin onlara açıklanması, karar nihayetinde beklediği ve istediği sonuçlara ulaşamayan öğretmenlerin dahi o kararları benimsemelerini kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin işleyen adalet ve etkileşimsel adalet boyutundaki düşüncelerini daha da yükseltmek için yöneticilerin, öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken onları yönetime katmak, fikirlerini açıklayabilecek ortam ve şartları oluşturmak gerekmektedir. Bulgulara göre özellikle kadın öğretmenlerin erkeklere göre biraz daha fazla önemsenmeli ve kadın öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma ve onlara ile daha olumlu iletişim kurulması gereği de gözden kaçırılmamalıdır.

Öğretmenlerin okul öğrenci sayısı ve sınıf öğrenci mevcudu artmasıyla karşımıza çıkan düşük adalet algısı ve şiddetin kaynağına yönelik olumsuz görüşlerinin ortadan kaldırılması amacıyla 30, 33 ve 42 derslikli okul binası uygulamalarından vazgeçilerek yerine daha küçük okulların inşa edilmesi uygun olacaktır. Çok sayıda yapılacak okullarla, sınıf başına düşen

öğrenci mevcutlarının düşürülmesi, eğitimin niteliğinin ve niceliğinin olumlu yönde ilerlemesini sağlayacaktır.

Öğretmenler, kalabalık okullar ve sınıfların olması, okulların çoğunluğunun sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması ve okullarda spor ve sosyal faaliyetlerin yetersiz olması şiddetin oluşumunu etkileyen faktörler olduğunu düşünmektedirler. Bunun için öğrencilerin şiddet eğilimlerini azaltmak okul mevcutlarının ve sınıf mevcutlarının azaltılması, okullarda sportif ve sosyal faaliyetlerin çoğaltılmasıyla mümkün görünmektedir. Ayrıca toplumdaki sosyo-ekonomik yetersizliğin, öğretmenlerin adalet algılarının yükseltilmesinde ve şiddetin oluşmasında etkili olduğu düşünüldüğüne göre ülke olarak ekonomik kalkınmamız, toplumdaki ve okullardaki şiddetin çözümü için önemlidir.

Araştırmacılar için ise aşağıdaki öneri sunulabilir:

Adalet algısı ile öğretmenlere göre şiddetin kaynakları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olmasından dolayı öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öğretmenlerin öğrenci disiplin olayları ve sınıf yönetimine yansımaları şeklinde incelenebilir.

EKLER

EK 1 : Anket

Değerli Meslektaşım,

Bu anket formu Hasan Kalyoncu Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında hazırlanmakta olan “İlköğretim Okullarında, Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları ile Şiddete Bakış Açıları” konulu yüksek lisans tezine veri sağlamak için hazırlanmıştır. Sorular sadece veri toplamak amacı ile hazırlandığı için isminizi veya kimliğinizi belirten bir şey yazmayınız. Cevaplar hiçbir şekilde özel olarak kullanılmayıp, gizli tutulacaktır. Bu nedenle samimi cevap vermeniz bu araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Vereceğiniz cevaplarla, yapacağımız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mehmet KOÇ

BÖLÜM 1 - Kişisel Bilgileriniz

Bu bölümde yer alan soruları, kişisel durumunuza uygun olarak cevaplandırınız.

1. Yaşınız:

20-30 31-40 41-50 51 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

3. Kıdeminiz:

1-5 6-10 11-15 16 ve üzeri

4. Çalıştığınız okulun türü:

Ortaokul 5,6,7,8 İlköğretim 1-8

5. Bu okulda çalışma süreniz:

1 yıldan az 1-4 4 yıldan çok

6. Eğitim Durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans

7. Girdiğiniz Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

20'den Az 20-30 31-40 41 ve üstü

8. Okul mevcudu:

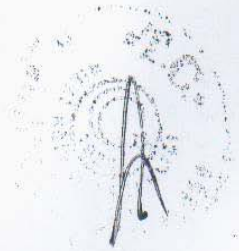
200-500 500-800 801'den Fazla

9. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliği

Çok Yeterli Orta Düzey Yetersiz

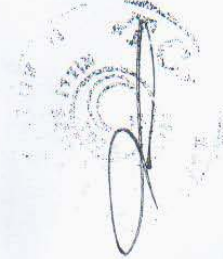
10. Okulun bulunduğu çevre sosyo ekonomik yönden hangi düzeydedir.

