ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ŞİDDETİN OKUL İKLİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

Mustafa ÖZDERE

Eskişehir, 2017

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ŞİDDETİN OKUL İKLİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ

Mustafa ÖZDERE

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Çetin TERZİ

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart, 2017

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1506E486 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mustafa ÖZDERE'nin "Öğretmenlere Yönelik Şiddetin Okul İklimi Açısından Değerlendirilmesi: Niğde İli Örneği" başlıklı tezi 08.03.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Çetin TERZİ	
Üye	: Doç.Dr. Adnan BOYACI	
Üye	: Doç.Dr. Erdoğan KAYA	
Üye	: Doç.Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Fatih BEKTAŞ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ŞİDDETİN OKUL İKLİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ

Mustafa ÖZDERE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart, 2017

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çetin TERZİ

Bu araştırmanın amacı, görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okullarında maruz kaldıkları şiddet olayları, bu olayların nedenlerine ilişkin bireysel ve örgütsel faktörleri ortaya çıkarmak ve bunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Niğde ili Merkez ilçede yer alan resmi liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik şiddet anketi ve okul iklim ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik şiddet anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiş, okul iklim ölçeği ise alanyazında var olan bir ölçeğin uyarlamasıdır. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere, lisansüstü mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5, 11-15, 16-20 ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sık şiddete uğramaktadır. Ayrıca C tipi liselerdeki öğretmenler A ve B tipi liselerdeki öğretmenlere göre, meslek liselerindeki öğretmenler genel liselerdeki öğretmenlere göre, kırsaldaki liselerdeki öğretmenler şehirdeki liselerdeki öğretmenlere göre ve büyük liselerdeki öğretmenler daha küçük liselerdeki öğretmenlere göre daha sık şiddete uğramaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul ikliminin başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı alt boyutlarının öğretmenleri şiddetten korumada, meslektaş liderliği ve profesyonel öğretmen davranışı yaşanan olay sonrası öğretmenlerin iyileşme süreci adına daha önemli olduğu söylenebilir. Fakat öğretmenlere yönelik şiddet sorununa öğretmenlerin ve okulların belirli özelliklerinden ziyade öğrencilerin akademik başarı düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyeleri açısından yaklaşılmasının daha önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul şiddeti, Öğretmenlere yönelik şiddet, Okul iklimi

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE VIOLENCE TOWARDS TEACHERS IN TERMS OF SCHOOL CLIMATE: NİĞDE SAMPLE

Mustafa ÖZDERE

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March, 2017

Supervisor: Assist. Prof. Çetin TERZİ

The purpose of this study is to examine teacher victimization and the factors related to the teachers and school demographics that may trigger violence towards them and thus offer solutions. The population of this study is composed of high school teachers working in the province of Niğde in 2015-2016 education year. In this study quantitative model has been adopted. The data for this study was collected through two data collection instruments. One is teacher victimization survey which is developed by the researcher and the other is school climate scale which is adapted to Turkish. According to the results, male teachers, teachers who have been working between 6-10 years, and those who hold Master's or PhD degree seem to face violence more. In terms of school demographics, teachers working at type C high schools, suburban high schools, vocational high schools and crowded high schools seem to experience violence more. As for the school climate, achievement pressure and organizational vulnerability seem to play an important role to protect teachers from violence whereas collegial leadership and professional teacher behavior seem to be more important for the healing process after violence. However, it can be argued that the problem of teacher victimization should be examined in terms of students' academic achievement, their sociocultural and socioeconomic levels rather than teachers and school demographics.

Keywords: School violence, Teacher victimization, School climate

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çetin TERZİ'ye, yaptığı katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren Doç. Dr. Adnan BOYACI, Doç. Dr. Erdoğan KAYA ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY'e müteşekkirim.

Çalışmalarım sırasında destek oldukları için Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışan iş arkadaşlarıma ve özellikle gerekli kolaylıkları gösteren Yüksekokul Müdürü Prof. Dr. Saffet AYASUN'a, yazım kuralları denetimi konusunda yardımı için Dr. Hamide Tuba KIZILKAYA'ya ve çalışmam sırasında küçük veya büyük yardımını esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

29/03/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Mustafa Özdere

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

TEŞEKKÜR v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ x

ŞEKİLLER DİZİNİ xiv

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ i

1.GİRİŞ 1

1.1 Problem 2

1.2 Amaç 9

1.3 Önem 9

1.4 Sınırlılıklar 11

1.5 Tanımlar 12

2.İLGİLİ ALANYAZIN 13

2.1 Şiddetin Genel Tanımı 13

2.2 Şiddet Türleri 15

2.3 Suç ve Şiddetin Nedenini Açıklamaya Yönelik Teoriler 17

2.3.1 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin biyolojik teoriler 17

2.3.2 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin psikolojik teoriler 21

2.3.3 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin sosyal öğrenme teorileri 23

2.3.4 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin seçim teorileri 26

2.3.5 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin sosyal teoriler 29

2.3.6 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin karma teoriler 39

2.4 Okul Şiddeti ve Okullarda Yaşanan Şiddet Olayları 42

2.5 Okul Şiddetine Etkisi Olduğu Düşünülen Faktörler 45

2.5.1 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen bireysel özellikler 51

2.5.2 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen aile ve akran özellikleri 52

2.5.3 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen toplumsal ve çevresel özellikler 54

2.5.4 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen okul özellikleri 55

2.5.5 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen öğretmen özellikleri..... 66
2.6 Öğretmenlere Yönelik Şiddeti, Neden ve Sonuçlarını İnceleyen Çalışmalar..... 70
3.YÖNTEM..... 77
3.1 Araştırma Modeli..... 77
3.2 Araştırma Evreni..... 78
3.3 Verilerin Toplanması..... 81
3.3.1 Veri toplama aracının geliştirilmesi..... 81
3.3.2 Veri toplama aracının uygulanması..... 96
3.3.3 Verilerin çözümü ve yorumlanması..... 96
4.BULGULAR VE YORUM..... 105
4.1 Araştırmaya katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri..... 105
4.1.1 Araştırmaya katılanların saldırganlara ilişkin görüşleri..... 106
4.1.2 Araştırmaya katılanların şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin görüşleri..... 108
4.1.3 Araştırmaya katılanların şiddetin nedenine ilişkin görüşleri..... 109
4.1.4 Araştırmaya katılanların şiddet olayına verdikleri tepkilere ilişkin görüşleri..... 109
4.1.5 Araştırmaya katılanların şiddetten korunmak için aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri..... 111
4.2 Araştırmaya katılanların maruz kaldıkları şiddetin okul ve öğretmen özelliklerine göre incelenmesi..... 112
4.2.1 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılık..... 112
4.2.2 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasındaki farklılık..... 114
4.2.3 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farklılık..... 117
4.2.4 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul tipi arasındaki farklılık..... 119
4.2.5 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul türü arasındaki farklılık..... 122
4.2.6 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul yeri arasındaki farklılık..... 124

4.2.7 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul büyüklüğü arasındaki farklılık 127
4.3 Araştırmaya katılanların Görev Yaptıkları Okul İklimine İlişkin Algıları 130
4.3.1 Araştırmaya katılanların okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları 130
4.3.2 Araştırmaya katılanların okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları 133
4.3.3 Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları 135
4.3.4 Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları 138
4.4 Araştırmaya katılanların okul iklimine ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark 141
4.4.1 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişki 141
4.4.2 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark 143
4.4.3 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark 145
4.4.4 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark 147
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 149
5.1 Tartışma 149
5.2 Sonuç 157
5.3 Öneriler 159
KAYNAKÇA 161
EKLER 171
ÖZGEÇMİŞ 181

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1: Biyolojik Teoriler 18

Tablo 2.2: Psikolojik Teoriler 21

Tablo 2.3: Sosyal Öğrenme Teorileri 23

Tablo 2.4: Mantıklı Seçim Teorileri 26

Tablo 2.5: Sosyal Teoriler 30

Tablo 2.6: Karma Teoriler 39

Tablo 2.7: Okul Şiddetine Etkisi Olduğu Düşünülen Risk ve Koruyucu Faktörler 47

Tablo 3.1: Çalışma Evrenini Oluşturan Liselerin Özellikleri 78

Tablo 3.2: Araştırma Evreni 80

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri 80

Tablo 3.4: Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı 81

Tablo 3.5: Öğretmenlere Yönelik Şiddet Olaylarının Türü ve Bunları Sorgulayan Anket Maddeleri 83

Tablo 3.6: Şiddetin Algılanan Nedenlerini Sorgulayan Anket Maddeleri 83

Tablo 3.7: Okul İklim Ölçeğinin Faktör Deseni (Dik Döndürme- Varimax) 89

Tablo 3.8: Okul İklim Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 91

Tablo 3.9: Okul İklim Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 94

Tablo 3.10: Güvenilirlik Analizi Sonuçları 95

Tablo 3.11: Şiddet Olaylarını Gösteren Maddelerin Şiddet Türüne Göre Dağılımı 97

Tablo 3.12: Niğde İli Normatif Örneği İçin Meslektaş Liderliği Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu 100

Tablo 3.13: Niğde İli Örneği İçin Profesyonel Öğretmen Davranışı Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu 101

Tablo 3.14: Niğde İli Örneği İçin Başarı Baskısı Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu 101

Tablo 3.15: Niğde İli Örneği İçin Kurumun Savunmasızlığı Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu 102

Tablo 3.16: Okul İkliminin Meslektaş Liderliği, Profesyonel Öğretmen Davranışı, Başarı Baskısı Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Aralıkları ile Bu Değerlerin Yorumu 103

Tablo 3.17: Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama Aralıkları ile Bu Değerlerin Yorumu 103

Tablo 4.1: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğrama Durumuna İlişkin Görüşleri 105

Tablo 4.2: Araştırmaya Katılanların Uğradıkları Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşleri 106

Tablo 4.3: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarını Gerçekleştiren Saldırganlara İlişkin Görüşleri 107

Tablo 4.4: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarının Tekrarlanma Sıklığına İlişkin Görüşleri 108

Tablo 4.5: Araştırmaya katılanların Şiddetin Nedenlerine İlişkin Görüşleri 109

Tablo 4.6: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olayına Verdikleri Tepkilere İlişkin Görüşleri 110

Tablo 4.7: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramamak İçin Aldıkları Önlemlere İlişkin Görüşleri 111

Tablo 4.8: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 113

Tablo 4.9: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 113

Tablo 4.10: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılık 114

Tablo 4.11: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı 115

Tablo 4.12: Araştırmaya katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı 115

Tablo 4.13: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farklılık 116

Tablo 4.14: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı 117

Tablo 4.15: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı 118

Tablo 4.16: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılık 119

Tablo 4.17: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Tipine Göre Dağılımı 120

Tablo 4.18: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Tipine Göre Dağılımı 121

Tablo 4.19: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Okul Tipi Arasındaki Farklılık 122

Tablo 4.20: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı 122

Tablo 4.21: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı 123

Tablo 4.22: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Okul Türü Arasındaki Farklılık 124

Tablo 4.23: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Yerine Göre Dağılımı 125

Tablo 4.24: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Yerine Göre Dağılımı 126

Tablo 4.25: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Okul Yeri Arasındaki Farklılık 126

Tablo 4.26: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı 127

Tablo 4.27: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı 128

Tablo 4.28: Araştırmaya Katılanların Şiddete İlişkin Görüşleri ile Okul Büyüklüğü Arasındaki Farklılık 129

Tablo 4.29: Okul İklimin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri 130

Tablo 4.30: Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı 131

Tablo 4.31: Okul İklimin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri 133

Tablo 4.32: Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı 134

Tablo 4.33: Okul İklimin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri 136

Tablo 4.34: Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı 136

Tablo 4.35: Okul İklimin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri 138

Tablo 4.36: Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı 139

Tablo 4.37: Katılımcıların Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı 141

Tablo 4.38: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık 142

Tablo 4.39: Katılımcıların Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı 143

Tablo 4.40: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık. 144

Tablo 4.41: Katılımcıların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı 145

Tablo 4.42: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık 146

Tablo 4.43: Katılımcıların Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı..... 147

Tablo 4.44: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık 148

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Okul Şiddetini Anlamak İçin Ekolojik Bir Model 49

Şekil 2: Ölçeğe Ait Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiğini 90

Şekil 3: Okul İklimi Ölçeği İle İlgili Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 93

Şekil 4: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna ilişkin Algıları 132

Şekil 5: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algıları 135

Şekil 6: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna ilişkin Algıları 137

Şekil 7: Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Algıları 140

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA : American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)

BB : Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutu

KS : Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutu

ML : Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutu

PÖD : Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutu

WHO : World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Şiddet günümüzün en ciddi toplumsal sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Her gün yazılı ve görsel basında yer alan şiddet olaylarına ilişkin haberler, şiddetin göz ardı edilemeyecek kadar ciddi bir sorun olduğunu ve toplumun huzur ve sağlığı için acil önlem ve müdahale programlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Hayatın her alanında farklı biçimlerde kendini gösteren, toplumun her kesiminden bireyleri olumsuz yönde etkileyen şiddet, toplumda ciddi endişe ve korkuya neden olmaktadır. Özellikle geleceğin yetişkinleri olan çocuk ve gençlerin zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri, sosyalleştikleri, şiddetten arınmış ve güvenli alanlar olması gereken okullarda da yaşanan şiddet olayları, sadece eğitimcilerin değil aynı zamanda politika yapıcıların, velilerin ve toplumun diğer üyelerinin de üzerinde düşünmesi, çözümü için harekete geçmesi gereken olaylardır.

Şiddet sorununa çözüm üretebilmek için önce sorunun varlığını kabul etmek, sorunun gerçek boyutlarını tespit etmek, soruna katkısı olan bütün unsurları belirlemek, diğer bir ifade ile sorunu bir bütün olarak ele almak gerekmektedir. Yapılan çalışmalar genellikle kurbanın öğrenci olduğu şiddet olayları üzerine yoğunlaşmakta, fakat diğer okul paydaşları ve sistemin temel yapı taşlarından olan okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer okul personelinin uğradıkları şiddet olaylarına gerekli önem verilmemekte, sorun göz ardı edilmektedir. Yazılı ve görsel basına yansıyan haberler artık öğrencilerin yanı sıra yönetici, öğretmen ve diğer okul personelinin de okullarda, okul ile ilişkin bir nedenden dolayı şiddete uğradıklarını, kendi güvenlikleri için endişe ve korku duydukları ortaya koymaktadır. Bireysel, kurumsal ve toplumsal sonuçları açısından bakıldığında, okullarda öğretmenlerin yaşadıkları şiddet olayları özellikle incelenmesi, acil önlem ve müdahale programları geliştirilmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okullarda öğretmenlere yönelik gerçekleşen şiddet olaylarının direk ve dolaylı olarak bireysel, kurumsal ve toplumsal olarak olumsuz etkileri vardır. Bir eğitim sisteminin temel taşlarından olan öğretmenlere okul içinde ve/veya çevresinde okulla ilgili bir nedenden ötürü öğrenci, veli gibi kişiler tarafından gerçekleştirilen şiddet, aslında dolaylı olarak öğrenciye, kuruma ve topluma yönelik gerçekleştirilmektedir. Şiddete maruz kalmış öğretmenlerin yaşadıkları psikolojik veya fiziksel sorunların yanı sıra, şiddet olayları öğretmenlerde iş doyumu, motivasyon, mesleğe adanmışlıklarda

düşüşe neden olabilmekte ve onların iş performanslarını kötü etkileyebilmektedir. Bu durum dolaylı olarak kurumun etkililiği ve verimliliğini olumsuz etkileyebilmekte, okulun çıktıları olan öğrencilerin öğrenimlerine de ciddi zararlar verebilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına, iş gücü kaybına, sağlık giderlerinde artışa neden olabilmekte ve topluma önlenebilir ekstra yükler getirebilmektedir.

Bireysel, kurumsal ve toplumsal ciddi sonuçları olabilecek öğretmenlere yönelik gerçekleşen şiddet olaylarının önlenmesi, en azından asgariye indirilebilmesi için soruna katkısı olabilecek etkenlerin belirlenmesi, sorun bir bütün olarak ele alınması ve bütün paydaşlarda sorunun çözümüne yönelik bir farkındalık oluşturulması önemlidir. Diğer bir ifade ile öncelikle sorunun varlığı kabul edilmeli, bütün boyutları belirlenmeli, bütün paydaşların çözüm için katılımı sağlanmalı, sorunu görmemezlikten gelmenin, sorunun olmadığı anlamına gelmediğini anlamak gerekmektedir.

Okul şiddeti ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle öğrenciler arasında gerçekleşen, ya da kurbanın öğrenci olduğu şiddet olayları üzerine yoğunlaştığı, dramatik örnekler olmazsa öğretmenlere yönelik şiddetin yazılı ve görsel basında yer almadığı görülmektedir. Bazı durumlarda şiddete maruz kalmanın öğretmenin mesleki yetersizliği, öğrencileri disipline edememesi, sınıfı kontrol edememesi gibi durumların sonucu oluştuğu, hatta öğretmenlerin bunu hak ettiği yönünde bir algıdan bile bahsetmek mümkündür. Bu önyargıları ortadan kaldırmak, öğretmenlerin neden okullarda öğrenci, veli gibi kişilerin şiddetine uğradığını belirlemek, soruna yönelik çözüm üretebilmek açısından sorunun tanımlanması ve soruna etkisi olabilecek unsurların belirlenmesi gereklidir. Bu çalışma ile öğretmenlerin bireysel özellikleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklim ve diğer özelliklerinin soruna katkısını incelenmek hedeflenmektedir.

1.1 Problem

Etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamı için en temel gerekliliklerden biri paydaşların güvenlik ihtiyacının karşılanmasıdır. Çünkü etkili ve verimli bir öğrenme ve öğretme süreci ancak öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini güvende ve özgür hissettikleri bir eğitim ortamı içinde istenilen oranda gerçekleşebilecektir (Dönmez, 2001, s.63; Karal, 2011, s.2). Güven ortamının oluşmasında öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinden, onların iyi olmalarından sorumlu bireyler olan öğretmenlere çok görev düşmektedir (Khoury-Kassabri vd., 2009, s.163). Fakat artık öğretmenlerinde sıklıkla

okulda veya dışarda okul ile ilişkili bir nedenden ötürü şiddete uğradıkları görülmektedir (Çınar, 2007, s.2; Meadows, 2014, s.129). Bu bağlamda kendi güvenliklerinden endişe duyan öğretmenlerin üzerlerine düşen görevi hakkıyla yerine getirmeleri çokta mümkün gözükmemektedir.

Bir eğitim sisteminin en önemli temel taşlarından birisi öğretmenlerdir. Öğretmenler; öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal iyi durumda olmalarından, güvenliklerinden, öğretme ve öğrenmenin sağlıklı gerçekleşmesinden sorumlu, iyi bir lider ve rol model olmak durumunda olan kişilerdir. Bu kadar önemli görevler üstlenmiş olan öğretmenlere yönelik şiddetin sadece şiddete uğramış olan öğretmenleri bireysel düzeyde etkileyen sonuçları yoktur. Bu tür istenmeyen olayların birey, kurum ve toplum seviyesinde olumsuz etkileri vardır (Wet, 2010, s.190; Wilson vd., 2011, s.2365;). Diğer bir ifade ile öğretmene yönelik şiddet; dolaylı yollardan öğrenciye, kuruma ve topluma yönelik gerçekleştirilmiştir (Martinez vd., 2016, s.388).

Bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde önemli sonuçları olabilecek bu sorunun, çok önemsenmediği, dramatik örnekler olmazsa çok dikkat çekmediği, genellikle üstünün örtüldüğü görülmektedir. Okul şiddeti konulu çalışmalarda çoğunlukla öğrenciler arası, öğrenciye yönelik şiddet üzerinde durulduğu, öğretmen ve diğer okul çalışanlarına yönelik şiddet olaylarına gereken önemin verilmediği, daha az araştırıldığı iddia edilmektedir (Espelage vd., 2013, s.75 ;McMahon vd., 2014, s.753; Wilson vd., 2011, s.2354). Fakat düşünüldüğünün tersine öğretmenlere yönelik şiddet probleminin tahmin edilenden çok daha büyük olduğu, hatta öğretmenlerin şiddete uğrama olasılığının öğrencilerden 3 kat daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Kondrasuk, 2005, s.640). Konuyu inceleyen çalışmalarda öğretmenlere yönelik şiddetin ülkelerden bağımsız olarak ciddi bir sorun olduğu ortaya konmaktadır.

Konuya ilişkin yapılan çalışmalardan Daniels vd.'nin (2007, s.652-653) çalışmalarının bulgularına göre Amerika'da yaklaşık her yıl 234.000 öğretmenin çeşitli türde okul şiddetine uğramaktadır. 2009-2010 yılları arasında Amerika'da ülke çapında şiddete uğrayan öğretmen oranı %80 iken (APA, 2016) , bu oran 2011-2012 eğitim öğretim yılları arasında aynı seviyede (%80) kalmıştır (Espelage vd., 2013, s.76). Wilson, Douglas ve Lyon, (2011, s.2360) tarafından yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %80'inin okul şiddetine maruz kaldığı görülmektedir. Khoury-Kassabri, Astor, ve Benbenishty (2009, s.159) tarafından İsrail'de yapılan araştırmada ise her beş öğrenciden birinin öğretmenlerine yönelik şiddete başvurdukları belirlenmiştir. Dazuka ve Dalbert (2007, s.253) tarafından Slovakya'da gerçekleştirilen araştırmada ise

öğretmenlerin yaklaşık %49'unun son 30 gün içinde en az bir kere şiddete uğradıklarını belirttikleri görülmüştür. Özkılıç (2012, s.100) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin %40,9'unun, Cumaoğlu (2007, s.797) ise % 50'sinin şiddete uğradığını bulmuştur. Türk Eğitim Derneği tarafından ülke çapında gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucunda her 10 öğretmenden birinin şiddete uğradığı, öğretmenlerin %21'inin veli, %25,1'inin ise öğrenciler ile problem yaşadığı belirtilmektedir (Kaplan, 2007 akt Dönmez ve Özer, 2009, s.5). Ayrıca, Türk Eğitim–Sen (2016) tarafından 2015'te gerçekleştirilen bir araştırmada araştırmaya katılanların %41,4'ünün okulda veya okul dışında okul ile ilişkili bir nedenden ötürü şiddete maruz kaldığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin uğradıkları şiddet türleri incelendiğinde ise benzer bulgulara ulaşılmıştır. Amerika Eğitim Bölümü'nün verilerine göre öğretmenlerin yaklaşık %20'si sözlü şiddet, %10'u fiziksel şiddet tehdidi ve %5'i ise fiziksel şiddete uğramışlardır. (APA, 2016, s. 2) . McMahon vd. (2014, s.753-754) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin %72,5 sözlü, %50'den fazlası eşyaya yönelik ve %44'ü ise fiziksel şiddete uğradığını belirtmiştir. Tomasek (2008) tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasında öğretmenlerin genellikle sözel şiddete ve veli ve öğrencilerin tehditlerine maruz kaldıklarını belirlemiştir. Wilson vd. (2011, s.2365) ise çalışmalarında araştırmaya katılanların % 6'sının tehdit edildiğini, %4'ünün fiziksel şiddete uğradığını ve %1'inin ise silahlı saldırıya uğradığını bulmuşlardır. Atmaca ve Öntaş (2014, s.57) ise yönetici ve öğretmenlerin sıklıkla sözlü sataşma ve küfür /hakaret gibi sözel şiddet, fiziksel darp, öğretmenin üstüne yürüme ve kişisel eşyalara zarar verme şiddet olaylarını yaşadıklarını bulmuşlardır. Özdemir (2012, s.51) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin genellikle duygusal (%24,1), sözel (%14,7), fiziksel (%6,3) ve cinsel (%4,6) şiddete uğradıklarını bulunmuştur. Türk Eğitim–Sen (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın araştırmaya katılanların %69,9'u sözel, %19,2'si psikolojik, %10,6'sı fiziksel, %0,3'ü cinsel şiddete uğradığını belirtilmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların %95,9'u olay sonrası darp raporu/psikolojik durum raporu almadıklarını, %4,1'i ise aldıklarını söylemişlerdir. İlgi çekici sonuç ise araştırmaya katılanların %87,8'inin saldırgan hakkında hiçbir şikayette bulunmamasıdır. Neden şikayetçi olmadıkları sorusuna ise araştırmaya katılanların %25,6'sı saldırganın kendisinden özür dilediği için, %11,6'sı korktuğu için, %12,2'si saldırgan öğrencinin siciline işlenmemesi için, %50,6'sı diğer nedenlerden dolayı şikayetçi olmadıklarını belirtmiştir. Ertürk (2011, s.179) ise şiddete uğrayan öğretmenlerin yaşadığı şiddet karşısında sinmediğini, yaklaşık dörtte üçünün şiddet davranışı ile yüzleşerek çözüm arayışına girdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin genellikle öğrenci ya da grup saldırılarına uğradıkları görülmektedir. McMahon vd. (2014, s.757) öğretmenlerin uğradıkları şiddet olaylarının %94'ünün öğrenciler, yaklaşık %50'sinin ise iki veya daha fazla saldırganın (öğrenci ve veli vb.) olduğu bir grup tarafından gerçekleştirildiğini belirlenmiştir. Sungu (2015, s.702) yaşanan şiddet olaylarının altında öğrencinin yanlış, disiplinsiz davranışları, öğretmenin yanlı ve yanlış tutumları, öğrencinin akademik başarısızlığı gibi nedenlerin olduğunu belirtmektedir. Tomasek (2008) öğretmenlerin genellikle ders esnasında öğrencilerin sözel şiddeti ile karşılaştıkları, bazı öğretmenlerin ise ders dışında veli ve öğrencilerin tehditlerine maruz kaldıklarını bulmuştur. Atmaca ve Öntaş (2014, s.56-57) ise şiddete en meyilli olan velilerin genellikle eğitim seviyeleri düşük, kent yaşamına adapte olamamış, düşük sosyoekonomik bölgelerde yaşayan, sağlıklı iletişim kuramayan, diğerlerinin hak ve hukukuna saygı göstermeyen, kaba, şiddeti çözüm yolu olarak benimsemiş bireyler olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin en sık öğrenci şiddetine uğruyor olmasının çokta şaşırtıcı olmadığı, okullarda saatlerce birlikte olan, farklı nedenlerden dolayı sınıf içinde çeşitli çatışmalar yaşayabilen bireyler olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında şiddet gibi istenmeyen olayların yaşanmasının anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Fakat yetişkinlerin dâhil olduğu şiddet olaylarının farklı bir çerçeveden incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun nedeninin öncelikle veli ve öğretmenlerin günlük bir etkileşim içinde olmamaları, ikinci olarak öğretmen ve veli arasındaki etkileşimin genellikle bir sorun olduğunda gerçekleşmesi olduğu ifade edilmektedir (Martinez vd., 2016, s.398).

Konuya ilişkin yapılmış olan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve basına yansımış olay örnekleri problemin ciddiyetini vurgular niteliktedir. Sorunun sonuçlarını inceleyen çalışmalar ise sorunun birey, okul, eğitim sistemi, toplum üzerinde ciddi sonuçları olduğunu göstermektedir (APA, 2016; Sungu, 2015, s.703; Wilson vd., 2011, s.2354-2355). Sorunun bireysel düzeydeki etkileri incelediğinde şiddete uğramış öğretmenlerin genellikle yoğun korku, stres bozukluğu yaşadıkları görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1995, s.514; Wet, 2010, s.196). Yaşadıkları şiddet ve korku sonucunda ise öğretmenlerde psikolojik (depresyon, endişe atakları) ve somatik (uyku bozukluğu, sindirim bozuklukları) rahatsızlıklar ortaya çıkabildiği belirtilmektedir.

Şiddete uğrama gibi bir olayın sonucunda psikolojik bir travma yaşayan bireylerin fiziksel, davranışsal, duygusal ve bilişsel sorunlar yaşayabileceklerinden bahsedilmektedir. Wet (2010, s.196) şiddete uğramış öğretmenlerde stres, kendini suçlu hissetme, utanma, sinirlerini kontrol edememe, gibi psikolojik sıkıntıların yanı sıra baş

ağrısı, uyuma güçlüğü, beslenme bozukluğu, stres ve tükenme, güçsüzlük hissi gibi fiziksel rahatsızlıklarında görülebileceğini ifade etmektedir. Özellikle post travmatik stres bozukluğu (PTSD), akut stres bozukluğu (ASD) ve yıpranmış öğretmen sendromunu (BTS) gibi rahatsızlıkların, şiddete maruz kalmış öğretmenlerde yaygın bir şekilde görülebildiği belirtilmektedir. Şiddet sonucu ortaya çıkabilecek bu rahatsızlıkların uyku bozukluğu, aşırı hassaslık, kişiler arası çatışma, travmaya neden olan hatırlatıcılardan kaçınma, duyguları ifade edememe, kendini çekme, madde kullanımında artış gibi davranışsal tepkiler şeklinde gözlenebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca şiddete uğramış öğretmenlerin şok, endişe, korku, psikolojik duyarsızlık, keder, çaresizlik hissi, umutsuzluk ve savunmasızlık gibi duygusal, sersemlik, yönelim bozukluğu, konsantrasyon düşüklüğü, amnezi, geçmişe dönüş, kendini eleştirme, sevdiklerini koruma takıntısı, dinsel inançları sorgulama gibi bilişsel tepkiler geliştirebilecekleri de iddia edilmektedir. Bu psikolojik rahatsızlıkların yanı sıra şiddete uğramış öğretmenlerde bayılma, baş dönmesi, boğazda kasılma, mide göğüs ağrısı, mide bulantısı, sindirim problemleri gibi fiziksel rahatsızlıklarında görülebileceği belirtilmektedir. (Daniels vd., 2007, s.653; Johnson ve Johnson, 1995, s.514; Wilson vd., 2011, s.2354-2360).

Şiddet sorununun bireysel düzeyde olumsuz sonuçlarının yanı sıra kurumsal düzeyde olumsuz sonuçlarından da bahsedilmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları şiddet olaylarının fiziksel ve psikolojik sorunların yanı sıra, öğretmenlerin ikili ilişkilerinin bozulmasına ve iş performanslarında düşüşe neden olabileceği belirtilmektedir (Espelage vd., 2013, s.77). Diğer bir ifade ile şiddete maruz kalmış, kendini güvende hissetmeyen öğretmenlerin iş performansında, işe adanmışlıklarında ve öğretme kalitesinde düşüşe neden olabileceği ifade edilmektedir (Khoury-Kassabri vd., 2009, s.163). Ayrıca bu öğretmenlerin motive olmakta zorlanabilecekleri, işe adanmışlıklarının azalabileceği ve sonucunda dolaylı olarak, öğrencilerin psikososyal durumlarını ve akademik performanslarını kötü yönde etkileyebilecekleri düşünülmektedir (Wilson vd., 2011, s.2355; Wet, 2010, s.197). Bu gibi sonuçların yanı sıra bu öğretmenlerin anti sosyal davranışlar geliştirebilecekleri, meslekten uzaklaşabilecekleri, okul içi uygulamalardan kaçınabilecekleri ve sonucunda öğrenme ve öğretme ortamının bu durumdan olumsuz etkilenebileceği de iddia edilmektedir (Galand vd., 2007, s.467). Johnson ve Barton-Bellessa'ya (2014, s.513) göre ise şiddet olayları öğretmenlerin aileleri için de endişe duymalarına neden olabilmekte, güvenlik için sosyal hayatlarında kısıntılara gitmek durumunda bırakarak, hayat kalitelerini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının birey, okul ve öğrenci üzerinde olumsuz etkisinin yanı sıra bireye ve topluma getirdiği mali yükte oldukça ağırdır. Espelage vd. (2013, s.77) şiddet olaylarının öğretmenlerin iş performansının azalmasına, iş kayıplarına, uzun süreli fiziksel ve psikolojik tedaviler yüzünden verim ve iş gücü kaybına, öğretmenin meslekten soğumasına ve adanmışlık seviyesinde düşüşe ve bunun sonucunda okulun verimliliğinin azalmasına neden olabileceğini ifade etmektedirler. Amerika'da yapılan bir araştırmada ise ücret kaybı, iş günü kaybı, iç gücü kaybı, eğitim zamanının kaybı, fiziksel ve psikolojik tedavi masrafları gibi harcamalar yüzünden öğretmene yönelik şiddetin yıllık iki milyar dolarlık bir maddi kayba neden olduğu belirtilmektedir (APA, 2016).

Öğretmenlere yönelik şiddet sorununun bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde göz ardı edilemeyecek kadar ciddi sonuçları vardır. Öğretmenlerin okullarda ne tür şiddet olayları yaşadıkları incelendiğinde ise, öğretmenlerin genellikle saygısızlık, zorbalık, tehdit, gözdağı verme, eşyalarına zarar verilme, fiziksel saldırı gibi çeşitli şiddet olaylarına uğradıkları görülmektedir (Espelage vd., 2013, s.76; Gregory vd., 2012, s.402). Şiddet olaylarının olası, algılanan nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalar ise personel yapısı, okul büyüklüğü, okulun kaynakları, okulun bulunduğu yer, türü, eğitim ve sosyal iklimi, disiplin anlayışı, öğretmen yeterliliği gibi unsurların soruna etkisi olabileceğini göstermektedir (Rose, 2009, s.15). Fakat Gregory vd. (2012, s.402) ise konu ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle öğretmenlerin bireysel özellikleri (cinsiyet, çalıştıkları okul gibi) üzerine yoğunlaşıldığını, okul özelliklerinin öğretmenlere yönelik şiddet açısından çok araştırılmadığını iddia etmektedir. Nasıl ve neden gerçekleştiği bir yana, öğretmenlere yönelik şiddet sonuçları bakımından ciddi bir sorun olarak kabul edilmesi, üzerinde durulması, incelenmesi, çözüm üretilmesi gereken bir konu olarak kabul edilmektedir.

Amerika, Belçika, Kanada, İsrail, Slovakya, İspanya ve Türkiye gibi ülkelerde öğretmenlere yönelik okul şiddeti ve etkisini inceleyen çalışmalar problemin evrensel, bütün toplum üyelerini etkileyen ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir (Daniels vd., 2007, s.652; Espelage vd., 2013, s.76). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak problemin ciddi, üzerinde çalışılması gereken, ancak kurumlar, aileler, medya ve benzer kuruluşların koordineli işbirliği ile çözülebilecek bir sorun olduğu yönünde benzer düşünceler ortaya koymaktadırlar (Özdemir, 2012, s.60). Problemin ve probleme katkısı olan unsurların belirlenmesinin, öğretmenlere yönelik şiddet davranışının sadece kötü öğretim veya kötü davranış sergileyen öğrencileri disipline edememenin belirtileri

şeklinde algılanmamasının, bireysel, kurumsal ve toplumsal çıktıları açısından üzerinde durulması gereken bir sorun olduğu belirtilmektedir. Ayrıca konunun şiddeti engellemek için farkındalık oluşturmak, etkili önlem ve müdahale programları geliştirmek, olumlu okul ve sınıf iklimi geliştirmek, etkili öğrenme ve öğretmenin sağlanması, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarının önüne geçmek için incelenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Espelage vd., 2013, s.75; Wet, 2010, s.200). Fakat konunun araştırmacıların ve medyanın çok dikkatini çekmediği, üzerinde çok çalışılmadığı, politikalar-önlemler üretilmediği yönünde bir izlenim söz konusudur (Wilson vd., 2011, s.2354).

Okulların şiddetten arındırılmış, öğrenci, öğretmen ve diğer bütün paydaşlar için güvenli yerler olması çok önemlidir. Çünkü okullarda yaşanan şiddet olaylarının olumsuz etkisi sadece şiddete uğrayan kişi ile sınırlı değildir. Özelliklede bir eğitim sisteminin temel yapı taşlarından olan, öğrencilerin psikolojik, akademik gelişmesinde önemli rolleri olan, öğrencilerin güvenliklerinden ve iyi halde olmalarından sorumlu olan öğretmenlere yönelik gerçekleşen şiddet olaylarının önlenmesi bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği için önemlidir. Öğretmenlere yönelik şiddetin dolaylı olarak öğrencilere, kuruma, sisteme ve topluma yönelik gerçekleşen evrensel bir sorun olarak kabul edilmesi ve sorunun çözümü için toplumun bütün üyeleri ile birlikte harekete geçilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Espelage vd., 2013, s.77; Galand vd., 2007, s.465; Khoury-Kassabri vd., 2009, s.163; Martinez vd., 2016, s.388; McMahon vd., 2014, s.754; Wilson vd., 2011, s.2354).

Öğretmenlere yönelik şiddet güncel, medyatik ve çözüm bekleyen sosyal bir sorundur ve bu soruna yönelik önleme ve müdahale programları geliştirebilmek, olaylara nasıl yaklaşılması, nasıl ele alınması gerektiği konusunda bilgi sunabilmek için politika yapıcılar, eğitimciler, diğer paydaşlara yardımcı olması adına probleme etkisi olan nedenlerin belirlenmesi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlere yönelik okul şiddeti ile öğretmenlerin ve okulların belirli özellikleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılarak, var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı Niğde ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin şiddete uğrama durumları ile görev yaptıkları okulların iklimi arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddet durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin görüşleri aşağıda belirtilen değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
    a. Öğretmen özellikleri;
        i. Cinsiyet
        ii. Eğitim düzeyi
        iii. Mesleki kıdem
    b. Okul özellikleri;
        i. Okul tipi
        ii. Okul türü
        iii. Okulun bulunduğu yer
        iv. Okul büyüklüğü
3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları nelerdir?
4. Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Bir sorunun çözümü için öncelikle sorunun varlığını kabul etmek gereklidir. Soruna ilişkin çözüm üretebilmek için sorunun gerçek boyutları ile yüzleşmek, soruna etkisi olabilecek nedenlerin tespit edilmesi önemlidir. Diğer bir ifade ile sorunu bir bütün olarak ele almak ve ulusal düzeyde tartışılır hale getirmek için farkındalık uyandırmak gereklidir. Bu araştırmanın konusu olan ve okul şiddeti kapsamında incelenen öğretmenlere yönelik okul şiddeti de ulusal çapta değerlendirilmesi, incelenmesi gereken önemli bir konudur.

Okullarda yaşanan şiddet olaylarında kurban sadece öğrenciler değildirler. Artan bir oranda öğrencilerin yanı sıra, öğretmenlerde okullarda ve/veya çevresinde okula ilişkin bir nedenden dolayı öğrenci, veli veya öğrencilerin yakınları tarafından darp edilmekte, tehdit edilmekte, dövülmekte hatta öldürülmektedirler. Toplumsal bir sorun olan şiddetin okullarda görülmesine, eğitim sistemi içinde çok önemli bir öğe olan öğretmenlerin bu tarz olaylara uğrar hale gelmesine katkısı olan birçok etken vardır. Yukarda bahsedildiği gibi bir sorunun çözümü için öncelikle sorunun varlığının kabul edilmesi ve etkisi olan nedenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretmenlere yönelik gerçekleşen bu şiddet olaylarının öğretmen, öğrenci, sınıf, okul ve toplum seviyesindeki çeşitli değişkenler ile ilişkisi olan bir sorun olarak kabul edilmesi gereklidir. Bu kadar çok seviyede farklı değişken ile ilişkisi olan bir soruna yönelik çözüm geliştirmek ve problemi önlemek için ise bütün paydaşların dâhil edildiği çok sistemli ve çok seviyeli yaklaşımlar geliştirilmelidir. Diğer bir ifade ile sorunu ortadan

kaldırmak, etkili önleme ve müdahale programları ve sistemler geliştirmek için bütün paydaşlar ile işbirliğine gidilmesi, okul içi ve dışında gerekli önlemlerin alınması ve soruna katkısı olan bireysel, toplumsal, kültürel ve çevresel etkenlerin ve bu etkenlerin arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi önemlidir.

Alanyazında, öğrenciden öğrenciye, öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olayları gibi konuları araştıran birçok çalışma olmasına rağmen, öğretmenlerin okullarda ve/veya çevresinde okula ilişkin bir nedenden uğradıkları öğrenci, veli gibi kişiler tarafından gerçekleştirilen şiddet olaylarını, nedenlerini ve sonuçlarını araştıran çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen şiddet olaylarının dolaylı olarak öğrenci, kurum, eğitim sistemi, topluma yönelik gerçekleştirilen olaylar olarak kabul edildiği, bu tarz olayların bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde birçok olumsuz sonucu olduğu için okulların öğretmenler için güvenli yerler olma koşullarının belirlenmesinin eğitim sisteminin işleyişi ve çıktılarına olumlu katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırma ile okulların tipi, türü, bulunduğu yer, büyüklüğü gibi fiziksel özelliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem gibi özellikleri ile öğretmenlere yönelik şiddet olayları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bilgilerin, okul geliştirme çalışmalarına öncülük edebileceği, etkili önleme ve müdahale programları, sistemleri oluşturulmasına yardımcı olabilecek bilgiler sunacağı umulmaktadır. Ayrıca okulların çalışanlar tarafından algılanan iklim özelliklerini belirleyerek, sorunun önüne geçmeye, en azından azaltmaya yönelik oluşturulacak bir okul iklimi ile öğretmenlerin karşılaştıkları şiddet olayları sonucu meydana gelen bireysel ve kurumsal kayıpların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları şiddet olayları ile okulların fiziksel ve kurumsal özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, ilişkinin yönünün belirlemek açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bilgiler sayesinde, okulların öğretmenler için daha güvenli hale gelmesi, etkililik ve verimliliklerinin artması için, okulların hangi fiziksel ve kurumsal açılardan, hangi boyutlarda geliştirilmesi gerekliliğinin belirlenebileceği umulmaktadır.

Bu araştırma ile öğretmenlerin, hangi tür şiddet olayları yaşadıkları, kimlerin şiddetine uğradıkları, ne sıklıkla şiddet olayları ile karşılaştıkları, bu olayların algılanan nedenleri, olay karşısından neler yaptıkları ve şiddete uğramamak adına ne tür önlemler aldıkları, görev yaptıkları okulların iklimine yönelik algıları ile ilgili bilgilere ulaşılması

umulmaktadır. Bu bulguların, politika yapıcıların, yöneticilerin, eğitimcilerin, toplumun diğer üyelerinin ve eğitim alanında çalışan bireylerin konuya ilişkin dikkatlerini çekeceği, bir farkındalık oluşturacağı ve alan yazında yer alan boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu bulguların okullarda öğretmenlere yönelik şiddet olayların önüne geçebilecek tedbirlerin belirlenmesinde, etkili önleme ve müdahale program ve sistemlerin oluşturulmasında politika yapıcılara, MEB merkez ve taşra teşkilatlarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere, diğer okul personeline, ailelere ve sivil toplum kuruluşlarına bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. İlave olarak, bu araştırmanın öğretmenlere yönelik şiddetin nedenleri, sonuçları, önlenmesi gibi konulu başka çalışmalara öncülük edeceği umulmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri Niğde İli Merkez ilçedeki liselerde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinden "Öğretmenlere Yönelik Şiddet" anketi ve "Okul İklimi" ölçeğinden oluşan veri toplama aracı ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları şiddet olaylarını etkileyebilecek okulun tipi, türü, bulunduğu yer ve büyüklüğü dışındaki diğer özellikleri araştırma kapsamında ele alınmamıştır.
3. Okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları şiddet olaylarını etkileyebilecek öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem dışındaki diğer özellikleri araştırma kapsamında ele alınmamıştır.
4. Öğretmene yönelik şiddet saldırganın veli, öğrenci veya diğer (veli-öğrenci, veli-diğer, öğrenci-diğer veya saldırganın kim olduğunun bilinmediği durumlar) kişiler tarafından gerçekleştirilen ve sadece okul sınırları içinde veya okulun yakın çevresinde, okula ilişkin bir nedenden dolayı çalışma öncesi son iki yıl içinde gerçekleşen şiddet olayları ile sınırlıdır.
5. Öğretmenlerin karşılaştıkları meslektaş, yönetici(mobbing), diğer okul personeli tarafından gerçekleştirilen veya okulla ilişkili olmayan bir nedenden dolayı gerçekleşen şiddet olayları bu araştırmada incelenmemiştir.
6. Bu araştırmada okul ikliminin sadece meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, akademik başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı alt boyutları incelenmiştir.

1.5 Tanımlar

Öğretmenlere yönelik şiddet: Öğretmenlerin okullarda ve/veya yakın çevresinde, okul ile ilişkili bir nedenden dolayı maruz kaldıkları, saldırganın veli, öğrenci veya diğer kişiler olduğu şiddet olaylarıdır.

Okul iklimi: Okul paydaşları arasındaki iletişim ve etkileşimi belirleyen, okul içi davranışlar için sınırlılıklar getirerek, okulların paydaşlar için güvenli, şiddetten arındırılmış yerler haline gelmesine etkisi olduğu düşünülen okulun kurumsal özelliğidir.

Fiziksel şiddet: Okullarda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen, onların fiziksel durumlarına zarar verme amacı güden bütün şiddet davranışlardır.

Sözel şiddet: Okullarda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen, küfür, tehdit, gözdağı verme, sindirme amaçlı sözel olarak gerçekleştirilen bütün şiddet davranışlarıdır.

Eşyaya yönelik şiddet: Okullarda öğretmenlerin özel eşya ve araçlarına yönelik gerçekleştirilen hırsızlık, zarar verme amacı güden bütün şiddet davranışlarıdır.

Diğer tür şiddet (Cinsel ve Siber): öğretmenlere yönelik uygunsuz cinsel içerikli tutum, hareket ve davranışların yanı sıra, sosyal paylaşım siteleri gibi sanal alanlarda öğretmenlerin hakkında dedikodu yapmak, adını kötüye çıkarmak gibi onların ününü, gururunu ve onurunu zedeleyici bütün şiddet davranışlarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle şiddet tanımlanmış, türlerine ilişkin açıklamalar sunulmuş, suç ve şiddetin nedenini irdeleyen kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra okul şiddeti, türleri ve okul şiddetine neden olan faktörlere ilişkin açıklamalar verilmiştir. Bunun ardından ilgili değişkenlerin arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalar sunulmuştur.