Yüksek Orta Düşük



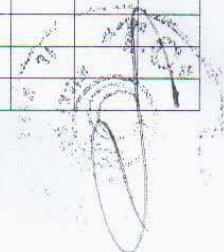
BÖLÜM 2- ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ

Madde No	Aşağıdaki ifadeleri işinize ve okulunuza yönelik tutum ve davranışlarınızı genel olarak göz önün de bulundurarak değerlendiriniz. İfadeleri değerlendirirken, olması gereken durumu değil, mevcut durumu dikkate almanız gerekmektedir.	Pek çok	Çok	Orta	Az	Hiç
Örgütsel Adalet Boyutları : Niehoff ve Moorman (1993)						
Dağıtımsal Adalet						
1	Çalışma programımın adil olduğunu düşünüyorum.					
2	Aldığım ücretin adil olduğunu düşünüyorum.					
3	İş yükümün adil olduğunu düşünüyorum.					
4	Dağıtılan ödüllerin (maddi ve manevi) adil olduğunu düşünüyorum.					
5	İş sorumluluklarımın adil olduğunu düşünüyorum.					
İşlemsel Adalet						
1	Okul müdürüm, işimle ilgili kararları verirken tarafsızdır.					
2	İşle ilgili kararları vermeden önce tüm çalışanların tereddütlerini dinler.					
3	İşle ilgili kararları vermek için konuyla ilgili tüm bilgileri toplar.					
4	Okul müdürüm, verilen kararları açıklamak için gerektiğinde ek bilgi sağlar.					
5	İşle ilgili verilen kararlar tutarlı bir şekilde etkilenen tüm çalışanlara uygulanır.					
6	Çalışanların, okul müdürü tarafından verilen kararları itiraz etme ya da onaylama hakları vardır.					
Etkileşimsel Adalet						
1	İşle ilgili kararları verirken bana karşı ilgili ve naziktir.					
2	İşimle ilgili bir karar verirken bana karşı saygılı ve özenlidir.					
3	Okul müdürüm işimle ilgili kararları verirken benim kişisel ihtiyaçlarıma duyarlıdır.					
4	İşimle ilgili kararları verirken bana samimi bir şekilde yaklaşır.					
5	İşimle ilgili konularda bir çalışan olarak benim haklarıma önem verir.					
6	İşimle ilgili kararların uygulamalarını benimle konuşur.					
7	İşimle ilgili kararların verilme sebeplerini açıklar.					
8	İşimle ilgili kararlar verirken mantıklı izahatlar yapar.					
9	İşimle ilgili verilen kararları açıkça anlatır.					



BÖLÜM 3- ŞİDDET KAYNAKLARI

Madde No	Aşağıdaki hususlar okulunuzda şiddetin oluşmasında ne derece etkili olmaktadır.	Pek çok	Çok	Orta	Az	Hiç
1	Öğrencilerin aile içinde şiddet görmesi					
2	Öğrencinin aile yaşantısının sorunlu olması					
3	Ailelerin ilgisizliği					
4	Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçsizliği					
5	Anne baba ayrılığı					
6	Öğretmenlerin kendi sorunlarını okula yansıtması					
7	Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırsız davranması					
8	Öğretmenlerin öğrencilere yeterince sevgi göstermemesi					
9	Öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi ve anlayış göstermemesi					
10	Öğretmenlerin dersi sıkıcı işlemesi					
11	Öğretmenlerin aşırı disiplinli olması					
12	Öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olması					
13	Öğretmenlerin ergenlerle iletişim kurmakta zorlanması					
14	Öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı ve ümitsizliği					
15	Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar					
16	Öğrencilerin yaşın özelliği olarak kendini ispatlama ihtiyacı					
17	Öğrenciler arası sosyal ve ekonomik statü farkları					
18	Öğrenciler arası kıskançlık					
19	Öğrencilerin somut hedefinin olmaması					
20	Öğrencilerdeki sınav kaygısı					
21	Öğrencilerin yeteneklerine uygun aktivitelere katılamaması					
22	Öğrencilerin okulda öğretilenleri önemsiz ve sıkıcı bulması					
23	Öğrencinin kötü arkadaş çevresi					
24	Öğrencinin davranış ve kişilik bozukluğu					
25	Öğrencilerin kız ya da erkek arkadaşı paylaşamaması					
26	Şiddetin sorunların çözüm yolu olarak tercih edilmesi					
27	Toplumda ben merkezli bireylerin sayısının artması					
28	Toplumdaki kültürel yozlaşma					
29	Toplumdaki ekonomik sorunlar					
30	Şiddetin toplumda yaygın bir davranış haline gelmesi					
31	Okul çevresinin kontrolsüz olması					
32	Okuldaki bölümlerin dağınık ve kontrolsüz olması					
33	Okul-aile(veli) işbirliğinin yetersizliği					
34	Okulun çevre duvarı ve giriş-çıkışların emniyetsiz olması					
35	Çevredeki başıboş kişilerin okula karışması					
36	Yetersiz ve düzensiz okul bahçesi					
37	Okul yönetiminin yeterince disiplini sağlayamaması					
38	Okul ortamının sıkıcı olması					
39	Okulda rehberlik faaliyetlerinin yeterince yapılamaması					
40	Okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz oluşu					
41	Kalabalık okul ve sınıflar					
42	Aşırı ders yükü					
43	Rahatlatıcı derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) yetersizliği					
44	MEB ve disiplin yönetmeliğinin iyi işlememesi					
45	Kontrolsüz internet kullanımı					