2.1 Şiddetin Genel Tanımı

Şiddet; gerek Türkiye'de gerekse dünya genelinde her alanda artış gösteren, hem bireysel hem de toplumsal sağlığı tehdit eden çok türlü, çok boyutlu ve çok yönlü toplumsal bir sorun olarak kabul edilmektedir (Garbarino, 2001, s.7; Gözütok, 2008, s.8). Şiddetin tanımlanmasının sınırların çizilmesinin, davranışların yorumlanması açısından gerekli ama zor olduğu yönünde bir görüş hâkimdir. Bunun nedeni ise hangi davranış ve tutumun şiddet olarak nasıl değerlendirileceği amaç, zaman, kültür, toplum gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği gerçeğine dayanmaktadır (Koç, 2011, s.18). Fakat hızlı bir değişimin söz konusu olduğu günümüzde insan hayatını, haklarını ve onurunu korumak için ortak bir zemine oturan bir tanım yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (WHO; 2002, s.4-5).

Farklı çalışmalarda şiddetin benzer şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Winslade ve Williams (2012, s.9) şiddeti gücün kullanıldığı, bireylerin haklarını veya hareket etme becerilerini engelleyen, onların ilişkilerini zedeleyen davranışlar bütünü, Kızmaz (2006, s.48) bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psikososyal veya cinsel olarak uygulanan, hem fiziksel hem de fiziksel olmayan kasıtlı olumsuz davranışların tümü şeklinde tanımlandığını belirtmişlerdir. Henry (2000, s.17-18) ise şiddetin genel olarak bir başkasına karşı zarar verme ile sonuçlanan güç kullanımı olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Fakat bu tür bir yaklaşımın duygusal ve psikolojik acıyı görmezden geldiğini, genellikle görünür kasıtlı kişiler arası şiddeti öne çıkartırken bireylere yönelik kurum ve yapılar tarafından sergilenen şiddeti göz ardı ettiğini iddia etmektedir. Ayrıca bu tür bir tanımın ırkçılık, cinsiyet ayrımı gibi sosyal yaralanmaya neden olan sosyal süreçleri, sembolik, görünmeyen şiddet türünü tanım dışında bıraktığı için eleştirmiştir. Bu tür nedenlerden

dolayı zaman, durum ve mekâna göre farklılık göstermeyen, evrensel olarak kabul edilmiş bir tanıma ihtiyaç vardır.

Araştırmacılar tarafından genellikle çalışmalarında referans olarak alınan tanımın Dünya sağlık örgütü (WHO) tarafından yapılmış olduğu görülmektedir. WHO tarafından şiddetin kişinin kendisine, bir kişi, grup veya topluluğa karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar verme, kötü gelişim ya da mahrum bırakma ile sonuçlanma olasılığı yüksek amaçlı, bilinçli fiziksel güç kullanımı ile tehdit etmek veya olayı gerçekleştirmek olarak tanımlandığı görülmektedir (WHO, 2002, s.4). Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezi (CDC) ise şiddeti; diğer bireylere karşı yaralama, ölüm, psikolojik açıdan zarar verme, bireyin gelişmesini önleme, bireyi belirli şeylerden mahrum bırakma ile sonuçlanabilecek sözde kalan veya gerçekleştirilen bilinçli fiziksel güç kullanımı şeklinde tanımlamaktadır (Youth Violence and Suicide Prevention Team, 2016). Tanımlar incelendiğinde genel olarak ortak noktaların aşırı fiziksel güç kullanma, kasıt, hem fiziksel, hem de fiziksel olmayan olumsuz davranışlar olduğu görülmektedir. Davranışın şiddet olarak yorumlanabilmesinde ne niyetle gerçekleştirildiğinin bilinmesinin önemli olduğu çünkü her güç kullanma durumunun her zaman zarar verme amaçlı olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca şiddet davranışının bir olayın veya kışkırtmanın sonucu, önleme veya kendini koruma amaçlı, suç veya suç teşkil etmeyen davranışlar şeklinde ortaya çıkabildiği de ifade edilmektedir (Kızmaz, 2006, s.48; Koç, 2011, s.12-13). Diğer bir ifade ile davranışın gerçekleştirilmesindeki niyetin aradaki farkı ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Alanyazında şiddetin tanımlanmasında genellikle bu tanımların alıntılandığı ve başvurulduğu görülmüştür (Kopka, 1997, s.1; Kraus, 2005, s.14; Orpinas ve Horne, 2006, s.13). Bu tanımlardan yola çıkarak, bu çalışma için şiddet "birey ya da bireylerin yaşam, özgürlük, irade, istek, hak, sağlık ve iyi hallerini tehdit eden ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psikolojik, sosyal, cinsel, ekonomik, siber ya da işaretler yardımı ile uygulanan aşağılama, yaralama, zarar verme, mahrum bırakma, yalnızlaştırma gibi kötü niyetli ve kasıtlı davranışların tümü" şeklinde tanımlanmaktadır. Şiddeti tanımlamanın yanı sıra şiddetin yöneltildiği kişi ya da gruplar, şiddetin meydana geldiği yer, zaman ve şiddetin oluş şekilleri açısından sınıflamanın da zor fakat önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2 Şiddet Türleri

Şiddeti tanımlamak kadar şiddeti türlerine göre ayırmanın da oldukça güç ama gerekli olduğu ve bu amaçla farklı tipolojilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu

araştırmada en yaygın olarak başvurulan tipolojilerden birisi olan WHO'nun tipolojisinden faydalanılmıştır. WHO şiddeti; bireyin kendine yönlendirdiği şiddet (intihar, kendini aşağılama, kendini kesme gibi davranışlar), kişilerarası şiddet (bireye bir başka kişi veya kişiler tarafından yönlendirilen şiddet) ve kolektif şiddet (birey ya da bireylere devlet, politik grup, milis gruplar ve terörist gruplar tarafından uygulanan şiddet) olarak üç kısımda ele almaktadır (Gözütok, 2008, s.10; WHO, 2002, s.4-5).

Birincil olarak şiddet bireyin kendine yönelttiği şiddet olarak sınıflandırılmıştır. Kişinin kendine yönelttiği şiddet arasında intihar, intihara teşebbüs gibi kişinin kendi hayatını sonlandırmaya yönelik girişim ve davranışların yanı sıra kendine kötü davranma veya bilinçli olarak kendi ölümüne neden olabilecek kazalara neden olma gibi davranışlar sayılmaktadır. İkincil olarak ise şiddet kişiler arası şiddet olarak sınıflandırılmıştır. Kişiler arası şiddet iki grupta incelenmektedir. Birinci grupta aile üyelerine ve yakın arkadaş çevresine yönelik şiddet davranışları olup, eşe, sevgiliye, çocuk veya evde yaşayan diğer kişilere yöneltilmiş ve genellikle ev içinde gerçekleşen çocuk istismarı, aile içindeki yaşlı insanlara kötü davranma gibi davranışlar şiddet olarak kabul edilmektedir. İkinci grupta ise genellikle ev dışında, okul, işyeri, hapishane, bakım evleri gibi kurumsal ortamlarda, birbirini tanıyan ya da tanımayan, kişiler arasında yaşanan gençlik şiddeti, rastlantısal şiddet davranışı, yabancı kişiler tarafından tecavüze, cinsel saldırıya uğrama gibi davranışlar bulunmaktadır. Üçüncül olarak ise şiddet kolektif şiddet olarak sınıflandırılmıştır. Kolektif şiddet ise politik, ekonomik, sosyal boyutlu amaçlara ulaşmak için bir gruba veya bir topluluğa karşı gerçekleştirilen silahlı çatışma, soykırım, insan hakları ihlali, terörizm ve örgütlü suç gibi büyük gruplar tarafından araçsal şiddetin kullanıldığı durumlardır (Koç, 2011, s.25; WHO, 2002, s.4-5). Bu sınıflamanın yanı sıra şiddetin kime yönelik gerçekleştirildiği (kadına, çocuğa yönelik şiddet gibi), şiddetin nerede gerçekleştiği (işyeri şiddeti, okul şiddeti gibi) saldırgan ve kurban arasındaki ilişki (koca, sevgili, erkek şiddeti gibi) gibi değişkenlere göre sınıflandırılabileceği ifade edilmektedir.

Bu araştırmada okul ve çevresinde gerçekleşen kişiler arası şiddet incelenmektedir. Bu bağlamda hangi davranışların ne tür bir şiddet olarak kabul edilebileceği için sınırların çizilmesi önemlidir. Yapılan incelemelerde alanyazında benzer davranışların farklı başlıklar altında incelendiği fakat genel olarak okul şiddetinin sözel (duygusal veya psikolojik) şiddet, fiziksel şiddet, cinsel şiddet, siber şiddet ve eşyaya yönelik (ekonomik) şiddet olarak gruplandırıldığı görülmüştür (Gözütok vd., 2007, s.138; Karal, 2011, s.26).

En çok bilinen ve dışardan gözlenebileceği için daha rahat müdahale edilebilen, önlem alınabilinen şiddet türü fiziksel şiddettir. Fiziksel şiddet ölüm, yaralama, sakat bırakma, zarar verme gibi amaçla bilinçli güç kullanımı olduğu ve cinayet, silahlı çatışma, vurma, yumruklama, tokatlama, ısırma, saç çekme, tekmeleme, dürtme, yakma, itme, çekme, boğma, bir şeyler atma, mala zarar verme gibi davranışlar şeklinde gözlemlenmektedir (Gözütok vd., 2007, s.138; Karal, 2011, s.26). Fiziksel şiddetin bir kere ya da tekrarlanabilen, sonuçlarının dışardan görülebilen ya da görülemeyen davranışlardır (Lokmic vd., 2013, s.1).

Okullarda en çok yaşanan, dışardan kolaylıkla gözlenemediği ve somut deliller olmadığı için kolaylıkla ve etkili bir şekilde müdahale edilemeyen, önlem alınamayan bir diğer şiddet türü ise sözel şiddettir. Sözel veya psikolojik (duygusal) şiddet ise en genel olarak bireyin psikolojisini bozma amaçlı, bilinçli olarak uygun olmayan ve sert sözcüklerin kullanılması durumudur. Sözel (psikolojik- duygusal) şiddet genellikle kurbanın moralini bozmak amaçlı ad takma, dedikodu çıkarma, hakaret, aşağılama, dalga geçme gibi davranışları kelime kullanma şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bunların yanı sıra silahla tehdit etme, fiziksel olarak zarar verme yönünde tehdit etme, bağırma, gibi davranışlar olarak gözlemlenebilmektedir (Karal, 2011, s.26; Lokmic, Opic ve Billic, 2013, s.1). Sözel (psikolojik- duygusal) şiddetin ayrıca devamlı eleştirme, bağırma, aşağılama, gururunu incitme, başkaları önünde küçük düşürme, yoksun bırakma, yıldırma, umursamama, kıskançlık, reddetme gibi davranışlar şeklinde de gözlemlenebileceği ve belirli bir birey ya da bireyleri toplum dışına itmek, yalnız bırakmak amacını güdebileceği belirtilmektedir (Allen, 2005, s.53; Gözütok vd., 2007, s.138).

Fiziksel ve sözel şiddetin yanı sıra artan farkındalık ile sıklıkla duyulur hale gelen farklı şiddet türlerinden bahsetmekte mümkündür. Bunlardan bazıları cinsel şiddet, siber şiddet ve eşyaya yönelik (ekonomik-vandalizm) şiddettir. Cinsel şiddet istenmeyen cinsel içerikli söz ve davranışlar olarak kabul edilmektedir. Cinsel şiddetin tecavüz, tecavüz girişimi, cinsel içerikli dedikodular yayma, röntgenleme, birini öpmeye veya dokunmaya çalışma, cinsel grafitiler, cinsel yorumlarda ve hareketlerde bulunma, el, göz hareketleri gibi davranışlar olarak gözlemlenebileceği belirtilmektedir (Gözütok vd., 2007, s.138; Karal, 2011, s.26). Siber (sanal) şiddet ise internet üzerinden sosyal paylaşım siteleri, elektronik posta, web siteleri, forumlar, sohbet odaları ve cep telefonu vb. aracılığıyla gerçekleştirilen şiddet davranışları bütünüdür (Orpinas ve Horne, 2006, s.25). Siber şiddetin saldırganın kim olduğunun belli olmadığı, her zaman gerçekleşebildiği, kurbanın

kendini savunma ihtimalinin çok düşük olduğu, bilginin çok hızlı ve çok geniş kesimden insana ulaşma ihtimali olduğu ve saldırganın duygudaşlık duygusu hissetmemesine neden olabildiği için çok tehlikeli olduğu düşünülmektedir (Lokmic vd., 2013, s.1). Eşyaya yönelik şiddet ise kişilerin şahsi eşyalarının çalınması, zarar verilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu şiddet türlerin yanı sıra okul eşyalarına zarar verme (vandalizm), iş yeri şiddeti (mobbing), flört şiddeti, aile içi şiddet, ısrarlı takip şiddeti gibi adlandırılan şiddet türlerinin de varlığından bahsedilmektedir.

Çok farklı davranış şekilleri ile kendini gösteren şiddetin nedenlerini inceleyen birçok teori ve model mevcuttur. Bu teorilerden bazıları suç ve şiddetin nedenini mikro seviyede, bireysel düzeydeki değişkenlerde ararken, diğerleri makro seviyede, toplumsal düzeyde incelemektedir. Sıradaki bölümde suç ve şiddetin nedenlerini inceleyen ve problemin çözümü için değerli bilgiler, farklı bakış açıları, çerçeveler sunan belirli teoriler incelenmektedir.

2.3 Suç ve Şiddetin Nedenini Açıklamaya Yönelik Teoriler

Şiddetin nedenlerini, olaya etki eden etkenleri inceleyen birçok farklı teoriler bulunmaktadır. Bu bölümde suç ve şiddeti açıklamaya çalışan teoriler genel olarak a. biyolojik teoriler, b. psikolojik teoriler, c. öğrenme teorileri, d. mantıklı seçim teorileri, e. sosyolojik teoriler, f. karma teoriler olmak üzere altı ana başlık altında incelenmektedir.

2.3.1 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin biyolojik teoriler

Bu bölümde ilk olarak suç ve şiddet ile bireylerin belirli fiziksel, zihinsel, genetik, biyokimyasal özellikler arasında ilişki olup olmadığını inceleyen biyolojik teoriler incelenmektedir. Tablo 2.1 şiddetin nedenini bireylerin belirli fiziksel ve zihinsel özelliklerinde arayan belirli biyolojik teoriler ve teorisyenler hakkında genel bir bilgi sunmaktadır.

Tablo 2.1: *Biyolojik Teoriler*

Ana Teoriler	Suç ve Şiddetin Nedenleri	Alt Teoriler/ Teorisyenler	Ana Düşünce
Biyolojik Teoriler	Fiziksel ve Zihinsel Özellikler		Bireylerin belirli fiziksel ve zihinsel özellikler ile şiddet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.
		Cesare Lombrosso;	Suçlu ve şiddete yatkın kişiler fiziksel ve zihinsel olarak daha az gelişmişlerdir.
		Charles Goring;	Zekâ kalıtımsaldır ve kalıcıdır; düşük zekâ seviyesine sahip bireyler suça daha yatkındırlar.
		William Sheldon;	Belirli vücut tipine sahip kişiler suç ve şiddete daha yatkındırlar. Suça en yatkın olanlar mesomorflardır. Somatotiplendirme; • Endomorflar; yumuşak ve yuvarlak vücut tipi genellikle kilolular • Mesomorflar; geniş, kaslı ve atletik • Ectomorflar; zayıf ve narin • Dengeli/ normal
	Biyokimyasal Özellikler		Şeker ve gıda takviyeleri, vitamin ve mineral eksiklikleri, Zehirli kimyasallara(kurşun, bakır, çinko) maruz kalma
	Beyin Hasarları		Annenin uyuşturucu, alkol bağımlılığı, Hamilelik veya erken çocuklukta yaşanan travmalar, Doğumda yaşanan komplikasyonlar gibi durumlar sonucu beynin zarar görmesi Genetiksel zihinsel rahatsızlıklar (beyin anormalitesi, Asperger sendromu, otizim vb.) Öğrenme güçlüğü

Kişilik teorileri veya pozitivist teoriler olarak adlandırılan an biyolojik teoriler şiddet ile bireylerin belirli biyolojik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyerek, bireylerin biyolojik bozukluklarının (genetik faktörler, biyokimyasal faktörler, hormon ve nörolojik faktörler vb.) suç ve şiddet ile ilişkili olabileceğini iddia etmektedirler (Kaner, 1992, s.473; Hyman, 1997, s.173). Bu teorilere göre şiddetin temelinde saldırganın beyin ve sinir sistemini etkileyerek, şiddet davranışının ortaya çıkmasına neden olan genetik ve biyolojik özellikler bulunmaktadır (Ada, 2007, s.305). Diğer bir ifade ile davranış bireyin beyin ve merkez sinir sisteminin, biyolojik donanımının dışa vurumu olan duyguların ve hislerinin rehberliğinde karşılaştığı durumların tehdit edici olup olmadığına bağlı olarak gelişen, dış çevreye verdiği bir tepkidir (Bellone, 2011, s.53; Koç, 2011, s.73; Mccabe ve Martin, 2005, s.31-32). Biyolojik teoriler suç ve şiddete yatkın olan kişilerin diğerlerinden dış görünüş açısından daha farklı olduklarını ve bu nedenle tespit edilebileceklerini iddia etmektedirler.

Bazı biyolojik teorisyenler bireylerin dış görünüşleri, vücut özellikleri, zekâ seviyeleri, beyin rahatsızlıkları, hormon seviyeleri, beslenme alışkanlıkları, öğrenme güçlükleri gibi bireysel özellikler ile şiddet arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir (Finley, 2014, s.66-70; Ketti, 2001, s.58; Kraus, 2005, s.18-23). İlk biyolojik teorisyenler şiddete eğilimli olan kişilerin daha kolay belirlenebileceklerini, çünkü bu kişilerin şiddet eğilimi olmayan insanlardan farklı göründüklerini iddia etmişlerdir. Bu teorisyenlerden bazıları şiddete eğilimli olan bireylerin diğerlerine göre biyolojik olarak alt seviyede, zihinsel olarak daha az gelişmiş olduklarını ve saldırganların uzun kolları, kemerli burunları gibi belirli fiziksel görünür özellikleri olduğunu belirtmişlerdir (Finley, 2014, s.66). Fiziksel görünüş açısından insanları vücut yapılarına göre gruplamışlar ve belirli vücut yapısına sahip bireylerin şiddete daha yatkın olduklarını iddia etmişlerdir. Vücut yapısı olarak insanları, yumuşak, yuvarlak vücuda ve genellikle kilolu kişiler (endomorflar), geniş, kaslı ve atletik kişiler (mesomorflar), zayıf ve narin kişiler (ektomorflar) ve dengeli, normal vücut ölçülerine sahip kişiler olarak sınıflanmışlardır. Bu sınıflama sonucunda uzun, kaslı ve atletik kişilerin (mesomorflar) diğerlerine göre daha şiddete daha yatkın olduklarını ifade etmişlerdir (Bellone, 2011, s.54; Kaner, 1992, s.474; Mccabe ve Martin, 2005, s.31-32). Vücut yapısının yanı sıra şiddet ile bireysel biyokimyasal özellikler arasında ilişki olup olmadığını irdeleyen biyolojik teorisyenlerde bulunmaktadır.

Biyolojik teorisyenlerden bazıları şiddet ile biyokimyasal özellikler arasında bir ilişki olabileceği düşüncesi ile beslenme alışkanlıkları, zehirli kimyasal maddelere maruz kalma, hormon seviyesi gibi değişkenleri araştırmışlardır. Bu teorisyenlerden bazıları özellikle şeker, katkı maddesi olan yiyecek tüketimi, vitamin ve mineral yetersizliği, yetersiz veya dengesiz beslenme alışkanlıkları gibi değişkenlerin bireyin suç ve şiddete yönelmesinde etkisi olabileceğine inanmışlardır. Bazıları ise beslenme alışkanlıklarının yanı sıra kurşun, bakır, çinko gibi zehirli kimyasallara maruz kalma gibi durumları irdelemişlerdir. Sonuç olarak beslenme alışkanlıkları ve biyokimyasal etkenlerin şiddete etkisi tam olarak açıklanamasa da, yetersiz beslenme ile okul şiddeti arasında ilişki olduğu ileri sürülmüştür (Finley, 2014, s. 68). Beslenme alışkanlıkları, zehirli kimyasal maddelere maruz kalma gibi değişkenlerin yanı sıra hormon (testosteron ve serotonin gibi) aktivitesi ile suç ve şiddete yönelme arasında ilişki olup olmadığını incelemiş olan teorisyenlerde vardır. Elde edilen sonuçlar ergenlerdeki hormon seviyesinde gözlemlenen değişimler ile şiddete yönelme eğilimi arasında bir ilişki olabileceğini ortaya çıkarmıştır (Bellone, 2011, s.55; Kaner, 1992, s.476; Ketti, 2001, s.57). Biyokimyasal değişkenlerin

yanı sıra nörolojik etkenler ile şiddet arasında ilişki olup olmadığını araştıran biyolojik teorisyenlerde vardır.

Bazı biyolojik teorisyenler şiddet ile bireysel nörolojik etkenler, beyin kusurları arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Beynin fonksiyonlarını tam yerine getirememesinin (MBD) genetik bir rahatsızlık olabileceği gibi, annenin alkol, uyuşturucu bağımlısı olması, doğumda yaşanan sorunlar gibi etkenlerin sonucu olarak ta ortaya çıkabileceğini belirtilmişlerdir. Ayrıca nörolojik rahatsızlıkların bireyin toplumsal kuralları öğrenmesine engel olabileceği, bireylerin içgüdü ve reflekslerini kontrol etmelerini güçleştirebileceği yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. (Bellone, 2011, s.55; Finley, 2014, s.69). Bu düşünceden yola çıkarak bazı biyolojik teorisyenler ise öğrenme güçlüğü ile şiddet arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir.

Biyolojik teorisyenler genel olarak çalışmalarını hapishane gibi yerlerde suçlulukları kanıtlanmış bireyler üzerinde gerçekleştirmişler ve sonucunda bu kişilerin genellikle akademik anlamda başarısız, öğrenme güçlüğü çeken kişiler oldukları yönünde bir kanı geliştirmişlerdir. Bu açıdan şiddet ile öğrenme güçlüğü arasında bir ilişki olduğu savını geliştirmişlerdir. Yaptıkları çalışmalar sonucu öğrenme güçlüğü ile şiddet arasındaki ilişkinin olası iki nedeni olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu olası nedenlerden birincisi bu kişilerin içgüdüsel davrandıkları, cezadan ders almadıkları ve sonucunda yeniden suç ve şiddete eğilimli oldukları yönündedir. İkinci olası neden ise bu bireylerin okulda sıkıntı yaşadıkları ve kızgınlıkla hareket ettikleri yönündedir (Finley, 2014, s.66-70; Kraus, 2005, s.18-23). Diğer bir ifadeyle öğrenme güçlüğü ile suç ve şiddete yönelme arasında kesin bir ilişki bulamamışlardır. Eagleman (2016, s.180) ise suçlularda var olan herhangi bir anormalliğin varlığının çogu zaman tespit edilemediğini, bu nedenle sorumlu tutulabilirliğin sorgulanması gerektiğini savunmaktadır.

Biyolojik teoriler suç ve şiddet davranışını genetik, zihinsel, kimyasal veya hormonlar gibi nedenlerle ilişkilendirmişlerdir. Fakat bireysel özellikler, sosyal sınıf, cinsiyet gibi etkenleri göz önüne almadıkları, çalışmaları genelde suçlu gençlerle gerçekleştirdikleri için eleştirilmişlerdir. Şiddet ile biyolojik özellikler arasında ilişki olup olmadığını araştıran teorisyenlerin yanı sıra, bazı teorisyenler ise şiddet ile psikolojik özellikler arasındaki ilişki olup olmadığını incelemişlerdir.

2.3.2 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin psikolojik teoriler

Biyolojik özelliklerin yanı sıra şiddet ile psikolojik özellikler arasında ilişki olup olmadığını inceleyen psikolojik teoriler mevcuttur. Tablo 2.2 şiddetinin nedenini belirli

psikolojik etkenlerde arayan belirli psikolojik teoriler ve teorisyenler hakkında genel bir bilgi sunmaktadır.

Tablo 2.2*: Psikolojik Teoriler*

Ana Teoriler	Suç ve Şiddetin Nedeni	Alt Teoriler/ Teorisyenler	Ana Düşünce
Psikolojik Teoriler	Bireylerin psikolojik özellikleri		Bireysel düzeyde, mikro seviyede, zihinsel süreçler ile davranış arasındaki ilişkileri incelerler.
		Sigmund Freud	Şiddet çocuklukta yaşanmış bastırılmış ve bilinçdışı travmaların sonucudur. Şiddet id, ego ve süperego arasındaki dengenin kurulama sonucudur. Şiddet bir davranış bozukluğudur.

Psikolojik teoriler şiddet davranışını açıklamak için bireysel düzeyde zihinsel süreçler ile davranış arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmışladır. Bu teoriler suç ve şiddetin bireylerin psikolojik bir patolojiyle davranmaları sonucu ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Hyman, 1997, s.85; Kaner, 1992, s.477). Bu teorilere göre şiddet kişiliğin bütünlüğünü bozmayan, benlikte bölünme, çöküntü, parçalanma yapmayan, duygu ve zihin alanında niteliksel değişmeler gösteren, gerçekle bağlantısını sürdürebilen psikiyatrik hastalıklardan birisidir (Koç, 2011, s.73). Psikolojik teorisyenler şiddet ile bireylerin kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını ve psikolojik sorunları olan bireylerin diğerlerine nazaran daha sık şiddete yöneldiklerini iddia etmişlerdir (Ada, 2007, s.305; Finley, 2014, s.70; Rose, 209, s.19).

Sigmund Freud'un çalışmalarını üzerine inşa edilmiş olan psikanalitik teori erken yaşam deneyimlerinin, yetişkinlik dönemine uyum açısından önemli olduğunu ve şiddet davranışının id, ego ve süper ego gelişiminde yaşanan aksaklıkların sonucu ortaya çıktığını iddia etmiştir (Özyurt, 2014, s.17). Bu teori ile toplum kurallarını, başkalarının hak ve duygularını dikkate almayan, sadece dürtülerin doyumunu arzulayan id'in kontrol mekanizması olan ego ya da toplumsal değer yargılarını, ahlak normlarını temsil eden süper ego tarafından kontrol edilmemesi durumunda şiddet davranışının ortaya çıkabileceğini belirtilmektedir (Hyman, 1997, s.87). Diğer bir ifade ile eğer id'in istekleri ego ve süper ego tarafından kontrol edilemezse, birey ya süper egonun vicdani baskıları altında ezilecek, ya da id kaynaklı uygun olmayan dürtülere göre hareket edecek ve ya haz almak için ya da saldırgan dürtülerin tatmini için şiddete başvuracaktır (Finley, 2014, s.70).

Psikolojik teoriler suç ve şiddet davranışı ile bastırılmış ve çocuklukta yaşanmış duygusal travmaların arasında ilişki olabileceğini, şiddetin erken çocukluk döneminde yaşanmış travmalar sonucu ortaya çıkabileceği gibi, yetersizlik duygularına karşı bireylerin geliştireceği ödünleme tepkilerinden biri olabileceğini de iddia etmişlerdir (Gözütok, 2008, s.75). Sigmund Freud'a göre travma yaşamış ve bu travmayı bastırmış kişilerin benmerkezci istek ve arzularını denetleyecek, sınırlayacak süper egoları veya egoları yeterince gelişmemiştir ve bu kişiler devamlı bir suçluluk duygusu yaşamaktadırlar (Kaner, 1992, s.478). Bu nedenle bu kişiler yakalanıp ceza almak istedikleri için şiddete başvurmaktadırlar (Finley, 2014, s.70). Bazı psikolojik teorisyenler ise şiddet ile belirli psikolojik ve davranış bozuklukları arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir.

Psikolojik teorisyenlerden bazıları suç ve şiddete bazı psikolojik veya davranış bozukluklarının neden olabileceğini ve bu psikolojik rahatsızlıklarının sonucu bireylerin şiddete başvurduklarını iddia etmişlerdir (Ketti, 2001, s.60). Bu teorisyenler beynin duyguları, dürtüleri ve muhakeme yeteneğini etkileyen bazı bölgelerinin doğumsal zorluklar, hastalıklar, kazalar gibi farklı nedenlerle hasarlanmasının sonucu olarak bireylerin şiddete yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca şiddete eğimli kişilerin genellikle antisosyal kişilik bozuklukları olan, başkalarının haklarına saygı göstermeyen, kendi amaçlarına ulaşmak için her yolu mubah gören, vicdan azabı veya pişmanlık duymayan kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Hatta Amerika'da gerçekleşen okul saldırılarında, saldırıyı gerçekleştirenlerin sosyopat oldukları ve sosyopatların üzüntü veya suçluluk duymadıkları ve tecrübelerden ders çıkarmadıklarını iddia etmişlerdir (Finley, 2014, s.71; Mccabe ve Martin, 2005, s.32).

Piskolojik teoriler psikolojik rahatsızlıklarda teşhis kriterlerinin çoğunlukla nitel ve öznel olduğu ve bu nedenle bireyin rahatsızlığının doğru bir şekilde teşhisin mümkün olamayacağı gibi iddialarla eleştirilmişlerdir (Finley, 2014, s.71; Rose, 209, s.19). Şiddet ile psikolojik özelliklerin arasında ilişki olup olmadığını inceleyen teorilerin yanı sıra, bazı teoriler ise suç ve şiddet davranışının diğer davranışlar gibi öğrenildiğini savunmuş ve bu bağlamda şiddet davranışının kimlerden ve hangi şartlarda öğrenildiğini incelemişlerdir.

2.3.3 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin sosyal öğrenme teorileri

Şiddetin nedenlerini biyolojik ve psikolojik etkenlere bağlayan teorilerin yanı sıra, şiddetin öğrenildiğini iddia eden teoriler de mevcuttur. Tablo 2.3 şiddetin diğer

davranışlar gibi öğrenildiği düşüncesi üzerine kurulu belirli sosyal öğrenme teorileri ve teorisyenler hakkında genel bir bilgi sunmaktadır.

Tablo 2.3*: Sosyal Öğrenme Teorileri*

Ana Teoriler	Suç ve Şiddetin Nedenleri	Alt Teoriler/ Teorisyenler	Ana Düşünce
Sosyal öğrenme teorileri	Davranışın diğerlerinden öğrenmesi		Suç ve şiddet diğer bütün davranışlar gibi öğrenilir.
		Karşılıklı Belirlemecilik Teorisi	Bireyler suç ve şiddeti yakın ilişkiler içinde oldukları kişilerden öğrenilirler.
		Kendini Özdeşleştirme Teorisi	Suç ve şiddet yakın ilişkide olunan kişilerin yanı sıra, kişinin kendini özdeşleştirdiği kişilerden de öğrenilir.
		Bilgiyi İşleme Teorisi	Davranış gözlem, bilgiyi edinim, analiz, anlamlandırma ve yorumlama süreciyle öğrenilir.
		Yükleme Teorisi	Suç ve şiddet bireyin geçmiş yaşantıları, inanışları ve tutumlarına dayalı olarak algıladıkları nedenlerin sonucu ortaya çıkmaktadır.
		Nötrleştirme Teorisi	Bireylerin her zaman suç işlemedikleri, neden suç işleme ve işlememe arasında gidip geldiklerini incelemişlerdir.

Sosyal öğrenme teorileri olarak adlandırılan teoriler suç ve şiddet davranışının diğer bütün davranışlar gibi öğrenildiğini (Hyman, 1997, s.41; Kaner, 1992, s.480) ve şiddetin çocuğun yetersiz koşullanması ya da çocuğun koşullanmaya karşı geliştirdiği direnç sonucu ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir (Kaner, 1992, s.480). Bu teoriler genellikle iletişim, etkileşim ya da sosyalleşme süreçleri üzerine durmuşlar (Galexewski, 2005, s.129) ve insanların ne iyi ne de kötü olduğunu, her tür davranışın çevrenin etkisiyle şekillendiğini, uyarı ile tepki arasında kurulan bağın sonucu olarak davranışın oluştuğunu iddia etmişlerdir (Özyurt, 2014, s.17).

Sosyal öğrenme teorileri bireyin şiddet davranışını diğer davranışlar gibi öğrendiklerini ve davranışın şekillenmesinde çocuğun sosyalleşme sürecinde diğerleri ile girdiği ilişkilerin, ceza ve ödülün direk ve dolaylı etkileri bulunduğunu iddia etmişlerdir (Finley, 2014, s.79; Jimerson vd., 2012, s.6; Orpinas ve Horne, 2006, s.63-65; Shantz, 2011, s.434). Bu teorilerde bir davranışın kalıcı olmasında çocuğun belirli bir davranışın sonucunda çevreden olumlu tepkiler alındığını veya bir kazanç elde edildiğini yaşaması veya gözlemlemesi veya tam tersi bir durum ile karşılaşmasının önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Hyman, 1997, s.43; Kaner, 1992, s.481; Özyurt, 2014, s.17). Bu bağlamda diğer davranışlar gibi şiddet davranışının pekiştirme, model alma ve taklit

yoluyla edinilebileceği (Jimerson vd., 2012, s.6; Orpinas ve Horne, 2006, s.63-65; Shantz, 2011, s.434), şiddetin engellenme deneyimine gösterilebilecek çeşitli tepkilerden sadece birisi olduğu belirtilmektedir (Koç, 2011, s.54). Öğrenme teorilerinden karşılıklı belirlemecilik teorisi suç ve şiddet ile çocuğun yakın çevresindeki bireyler ile olan ilişkileri arasında bağlantı olup olmadığını araştırmaktadır.

Sosyal öğrenme teorilerinden biri olan karşılıklı belirlemecilik teorisine göre bireyin bilişsel özellikleri, çevresi ve davranışları arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bu bağlamda çocuğun davranışlarının şekillenmesinde çocuğun özellikleri ve çevresinin (aile, akran, alt kültürler, mahalle vb.) etkisi olduğu kadar, çevrenin kalitesi ve bireyin bilişsel yeterliliklerinin de etkisi vardır (Mccabe ve Martin, 2005, s.62; Orpinas ve Horne, 2006, s.62). Bu teori şiddetin doğuştan değil, öğrenilen bir davranış olduğunu ve bireyin kendine yakın bulduğu, sıkı ve öncelikli ilişki içinde olduğu bireylerden etkilendiğini ve model aldığını, şiddet davranışını da model alınan birey ya da bireylerden öğrendiğini iddia etmektedir (Finley, 2014, s.79; Shantz, 2011, s.435). Diğer bir ifade ile bireyin davranışlarının oluşmasında, sosyal normları, kuralları ve uygun davranış biçimlerini edinmesinde en çok anne-baba gibi çocuğun birinci seviyede yakın olduğu kişiler ve ayrıca çocuğun bebeklik ve erken çocukluk döneminde anne ile olan ilişkinin kalitesi önemlidir (French, 2008, s.31). Annenin yanı sıra çocuğun aile sistemi içinde yer alan diğer aile üyeleri ile arasındaki ilişkilerinde davranışlarının oluşmasında önemli olduğu, parçalanmış aile yapısı, sağlıksız bir aile ortamı, aile içi şiddetin varlığı gibi etmenlerin ileride çocuğun şiddete yönelmesine neden olabileceğini belirtilmektedir (Orpinas ve Horne, 2006, s.70-71). Karşılıklı belirlemecilik teorisinin yanı sıra kendini özdeşleştirme teorisi de çocuk ve diğer kişiler arasındaki ilişkileri şiddet açısından incelemiştir.

Sosyal öğrenme teorilerinden biri olan kendini özdeşleştirme teorisi ise karşılıklı belirlemecilik teorisi gibi şiddetin öğrenildiğini, fakat çocuğun şiddeti sadece yakın ilişkiler içinde olduğu bireylerden değil, bu bireylerin yanı sıra kendini özdeşleştirdiği diğer kişilerden de öğrenebildiklerini iddia etmektedir. Bireyin kendini özdeşleştirdiği bireylerin, gerçek hayatta hiçbir zaman karşılaşmadığı, görsel, yazılı basında, haberlerde gördüğü, okuduğu gerçek kişiler olabileceği gibi, sadece hayal ürünü olan, TV, film, video, oyun karakterlerinin de olabileceği belirtilmektedir (Finley, 2014, s.79). Bu bağlamda çocuğun medya, spor, müzik gibi alanlarda belirli bireyleri kendisine rol model olarak alabildiği ve bu kişilerin davranışlarının, çocuğun davranışlarının şekillenmesinde etkisi olabileceği vurgulanmaktadır. Çocuğun kitle iletişim araçlarında gördüğü

karakterlerin davranışlarının yanı sıra, bu araçlarda gözlemlediği şiddet davranışlarını da gerçek hayata taşıyabileceği belirtilmektedir (Ketti, 2001, s.62; Shantz, 2011, s.437). Bu teorilerin yanı sıra şiddet davranışın belirli zihinsel süreçler içinde oluşup oluşmadığını inceleyen teorilerde mevcuttur.

Sosyal öğrenme teorilerinden biri olan bilgiyi işleme modeli davranışların belirli süreçlerde oluştuğunu ve bu süreçlerin gözlem, bilgiyi edinim, analiz, anlamlandırma ve yorumlama şeklinde gerçekleştiğini iddia etmektedir (Dodge ,1986 akt. Nigoff, 2008, s.81). Bu bağlamda bireyin belirli bir durumu yorumlayış şeklinin ileride sergileyeceği davranışın belirlenmesi açısından önemli olduğu ve bu süreçlerde aksaklıkların (yanlış yorumlama, olası bütün sonuçları ve davranışları belirlememe, yanlış karar verme vb.) olmasının şiddetin ortaya çıkmasına etkisi olabileceği belirtilmektedir (Jimerson vd., 2012, s.6-7). Ayrıca çocuğun yakın çevresinde şiddeti gözlemlemesi çocuğun davranışları yorumlayış şekillerini etkileyebileceği ve bu nedenle yakın çevresinde suç ve şiddeti gözlemleyen çocukların diğerlerine göre şiddete başvurma olasılığının artabileceği iddia edilmektedir (Orpinas ve Horne, 2006, s.61-62). Bilginin beyin tarafından bir bilgisayar gibi işlendiği düşüncesi üzerine kurulu bilgiyi işleme modelinin yanı sıra, yükleme teorisi ise bireyin davranışlara yüklediği anlam açısından suç ve şiddete eğilmektedir.

Sosyal öğrenme teorilerinden birisi olan yükleme teorisi ise bireyin şiddet davranışını, neden gerçekleştirdiği, olayı nasıl yorumladığını inceleyerek ve bireyin geçmiş yaşantıları, inanışları ve tutumlarına dayalı olarak algıladıkları nedenlerin sonucu şiddetin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (Kızgın ve Dalgın, 2012, s.61). Bu teori bireyin şiddet davranışının nedenini ya içsel ya da dışsal nedenlere atfettiğini, şiddeti "hak etti" veya " hak ettim" şeklinde yorumladığını, şiddeti ya başka birisinin gerçekleştirdiği bir olayın sonucu ya da başka birisinin davranışının nedeninin kendi davranışı sonucu oluştuğunu düşündüğünü iddia etmektedir (Orpinas ve Horne, 2006, s.61). Bu teori okul yöneticileri ve eğitimcilerin şiddete başvurma nedenlerini açıklamada, yaptıkları davranışı haklı çıkarma adına şiddeti diğer kişinin iyiliği için yaptıkları görüşünü desteklemektedir (Finley, 2014, s.81). Bazı bireylerin şiddet davranışını belirli nedenlere yüklemesinin yanı sıra, yaptığı davranışın sonucu hissettiği suçluluk duygusunu bastırmak, kendini haklı çıkartmak için bazı yöntemlere başvurdukları belirtilmiştir. Bireyin hissettiği suçluluk duygusunu bastırmak için kullandığı teknikleri nötrleştirme teorisi incelemiştir.

Sosyal öğrenme teorileri içinde incelenen nötrleştirme teorisi bazı bireylerin şiddet davranışını nötrleştirmeye ya da kendi sergiledikleri davranışın sonucunda

hissettikleri suçluluk duygusunu bastırmaya ve davranışlarını haklı çıkartmaya çalıştıklarını iddia etmektedir. Bu amaçla bireylerin bunu kurbanı, yaralanmayı ve sorumluluklarını inkâr ederek, olayı lanetleyenleri lanetleyerek ya da olayı yüce bir amaçla gerçekleştirdiklerini iddia ederek yaptıklarını belirtmektedir. Ayrıca bazı bireylerin gerçekte kimsenin incinmediğini, mağdurların bunu hak ettiğini iddia ettikleri, aslında başka birinin sorumlu olduğunu ama otoritenin kurban olarak kendilerini seçtiğini, ya da bu olayı ulvi nedenler için yapmak zorunda olduklarını ileri sürdükleri ifade edilmektedir (Finley, 2014, s.80; Kaner, 1992, s.489-490). Şiddet davranışının diğer davranışlar gibi öğrenildiğini, şiddet sonrası ortaya çıkan suçluluk duygusunun hangi teknikler kullanılarak bastırıldığını irdeleyen teorilerin yanı sıra, şiddetin bireyin bir seçimi olduğunu belirten teoriler de mevcuttur.

2.3.4 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin seçim teorileri

Mantıklı seçim teorileri insanların özgür irade sahibi olduklarını, mantıksal kararlar alabileceklerini ve davranışının nedeninin bireyin yaptığı seçimlerle ilişkili olduğunu iddia etmektedirler. Tablo 2.4 şiddetin bireyin yaptığı bir seçim olduğu düşüncesi üzerine kurulu belirli mantıklı seçim teorileri ve teorisyenler hakkında genel bir bilgi sunmaktadır.

Tablo 2.4*: Mantıklı Seçim Teorileri*

Ana Teoriler	Suç ve Şiddetin Nedenleri	Alt Teoriler/ Teorisyenler	Ana Düşünce
Mantıklı Seçim Teorileri	Seçim/Tercih		İnsanlar özgür irade sahibidirler. Davranışlar yapılan kar zarar hesabı sonucu gerçekleştirirler.
		Caydırıcılık Teorisi	Cezanın caydırıcı olması bireyin suç ve şiddete yönelmesini engelleyebilir.
		Rutin Hareketler Teorisi	1. Motive olmuş bir saldırgan, 2. Uygun bir hedef ve 3. Dış denetleyicilerin olmaması durumunda şiddet daha sık yaşanabilmektedir.
		Hayat Tarzı Teorisi	Saldırgandan ziyade kurbanın hayat tarzı üzerinde durmaktadır.
		Şiddetin Çekiciliği Teorisi	Suç işlemenin verdiği zevk, elde edilen heyecan şiddetin karı şeklinde algılanmaktadır.

Mantıklı seçim teorileri suç ve şiddeti bireysel bir tercih olarak kabul etmekte ve suç ve şiddete yönelmenin bireyin elde edebileceği karın, karılaşabileceği olası zarardan daha yüksek bulduğu şeklinde yorumlaması olarak görmektedir. Diğer bir ifade ile birey

suç işleme fırsatını, başarı olasılığını, bireysel değerlerini, yakalanma ve ceza alma olasılığını bir kar-zarar hesabı çerçevesinde değerlendirerek davranışı gerçekleştirmektedir (Bellone, 2011, s.90; Finley, 2014, s.72).

Mantıklı seçim teorilerinden caydırıcılık teorisi olay sonucu karşılaşılacak cezanın caydırıcı olması durumunda, bireyin şiddetten vazgeçebileceğini ve bu nedenle cezanın caydırıcılığının şiddetin önlenmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Daha sert, ciddi, caydırıcı bir cezalandırmanın bireyin benzer davranışlar sergilemesini engelleyebileceği gibi diğerlerine de örnek olarak, onlarında benzer davranışlara yönelmesinin önleyebileceğini iddia etmişlerdir (Finley, 2014, s.72-73; Orpinas ve Horne, 2006, s.64). Şiddetin önlenmesinde cezanın caydırıcılığı üzerinde duran caydırıcılık teorisinin yanı sıra, kar- zarar hesabı yaparken bireyleri hangi nedenlerin motive ettiğini inceleyen teorilerde mevcuttur.

Mantıklı seçim teorilerinden rutin hareketler teorisi motive olmuş saldırganı tanımlamak yerine, bütün insanların potansiyel olarak şiddete eğilimli olduklarını ve sıradan olayların, herhangi bir kimseyi şiddet işleme konusunda motive edebileceğini belirtmektedir. Bu teori şiddet davranışının bireyin yaptığı bir kar-zarar hesabının sonucu gerçekleştirdiğini fakat var olan durum ve fırsatların, yakalanmama, ceza alma ihtimalinin düşük olduğu durumların bireyi şiddete yönlendirebileceğini iddia etmiştir. Bu bağlamda a. motive olmuş saldırgan, b. uygun bir hedef ve c. olayı engelleyecek birilerinin olmaması gibi bir durumlarda bazı bireylerin şiddete daha rahat yönelebilecekleri vurgulanmıştır (Finley, 2014, s.73; Wallace ve Roberson, 2015, s.11). Özetle bireyin yakalanma, ceza alma korkusu olmamasının onu şiddete yönlendirebileceği, tersi bir durumun ise onu şiddetten uzaklaştırabileceği üzerinde durulmuştur. Eagleman (2016, s.112) ise seçimlerimizi özgürce yaptığımız duygusuyla yaşadığımızı fakat düşünce, duygu ve kararlarımızın kaynağının beyin olduğunu iddia etmektedir. Bireyin suç ve şiddete yönelmesinde doğru şartların oluşmasının önemli olduğunu vurgulayan teoriler olduğu gibi, olaya kurbanın özellikleri açısından bakan teorilerde vardır.

Mantıklı seçim teorilerinden birisi olan hayat tarzı teorisi ise saldırgandan ziyade kurban ve onun hayat tarzı ile şiddet arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu teori belirli kişilerin yaşadıkları yer, sosyalleşme biçimleri ve diğer hayat tarzı ile ilgili özelliklerinden dolayı şiddete uğrama ihtimallerinin diğerlerine göre daha yüksek olabileceğini iddia etmektedir (Wallace ve Roberson, 2015, s.11). Bu açıdan farklı cinsel, sosyalleşme, eğlence ve hayat tarzı olan veya fakir, suç oranının yüksek olduğu,

uyuşturucu, silaha kolay erişimin olduğu bir bölgede yaşayan bireylerin diğerlerine göre daha sık şiddete uğrayabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda gece geç saatlerde ıssız, riskli yerlerde olan kişilerin, ya da ırk, inanç, cinsel eğilim gibi nedenlerle farklı hayat tarzı olan kişilerin şiddete uğrama ihtimalinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Şiddetin sonucu elde edilecek karın her zaman maddi veya sosyal bir getirisi olmasına gerek olmadığını veya yaşam tarzı ile ilgili olmadığını iddia eden teorilerde mevcuttur.

Mantıklı seçim teorilerinden bir diğeri olan şiddetin çekiciliği teorisi ise suç ve şiddet sonucu elde edilecek maddi veya sosyal kazançtan ziyade, olayının kendi başına bir heyecan kaynağı, cazip bir olay olabileceğini, bireylerin şiddetin sonucu elde edeceklerini düşündükleri haz ve tutkunun, kendi başına yeterince ödüllendirici olduğunu iddia etmektedir. Bu bağlamda şiddetin amacı bir heyecan arayışıdır ve şiddet, risk almanın verdiği haz, bireyin ahlaki sınırlara meydan okuması, toplumsal beklentileri reddetme ihtiyacının tatmin edilmesi gibi farklı şekillerde yorumlanmaktadır (Bellone, 2011, s.91; Finley, 2014, s.74). Genel anlamda suç ve şiddetin bireysel bir seçim olduğu düşüncesi bazı teorisyenler tarafından ciddi şekilde eleştirilmektedir.

Mantıklı seçim teorileri çeşitli açılardan eleştirilmişlerdir. Öncelikle bu teoriler şiddetin önlenmesi adına artırılmış polis gücü, video kameralar, metal detektörler gibi saldırganı caydırabileceği düşünülen, daha güçlü güvenlik önlemlerinin alınmasını önermektedirler (Finley, 2014, s.72-73; Orpinas ve Horne, 2006, s.64). Fakat okul otobüsü, oyun alanı, internet gibi alanlarda bu tip önlemlerin alınamayacağı veya yetersiz kalabileceği ve bu nedenle şiddetin önüne geçilmesi için politikalar, erken teşhis ve önleme mekanizmaları geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Callahan, 2008, s.59). Ayrıca bu teoriler gençlerin beyinlerinin tam olarak gelişmediği için yetişkinler gibi kar-zarar hesabı yapabilecek yeterlilikte olmadıkları, gençlerin genelde kısa dönemli düşündükleri ve bu yüzden aldıkları bir kararın uzun süreli sonucunu hesaplamayacakları gibi açılardan eleştirilmişlerdir. İlave olarak zihinsel engelli kişilerin normal bireyler gibi kar-zarar hesabı yapamayacakları, her bir kimsenin yapacağı kar-zarar hesabının bireyin kişisel özellikleri, içinde yaşadıkları toplum, yetişme tarzları gibi özelliklerine bağlı olarak değişebileceğinden de bahsedilmektedir. Sonuç olarak bireylerin yapacakları kar-zarar hesabının sadece bireyin tercihi olarak görülmemesi gerektiği, kişiyi bu davranışa sevk eden sosyal etkenlerinde incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Finley, 2014, s.72-73; Orpinas ve Horne, 2006, s.64; Rule, 1988, s.33). Şiddeti mikro düzeyde, birey bazında inceleyen teorilerin yanı sıra, makro düzeyde, toplum seviyesinde inceleyen çeşitli teorilerde mevcuttur.

2.3.5 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin sosyal teoriler

Sosyal teoriler suç ve şiddeti makro düzeyde, geniş çaplı, genelde soyut, ekonomi, eğitim, hükümet gibi kurumlar ve sosyal yapılar gibi açılardan incelemektedirler (Kratcoski, 1985, s.147; Mccabe ve Martin, 2005, s.32). Bu bölümde sırasıyla sosyal gerginlik teorileri, sosyal kontrol teorileri, etiketleme, çatışma teorileri, cinsel-feminist teoriler incelenmektedir. Tablo 2.5 suç ve şiddetin nedenini sosyoekonomik, sosyokültürel toplumsal cinsiyet bağlamında inceleyen sosyal teoriler ve teorisyenler hakkında genel bir bilgi sunmaktadır.

Tablo 2.5*:* *Sosyal Teoriler*

Ana Teoriler	Suç ve şiddetin nedenleri	Alt Teoriler/ Teorisyenler	Ana Düşünce
Sosyal Gerginlik Teorileri			Toplumsal kurallar ve değerlerin yozlaşması sonucu suç ve şiddet ortaya çıkar.
	Toplumsal özellikler	Sosyal Gerginlik Teorisi Emile Durkheim;	Toplumda yaşanan bir anomi sonucu, bireyler için sosyal kabul edilebilir davranışlar için sınırlar oluşturan toplumsal değerlerin zayıflaması suç ve şiddetin nedenidir.
		Robert Merton;	Toplumda yaşanan anomi amaç ve bu amaca ulaşmak için kullanılacak araçlar arasındaki uyumsuzluğa neden olur ve bu uyumsuzluk suç ve şiddetin ortaya çıkmasına neden olur.
		Statü Engellenmesi Teorisi Albert Cohen;	Alt sınıfa ait bireylerin orta sınıfa ait değerlere uyum gösterememesi sonucu şiddet ortaya çıkar.
		Suç ve Fırsat Teorisi; Richard Cloward ve Llyod Ohlin;	Eğer birey başarı için yasal imkânların sınırlı olduğunu düşünürse şiddete başvurabilir.
		Genel Gerginlik Teorisi Robert Agnew;	Sadece alt sınıfa ait gençlerin değil, orta sınıfa ait bireylerinde hedef ve beklenti arasında bir uyumsuzluk varsa ortaya çıkan stres kaynakları şiddete neden olabilir.
		Alt-Sınıf Kültürü Teorisi; Walter Miller;	Alt sınıfa ait bireylerin orta sınıf değerlerine adanmasının yerine farklı, alt sınıfa ait değerleri benimsemesi sonucunda suç ve şiddete yönelme olabilir.
		Kültür Aktarım Teorisi	Belirli bir bölgenin özellikleri, değer yargıların nesilden nesile aktarılması suç ve şiddete neden olabilir.
Sosyal Kontrol Teorileri	Birey ve Toplum arasındaki etkileşim		Bazı bireyler suç ve şiddete yönelirken, diğerleri neden suç ve şiddete yönelmezler?
		Kısıtlama Teorisi Walter Reckless	Bireyler içsel sınırlayıcılar (bireyin içsel karşı koyma gücü) ile dışsal sınırlayıcılar (toplumsal baskı, kanunlar, yargı sistemi ve ceza) arasındaki gelgitler sonucu suç ve şiddete yönelmektedirler.
		Sosyal Bağlar Teorisi Travis Hirschi;	Bireyin çevresi ile kurduğu sosyal bağların suç ve şiddet davranışına etkisini vardır.
		Etiketleme Teorisi	Bireylerin farklı şekillerde yaftalanması ile suça yönelme arasındaki ilişkiyi incelerler.
		Edwin Lemert;	Bireyler kötü, suçlu gibi haksız şekilde yaftalanmaların sonucunda gerçekten şiddete yönelirler.
		Howard Becker;	Bireylerin davranışlarından ziyade etiketleri değerlendirilmektedir.
Çatışma Teorileri	Ekonomi	Karl Marx	Suç ve şiddetin temelinde modern kapitalist ekonomi vardır.
		Radikal Çatışma Teorisi Richard Quinney	Suç ve şiddet tanımı gücü elinde bulunduran azınlık tarafından yapılır ve çıkarları ile çatışan her davranış suçtur.
		Ergen Kızgınlığı David Greenberg	Toplumsal olarak başarı para ve güç ile özdeşleştirilmiştir ve dayatılan algı suç ve şiddetin nedenini oluşturmaktadır.
Cinsel- Feminist Teoriler	Toplumsal cinsiyet		Kadınlar neden daha az suç ve şiddete bulaşıyorlar?
		Özgürleşme Hipotezi Freda Adler	Hayatın her alanında kadınlarda erkekler kadar yer almakta ve suça meyillidirler.
		Deborah Prothrow;	Ataerkil bir toplumda şiddet ile güç arasında bir ilişki vardır ve kadınlarda güç elde etme aracı olarak suça başvurabilirler.
		Güç-Kontrol Teorisi John Hagan	Şiddet ve suç aile ve toplumsal yapıdan etkilenmektedir.

Sosyal gerginlik teorileri; bireysel (biyolojik, zihinsel, psikolojik vb.) özelliklerden ziyade davranışın şekillenmesinde bireyin içinde yaşadığı çevrenin özelliklerinin etkisini incelemektedirler. Bu teoriler özellikle şiddetin yaygın yaşandığı, düşük sosyoekonomik bir çevrede yetişen çocukların çevreden etkilenerek suç ve şiddete yönelebilecekleri, suç ve şiddetin toplumun değerlerinin yozlaşması sonucu oluşan bir kargaşa, amaç araç arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olabileceğini iddia etmektedirler (Orpinas ve Horne, 2006, s.73-74). Diğer bir ifade ile bu teoriler şiddeti bir toplumdaki sosyal katmanlar, sınıflar ve yapılar incelemekte ve şiddetin sosyal yapılar, sosyal kontrol mekanizmaları, ekonomik dengesizlikler gibi nedenlerden ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu teoriler sosyal, ekonomik ve politik güç gibi etkenlerin, belirli sosyal çevreler içindeki bireylerin davranışlarını sınırladıklarını, şekillendirdiklerini veya onları belirli şekilde davranmak zorunda bıraktıklarını iddia etmektedirler. Bu bağlamda şiddetin bireysel özelliklerden ziyade okul, hükümet, iş piyasası, kültürel kurumlar, adalet sistemi gibi daha geniş sosyal bir çerçeveden incelemesi gerektiğini savunmaktadırlar (Kondrasuk, 2005, s.147; Rule, 1988, s.54-71; Shantz, 2011, s.441).

Sosyal gerginlik teorileri Emile Durkheim'ın çalışmalarını temel almaktadır. Bu teori şiddete, sosyolojik bir çerçeveden bakmakta ve şiddeti fizyolojik, psikolojik bir olgudan ziyade, toplumsal bir olgu olarak kabul etmektedirler. Bu teori toplumların ortak bilinç (paylaşılan normlar, inançlar, ritüeller, gelenek ve görenekler) tarafından düzenlendiğini, kabul edilebilir ve edilemez sosyal davranışların, bu ortak bilinç tarafından belirlendiğini belirtmektedirler. Fakat toplumda yaşanan ani değişiklikler, bir anomi yaşanmasına neden olabilmekte ve bu durum bireylerin davranışları için bir çerçeve oluşturan toplumsal norm ve değerlerin yozlaşmasına neden olabilmektedir. Toplumsal davranışlar için referans alınan bu değerlerin yozlaşması sonucu suç ve şiddetin ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Robert Merton ise bu noktalara ek olarak şiddetin nedenini toplumsal olarak bireye dayatılan amaç ve bu amaçlara erişmek için var olan araçlar arasında bir uyumsuzluk olması durumu ile ilişkilendirmektedir. Merton amaç ve araç arasındaki uyumsuzluk sonucu bireylerin beş farklı davranış şekli geliştirebileceklerini belirtmiştir. Birinci grupta bireyler kendilerine diretilen amaçları ve içinde bulundukları durum ve şartları kabul ederek, çok çalışarak ve yasal yollara sadık kalarak bu amaçlara ulaşmaya çalışmaktadırlar. İkinci grupta ise gelenekselciler vardır ve bu kişilerde değerlere yüksek bir adanma sergileyerek, asla erişemeyecek olsalar da amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmektedirler. Üçüncü gruptakiler ise başarı için yeni yollar keşfetmeye çalışmakta, başarı için her yolun mubah olduğu şeklinde bir anlayış

içinde hareket etmektedirler. Dördüncü gruptaki bireyler ise hem amacı hem de aracı ret ederek kendilerini toplumdan soyutlamakta, alkol, uyuşturucu gibi bağımlılıklar edinerek geri çekilmektedirler. Son gruptaki bireyler ise isyankâr bir tutum sergileyerek, toplumsal amaçları ve kabul edilen araçları yenileri ile değiştirmeye çalışmaktadırlar. Özet olarak bu teoriler bir toplumdaki bütün bireylere okul, hükümet, medya gibi kurumlar tarafından aynı kültürel hedeflerin dayatıldığını, fakat sınıf, sosyoekonomik durum, cinsiyet, etnik köken gibi nedenlerden dolayı bazı bireylerin bu hedeflere ulaşmanın yasal yollarla mümkün olmadığını hissine kapılıp, yasal yollardan saparak suç ve şiddete başvurabildiklerini belirtmektedirler (Finley, 2014, s.75; Mccabe ve Martin, 2005, s.61; Shantz, 2011, s.442).

Statü engellenmesi teorisi ve suç ve fırsat teorisi sosyal gerginlik teorilerinden ikisidir. Bu teoriler genel olarak toplumsal olarak bireye dayatılan amaçlara ulaşmada sahip olunan imkân, fırsat ve araçlar arasındaki uyumsuzluktan dolayı suç ve şiddetin ortaya çıkabileceği düşüncesi üzerine kuruludurlar. Sosyal gerginlik teorilerinden statü engellenmesi teorisi özellikle alt sınıfa ait bireylere orta sınıfa ait değer ve amaçların dayatıldığını, fakat bu amaçlara ulaşmak için gerekli araçlara sahip olmadıklarını ve bu nedenle suç ve şiddete yönelebildiklerini iddia etmektedir. Benzer bir teori ise suç ve fırsat teorisidir. Bu teoride bireyin toplum tarafından kendisine dayatılan hedeflere ulaşmada sahip olduğu araçların yetersiz olduğunu, gerekli fırsat ve imkânlara sahip olduğunu düşünmesi durumunda suç ve şiddete başvurabileceğini iddia etmektedir. Bu teoriler daha düşük sosyoekonomik statüye sahip bireyler, kendilerine dayatılan amaçlara ulaşmada diğerlerine nazaran daha çok toplumsal zorluk ve baskı ile karşılaşmakta ve karşılaştıkları bu problemler ile başa çıkmak için suç ve şiddete başvurabilmektedirler (Finley, 2014, s.77; Shantz, 2011, s.443). Özetle bu teoriler alt kültüre ait, statü engellemesi yaşayan, toplumun direttiği amaçlara yasal yollarla ulaşmasının mümkün olmadığını düşünen, ya da bu amaçlara ulaşmada fırsat, imkân ve araçlara sahip olmayan bireylerin içinde bulundukları toplumun değerlerini ret ederek, alt kültürler oluşturabileceklerini, ya da amaçlara ulaşmada yasal yollardan saparak, suç ve şiddete başvurabileceklerini belirtilmektedir (Kaner, 1992, s.487).

Sosyal gerginlik teorilerinden genel gerginlik teorisi de suç ve şiddete sosyal bir çerçeveden incelemekte ve hangi toplumsal etmenlerin bireyleri şiddete yönlendirebileceğini incelemektedir. Genel gerginlik teorisi statü engellenmesi teorisi ve suç ve fırsat teorisinden farklı olarak alt sınıfa ait kesimlerin yanı sıra, orta sınıfa ait bireyleri de incelemektedir. Bu teori amaç ve araç arasındaki uyumsuzluk sonucu

meydana gelen üç stres kaynağının bireyin şiddete yönelmesine neden olabileceğini iddia etmektedir. Bu teoriye göre birinci ve en önemli stres kaynağı bireyin karşılaştığı araç, amaç veya beklenti, çıktılar arasındaki belirsizliktir. İkincil stres kaynağı ise bireyin yanında olumlu bir uyarıcının (veli, yakın arkadaş vb.) olmaması ya da bireyin yaşadığı bir ayrılık (anne ve babanın ayrılığı, kız- erkek arkadaştan, eşten ayrılma vb.) sonucu olumlu uyaranın kaybıdır. Üçüncül stres kaynağı ise bireyin çevresinde olumsuz bir uyaranın varlığı ya da bireyin tacize uğraması, içinde bulunduğu kötü yaşam koşullarıdır. Bu temel stres kaynaklarının bireyi suç ve şiddete yönlendirebileceği bu teorinin temelinde yatan düşüncedir. Bu teori bu tip uyaranların sonucu olarak bireyin motivasyonuna, kişilik algısına, sosyal desteğe, kızgınlık seviyesine ve yaşayabileceği cezalara göre, gelişen durumlara, farklı tepki verebileceğini, şiddetin bu dışa vurum şekillerinden sadece birisi olduğunu belirtmektedir (Finley, 2014, s.77; Kondrasuk, 2005, s.147; Rule, 1988, s.54-71).

Sosyal gerginlik teorilerinden bir diğeri olan alt-sınıf kültürü teorisi de diğerleri gibi bireylerin sosyoekonomik durumlarının şiddete neden olabileceği düşüncesi üzerine inşa edilmiştir. Alt sınıf kültürü teorisi diğerlerinden farklı olarak kendini sıkışmış hisseden bireylerin kendisine diretilen amaç ve değerlerin reddedilerek, alt sınıfa ait farklı değerlerin toplumsal değerlerin yerine kabul edilmesinin şiddete neden olabileceğini iddia etmektedir. Bu teoride alt kültüre ait kendini köşeye sıkışmış hisseden bazı bireyler, orta sınıfın değerlerine sarılarak statü kazanmaya çalışırken, diğerleri orta sınıfın değerlerine karşı çıkan değerlere sahip alt kültürler oluşturmaktadırlar. Bireyler oluşturdukları alt kültürü a. bela veya polis ve diğer otoriteler ile yüz yüze gelmekten kaçınma, b. fiziksel ve sözel sertlik, c. zekilik, pratik düşünme, d. risk alma, heyecan arayışı, e. kader veya şansa inanma ve f. özerklik, bağımsızlık olmak üzere altı değer çevresinde geliştirmektedirler (Finley, 2014, s.81; Kratcoski, 1985, s.146). Bu değerlerin var olan değerler ile yer değiştirilmesi, bireylerin suç ve şiddete yönelmesine neden olabileceği iddia edilmektedir.

Sosyal gerginlik teorilerinden olan kültür aktarım teorisi de alt kültür teorisine benzer düşünceler üzerinde durmaktadır. Bu teori de fakir, suçun yüksek olduğu bölgelerde, hızlı nüfus artışı, sosyal hizmetlerin yetersizliği, eğitim gibi sorunlardan dolayı toplumsal kuralların yozlaştığını, sosyal kontrol mekanizmalarının zayıfladığını ve bu bölgelerde farklı değer sistemlerinin oluştuğunu belirtmiştir (Kaner, 1992, s.486). Bu teorinin diğerlerinden ayrılan yönü ise bireylerin içinde doğup, büyüdükleri, yaşadıkları çevrenin özelliklerinin ve kabul edilen değerlerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak

davranışlarının şekillenmesinde etkili olmasıdır. Diğer bir ifade ile bu bireyler o çevrede kabul edilen, normal sayılan davranışlar ve değerleri benimsemekte ve bu çevrenin yapısal özellikleri, değer yargıları sonucu suç ve şiddete yönelebilmektedirler. Bireylerin kişilikleri ne olursa olsun, bölgelerin özellikleri, var olan olumsuz durumlar ve imkânsızlıklardan dolayı suç ve şiddet, çete olayları, normal ve sıradan davranışlar olarak kabul edilmekte ve bu değerler nesilden nesile aktarılmaktadır (Finley, 2014, s.78; Rule, 1988, s.54-71; Shantz, 2011, s.442;).

Sosyal gerginlik teorileri özetle çete, şiddet gibi olaylar kendilerini kapana kısılmış, başka bir alternatifleri olmadığını düşünen, orta sınıfın değerlerini ret eden bireylerin var olan şartlara karşı sergiledikleri normal ve beklenen bir davranış olduğunu iddia etmektedirler (Finley, 2014, s.77-78; Kratcoski, 1985, s.146; Rule, 1988, s.54-71; Shantz, 2011, s.444). Ayrıca, sosyal olarak bireye aktarılan hedefler ile bu hedeflere ulaşmada sunulan fırsatlar arasındaki yapısal uyumsuzlukların (araç ve sonuç arasındaki uyumsuzluk) bireyi şiddete yöneltebileceği de eklenmiştir (Finley, 2014, s.75; Orpinas ve Horne, 2006, s.62; Shantz, 2011, s.444).

Sosyal kontrol teorileri; diğer teorilerden daha farklı olarak neden bazı bireylerin şiddete başvurduklarını açıklamak yerine, her bir bireyin şiddet sergileyecek kapasitesi olmasına rağmen, onları şiddet işlemekten neyin alıkoyduğunu açıklamaya çalışmışlardır (Finley, 2014, s.81). Sosyal kontrol teorileri suç ve şiddetin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, şiddete eğilimli bireylerin diğerlerinden farklı olmadığını, her bir bireyin şiddet için gerekli özelliklere sahip iken, çoğunluğun hiçbir zaman şiddete başvurmadığını belirtmektedirler (Finley, 2011, s.108). Bu teoriler "neden belirli bireyler suç ve şiddete yönelirken, bu tür davranışları gerçekleştirebilecek güç ve imkâna sahip iken, diğerlerini durduran nedir?" sorusunun cevabını aramaktadırlar. Bu amaçla bu teoriler sosyal bağları, çeşitli iç ve dış etkenleri incelemektedirler.

Sosyal kontrol teorilerinden kısıtlama teorisi (İçsel ve Dışsal Sınırlayıcılar) suç ve şiddete yönelmenin önüne geçen içsel ve dışsal sınırlayıcılardan bahsetmektedir. Bu teoriye göre bir bireyin şiddetin cazibesine direnebilme yeteneği gibi içsel ve kural, kanun, değer, ceza gibi dışsal sınırlayıcılar arasında ki etkileşim bir bireyi suç ve şiddete yönlendirirken, diğerini suç ve şiddete yönelmekten alıkoyabilmektedir (Ada, 2007, s.305; Kaner, 1992, s.491). İç ve dış sınırlayıcıların yanı sıra birey itme (zihinsel çatışmalar, endişe, yabancılaşma hissi ve kızgınlık) ve çekme faktörleri (toplumsal ve akran baskısı) arasında bir denge kurmaya çalışmakta ve kendilerini sınırlamaya çalışmaktadırlar (Finley, 2011, s.109; Finley, 2014, s.81). Sürekli olarak içsel ve dışsal

baskıları dengelemeye çalışan bireyin başarılı olması, onu suç ve şiddete yönelmekten alıkoyarken, başarısızlık suç ve şiddete yönelme ile sonuçlanabilmektedir. Diğer bir ifade ile suç ve şiddet bu içsel ve dışsal sınırlayıcılar, ayrıca itme ve çekme faktörleri arasındaki çatışmanın sonucu ortaya çıkabilecek davranışlardan birisidir. Bireyin kendi içinde yaşadığı denge savaşının yanı sıra, bireyin diğerleri ile arasında olan sosyal bağlarında suç ve şiddete yönelme veya önlenmesinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal kontrol teorilerinden biri olan sosyal bağlar teorisi ise suç ve şiddeti genellikle erken çocukluk döneminde oluşan ve hayat boyu oluşmaya devam eden sosyal bağlar açısından incelemektedir. Bu teori bireyin çevresi ile kurduğu bağların onda uyum hissini güçlendirdiğini ve bu şekilde onu suç ve şiddete yönelmekten alıkoyduğunu iddia etmektedir. Bu açıdan şiddetin önlenmesinde; bağlılık (diğerlerine saygı ve duygusal bağlılık), adanmışlık (toplumsal kurallara uygun kariyer ve sosyal hedeflerin geliştirilmesi), katılım (geleneksel hedeflere çaba ve zaman harcama) ve inanç (bireyin kanun, ahlaki ve sosyal kurallara adanmışlığı ve anlayışı) gibi olguların önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu teori hem içsel hem de dışsal etkenlerin şiddeti önlemede önemli olduğu vurgularken, güçlü bir benlik algısı olmayan, çevresi ile güçlü bağlar kurmamış olan bireylerin, uygun ortamlarda, şiddete rahatlıkla yönelebilecekleri iddia etmektedir (Finley, 2014, s.81; Kaner, 1992, s.491).

Sosyal kontrol teorileri, benzer olumsuz koşullar altında olan bazı bireylerin neden şiddete yönelmediğini irdelemesi açısından önemli bulunurken, şiddeti engellemede etkisi olduğu iddia edilen itme ve çekme faktörlerini ölçmenin zor olduğu, çete üyelerinin yüksek düzeyde bir bağlılık gösterdikleri ve kendi inanç sistemlerini geliştirdikleri gibi açılardan eleştirilmişlerdir (Finley, 2014, s.82). Bu teorilerin yanı sıra şiddetin bireylerin kötü, sapkın gibi etiketlenmeleri sonucu ortaya çıkabileceğini iddia eden teorilerde mevcuttur.

Etiketleme teorileri*;* şiddeti diğer insan davranışları gibi kabul ederken, bireyin diğer bireyler ve kurumlar ile girdiği etkileşimler sonucunda, sosyal olarak oluştuğunu fakat bazı sosyal kurumların bireyleri farklı özelliklerinden kötü, sapkın veya suçlu olarak etiketlediklerini ve bireylerin karşılaştıkları tepkilerin davranıştan ziyade etikete göre oluştuğunu iddia etmektedirler. Etiketleme teorileri okullardan, yargı sistemine kadar birçok kurumun gençleri kötü ya da suçlu olarak etiketledikleri ve bu şekilde yaftalanmanın sonucu bireylerin bu kimlikleri sahiplendikleri fikri üzerine kurgulanmaktadır. Bu teoriler problemin kökeninde olaydan ziyade, toplumun olayı gerçekleştiren kişinin olumsuz olarak etiketlenmesi olduğunu ve bireylerin bu olumsuz

etiketleri içselleştirmeleri durumunda, şiddete yönelebileceklerini iddia etmektedir (Finley, 2011, s.261-262; Finley, 2014, s.82-83; Kaner, 1992, s.493). Bu teorilere göre denileni yapan, otoriteyi sorgulamayan, kendi değer yargılarını bastırarak, toplumun genel değer yargılarını benimseyen birçok birey, görünüş, inanç, konuşma tarzı, giyim tarzı, geldiği aile ve çevre, cinsel yönelim gibi farklılıklarından dolayı "kötü", "suçlu" gibi farklı şekillerde etiketlenmektedirler. Bu etiketler ağızdan ağıza yayılmakta, bir süre sonra bu bireyler bu şekilde davranmaya başlamaktadırlar. Diğer bir açıdan bakıldığında ise bireylerin davranışlarından ziyade, bireylere yapışmış olan etiketlerin değerlendirildiği görülmektedir. Eşcinsel olarak etiketlenmiş bir bireyin davranışlarından ziyade, onun eşcinsel kimliği yargılanmakta ve bu kişi sapkın, kötü olarak görülmekte ve çevrenin ona davranış şeklini etiketi belirlemektedir. Bu şekilde etiketlenen, dışlanan bir bireyin topluma ve çevresine karşı olumsuz duygular beslemesi ve haksız yargılandığı düşüncesi sonucu, insanların onu etiketlediği şekilde davranışlar geliştirmesi olasılıklıdır. Diğer yandan ise kötü bir şekilde etiketlenmiş olan insanların çok çalışarak bu etiketlerin gerektirdiği şekilde davranmak yerine, bu etiketleri reddetmeleri de mümkündür. Fakat etiketi kabul etme ya da reddetmede hangi etmenlerin etkili olduğu bilinmemektedir (Finley, 2014, s.82-83).

Etiketleme teorileri toplum ve birey arasındaki etkileşim açısından suç ve şiddeti incelerken, suç ve şiddete toplumdaki ekonomik dengesizlikler açısından bakan, suç ve şiddetin temelinde toplumdaki ekonomik eşitsizliklerin olduğu fikri üzerine kurulu çatışma teorileri de vardır.

Çatışma teorileri; modern şiddet olaylarının temelinde kapitalist ekonomilerin olduğunu, şiddetin eşitsizlikleri üreten modern kapitalist ekonomiden kaynaklandığını, üretim araçlarına sahip kesimin, düşük sosyal ve ekonomik gücü olan işçi sınıfının yanı sıra diğer sosyal kurumları da kontrolleri altında tutmaya çalışmaları sonucu ortaya çıktığını iddia etmektedirler.

Karl Marx'ın eserini temel alan bu teoriler modern kapitalist ekonomilerin toplumda eşitsizliklere neden olduğunu, burjuva sınıfının çok az sosyal ve ekonomik gücü olan proletarya sınıfını kontrol altında tutma amacıyla çeşitli mekanizmalar geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu teoriler öncelikle suç ve şiddetin resmi tanımlarının baskın sınıflar tarafından oluşturulduğunu, suç ve şiddetin baskın sınıfın çıkarları ile çatışan bütün davranışlar olarak tarif edildiğini belirtmektedirler. Bunların yanı sıra kanunların uygulanmasında baskın sınıfın etkin olduğunu ve baskın sınıfın suç ve suçlu hakkında bir ideolojik yaklaşım sürdürebildiklerini iddia etmektedirler (Finley, 2014, s.84; Kaner,

1992, s.494). Diğer bir ifade ile kısaca var olan rejimi tehdit eden bütün davranışların suç ve şiddet olarak algılandığı ve buna göre cezalandırıldığını ifade edilmektedir (Finley, 2014, s.84; Rule, 1988, s.54-71; Shantz, , 2011, s.105).

Temelini çatışma ve sosyal yapı teorilerine dayandıran bir teori ise ergen kızgınlığı teorisidir. Bu teori kapitalist toplumlarda gençlere başarının, elde edilen mal varlığı ve para ile ölçüldüğü fikrinin dayatıldığını, bu dayatmanın sonucu olarak gençlerin baskı altında ezildiklerini, kendilerini yetersiz gördüklerini, gelecekten umutsuz, karamsar, amaçsız bireyler haline geldiklerini belirtmiştir. Bu açıdan gençlerin yaşadıkları parasızlık, saygı görmeme ve işsizlik gibi sorunlardan dolayı onların var olan durum ve sisteme çeşitli şekillerde tepki verdiklerini ve şiddetin bu tepkilerden birisi olduğunu ifade edilmektedir (Finley, 2014, s.84). Toplumsal baskı altında ezildiklerini hisseden bireylerin bazılarının uyma davranışı sergileyerek, toplumsal olarak belirlenen araç ve sonucu kabullendiklerini, bazılarının ise yenilikçi bir tutum sergileyerek, toplumsal olarak diretilen zenginlik, statü kazanma hedeflerini kabul ettiklerini ama bu hedeflere ulaşmak için belirtilen sosyal araçları reddettikleri iddia edilmektedir. Ayrıca bazı bireylerin törelere ve geleneklere adandıklarını, araçlara bağlı kalırken amaçları unuttuklarını, bazılarının ise kendilerini geri çekerek, toplumdan soyutladıklarını, kendilerine diretilen amaç ve araçları reddettikleri belirtilmektedir. Bu tepkilerin yanı sıra bazı bireyler isyankâr bir tavır sergileyerek, sosyal olarak tanımlanan hedef ve araçları alternatifler ile değiştirdiklerini, şiddetin ise bu tepkilerden sadece birisi olduğu vurgulanmaktadır (Finley, 2014, s.215).

Suç ve şiddet ile çeşitli sosyal değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli teorilerin yanı sıra, suç ve şiddet ile cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasında ilişki olup olmadığını irdeleyen teorilerde mevcuttur.

Cinsel/feminist teoriler; temelde neden genellikle erkeklerin suç ve şiddete yöneldikleri sorunu üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu teoriler cinsiyet açısından erkeklerin kadınlara göre daha sık şiddet davranışı sergiledikleri ve bu açıdan seks hormonları ile şiddet arasında ilişki olup olmadığı, özellikle testosteron hormonunun mu erkekleri şiddete yönlendirdiğini incelemektedirler. Bu teoriler testosteron seviyesi yüksek olan erkeklerin şiddete daha yatkın olabileceklerini, fakat şiddetin nedenini sadece testosteron seviyesine bağlı olarak açıklanamayacağını iddia etmektedirler (Finley, 2011, s.209). Bunun yanı sıra popüler kültürün erkekleri sert, saldırgan, güçlü olma konusunda şartlandırdığını, tersi davranışları sergileyen bireyleri ise kadınsı, homoseksüel gibi etiketlediğini ve bu açıdan şiddetin bir tür erkeklik göstergesi olarak

kabul edilip, gençlerin buna göre davranılabileceği ifade edilmektedir (Finley, 2011, s.209; Finley, 2014, s.87).

Feminist teoriler ise suç ve şiddetin nedenlerini inceleyen teorisyenlerin genellikle erkekler üzerinde çalıştıklarını ve teorilerini geliştirirken bu çalışmalardan elde ettikleri verileri kullandıkları iddia etmektedirler. Bu teoriler suç biliminin ataerkil bir tutumla kadın suçlarını göz ardı ettiklerini, çalışmalarını sadece erkek denekler üzerinde gerçekleştirdikleri, kadın suçlarını sadece kadınların patolojisi veya histerik yapıları ile ilişkilendirdiklerini ifade etmektedirler. Bu teoriler özetle kadınların da hayatın her alanında erkekler kadar rol aldıkları ve şiddete erkekler kadar yatkın oldukları, fakat erkek egemen toplumda erkek baskısı, ataerkil aile yapısı ve toplumsal cinsiyet gibi etkenlerden dolayı şiddet eğilimlerinin bastırıldığını iddia etmektedirler. Feminist teorisyenler; kadınların yakalanma ve ceza alma gibi sonuçlar taşıyan şiddet davranışlarını sergileyebileceklerini, fakat genelde dedikodu, kötü bakma, isim takma, sosyal medyada acımasız yorumlarda bulunma gibi şiddet sergilediklerini ve bu yüzden ciddi cezai sonuçlarla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler (Finley, 2011, s.207-208; Finley, 2014, s.86).

Şiddetin nedenini farklı değişkenlerde arayan teorilerin yanı sıra, şiddeti birey ile iç içe geçmiş alt sistemlerin etkileşimi açısından inceleyen, değişik teorileri sentezleyerek şiddetin nedenini açıklamaya çalışan teori ve modellerde mevcuttur.

2.3.6 Suç ve şiddetin nedenine ilişkin karma teoriler

Karma ya da gelişimsel teoriler bazı mikro ve makro teorileri sentezleyerek, neden bazı genç bireylerin zaman içinde şiddet davranışından vazgeçerken, diğerlerinin şiddete devam ettikleri sorusunu cevaplamaya çalışmakta ve bu açıdan belirli risk ve koruyucu faktörlerini incelemektedirler (Finley, 211, s.240). Bu bölümde sırasıyla dönüm noktası teorisi, yaşam seyri teorisi, genel suç teorisi ve sosyo ekolojik model incelenmektedir. Suç ve şiddetin nedenini belirli mikro ve makro teoriler ile sentezleyerek açıklamayı amaçlayan bazı karma teoriler hakkında genel bir bilgi Tablo 2.6'da sunulmaktadır.

Tablo 2.6*:* *Karma Teoriler*

Ana Teoriler	Suç ve Şiddetin Nedenleri	Alt Teoriler/ Teorisyenler	Ana Düşünce
Karma Teoriler			Mikro ve makro teorilerin karışımıdır.
	Bireysel ve toplumsal özellikler	Dönüm Noktası (Robert Sampson ve John Laub)	Bireylerin yaşadıkları, hayatlarında dönüm noktası olan olaylar suç ve şiddete devam etme konusunda belirleyicidirler.
		Yaşam Seyri Teorisi (Terrie Moffit)	Hep suçlu olanlar ve suçluluğu sadece ergenlikle sınırlı olanlar olmak üzere İki tür suçlu vardır.
		Genel Suç Teorisi (Travis Hirschi ve Michael Gottfredson)	Suç işleme fırsatı ile bireyin kendini kontrol etme gücü arasındaki ilişki suç ve şiddete neden olmaktadır.
		Sosyo ekolojik Model	Suç ve şiddet tek bir nedenle açıklanamaz.

Karma teoriler; suç ve şiddetin tek bir nedene bağlı olarak açıklanamayacağı, bütün sosyal davranışlar gibi temelinde biyolojik, psikolojik, çevresel gibi çok farklı faktörlerin olduğu fikri üzerine kurulmuşlardır (Jimerson vd., 2012, s.6). Bu bağlamda erken yaşta suça bulaşma, ihmalkâr, ilgisiz, parçalanmış, ailelerde yetişme, eğitim için sınırlı imkân ve olanaklara sahip olma, olumlu rol modeli olmama gibi özellikler risk faktörleri olarak değerlendirmiş ve bu bireysel, ailesel, toplumsal özelliklerin bireylerin şiddete yönelmeye devam etmelerine etkisi olabileceğini iddia edilmektedir. Diğer yandan sağlıklı bir aile ortamı, anne ile var olan olumlu ilişkiler, toplumsal sermaye, olumlu bireysel ve toplumsal ilişkiler gibi durumlar koruyucu faktörler olarak değerlendirilmiş ve bunlar gibi faktörlerin bireylerin şiddetten uzaklaştıracağını vurgulanmaktadır (Finley, 211, s.241).

Karma teorilerden biri olan dönüm noktası teorisi genç suçluların yetişkinliklerinde hangi durumlarda suç ve şiddete yönelmeye devam ettikleri, hangi durumlarda ise bu tür istenmeyen olaylardan uzak durduklarını incelemektedir. Bu teori bireylerin yaşadıkları mezuniyet, evlilik, çocuk sahibi olmak, iş hayatına girmek gibi bazı olayların hayatlarında bir dönüm noktası olduğunu ve bu tip olayların bireylerin yetişkinliklerinde suç ve şiddete devam etme veya devam etmeme hususunda önemli belirleyiciler olabileceklerini belirtmektedir (Finley, 2014, s.85).

Karma teorilerden bir başkası ise yaşam seyri teorisidir. Bu teori ise iki tip saldırgan olduğunu, birisinin sadece ergenlik sürecinde, diğerinin ise ömür boyu suç ve şiddete yöneleceğini iddia edilmektedir. Ömür boyu suç ve şiddete devam edecek olan bireylerin çok erken yaşlarda bu tür istenmeyen olaylara bulaştıkları ve artan bir ciddilikle

suç ve şiddete devam edecekleri vurgulanmaktadır. Diğer tip suçluların ise sadece ergenliklerinde suç ve şiddete yöneldikleri, yetişkinliklerinde ise bu tip davranışlardan uzaklaşarak, normal bir hayat süreceklerini ifade edilmektedir (Finley, 2014, s.85).

Karma teorilerden olan genel suç teorisi ise suç ve şiddete yönelmenin fırsat ile ilişkili olduğu, ama en temel değişkenin bireyin kendini kontrol etme gücü olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifade ile eğer birey kendini kontrol güçlüğü yaşıyorsa, suç ve şiddet için uygun bir ortamın oluşması durumunda suç ve şiddete yönelebilecektir (Finley, 211, s.241-242; Finley, 2014, s.85). Bu teorilerin yanı sıra suç ve şiddet olaylarının oluş nedenlerini çok geniş bir çerçeveden inceleyen ve sıklıkla başvurulan sosyo ekolojik model ise suç ve şiddet ile biyolojik, psikolojik, sosyal değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemektedir.

Sosyo Ekolojik model; Karma teorilerden sosyo ekolojik model belirli teorileri sentezleyen bir yaklaşım ile gelişim sürecinde bireyin ekolojik çevresinin önemli olduğunu ve davranışı anlamlandırmak için bireyin ekolojik çevresi ile ilişkilerini anlamanın gerekliliğini vurgulamaktadır (Özyurt, 2014, s.18). Bu model şiddetin sadece bir teori ile açıklanamayacağını, şiddetin bir sistem içindeki bütün kişilerarası ve ekolojik güçlerin sürekli ve karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıktığını iddia etmektedir (Bronfenbrenner, 1979 akt. Martinez vd., 2016, s.389). Bu model davranışın nedenlerini bireyin ev, okul gibi yakın çevresi, bu çevreler arasındaki etkileşim, bu etkileşimleri etkileyen diğer sosyal yapılar ve hepsini kapsayan kurumsal kalıplardan oluşan sistemler bağlamında irdelenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Brofenbrenner,1997 akt. Osher vd., 2012, s.30). Bu model ile ekolojik çevreyi oluşturduğu iddia edilen iç içe geçmiş dört alt sistemin birey üzerindeki etkileri incelenmektedir.

Bu model dört alt sistemin ekolojik çevreyi oluşturduğu ve bu sistemlerin sürekli ve karşılıklı etkileşim içinde olduklarını belirtmektedir. Bireysel ve demografik özellikleri ile çocuğun merkeze konduğu birinci sistem olan mikrosistem çocuğun birincil seviyede etkileşim içinde olduğu ebeveyn, arkadaş, öğretmen, komşu gibi günlük ev, okul, iş çevresininde olan bireyleri betimlemek için kullanılmaktadır. İkinci alt sistem olan mezosistem çocugun yaşamındaki sistemlerin keşisim noktası, ev, okul, iş gibi sistemlerin birbirleri ile olan bağlantıları nitelemek için kullanılırken, ekzosistem olarak adlandırılan üçüncü alt sistem ise bireyin gelişimini sadece dolaylı yollardan etkileyebileceği düşünülen işyerleri, mahalle, medya, resmi kurum ve kuruluşlar gibi sosyal yapıları betimlemek için kullanılmaktadır. Makrosistem olarak adlandırılan dördüncü ve en dıştaki geniş sistem ise geniş kültürel ve dinsel inanç ve değerleri tarif

etmek için kullanılmakta ve şiddetin bu sistemlerin birbirlerine olan etkileri açısından incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Espelage vd., 2013, s.78; Özyurt, 2014, s.18).

Bu modelin temel yaklaşımı bireyin tutum ve davranışlarını mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olarak isimlendirilmiş iç içe geçmiş, aralarında sürekli ve karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğu çevresel sistemler şekillendirmektedir (Ayyash-Abdoo, 2002, s. 460; Özyurt, 2014, s.18). Bu modele göre şiddet karmaşık bir olgudur ve bireyin davranışını biyolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, politik gibi çok çeşitli faktörler belirlemektedir. Diğer bir ifadeyle şiddet ile bireyin fiziksel, psikolojik, kişilik ve kişisel özellikleri (yaş, eğitim düzeyi, ailesinin gelir durumu gibi demografik özellikleri, madde- alkol bağımlılığı, geçmiş yaşantı) arasında bir etkileşim vardır. Diğer bir ifade ile suç ve şiddet; bireyin bazı içsel ve dışsal uyaranlara verdiği tepkinin sonucunda ortaya çıkan bir davranıştır (Allen, 2005, s.63; Espelage vd., 2013, s.78).

Okul şiddeti kapsamında değerlendirilen öğretmenlere yönelik şiddetin incelendiği bu araştırmada referans olarak sosyoekolojik model alınmaktadır. Bu modelin okul şiddetini, öğretmene yönelik şiddete etkisi olan etmenleri belirlemek için anlaşılabilir bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir (Martinez vd., 2016, s.389). Bunun nedeni bu modelin okul şiddetini; bireyin özellikleri ile okulların çevresel ve bağlamsal değişkenleri, okul dışı paydaşların okul üzerine etkileri, okulun örgütsel ve yapısal değişkenleri (okulun politika, iklim ve öğretmen etkinlikleri arasındaki etkileşim) gibi açılardan incelemesidir (Card vd., 2008, s.128-130). Bu model okul şiddetinin bireysel bir öğrenci davranışından ziyade, öğrencinin çevresindeki herhangi bir sistemin görevini tam anlamıyla yerine getirememesinin sonucu oraya çıktığını, sistemde var olan bir bozukluğunun göstergesi olarak incelmektedir. Bu açıdan şiddetin, yabancılaşmanın ve akademik başarısızlığın önüne geçilmesi için ekolojik sistemlerde, okul müfredatında, öğretme tarzlarında uygun düzeltmelere gidilmesinin önemini vurgulanmaktadır. Ayrıca disiplin sorunlarının önlenmesinde çözümün bireye dayatılan yaptırımlardan ziyade sistem içinde aranması gerektiği, bu açıdan da sistem problemlerinin doğru tespit edilmesinin, personelin güçlendirilmesinin, öz düzeltme ve öz yenileme mekanizmalarının geliştirilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (Hyman, 1997, s.206). Bu modele göre şiddet özetle bireyin bazı içsel ve dışsal uyaranlara verdiği tepkiden başka bir şey değildir (Allen, 2005, s.63; Espelage vd., 2013, s.78).

Farklı kuramsal bakış açıları bireyin davranışını açıklamaya çalışmakta, eğitim sistemine, eğitimcilere, görsel ve işitsel iletişim araçlarına yansıtılabilecek şiddetin önüne

geçilmesinde işe koşulabilecek değerli bilgiler sunmaktadır (Gözütok, 2008, s.93). Bu bölümde suç ve şiddetin nedenlerini inceleyen teoriler verilmiştir. Sıradaki bölümde ise okul şiddeti, türleri ve nedenleri incelenmektedir.

2.4 Okul Şiddeti ve Okullarda Yaşanan Şiddet Olayları

Şiddet; farklı teori, yaklaşım ve modellere göre farklı etkenlerin sonucu ortaya çıktığı düşünülen toplum sağlığını tehdit eden bir olgudur. Bireylerin sosyalleştiği kurumsal alanlar olarak okullarda şiddetten payını almaktadır. Okul etkililiği, verimliliği, öğretmen iş doyumu, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmeleri, okul paydaşlarının güvenlikleri gibi nedenlerden dolayı okul şiddeti irdelenmesi gereken önemli bir konudur.

Okullar gençlerin günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri, eğitim amaçları olarak belirlenmiş davranışların edinmelerinin amaçlandığı, onların gelişimini ve sosyalleşmesini yapılandıran çok farklı boyutları olan toplumsal bir kurumdur (Gözütok, 2008, s.2). Çocuğun sosyalleşmesinde önemli ölçüde etkisi olan okulun görevi öğrencinin akademik ve bilişsel büyümesinin yanı sıra, onun sosyal anlamda yetkin bir birey haline gelmesine yardımcı olmaktır (Yoon ve Barton, 2008, s.250). Bu kadar önemli amaçları olan bir kurumun etkili ve verimli bir şekilde işlemesi, amaçlarını gerçekleştirmesinin önündeki engellerin kaldırılması birey, kurum, toplum açısından önemlidir.