EK 2 : İzinler



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/508041
Konu: Araştırma İzin Talebi

08/04/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 03/04/2013 tarih ve B.30.2.HKU.0.14.00.00-151 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet KOÇ' un "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Şiddete Bakış Açısı" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şehitkâmil ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere İlimiz Şehitkâmil ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ekrem SERİN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
.../04/2013

Cemalettin ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/Gaziantep
Elektronik Ağ: <http://gaziantep.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme27@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. Şakir ULUDAĞ Şb. Md. M. KÖK Şef
Tel: (0 342) 231 10 58
Faks: (0 342) 232 24 10

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mehmet KOÇ
Kurumu / Üniversitesi	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gaziantep Şehitkamil İlçesindeki ilköğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrenciler
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açısı
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/öde v/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Anket 3 sayfa
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma, 2012/13 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi” kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve <u>çalışmanın Gaziantep Şehitkamil İlçesindeki ilköğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilere yapılması uygun görülmüştür.</u></p> <p>Araştırmacı, yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Müdürlüğümüze araştırmanın iki örneğini CD’ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.</p>	
Komisyona karar	Oybirliği ile alınmıştır.

04/04/2013
Komisyon Başkanı
Şakir ULUDAĞ
Şube Müdürü

KOMİSYON
Üye
Ercan KARATEKE
Öğretmen

Üye
İbrahim GÜNEŞ
Öğretmen

Kampus / Campus:
Orhanlı
34956 Tuzla / İstanbul – Turkey
Tel/Phone: +90 (216) 483 9000
Faks/Fax: +90 (216) 483 9005

Sabancı
Üniversitesi

Karaköy İletişim Merkezi /
Karaköy Communication Center:
Bankalar Cad. No:2
34420 Karaköy / İstanbul – Turkey
Tel/Phone: +90 (212) 292 4939
Faks/Fax: +90 (212) 252 3293

22 04 2010

Sn. İlgili,

Aşağıda künyesi bulunan çalışmamda Türkçe'ye geçerlemesini yaptığım örgütsel adalet ölçeğinin bilimsel çalışmalarda kullanılmasına dair izin verdiğimi beyan ederim.

Wasti, S. A. (2001). Örgütsel adalet kavramı ve tercüme bir ölçeğin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-50.

Saygılarımla,



Doç. Dr. S. Arzu Wasti
Sabancı Üniversitesi
Yönetim Bilimleri Fakültesi
Orhanlı 34956 Tuzla
İstanbul