Etkili bir okul açık bir misyonu olan, öğrenme ve davranış konusunda yüksek beklentilerin olduğu, etkili bir liderlik anlayışı ile yönetilen, öğrenciye yaparak öğrenme fırsatları sunulan, öğrencinin performansı konusunda düzenli bir gözlem ve dönüt olan, aile, okul ve diğer toplumsal kurumlar arasında etkili bir işbirliği olan güvenli ve düzenli bir eğitim ortamıdır. (Morrison vd., 2004, s.265) . Bir okulun etkili bir okul olabilmesi için diğer özelliklerinin yanı sıra bütün paydaşların kendilerini güvende hissedecekleri, şiddetten arınmış güvenli yerler haline gelmesi önemlidir. Güvenli okullar şiddetten arındırılmış öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal olarak özgür hissettikleri, korku veren bir çevreden uzak, öğrencilerin öğrenebildikleri, öğretmenlerin öğretebildikleri yerlerdir (Dönmez, 2001, s.64). Fakat toplumun ayrılmaz bir parçası ve aynası olduğu düşünülen okullarda da şiddet olayların kaygı verici bir noktaya geldiği yönünde iddialar bulunmaktadır (Kızmaz, 2006, s.47).

Hayatın her alanında karşılaşılan şiddet olayları son zamanlarda dikkat çekici bir sıklıkla okullarda da yaşanmaya başlamıştır (Gökdaş, 2007, s.265; Johnson ve Johnson, 1995, s.2-3). Toplumda yaşanan nüfus artışı, değerlerin değişmesi, hızlı ve çarpık kentleşme, aile yapısındaki değişimler, nüfus hareketliliği gibi sorunların okula da

yansıyabileceği ve okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebilecek şiddet gibi davranışlara neden olabileceği düşünülmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.3). Bir okulun etkililiğini ve verimliliğini tehdit eden, onu paydaşlar için güvenli yerler olmaktan alıkoyan okul şiddetinin sistematik, bütün okulları etkileyen, gençleri çevreleyen çeşitli sistemlerin çöktüğünü gösteren ve sistemli çözümleri gerektiren bir problem olduğu kabul edip, çözüm arayışlarının geliştirlmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Striepling-Goldstein, 2004, s.24). Problemin çözümü için öncelikle problemin tanımlanması önemlidir.

Henry (2000, s.21) okul şiddetini okul ve çevresinde, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirme imkânlarını sınırlayarak, bir fark yaratma haklarını ellerinden alan bazı birey, faaliyet veya sosyal süreçler tarafından gerçekleştirilen güç kullanımı şeklinde tanımlamaktadır. Kızmaz (2006, s.48) ise okul şiddetinin genel olarak öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmenler veya okul yöneticileri/personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırılar şeklinde tanımlamaktadır. Okul şiddeti; okul sınırları veya çevresinde gerçekleşen, saldırganın okul paydaşlarından veya dışarıdan birisinin olduğu ve bilinçli olarak okulun eğitim görevini yerine getirmesini engelleyen, saygı iklimini zedeleyen, öğrenci, öğretmen ve okul personeline yönelik gerçekleşen fiziksel, psikolojik her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Thomas R. M., 2006, s.1). Okul şiddeti; öldürme ya da yaralama amaçlı silah kullanılarak veya kullanılmayarak gerçekleştirilen saldırılar, tehdit, kavga, taciz, okul veya özel eşyalara zarar verme, hakaret, kötü niyetli söz, yorum, hareket, ırkçılık, nefret suçları, çete olayları, hırsızlık gibi düzen bozucu davranışların tümüdür (Espelage vd., 2013, s.76; Thomas, 2006, s.4). Furlong ve Morrison (2000, s.71) ise okul şiddetini okul iklimi üzerine olumsuz etkileri olan, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışların tümü şeklinde tanımlamışlardır. Okul şiddeti farklı türlerde kendini gösterebilen istenmeyen davranışlardır.

Okul şiddeti sözel (duygusal/psikolojik) şiddet, fiziksel şiddet, cinsel şiddet, eşyaya yönelik (ekonomik/vandalizm) şiddet gibi çok türlü şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Gözütok, 2008, s.93-95). Ayrıca şiddet olaylarının eşyalara yönelik (hırsızlık, vandalizm, kundakçılık vb.), hemcinse yönelik (gözdağı verme, zorbalık, hakaret, saldırı, yıpratma, cinayet), karşı cinse yönelik (cinsel taciz, cinsel saldırı, gözdağı verme, zorbalık vb.) personele yönelik (gözdağı verme, zorbalık, saldırı, yıpratma, hırsızlık, cinsel saldırılar, cinayet vb.) gerçekleşebileceği ve diğer sapkın ve istenmeyen davranışlar (okuldan kaçma, ders asma vb.) şeklinde gözlenebildiği de ifade edilmektedir

(Osborne, 2009, s.61-62). Benbenishty ve Astor (2008, s.72) okul şiddet türlerini şu şekilde gruplamıştır:

- Sözel (ad takma, ırksal hakaretler, küfretme vb.)
- Sosyal (bir yada bir grup öğrenciyi yalnız bırakma vb.)
- Dolaylı şiddet (bilişim araçları aracılığıyla gerçekleştirilen şiddet (internette özel resimleri yayma, kişi hakında internet, telefon vb. aracılığıyla dedikodu yapma vb.)
- Fiziksel (itme, çekme, kakma gibi çok ciddi sayılmayacak davranışlar; öldürme yaralama amaçlı saldırı, dayak vb. ciddi sonuçları olabilecek davranışlar)
- Eşyaya yönelik (vandalizm, hırsızlık, öğrenci yada personelin eşyalarına zarar verme vb.)
- Cinsel (sözlü, fiziksel taciz, istenmeyen cinsel içerikli davranışlar)
- Silahlı şiddet(bıçak, silah gibi öldürme, yaralama amaçlı kullanılabilecek araçlara sahip olma vb.)

Okullarda en sık; şakalaşma ile başlayıp sonu kötü biten olaylar, kural ihlali, düzeni bozucu davranışlar, küfür etme, zorbalık, cinsel taciz, kabul etmeme- meydan okuma, tehdit, özel ve kamu malına zarar verme, öğrenci kavgası, öğretmenlere yönelik saldırı, silah kullanımı ve toplu şiddet gibi şekillerde şiddet davranışları gözlemlendiği belirtilmektedir (Goldstein ve Conoley, 2004, s.10-11). Ayrıca yapılan çalışmalara göre okullarda en çok silahlı saldırı, fiziksel saldırı, hırsızlık, zorbalık, haraca kesme, tehdit, grup ya da çete saldırıları gibi olaylar görülmektedir. Bunlara ilaveten iftira, sözlü sataşma ya da hakaret, çeşitli onur kırıcı davranışlar, ırksal, etnik ya da cinsel kimliğe yönelik sataşmalarda sıklıkla yaşanmaktadır (Flaherty, 2001, s.27). Okul şiddetinden bütün paydaşların etkilenebildiği, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, okul personeli gibi okul paydaşları hem saldırgan hem de mağdur olabildiği belirtilmektedir (Miller ve Kraus, 2008, s.15).

Yapılan çalışmalar okullarda fiziksel şiddetin erkek öğrencilerin arasında daha yaygın olduğu ve yaş ilerledikçe silah, bıçak gibi aletlerin kullanılmasının yaygınlaştığı ifade edilmektedir (Allen, 2005, s.52). Sözel şiddetin ise genellikle kız öğrenciler arasında daha yaygın olduğu ve özellikle ortaöğretim çağındaki kız öğrencilerin kelimelerin gücünü keşfettiği ve diğerlerini kontrol etmek, onları incitmek amaçlı dedikodu, adını çıkarma gibi davranışları sergiledikleri belirtilmektedir (Allen, 2005, s.53). Okullarda ekonomik şiddetin ailenin çocuğa yeterli harçlık vermemesi şeklinde gözlemlenebildiği, öğretmen açısından ise ekonomik şiddetin devlet okullarında gerçekleşmediği, daha çok özel okullardaki öğretmenlerin ekonomik tehditler aldıkları ifade edilmektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014, s.7). Eşyaya yönelik şiddetin (vandalizm) ise okul taşınmazına zarar vermek, grafiti, hırsızlık, bireylerin eşyalarına zarar verme şeklinde kendini gösterdiği, maddi olarak topluma, okula ve bireye yük getirdiği iddia edilmektedir (Goldstein ve Conoley, 2004, s.15-17).

Bu bölümde okul şiddeti tanımlanmaya ve okullarda karşılaşılan şiddet olayları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Sıradaki bölümde ise okul şiddetine etkisi olabildiği düşünülen nedenler incelenmektedir.

2.5 Okul Şiddetine Etkisi Olduğu Düşünülen Faktörler

Okul şiddeti farklı şekillerde ortaya çıkabilen çok boyutlu bir problemdir. Bu nedenle okulun fiziksel, psikolojik ve sosyal güvenliğini sağlayabilmek için okul içi ve dışı tüm etkenlerin birlikte düşünülmesi gereklidir (Dönmez ve Özer, 2009, s.23; Flaherty, 2001, s.48; Berger vd., 2008, s.296). Fakat okul şiddetine hangi çevresel ve bireysel özelliklerin ne kadar etkisi olduğunu tam olarak tespit etmek çok mümkün görülmemektedir (Midlarsky ve Klain, 2005, s.52-54). Probleme yönelik etkili çözüm ve önlemler geliştirebilmek için probleme katkısı olduğu düşünülen her bir etmenin incelenmesi çok önemlidir. Diğer bir ifade ile şiddet gibi davranışlarının şekillenmesinde iç ve dış etkenler birbirinden bağımsız incelenemezler. Bu nedenle bireysel özellikler, ilişkiler, sosyal, kültürel ve çevresel değişkenler açılardan problemin incelenmesi elzemdir (Cowie ve Jennifer, 2007, s.13).

Lebrun (2009, s.5-6) okul şiddetine neden olan etkenleri mahalle, aile, okul, bireysel-akran ve toplum açılarından incelemiştir. Mahalle seviyesinde silahlara kolay ulaşım, alkol-uyuşturucu kullanımını kolaylaştıran kanun ve sosyal normlar, medya aracılığıyla şiddetin normalleştirilmesi, düşük komşuluk ilişkileri, düzensiz toplum ve ekonomik sıkıntılar gibi nedenlere vurgu yapılmıştır. Aile seviyesinde kötü aile yaşantısı ve aile içi uygulamalar, sınırların tam belirlenmemesi, çocuktan beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmemesi, aşırı ve tutarsız disiplin, ihmalkarlık, şiddete başvurma, fiziksel ve cinsel tacize uğrama gibi nedenlerden bahsedilmiştir. Okul seviyesinde ise akademik başarısızlık, okulda adanmamışlık, antisosyal davranışlar, kötü okul arkadaşları belirtilmiştir. Birey-akran seviyesinde ise yabancılaşma, isyankarlık, içgüdülerini kontrol edememe, heyecan arama, genetik özellikler gibi etmenlerden bahsedilmektedir. Sosyal seviyede ise şiddete etkisi olan kültür, iklim gibi unsulara vurgu yapılmaktadır. Karal (2011, s.8) ise okul şiddetine etkisi olan risk faktörleri a. kişisel b. akrana dayalı, c. aileye dayalı, d. okula dayalı e. topluma dayalı ve f. toplumsal olarak gruplandırılabileceğini belirtmiştir. Hawkins vd. (2000) ise bu etkenlerin gruplamasını aşağıdaki gibi yapmışlardır.

- Bireysel faktörler: Hamilelik ve doğum sorunları, düşük kalp hızı, içselleştirme bozuklukları, hiperaktiflik, yoğunlaşma problemleri, huysuzluk, risk alma, kıpır kıpır olma, şiddete erken yaşta

bulaşma, diğer anti sosyal davranışlara bulaşma, sapkın ve anti sosyal davranışları desteklemeye yönelik tutumlar

- Ailevi faktörler: Ebeveynin suça karışması, çocuğa şiddet, kötü aile yönetim uygulamaları, düşük aile bağları, aile içi çatışma, ilgisiz ebeveyn, madde kullanımı ve şiddete yatkınlık, çocuk-ebeveyn ayrılıkları
- Okul faktörleri: Akademik başarısızlık, okula düşük bağlılık, okuldan ayrılma, sık sık okul değiştirme,
- Akranla alakalı faktörler: Sapkın davranışlar, çete üyeliği
- Toplum ve çevreye ilişkin faktörler: Fakirlik, düzensiz toplum yapısı, uyuşturucu ve silaha kolay erişim, çevredeki yetişkinlerin suça bulaşması, şiddete uğrama gözlemleme, ırksal önyargılar (akt Osborne, 2009, s. 42)

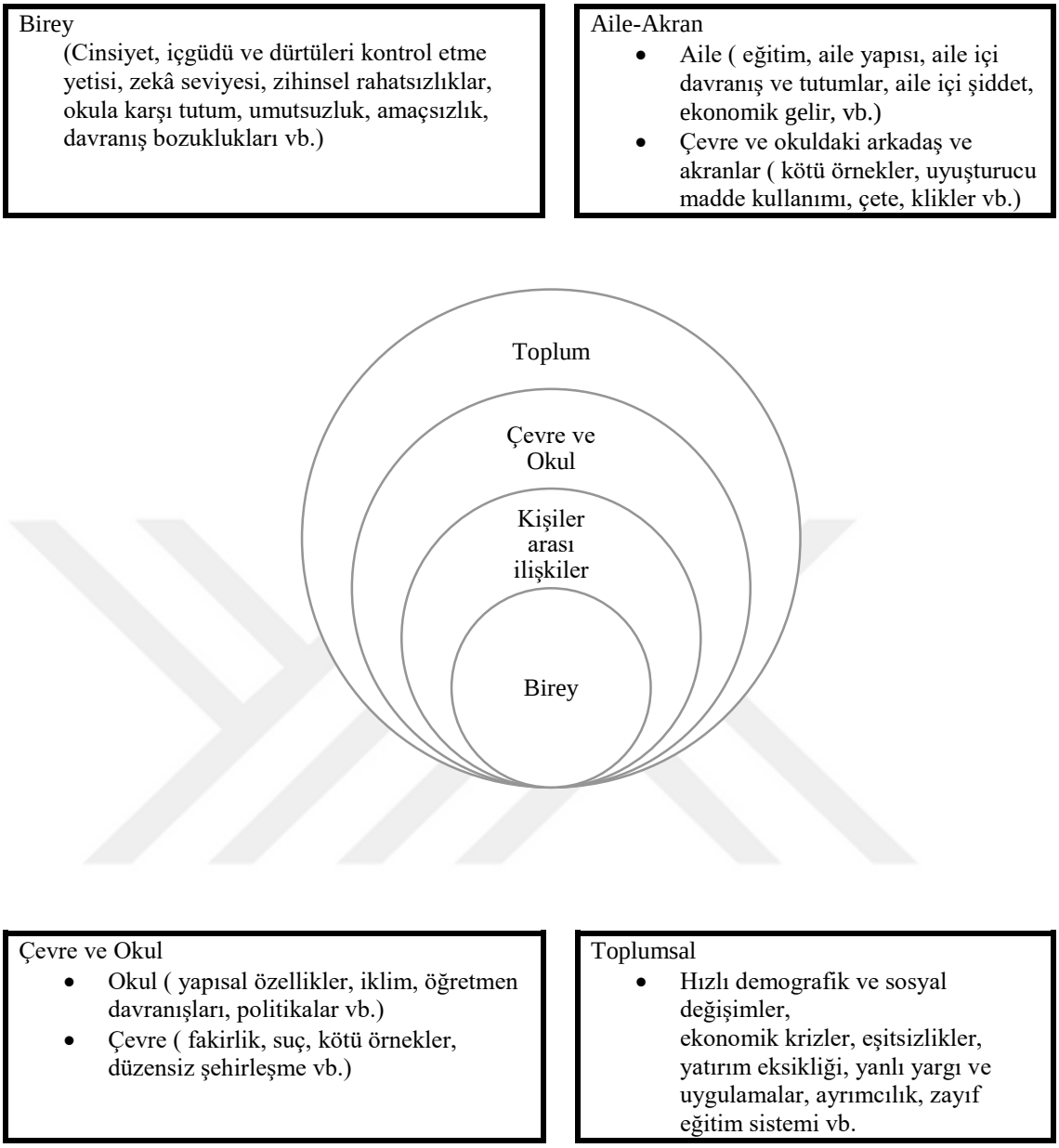
Orpinas ve Horne (2006, s.38-39) ise okul şiddetine neden olabilecek risk faktörleri ya da önlenmesinde etkisi olabilecek koruyucu faktörleri Tablo 2.7'de görüldüğü gibi vermişlerdir.

Tablo 2.7*: Okul Şiddetine Etkisi Olduğu Düşünülen Risk ve Koruyucu Faktörler*

Risk Faktörleri	Koruyucu Faktörler
Kişilerarası Özellikler	
• Erkek • Düşük akademik başarı • Şiddet konusunda yüksek öz yeterlilik • Şiddet sonucu olumsuz sonuçlar yerine başarı bekleme • Şiddetin sonuçlarını yüceltme • Şiddeti destekleyen inançlara sahip olma • Kimse yokken diğerlerine yönelik şiddete yönelme • Problem çözme becerilerinin yetersizliği • Yüksek risk taşıyan davranışlar gösterme (alkol, uyuşturucu, silah taşıma vb.) • Öğrenme zorluğu veya hiperaktivite teşhisi konulmuş olma	• Kadın • Yüksek akademik başarı, yüksek motivasyon sahibi, öğrenmeye odaklı, boş zamanlarında kitap okuma • Okula bağlı ve okul aktivitelerine katılım gösterme • Dürüst, arkadaş canlısı olma gibi olumlu değerler sahibi olma • Sosyal anlamda becerikli olma (problem çözme becerilerini etkin kullanma, hedef merkezli, arkadaş sahibi) • Kültürel anlamda yetkin • Yüksek özsaygı, hayatta amacı olma, geleceğe karşı umutlu • Zamanını yapıcı kullanma
Yakın İlişkiler: Aile ve Akran	
Çocuğun ailesi veya çocuğa bakan kişiler • Çocukla olumsuz ilişkiler • Çocukla kötü iletişim • Çocuğa göz kulak olmamak • Sınır koymayan ve olumsuz davranışların sonuçları konusunda ilgisiz • Eşe veya çocuğa yüksek şiddet sergileme, çocuğu istismar etme, sert disiplin anlayışı ve suça yatkın olma • Şiddeti desteklemek • Çocuğu ret etmek Çocuğun arkadaşları • Şiddete meyilli, saldırgan • Tütün, alkol ve uyuşturucu kullanma	Çocuğun ailesi veya çocuğa bakan kişiler • Sevgi ve ilgi dolu • Çocukla olumlu iletişim kurabilen • Aktif denetim • Açık kurallar ve sonuçlar koyan • Çatışma yönetimi, kontrol, sınırlar konusunda olumlu rol model • Çocuğun okulu ve hayatı ile ilgili • Beraber aktiviteler yapmaya hazır Çocuğun arkadaşları • Olumlu ve sevgi ilgi dolu • Akademik araştırmadan zevk alan
Okul ve Çevresi	
Okul • Olumsuz iklim • Öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkileri desteklememe • Gözetim eksikliği • Şiddete karşı etkin politikaları olmama • Yetişkinlerin çocuklara karşı şiddet davranışına müdahale etmeme • Ceza temelli bir disiplin anlayışı	Okul • Olumlu iklim • Öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkileri destekleme • Yüksek seviyede gözetim • Şiddete karşı açık politikaları olma • Öğretme konusunda en iyi arayışında olma • Akademik desteğe ihtiyacı olan öğrencilere desteğe hazır olma • Okul aktivitelerine katılımı destekleme • Öğrencilerinden yüksek beklentilere sahip olma
Toplum, Kültür Ve Medya	
Yüksek seviyelerde şiddet yaşanan toplumlar • Şiddeti destekleyen bir kültür • Yüksek oranda şiddet yayınlayan medya • Ateşli silahlara kolay erişim • Kontrolsüz internet erişimi	Gençlere, eğitime ve barışçıl çatışma yönetimine değer veren toplumlar • Çocuk ve gençler için denetimli aktiviteler sağlama • Sorun-çözme yaklaşımına toplum polisi • Kültür çeşitliliği destekleme • Eğitimsel medya programları

Tablo 2.7 incelendiğinde okul şiddetinin nedenleri risk ve koruyucu faktörler açısından irdelenmiştir. Risk faktörleri bireyin şiddete başvurmasına neden olabilecek etkenleri gösterirken, koruyucu faktörler ise şiddetin önlenmesinde etkili olabilecek etkenlerden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi okul şiddeti çok boyutlu, çok sayıda risk faktörünün etkisi altında meydana gelen bir problemdir (Kızmaz, 2006, s.52). Okul şiddetine neden olan ve şiddetin önüne geçilmesi için geliştirilmesi gereken etmenlerin genel olarak bireysel, aile ve yakın çevreye ilişkin, okula ilişkin gibi değişkenlerin çeşitli özellikleri olduğu düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında sorun genellikle bireysel faktörler (çocuğun özellikleri vb.), aileye ilişkin faktörler (bireyin yakın çevresini oluşturan aile, akran gibi grupların özellikleri vb.), toplumsal özellikler ve okula ilişkin faktörler (okulun fiziksel özellikleri, okul iklimi vb.) açılarından incelenmekte olduğu görülmüştür (Dönmez, 2001, s.12-24; Kızmaz, 2006, s.52-61).

Bu araştırmada sorunun incelenmesi için Dünya Sağlık Örgütünün 2002 özet raporunda verilmiş olan "şiddeti anlamak için ekolojik model" referans olarak alınmaktadır. Şekil 1 Dünya Sağlık Örgütünün 2002 özet raporunda verilmiş olan "Şiddeti Anlamak İçin Ekolojik Model" isimli şeklin uyarlanmış halini göstermektedir (2002, s.9).



Şekil 1: *Okul Şiddetini Anlamak İçin Ekolojik Bir Model*
Kaynak: *WHO, 2002, S. 9'dan Uyarlanmıştır.*

Şekil 1 incelendiğinde bireyin merkeze konulduğu birinci tabakada bireyin saldırgan veya kurban olma ihtimalini arttıran, davranışlarının şekillenmesinde etkisi olan biyolojik ve kişisel geçmişi ile ilgisi özellikler incelenmektedir. Bu özellikler arasında cinsiyet, yaş, eğitim, gelir gibi özelliklerin yanı sıra psikolojik veya kişilik bozuklukları, madde kullanımı, şiddete ve tacize uğrama gibi özellikler bulunmaktadır. İkinci tabakada aile, arkadaş, sevgili, akran gibi yakın çevre ile olan ilişkiler ve bu ilişkilerin saldırgan ya da kurban olma ihtimaline etkisi incelenmektedir. Üçüncü tabakada sosyal ilişkilerin gerçekleştiği, okul, işyeri, mahalle gibi toplumsal çevreler ve

bu çevrelerin yüksek taşınma oranı, nüfus yoğunluğu, işsizlik oranlarının yüksekliği, uyuşturucu, silah ticareti gibi özelliklerinin şiddet riskini arttırıp arttırmadığı üzerinde durulmaktadır. Dördüncü katmanda şiddeti destekleyen veya önleyen iklim, kültür, inanç gibi toplumsal özelliklerin yanı sıra politik çatışmalar, ekonomik durum, sosyal politikalar, gruplar arasındaki sosyal eşitsizlik, erkek baskın toplum yapısı gibi özellikler geniş bir çerçeveden irdelenmektedir. (WHO, 2002, s.9).

Bu bölümde okul şiddetinin etkisi olduğu düşünülen faktörler incelenmiştir. Bu çalışma için okul şiddetine neden olan çeşitli faktörlerden a. bireysel özellikler, b. aile-akranlara ilişkin özellikler, c. toplumsal özellikler ve d. okul ve çevresine ait özellikler incelenmektedir.

2.5.1 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen bireysel özellikler

Okul şiddeti ile bireysel özellikler arasında okul şiddeti açısından bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bireyin biyolojik özellikleri (doğumdan kaynaklı hasarlar, beyin hasarı, hormonlar vb.), duygusal ve bilişsel gelişim süreci, erken yaşta gözlenen anti sosyal, sapkın ve saldırgan davranışları ve bu davranışlara yönelik tutumları, madde kullanımı, dışlanma, yabancılaşma gibi etkenler ile şiddet arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Dönmez ve Özer, 2009, s.13; Koç, 2011, s.134). Bazı çalışmalar da çocuğun cinsiyeti, dikkat dağınıklığı, erken doğum, düşük doğum kilosu, beyin hasarı, fiziksel engellilik, anksiyete, kaygı bozukluğu hiperaktiflik, zekâ geriliği gibi biyolojik özelliklerinin onu şiddete yönlendirebileceğini iddia edilmektedir (Christenson vd., 2004, s.363; Dönmez ve Özer, 2009, s.13; Kopka, 1997, s.11). Sinir sistemindeki hasarların, organik beyin hasarlarının, ruhsal bozukluklarının yanı sıra içsalgı bezlerinin endişe, kaygı korku, kızgınlık, öfke gibi duygu durumuna bağlı olarak düzeylerinin değişimi, testosteron seviyesi, soyaçekim, genetik yapı gibi özelliklerinde şiddeti tetikleyebileceği belirtilmektedir (Koç, 2011, s.66-73). Benzer şekilde Buka ve Earls'de (1993, s.51) antisosyal davranış problemleri, düşük IQ (özellikle düşük sözel yetenek), dikkat bozukluğu/ hiperaktiflik, öğrenme güçlüğü, zayıf motor becerilerin gelişimi, doğum öncesi ve esnasındaki komplikasyonlar, düşük düzeyde fiziksel anomalliler ve kafa yaralanmaları gibi bireysel özelliklerin şiddete etkisi olabileceğini belirtmişlerdir.

Biyolojik özelliklerin yanı sıra çocuklukta yaşanan travmalar, ilgisizlik, ihmal edilme gibi durumların da bireyin duygusal ve bilişsel gelişim sürecini istendik düzeyde tamamlamamasına neden olabileceği, bu durumların çocuk üzerinde kalıcı etkiler bırakabileceği (French, 2008, s.31; Paul, 2005, s.73) ve çocukların sosyal becerileri

düşük, sosyal durumları analiz edemeyen, sosyal hedefleri olmayan, duruma uygun tepki vermeyen, içgüdüsel davranan, problem çözme becerileri gelişmemiş bir birey haline getirebileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda şiddet ile bireysel özellikler arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Bireysel özelliklerinin yanı sıra çocuğun içinde yetiştiği ailenin özelliklerinin de okul şiddetine etkisi olabileceği düşünülmektedir.

2.5.2 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen aile ve akran özellikleri

Bireylerin kişilik oluşumlarında ilk çocukluk dönemindeki sosyalleşme sürecinin etkisi olduğu ve bu bağlamda çocuğun okul öncesi dönemde aile içerisindeki sosyalleşme sürecinde aksaklıkların olmasının çocukta şiddet davranışının oluşmasına etkisi olabileceği iddia edilmektedir (Kızmaz, 2006, s.53). Bu bağlamda çocuğun içinde yetiştiği aile ortamının ve aile içi dinamiklerin, erken çocukluk döneminde birebir ilişkisi olduğu kişilerin ve ilişkilerin kalitesinin de çocukta suç ve şiddete yönelik davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.13-15; Kratcoski, 1985, s.155). Buka ve Earls (1993, s.51) çocukta şiddet davranışın oluşmasında ebeveynlerin yanlış uygulamaları (yetersiz denetim, gözetim, sorumlulukları ret etme, ilgisizlik, yetersiz disiplin uygulamaları), aile üyelerinin suçlu davranışları, çocuğa yönelik kötü muamele ve ihmalkârlık, eşler arası problemler, boşanma, ayrılma gibi nedenlerden ebeveynin olmaması, geniş aile yapısı gibi etmenlerin etkisi olabileceğini belirtmektedirler.

Sağlıklı bir aile-çocuk ilişkisinin, olumlu rol model olmanın, çocuğun ahlaki değerleri kazanması ve sosyalleşmesi için önemli olduğu kabul edilmektedir (Christenson vd., 2004, s.363-367; Ersanlı, 2007, s.326). Aile üyelerinin birbirlerine bağlılık düzeyleri, aile içindeki yetersiz denetim, tutarsız, ceza temelli disiplin uygulamaları, sevgisiz, ilgisiz, ihmalkâr bir aile ortamı, aile içi şiddet, istismar, suiistimal, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi çok çeşitli etkenlerin çocukta şiddet davranışının oluşmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Dönmez, 2001, s.15; Koç, 2011, s.134). Fakat günümüzde birçok çocuk boşanma, ayrılıklar, ebeveynin hapiste olması, ölüm gibi çok farklı nedenlerden dolayı fiziksel veya psikolojik olarak ailelerinden uzakta veya olumlu rol modeller olmadan büyümek zorunda kalmaktadırlar (Johnson ve Johnson, 1995, s.3). Bazı çocuklar suça karışmış, düşük sosyo-ekonomik seviyede, eğitimsiz, madde bağımlılığı olan ebeveynler tarafından ilgisiz, sevgisiz, ihmalkâr, aile ilişkilerinin ve bağlılığın zayıf, şiddetin var olduğu bir aile ortamında büyümek zorunda kalmakta ve şiddete yönelebilmektedirler (Ada, 2007, s.301; Dönmez ve Özer, 2009, s.15; Kyle ve

Thompson, 2008, s.105-107). Türkiye açısından öne çıkan ailesel risk faktörleri arasında ebeveyn denetiminin disiplin yetersizliği, ebeveynler arasındaki şiddetin varlığı, dışlama, dövme, korkutma, baskılama gibi çocuklara yönelik ortaya çıkan kötü muamele, ebeveynlerin çocuklarına yeterli düzeyde zaman ayırmaması ve dolayısıyla onları ihmal etmeleri gibi durumların olduğu belirtilmektedir (Kızmaz, 2006, s.55). Bu tarz bir aile ortamında, disiplin anlayışı ile büyüyen çocukların çok da sağlıklı bireyler olmasını beklemek mümkün gözükmemektedir.

Sevgi, saygı ve ilgiden yoksun, nefret dolu bir çevrede ilgisiz ve sevgisiz, kötü örneklerle büyüyen ya da yanlış arkadaşlıklar kuran çocukların şiddete karşı olumlu bir tutum geliştirebilecekleri, suç, şiddet gibi davranışları doğru kabul edebilecekleri iddia edilmektedir (Allen, 2005, s.58-59). Bu açıdan akranlar da aile kadar önemli bir etkendir. Akranları tarafından kabul edilmeme, dışlanma, yanlış arkadaşlıklar gibi istenmeyen durumların düşük akademik başarı, okula ilgisizlik, okulda sıkılma, okulu sevmeme, düşük benlik algısı, kendini beğenme ya da beğenmeme, disiplin problemleri yaşama gibi sonuçlar doğurabileceği ve çocukların şiddete yönelmesine neden olabileceği iddia edilmektedir (Bademci, 2007, s.178; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.186-187). Evde ve okulda sağlıklı, sağlam bir ahlak duygusu kazanmadan yetişen, akran ilişkileri zayıf, kötü arkadaşları olan, aile içinde veya okulda şiddete maruz kalmış çocukların rekabetin ciddi olarak yaşandığı bir okul ortamında, başarısızlık ve utanç duygusu sonucu saldırgan davranışlar sergileyerek, dikkat ve ilgi çekmeye çalışabileceği iddia edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.16; Kyle ve Thompson, 2008, s.117-118; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.187-189). Ayrıca bazı çocukların genellikle akranlarını baskılama arzusunda, kontrol ve kazanma duygusunu hissetme ihtiyacı içinde oldukları, başka birini incittiği için pişmanlık duymadıkları, davranışları için sorumluluk kabul etmedikleri de iddia edilmektedir (Allen, 2005, s.51). Bunların yanı sıra alkol, uyuşturucu gibi madde kullanan, gelecekten umutsuz, aldıkları eğitimin gerekliliğine ve geçerliğine inanmayan, kaybedecek bir şeyi olmadığını düşünen çocukların ve akranlarının şiddet gibi istenmeyen davranışlara yönelebilecekleri belirtilmektedir (Çınar, 2007, s.8). Bu tip akranlar ile birlikte olan çocukların değer yargılarının değişeceğini, davranışlarının içinde bulunduğu arkadaş grubuna göre şekilleneceğini ve sonucunda şiddet gibi istenmeyen davranışlar sergiler hale gelebileceklerini söylemek çok da anlamsız değildir. Belirli aile ve akranlara ait özelliklerin okul şiddetine etkisi olduğu gibi, toplumun bazı özelliklerinin de çocukların şiddete yönelmesine neden olabileceği iddia edilmektedir.

2.5.3 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen toplumsal ve çevresel özellikler

Bireysel ve ailesel özelliklerin yanı sıra toplumun belirli özelliklerinin de okul şiddetine neden olabileceği iddia edilmektedir. Bu bağlamda toplumda var olan uyuşturucu madde ve silah kullanımı ile ilgili yasal düzenlemeler, medya, yoksulluk, toplumdaki nüfus hareketliliği ya da iç göçler, toplumdaki suç oranı ve toplumsal cinsiyet gibi özellikler incelenmektedir (Dönmez, 2001, s.16; Koç, 2011, s.135). Kızmaz (2006, s.55) toplumsal seviyede şiddete etkisi olduğu düşünülen toplumsal etmenleri şu şekilde sıralamıştır.

a. silahların varlığı veya silahlara kolay erişim,
b. uyuşturucu maddelere kolay erişim ve kullanım,
c. şiddetin yaygınlığı,
d. suçlu arkadaş grubu ve çete oluşumları,
e. Kitle iletişim araçlarının etkisi,
f. yüksek düzeydeki geçici nüfus ve ekonomik yoksunluk,
g. Şiddet davranışının normal görünmesini sağlayan kültürel yapının varlığı

Gökdaş (2007, s.292) ise toplumsal değerlerin yozlaşması, aile içi şiddetin yoğun yaşanması, basın yayın organlarında şiddet içeren ögelerin ön plana çıkartılması, veli duyarsızlığı ve ekonomik yetersizlikler gibi durumların okul şiddetine neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca toplumumuzda şiddetin bir sorun çözme aracı olarak kullanımı yönünde bir eğilim olduğu, şiddetin belli durumlarda yüceltildiği ve sonucunda bu tür tutum ve değerlerin olduğu bir ortamda sosyalleşen çocukların aralarındaki anlaşmazlıkları şiddet ile çözmeye yönelebilecekleri iddia edilmiştir (Kızmaz, 2006, s.58). Gözütok'ta (2008, s.60-67) bir toplumun kültürü, ekonomik, sosyal ve politik yapının yanı sıra şiddetin duruma bağlı olarak normal, yüce, toplumsal cinsiyet açıdan kabullenilebilir ve gerekli bir davranış olarak kabul edilmesinin okul şiddetinin artmasına neden olabileceğini belirtmiştir.

Ayrıca yazılı ve görsel basının, film ve dizilerinin yanı sıra çeşitli kitle iletişim araçlarının okul şiddetine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Günümüzde çeşitli yayın organlarında, film ve dizilerde sıklıkla şiddet görüntüleri ile karşılaşılmaktadır. Bu görüntüler ile şiddet, günlük hayatın bir parçası gibi bir izlenim bırakılmakta ve hatta bazı film ve TV dizilerinde şiddet yüceltilmekte, normalleştirilmekte ve bir çözüm yolu gibi aktarılmaktadır (Koç, 2011, s.135). Bu yayın anlayışı, çocukların kendilerini bu hayali kahramanlarla özdeşleştirmeleri, onları örnek almaları gibi durumların çocuklarda şiddet eğilimini tetikleyebileceği düşünülmektedir (Gözütok, 2008, s.49; İpek, 2007, s.241; Johnson ve Johnson, 1995, s.3). Bunların yanı sıra çocukların sınav, başarı baskısı ve bunu körükleyen ciddi bir rekabet anlayışı altında ezildikleri, bu durumla başa çıkmak

için farklı tutumlar geliştirebildikleri, bazı çocukların ise başarısızlığın utancı ile şiddete başvurabildikleri iddia edilmektedir (Kyle ve Thompson, 2008, s.111-113).

Kısaca, toplumda değerlerin yozlaşmasının, ekonomik dengesizliklerin, travmatik yaşantıların, istismara uğramanın, sevgi yoksunluğunun, ailedeki suçlu birey örneklerinin, şiddet ve gerilim içerikli televizyon programlarının, bilgisayar ve video oyunlarının çocukları olumsuz etkileyip onları şiddete yönlendirebildikleri iddia edilmektedir (Odacı, 2007, s.56-57; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.190). Şiddet ile ilişkisi olduğu düşünülen bu okul dışı etmenlerin yanı sıra okulların çeşitli fiziksel ve kurumsal özellikleri ile okul şiddeti arasında bir ilişki olabileceği de düşünülmektedir.

2.5.4 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen okul özellikleri

Okullar toplumun ayrılmaz bir parçası, toplumun yansıması, gençlerin günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri, diğerleri ile sosyalleştikleri yerlerdir (Koç, 2011, s.138). Ayrıca okul bireyin yaşamında ve sosyalleşme sürecinde aile kurumundan sonra gelirken, mesleki beceri ve toplumsal değer, norm, davranış, sorumluluk duygusu ve anlayış kazandırması açısından önemlidir (Kızmaz, 2006, s.50). Bu bağlamda okullar bir sosyal denetim öğesi, kültürlenme mekanı ve geleceğe yönelik olarak bireylere misyon ve meslek kazandırma görevleri olan sosyal kurumlardır (Kızmaz, 2006, s.51). Okul şiddeti açısından okulların sahip oldukları belirli fiziksel ve kurumsal özelliklerinin çocuğu etkileyebildiği, okulda istenmeyen davranışların gerçekleşmesine neden olabileceği iddia edilmektedir (Berger vd., 2008, s.308; Dönmez ve Özer, 2009, s.17). Benzer şekilde okul ve toplumsal kurumların bireysel ve ailevi etkenlere direk etki etmedikleri ama olumlu ortamlar yaratarak bu olumsuz etmenleri bastırabildikleri ya da tam tersi bir duruma neden olabilecekleri belirtilmektedir (Allen, 2005, s.59). Bu bağlamda okulda şiddet olaylarının önlenmesi ve öğrenimin istenilen düzeyde gerçekleşmesi ve okulun eğitimsel hedeflerine ulaşması için belirli etkenlere dikkat edilmesi ve okulların soruna etkisi olabileceği düşünülen özelliklerinin belirlenmesi önemlidir. (Dönmez ve Özer, 2009, s.5-6).

Çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri, gelişimleri ve akademik başarıları için kendilerini güvende hissetmeleri gereken yerler olan okulların bazı özelliklerinin şiddet olaylarına olumsuz yönde etkisi olduğu düşünülmektedir. Okulda yaşanan şiddet gibi istenmeyen olayların okulun bulunduğu yer (kırsal, kent), okul büyüklüğü, okul paydaşlarının bireysel özellikleri, okulun iklimi gibi değişkenlere bağlı olarak azalma ya da artış gösterebileceği varsayılmaktadır (Dönmez ve Özer, 2009, s.25).

Diğer bir ifade ile okul paydaşlarının güvenliği açısından okul şiddeti ile okulların belirli sosyo-demografik özellikleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, okullarda azınlık gruplarının varlığı, okulun bulunduğu yer, okulun çevresinin suç oranları ve okulun öğrenci sayısı gibi özellikler arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir (Gregory vd., 2012, s.405).

Okul tipi- Türkiye'de liseler belirli imkân ve özelliklerine göre aldıkları puana bağlı olarak A, B veya C tipi olarak birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Kurum tipinin nasıl belirleneceği 13.08.2009 Tarihli ve 27318 Sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin" 6. bölümünde verilmiştir. Liselerin sınıflandırılmasında kurum tipi tespit formu kullanılmaktadır[1]. Yapılan değerlendirme sonucu 60 ve üstü puanı olan liselerin (A) tipi, 40-59 arası puanı olan liselerin (B) tipi ve 40'dan az puanı olan liselerin ise (C) tipi olarak tespit edildiği görülmektedir. Öğrencilerin devam edecekleri lise tipinin belirlenmesinde ise belirli sınavlardan aldıkları puanlar belirleyici olmaktadır. Türk eğitim sistemi içinde akademik olarak daha başarılı öğrencilerin genellikle A ve B tipi liselere devam ettikleri görülmektedir. A ve B tipi liselerin genellikle merkezde, büyük, zengin kaynaklara sahip, Anadolu türü liseler olduğu ama C tipi liselerin ise genellikle kırsalda, sınırlı kaynaklara sahip, çok programlı ya da meslek liseleri olduğu görülmektedir.

Okul tipinin okul içi uygulamaları yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışların şekillenmesinde önemli bir özellik olduğu söylenmektedir. Sınırlı kaynaklara sahip, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe karşı toleranssız, günlük işleyişinde öfke ve kızgınlığın olduğu, düzensiz ve yetersiz imkânlara sahip, öğrencilerin yabancılaştırılmış, eğitimin gerekliliğine veya okulun onları hedeflerine ulaştıracağına inanmadıkları okullarda şiddet olaylarının daha sık gözlenebileceği iddia edilmektedir (Çınar, 2007, s.15-16; Karal, 2011, s.24). Ayrıca bu okullarda şiddet olaylarının yanı sıra okul terkininde sıklıkla yaşandığı, eğitim kalitesi ve akademik başarının düşük, tutarsız, düşmanca, değişken, etkisiz ceza temelli bir disiplin anlayışın hâkim olduğu, öğretmen ve öğrencilerin ihmal edildiklerini düşündükleri ifade edilmektedir (Flaherty, 2001, s.31; Odacı, 2007, s.71).

Okul türü- Türkiye'de Fen lisesi, Anadolu lisesi, Sosyal bilimler lisesi, Anadolu sağlık lisesi, Meslek ve teknik lise, Çok programlı liseler gibi farklı türlerde liseler

[1] https://nigde.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/05040550_ek2kurumtipitespitformu_30.071.pdf

bulunmaktadır. Fakat alanyazında konu ile alakalı çalışmalarda liselerin genellikle genel ve meslek lisesi olmak üzere iki grupta incelendikleri görülmüştür. Okul türünün okul şiddeti ve öğretmenlere yönelik şiddete etkisi olduğu belirtilmektedir. Tayvan'da yapılan bir araştırmada meslek liseleri ve genel liselerde öğretmene yönelik şiddet incelenmiş ve sorun yaşanan okulların genellikle öğrenci nüfusunun çoğunun düşük sosyoekonomik seviyeden gelen öğrencilerin oluşturduğu meslek liseleri olduğu belirlenmiştir (Khoury-Kassabri vd., 2009, s.175). Ayas ve Pişkin (2011, s.564) çalışmalarına okul şiddetinin en çok yaşandığı liselerin endüstri meslek liseleri, en az şiddet yaşanan liselerin ise Anadolu liseleri olduğunu bulmuşlardır. Bu durumun nedenini Anadolu liselerine devam eden öğrencilerinin akademik hedefleri olduğu ve bu hedeflere ulaşmak için daha çok derslerine yönelmelerine bağlamışlardır. Meslek liselerinde okul şiddetinin daha sık yaşanmasının nedeni bu okullara devam eden öğrencilerin düşük akademik başarısı, aile ve çevrenin düşük sosyoekonomik, sosyokültürel durumu, okulların farklı dinamiklerinin öğrencinin davranışlarının şekillenmesinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye'de öğrencilerin devam edecekleri liseleri seçmelerinde bazı akademik sınavlardan alınan puanlar belirleyici olmaktadır. Öğrencinin devam edeceği okul tipi ve türünün belirlenmesinde öğrencinin ilgi ve isteğinden ziyade öğrencinin akademik geçmişi, aile yapısı, sosyoekonomik durumu gibi özellikler etkili olabilmektedir. Bu şekilde sistem içinde benzer özelliklere sahip öğrenciler belirli şekillerde gruplandırılmakta ve belirli okullarda eğitimlerine devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca kırsalda yaşayan, şehirdeki liselere gitmek için maddi imkânı olmayan öğrenciler kırsalda bulunan liselere devam etmek durumda kalmaktadırlar. Türkiye'de TEOG sınavları ile öğrenciler A-B veya C tipi liselere devam etmektedirler. A ve B tipi liseler genellikle yüksek puanlarla öğrenci alan liseler iken C tipi liseler meslek lisesi ya da kırsalda bulunan çok programlı liseler ya da sınırlı imkân ve kaynağa sahip liseler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sistem nedeniyle belirli sosyoekonomik sınıfa ait bireyler genellikle belirli liselerde toplanmakta ve farklı kültür ve dinamikler oluşturmaktadırlar. Ayrıca eğitim türü açısından liselerde farklı uygulamalar ve dinamikler, öğrenci davranışları konusunda farklı beklentiler, öğrencilerin ise farklı amaç ve beklentileri mevcuttur. Bazı liselerin öğrencileri yükseköğrenim hedeflerken ve bu hedefleri doğrultusunda çaba sarf ederken, bazı liselerin öğrencileri ise zorunda oldukları için o liselere devam etmekte, diğer bir ifade ile sadece zaman geçirmektedirler. Bu bağlamda okulların farklı dinamiklerinin öğrencinin davranışlarının şekillenmesinde rol oynayabileceğine inanılmaktadır. Fakat bu konuda yargıya varabilmek adına yeterli

çalışma olmadığı, okul tipi ve türünün şiddet olaylarına ne derecede etkisi olabildiğinin araştırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Chen ve Astor, 2008, s.12-13)

Okulun bulunduğu yer - Okulun tipi ve türünün yanı sıra okulun bulunduğu yer ile okul şiddeti arasında ilişki olabileceği varsayılmaktadır. Yapılan çalışmalar şehirdeki okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin kırsaldaki okullara göre şiddet olaylarına daha sık maruz kaldıklarını, gözlemlediklerini ve bu yönde davranış ve savunma mekanizması geliştirdiklerini göstermektedir (Gregory vd., 2012, s.405). McMahon vd.'leri (2014, s.761) yaptıkları araştırmada şehirdeki okullarda öğretmenlere yönelik şiddetin daha sık yaşandığını ama her tür okul bölgesinde, türü ve tipinde söz konusu olan bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Johnson vd.'leri ise (2014, s.524) kırsal kesimdeki öğretmenlerin şiddet konusundaki korkularının düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Martinez vd. ise (2016, s.400) şehirdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin kırsaldaki liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'de gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğretmenlere yönelik şiddetin özellikle şehir merkezine uzak, sosyoekonomik seviyesi düşük yerlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha sık şiddete uğradığı bulunmuştur (Atmaca ve Öntaş, 2014, s.58). Ulusal ve uluslararası alanyazındaki bu farklılığın terminolojiden kaynaklandığı söylenebilir. Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda *"urban*" kavramı "*şehir*" olarak Türkçeye çevrilmesine rağmen, bu kavram genellikle fakir, suç oranının yüksek, çevresel stres kaynaklarının çok olduğu, şiddetin normal kabul edildiği, suç ve fakirliğin yaygın olduğu, kendini koruma adına şiddete sıklıkla başvurulan yerler olarak tanımlanmaktadır (Martinez vd., 2016, s.390). Bu bağlamda öğretmenlere yönelik şiddete okulun bulunduğu yerin etkisinden ziyade (şehir- kırsal) ziyade, bölgenin sosyoekonomik düzeyi açısından incelenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bazı araştırmacıların düşünceleri bu fikri destekler niteliktedir. Kondrasuk (2005, s.643) öğretmene yönelik şiddete okulun bulunduğu yerden ziyade okulun bulunduğu çevrenin ve devam eden öğrencilerin sosyoekonomik durumunun daha önemli olduğunu belirtmektedir (Gregory vd., 2012, s.406). İlave olarak öğretmenlerin sıklıkla şiddete uğradıkları okulların genellikle, düşük sosyoekonomik seviyeye sahip bölgelerde oldukları, bu okulların kaynak sıkıntısı yaşadıkları, bölgenin yapısının okuldaki öğrenci yapısının şekillenmesinde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu tarz bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin disiplini sağlamak, şiddeti önlemek gibi işe bağlı olarak daha yoğun stres yaşadıkları, daha az kaynak ve yetersiz psikolojik ve rehberlik hizmeti yüzünden öğrenci ihtiyaçlarına cevap veremedikleri belirtilmektedir (Kassabri, Astor ve Benbenishy, 2009, s.175).

Ayrıca şiddet açısından okulun kendi içindeki kurumsal düzensizliğinin, açık olmayan sosyal normların, olumlu davranışı güçlendirmek için olması gereken resmi ve gayri resmi kuralların olmamasının, okulun tip, tür, yeri, büyüklüğü gibi değişkenlerden daha önemli etkenler olduğu belirtilmektedir (Rule, 1988, s.54-71).

Okul büyüklüğü- Okul şiddetinin sıklıkla yaşandığı okulların genellikle büyük, sınıfların kalabalık olduğu ve bu nedenle eğitim kaynaklarının yetersiz kaldığı kurumlar oldukları belirtilmektedir. Büyük okulların ve kalabalık sınıfların kontrol edilme zorluklarından dolayı, bütün öğrencilerin katılımı ve gelişimini destekleyemediği ve öğrenciler yeterli dönüt alamadıkları için küçük okullara göre şiddet açısından daha riskli oldukları ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.21; Garbarino ve DeLara, 2004, s.409; Koç, 2011, s.138). Ayrıca büyük okullarda öğretmen ve öğrencilerin daha sık şiddet ile karşılaştıkları (Gregory vd., 2012, s.405), gözetim ve denetim etkili bir şekilde yürütülemediği ve okulun öğrencinin akademik, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabildiği iddia edilmektedir (Flaherty, 2001, s.29-31; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.189-190). Khoury-Kassabri vd. (2009, s.178) ise büyük okullarda öğrenci ve öğretmene yönelik gerçekleşen şiddetin daha az rapor edildiğini bulduklarını fakat genel olarak büyük okullarda ve kalabalık sınıflarda öğrencinin gözetimin ve denetiminin daha zor olması nedeniyle daha sık şiddet yaşandığı konusunda genel bir algının olduğunu belirtmektedirler. Fakat okulun büyüklüğünün tek başına konuyu açıklamak için yeterli olmadığını, okulun koruyucu ve yakın ilişkileri ön plana çıkartan bir çevre olarak geliştirilmesinin daha önemli olduğu belirtilmektedir.

Okulun işleyişindeki tutumlar- Okul şiddeti ile okuldaki belirli uygulamalar, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışları arasında ciddi bir ilişki olduğuna inanılmaktadır. Okul şiddetinin sıklıkla yaşandığı okullarda okul alanlarının düzensiz ve yetersiz, öğrencilerin yabancılaştırılmış, eğitimin gerekliliğine veya okulun onları hedeflerine ulaştıracağına inanmadıkları, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe karşı toleranssız, okulun günlük işleyişinde öfke ve kızgınlığın olduğu düşünülmektedir (Çınar, 2007, s.15-16; Karal, 2011, s.24). Ayrıca bu okullarda şiddet olaylarının yanı sıra okul terkininde sıklıkla yaşandığı, eğitim kalitesi ve akademik başarının düşük, tutarsız, düşmanca, değişken, etkisiz ceza temelli bir disiplin anlayışın hâkim olduğu, öğretmen ve öğrencilerin ihmal edildiklerini düşündükleri iddia edilmektedir (Flaherty, 2001, s.31; Odacı, 2007, s.71).

Fakat şiddeti önlenmede etkili bir okulda okulun fiziksel özelliklerinin arzu edilen seviyede olduğu, okul kaynaklarının eşit paylaşıldığı, ilgi ve sevgi dolu bir öğrenme

atmosferi içinde sağlıklı öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkileri olduğu vurgulanmaktadır (Haynes vd., 1997 akt. Miller ve Kraus, 2008, s.250-251). Bunların yanı sıra okul binası ve çevresinin temiz, okulun eğitim öğretim için yeterli fiziksel imkânlara sahip, eğitim için her türlü materyal ve kaynağın bulunması, kaliteli ve büyüklük açısından ideal yerler olması gerekliliği belirtilmektedir (Preble ve Gordon, 2011, s.16) .

Bu bağlamda kuralların adil, açık ve tutarlı bir şekilde uygulandığı, öğrencinin kendini önemli, değerli, saygı gördüğünü hissettiği, öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli program ve imkânlar sunan bir okul yapısının şiddeti önlemede önemi vurgulanmaktadır (Braaten, 2004, s.58-59; Flaherty, 2001, s.40-48; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.189-190;). Ayrıca okul şiddetini önlemede öğrenciyi tanımanın, topluluk hissi yaratmanın, etkili, öğrenci merkezli eğitim modellerini belirlememenin, okul-sınıf kurallarını açık, anlamlı bir şekilde oluşturmak ve etkili bir uygulamanın, aile-okul işbirliğini güçlendirmenin, okulun ve sınıfın fiziksel ortamını etkili bir şekilde düzenlemenin gerekliliğine inanılmaktadır (Striepling-Goldstein, 2004, s.52). Okulda etkili rehberlik hizmetlerinin, öğrenciye yeterli ve çeşitli sosyal ve sportif etkinlikler sağlanmasının, baskıcı disiplin yöntem ve uygulamalarından vazgeçilmesinin, hatalı eğitim uygulamalarına son verilmesinin de şiddetin önüne geçmede etkili olabileceği düşünülmektedir (Üstün vd., 2007, s.128-129).

Şiddeti önlemede etkili okullarda olumlu davranışların desteklendiği, her bir öğrenci için başarının hedeflendiği, kararların ortak alındığı, herkese eşit ve adil davranıldığı belirtilmektedir. Yönetim ile öğretmenler arasında işbirliği yanında, şeffaf, anlaşılır, tutarlı ve adil bir şekilde uygulanan kurallar, düzenli, disiplinli bir öğrenme ortamı, konusu ve sınıf yönetiminde yetkin, mesleğine adanmış, istekli öğretmenlerin olduğu ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.21; Koç, 2011, s.138;). Yavuzer ve Gündoğdu (2012, s.370) öğretmenlerin şiddeti tanıma ve önlemede kendi sorumlulukların farkında olduklarını fakat bu bilgilerini ugyulamaya koyamadıklarını, Yavuzer vd. (2009, s.29) ise okullarda şiddetin önlenmesinde okul rehberlik servisinin etkili çalışmasının, disiplin kurallarının adil ve sıkı bir şekilde uygulanmasının gerektiğini ifade etmektedirler. Bunların yanı sıra şiddetin önlenmesinde bütün paydaşlarının beklentilerinin karşılanmaya çalışılmasının, etkili bir okul liderliğinin, okul-aile ve okul-çevre arasında etkili bir işbirliğinin ve iletişimin önemi vurgulanmaktadır (Braaten, 2004, s.61-66; Dönmez ve Özer, 2009, s.20). Ayrıca öğrenci, öğretmen ve diğer okul personelinin davranışlarını ve tutumlarını etkilediği (Hoy ve Miskel, 2010, s.185),

öğrenci, öğretmen davranışlarını belirlediği, okuldaki sorunların çözümünde referans alındığı için okul şiddeti açısından bir okulun ikliminin de önemli olduğu ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.20; Karal, 2011, s.47).

Okul iklimi- Okul iklimi bir şeyler yanlış gidinceye kadar fark edilmeyen, nefes aldığımız havaya benzetilmektedir (Freiburg, 1991, s.1). Okul iklimi okulun bütün paydaşlarının bir bütün olarak, başarı için etkili bir şekilde eşgüdümlü ve işbirliği içinde çalışmaları için gerekli şartların oluşturulmasını, okuldaki bireylerin kendilerini güven içinde ve kabul edilmiş olarak hissetmelerini sağlayan okulun kalbi ve ruhu olarak da betimlenmektedir (Preble ve Gordon, 2011, s.12). Hoy ve Miskel (2010, s.185) okul iklimini, "eğitimcilerin okulun genel çalışma atmosferiyle ilgili algılamaları, formal ve informal örgüt üyelerinin davranışlarını ve bu davranışların şekillenmesinde etkili örgütsel liderliği kapsayan, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları tarafından tecrübe edilen, günlük davranışlar konusundaki genel algı" olarak tarif etmişlerdir. Okul iklimi genel olarak bir okulun genel atmosferini, okulun kişiliğini tarif etmek için kullanılan bir kavramdır. Bir okulun karakteri olarak tanımlanan okul ikliminin, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının okul yaşantısına ilişkin davranışlarını şekillendirdiği, ayrıca okul ve sınıf içi uygulamalar, kurallar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler gibi durumlarda gözlenebildiği ve diğer bir ifade ile örgütsel yapıyı yansıttığı düşünülmektedir (Dewitt ve Slade, 2014, s.2).

Okul ikliminin bireylerin okul ile girdiği ilişkiler sonucu şekillendiği, okulun ne kadar güvenli olduğu, öğrencileri ne kadar beslediği, veli ve öğretmenlerin okulda ne hissettikleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Glasner, 2011, s.411). Okul paydaşları arasındaki formal ve informal ilişkilerin kalitesinin, bireylerin okula ait algılarının şekillenmesinde ve okulu yorumlamalarında önemli olduğu ifade edilmektedir (Preble ve Taylor, 2008, s.15-16). Destekleyici ve verimli bir okul ikliminin akademik başarı, bireylerin sosyal ve duygusal sağlıkları için esas olduğu (Manvell, 2012, s.14; Thomas E., 2011, s.410), öğrenci devamlılığına, yüksek akademik başarıya, bireylerin sosyal ve duygusal büyümelerine yardımcı olduğu gibi okul içinde şiddet gibi istenmeyen davranışların azalmasına da katkısı olduğuna inanılmaktadır (Blanchfield ve Ladd, 2013, s.3; Dewitt ve Slade, 2014, s.9-12; Hinduja ve Patchin, 2012, s.20).

Okul ikliminin oluşmasında okul paydaşları arasındaki ilişkiler, okul ve sınıf içi uygulamalar, öğretme uygulamaları, okulun fiziksel özellikleri ve demokratik, katılımcı bir yönetim anlayışı gibi çeşitli faktörlerin etkisi olduğu belirtilmektedir. Okul iklimi bireyler arasındaki ilişkiler ve temel değerlerin yanı sıra yönetim tarzları, politikalar,

kurallar ve düzenlemeler, öğretmen davranışları, okul değerleri, uygulamalar, iletişim şekilleri gibi durumlarda gözlenebilmektedir (Pam vd., 2006, s.81). Diğer bir ifade ile bu etmenler ile okul iklimi arasında iki yönlü bir etkileşim söz konusudur ve okul paydaşları arasındaki davranışlar için sınırlar çizerek, onların sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliklerini destekleyen kurallar, değerler ve beklentilerin okul iklimini oluşturduğu belirtilmektedir (Cohen vd., 2009, s.182; Hinduja ve Patchin, 2012, s.16; Thapa vd., 2013, s.359).

Okul ikliminin okul paydaşlarının birbirleri ile olan ilişkilerinin kalitesinde kendini gösterdiği, öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkiler için sınırlar çizerek bu ilişkilerinin kalitesini belirlediği belirtilmektedir. Olumlu bir okul ikliminde yönetici davranışlarının olumlu, arkadaşça ve destekleyici olduğu, yöneticilerin öğretmenlerden yüksek beklentilere sahip ve onlara yardım etmek için her türlü desteğe hazır oldukları ifade edilmektedir. Liderliğin doğal olarak, gerektiği durumda yönetici ve öğretmenlerde gözlenebildiği, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine güvendikleri, meslektaşlarını, okullarını, işlerini ve öğrencilerini sevdikleri, öğrenciler için ulaşılabilir büyük hedefler koydukları, akademik mükemmellik arayışı içinde oldukları iddia edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ise daha çok çalıştıkları, akademik olarak daha başarılı olan diğerlerine saygı duydukları belirtilmektedir (Hoy vd., 2003, s.39; Hoy ve Miskel, 2010, s.187).

Olumlu bir okul ikliminde akademik öğrenmenin yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmeleri değerli kabul edildiği, öğrenmenin disiplinler arası bir yaklaşım içinde gerçekleştiği, farklı müfredat dışı programların olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel tutum, davranış ve gelişimlerinin sistematik, sürekli ve bilgi tabanlı bir yaklaşımla desteklendiği, okul standart ve ölçütlerinin öğrenme ortamının sürekli gelişimi sağlamayı hedeflediği düşünülmektedir. Okulun düzenli olarak denetlendiği, etkililiği ve verimliliğinin değerlendirildiği ve bu değerlendirmenin paydaşlar tarafından gerekli ve faydalı olduğuna inanıldığı kabul edilmektedir. Bunların yanı sıra olumlu bir okul iklimi olan okulların etkili, katılımcı, beklentilerin açıkça ortaya konduğu, kolay ulaşılan, bireylerin takdir, destek, değer ve saygı gördüğü bir liderlik anlayışı ile yönetildiği, saygı temelli, olumlu karşılıklı ilişkilerin yanı sıra farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği belirtilmektedir. İlave olarak kararların ortak alındığı, öğrenci ve öğretmenlerin düşüncelerinin değer ve kabul gördüğü, cezalandırmaktan ziyade önleyici, uzlaşmacı bir disiplin ve yönetim anlayışı olduğu kabul edilmektedir (Blanchfield ve Ladd, 2013, s.2; Cohen vd., 2009, s.184; Syversten vd., 2009, s.220).

Bir okulun etkililiği ve verimliliği için güvenli ve düzenli bir okul ortamının oluşturulmasının yanı sıra, okulun iklimi de çok önemlidir. Okulda bireylerden istendik davranışlara ilişkin normların oluşturulmasının bireylerin paylaştıkları bazı temel değerlerin varlığı ile sağlanabileceğine ve bu bağlamda okul ikliminin önemli olduğuna inanılmaktadır (Dönmez ve Özer, 2009, s.22-23). Okul paydaşları arasındaki olumlu ilişkilerin yanı sıra, okul ve sınıf içi uygulamaların şekillenmesinde de okul ikliminin önemi üzerinde durulmaktadır. Okul ve sınıf içi uygulamalar okuldaki yönetici, öğretmen gibi yetişkinlerin öğrencilerden beklentilerini, öğrencilere verdikleri değerleri ve onlara yönelik inançlarını yansıtması açısından önemlidir. Bu bağlamda Olumlu bir okul iklimindeki uygulamaların öğrencilerin birbiri ile iletişime girmelerine, karşılıklı sevgi ve saygı temelli ilişiler geliştirmelerine, birer birey olarak saygı ve değer gördüklerini, kabul edildiklerini, fikirlerinin ve katılımlarının takdir edildiklerini algılamalarına ve sonucunda daha motive olmalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır (Preble ve Taylor, 2008, s.15-16).

Okulun kurumsal özelliklerinin yanı sıra fiziksel durumunun da okul ikliminin şekillenmesinde önemli olan bir diğer faktör olduğu belirtilmektedir. Düzgün, temiz ve düzenli bir okul ortamının öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve kendilerine önem verildiğini algılamalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile yıkılmış, boyası ve sıvaları dökülmüş, kirli, bakımsız, tehlikelere açık bir okul binası öğrencilerin kendilerine değer verilmediğini, önemsenmediklerini düşünmelerine neden olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda okulun kurumsal özelliklerinin yanı sıra fiziksel imkânlarının geliştirilmesinin öğrencilerde okula karşı bir aidiyet hissi kazandıracağı, istenmeyen olayların önüne geçilebileceği ve sonucunda okul iklimini etkileyeceği belirtilmektedir (Preble ve Taylor, 2008, s.15-16). Sonuç olarak toplumsal olarak organize olmuş, ortak beklentiler ve işbirliği olan, personel ve öğrenciler arasında destekleyici ilişkilerin olduğu bir okul ikliminde şiddet olaylarının daha az gözlenebileceği belirtmektedir (Gregory vd., 2012, s.404).

Olumlu okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, onların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim içinde önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin akademik başarısı ile okul iklimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, 1982, s.403; Preble ve Taylor, 2008, s.35). Olumlu bir okul ikliminin öğrenmeyi, akademik başarıyı, okul başarısını, olumlu genç gelişim çabalarını ve öğretmenlerin profesyonel davranışlarını desteklemenin yanı sıra etkili bir risk önleme mekanizması olduğuna da inanılmaktadır (Cohen vd., 2009, s.187). Diğer

bir ifade ile okul iklimi öğrencilerin birer vatandaş olarak demokratik katılımları için gerekli olan bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklerken, okul içinde bir risk önleme mekanizması olarak kabul edilmektedir. Bir risk önleme mekanizması olarak okul ikliminin okuldaki paydaşların davranışları için referans noktası oluşturacağı, öğrencilerin okullarda istenmeyen davranışlara yönelmelerini engelleyerek, onların daha olumlu bir okul hayatı yaşamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Cohen vd., 2009, s.187). Diğer bir ifade ile okul iklimine gerekli önemin gösterilmediği okul ortamlarında, akademik başarısızlığın yanı sıra şiddet gibi istenmeyen olayların yaşanması kaçınılmazdır.

Okul ikliminin öğrenci ve diğer paydaşların sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliklerini destekleyecek, onların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olacak davranışlarını belirlenmesi ve açık, anlaşılır, etkili, tutarlı, norm, değer ve beklentilerin oluşmasında da önemli olduğu düşünülmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.20; Manvell, 2012, s.13; Preble ve Gordon, 2011, s.16). Bu bağlamda okulun yönetim anlayışı da okul ikliminin şekillenmesinde önemli olan faktör olarak kabul edilmektedir. Katılımcı, demokratik bir yönetim anlayışı ile okulu yönetmek, öğrenciler ile sorumlulukları paylaşmak, onları karar alma sürecine dâhil etmek, onlara okul ve çevresinin düzeni ve tertibi için görevler vermek olumlu bir okul ikliminin gelişiminde önemli görülmektedir. Bu tarz bir yönetim anlayışı öğrencilerin kendilerini okullarının ve toplumun bir parçası olarak görmelerine, onların okula yönelik bir aidiyet hissi geliştirmelerine, sonucunda daha motive olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Preble ve Taylor, 2008, s.15-16).

Okul ikliminin boyutları ve ölçülmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Halpin ve Croft'un (1963) "okulların kurumsal iklimi" ölçeği ilkokullardaki öğretmen- öğretmen, öğretmen- yönetici arasındaki ilişkileri esas alan ve okul iklimi konusunda yapılan ilk çalışmalardandır. Bu ölçek ile okul iklimleri açıktan kapalıya doğru bir gösterge çizelgesi üzerinde değerlendirilmiştir. Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen "İlkokullar ve ortaokullar için kurumsal iklim" ölçekleri ise yönetici, öğretmen davranışları çerçevesinde okul iklimini ölçmek için geliştirilmiştir. Anderson (1982) ise yaptığı meta analiz çalışması ile okul iklimi a. fiziksel çevre, b. öğrenci ve toplum özellikleri, c. okul paydaşları arasındaki ilişkiler ve d. okul kültürü olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Gonder ve Hymes (1994) ise etkili okulların iklimsel özelliklerini incelemişlerdir. Brad vd. (2003) yaptıkları meta analiz çalışmasında alanyazında mevcut olan ölçeklerin genellikle sınıf düzeyinde okul iklimini algısını

ölçmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Okul iklimine ilişkin algıları ölçmek üzere hazırlanmış ölçeklerin genellikle öğrenci beyanlarına dayalı olduğu, lise seviyesinde ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul iklimine ilişkin algıyı ölçmeyi hedefleyen bir ölçeğin Hoy vd. (2002) tarafından hazırlandığı görülmüştür. Bu ölçekte okul ikliminin a. meslektaş liderliği, b. profesyonel öğretmen davranışı, c. başarı baskısı ve d. kurumun savunmasızlığı boyutlarının ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Okul ikliminin *meslektaş liderliği* alt boyutunda okul lideri olarak yöneticinin okulun hedeflerini gerçekleştirmek üzere, sistematik ama enformel olarak okul çalışanlarının uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlamayı hedefleyen davranışları incelenmektedir. Bu liderlik anlayışında etkili lider farklı geçmiş ve amaçlara sahip bireyler ile uzun soluklu ilişkiler kurabilen, eşitlikçi, açık, uzlaşmacı, çalışanları ile dostça ilişkiler içinde olan bir kişi olarak betimlenmektedir (Mooney vd., 2012, s.144). Okul şiddeti ve öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinde, okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının önemli olabileceği belirtilmektedir. Okul yöneticinin destekleyici, koruyucu tutum ve davranışları, okul içinde gerçekleşebilecek şiddet olaylarının nedenleri ortadan kaldırması ve şiddete uğramış bir öğretmenin mesleğe, okula adanmışlığı ve psikolojik olarak iyileşmesi açısından önemli görülmektedir (Galand vd., 2007, s. 473; Martinez vd., 2016, s.400). Ayrıca okul yöneticisinin tutum ve davranışları öğrenci, öğretmen ve diğer okul paydaşlarının tutum ve davranışların şekillenmesinde ve iletişimlerinin kalitesinde belirleyici bir unsurdur. Ertürk (2012, s.186) okul müdürünün adil olmayan tutum ve davranışları ile mesleki yetersizliğinin okul içinde şiddete neden olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda yönetici tutum ve davranışlarının okul içi iletişim ve etkileşim için bir referans noktası oluşturduğu ve sonucunda okul içinde şiddet gibi istenmeyen olayların önlenmesinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Martinez vd., 2016, s.400; Hoy vd., 2002, s.44-45).

Okul ikliminin *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutunda öğretmenlerin meslektaşlarının yeterliliklerine gösterdikleri inanç ve saygı, özerk düşünebilme becerisi, karşılıklı destek ve işbirliği gibi davranışları incelenmektedir (Hoy vd., 2002, s.44-45). Travmatik bir olay sonrası yaşanan stresin etkilerinin azaltılması, mesleki tükenme yaşanmasının önüne geçilmesi, öz değer ve güven algısının geri kazanılması için şiddete uğrayan bir öğretmen tarafından algılanan yönetici ve meslektaş desteği önemli görülmektedir (Russel, 1987, s.271). Fakat Galand vd. (2007, s.473) çalışmalarında destekleyici meslektaş tutum ve davranışı ile şiddete uğrayan öğretmenin mesleğe

bağlılığı ve psikolojik olarak iyi durumda olması arasında istatistiksel olarak anlamda bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Okul ikliminin *başarı baskısı* alt boyutunda okul gelişimi, yüksek standartlar ve başarı için müdür, öğretmen ve veli baskısı incelenmektedir. Bu boyut okulu yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefler ve standartlar belirleyen bir yapı olarak tarif etmektedir. Öğrenci ise sebatkâr, başarı odaklı ve akademik başarısı için öğretmenlerinden ve diğerlerinden saygı gören kişi olarak betimlenmektedir (Hoy vd., 2002, s.42). Akiba (2007, s.201) çalışmasında akademik olarak daha düşük okullarda, şiddet olaylarının daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Pişkin ve Ayas (2005 akt. Ayas ve Pişkin, 2011, s.564) endüstri meslek lisesi öğrencileri arasında şiddet olaylarının, diğer liselere göre daha yaygın olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda akademik olarak başarılı okullarda, okul şiddetinin daha az yaşanacağı, öğretmenlerin daha az şiddete uğrayacakları ve bu açıdan okul ikliminin bu alt boyutunun iyileştirilmesinin, koruyucu bir özellik olarak yorumlanabileceği söylenebilir.

Okul ikliminin *kurumun savunmasızlığı* alt boyutu okulun dışardan gelen baskılara karşı ne ölçüde direnebildiği ile ilişkilidir (Hoy vd., 2002, s.45). Kurumlar çevreleri tarafından kontrol edilmektedirler ve bir kurumun maruz kaldığı resmi olmayan baskılar örgütün davranışları sınırlamakta ve örgütsel davranışı şekillendirmektedir. Diğer bir ifade ile kendi çıkarları için bazı dış güçler, bir örgütün işleyişini, örgüt içindeki çalışanların davranışlarını değiştirmeye, özerkliklerini sınırlamaya çalışabilmekte ve sonucunda örgütün işleyişinde aksaklıklara, istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedirler (Jacobs, 1974, s.45). Güçlü ve bağımsız bir örgüt kendi hedeflerine ulaşmak için dışardan gelen, resmi olmayan çeşitli çıkar gruplarının baskılarına karşı direnç gösterebilen, çalışanlarının güvendikleri bir kurumdur. Fakat bir örgüt için yüksek savunmasızlık örgütün çevredeki çeşitli çıkar gruplarının baskılara karşı açık olması, kendi hedeflerinden ödün vermek zorunda kalması, örgütsel davranışın olumsuz yönde şekillenmesi demektir. Diğer bir ifade ile kurumsal savunmasızlığın yüksek olması, personelinin kendisi savunmasız hissetmesine, yönetime güvenmemesine, dışardan gelen baskılara göre davranmak zorunda kalmalarına veya devamlı savunma durumunda olmalarına neden olabilmektedir (Hoy vd., 2002, s.42).

Sonuç olarak bir okulun ikliminin genel olarak okulun etkililiği ve verimliliği, okul şiddetini önleme, öğrenci ve öğretmenleri şiddetten koruma gibi açılardan önemli olduğu ve bu nedenle üzerinde durulması, geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Konu ile alakalı yapılan çalışmalarda genellikle şiddete yönelik açık, anlaşılır ve tutarlı

politikaları olan, şiddete karşı tolerans göstermeyen bir iklim anlayışının öğrenci ve öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının önüne geçmede etkili olabileceğini belirtmektedir. Steffgen ve Ewen (2007, s.89) okul ikliminin, okulun sosyal ve fiziksel çevresinin kalitesinin öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinde önemli rol oynayacağını ifade ederken, Khoury-Kassabri vd. (2009, s.177) okul ikliminden ziyade, sorunun öğrencinin geldiği sosyoekonomik yapı, kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu iddia etmektedirler.

2.5.5 Okul şiddetine neden olduğu düşünülen öğretmen özellikleri

Okulların fiziksel ve sosyal özellikleri yanı sıra, sosyalleşme ajanları olan öğretmenlerin tutum ve davranışlarının da şiddet olaylarının artmasına veya azalmasına etkisi olduğu düşünülmektedir (Yoon ve Barton, 2008, s.252). Öğretmenin çocuklara yönelik sergilediği tutarsız, olumsuz davranışlar, onlara sevgi ve yakınlık göstermemesi, güvenlerini kazanmaması, kovma, vurma, kulak çekme, bir şeyler atma gibi fiziksel ceza ve davranışlara başvurmasının çocukları şiddete yönlendirebileceği iddia edilmektedir (Özpolat ve Bayındır, 2007, s.40). Ayrıca öğretmenin öğrenciye yönelik sözlü veya fiziksel kötü davranışı, dalga geçme, alay etme, isim takma, gibi çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimini sekteye uğratan davranışlarının da öğrencileri şiddeti tetikleyebileceği belirtilmektedir (Ruff vd., 2004, s.205). Bunların yanı sıra öğretmenin düzeni sağlamak için çok katı bir şekilde disiplin kurallarını uygulamasının veya tam tersi bir şekilde öğrencilere gereksiz bir serbestlik tanımasının, öğretmenin öğrenciden çekindiği veya korktuğu şekilde yorumlanabilecek davranışlar sergilemesinin soruna olumsuz yönde etkisi olabileceği ifade edilmektedir. İlave olarak öğretmenin sınıf yönetim tarzının, açık ve tutarlı kurallar ortaya koyamamasının, konusuna hâkim olmamasının, pedagojik yetersizliğinin de gibi şiddetin artışına neden olabileceği düşünülmektedir (Flaherty, 2001, s.33). Chen ve Astor (2008, s.9-10) ise öğretmenlere yönelik gerçekleşen şiddetin temelinde çogunlukla öğretmenlerin mantıksız beklentileri, adil olmayan uygulamaları, öğretmenler yaşanan anlaşmazlıklar, öğrencinin cezalandırılması, öğretmen tarafından provoke edilmesi, arkadaşları ile kavga etmesi sonucu üzgün olması olduğunu bulmuşlardır.

Laswon (2005, s.23-24) öğrencinin okula bağlanması, okula karşı aidiyet hissi geliştirmesi için öğretmenlerin ve okul yönetiminin neler yapabileceklerini aşagıdaki şekilde özetlemektedir.

- Karşılıklı sevgi, saygı ortamı oluşturmak (öğrencilerle birebir görüşmeler yapmak, öğretmenlerin kendilerini ifade edebilmeleri için onlara fırsat sağlamak, öğrencinin aile, arkadaş, çevresinden kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmak, okul ve sınıf içinde bir topluluk hissi yaratmak, akademik açıdan başarı için sağlanan destek kadar duygusal destek sağlamak)
- Tematik, deneysel, anlaşılabilir bir müfredat ve öğrenci katılımını destekleyen işbirlikli öğrenme gibi bir öğrenme yaklaşımı benimsemek
- Aidiyet, başarı, topluluk hissi uyandıracak programlar oluşturmak
- Rekabetten ziyade, kendini geliştirme, işi tamamlama merkezli yüksek beklentiler
- Öğrencinin gelişimini yakından takip etmek, düzeltici yönlendirmelere bulunmak, hedef davranışların kazandırıldığından emin olmak
- Okul ve sınıf ortamını farklı yetenek ve beceri ve öğrenme tarzlarını destekleyecek şekilde düzenlemek, sadece yüksek not alanların değil, bütün öğrencilerin gösterdiği başarıları tanımak ve yüceltmek

Öğretmenlerin yaklaşım biçimlerinin öğrencilerin davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Derse hazırlıklı gelerek, öğrencilerle iyi iletişim, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçebilecekleri belirtilmektedir (Lokmic vd., 2013, s.3). Bu bağlamda öğretmenin bütün öğrencilerinin akademik başarıya ulaşabileceğine inanmasının, sevgiyi ve saygıyı ön plana çıkarmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca şiddetin hoş ve kabul görülmediği bir sınıf ortamı oluşturmasının, bireysel farklılıklara toleranslı davranışları desteklemesinin, şiddet olaylarını önleme veya sonrasında etkili bir şekilde yönetmesi ve örnek olmasının şiddet olaylarının azalmasında öneminden bahsedilmektedir (Keller ve Tapasak, 2004, s.104-108; Yoon ve Barton, 2008, s.252). Genel olarak okul şiddetini önlemede öğretmen eğitimi, okul aile işbirliği, okul toplum işbirliği, danışmanlık hizmetlerinin önemi vurgulanmaktadır (Espelage ve Swearer, 2008, s.345-348). Aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından sevgi ve saygı gören öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan daha başarılı olacakları ve sonucunda daha az şiddet gibi istenmeyen türde davranışlara yönelebilecekleri inanılmaktadır (Thompson vd., 2008, s.241). Öğretmenlerin belirli özelliklerinin (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) şiddete uğramalarına etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet- Cinsiyet değişkeninin şiddete uğramaya etkisi olup olmadığını inceleyen çalışmalarda genellikle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıkları görülmektedir. McMahon vd. (2014, s.762) yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha sık şiddete maruz kaldıklarını, erkek öğretmenlerin genellikle küfür, cinsel içerikli hareket, sözlü tehdit gibi şiddet olayları yaşarken, kadın öğretmenlerin ise gözdağı verme, sindirme gibi şiddet olayları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Erkek öğretmenlerin daha riskli durumlara müdahale etmekten çekinmedikleri, fakat kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet açısından daha zayıf olarak kendilerini algılamaları sonucu bu tür durumlardan kaçındıkları iddia

edilmiştir. Johnson ve Barton-Bellessa (2014, s.524) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek oranda şiddete ilişkin korku duyduklarını bulmuşlardır. Wilson vd. (2011, s.2336) şiddet sonucu ortaya çıkan fiziksel ve duygusal rahatsızlıkları cinsiyet açısından incelemişlerdir. Erkeklerin % 52,4'ünün fiziksel, % 80,4'ünün duygusal, % 85,1'inin mesleğe ilişkin sıkıntılar ve sorunlar yaşarken, kadınların % 64,3'ünün fiziksel, % 85,4'ünün duygusal ve % 86,9'unun mesleğe ilişkin sıkıntılar ve sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Martinez vd. (2016, s.388) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha sık şiddete uğradığını, hatta erkeklerin uğradıkları şiddet olaylarının daha ciddi olduğunu bulmuşlardır. Benzer sonuçlar Lokmic vd.'lerinin (2013, s.5) çalışmasında da bulunmuştur. Türkiye'de konuya ilişkin çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda erkeklerin şiddete uğrama oranlarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğu ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmektedir (Ayas ve Horzum, 2011, s.630; Cumaoğlu, 2007, s.797; Özdemir, 2012, s.59; Özkılıç, 2002, s.102).

Erkek öğretmenlerin daha sık ve daha ciddi şiddete uğruyor olması durumunun toplumsal cinsiyet ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet; sosyalleşme süreci içinde bireyin çevresindeki modelleri gözlemleyerek, fizyolojik cinsiyetlerine bağlı olarak yüklenmeleri beklenen toplumsal rol, davranış ve fiziksel görünümü tarif etmek için kullanılan bir kavramdır. (Ataman, 2009, s.1). Diğer bir ifade ile toplumun yapısı erkek ve kadınlar için farklı rol ve davranış kalıpları belirlemektedir. Toplumsal cinsiyet bağlamında kadınlar için kabul edilmeyen davranışlar erkekler için kabul edilebilir, gerekli ve hatta haklı görülebilmektedir. Bu şartlandırma ile yetişen erkeklerin bazı şiddet davranışlarının temelinde otoriteye karşı direnme, kendini gösterme, popüler olma, erkeklik göstergesi olarak şiddete başvurma gibi nedenler olabilmektedir. Benzer şekilde Cumaoğlu' da (2007, s.797) cinsiyet değişkenin şiddet bağlamında kültürel bir olgu olabileceğini, kadın olmanın koruyucu bir özellik olabildiğini ve şiddetin faili ve kurbanının genellikle erkekler olduğunu ifade etmektedir. Özgür vd. (2011, s.53) ise şiddet yaşama konusunda cinsiyetin etkili bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek öğretmenlerin bir olay karşısında kadın öğretmenlerden daha farklı tutum ve davranış sergilemeleri, daha riskli, daha saldırgan bir tutum içine girebilmeleri ve onların şiddete daha yatkın veya açık hale gelebilmelerine neden olabilmektedir.

Eğitim düzeyi- Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin şiddete uğrama durumuna etkisi olup olmadığını inceleyen Ertürk'ün (2011, s.178) çalışmasında lisansüstü eğitim

düzeyindeki öğretmenlerin diğerlerine göre daha sık şiddete uğradıkları belirtilmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları yönünde görüş bildirmelerinin nedeninin eğitim ile birlikte artan farkındalıklarının olduğu düşünülebilir. Eğitim seviyesi ile şiddete uğrama durumu arasında bir ilişki olup olmadığı bazı kadın çalışmalarında incelenmiştir. Tanrıverdi ve Şıpkın (2008, s.183) çalışmalarında şiddete en fazla uğrayan kadınların ilkokul mezunu, en az uğrayanların ise okur-yazar olmayan kadınlar olduğunu bulmuşlardır. Fakat Arat ve Altınay (2007, akt. Dişsiz ve Şahin, 2008, s.55) kadınların öğrenim düzeylerinin artmasıyla şiddet görme oranının düştüğü belirlemişlerdir. Bu çelişkili bulgulara bağlı olarak şiddetin ne olduğu, hangi davranışların şiddet olduğu kişinin eğitim düzeyi, cinsiyet, inanç gibi değişkenlere göre farklılık arz edebildiği iddia edilebilir. Türk toplumdaki şiddet algısının genel olarak dövme, itme, kakma, yaralama, öldürmeye teşebbüs etme gibi olaylarla sınırlı kaldığı fakat artan farkındalık ile artık şiddetin sözel, psikolojik, cinsel, ekonomik gibi şekillerde de gerçekleşebildiğinin kabul edildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda artan eğitim seviyesi ile bireylerin şiddet konusunda daha hassas oldukları ve konuya ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem- Öğretmenlerin hizmet yılı ile şiddete uğrama arasında ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalarda genellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıklarını belirttikleri bulunmuştur. Martinez vd. (2016, s.399) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça şiddet olayları yaşama ihtimalinin düştüğünü, yeni mesleğe başlamış öğretmenlerin ise öğrenci davranışlarını, sınıf yönetimini kontrol etmede zorluk yaşadıkları ve bu durumların soruna yol açtığı için daha sık şiddete uğradıklarını belirtmektedirler. Hatta mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılardan dolayı birkaç yıl içinde mesleği bıraktıkları, mesleğe devam edenler öğretmenlerin ise öğrencileri daha rahat kontrol edebildikleri ve bu yüzden daha az şiddete uğradıkları iddia etmektedirler. Benzer şekilde Lokmic vd. ise (2013, s.5) hizmet süresinin artması ile uğranılan şiddet sıklığının azaldığını, fakat bunun nedeninin öğretmenlerin zaman içinde daha umursamaz hale gelmesi, hassasiyetlerinin azalması ya da daha iyi disiplin sağlar hale gelmesi gibi nedenlerden kaynaklanabildiğini belirtmektedirler. Ertürk (2011) ise öğretmenlerin ilk 18 yıllarında şiddete daha açık olduklarını ifade ederken, Cumaoğlu (2007, s.797) ise Türk toplumunda yaşlıya saygının temel bir düstur olduğunu ve bu nedenle yaş faktörünün koruyucu bir faktör olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak okul şiddeti hangi faktörlerin etkisi altında ortaya çıkarsa çıksın, kabul edilemeyecek, haklı görülemeyecek bir sorundur. Okul şiddetinin öğrenciler, öğretmenler, personel ve diğerleri arasındaki ilişkileri zedelediği, bireylerin ve okulun güvenliğini tehdit ederek okulun eğitimsel hedeflere ulaşmasına engel olduğu düşünülmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.5-6; 11; Özdemir, 2012, s.51). Öğretmenlere yönelik şiddetin birey, aile, çevre ve toplum açısından önemli sonuçları dolayısıyla üzerinde dikkatle durulması, çözüm için bütün paydaşların aktif katılımını gerekten bir sorun olduğu kabul edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.23; Garbarino ve DeLara, 2004, s.413; Üstün vd., 2007, s.130). Okul şiddeti konulu çalışmaların genellikle öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen şiddet olayları ve nedenleri üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bazı çalışmalarda öğretmenlere yönelik şiddetin üzerinde çok konuşulmayan, dramatik örnekler olmazda fark edilmeyen, genellikle öğretmenin sistem içinde korunmasız, kendi başlarına bırakılmaları sonucu ortaya çıktığı düşünülen bir problem olduğu belirtilmektedir (Lokmic vd., 2013, s.5).

2.6 Öğretmenlere Yönelik Şiddeti, Neden ve Sonuçlarını İnceleyen Çalışmalar

Dünyada ve Türkiye öğretmenlere yönelik şiddeti inceleyen çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde konu ile alakalı çalışmalar incelenmektedir.

Amerika'da yapılan bir çalışmaya göre Amerika'da 1998-2003 yılları arası öğretmenler yaklaşık 234.000 ölümcül olmayan şiddet olayının kurbanı olmuşlardır. Bu olayların 144.000'i hırsızlık, 90,000'i tecavüz, cinsel saldırı, hırsızlık, saldırı ve basit saldırılardır. Öğretmenlerin şiddete uğrama oranı cinsiyet, eğitim seviyesi ve okulun bulunduğu yere göre değişiklik göstermektedir. 1998-2003 arasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok şiddet kurbanı olduğu, lise ve ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha sık şiddete uğradığı bulunmuştur. Şiddet yüzünden güvenlikleri konusunda endişe duyan öğretmenlerin öğretme güçlüğü yaşadığı hatta şiddet yüzünden mesleği bırakan öğretmenler olduğu söylenmektedir. Öğretmenlerin birçoğunun şiddet konusunda endişelenmediği ama rakamların bunun tam tersini gösterdiği ifade edilmektedir. Gün içerisinde okul saatlerinde öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri, ancak ders saatleri sonrası özellikle kırsaldaki öğretmenlerin güvenlikleri konusunda endişe duydukları belirtilmektedir. Kadınların, genç öğretmenlerin, daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin şiddete uğrama olasılığının diğerlerine göre daha yüksek olduğu fakat en sık şiddete uğrayan öğretmenlerin katı, öğrencilerin davranış standartları konusunda ısrarcı öğretmenler oldukları görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin sadece şiddete uğramaktan değil, öğrenciler arasındaki kavga veya anlaşmazlıklara müdahil olma durumunda da mahkemeye verilmekten korktukları ve çocuk istismarı ile yargılanmak istemedikleri için olaya etkili bir şekilde müdahale etmekten kaçındıkları bulunmuştur (Meadows, 2014, s.129-130).

Amerika'da yapılan diğer bir çalışma olan "Ulusal Öğretmenlere Yönelik Şiddet İncelemesi" sonuçlarına göre 2009-2010 eğitim öğretim yılları arasında ülke çapında öğretmenlerin %80'inin şiddete uğradığı belirlenmiştir. Amerika Eğitim Bölümü'nün verilerine göre 2011-2012 yılları arasında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %20'si sözlü şiddet, %10'u fiziksel şiddet tehdidi ve %5'i ise fiziksel şiddete uğramışlardır. K-12 öğretmenlerinin yaklaşık %6'sı fiziksel şiddete uğramıştır (APA, 2016).

Espelage vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlere Yönelik Şiddeti Anlama ve Önleme" başlıklı araştırmanın amacı öğretmenlere yönelik şiddeti araştırmaktır. Bu çalışma Amerika'da 2011'de ulusal çapta gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Web tabanlı yapılan çalışmaya 48 eyaletten 2.998 K-12 öğretmenleri katılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin %80'inin son iki yıl içinde şiddete uğradığını ve şiddet olaylarının %94'ünün öğrenciler tarafından gerçekleştirildiğini göstermiştir. Şiddete uğrayan öğretmenlerin yarısı saldırıların iki veya daha fazla sayıda saldırgan (öğrenci ve veli vb.) tarafından gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Şiddet mağduru olan öğretmenlerin %72,5'i sözlü, %50'den fazlası eşyaya yönelik ve %44'ü ise fiziksel şiddete uğradığını belirtmiştir. Bulgular erkek ve şehirdeki okullarda çalışan öğretmenlerin şiddete uğrama olasılığının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlere yönelik şiddetin öğretmen, okul, toplum seviyesinde etkileri olduğu bulunmuştur.

Jeffrey vd. (2007) tarafından yapılan "Okul Şiddetinin Okul Personeli Üzerindeki Etkisi: Psikologlar İçin Öneriler" başlıklı araştırmada Amerika'da yaklaşık her yıl 234.000 öğretmenin çeşitli türde okul şiddetine uğradıkları belirtilmiştir. Öğrencilere yönelik bir okul şiddeti olayından sonra okuldaki psikolojik danışmanlar, psikologların ve yöneticilerin öğrencilere rehberlik, psikolojik danışmanlık ve diğer tür hizmetler sundukları fakat benzer bir hizmetin şiddete uğrayan okul personeline, öğretmenlere sağlanmadığı ifade edilmiştir. Bu çalışma öğretmenlere yönelik şiddetin kurban üzerindeki sonuçlarını incelemekte ve psikolog ve okul psikolojik danışmanlarına önerilerde bulunmaktadır.

Wilson vd. (2011) tarafından yapılan "Öğretmenlere Yönelik Şiddet: Yaygınlık ve Sonuç" başlıklı araştırmada öğretmenlerin okullarında uğradıkları şiddet olaylarının sonuçları araştırılmıştır. Bu çalışmaya 731 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan 585 öğretmenin okul şiddetine maruz kaldığı bulunmuştur. 202 öğretmenin fiziksel şiddete uğradığı belirlenmiştir. Şiddetin fiziksel ve psikolojik sonuçları olduğu gibi, öğretim ile ilgili sonuçları da olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuz sonuçlara şiddetin yanı sıra, korkunun da neden olduğu görülmüştür. Yapılan analizler kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla fiziksel rahatsızlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmada kişisel sonuçları açısından öğretmenlere yönelik şiddetin sonuçları tartışılmaktadır.

Chen ve Astor (2008) tarafından yapılan "Tayvan Okullarında Öğretmenlere Yönelik Öğrenci Raporları" başlıklı araştırmada veriler ülke çapında 14022 öğrencinin katılımıyla toplanmıştır. 4-12 sınıflarda okumakta olan öğrencilere yapılandırılmış ve öğretmenlere yönelik şiddet davranışlarını sorgulayan bir anket uygulanmıştır. Bulgular öğrencilerin sergiledikleri şiddet türünün cinsiyet, sınıf, okul tipine göre değiştiğini göstermiştir. Öğrenciler öğretmenlerin mantıksız beklentilerini gerçekleştirdikleri şiddetin nedeni olarak göstermişlerdir. Bulgular düzenlenecek programların öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesinin arttırılmasına yoğunlaşması gerektiğini, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin kalitesinin şiddeti önlemede çok etkili olduğunu göstermiştir.