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akkaya, G. (2012). *İlköğretim kurumlarında yer alan öğretmen ve öğrencilerin şiddet algıları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alikaşifoğlu M. ve Erginöz, E. (2007). “A Bullying Behaviours And Psychosocial Health: Results From A Cross-Sectional Survey Among High School Students İn İstanbul, Turkey”. *European Journal Of Peditry*, Feb 2, 2007.
- Aybay, R. ve Aybay, A. (1991). *Hukuka giriş*. İstanbul: Hukuk Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Baran, G. K. (2008). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barrett-Howard, E. and Tom R. T. (1986). “Procedural Justice as a Criterion in Allocation Decisions”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, Issue.2, ss. 296-304.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Umut Yayıncılık.
- Benbenishty, R. and Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Bies, R. J. and Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments, The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1:199-218.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17.Baskı.)* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, J. M. (1997). Ambient Stressors. *Environment And Behavior*. 15 (3). 355- 380.
- Can, Y. (2007). *İlköğretim okullarında şiddet (öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaklaşımları)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Cohen-Charash Y. ve Spector PE. The role of justice in organizations: a metaanalysis. *Org Behav Human Decis Process* 2001;86(2):278–321.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*; Summer 2006; 76. 2.
- Cowie, H. (2006). “Avrupa okullarda şiddet eğitim girişimi”. 1. Şiddet ve okul: okul ve çevresinde çocuga yönelik şiddet ve alınabilecek önlemler tedbirler sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. Meb and Unicef.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*, (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Craig W. P.(2003). *Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization*. *Can J Psychiatr*, 48: 577- 82, 2003.
- Curcio, J. and First, P. F. (1993). *Violence in the schools: how to proactively prevent and defuse it*. newbury park. CA: Corwin Pres. (ED 358 548).
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 24.
- Debarbieux E. (2003). ‘School Violence and Globalisation’ , *Journal of Educational Administration*, Vol.41 No.6, 582-602.
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda şiddet küresel bir tehdit*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2006). “İlköğretim çocuklarının şiddet algıları”, 1. Şiddet ve okul: okul ve çevresinde çocuga yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2004). Anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 27.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu üzerindeki etkileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erten Y. ve Ardalı C. (1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Estevez E., Musitu G. and Herrero J. (2005). 'The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers'. *Adolescence, Vol.40 No.127, 183-196.*
- Flannery, D.J. (1997). "School violence: risk, preventive intervention, and policy". <http://lume.Tc.Columbia.Edu/Ericğarchive/Mono/Uds109.Pdf>
- Fleming M. and Towey K. (2002). *Educational forum on adolescent health. youth bullying*, American Medical Association, Chicago.
- Foa, U.G. and Foa, E.B. (1974). *Societal structures of the mind*. Springfield, Ill.: Thomas.
- Folger, R. (1987). "Distributive and procedurel justice in workplace". *Social Justice Research*, 1, 143-159
- Freedman, J.L., Sears, D.O. and Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.), (4. Baskı) Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, J. M., Powell C. A., Thomas J. A. and Millard D. (2003). Perceptions and experiences of violence among secondary school students in urban Jamaica, *Revista Panamericana de Salud Pública, Vol:14.*
- Genç G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gittins, C. (2005). Okulda şiddet. *Children and violence, europe and violence in schools - how to make a difference a handbook*. Action Programme Children and Violence.Council of Europe. 24 Mart 2013, <http://www.okuldaşiddet.net/>
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Greenberg, J. (1987a). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12, 9-22.
- Greenberg, J. and Tyler, T.R. (1987b). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1: 127-142.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16:2, 399-432.
- Greenberg, J. (1997). The STEAL motive: Managing the social determinants of employee theft. In R. Giacalone, & J. Greenberg (Eds.). *Antisocial behavior in organizations* (pp. 85-108). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Greenberg, J. and Jason A. (2005). *Colquitt. Handbook Of Organizational Justice*. Psychology Press, 2005. (5 Aralık 2008). <http://books.google.com.tr/>
- Güneş, A. (2005). *Kur'ân kıssaları ve medeniyetlerin inşası*. İstanbul: Gündönümü Yayınları.
- Hatunoğlu, B. Y. ve Hatunoğlu, A. (2001). Öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşleri. *Atatürk üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 6 (2), ss.10.
- Huebner, A. and Morgan, E. (2002). Adolescent bullying. virginia cooperative extension. *Human Development Publicitaon*, ss.350-852.
- Hyman, I. A. and Perone, D. C. (1998a). The other side of school violence: educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik Ve Kalkınma Dergisi*. Sayı:5 Aksaray Üniversitesi İİBF, Aksaray.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İşcan, Ö. F. ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algısı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59 (1), 1-14. 20 Mayıs 2013. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/450/5078.pdf/>
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37 (1). 1-13.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayınlanmış Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış* (2. Baskı). Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kılıç, R. ve Öğülmüş, S. (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi, mevcut uygulamalar ve sonuçları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (11), ss 47-70.
- Kim, T-Y. (2004). The Effects of Cognitive Appraisal on Justice Judgements: How Do Asians Differ from US Americans, and Why? University of North Caroline at Chapel Hill, Erişim: 20 Kasım 2005, www.fbe.hku.hk/doc/seminars/multimedia/seminar.20040506.pdf, 1-110.
- Köknel, Ö. (1995). *Kişilik: Kaygıdan mutluluğa* (13. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile bazı örgütsel davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Leventhal, G.S.(1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In: K.J. Gergen, M.S. Greenberg, R.H. Willis (Eds.), *social exchange: Advances in theory and research* (pp.27-55). New York: Plenum.
- Leventhal, G. S., James W. Michaels and Charles Sanford. "Inequity and Interpersonal Conflict: Reward Allocation and Secrecy About Reward as Methods of Preventing Conflict", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.23, No.1, 1972, ss. 88-102.
- Lore, R.K. and Schultz. L.A. (1996). *İnsan saldırganlığının kontrolü: Karsılaştırmalı bir yaklaşım*. (H. Karaçanta, Çev.), *Türk Psikoloji Bülteni*, 2005, 28-34
- Maines, B. and Robinson, G. (1992). *The no blame approach to bullying in schools*. 1992 İspa Kolokyumu.
- Mazefsky, A.C and Farrell, D.A. (2005). The Role Of Violence, Peer Provocation, Family Support, And Parenting Practices İn The Aggressive Behavior Of Rural Adolescent. *Journal Of Child And Family Studies*, 14(1), 71-85.
- MEB. (2003). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği.
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı 24.03.2006 Tarihli ve 2006/26 Sayılı "Okullarda Şiddeti Önleme Genelgesi", ss. 3.
- MEB. (2008). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı "Öğrencilerin Şiddet Algısı" Ankara, 2008.
- Mueller, C. W. and Wynn, T. (2000). The Degree to Which Justice Is Valued in the Workplace. *Social Justice Research*, 13: 1, 1-24.