Kondrasuk (2005) tarafından Amerika'da gerçekleştirilen araştırmanın amacı şiddetin öğretmenleri nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Çalışma özellikle öğretmenlere yönelik şiddetin sıklığı, kullanılan araçlar, olayın nedeni, alınan önlemler, verilen tepkiler, saldırgan, kurban ve bölgedeki eğilimleri belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmaya Oregon Metropolitan bölgesindeki bütün eğitim kurumlarının yöneticileri katılmıştır. 17 maddeden oluşan 2 sayfalık bir anket, bölgede bulunan 824 eğitim kurumuna posta yoluyla gönderilmiştir. Anket soruları öğretmenlerin yaşadıkları şiddet olaylarını, şiddetin derecesini, şiddetin algılanan nedenini ve saldırganın özelliklerini öğrenmek amaçlı düzenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmanın evreninde şiddetin ülke çapındaki kadar yaygın olmadığı bulunmuştur.

Khoury-Kassabri, Astor, ve Benbenishty (2009) tarafından yapılan "Ortadoğu Gençlerinin Öğretmenlere ve Akranlarına Karşı Okul Şiddeti Saldırıları: Kültür Karşılaştırması ve Ekolojik Analiz" başlıklı araştırmada 7-11 sınıflardaki 16604 Arap ve İsrailli öğrencinin akran ve öğretmenlerine yönelik şiddet raporları incelenmiştir. Bu

çalışma öğrencileri şiddete yönelten yaş, cinsiyet, okul iklim algısı ve müdahaleler gibi kişisel özellikleri ile okulun çevresel özellikleri (kültür, öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumları, okul ve sınıf büyüklüğü, okul iklimi, müdahaleler) incelenmiştir. Yaklaşık olarak çalışmaya katılan öğrencilerin 1/3'ü en az bir kere akranlarına, 1/5'i ise öğretmenlere yönelik şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Okul iklimi, okulun örgütsel özellikleri, kültür, öğrencilerin sosyoekonomik durumu gibi değişkenlerin diğerlerine yönelik şiddete katkısı olan etmenler olduğu bulunmuştur.

Galand, Lecocq, ve Philippot (2007) tarafından gerçekleştirilen "Okul Şiddeti ve Öğretmenin Meslekten Soğuması" adlı araştırmanın amacı yapısal eşitlik modeliyle öğretmenler tarafından algılanan destek, okul şiddetine uğrama, iyi durumda olma ve meslekten soğuma durumlarının düzeyleri test edip karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Belçika'daki 24 ortaokuldan seçilen 487 anadili Fransızca olan öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere okul liderliği, meslektaşlar arası ilişki, sözel şiddet, öğrencilerin yanlış davranışları, algılanan şiddet, depresyon, somatizasyon, endişe ve meslekten soğuma ile ilgili sorular bir anket aracılığıyla sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda okul şiddetine uğramanın öğretmenin meslekten ayrılmasında etkisinin olabileceği, öğretmenlerin iyi olmaları ve meslekten uzaklaşmalarının önüne geçmek için okul desteğinin önemli olduğu bulunmuştur.

Steffgen ve Ewen (2007) tarafından gerçekleştirilen "Okul Şiddetinin Kurbanı Olarak Öğretmenler- Gerginlik ve Okul Kültürünün Etkisi" başlıklı araştırmada okul kültürü ve gerginliğin öğretmenlere yönelik şiddete etkisi araştırılmıştır. Örneklem olarak Luxemburg'da ortaokulda görev yapan 24-69 yaş aralığında 399 öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenler ankete cevap vererek çalışmaya katılmışlardır. Şiddet sıklığı ile ilgili bulgu öğretmenlere yönelik şiddet açısından Luxemburg okullarının Alman okullarından çok farklı olmadığı bulunmuştur. Yapılan regresyon analizinde öğretmenlerin şiddete uğraması ile sınıf içi gerginlik, zaman baskısı, okul çevresinin kalitesi arasında ilişki bulunmuştur.

Dazuka ve Dalbert (2007) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlere Yönelik Öğrenci Şiddeti: Adil Bir Dünyada Öğretmenlerin İyi Durumda Olması ve İnanç" başlıklı araştırmada Slovakya'daki ortaokullarda öğretmenlere yönelik öğrenci şiddeti araştırılmıştır. Bu çalışma sekiz Slovakya bölgesinden birinde 364 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve 177 öğretmenin (%49) son 30 gün içinde en az bir kere şiddete uğradığı bulunmuştur. Çalışma şiddet olaylarının özellikle başkent bölgesindeki meslek okullarında daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. İkinci çalışma ise Slovakya meslek

liselerinde görev yapan 108 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve 60 öğretmenin (%55) son 15 gün içinde şiddete uğradığı tespit edilmiştir. Şiddetin öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olduğu ve şiddete uğrayan öğretmenlerin hayat kalitelerinin düştüğü rapor edilmiştir. Öğretmenler adil bir dünyaya olan inançları olayların etkisini değiştirdiği ifade edilmiştir.

Tomasek (2008) tarafından hazırlanan "Şiddetin Kurbanı Olarak Bir Öğretmen" başlıklı doktora tez çalışmasında öğretmenlere yönelik şiddet çalışılmıştır. Bu araştırmada Çek Cumhuriyetinde veya ülke dışında gerçekleşen öğretmene yönelik şiddet olaylar incelenmiş ve öğretmenlere yönelik şiddette artış olduğu ve öğretmenlik mesleğinin riskli bir hale geldiği ifade edilmiştir. Bu araştırmada öğretmene yönelik şiddet olaylarının nedeni hem saldırgan hem de mağdur açısından incelenmiştir. Bu araştırmada Çek ortaokullarından toplam 366 öğretmen ve 127 okul yöneticisine konu ile alakalı görüşleri sorulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin genellikle sözel şiddet ile ders esnasında karşılaştıkları, bazı öğretmenlerin ise veli ve öğrencilerin tehditlerine maruz kaldıklarını görülmüştür.

Russel (1987) tarafından gerçekleştirilen "İşe-ilişkin Stres, Sosyal Destek ve Sınıf Öğretmenleri arasında Tükenme" başlıklı araştırmada ise ilişkin ciddi bir stresli olay yaşama ve sosyal desteğin öğretmenlerin tükenme duygusu yaşamasına etkisi incelenmiştir. Çalışma Amerika Iowa'da gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin yaşadıkları stressli olaylar ve sosyal destek görüp görmemelerinin tükenmişlik yaşamaları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma destekleyici bir yönetim anlayışının ve sosyal desteğin öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının önüne geçebileceğini göstermektedir.

Furlong ve Morrison (2000) tarafından yapılan "Okul Şiddetinde Okul: Tanımlar ve Gerçekler" adlı araştırmada okul şiddeti tarif edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada okul toplumda yaşanan olayların şiddet olarak yansıdığı yer ve bir sistem olarak kendisinin şiddete neden olan özellikler açısından iki boyutta incelenmiştir. Bu araştırmada erkeklerin kadınlara göre daha çok şiddet olayına karıştığı, saldırganın yaşının, etnik kökeninin, şiddete karşı tutum ve anlayışının sorun için önemli ipuçları sunduğunu belirtmektedir.

McEvoy ve Welker (2000) tarafından gerçekleştirilen "Antisosyal Davranışlar, Akademik Başarısızlık ve Okul İklimi" başlıklı araştırmada antisosyal davranışlar ile akademik başarısızlık arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada akademik başarısızlığın ve antisosyal davranışların belirli özelliklerdeki okul iklimlerinde ortaya çıktığı, bu açıdan okul ikliminin bu yönde geliştirilmesi gerekliliği tartışılmaktadır. Bu

bağlamda bölge, okul ve sınıf seviyesinde eğitimcilerin antisosyal davranışlara yönelik tutum ve davranışlarını gözden geçirmeleri, erken teşhis amaçlı değerlendirme mekanizmaları geliştirmelerinden söz edilmektedir.

Gottfredson vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen "Okul Düzensizliğinin Okul İklim Göstergeleri" başlıklı araştırmada okulun kurumsal özelliklerinin okul şiddeti ve düzensizlik ile ilişkisi araştırılmıştır. Örneklem olarak 254 ortaöğretim kurumunun belirlendiği çalışma ulusal çapta gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda okul ikliminin diğer değişkenler sabit tutulduğunda okul şiddeti ve diğer istenmeyen olaylar açısından etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kuralların adil ve tutarlı olarak uygulandığını düşündüğü iklimlerde şiddet olaylarının daha az yaşandığı belirlenmiştir fakat öğretmene yönelik şiddet açısından bu durumun etkisi tespit edilememiştir. Diğer yandan olumlu psikososyal iklimlerde öğretmenlerin daha az şiddete uğradığı fakat öğrenciler arası şiddet veya istenmeyen davranışlar açısından bu iklimin bir etkisi belirlenememiştir.

Payne vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen "Topluluklar Olarak Okullar" başlıklı araştırmada toplumsal okul yapısı ve öğrenci bağlılığı gibi okula ilişkin etkenlerin okulda istenmeyen olayların yaşanmasına etkisi olduğu, bu alanlarda yapılacak iyileştirmelerin okullarda şiddet olaylarını azaltacağı iddia edilmektedir. Çalışma toplumsal okul yapısının öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının önlenmesinde etkili olduğu, öğrenciler arasındaki bağlılığın güçlendirilmesinin ise öğrenciler arası şiddetin azalmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Chen ve Astor (2011) tarafından gerçekleştirilen "Tayvan Meslek liseleri ile Genel liselerinde Okul Şiddetinin Arabulucusu Olarak Okula Devamlılık, Riskli Akran ve Öğrenci-Öğretmen İlişkileri" başlıklı araştırmada öğrencilerin kişilik özellikleri, ebeveynin gözetim ve denetimi, kendisinin şiddete uğramış olması, okula devamlılık, riskli akranlar, öğrenci-öğretmen ilişkisi gibi değişkenlerin öğrenci ve öğretmenlere yönelik şiddete etkisi olduğu bulunmuştur. Meslek liselerinde şiddet olaylarının daha sık yaşandığını, bunun nedeninin ise meslek lisesi öğrencilerinin olumsuz kişilik özellikleri ve risk grubundaki akranları olabileceği belirtilmektedir.

Sungu (2015) tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Öğretmene Yönelik Saldırılar: Öğretmenlere Yönelik Saldırılara Ait Haberlerin İncelenmesi" başlıklı nitel araştırmada haberlere yansıyan öğretmene yönelik olarak gerçekleşen şiddet olayları analiz edilmiştir. Bu araştırmada 2008-2013 yılları arası ulusal basına yansıyan, öğretmenlerin karşılaştıkları fiziksel şiddet olayları, haberin dili, saldırgan ve mağdura ait verilen detaylar, olayın ayrıntıları ve olayın neden ve sonuçları incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, gazeteye göre haber sıklığı değişmekte, olay hakkında yorum yapılmaktan kaçınılmakta ve hatta bazı durumlarda mağdurunu suçlayan bir dil kullanılmakta şeklindedir.

Atmaca ve Turgay Öntaş (2014) tarafından gerçekleştirilen "Velilerin Öğretmenlere Uyguladığı Şiddete Yönelik Nitel Bir Çalışma" başlıklı araştırmada veliler tarafından öğretmenlere yönelik gerçekleşen şiddet türleri, şiddetin uygulanış biçimi ve şiddetin öğretmenin günlük okul hayatını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu çalışma için veriler, şiddete uğradığı belirlenen çeşitli illerden 25 öğretmenden, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin uğradıkları şiddet olayları, etkileri ve mesleğe olan yansımaları incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre şiddet türü sosyal ve ekonomik koşullara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Öğretmenler uğradıkları şiddeti okul yönetimi ve başka öğretmenlerle paylaşmakta ve çözüm aramaktadır. Bunun yanı sıra ciddi fiziksel ve psikolojik tedavi almak durumunda kalan öğretmenler de mevcuttur.

Özdemir (2012) tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Şiddetin Araştırılması" başlıklı araştırmada öğretmenlere yönelik şiddet olayları araştırılmıştır. Kırıkkale merkez ilçedeki ilk ve ortaokullarda çalışan 902 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veri araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin genellikle duygusal (%24,1), sözel (%14,7), fiziksel (%6,3) ve cinsel (%4,6) şiddete uğradıklarını göstermiştir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha sık şiddete uğradığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada "ilişkisel tarama modeli" kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, s.77). Tarama modeli, bir araştırma evreninin eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örneklemle çalışarak nicel ya da sayısal olarak tanımlamaya imkân sağlar ve veri toplamada yapılandırılmış mülakatları ve anketleri kullanan çalışmaları içerir (Christensen vd., 2015, s.368; Fowler, 2008 akt. Creswel, 2013, s.13). Tarama modeli keşif amaçlı, tanımlayıcı, tahmine dayalı ve bazı durumlarda açıklayıcıdır ve tarama araştırmaları değişkenler arasındaki ilişkileri tetkik etmeye, tahminler yapmaya ve alt grupların nasıl değiştiğini belirlemeye de yardımcı olurlar (Christensen vd., 2015, s.371). Bu araştırmada öğretmenlerin şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesi belirlenmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 15; Karasar, 2014, s.81;). Keşfedici ilişkisel tarama araştırmaları değişkenler arası ilişkileri anlamaya yönelik gerçekleştirilirken, yordayıcı ilişkisel tarama araştırmaları ise bir ya da birden fazla bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişmeleri açıklamaya yönelik gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2016, s.16). Bu araştırmada öğretmenlerin şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların ve kendilerinin belirli özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için keşfedici ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı Niğde ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin şiddete uğrama durumları ile görev yaptıkları okulların iklimi arasındaki bağımlılığı değerlendirmektir. Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya yönelik görüşleri ile görev yaptıkları okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığı, ilişki varsa ilişkinin yönü ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durumun saptanmasına ve böylece konu hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılarak bir yargıya varılmaya çalışılmıştır.

3.2 Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Niğde merkez ilçedeki 25 resmi genel ve meslek liselerinde görev yapan 883 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan 25 lise ve belirli özellikleri (Tip, Tür, Yer, Büyüklük) Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: *Çalışma Evrenini Oluşturan Liselerin Özellikleri*[2]

Okul	Öğretmen Sayısı (N=883)	Tür	Bulunduğu yer	Büyüklük	Tipi
A Lisesi	61	Genel Lise	Şehir	501-1000	A
B Lisesi	35	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	B
C Lisesi	38	Genel Lise	Şehir	501-1000	A
D Lisesi	7	Meslek Lisesi	Kırsal	1-500	C
E Lisesi	20	Meslek Lisesi	Kırsal	1-500	C
F Lisesi	15	Meslek Lisesi	Kırsal	1-500	B
G Lisesi	54	Meslek Lisesi	Şehir	501-1000	A
H Lisesi	34	Genel Lise	Şehir	501-1000	A
I Lisesi	28	Genel Lise	Şehir	1-500	A
J Lisesi	57	Meslek Lisesi	Şehir	501-1000	A
K Lisesi	18	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	B
L Lisesi	17	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	B
M Lisesi	61	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	A
N Lisesi	90	Meslek Lisesi	Şehir	1501+	A
O Lisesi	35	Genel Lise	Şehir	1-500	A
P Lisesi	25	Genel Lise	Şehir	1-500	A
R Lisesi	30	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	A
S Lisesi	108	Meslek Lisesi	Şehir	1501+	A
Ş Lisesi	11	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	C
T Lisesi	30	Genel Lise	Şehir	1-500	A
U Lisesi	20	Genel Lise	Şehir	1-500	A
Ü Lisesi	42	Genel Lise	Şehir	501-1000	A
V Lisesi	2	Meslek Lisesi	Kırsal	1-500	B
Y Lisesi	16	Meslek Lisesi	Kırsal	1-500	B
Z Lisesi	29	Meslek Lisesi	Şehir	1-500	A

Okullar ilk olarak tür açısından "Genel Lise" ve "Meslek Lisesi" olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi genel lise grubu içinde, Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi ise meslek lisesi grubu içinde değerlendirilmiştir. Tablo 13'te de görüldüğü gibi araştırmanın gerçekleştirildiği liselerin 9'unu (A-C-H-I-O-P-T-U-Ü) genel liseler ve 16'sı (B-D-E-F-G-J-K-L-M-N-R-S-Ş-V-Y-L) ise meslek liseleri oluşturmaktadır.

Bulunduğu yer açısından ise liseler "Şehir" ve "Kırsal" olmak üzer iki grupta değerlendirilmişlerdir. Şehir merkezi ve/veya şehrin kenar mahallelerinde bulunan liseler

[2] Araştırma evrenine ilişkin veriler 2015 Mart ayında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilmiştir.

"şehir", merkez ilçeye bağlı kasaba ve köylerde bulunan liseler ise "kırsal" şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği liselerin 5'inin (D-E-F-V-Y) kırsalda, 20'sinin (A-C-H-I-O-P-T-U-Ü-B-G-J-L-K-L-M-N-R-S-Ş-Z) ise şehirde bulunduğu görülmektedir.

Okul büyüklüğünü belirlemede 6 Ekim 2015 tarihli ve 29494 Sayılı Resmi Gazete' de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'te verilen müdür yardımcısı norm kadro (madde 10) maddesi kıstas olarak alınmıştır. Madde 10'a göre 1-500 öğrencisi olan liselerde bir, 501-1000 öğrencisi olan liselerde 2, 1001-1500 öğrencisi olan liselerde 3 ve 1500 ve üstü öğrencisi olan liselerde 4 müdür yardımcısı norm kadrosu verilmektedir. Araştırmanın gerçekleştiği liselerin 17'sinin (D-E-F-V-Y-I-O-D-T-U-B-K-L-M-R-Ş-Z) 1-500 arası, 6'sının (A-C-H-Ü-G-J) 501-1000 arası ve 2'sinin (N-S) 1500 ve üstü öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği liselerin içinde 1001-1500 öğrencisi olan hiçbir lisenin olmadığı görülmektedir.

Evrendeki liseler tip açısından A, B ve C olarak gruplandırılmıştır. Kurum tipinin nasıl belirleneceği 13.08.2009 Tarihli ve 27318 Sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin" 6. bölümünde verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucu 60 ve üstü puanı olan liselerin (A) tipi, 40-59 arası puanı olan liselerin (B) tipi ve 40'dan az puanı olan liselerin ise (C) tipi olarak tespit edildiği görülmektedir. Gruplandırmada 28.11.2013 tarihli 30094421 numaralı belgede verilen bilgiler kıstas olarak alınmıştır. Tablo 13 incelendiğinde çalışma evrenini oluşturan 25 lisesin 16'sının A tipi (A-C-G-H-I-J-M-N-O-P-R-S-T-U-Ü-Z), 6'sının B tipi (B-F-K-L-V-Y) ve 3'ünün C tipi (D-E-Ş) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere araştırma evreninde 883 öğretmen bulunmaktadır. Yöntemin tarama modeli olması ve daha güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmeyip "kendini örnekleyen evren" çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1991, s. 102). Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen okul ve öğretmen sayılarına ilişkin verilere dayalı olarak veri toplama aracı uygulamasında ulaşılan 25 okuldan, öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu durumda çalışma evrenini oluşturan toplam öğretmen sayısı 883 olarak belirlenmiştir. Çalışma evreni ile ilgili bilgilere tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2: *Araştırma Evreni*

Dağıtılan anket sayısı	Yanıtlanan anket sayısı		Yanıtlanmayan anket sayısı		Değerlendirme dışı bırakılan anket sayısı		Değerlendirmeye alınan anket sayısı	
Sayı (N)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
883	620	70,22	263	29,78	16	1,81	604	68,4

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, araştırma evrenini oluşturan 883 öğretmenden 620'si (%70,22) veri toplama aracını yanıtlayarak görüşlerini bildirmişlerdir. Veri toplama aracının uygulanması araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının cevaplanmasına yönelik öğretmenlerin motive edilmesi, araştırmanın önemi ve dönütleri konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmeleri yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat çalışma evreni içinde toplam 263 (%29,78) öğretmen veri toplama aracını yanıtlamamayı tercih etmiştir.

Veri toplama aracının toplanmasından sonra yapılan incelemeler sonucu 16 öğretmenin veri toplama aracını kısmen doldurduğu saptanmış ve bu veri toplama araçları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan veri toplama araçları çıkarıldıktan sonra 604 (%68,4) öğretmenin şiddete uğramaya ve görev yaptıkları okul ikliminin belirli alt boyutlarına ilişkin görüşlerine yönelik veriler elde edilmiştir. Tablo 3.3'te araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ilişkin olgusal bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.3: *Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri*

Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri (N=604)			
Özellik		n	%
Cinsiyet	Erkek	326	54,0
	Kadın	278	46,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	486	80,5
	Lisansüstü	118	19,5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	88	14,6
	6-10 yıl	117	19,4
	11-15 yıl	141	23,3
	16-20 yıl	164	27,2
	21 yıl ve üzeri	94	15,6

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %46'sını (n=278) kadın, %54'ünü (n=326) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi açısından ise araştırmaya katılanların %80,5'inin (n=486) lisans mezunu, %19,5'inin (n=118) ise lisansüstü mezunu oldukları belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde doktora düzeyinde yeterli örneklem elde edilemediği için, bu eğitim düzeyindeki katılımcılar lisansüstü mezunu olarak değerlendirilmişlerdir. Mesleki kıdem açısından ise araştırmaya

katılanların %14,6'sını (n=88) 1-5, %19,4'ünün (n=117) 6-10, %23,3'ünün (n=141) 11-15, %27,2'sinin (n=164) 16-20 ve %15,6'sının (n=94) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olduğu görülmüştür. Tablo 3.4'te araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların özelliklerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.4: *Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı*

Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı (N=604)			
Özellik		n	%
Tip	A	478	79,1
	B	77	12,7
	C	49	8,1
Tür	Genel Lise	231	38,2
	Meslek Lisesi	373	61,8
Yer	Şehir	538	89,1
	Kırsal	66	10,9
Okul Büyüklüğü	1-500 arası öğrenci	291	48,2
	501-1000 arası öğrenci	192	31,8
	1501 ve üzeri öğrenci	121	20,0

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %79,1'i (n=478) A, %12,7'si (n=77) B ve %8,1'i (n=49) C tipi liselerde görev yapmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanların %38,2'si (n=231) genel, %61,8'i (n=373) meslek liselerinde çalışmaktadır. Okulun bulunduğu yer açısından ise araştırmaya katılanların %89,1'i (n=538) şehirdeki, %10,9'unun (n=66) ise kırsaldaki liselerde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılanların %48,2'si (n=291) öğrenci sayısı 1-500 arasındaki, %31,8'i (n=192) öğrenci sayısı 501-1000 arasındaki ve %20'si (n=121) ise öğrenci sayısı 1501'in üzerinde olan liselerde görev yapmaktadır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamaya yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracı "Öğretmenlere Yönelik Şiddet Anketi (ÖYŞA)" ve "Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)" olmak üzere iki ölçme aracından oluşmaktadır. Bu veri toplama araçlarından ÖYŞA geliştirilmiş, OİÖ ise alanyazında bulunan bir ölçekten uyarlanmıştır. Veri toplama aracına yönelik detaylı bilgiler detaylı sıradaki bölümde verilmektedir.

3.3.1 Veri toplama aracının geliştirilmesi

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı bir anket ve bir ölçekten oluşmaktadır. Niğde ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin şiddete uğramaya ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan veriler ÖYŞA (EK 1) aracılığıyla, görev

yaptıkları okul iklimine ilişkin algıları belirlemeyi amaçlayan veriler ise OİÖ (EK 2) aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1.1 Öğretmenlere yönelik şiddet anketi (ÖYŞA)

Araştırmanın veri toplama aracının hazırlanmasında öğretmenlere yönelik şiddet ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. ÖŞYA özellikle Benbenishty ve Astor, (2005), Espelage vd. (2013) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Espelage vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlere Yönelik Şiddeti Anlamak ve Önlemek" başlıklı araştırmada kullanılan ankete ulaşmak ve bu araştırmada kullanmak için yazar ile elektronik posta yolu ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır (EK 3). Bu anket ile öğretmenlerin okullarda karşılatıkları şiddete, şiddet türlerine, saldırganlara, saldırıların sıklığına, saldırının algılanan nedenine, şiddet karşısındaki tutum ve davranışlarına, şiddete uğramamak adına aldıkları önlemlere yönelik düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Anket incelenerek Türkiye özelliklerine göre gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

ÖŞYA araştırmanın 1. alt amacını karşılamak üzere toplam 74 madde ve kişisel bilgi formu hariç 6 bölümden oluşmaktadır. Yargısal ve olgusal verileri toplamaya yönelik olarak hazırlanan ankete yönelik detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılanların maruz kaldıkları şiddet durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan anketin kişisel bilgiler formunda araştırmaya katılanların cinsiyet (Kadın/Erkek), eğitim düzeyi (Lisans/Lisansüstü) ile meslek kıdemine (1-5/6-10/11-15/16-20/ 21 yıl ve üzeri) yönelik olgusal veriler toplanmıştır.

Anketin A bölümünde araştırmaya katılanların maruz kaldıkları şiddet durumlarına ilişkin görüşleri birden çok cevaplı soru şeklinde düzenlenmiş ve uygun gördükleri her seçeneği işaretlemelerinin istendiği 11 madde aracılığıyla toplanmıştır. Önce araştırmaya katılanların şiddete maruz kalma durumları, daha sonra ise maruz kaldıkları şiddet olayları incelenmiştir.

Elde edilen veriler önce olayın meydana geliş şekli açısından ise a. fiziksel, b. sözel, c. eşyaya yönelik ve d. diğer (cinsel ve siber) şiddet olmak üzere grup düzeyinde incelenmiştir. Bu gruplar ve bu grupları yoklayan maddeler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: *Öğretmenlere Yönelik Şiddet Olaylarının Türü ve Bunları Sorgulayan Anket Maddeleri*

Öğretmenlere Yönelik Şiddet Türleri	İlgili Sorular
Fiziksel	3-4-8-9
Sözel	5-7-10
Eşyaya yönelik	1-2
Diğer (cinsel ve siber)	6-11

Anketin B bölümünde araştırmaya katılanların saldırganlara ilişkin görüşleri birden çok cevaplı soru şeklinde düzenlenmiş ve uygun gördükleri her seçeneği işaretlemelerinin istendiği 11 madde aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılanların maruz kaldıkları şiddet olayları saldırıyı gerçekleştiren kişilere (a. veli, b. öğrenci, c. diğer) göre incelenmiştir. Katılımcılardan "diğer" maddesinin veli veya öğrencinin içinde bulunduğu grup ya da saldırganın kim olduğunun bilinmediği durumlar için işaretlemeleri istenmiştir.

Anketin C bölümünde araştırmaya katılanların şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin düşünceleri birden çok cevaplı soru şeklinde düzenlenmiş ve uygun gördükleri her seçeneği işaretlemelerinin istendiği 11 madde aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılanların maruz kaldıkları şiddet olayları, olayların tekrarlanma sıklığına (a. 1 kere, b. 2 kere ve c. 3+) göre incelenmiştir.

Anketin D bölümünde araştırmaya katılanların şiddetin nedenine ilişkin düşünceleri birden çok cevaplı soru şeklinde düzenlenmiş ve uygun gördükleri her seçeneği işaretlemelerinin istendiği 17 madde aracılığıyla toplanmıştır. Anket maddeleri a. aile ve çevreye ilişkin nedenler, b. bireysel özelliklere ilişkin nedenler, c. öğretmene ilişkin nedenler, d. okula ilişkin nedenler ve e. fikrim yok şeklinde gruplandırılmışlardır. Bu gruplar ve bu grupları yoklayan maddeler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: *Şiddetin Algılanan Nedenlerini Sorgulayan Anket Maddeleri*

Boyut	Öğretmenlere Yönelik Şiddetin Algılanan Nedenleri	İlgili Sorular
1.	Aile ve çevreye ilişkin	1-3
2.	Bireysel özelliklere ilişkin	2-4-8-11-14-15-16
3.	Öğretmene ilişkin	5-6-7
4.	Okula ilişkin	10-12-13
5.	Fikrim yok	17

Anketin E bölümünde araştırmaya katılanların olayı esnasında ve/ya sonrasında ne yaptıklarına yönelik düşünceleri birden çok cevaplı soru şeklinde düzenlenmiş ve

uygun gördükleri her seçeneği işaretlemelerinin istendiği 17 madde aracılığıyla toplanmıştır.

Anketin F bölümünde araştırmaya katılanların kendilerini şiddetten korumak amaçlı aldıkları önlemlere ilişkin düşünceleri birden çok cevaplı soru şeklinde düzenlenmiş ve uygun gördükleri her seçeneği işaretlemelerinin istendiği 7 madde aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1.2 Okul iklim Ölçeği (OİÖ)

Araştırmanın 3. alt amacını karşılamak üzere 30 maddeden oluşan ama 27 maddenin değerlendirmeye alındığı ve veri toplama aracının ikinci bölümünü oluşturan OİÖ ise bir ölçek uyarlama çalışması sonu elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik verileri toplamak amacıyla uyarlaması yapılan ölçeğin uyarlama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

Araştırmanın veri toplama aracının hazırlanmasında okul iklimi ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. OİÖ özgün adı "Organizational Climate Index for Highs Schools (OCI)" olan ve Hoy vd. (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması sonucu oluşturulmuştur. Okul iklim Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması için öncelikle ölçeğin geliştirme çalışmasını yapan Wayne Hoy ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır (EK 4). Bu bölümde ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasına yönelik bilgiler verilmektedir.

Özgün ölçeğe ait bilgiler

Bu araştırmanın okul iklimine ilişkin verileri Hoy vd. (2002) tarafından geliştirilen "Liseler için Örgüt İklim Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Özgün adı "Organizational Climate Index for Highs Schools (OCI)" olan veri toplama aracı Hoy vd. (2002) tarafından liseler için geliştirilmiş kısa, betimsel bir örgüt iklim ölçeğidir. Ölçek öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemek için düzenlenmiştir. Hoy vd. (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formu http://www.waynekhoy.com/oci.html adresinden pdf olarak sağlanmıştır. 4'lü likert (1 "nadiren olur" 2 "bazen olur" 3 "sık sık olur" ve 4 "çok sık olur") formunda hazırlanmış olan bu ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Fakat özgün araştırmada 4, 14, 30'uncu maddeler faktör yükleri düşük olduğu için, değerlendirmeye katılmamıştır. Özgün ölçeğin yapısını korumak amacıyla, uyarlama çalışması bu maddelerde dâhil olmak üzere 30 madde üzerinde yapılmış fakat

değerlendirme 27 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. 30 maddeden oluşan bu betimsel ölçek okul ve toplum arasındaki ilişkileri inceleyen "Kurumun Savunmasızlığı"(KS), müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen "Meslektaş Liderliği" (ML), öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen "Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD) ve öğretmen, veli ve müdürün akademik başarı için baskısını inceleyen "Başarı Baskısı" (BB) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Okul ikliminin KS alt boyutu 2, 26, 6, 12 ve 9.maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .52 - .84 arasında değişmektedir. Okul ikliminin ML alt boyutu 1, 3, 20, 5, 27, 10 ve 13. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .53 - .93 arasında değişmektedir. Okul ikliminin PÖD alt boyutu 8, 23, 29, 21, 28, 18 ve 25. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .60 - .82 arasında değişmektedir. Okul ikliminin BB alt boyutu ise 16, 11, 17, 15, 22, 7, 25 ve 19. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .53 - .90 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin KS alt boyutu toplam varyansın %33,2'sini, ML alt boyutu %18,8'ini, PÖD alt boyutu %9,5'ini, BB alt boyutu ise %8,3'ünü oluşturmaktadır. Dört faktörden oluşan bu ölçek toplam varyansın %69,8'unu oluşturduğu belirtilmektedir. Özgün ölçeğin her bir alt boyutu için güvenilirliğin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları ML için (α=.94), PÖD için (α=.88), BB için (α=.92), ve KS için (α=.87) şeklindedir (Hoy vd., 2002, s. 42).

KS boyutu haricinde ki diğer alt boyutlara ait maddeler olumlu şekilde yorumlanmaktadır. Bu boyutlardan elde edilen yüksek puanlar okul ikliminin bu açılardan olumlu olduğu şeklinde yorumlanırken, KS alt boyutundan elde edilen yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olduğunu, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafları olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır. Özgün ölçeğin faktör değerleri EK 5'te verilmektedir. Özgün ölçeğin uyarlama sürecinde sırasıyla dil geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Bu süreçte yapılan işlemler detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

Dil geçerliliği

Bir ölçek uyarlama çalışmasında en önemli unsurlardan birisi özgün ölçekteki ifadelerin hedef dil ve kültüre uygunluğudur. Uyarlaması amaçlanan ölçeğin özgün dili İngilizcedir ve bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması iki süreçte gerçekleştirilmiştir. Birinci

süreçte ölçeğin Türkçeye çevirisi İngilizce okutmanı[3] olarak görev yapan ana dili Türkçe olan beş okutman tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İkinci süreçte ise yapılan çeviriler araştırmacı tarafından tek formda toplanmış ve elde edilen Türkçe form üç İngilizce okutmanı[4] tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi yapılan ölçeğin özgün ölçeğin formuna oldukça yakın olduğu görülmüştür. Çeviri sürecinden sonraki aşamada ise ölçek maddelerinin Türkçeye uygunluğu konusunda Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında 5 akademisyenden alınan uzman görüşlerine bağlı olarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen ölçek 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Bahar yarı döneminde Niğde ili Merkez İlçedeki rastgele seçilen12 resmi genel ve meslek lisesinde görev yapan 237 öğretmene uygulanmıştır. Pilot araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 54'ünü (n=128) erkek, %46'sını (n=109) kadın; %78,1'ini (n=185) lisans, %21,9'unu (n=52) lisansüstü mezunu; %16,5'ini (n=39) 1–5, %27,8'ini (n=66) 6-10, %31,2'sini (n=74) 11-15, %21,1'ini (n=50) 16-20 ve %3,4'ünü (n=8)ise 21 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin %93,7'si (n=222) A, %3,4'ü (n=8) B, %3'ü (n=7) C tipi liselerde; %51,9'u (n=123) genel,%48,1'i (n=114)meslek liselerinde, %96,6'sı (n=229) şehirdeki, %3,4'ü (n=8) kırsaldaki liselerde; %37,6'sı (n=89) 1-500, %48,5'i (n=115) 501-1000 ve %13,9'u (n=33) 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde görev yapmaktadır.

Geçerlilik çalışması

Faktör analizi, bir ölçme aracındaki gözlemlenen değişkenler içinden gruplandırılmış değişkenler ya da faktörler betimleyerek değişken sayısını azaltmak için gerçekleştirilmektedir. Bir ölçekte belirlenen her bir faktör belirli bir konuya ilişkin aynı özelliği ölçen, birbiri ile ilişkili değişken setinden oluşmaktadır. Diğer bir ifade ile faktör analizi, bir ölçme aracındaki sorulara araştırmaya katılanların verdikleri cevaplara bağlı olarak, değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması sonucu, birbirleriyle ilişkili ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması işidir (Seçer, 2013, s. 189). Uyarlaması yapılan ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve özgün ölçekte açıklanan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını görmek amacıyla sırayla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

[3] Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
[4] Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Yapı geçerliği

Faktör analizi, bir ölçme aracındaki gözlemlenen değişkenler içinden gruplandırılmış değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak için yapılmaktadır. Bu bağlamda tanımlanan her bir faktör bir konuya ilişkin aynı özelliği ölçen, birbiri ile ilişkili değişken setinden oluşmaktadır. Diğer bir ifade ile faktör analizi, bir ölçme aracındaki sorulara araştırmaya katılanların verdikleri cevaplara bağlı olarak, değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması sonucu, birbirleri ile ilişkili olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması işidir (Seçer, 2013, s. 189). Okul iklim ölçeğinin gizil yapısını ortaya çıkarmak ve özgün ölçekte açıklanan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için sırasıyla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 113 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizi örnekleminin % 54,9'unu (n=62) erkek, %45,1'ini kadın; %80,5'ini (n=91) lisans, %19,5'ini (n=22) lisansüstü mezunu; %15'ini (n=17) 1–5, %27,4'ünü (n=31) 6-10, %31,9'unu (n=36) 11-15, %23,9'unu (n=27) 16-20 ve %1,8'ini (n=2)ise 21 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin %92'si (n=104) A, %3,5'i (n=4) B, %4,4'ü (n=5) C tipi liselerde; %45,1'i (n=51) genel,%54,9'u (n=62)meslek liselerinde, %96,5'i (n=109) şehirdeki, %3,5'i (n=4) kırsaldaki liselerde; %43,4'ü (n=49) 1-500, %45,1'i (n=51) 501-1000 ve %11,5'i (n=13) 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde görev yapmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 21 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi; bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt başlık altında gruplandırılabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemek için kullanılan bir testtir (Seçer, 2013, s. 117) . Açımlayıcı faktör analizi "faktörler ile göstergeleri arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan ölçme modellerini test etmek için kullanılan çok değişkenli" bir analizdir (Çokluk vd., 2016, s. 178). Açımlayıcı faktör analizinde ilk önce örneklem büyüklüğüne bakılmaktadır. Örneklem büyüklüğü bağlamında faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmek için referans alınan ölçütlerden bir tanesi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testidir. Kaiser-Meyer-Olkin değerlerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk vd., 2016, s. 207). Örneklem büyüklüğü için değer aralıkları genellikle,

0.50-0.60 arasında ise “kötü”

0.60-0.70 arasında ise “zayıf”

0.70-0.80 arasında ise “orta”

0.80-0.90 arasında ise “iyi” ve

0.90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Leech vd., 2005;Şencan,2005; Tavşancıl,2005 akt. Çokluk vd., 2016, s. 207).

Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının iklimine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan ve 27 maddeden oluşan bu ölçek için açımlayıcı faktör analizine geçilmeden önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını görmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan KMO değeri (.899), örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “iyi” olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonucunda ulaşılan Kay-kare değerinin de anlamlı olduğu görülmüştür ($x^2(351) = 2533{,}722$; $p<.001$). Bu sonuçlar örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve sonuç olarak faktör analizinin ön şartlarını karşıladığı şeklinde yorumlanmıştır (Çokluk vd., 2016, s. 228).

Uyarlaması yapılan ölçeğinin faktörel yapısını belirlemek amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak maksimum olabilirlik (maximum likelihood) analizi yapılmıştır. Ölçeğin çok faktörlü yapısı nedeniyle hangi maddelerin hangi faktörde yer aldığını belirlemek için döndürme işlemine ihtiyaç duyulmuştur. Faktörlerin birbirleriyle ilişkisiz olduğu varsayıldığından dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (Varimax) dik (ortogonal) döndürme tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 27 madde için öz değeri 1’in üzerinde olan dört faktör olduğu ve bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının %70,12 olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen faktör deseni, ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7: *Okul İklim Ölçeğinin Faktör Deseni (Dik Döndürme- Varimax)*

Maddeler	Başarı Baskısı	Meslektaş Liderliği	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kurumun Savunmasızlığı
i17	,866			
i7	,841			
i16	,838			
i24	,835			
i15	,823			
i22	,800			
i19	,793			
i11	,720			
i3		,846		
i1		,844		
i10		,843		
i5		,830		
i20		,769		
i27		,761		
i13		,731		
i23			,838	
i28			,821	
i8			,815	
i29			,813	
i18			,774	
i21			,771	
i25			,764	
i2				,855
i6				,844
i12				,826
i9				,821
i26				,735

Yapılan analiz ile özgün araştırmada tanımlanan dört alt boyut ve bu boyutlara ait maddelerin kendi faktörleri altında gruplandığı görülmüştür. Tablo 20 incelendiğinde, toplam varyansın % 32,728'ini açıklayan birinci alt boyutun (BB) 17, 7, 16, 24, 15, 22, 19 ve 11. maddeler olmak üzere toplam sekiz maddeden oluştuğu ve bu maddelerin yük değerlerinin .72 ile .86 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan ikinci faktör (ML), faktör yükleri .73 ile .84 arasında değişen 3, 1, 10, 5, 20, 27 ve 13. maddeler olmak üzere toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör (PÖD) ise faktör yükleri .76 ile .83 arasında değişen 23, 28, 8, 29, 18, 21 ve 25. maddeler olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmakta ve ölçekteki toplam varyansın % 13,584'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör (KS) ise faktör yükleri .73 ile .85 arasında değişen 2, 6, 12, 9 ve 26. maddeler olmak üzere toplam 5 maddeden oluşmakta ve ölçekteki toplam varyansın % 9,539'unu açıklamaktadır.

Faktör yük değerlerinin büyüklük açısından incelenmesinde Çokluk vd. (2016, s.194) Tabachnik ve Fidel'den aktardığı kıstaslara başvurulmuştur. Kıstaslar;

0.71 olması halinde (varyansın %50'sini açıklar) "mükemmel"

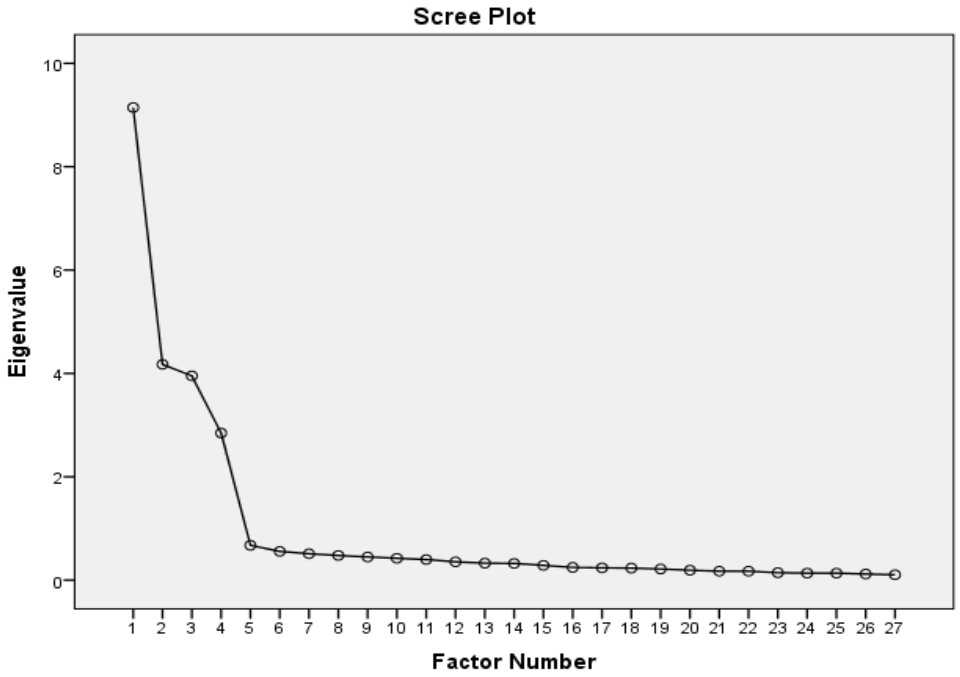
0.63 olması halinde (varyansın %40'ını açıklar) "çok iyi"

0.55 olması halinde (varyansın %30'unu açıklar) "iyi"

0.45 olması halinde (varyansın %20'sini açıklar) "vasat" ve

0.32 olması halinde (varyansın % 10'unu açıklar) "zayıf" şeklindedir.

Büyüklük açısından faktör yük değerleri incelendiğinde, madde yük değerlerini "mükemmel" şeklinde nitelendirmek mümkündür. Daha sonra yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelenmiştir. Şekil 2 ölçeğe ait yamaç-birikinti (scree plot) grafiğini göstermektedir.



Şekil 2*: Ölçeğe Ait Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiğini*

Ölçeğin 4 faktörlü yapısı yamaç-birikinti (scree plot) grafiğinde de açıkça görülmektedir. Zira iki nokta arasında kalan çizginin faktörü temsil ettiği göz önüne alınırsa (Field, 2013), ilk 4 faktörden sonraki mesafelerin birbirlerine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 1). Tablo 3.8 dört faktörlü ve 27 maddeden oluşan okul iklim ölçeğinin uyarlama sürecinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarını özetlemektedir.

Tablo 3.8: *Okul İklim Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktörler	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Alpha	Varyans %
1	8	.72-.86	.94	32.72
2	7	.73-.84	.94	14.26
3	7	.76-.83	.93	13.58
4	5	.73-.85	.91	9.539
Toplam	27	.73-.86	.91	70.12

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere uyarlaması gerçekleştirilen ölçek özgün ölçekteki maddelerin kendi faktörlerinde toplandığı görülmüştür. Birinci faktörün (Başarı Baskısı) 8 maddeden oluştuğu, madde faktör yüklerinin .72- .86 arasında değiştiği, toplam varyansın %32.72'sini oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin (α=.94) olduğu belirlenmiştir. İkinci faktörün (Meslektaş Liderliği) 7 maddeden oluştuğu, madde faktör yüklerinin .73- .84 arasında değiştiği, toplam varyansın %14.26'sını oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin (α=.94) olduğu belirlenmiştir. Üçüncü faktörün (Profesyonel Öğretmen Davranışı) 7 maddeden oluştuğu, madde faktör yüklerinin .76- .83 arasında değiştiği, toplam varyansın %13,58'ini oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin (α=.93) olduğu belirlenmiştir. Dördüncü faktörün (Kurumun Savunmasızlığı) 5 maddeden oluştuğu, madde faktör yüklerinin .73- .86 arasında değiştiği, toplam varyansın %9,53'ünü oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin (α=.91) olduğu belirlenmiştir. Dört boyut ve 27 maddeden oluşan ölçeğin madde faktör yüklerinin .73-.86 arasında değiştiği, toplam varyansın %70,12'sini oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin (α=.91) olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi

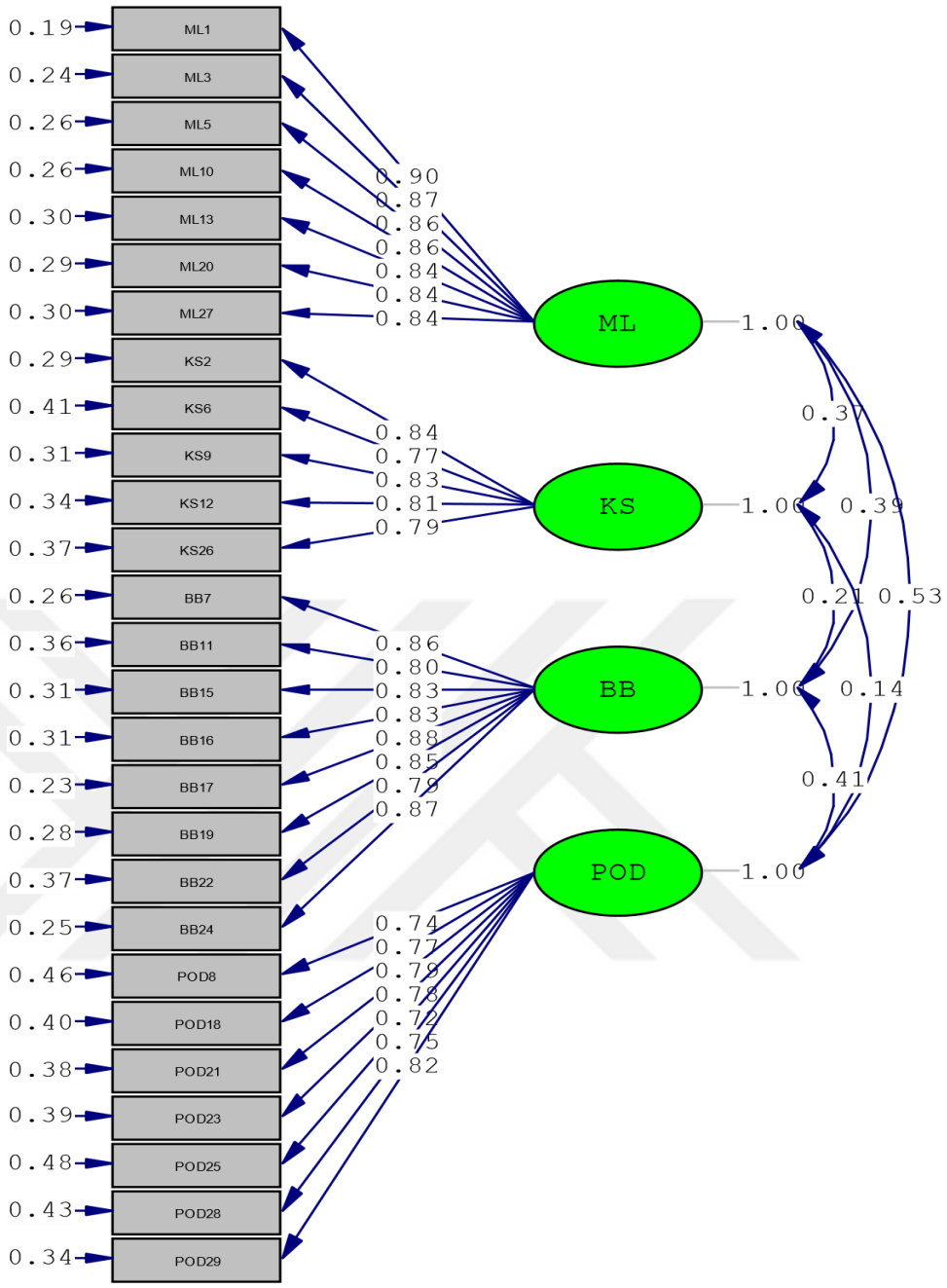
Açımlayıcı faktör analizi kesin bir model, belirli bir ön beklenti ya da denence olmadan, değişkenler arasındaki ilişkileri ve değişkenlere ait özellikleri bulmak ya da belirlemek için yapılmaktadır (Çokluk vd., 2016, s. 282). Doğrulayıcı faktör analizi ise önceden betimlenmiş ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için gerçekleştirilen bir analizdir (Çokluk vd., 2016, s. 275). Diğer bir ifade ile doğrulayıcı faktör analizi "araştırmacının elindeki verinin orijinal (daha önce keşfedilmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmış olan) yapıya uyup uymadığını belirlemek" için yapılan bir testtir (Seçer, 2013, s. 134). Açımlayıcı faktör analizinden sonra, uyarlaması yapılan ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örneklemle doğrulanıp doğrulanmayacağını görmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise 124 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi örnekleminin % 54'ünü (n=67) erkek, %46'sını kadın; %75,8'ini (n=94) lisans, %24,2'sini (n=30) lisansüstü mezunu; %20,2'sini (n=25) 1–5, %27,4'ünü (n=34) 6-10, %32,3'ünü (n=40) 11-15, %16,1'ini (n=20) 16-20 ve %4'ünü (n=5)ise 21 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin %92,7''si (n=115) A, %5,6'sı (n=7) B, %1,6'sı (n=2) C tipi liselerde; %46,8'i (n=58)genel, %53,2'si (n=66)meslek liselerinde, %94,4'ü (n=117) şehirdeki, %5,6'sı (n=7) kırsaldaki liselerde; %41,1'i (n=51) 1-500, %41,9'u (n=52) 501-1000 ve %16,9'u (n=21) 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde görev yapmaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile bir modelin uyumlu olup olmadığı sınanmaktadır ve bu modelin yeterliliğini tespit etmek için kullanılan çeşitli uyum indeksleri bulunmaktadır. En sık kullanılan uyum indekslerinden bazıları Kay-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI),Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)'dır.

GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90, mükemmel uyum değeri 0.95, RMSEA için ise kabul edilebilir uyum değeri 0.08 ve mükemmel uyum değeri 0.05 olarak kabul edilmektedir (Şimsek,2007; Meydan ve Şeşen,2011, Bayram,2001 akt Seçer, 2013, s. 152). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde özgün ölçeğin dört faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Şekil 3'te görüldüğü gibidir.



Chi-Square=397.48, df=318, P-value=0.00160, RMSEA=0.045

Şekil 3*: Okul İklimi Ölçeği İle İlgili Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Şekil 3 incelendiğinde, 27 madde ve dört alt faktörden oluşan okul iklim ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Şekilde görüldüğü üzere, x^2 değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu (p<.05) görülmüştür. Model, x^2 ve serbestlik derecesi oranına (x^2= 397,48; sd= 318, p<.01; x^2/sd=1.249) göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Diğer uyum indekslerinin kontrol edilmesi sonucu model için RMSEA= .045; NNFI= .98; CFI= .98; Standardize edilmiş

RMR= .034; NFI=.94; IFI= .98; RFI= .93; GFI= .81olarak bulunmuştur. Tablo 3.9 DFA'da sınanan modelin uyum yeterliliğini belirlemek için en yaygın olarak başvurulan uyum indekslerini ve analiz sonucu elde edilen değerleri göstermektedir.

Tablo 3.9*: Okul İklim Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
X2/sd(CMIN/DF)	0 ≤ X2/sd ≤ 2	2 ≤ X2/sd ≤ 3	1.25	Mükemmel uyum
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.80 ≤ GFI ≤ 95	.81	Kabul edilebilir uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.98	Mükemmel uyum
NNFI	.95 ≤ NNFI ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI ≤ .95	.98	Mükemmel uyum
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95	.98	Mükemmel uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05≤ RMSEA ≤.08	.045	Mükemmel uyum
RMR	.00 ≤ RMR ≤ .05	.05 ≤ RMR ≤ .10	.034	Mükemmel uyum

Kaynak: (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, yapılan doğrulayıcı faktör analizinin iyi uyum verdiğini belirlenmiştir. Analizin bu aşamasında modifikasyon önerileri incelendiğinde dört modifikasyon önerisi ortaya çıkmıştır ancak tavsiye edilen modifikasyonların x^2'ye önemli ölçüde katkı sağlamayacağı görülmektedir. Bu nedenle modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir.

Okul iklim ölçeğinin güvenilirlik çalışması

Bir psikolojik ölçme aracının sahip olması gereken en önemli özelliğinin güvenilirlik ve geçerlilik olduğu belirtilmektedir. Geçerlilik, ölçme aracının ölçümlerinin tutarlılığı ve sürekliliğine, güvenilirlik ise ölçe aracının ölçmek istenen şeyi ne derece ölçtüğü ve ölçülen puanların ne derece doğru anlanıp, yorumlandığına karşılık gelmektedir (Christensen vd., 2015, s. 153). Diğer bir ifade ile güvenilirlik ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesidir (Seçer, 2013, s. 171). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında iç tutarlılığın belirlenmesinde sıklıkla iç tutarlılığın göstergesi olan alfa katsayısına başvurulmaktadır. Alfa katsayısı (Cronbach Alfa) ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyumuna bağlı olarak, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyum düzeylerini gösteren bir katsayıdır (Seçer, 2013, s. 177). Alfa katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim göstermektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında Cronbach Alfa değerinin en az α=.70 ve üzeri olması gerektiği konusunda genel bir yargı söz konusudur. Yüksek alfa değerinin maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü gösterdiği kabul edilmektedir (Christensen vd., 2015, s. 154; Seçer, 2013, s. 179). Bir ölçeğin

birden fazla yapı ya da özelliği ölçtüğü durumlarda alfa katsayısının her bir boyut için rapor edilmesi gerekli görülmektedir (Christensen vd., 2015, s. 154). Tablo 3.10 güvenilirlik analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.10*: Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Faktörler	Maddeler	Madde –Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha	Cronbach Alpha
1	i1	,657	,925	.948
	i3	,644	,925	
	i5	,660	,925	
	i10	,652	,925	
	i13	,647	,925	
	i20	,719	,924	
	i27	,614	,926	
2	i2	,401	,929	.917
	i6	,392	,929	
	i9	,402	,929	
	i12	,347	,930	
	i26	,319	,930	
3	i7	,539	,927	.945
	i11	,580	,926	
	i15	,621	,926	
	i16	,531	,927	
	i17	,581	,926	
	i19	,603	,926	
	i22	,489	,928	
	i24	,611	,926	
4	i8	,521	,927	.931
	i18	,583	,926	
	i21	,664	,925	
	i23	,552	,927	
	i25	,580	,926	
	i28	,465	,928	
	i29	,508	,927	

Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, Okul İklim Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise "meslektaş liderliği" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .948, "profesyonel öğretmen davranışı" için iç tutarlılık katsayısı .931, "kurumun savunmasızlığı" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .917 ve "başarı baskısı" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .945 olarak bulunmuştur.

Genel olarak Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul İklim ölçeğinin öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

3.3.2 Veri toplama aracının uygulanması

Veri toplama aracının uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra, çalışma evreninde yer alan öğretmenlere uygulanabilmesi için Niğde Valiliği ve Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (EK 6).

Veri toplama aracının çalışma evrenine uygulanması, araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Anket 2015-206 eğitim öğretim yılı Şubat, Mart ve Nisan ayları içerisinde araştırma kapsamındaki okullara elden dağıtılıp toplanmıştır. Veri toplama aracının dağıtılıp toplanması sırasında tüm okullara araştırmacı tarafından gidilerek, okul müdürlerine Niğde Valiliği ve Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin onay belgesi sunulmuş, veri toplama aracının amacı, yanıtlanmasında dikkat edilecek konular ve geri toplama tarihi ile ilgili bilgiler verilmiş ve öğretmenlere uygulanması konusunda yardım istenmiştir.

3.3.3 Verilerin çözümü ve yorumlanması

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Verilerin çözümü ve yorumlanmasında, öncelikle çalışma evrenindeki okullar harf sembolleri ile kodlanmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacı "öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddet durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup, çözümleme çalışma evreni bazında yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılanların ÖŞA'nın A bölümünde yer 11 maddelik ve evet-hayır şeklinde sorulmuş olan kısımda belirttikleri görüşleri irdelenmiştir. Bu bölümde yer alan 11 maddenin herhangi birisinin işaretlenmiş olması, katılımcının en az bir kere herhangi bir şiddet olayına uğradığını belirttiği şeklinde yorumlanmıştır. Bu bölümde katılımcılardan uygun olan bütün maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmaya katılanların bu maddelere verdiği yanıtlar ayrıca araştırmaya katılanların hangi tür şiddet olayları yaşadıklarını belirlemek açısından incelenmiştir. Şiddet olaylarını sorgulayan anket maddeleri, madde kodları ve bu olayların tür açısından gruplandırılmış hali Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11: *Şiddet Olaylarını Gösteren Maddelerin Şiddet Türüne Göre Dağılımı*

Şiddet Olayları	Kod	Şiddet Türü
Eşyalarıma zarar verildi.	M1	Eşyaya Yönelik
Eşyalarım çalındı.	M2	
Doktora gitmemi gerektirecek kadar ciddi bir fiziksel saldırıya uğradım.	M3	Fiziksel
Fiziksel olarak saldırıya uğradım ama çok ciddi değildi.	M4	
Silah, bıçak gibi bir nesne ile tehdit edildim.	M8	
Bana bir şeyler fırlatıldı.	M9	
Küfür edildim	M5	Sözel
Sözlü olarak tehdit edildim.	M7	
Sindirmek amaçlı gözdağı verildim	M10	
Cinsel içerikli hareketlere maruz kaldım.	M6	Diğer (cinsel ve siber)
Siber- internet şiddet kurbanı oldum.	M11	

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda ikinci olarak araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının kimin tarafından gerçekleştirildiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla ÖŞA'nın B bölümünde yer alan 11 maddelik 3'lü Likert ölçeği şeklinde sorulmuş olan kısımda belirttikleri görüşleri irdelenmiştir. 3'lü Likert ölçeği (a. veli, b. öğrenci, c. diğer) şeklinde hazırlanan bu bölümde katılımcılardan uygun olan bütün maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Diğer şıkkının ise grup saldırıları ya da saldırganın bilinmediği durumlar için işaretlenmesi belirtilmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının kaç defa gerçekleştirildiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla ÖŞA'nın C. bölümünde yer alan 11 maddelik 3'lü Likert ölçeği şeklinde sorulmuş olan kısımda belirttikleri görüşleri irdelenmiştir. 3'lü Likert ölçeği(1 – 2 – 3+) şeklinde hazırlanan bu bölümde, katılımcılardan uygun olan bütün maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmaya katılanların bu bölüme verdiği yanıtlar 1 defa gerçekleşen şiddet olayları, 2 defa gerçekleşen şiddet olayları ve en az 3 defa gerçekleşen şiddet olayları olarak incelenmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda dördüncü olarak araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının nedenlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla ÖŞA'nın D. bölümünde yer alan evet-hayır şeklinde sorulmuş olan 17 maddeye verdikleri yanıtlar irdelenmiştir. Bu bölümde de katılımcılardan uygun olan bütün maddeleri işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda beşinci olarak araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olayları esnasında ve/veya sonrasında olaya ilişkin nasıl bir tepki verdiklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla ÖŞA'nın E. bölümünde yer alan evet-hayır şeklinde sorulmuş olan 17 maddeye verdikleri yanıtlar irdelenmiştir. Bu bölümde de katılımcılardan uygun olan bütün maddeleri işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda altıncı olarak araştırmaya katılanların şiddete uğramamak adına aldıkları önlemlere yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla ÖŞA'nın F. bölümünde yer alan evet-hayır şeklinde sorulmuş 7 maddeye verdikleri yanıtlar irdelenmiştir. Bu bölümde de katılımcılardan uygun olan bütün maddeleri işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmanın 2. alt amacının a. düzeyi "öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin görüşleri onların cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde olup, çözümlenmesi çalışma evreni düzeyinde yapılmıştır. Araştırmanın 1. alt amacından elde edilen veriler ile araştırmaya katılanların kişisel bilgiler formunda belirttikleri cinsiyet (Kadın/Erkek), eğitim düzeyi (Lisans/ Lisansüstü) ve mesleki kıdeme (1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası vb.) ilişkin veriler temel alınmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem bakımından araştırmaya katılanların şiddete uğramaya yönelik görüşleri arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde "Mann- Whitney U ve Kruskall – Wallis Varyans Analizi Testi" kullanılmıştır.

Mann-Whitney U-testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test ederken, araştırmadan elde edilen puanların dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s. 155-156). Diğer bir ifade ile bu test grupların varyanslarının eşitliği ve verilerin dağılımlarının normal göstermediği durumlarda kullanılmaktadır. Bu test parametrik olmayan testler içerisinde en güçlü olanı olduğu için diğer testlere göre daha fazla bilinen ve kullanılan testlerin başında gelmektedir (Baştürk, 2011, s. 99).

"Kruskall – Wallis varyans analizi testi" ise değişkenin nicel ve sürekli olmadığı, dağılımın normal dağılım olmadığı ve varyansların dağılımları arasında farkın olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Baştürk, 2011, s. 134). Bu test tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 158). Özet olarak Mann- Whitney testi sadece iki değişik grup arasındaki farkı istatistiksel olarak test ederken, Kruskal-Wallis testi ikiden fazla grubun farklı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Baştürk, 2011, s. 134).

Araştırmanın 2. alt amacının b. düzeyi "öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okulların tipi, türü, yeri ve büyüklüğüne göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde olup, araştırmanın 1. alt amacından elde edilen veriler ile okul tipi (A-B-C), okul türü (genel lise/ meslek lisesi), okulların bulunduğu yer (Şehir/ Kırsal) ve okulların büyüklüğü (1-500; 501-1000; 1001-1500; 1500 ve üstü) olmak üzere

okula yönelik olgusal veriler temel alınmıştır. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul tipi, türü, yeri ve büyüklüğü değişkenlerine göre öğretmenlere yönelik şiddete ilişkin görüşleri arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde "Mann- Whitney U ve Kruskall – Wallis Varyans Analizi Testi" kullanılmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacı "öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları nelerdir? şeklinde olup, katılımcılardan elde edilen verilerin sınıflandırılması ve çözümlenmesi okullar ve çalışma evreni bazında yapılmıştır. Bu araştırmada okul ikliminin a. Meslektaş Liderliği (ML), b. Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD), c. Başarı Baskısı (BB) ve d. Kurumun Savunmasızlığı (KS) alt boyutları incelenmektedir. Ölçekten elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde öncelikle özgün ölçeğin değerlendirilmesinde izlenen yola[5] başvurulmuştur.

İlk aşamada okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin ortalama değeri bulmak için, çalışmaya katılanların ilişkili maddelere verdikleri puanlar (1= nadiren meydana gelir, 2= bazen meydana gelir, 3=sık sık meydana gelir, 4= çok sık meydana gelir) toplanmış ve aynı okuldan katılımcı sayısına bölünmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazı maddelere yanıt vermemesi durumunda ise, o maddelerin toplam puanı sadece o maddeye yanıt veren katılımcı sayısına bölünmüştür. Bu arada 4,14 ve 30 numaralı maddelerin değerlendirme dışı tutulmuştur. İzlenmesi gereken formüller aşağıdaki gibidir.

Meslektaş Liderliği (ML) = 1+3+5+10+13+20+27

Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD) = 8+18+21+23+ 25+28+29

Başarı Baskısı (BB) = 7+11+15+16+17+19+22+24

Kurumun Savunmasızlığı (KS) = 2+6+9+12+26

Bir lisenin iklimini, örneklemi oluşturan diğer liseler ile kıyaslamak için ise elde edilen puanların standartlaştırılması gerekmektedir. Bu amaçla ilk olarak belirli bir okuldan elde edilen puan ve normatif örneklemin ortalaması arasındaki fark hesaplanmıştır. Ulaşılan bu fark 100 ile çarpıldıktan sonra elde edilen sonuç normatif örneklemin standart sapma sayısına bölünmüş ve elde edilen sonuca 500 eklenmiştir. Okul ikliminin ML, PÖD, BB ve KS alt boyutlarına ait standart puanı hesaplamak için uygulanan formüller aşağıdaki gibidir.

Meslektaş Liderliği için Standart Puan (MLSP) = 100 (ML- normatif örneklem için bu boyuta ait ortalama değeri)/ (normatif örneklem için bu boyuta ait standart sapma değeri) + 500

[5] http://www.waynekhoy.com/oci.html

Profesyonel Öğretmen Davranışı için Standart Puan (PÖDSS) = 100 (PÖD- normatif örneklem için bu boyuta ait ortalama değeri)/ (normatif örneklem için bu boyuta ait standart sapma değeri) + 500

Başarı Baskısı için Standart Puan (BBSP) = 100 (BB- normatif örneklem için bu boyuta ait ortalama değeri)/ (normatif örneklem için bu boyuta ait standart sapma değeri) + 500

Kurumun Savunmasızlığı için Standart Puan (KSSP) = 100(KS- normatif örneklem için bu boyuta ait ortalama değeri)/ (normatif örneklem için bu boyuta ait standart sapma değeri) + 500

Örnek: A okulunun Niğde ili örneklemi içinde kıyaslanması

A Lisesi için Meslektaş Liderliği için Standart Puan (MLSP) = 100 (24,04 - 20,48) / 3,51 + 500 = 601,42

Niğde ili örneklemi için okul ikliminin ölçülmesi hedeflenen boyutların minimum ve maksimum puanları ML alt boyutu için (116-715), PÖD alt boyutu için (-310-918), BB alt boyutu için (256-797) ve KS alt boyutu için (223-951) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu standart puanların yorumlanmasında kategorik bir yaklaşıma gidilmiştir.

Niğde ili normatif örneği için okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin elde edilen standart puan aralıklarının yorumlanmasında Tablo 3.12' de verilmiş olan ifadelerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.12*: Niğde İli Normatif Örneği İçin Meslektaş Liderliği Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu*

MLSP	**Yorum**
116 - 235	Olumsuz
236 - 355	Vasat
356 - 475	Ortalama
476 - 595	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
596 - 715	Üst düzeyde olumlu

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi standart puan aralıklarının belirlenmesinde eşit aralıklı, yorumlanmasında ise kategorik bir gruplamaya gidilmiştir. İlgili alt boyuta ilişkin hesaplanan standart puan aralığı 116 – 235 arasında ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin bu alt boyutuna ilişkin algıları "olumsuz", 236 – 355 arasında ise " vasat", 356 – 475 arasında ise "ortalama", 476 – 595 arasında ise "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve 596 – 715 arasında ise "üst düzeyde olumlu" yorumlanmıştır.

Niğde ili normatif örneği için okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin elde edilen standart puan aralıklarının yorumlanmasında Tablo 3.13' te verilmiş olan ifadelerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.13*: Niğde İli Örneği İçin Profesyonel Öğretmen Davranışı Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu*

PÖDSP	Yorum
-310--64	Olumsuz
-65 - 181	Vasat
182 - 427	Ortalama
428 - 673	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
674 - 918	Üst düzeyde olumlu

Tablo 3.13'te görüldüğü standart puan aralıklarının belirlenmesinde eşit aralıklı, yorumlanmasında ise kategorik bir gruplamaya gidilmiştir. İlgili alt boyuta ilişkin hesaplanan standart puan aralığı -310 – -64 arasında ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları "olumsuz", -65 – 181 arasında ise " vasat", 182 – 427 arasında ise "ortalama", 428 – 673 arasında ise "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve 674 – 918 arasında ise "üst düzeyde olumlu" olarak yorumlanmıştır.

Niğde ili normatif örneği için okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin elde edilen standart puan aralıklarının yorumlanmasında Tablo 3.14' te verilmiş olan ifadelerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.14*: Niğde İli Örneği İçin Başarı Baskısı Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu*

BBSP	Yorum
256 - 364	Olumsuz
365 - 472	Vasat
473 - 581	Ortalama
582 - 689	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
690 - 797	Üst düzeyde olumlu

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi standart puan aralıklarının belirlenmesinde eşit aralıklı, yorumlanmasında ise kategorik bir gruplamaya gidilmiştir. İlgili alt boyuta ilişkin hesaplanan standart puan aralığı 256 – 364 arasında ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısına ilişkin algıları "olumsuz", 365 – 472 arasında ise " vasat", 473 – 581 arasında ise "ortalama", 582 – 689 arasında ise "olumlu fakat

geliştirilmesi gerek" ve 690 – 797 arasında ise "üst düzeyde olumlu" olarak yorumlanmıştır.

Niğde ili normatif örneği için okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin elde edilen standart puan aralıklarının yorumlanmasında Tablo 3.15' te verilmiş olan ifadelerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.15:*Niğde İli Örneği İçin Kurumun Savunmasızlığı Standart Puan Aralıkları ve Bu Puan Aralıklarının Yorumu*

KSSP	Yorum
806 - 951	Olumsuz
661 - 805	Vasat
515 - 660	Ortalama
369 - 514	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
223 - 368	Üst düzeyde olumlu

Tablo 3.15'te görüldüğü gibi standart puan aralıklarının belirlenmesinde eşit aralıklı, yorumlanmasında ise kategorik bir gruplamaya gidilmiştir. Araştırmaya katılanların okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin görüşlerini sorgulayan 2, 6, 9, 12 ve 26. maddelerden elde edilen yüksek puanlar kurumun yüksek derecede dışarıya karşı savunmasız olduğunu göstermektedir. Bu nedenle elde edilen standart puan aralıkları ters şekilde yorumlanmıştır. İlgili alt boyuta ilişkin hesaplanan standart puan aralığı 806 – 951 arasında ise araştırmaya katılanların okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları "olumsuz", 661 – 805 arasında ise " vasat", 515 – 660 arasında ise "ortalama", 369 – 514 arasında ise "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve 223 – 368 arasında ise "üst düzeyde olumlu" olarak yorumlanmıştır.

Araştırma evrenini oluşturan okulların iklimleri açısından birbirleri ile kıyaslanmasının ardından araştırmaya katılanların iklim algılarının ölçülmesi ve yorumlanması için ise bu araştırmada özgün ölçekte olmayan bir yöntem izlenmiştir.

İlk olarak araştırmaya katılanların ilişkili maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak ölçülmesi hedeflenen boyutta yer alan madde sayısına bölünerek bir ortalama elde edilmiştir.

Meslektaş Liderliği (ML) = M1+M3+M5+M10+ M13+ M20+ M27/7

Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD) = M8+ M18+ M21+ M23+ M25+ M28+ M29/7

Başarı Baskısı (BB) = M7+ M11+ M15+ M16+ M17+ M19+ M22+ M24/8

Kurumun Savunmasızlığı (KS) = M2+ M6+ M9+ M12+ M26/5

Elde edilen bu aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kategorik bir yaklaşıma gidilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algılarını yorumlamak için ise Tablo 3.16' de verilmiş olan ifadelerden yararlanılmıştır. Araştırma katılımcılarının görev yaptıkları okul ikliminin meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı alt boyutları için aynı aritmetik ortalama ve yorumlar kullanılmıştır.

Tablo 3.16*: Okul İkliminin Meslektaş Liderliği, Profesyonel Öğretmen Davranışı, Başarı Baskısı Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Aralıkları ile Bu Değerlerin Yorumu*

ML, PÖD, BB Aritmetik Ortalama Aralığı	Yorum
1,01-1,60	Olumsuz
1,61-2,20	Vasat
2,21-2,80	Ortalama
2,81-3,40	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
3,41-4,00	Üst düzeyde olumlu

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi aritmetik ortalamaların yorumlanmasında eşit aralıklı bir değerlendirmeye gidilmiştir. Bulunan bu aritmetik ortalama 1,01-1,60 arasında ise, "olumsuz", 1,61-2,20 arasında ise " vasat", 2,21–2,80 arasında ise "ortalama", 2,81-3,40 arasında ise "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve 3,41-4,00 arasında ise "üst düzeyde olumlu" olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır. Fakat katılımcıların KS alt boyutuna ilişkin görüşlerini sorgulayan 2, 6, 9, 12 ve 26. maddelerden elde edilen yüksek puanlar kurumun yüksek derecede dışarıya karşı savunmasız olduğunu göstermektedir. Bu nedenle elde edilen aritmetik ortalamalar ters şekilde yorumlanmıştır. KS alt boyutuna ilişkin elde edilen sayısal değerlerin yorumlanması için Tablo 3.17' de verilmiş olan ifadelerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.17*: Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama Aralıkları ile Bu Değerlerin Yorumu*

KS Aritmetik Ortalama Aralığı	Yorum
1,01-1,60	Üst düzeyde olumlu
1,61-2,20	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
2,21-2,80	Ortalama
2,81-3,40	Vasat
3,41-4,00	Olumsuz

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi okul ikliminin KS alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 1,01-1,60 arasında ise, "üst düzeyde olumlu", 1,61-2,20 arasında ise "olumlu fakat geliştirilmesi gerek", 2,21-2,80 arasında ise "ortalama", 2,81- 3,40 arasında ise "vasat" ve 3,41-4,00 arasında ise "olumsuz" olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı "Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde olup, çözümleme çalışma evreni bazında yapılmıştır. Araştırmanın 1. alt amacından elde edilen veriler ile araştırmanın 3. alt amacından elde edilen veriler temel alınmıştır. Araştırmanın 4. alt amacı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmektedir. Araştırmaya katılımcıların okul ikliminin ilgili alt boyutlarına ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumuna yönelik görüşleri arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde "Mann- Whitney U Testi" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi "Mann-Whitney U , Kruskall – Wallis Varyans Analizi" için .05 kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri "Microsoft Office paket programının Microsoft Excel 2013, SPSS 20,00 for Windows" ve Lisrel 8.0 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Niğde ili Merkez ilçesindeki liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddet durumlarına ilişkin görüşleri ve görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algıları incelenmektedir. Ayrıca şiddete uğramaya ilişkin görüşlerin araştırmaya katılanların bireysel ve görev yaptıkları okulların özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ve araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları arasında bir ilişki olup araştırılmaktadır. Bu kısımda ilk olarak araştırmaya katılanların uğradıkları şiddete ilişkin görüşleri verilmektedir.

4.1 Araştırmaya katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri

Bu alt bölümde "Öğretmenlerin okullarda maruz kaldıkları şiddet durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın 1. alt amacı irdelenmiştir. Bu bağlamda "şiddet olayları", "saldırgan", "olayın algılanan nedeni ", olay esnasında veya sonrasında verdikleri tepkiler" ve "şiddete uğramamak için alınan önlemler" katılımcı görüşlerine göre irdelenmektedir. Bu bölümde incelenen katılımcı görüşleri veri toplama araçlarından birisi olan ÖYŞA'dan elde edilmiştir.

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılanların şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bu bölümde analiz edilen veriler ÖYŞA'nın A bölümünden elde edilmiştir. Tablo 4.1 araştırmaya katılanların şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.1: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğrama Durumuna İlişkin Görüşleri*

Şiddete Uğrama Durumu	n	%
Hayır	478	79,1
Evet	126	20,9
Toplam	604	100,0

Tablo 4.1'de 604 katılımcının %79,1'inin (n=478) hiçbir şiddete uğramadığı, % 20,9'unun (n=126) ise herhangi bir şiddet olayına en az bir kere uğradığını belirttiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının nasıl gerçekleştiğini belirlemek için ÖYŞA'nın A bölümünde yer alan 11 maddeye verdikleri

cevaplar incelenmiştir. Tablo 4.2 araştırmaya katılanların uğradıkları şiddet olaylarına ilişkin görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.2: *Araştırmaya Katılanların Uğradıkları Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşleri*

Şiddet Türü	**Şiddet Olayı**	**f**	**%**
Eşyaya Yönelik Şiddet	M1.	26	11,0
	M2.	11	4,7
	Toplam	**37**	**15,7**
Fiziksel Şiddet	M3.	7	3,0
	M4.	8	3,4
	M8.	3	1,3
	M9.	3	1,3
	Toplam	**21**	**9,0**
Sözel Şiddet	M5.	38	16,1
	M7.	69	29,2
	M10.	54	22,9
	Toplam	**161**	**68,2**
Diğer	M6.	9	3,8
	M11.	8	3,4
	Toplam	**17**	**7,2**
Genel Toplam		**236**	**100,0**

Tablo 4.2'de araştırmaya katılanların toplamda 236 şiddet olayı yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olayları tür açısından incelendiğinde, yaşanılan şiddet olaylarının %15,7'sinin (f=37) eşyaya yönelik, %9'unun (f=21) fiziksel, %68,2'sinin (f=161) sözel ve %7,2'sinin (f=17)ise siber ya da cinsel şiddet şeklinde meydana geldiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların en sık sözlü şiddete uğradıkları, en az yaşanan şiddet türünün ise cinsel veya siber şiddet olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların uğradıkları şiddet olaylarına ilişkin görüşlerinden sonra, şiddet olaylarının faillerine ilişkin görüşleri incelenmektedir.

4.1.1 Araştırmaya katılanların saldırganlara ilişkin görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılanların uğradıkları şiddet olaylarının kimler tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin görüşleri irdelenmektedir. Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın B bölümünden elde edilmiş olan veriler incelenmektedir. Tablo 4.3 araştırmaya katılanların uğradıkları şiddet olaylarının faillerine ilişkin görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.3: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarını Gerçekleştiren Saldırganlara İlişkin Görüşleri*

Şiddet Türü	Şiddet Olayı	Saldırgan						Toplam	
		Veli		Öğrenci		Diğer			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	M1.	1	0,4	24	10,2	1	0,4	26	11,0
	M2.	0	0,0	11	4,7	0	0,0	11	4,7
	Toplam	**1**	**0,4**	**35**	**14,8**	**1**	**0,4**	**37**	**15,7**
Fiziksel	M3.	2	0,8	4	1,7	1	0,4	7	3,0
	M4.	0	0,0	7	3,0	1	0,4	8	3,4
	M8.	1	0,4	1	0,4	1	0,4	3	1,3
	M9.	0	0,0	3	1,3	0	0,0	3	1,3
	Toplam	**3**	**1,3**	**15**	**6,4**	**3**	**1,3**	**21**	**8,9**
Sözel	M5.	1	0,4	29	12,3	8	3,4	38	16,1
	M7.	9	3,8	44	18,6	16	6,8	69	29,2
	M10.	5	2,1	30	12,7	19	8,1	54	22,9
	Toplam	**15**	**6,4**	**103**	**43,6**	**43**	**18,2**	**161**	**68,2**
Diğer	M6.	1	0,4	7	3,0	1	0,4	9	3,8
	M11.	0	0,0	5	2,1	3	1,3	8	3,4
	Toplam	**1**	**0,4**	**12**	**5,1**	**4**	**1,7**	**17**	**7,2**
Genel Toplam		**20**	**8,5**	**165**	**69,9**	**51**	**21,6**	**236**	**100,0**

Tablo 4.3 incelendiğinde uğranılan şiddet olaylarının % 69,9'unun (f=165) öğrenciler, % 21,6'sının (f=51) gruplar (öğrenci ve veli, öğrenci ve diğer, veli ve diğer gibi kişilerin oluşturduğu gruplar) ve % 8,5 inin (f=20) ise veliler tarafından gerçekleştirildiğinin belirtildiği görülmektedir. Veliler tarafından gerçekleştirildiği belirtilen olaylar incelendiğinde, velilerin çoğunlukla sözel şiddete başvurdukları (%6,4; f=15) fakat fiziksel (%1,3; f=3) , eşyaya yönelik (%0,4; f=1) ya da cinsel veya siber (%0,4; f=1) şiddete çok başvurmadıklarının belirtildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların öğrencilerin en sık sözel (%43,6; f=103) ve eşyaya yönelik (% 14,8; f=35) şiddete başvurdukları fakat fiziksel (%6,4; f=15) , siber veya cinsel şiddete (%5,1; f=12) çok yönelmediklerini belirttikleri görülmektedir. Gruplar tarafından gerçekleştirildiği belirtilen şiddet olayları incelendiğinde ise, bu olayların %18,2'inin (f=43) sözel , %1,3'ünün (f=3) fiziksel, %1,7'sinin (f=4) siber ya da cinsel ve sadece %0,4'ünün (f=1) ise eşyaya yönelik şiddet olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılanların saldırganlara ilişkin görüşlerinden sonra, sıradaki bölümde araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin görüşleri incelenmektedir.

4.1.2 Araştırmaya katılanların şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin görüşleri

Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddet olaylarının meydana geliş sıklığına ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın C bölümünden elde edilmiş olan veriler incelenmektedir. Tablo 4.4 şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.4: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarının Tekrarlanma Sıklığına İlişkin Görüşleri*

Şiddet Türü	**Şiddet Olayı**	**Tekrarlanma Sıklığı**						**Toplam**	
		1		**2**		**3+**			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	M1.	21	8,9	4	1,7	1	0,4	26	11,0
	M2.	9	3,8	2	0,8	0	0,0	11	4,7
	Toplam	**30**	**12,7**	**6**	**2,5**	**1**	**0,4**	**37**	**15,7**
Fiziksel	M3.	5	2,1	2	0,8	0	0,0	7	3,0
	M4.	8	3,4	0	0,0	0	0,0	8	3,4
	M8.	3	1,3	0	0,0	0	0,0	3	1,3
	M9.	**3**	**1,3**	**0**	**0,0**	**0**	**0,0**	**3**	**1,3**
	Toplam	**19**	8,1	**2**	0,8	**0**	0,0	**21**	8,9
Sözel	M5.	31	13,1	3	1,3	4	1,7	38	16,1
	M7.	47	19,9	18	7,6	4	1,7	69	29,2
	M10.	31	13,1	19	8,1	4	1,7	54	22,9
	Toplam	**109**	**46,2**	**40**	**16,9**	**12**	**5,1**	**161**	**68,2**
	M6.	7	3,0	2	0,8	0	0,0	9	3,8
Diğer	M11.	7	3,0	1	0,4	0	0,0	8	3,4
	Toplam	**14**	**5,9**	**3**	**1,3**	**0**	**0,0**	**17**	**7,2**
Genel Toplam		**172**	**72,9**	**51**	**21,6**	**13**	**5,5**	**236**	**100,0**

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılanların uğradıkları şiddet olaylarının %72,9'unun (f=172) sadece bir defa , % 21,6'sının (f=51) iki defa ve %5,5'inin (f=13) ise en az üç kere gerçekleşmiş olduğunu belirttikleri görülmektedir. En sık tekrarlanan şiddet türünün sözel şiddet olduğu, diğer şiddet türlerinin zaman içinde çok az ya da nerdeyse hiç tekrarlanmadığın belirtildiği görülmektedir.

Araştırmaya katılanların şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin görüşlerinden sonra, sıradaki bölümde araştırmaya katılanların şiddet olaylarının gerçekleşmesin nedenlerine ilişkin görüşleri incelenmektedir.

4.1.3 Araştırmaya katılanların şiddetin nedenine ilişkin görüşleri

Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri incelenmektedir. Bu bölümde irdelenen veriler araştırmaya katılanların veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın D bölümünde yer alan 17 maddeye verdikleri yanıtların incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Tablo 4.5 şiddet olaylarının nedenine ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.5: *Araştırmaya katılanların Şiddetin Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Şiddetin Algılanan Nedenleri	f	%
Çevre ve aileye ilişkin nedenler	55	21,7
Bireysel özelliklere ilişkin nedenler	72	28,5
Öğretmene ilişkin nedenler	61	24,1
Okula ilişkin nedenler	58	22,9
Fikrim yok	7	2,8
Toplam	253	100,0

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılanların şiddetin temelinde saldırganın bireysel özellikleri (%28,5), öğretmenlerin tutum ve davranışları (%24,1), saldırganın akademik başarısı veya okula karşı duygu durumu (%22,9), saldırganın aile veya çevresinin özellikleri (%21,7) olduğunu düşündüklerini görülmektedir. Fakat araştırmaya katılanların % 2,8'i uğranılan şiddetin nedeni hakkında hiçbir fikrinin olmadığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılanların uğradıkları şiddetin nedenine ilişkin görüşlerinden sonra, sıradaki bölümde araştırmaya katılanların şiddet esnasında ve/veya sonrasında neler yaptıkları, nasıl bir tutum ve davranış içine girdiklerine ilişkin görüşleri incelenmektedir.

4.1.4 Araştırmaya katılanların şiddet olayına verdikleri tepkilere ilişkin görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılanların uğradıkları şiddet olayları esnasında ve/veya sonrasında nasıl bir tutum takındıkları, ne gibi davranış sergiledikleri, hangi yollara başvurarak çözüm arayışı içine girdiklerine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bu bölümde incelenen veriler araştırmaya katılanların veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın E bölümündeki 17 maddeye verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Tablo 4.6 araştırmaya katılanların şiddet olayı esnasında ve/veya sonrasındaki takındıkları tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.6: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olayına Verdikleri Tepkilere İlişkin Görüşleri*

Öğretmenlerin Olay Esnasında Ve/Veya İzledikleri Yollar	f	%
Okul yönetimi ile görüştünüz.	65	19,3
Olay hakkında başka bir öğretmen ile konuştunuz.	54	16
Saldırganı sözlü olarak kınadınız.	46	13,6
Eğer saldırgan bir öğrenci ise, velisi ile görüştünüz.	36	10,7
Saldırgan kişiye olumlu davranma konusunda teşvik ettiniz.	31	9,2
Aile üyelerinizden biri ya da sizin için önemli birileri ile olay hakkında görüştünüz.	23	6,8
Olayı ört bas ettiniz.	16	4,7
Suç duyurusunda bulundunuz.	9	2,7
Bir sonraki gün rapor alarak okula gitmediniz.	9	2,7
Saldırgana karşılık verdiniz.	9	2,7
Öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşündünüz.	9	2,7
Okul içinde akıl sağlığı uzmanları veya danışman ile görüştünüz.	8	2,4
Sendika temsilciniz ile görüştünüz.	7	2,1
Başka bir okula tayin istediniz.	7	2,1
Okul dışında profesyonel kişisel danışmanlık aradınız.	5	1,5
Okuldaki görevinizden ayırdınız.	2	0,6
Toplam	337	100,0

Tablo 4.6'da araştırmaya katılanların %19,3'ünün (f=65) konu ile alakalı olarak okul yönetimi ile %16'sının (f=54) ise başka bir öğretmenle görüştüklerini belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılanların %13,6'sı (f=46) saldırganı sözlü olarak kınadığını, %10,7'si (f=36) saldırgan öğrencinin velisi ile görüştüğünü, % 9,2'si (f=31) saldırganı olumlu davranma konusunda teşvik ettiğini, % 6,8'i (f=23) ise kendilerine yakın okul dışından biri ile konuştuklarını belirtmektedir. Araştırmaya katılanların %4,7'si (f=16) olayı örtbas ettiğini ifade ederken, 9'ar katılımcı ise (%2,7) ise olay hakkında suç duyurusunda bulunduklarını, rapor alarak ertesi gün okula gitmediklerini, saldırgana karşılık verdiklerini, hatta mesleği bırakmayı bile düşündüklerini ifade etmektedir. Diğer yandan 8 katılımcı (%2,4) olayı okuldaki psikolojik danışman ile 7'şer katılımcı (%2,1) ise sendika temsilcileri ile görüştüklerini dile getirmektedir. Şiddet sonucu başka bir okula tayin istediğini ifade eden katılımcı sayısı 7 (%2,1) iken, 5 (%1,5) katılımcı ise okul dışında bir psikolog veya psikiyatrist ile görüşerek, psikolojik destek aradığını belirtmektedir. 2 (%0,6) katılımcı olay nedeniyle okuldaki görevinden ayrıldığını ifade ederken, 1 (%0,3) katılımcı ise bir din adamı ile görüştüğünü ifade etmektedir.

Tablo 4.6 incelendiğinde, şiddete uğrama durumunda birçok katılımcının genellikle ilk olarak okul yönetimine sorunu aktardıkları ve olay hakkında bir öğretmen arkadaşları ile görüştükleri görülmektedir. Bazı araştırmaya katılanların saldırgana sözlü olarak tepki verdikleri, saldırganın ailesi ile görüşmeyi denedikleri veya saldırganı

olumlu davranma konusunda teşvik ettikleri de anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar yakın çevrelerindeki kişilerden destek ararlarken, bazıları ise olayın üstünü kapatmayı tercih etmektedir. Resmi yollara başvuran, saldırgana karşılık veren, okul içi veya dışı bir uzmandan psikolojik destek arayan araştırmaya katılanların sayısının diğerlerine kıyasla daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Şiddet olayları esnasında ve/veya sonrasında araştırmaya katılanların tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinden sonra, sıradaki bölümde şiddet olaylarından korunmak adına araştırmaya katılanların hangi önlemleri aldıklarına ilişkin görüşleri incelenmektedir.