- Nansel, T. (2001). *Çocuklarla iletişim nasıl kurulur? Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Olweus, D. (1993). *Bullying At School: What We Know And What We Can Do*. Malden, Ma Blacwell Publishers Ltd
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Öğülmüş, S. (1995). Vandalizm (tahripçilik) veya toplumda çevreye karşı bir manifesto. *İlim Ve Sanat Dergisi*, (39), 76-79.
- Önal, E.E. (2005). *Saldırganlığın kuramsal analizi*. 01 Ağustos 2007, <http://www.psikologum.com/editor.aspx?id=121>
- Öngören, M. T. (1993). Sunuş: Bu ne şiddet. *Psikiyatri, Psikoloji, Psiko Farmakoloji Dergisi*, 1(4), 7-11.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özen, J. (2002). Örgütsel adalet türleri. *HFSA*, 5, 107-117
- Özönder, C. (2005). İlköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin “okulda şiddet” ve “taciz” kavramlarına ilişkin kavramsallaştırmaları. *Türk Eğitim Sendikası Dergisi*, 17 Kasım 2009. http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/72.pdf/
- Parladır, S. (2009). Okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Pehlivan, M. (2008). *İstanbul ili Kadıköy ilçesi liselerindeki okul içi şiddet algısı ve şiddete karşı alınan önlemler ilişkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pillai, R., Schriesheim, C. B. and Williams, E. S. (1999). “fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership, a two-sample study.” *Journal of Management*, 25, 897-933.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: okul zorbalığı. *Yedinci ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresi*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Polat, O. (2005). *Şiddet. psikoloji portalı*. 01 Ocak 2007, <http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php.name=News&file=article&sid=253>

- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S. ve Ceep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Robinson, K. L. (2004). “*The impact of individual differences on the relationship between employee perceptions of organizational justice and organizational outcome variables*”, *phd dissertation*. California School of Organizational Studies Alliant International University, San Diego.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin zorbalık davranış eğilimleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişki*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Selekler, Z. O. (2007). *Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Skiba, R., Bone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A. and Peterson, R. (2000). Preventing School Violence: A Practical Guide To Comprehensive Planning. Bloomington: The Safe And Responsive Schools Project At The Indiana Education Policy Center. 27 Şubat 2010, <http://www.unl.edu/srs/pdfs/PrevSchViol.pdf>.
- Şahan, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin şiddet olgusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Shaw M. (2006). Okullarda Suçun Önlenmesi ve Polis (İ. Yılmaz ve İ. Uğurlu, Çev.), Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara.
- Şubatlı, T., Akgöngür, İ., Öztürk, H., Uruş, A., İnan, M. ve Aydoğdu, B. (26 Şubat 2006). Liselerde neler oluyor. *Vatan Pazar*, ss.15
- Taptık, A. (2010). *İlköğretim okullarında şiddet ve sebeplerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tezcan, M. (1993). “*Zorunlu eğitim okullarının amaçları ve görevleri*”. Zorunlu Eğitim Sempozyumu. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını, 35 –41.
- Tınaz, P. (2006). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

- Tutar, H. (2007). Erzurum’da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 97 -120.
- Tuzcuoğlu, N.(1993). İlköğretimde rehberlik. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı 30.
- TDK (2013). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu. 24 Mayıs 2013 <http://www.tdk.gov.tr>
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito*, sayı 6-7.
- Wasti, S.A. (2001). Örgütsel adalet kavramı ve tercüme bir ölçeğin Türkçede güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Yönetim araştırmaları dergisi*, 1, 33-50.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.