4.1.5 Araştırmaya katılanların şiddetten korunmak için aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri

Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddet olaylarından kendilerini korumak adına aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bu bölümde incelenen veriler araştırmaya katılanların veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın F bölümünde yer alan 8 maddeye verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Tablo 4.7 araştırmaya katılanların şiddete uğramamak için aldıkları önlemlere ilişkin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.7: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramamak İçin Aldıkları Önlemlere İlişkin Görüşleri*

Öğretmenlerin Şiddete Uğramamak İçin Aldıkları Önlemler	f	%
Belirli öğrenciler okulu terk edene kadar öğretmenler odasında beklediniz.	32	43,8
Çalınmaması için para ve değerli eşyalarınızı evde bıraktınız.	16	21,9
Okul saatlerinden sonra okuldaki sosyal aktivitelere gelmekten veya ders saatlerinden sonra okulda yalnız başınıza kalmaktan kaçındınız.	11	15,1
Kişisel güvenliğinizi arttırmak için bir grup öğretmenle birlikte kaldınız.	7	9,6
Zorunlu olmadıkça dışarı çıkmaktan kaçındınız.	3	4,1
Okula kendiniz koruma amaçlı biber gazı, düdük vb. getirdiniz.	2	2,7
Zarar görmemek için öğrenciler arasındaki kavgalara müdahale etmekten kaçındınız.	1	1,4
Belirli durumlarda rapor veya izin alarak okula gitmekten kaçındınız.	1	1,4
Toplam	73	100,00

Tablo 4.7'de araştırmaya katılanların %43,8'inin (f=32) belirli öğrenciler okuldan ayrılıncaya kadar öğretmenler odasında beklediklerini, %21,9'unun (f=16) çalınmaması için para ve değerli eşyalarını okula getirmediklerini, %15,1'inin ise (f=11) ders saatleri haricinde okula gelmemeye ya da yalnız kalmamaya çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer yandan 7 katılımcı (%9,76) bir grup öğretmen ile birlikte kalmayı,

3 katılımcı (%4,2) ise mecbur olmadıkça evden çıkmamayı tercih ettiğini belirtmektedir. Kendini koruma amaçlı bir şeyler taşıdığını belirten katılımcı sayısı 2 (%2,7) iken, 1'er (%1,4) katılımcının ise öğrencilerin kavgalarına müdahale etmekten kaçındıklarını, rapor veya izin alarak belirli durum ve zamanlarda okula gitmekten kaçındıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.7 incelendiğinde, araştırmaya katılanların en çok belirli öğrenciler okulu terk edene kadar okuldan ayrılmadıkları, yalnız kalmamaya çalıştıkları, değerli eşya ve paralarını evde bıraktıkları, mesai saatleri dışında okula gelmekten kaçındıkları görülmektedir. Genel olarak araştırmaya katılanların şiddete uğramamak adına tedbirli davrandıkları, olay olmadan önlemeye yönelik bir tutum içinde oldukları fakat rapor alma, izin alma gibi olaydan kaçınma davranışını çok sergilemedikleri görülmektedir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların şiddet olaylarına, saldırgana, olayların tekrarlanma sıklığına, olası nedenlerine, olay esnasında ve/veya sonrasında tutundukları tavır ve davranışlara ve şiddetten korunmak için aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sıradaki bölümde araştırmanın 2. alt amacı a. düzeyi doğrultusunda, araştırmaya katılanların şiddete ilişkin görüşlerinin belirli özelliklerine (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

4.2 Araştırmaya katılanların maruz kaldıkları şiddetin okul ve öğretmen özelliklerine göre incelenmesi

Bu alt bölümde araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, çalıştıkları okul tipi, türü, yeri, büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

4.2.1 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı a. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmektedir. Tablo 4.8 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.8*: Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		Araştırmaya katılanların Cinsiyeti		Toplam
		Erkek	Kadın	
Evet	n	253	225	478
	%	77,6	80,9	79,1
Hayır	n	73	53	126
	%	22,4	19,1	20,9
Toplam	n	326	278	604
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.8 incelendiğinde erkek araştırmaya katılanların %77,6'sının (n=253), kadın araştırmaya katılanların %80,9'unun (n=225) okullarda hiç şiddete uğramadığını fakat erkek araştırmaya katılanların %22,4'ünün (n=73), kadın araştırmaya katılanların ise %19,1'inin (n=53) şiddete uğradıklarını belirttikleri görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi erkekler kadınlara göre daha sık şiddete uğramaktadırlar. Bu bulguya bağlı olarak cinsiyetin yaşanan şiddet türü açısından önemli bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.9 araştırmaya katılanların şiddet türüne ilişkin düşüncelerinin cinsiyet açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.9*: Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

		Cinsiyet				Toplam	
		Erkek		Kadın			
Şiddet türü	**Şiddet Olayları**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Eşyaya Yönelik	C1.	16	6,8	10	4,2	26	11,0
	C2.	7	3,0	4	1,7	11	4,7
	Toplam	**23**	**9,7**	**14**	**5,9**	**37**	**15,7**
Fiziksel	C3.	7	3,0	0	0,0	7	3,0
	C4.	6	2,5	2	0,8	8	3,4
	C8.	2	0,8	1	0,4	3	1,3
	C9.	2	0,8	1	0,4	3	1,3
	Toplam	**17**	**7,2**	**4**	**1,7**	**21**	**8,9**
Sözel	C5.	21	8,9	17	7,2	38	16,1
	C7.	42	17,8	27	11,4	69	29,2
	C10.	32	13,6	22	9,3	54	22,9
	Toplam	**95**	**40,3**	**66**	**28,0**	**161**	**68,2**
Diğer	C6.	5	2,1	4	1,7	9	3,8
	C11.	6	2,5	2	0,8	8	3,4
	Toplam	**11**	**4,7**	**6**	**2,5**	**17**	**7,2**
Toplam		**146**	**61,9**	**90**	**38,1**	**236**	**100,0**

Tablo 4.9 incelendiğinde erkeklerin meydana gelen şiddet olaylarının %61,9'una (f=146), kadınların ise %38,1'ine (f=90) uğradıklarını belirttikleri görülmektedir. Erkek araştırmaya katılanların yaşadıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %9,7'sinin (f=23)

eşyaya yönelik,%7,2'sinin (f=17) fiziksel, %40,3'ünün (f=95) sözel ve %4,7'sinin (f=11) ise cinsel veya siber şiddet olduğu görülmektedir. Kadın araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %5,9'unun (f=14) eşyaya yönelik,%1,7'sinin (f=4) fiziksel, %28'inin (f=66) sözel ve %2,5'inin (f=6) ise cinsel ve siber şiddet olduğu belirlenmiştir. Şiddet türü açısından ise erkeklerin kadınlara göre fiziksel şiddete dikkat çekici bir şekilde daha sık uğradıklarını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U-testi analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılık*

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	326	307,13	100123,00	43806	-1,002	0,32
Kadın	278	297,08	82587,00			
Toplam	604					

Tablo 4.10'da gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, cinsiyet açısından araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir (U= 43806; p>0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara göre daha sık şiddete uğradıklarını belirttikleri, fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğin irdelendiği bu bölümden sonra, araştırmaya katılanların konuya ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

4.2.2 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı a. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmektedir. Tablo 4.11 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin, eğitim düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.11: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		Eğitim Düzeyi		Toplam
		Lisans	Lisansüstü	
Hayır	n	388	90	478
	%	79,8	76,3	79,1
Evet	n	98	28	126
	%	20,2	23,7	20,9
Toplam	n	486	118	604
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.11'de lisans mezunu araştırmaya katılanların %79,8'inin (n=388), lisansüstü mezunu olanların ise %76,3'ünün (n=90) okullarda hiç şiddete uğramadıklarını belirttikleri görülmektedir. Fakat lisans mezunu araştırmaya katılanların %20,2'sinin (n=98), lisansüstü mezunu olanların ise %23,7'sinin (n=28) şiddete uğradıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Tablo 37'de görüldüğü gibi lisansüstü mezunu katılımcılar, lisans mezunu katılımcılara göre okullarda daha sık şiddete uğramaktadırlar. Bu bulguya bağlı olarak eğitim düzeyinin uğranılan şiddet açısından önemli bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.12 araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının eğitim düzeyleri açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.12: *Araştırmaya katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı*

Şiddet Türü	Şiddet Olayı	Eğitim Düzeyi				Toplam	
		Lisans		Lisansüstü			
		f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	C1.	23	9,7	3	1,3	26	11,0
	C2.	9	3,8	2	0,8	11	4,7
	Toplam	**32**	**13,6**	**5**	**2,1**	**37**	**15,7**
Fiziksel	C3.	7	3,0	0	0,0	7	3,0
	C4.	4	1,7	4	1,7	8	3,4
	C8.	2	0,8	1	0,4	3	1,3
	C9. B	3	1,3	0	0,0	3	1,3
	Toplam	**16**	**6,8**	**5**	**2,1**	**21**	**8,9**
Sözel	C5.	32	13,6	6	2,5	38	16,1
	C7.	54	22,9	15	6,4	69	29,2
	C10.	43	18,2	11	4,7	54	22,9
	Toplam	**129**	**54,7**	**32**	**13,6**	**161**	**68,2**
Diğer	C6.	7	3,0	2	0,8	9	3,8
	C11.	7	3,0	1	0,4	8	3,4
	Toplam	**14**	**5,9**	**3**	**1,3**	**17**	**7,2**
Toplam		**191**	**80,9**	**45**	**19,1**	**236**	**100,0**

Tablo 4.12'de lisans mezunu araştırmaya katılanların şiddet olaylarının %80,9'una (191), lisansüstü mezunu araştırmaya katılanların ise %19,1'ine (f=45) uğradıklarını belirttikleri görülmektedir. Tablo 38 incelendiğinde, lisans mezunu araştırmaya katılanların yaşadıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %13,6'sının (f=32) eşyaya yönelik,%6,8'inin (f=16) fiziksel, %54,7'sinin (f=129) sözel ve %5,9'unun (f=14) ise cinsel veya siber şiddet olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek lisans ya da doktora mezunu olan araştırmaya katılanların ise uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %2,1'inin (f=5) eşyaya yönelik,%2,1'inin (f=5) fiziksel, %13,6'sının (f=32) sözel ve %1,3'ünün (f=3) ise cinsel ve siber şiddet şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddete ilişkin görüşlerinin, eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U-testi analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farklılık*

Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Lisans Mezunu	486	300,40	145993,00	27652	-,854	0,39
Yüksek lisans mezunu	118	311,16	36717,00			
Toplam	604					

Tablo 4.13'te gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans mezunu araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir (U= 27652; p> 0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında lisansüstü mezunu araştırmaya katılanların lisans mezunu katılımcılara göre daha sık şiddete uğradıkları fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğin irdelendiği bu bölümden sonra, konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sıradaki bölümde incelenmektedir.

4.2.3 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı a. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmektedir. Tablo 4.14 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.14: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		**Mesleki Kıdem**					**Toplam**
		1-5	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**21+**	
Hayır	n	72	88	115	128	75	478
	%	81,8	75,2	81,6	78,0	79,8	79,1
Evet	n	16	29	26	36	19	126
	%	18,2	24,8	18,4	22,0	20,2	20,9
Toplam	n	88	117	141	164	94	604
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.14 incelendiğinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların % 81,8'inin (n=72) okullarda hiç şiddete uğramadığını, %18,2'sinin (n=16) ise en az bir kere şiddete uğradığını belirttiği görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan araştırmaya katılanların %75,2'si (n=88) okullarda hiç şiddete uğramadığını ifade ederken, %24,8'i (n=29) ise en az bir kere şiddete uğradığını belirtmektedir. Tablo 40'da 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların %81,6'sının (n=115) okullarda hiç şiddete uğramadığını, %18,4'ünün (n=26) ise en az bir kere şiddet mağduru olduğunu ifade ettiği görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların %78'i (n=128) okullarda hiçbir şiddet olayına maruz kalmadığını, fakat % 22'si (n=36) ise en az bir kere maruz kaldığını belirtmektedir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan katılımcılar için ise durum şu şekildedir. Bu gruptaki araştırmaya katılanların %79,8'i (n=75)okullarda hiç şiddete uğramadığını ifade ederken, en az bir kere şiddete uğradığını belirten katılımcı oranı ise %20,2'dir (n=19).

En sık şiddete uğradığını belirten araştırmaya katılanların 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar olduğu, en az şiddet olayına uğradığını belirtenlerin ise 1-5 ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılar oldukları görülmektedir. Bu bulguya bağlı olarak mesleki kıdemin yaşanan şiddet türü açısından önemli bir değişken olup olmadığı

incelenmiştir. Tablo 4.15 araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının mesleki kıdemleri açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.15: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

Şiddet Türü	Şiddet Olayı	Mesleki Kıdem										Toplam	
		1 -5		6- 10		11 -15		16 -20		21 +			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	C1.	1	0,4	7	3,0	1	0,4	10	4,2	7	3,0	26	11,0
	C2.	1	0,4	3	1,3	5	2,1	2	0,8	0	0,0	11	4,7
	Toplam	2	0,8	10	4,2	6	2,5	12	5,1	7	3,0	37	15,7
Fiziksel	C3.	1	0,4	1	0,4	0	0,0	4	1,7	1	0,4	7	3,0
	C4.	0	0,0	3	1,3	1	0,4	3	1,3	1	0,4	8	3,4
	C8.	0	0,0	2	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,4	3	1,3
	C9.	0	0,0	1	0,4	1	0,4	1	0,4	0	0,0	3	1,3
	Toplam	1	0,4	7	3,0	2	0,8	8	3,4	3	1,3	21	8,9
Sözel	C5.	6	2,5	10	4,2	7	3,0	12	5,1	3	1,3	38	16,1
	C7.	9	3,8	17	7,2	14	5,9	20	8,5	9	3,8	69	29,2
	C10.	9	3,8	13	5,5	11	4,7	12	5,1	9	3,8	54	22,9
	Toplam	24	10,2	40	16,9	32	13,6	44	18,6	21	8,9	161	68,2
Diğer	C6.	4	1,7	1	0,4	0	0,0	3	1,3	1	0,4	9	3,8
	C11.	0	0,0	2	0,8	2	0,8	2	0,8	2	0,8	8	3,4
	Toplam	4	1,7	3	1,3	2	0,8	5	2,1	3	1,3	17	7,2
Toplam		31	13,1	60	25,4	42	17,8	69	29,2	34	14,4	236	100,0

Tablo 4.15 incelendiğinde hizmet süresi 1-5 yıl arası olan araştırmaya katılanların toplam şiddet olaylarının %13,1'ini (f=31), 6-10 yıl arası olanların %25,4'ünü (f=60), 11-15 yıl arası olanların %17,8'ini (f=42), 16-20 yıl arası olanların %29,2'sini (f=69), 21 ve üstü olanların ise %14,4'ünü (f=34) yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların yaşadıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %0,8'inin (f=2) eşyaya yönelik, %4,2'sinin (f=10) fiziksel, %10,2'sinin (f=24) sözel ve %1,7'sinin (f=4) ise cinsel şiddet olduğu görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %4,2'sinin (f=10) eşyaya yönelik,%3'ünün (f=7) fiziksel, %16,9'unun (f=40) sözel ve %1,3'ünün (f=3) ise cinsel ve siber şiddet olduğu belirlenmiştir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların karşılaştıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %2,5'inin (f=6) eşyaya yönelik,%0,8'inin (f=2) fiziksel, %13,26'sının (f=32) sözel ve %0,8'inin (f=2) ise cinsel ve siber şiddet olduğu görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %5,1'inin (f=12) eşyaya yönelik,%3,4'ünün (f=8) fiziksel, %18,6'sının (f=44) sözel ve %2,1'inin (f=5) ise cinsel ve siber şiddet olduğu belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip araştırmaya katılanların yaşadıklarını belirttikleri şiddet olaylarının

%3'ünün (f=7) eşyaya yönelik,%1,3'ünün (f=3) fiziksel, %8,9'unun (f=21) sözel ve %1,3'ünün (f=3) ise cinsel ve siber şiddet olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile Kruskal – Wallis testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal – Wallis testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.16'da görülmektedir.

Tablo 4.16: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılık*

Mesleki Kıdem	N	Ortalama	sd	X^2	p	Fark
1-5	88	294,41	4	2,114	0,715	
6-10	117	314,35				
11-15	141	295,19				
16-20	164	305,79				
21+	94	300,54				
Toplam	604					

Tablo 4.16'da gösterilen Kruskal – Wallis testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($X^2_{(4)}= 2,114$; $p> 0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde 6-10 yıl arası mesleki kıdem sahip araştırmaya katılanların diğerlerine oranla daha çok şiddete uğradıklarını belirttikleri fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğin irdelendiği bu bölümden sonra, konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin görev yaptıkları okulların tip, tür, yer ve büyüklüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sıradaki bölümde incelenmektedir.

4.2.4 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul tipi arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı b. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların tipi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmektedir. Tablo 4.17 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul tipi değişkenine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.17: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Tipine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		Okul Tipi			Toplam
		A	B	C	
Hayır	n	375	82	21	478
	%	78,5	86,3	67,7	79,1
Evet	n	103	13	10	126
	%	21,5	13,7	32,3	20,9
Toplam	n	478	95	31	604
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.17 incelendiğinde A tipi liselerde görev yapan araştırmaya katılanların %782,5'inin (n=375) okullarında hiç şiddete uğramadığını, %21,5'inin (n=103) ise en az bir kere şiddet mağduru olduğunu belirttiği görülmektedir. B tipi liselerde çalışan araştırmaya katılanların %86,3'ü (n=82) okullarında hiç şiddete uğramadığını ifade ederken, şiddete uğradığını belirten katılımcı oranı ise %13,7'dir (n=13). C tipi liselerde çalışan araştırmaya katılanların %67,7'si (n=21) okullarında hiç şiddete uğramadığını, %32,3'ü (n=10) ise en az bir kere olmak üzere şiddete uğradığını belirtmektedir.

En sık şiddete uğradığını belirten araştırmaya katılanların C tipi liselerde çalıştıkları, en az şiddete uğradığını belirten araştırmaya katılanların ise B tipi liselerde çalıştıkları görülmektedir. Bu bulguya bağlı olarak görev yapılan okul tipinin yaşanan şiddet türü açısından önemli bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.18 araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının çalıştıkları okul tipi açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.18: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Tipine Göre Dağılımı*

Şiddet Türü	Şiddet Olayı	Okul Tipi							
		A		B		C		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	C1.	25	10,6	0	0,0	1	0,4	26	11,0
	C2.	9	3,8	2	0,8	0	0,0	11	4,7
	Toplam	**34**	**14,4**	**2**	**0,8**	**1**	**0,4**	**37**	**15,7**
Fiziksel	C3.	5	2,1	1	0,4	1	0,4	7	3,0
	C4.	7	3,0	0	0,0	1	0,4	8	3,4
	C8.	1	0,4	1	0,4	1	0,4	3	1,3
	C9.	3	1,3	0	0,0	0	0,0	3	1,3
	Toplam	**16**	**6,8**	**2**	**0,8**	**3**	**1,3**	**21**	**8,9**
Sözel	C5.	28	11,9	4	1,7	6	2,5	38	16,1
	C7.	56	23,7	7	3,0	6	2,5	69	29,2
	C10.	42	17,8	7	3,0	5	2,1	54	22,9
	Toplam	**126**	**53,4**	**18**	**7,6**	**17**	**7,2**	**161**	**68,2**
Diğer	C6.	8	3,4	0	0,0	1	0,4	9	3,8
	C11.	7	3,0	1	0,4	0	0,0	8	3,4
	Toplam	**15**	**6,4**	**1**	**0,4**	**1**	**0,4**	**17**	**7,2**
Toplam		**191**	**80,9**	**23**	**9,7**	**22**	**9,3**	**236**	**100,0**

Tablo 4.18 incelendiğinde A tipi liselerde şiddet olaylarının %80,9'unun (f=191), B tipi liselerde %9,7'sinin (f=23) ve C tipi liselerde %9,3'ünün (f=22) gerçekleştiğinin belirtildiği görülmektedir. Tablo 44'te A tipi liselerde yaşandığı belirtilen şiddet olaylarının %14,4'ünün (f=34) eşyaya yönelik, %6,8'inin (f=16) fiziksel, %53,4'ünün (f=126) sözel ve %6,4'ünün (f=4) ise cinsel veya siber şiddet olduğunun belirtildiği görülmektedir. B tipi liselerde ise araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %0,8'inin (f=2) eşyaya yönelik, %0,8'inin (f=2) fiziksel, %1,7'sinin (f=18) sözel ve %0,4'ünün (f=1) ise siber şiddet olduğu belirlenmiştir. C Tipi liselerde görev yapan araştırmaya katılanların karşılaştıklarını belirttikleri şiddet olaylarının %0,4'ünün (f=1) eşyaya yönelik, %1,nün (f=3) fiziksel, %7,6'sının (f=18) sözel ve %0,4'ünün (f=1) ise cinsel şiddet olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların şiddete ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal– Wallis testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.19'da görülmektedir.

Tablo 4.19: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Okul Tipi Arasındaki Farklılık*

Okul Tipi	N	Ortalama	sd	X^2	p	Fark
A	478	304,58	2	5,530	0,063	---
B	95	280,83				
C	31	336,92				
Total	604					

Tablo 4.19'da görüldüğü üzere, yapılan analiz sonucunda, araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında, görev yaptıkları okulların tipi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir ($x^2_{(2)}$= 5,530; p> 0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde C tipi liselerde görev yapan araştırmaya katılanların diğerlerine oranla daha çok şiddete uğradıkları fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların tipi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğin irdelendiği bu bölümden sonra, konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin görev yaptıkları okulların türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sıradaki bölümde incelenmektedir.

4.2.5 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul türü arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı b. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmektedir. Tablo 4.20 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.20: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		Okul Türü		Toplam
		Genel Lise	Meslek Lisesi	
Hayır	n	194	284	478
	%	84,0	76,1	79,1
Evet	n	37	89	126
	%	16,0	23,9	20,9
Toplam	n	231	373	604
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.20 incelendiğinde genel liselerde görev yapan araştırmaya katılanların %84'inin (n=194) hiçbir şiddet olayına uğramadığını, %16'sının (n=37) ise şiddete

uğradığını belirttiği görülmektedir. Meslek liselerindeki durum incelendiğinde ise araştırmaya katılanların %76,1'inin (n=284) hiç şiddet mağduru olmadıklarını, %23,9'unun (n=89) ise şiddetle karşılaştığını belirttiği bulunmuştur.

En az şiddete uğradığını belirtenlerin genel liselerde çalışan katılımcılar olduğu, en yoğun şiddete uğrayan araştırmaya katılanların ise meslek liselerinde çalıştıkları görülmektedir. Bu bulguya bağlı olarak görev yapılan okul türünün yaşanan şiddet türü açısından önemli bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.21 araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının görev yaptıkları okulların türü açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.21: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı*

Şiddet Türü	**Şiddet Olayı**	**Okul Türü**				**Toplam**	
		Genel		**Meslek**			
		f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	C1.	9	3,8	17	7,2	26	11,0
	C2.	1	0,4	10	4,2	11	4,7
	Toplam	**10**	**4,2**	**27**	**11,4**	**37**	**15,7**
Fiziksel	C3.	1	0,4	6	2,5	7	3,0
	C4.	1	0,4	7	3,0	8	3,4
	C8.	0	0,0	3	1,3	3	1,3
	C9.	0	0,0	3	1,3	3	1,3
	Toplam	**2**	**0,8**	**19**	**8,1**	**21**	**8,9**
Sözel	C5.	13	5,5	25	10,6	38	16,1
	C7.	18	7,6	51	21,6	69	29,2
	C10.	17	7,2	37	15,7	54	22,9
	Toplam	**48**	**20,3**	**113**	**47,9**	**161**	**68,2**
Diğer	C6.	2	0,8	7	3,0	9	3,8
	C11.	4	1,7	4	1,7	8	3,4
	Toplam	**6**	**2,5**	**11**	**4,7**	**17**	**7,2**
Toplam		**66**	**28,0**	**170**	**72,0**	**236**	**100,0**

Tablo 4.21 incelendiğinde yaşanan şiddet olaylarının %28'inin (f=66) genel liselerde, %72'sinin (f=170) ise meslek liselerinde gerçekleştiğinin belirtildiği görülmektedir. Genel liselerde yaşandığı belirtilen şiddet olaylarının %4,2'sinin (f=10) eşyaya yönelik,%0,8'inin (f=2) fiziksel, %20,3'ünün (f=48) sözel ve %2,5'inin (f=6) ise cinsel veya siber şiddet olduğu bulunmuştur. Meslek liselerinde yaşandığı belirtilen şiddet olaylarının ise %11,4'ünün (f=27) eşyaya yönelik, %8,1'inin (f=19) fiziksel, %47,9'unun (f=113) sözel ve %4,7'sinin (f=1) ise cinsel veya siber şiddet olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U-testi analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Okul Türü Arasındaki Farklılık*

Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Genel Lise	231	287,87	66498,50	39702,500	-2,304	0,021
Meslek Lisesi	373	311,56	116211,50			
Toplam	604					

Tablo 4.22'de gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, görev yaptıkları lise türü açısından araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U= 39702,500$; $p< 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin şiddete uğrama ihtimallerinin genel liselerde görev yapana öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların türüne göre farklılık gösterip göstermediğin irdelendiği bu bölümden sonra, konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sıradaki bölümde incelenmektedir.

4.2.6 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul yeri arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı b. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmektedir. Tablo 4.23 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.23: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Yerine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		Okulun Bulunduğu Yer		Toplam
		Şehir	Kırsal	
Hayır	n	426	52	478
	%	79,2	78,8	79,1
Evet	n	112	14	126
	%	20,8	21,2	20,9
Toplam	n	538	66	604
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.23 incelendiğinde şehirdeki okullarda görev yapan araştırmaya katılanların %79,2'sinin (n=426), kırsaldaki okullarda görev yapan araştırmaya katılanların ise %78,8'inin (n=52) okullarında hiç şiddete uğramadıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer yandan, şehirdeki liselerde görev yapan araştırmaya katılanların %20,8'inin (n=112), kırsaldaki liselerde görev yapan araştırmaya katılanların ise %21,2'sinin (n=14) en az bir defa şiddet kurbanı olduklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Okulların bulunduğu yer açısından araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet oranlarının birbirine çok yakın olduğu fakat kırsalda görev yapan araştırmaya katılanların küçük bir farkla daha çok şiddete uğradıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya bağlı olarak görev yapılan okulun bulunduğu yerin yaşanan şiddet türü açısından önemli bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.24 araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının görev yaptıkları okulların yeri açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.24: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Yerine Göre Dağılımı*

Şiddet Türü	Şiddet Olayı	Okulun Bulunduğu Yer				Toplam	
		Şehir		Kırsal			
		f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	C1.	25	10,6	1	0,4	26	11,0
	C2.	9	3,8	2	0,8	11	4,7
	Toplam	34	14,4	3	1,3	37	15,7
Fiziksel	C3.	6	2,5	1	0,4	7	3,0
	C4.	7	3,0	1	0,4	8	3,4
	C8.	1	0,4	2	0,8	3	1,3
	C9.	3	1,3	0	0,0	3	1,3
	Toplam	17	7,2	4	1,7	21	8,9
Sözel	C5.	31	13,1	7	3,0	38	16,1
	C7.	61	25,8	8	3,4	69	29,2
	C10.	46	19,5	8	3,4	54	22,9
	Toplam	138	58,5	23	9,7	161	68,2
Diğer	C6.	8	3,4	1	0,4	9	3,8
	C11.	8	3,4	0	0,0	8	3,4
	Toplam	16	6,8	1	0,4	17	7,2
Toplam		205	86,9	31	13,1	236	100,0

Tablo 4.24 incelendiğinde yaşanan şiddet olaylarının %86,9'unun (f=205) şehirdeki, %13,1'inin ise (f=31) kırsaldaki liselerde gerçekleştiğinin belirtildiği görülmektedir. Tablo 50'de şehirdeki liselerde yaşandığı belirtilen şiddet olaylarının %14,4'ünün (f=34) eşyaya yönelik,%7,2'sinin (f=17) fiziksel, %58,5'inin (f=138) sözel ve %6,8'inin (f=16) ise cinsel veya siber şiddet olduğu görülmektedir. Kırsaldaki liselerinde görev yapan araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının ise %1,3'ünün (f=3) eşyaya yönelik, %1,7'sinin (f=4) fiziksel, %9,97'sinin (f=23) sözel ve %0,4'ünün (f=1) ise cinsel şiddet olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U-testi analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.25'te gösterilmektedir.

Tablo 4.25: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşleri ile Okul Yeri Arasındaki Farklılık*

Okulun Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Şehir	538	302,37	162675,00	17684	-,074	0,941
Kırsal	66	303,56	20035,00			
Total	604					

Tablo 4.25'te gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların şiddete ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları okulların bulunduğu yer açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir (U= 17684; p> 0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kırsaldaki liselerde çalışan araştırmaya katılanların şehirdeki katılımcılara göre çok küçük bir oranda daha sık şiddete uğradıklarını belirttikleri fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların yerine göre farklılık gösterip göstermediğin irdelendiği bu bölümden sonra, konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı sıradaki bölümde incelenmektedir.

4.2.7 Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri ile okul büyüklüğü arasındaki farklılık

Bu bölümde araştırmanın 2. alt amacı b. düzeyi doğrultusunda araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Tablo 4.26 araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.26: *Araştırmaya Katılanların Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama Durumu		Okul Büyüklüğü			Toplam
		1-500	501-1000	1501+	
Hayır	n	252	146	80	478
	%	86,6	76,0	66,1	79,1
Evet	n	39	46	41	126
	%	13,4	24,0	33,9	20,9
Toplam	n	291	192	121	604
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.26 incelendiğinde öğrenci sayısı 1-500 arasındaki liselerde çalışan araştırmaya katılanların % 86,6'sının (n=252), 501-1000 arasındaki liselerde çalışan araştırmaya katılanların %76' sının (n=146) ve 1501 ve üstü öğrencisi olan liselerde görev yapan araştırmaya katılanların ise %66,1'inin (n=80) okullarında hiç şiddete uğramadığını belirttiği görülmektedir. Diğer yandan öğrenci sayısı 1-500 arasındaki liselerde çalışan araştırmaya katılanların %13,4'ünün (n=39), 501-1000 arasındaki

liselerde çalışan araştırmaya katılanların %24'ünün (n=46) ve 1501 ve üstü öğrencisi olan liselerde çalışan araştırmaya katılanların ise %33,9'unun (n=41) ise okullarında şiddet mağduru olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır.

Şiddete en sık uğradığını belirten araştırmaya katılanların öğrenci sayısı 1501 ve üstü olan okullarda çalıştıkları, en az uğradığını belirten araştırmaya katılanların ise 1-500 arası öğrencisi olan okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Bu bulguya bağlı olarak görev yapılan okulun büyüklüğünün yaşanan şiddet türü açısından önemli bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.27 araştırmaya katılanların uğradıklarını belirttikleri şiddet olaylarının görev yaptıkları okulların büyüklüğü açısından dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.27: *Araştırmaya Katılanların Şiddet Olaylarına İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

Şiddet Türü	**Şiddet Olayı**	**Okulun Büyüklüğü**						**Toplam**	
		1-500		**501-1000**		**1500+**			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eşyaya Yönelik	C1.	4	1,7	12	5,1	10	4,2	26	11,0
	C2.	2	0,8	3	1,3	6	2,5	11	4,7
	Toplam	**6**	**2,5**	**15**	**6,4**	**16**	**6,8**	**37**	**15,7**
Fiziksel	C3.	3	1,3	1	0,4	3	1,3	7	3,0
	C4.	1	0,4	4	1,7	3	1,3	8	3,4
	C8.	2	0,8	0	0,0	1	0,4	3	1,3
	C9.	0	0,0	0	0,0	3	1,3	3	1,3
	Toplam	**6**	**2,5**	**5**	**2,1**	**10**	**4,2**	**21**	**8,9**
Sözel	C5.	12	5,1	15	6,4	11	4,7	38	16,1
	C7.	25	10,6	22	9,3	22	9,3	69	29,2
	C10.	19	8,1	19	8,1	16	6,8	54	22,9
	Toplam	**56**	**23,7**	**56**	**23,7**	**49**	**20,8**	**161**	**68,2**
Diğer	C6.	1	0,4	5	2,1	3	1,3	9	3,8
	C11.	2	0,8	3	1,3	3	1,3	8	3,4
	Toplam	**3**	**1,3**	**8**	**3,4**	**6**	**2,5**	**17**	**7,2**
Toplam		**71**	**30,1**	**84**	**35,6**	**81**	**34,3**	**236**	**100,0**

Tablo 4.27 incelendiğinde yaşanan toplam şiddet olaylarının %30,1'inin (f=71) öğrenci sayısı 1-500 arasındaki liselerde, %35,6'sının ise (f=84) öğrenci sayısı 1-500 arasındaki liselerde, %34,3'ünün (f=81) ise öğrenci sayısı 1500'ün üstündeki liselerde gerçekleştiğinin belirtildiği görülmektedir. Tablo 53'te öğrenci sayısı 1-500 arasındaki liselerde yaşandığı belirtilen şiddet olaylarının %2,5'inin (f=6) eşyaya yönelik,%2,5'inin (f=6) fiziksel, %23,7'sinin (f=56) sözel ve %1,3'ünün (f=16) ise cinsel veya siber şiddet olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısı 501- 1000 arasında değişen liselerde uğranıldığı belirtilen şiddet olaylarının %6,4'ünün (f=15) eşyaya yönelik, %2,1'inin (f=5) fiziksel, %23,7'sinin (f=56) sözel ve %3,4'ünün (f=8) ise cinsel veya siber şiddet olduğu

belirlenmiştir. Öğrenci sayısı 1500'ün üstünde olan liselerde ise yaşanan şiddet olaylarının %6,8'inin (f=16) eşyaya yönelik, %4,2'sinin (f=10) fiziksel, %20,8'inin (f=49) sözel ve %2,5'inin (f=6) cinsel veya siber şiddet şeklinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal–Wallis testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal–Wallis testinden elde edilen sonuçlar tablo 4.28'te görülmektedir.

Tablo 4.28: *Araştırmaya Katılanların Şiddete İlişkin Görüşleri ile Okul Büyüklüğü Arasındaki Farklılık*

Okul Büyüklüğü	N	Ortalama	sd	X^2	p	Fark
1-500	291	279,97	2	23,315	,001	1-2, 1-3
501-1000	192	311,85				
1501+	121	341,83				
Toplam	604					

Tablo 4.28'te görülen analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların şiddete ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2_{(2)}$= 523,315; p> 0.001). Bir diğer ifade araştırmaya katılanların şiddete uğrama ihtimalleri okulların büyüklüklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu bulguya bağlı olarak büyük okullarda görev yapan araştırmaya katılanların şiddete uğrama ihtimallerinin, daha küçük okullarda çalışanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu amaçla yapılan Mann- Whitney U analizi sonucunda görüşler arasındaki farklılığın 1-500 ve 501-1000 öğrencisi olan liseler arasında olduğu görülmüştür (U= 24987; Z= -2,978; p<0.05). Bu bulguya bağlı olarak 501-1000 öğrencisi olan okullarda görev yapan araştırmaya katılanların 1-500 öğrencisi olan liselerde görev yapan katılımcılara göre şiddete uğrama ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcı görüşleri arasındaki bir başka farklılığın ise 1-500 arasında ve 1500'den fazla öğrencisi olan liseler arasında olduğu görülmüştür(U= 13999,500; Z= -4,781; p<0.001). Bu bulguya bağlı olarak 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde görev yapan araştırmaya katılanların 1-500 öğrencisi olan liselerde görev yapan katılımcılara göre şiddete uğrama ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların şiddete uğramaya ilişkin görüşleri, bu görüşlerinin öğretmenlerin ve okulların belirli özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sıradaki bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların iklimine ilişkin algıları ve bu algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmektedir.

4.3 Araştırmaya katılanların Görev Yaptıkları Okul İklimine İlişkin Algıları

Bu alt bölümde, "öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın 3. alt amacı irdelenmektedir. Katılıcıların görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algıları veri toplama araçlarından birisi olan OİÖ'de yer alan 27 maddeye verdikleri yanıtların incelenmesinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların iklimine ilişkin algıları a. Meslektaş Liderliği (ML), b. Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD), c. Başarı Baskısı (BB) ve d. Kurumun Savunmasızlığı (KS)olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir.

İlk olarak araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul iklimin ML alt boyutu irdelenmiştir. Sıradaki bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların ikliminin ML alt boyutuna ilişkin algılarının incelenmesinden elde edilen bulgular ve bunun sonucunda yapılan yorumlar verilmektedir.

4.3.1 Araştırmaya katılanların okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları

Bu bölümde araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin ML alt boyutuna ilişkin algıları incelenmektedir. Bu bölümde incelenen veriler veri toplama araçlarından olan "OİÖ'den elde edilmiştir. Tablo 4.29 okul ikliminin ML alt boyutuna ilişkin araştırmaya katılanların algılarını belirlemeye yönelik hazırlanmış ölçek maddelerini vermektedir.

Tablo 4.29*: Okul İklimin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri*

Okul ikliminin ML Alt boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri
1. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.
2. Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.
3. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.
4. Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.
5. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.
6. Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.
7. Okul müdürü değişime gönüllüdür.

Tablo 4.29 incelendiğinde bu maddeler aracılığıyla araştırmaya katılanların birlikte çalıştıkları okul müdürünün tutum ve davranışlarına (yenilikçi, değişime açık, adil, dost, eşitlikçi, demokrat gibi) ilişkin algılarının ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin standart puanlarına göre dağılımı Tablo 4.30'da gösterilmektedir.

Tablo 4.30*: Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı*

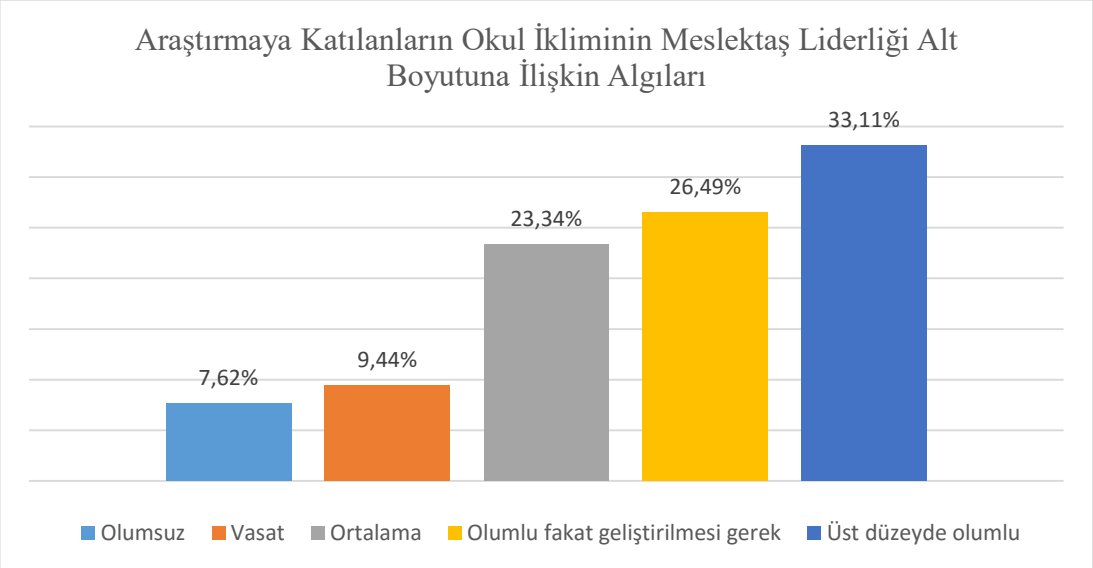
	Okul İkilimin Meslektaş Liderliği Alt Boyutu									
Ölçek Maddeleri	1	3	5	10	13	20	27	ML	MLSP	
Okullar				$\bar{x}$						Yorum
Y Lisesi	3,63	3,94	3,88	3,81	3,5	3,56	3,63	25,94	655,56	
D Lisesi	3,57	3,71	3,71	3,71	3,43	3,29	3,57	25	628,77	
I Lisesi	3,4	3,67	3,6	3,53	3,47	3,67	3,6	24,93	626,78	Üst Düzeyde
N Lisesi	3,46	3,54	3,73	3,71	3,25	3,35	3,56	24,6	617,38	Olumlu
B Lisesi	3,22	3,44	3,61	3,5	3,33	3,5	3,44	24,06	601,99	
A Lisesi	3,28	3,35	3,67	3,59	3,46	3,28	3,41	24,04	601,42	
U Lisesi	3,29	3,21	3,64	3,5	3,21	3,29	3,43	23,57	588,03	
R Lisesi	3,45	3	3,25	3,4	3,25	3,2	3,4	22,95	570,37	
J Lisesi	3,17	3,33	3,43	3,47	3,17	3,03	3,13	22,73	564,10	
Ş Lisesi	3	3,09	3,09	3,18	3	3	3,18	21,55	530,48	Olumlu Fakat
T Lisesi	2,79	2,83	3,24	3,21	2,97	2,93	2,9	20,86	510,83	Geliştirilmesi
L Lisesi	2,77	3,08	3,23	3,15	2,85	3	2,77	20,85	510,54	Gerek
Ü Lisesi	2,88	2,96	3,21	3,08	2,79	2,88	3,04	20,83	509,97	
P Lisesi	2,71	2,79	3	3,29	3	2,93	2,79	20,5	500,57	
H Lisesi	2,79	2,94	2,94	3,03	2,88	2,91	2,82	20,3	494,87	
O Lisesi	2,7	2,85	3	3,11	3,11	2,67	2,74	20,19	491,74	
S Lisesi	2,55	2,66	2,93	3,03	2,71	2,55	2,86	19,29	466,10	
V Lisesi	2,6	2,47	2,73	2,87	2,6	2,53	2,8	18,6	446,44	
K Lisesi	2,11	2,56	2,5	2,72	2,72	2,33	2,44	17,39	411,97	
E Lisesi	2,08	2,31	2,69	2,62	2,08	2,69	2,54	17	400,85	Ortalama
G Lisesi	2,03	2,5	2,3	2,7	2,43	2,3	2,23	16,5	386,61	
C Lisesi	2	2,31	2,21	2,55	2,38	2,24	2,31	16	372,36	
M Lisesi	2,1	2,13	2,03	2,6	2,4	2,17	2,3	15,73	364,67	
F Lisesi	1,93	2,4	2,47	2,33	2,07	1,87	2,27	15,33	353,28	Vasat
Z Lisesi	1,88	2,06	1,5	2,19	2,19	1,81	1,81	13,44	299,43	

Tablo 4.30 incelendiğinde Y, D, I, N, B ve A liselerinin okul ikliminin ML at boyutuna ilişkin standart puanlarının 601,42–655,56 arasında olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu standart puan aralığı bu liselerden araştırmaya katılanların okullarının ikliminin meslektaş liderliği alt boyutunu "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. U, R, J, Ş, L, T, Ü, P, H ve O liselerinin bu boyutta ilişkin standart puanlarının 491,74 ile 588,03 arasında değiştiği ve bu liselerden araştırmaya katılanların okullarının ikliminin bu alt boyutu "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. S, V, K, E, G, C ve M liselerinden

katılımcıların verdikleri yanıtlardan ulaşılan standart puan aralığı 364,67 ile 466,10 arasında değişmektedir ve bu puan aralığı bu liselerden araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin bu boyutunu "ortalama" olarak algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ait hesaplanan standart puan aralığı sadece F ve Z liselerinde 299,43 ile 353, 28 arasında kalmaktadır. Bu puan aralığı bu okullardan araştırmaya katılanların okul ikliminin bu alt boyutunu "vasat" bulduklarını göstermektedir.

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki 25 lisenin 6'sında okul ikliminin ML alt boyutunun "üst düzeyde olumlu", 10'unda " olumlu fakat geliştirilmesi gerek", diğer 7'sinde "ortalama" ve sadece 2'sinde "vasat" olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutu açısından kıyaslanmasından sonra, araştırma katılımcılarının görev yaptıkları okulların ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının görev yaptıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algılarının dağılımı Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna ilişkin Algıları*

Şekil 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların %7,62'sinin görev yaptıkları okul ikliminin ML alt boyutunu "olumsuz", %9,44'ünün "vasat", %23,34'ünün "ortalama",

%24,49'unun "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %33,11'inin ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin ML alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin PÖD alt boyutuna ilişkin algıları irdelenmektedir.

4.3.2 Araştırmaya katılanların okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları

Bu bölümde araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda ikinci olarak araştırmaya katılanların çalıştıkları okulların ikliminin PÖD alt boyutuna ilişkin algıları incelenmektedir. Bu bölümde incelenen veriler veri toplama araçlarından olan OİÖ'den elde edilmiştir. Tablo 4.31 okul ikliminin PÖD alt boyutuna ilişkin araştırmaya katılanların algılarını belirlemeye yönelik hazırlanmış ölçek maddelerini vermektedir.

Tablo 4.31: *Okul İklimin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri*

Okul İklimin PÖD Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri
1. Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.
2. Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.
3. Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.
4. Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.
5. Bu okuldaki öğretmenler adildirler.
6. Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.
7. Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.

Tablo 4.31 incelendiğinde bu maddeler aracılığıyla araştırmaya katılanların birlikte çalıştıkları meslektaşlarının tutum ve davranışlarına (yardımsever, destekleyici, işbirlikçi, adanmış, istekli gibi) ilişkin algılarının ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin standart puanlarına göre dağılımı Tablo 4.32'de gösterilmektedir.

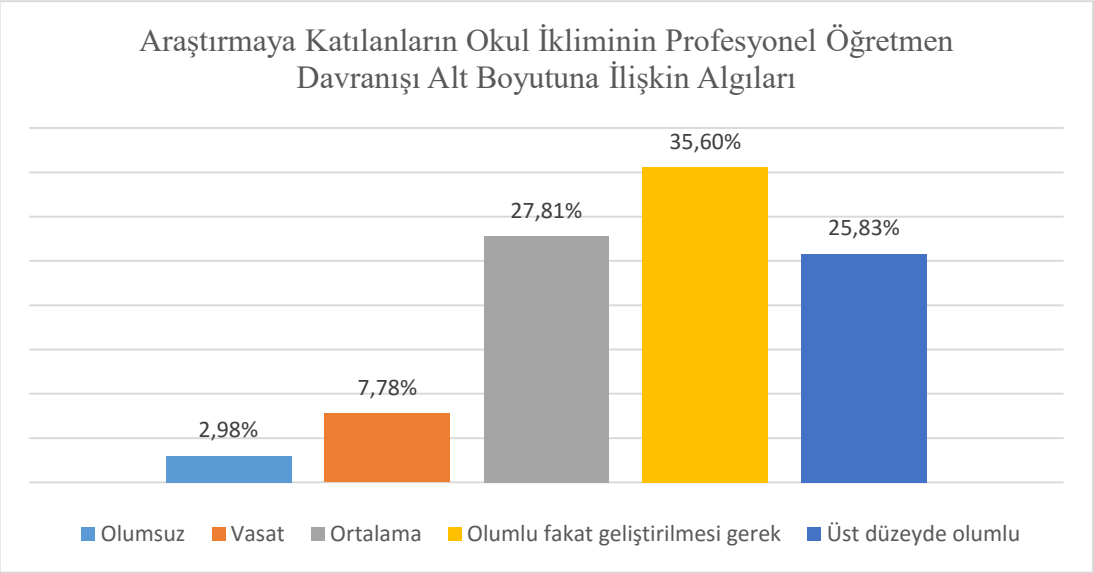
Tablo 4.32: *Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı*

	Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutu									
Ölçek Maddeleri	8	18	21	23	25	28	29			Yorum
Okullar			$\overline{x}$					PÖD	PÖDSP	
Y Lisesi	3,44	3,06	3,56	3,31	3,5	3	3,25	23,13	655,56	
D Lisesi	3	2,57	3	2,57	3,14	2,86	2,86	20	628,77	
I Lisesi	3,73	3,27	3,73	3,6	3,47	3,53	3,53	24,87	626,78	
N Lisesi	2,98	2,9	2,96	2,73	3,04	3,08	2,81	20,5	617,38	
B Lisesi	3,17	2,83	3,11	2,94	3	3,06	2,89	21	601,99	
A Lisesi	3,07	3	3,09	2,93	3,04	3,15	2,91	21,2	601,42	
U Lisesi	3,43	3	3,14	3,07	3,29	3,14	3,14	22,21	588,03	
R Lisesi	2,75	2,65	2,8	2,6	2,8	2,75	2,65	19	570,37	
J Lisesi	2,87	2,83	3,07	2,83	2,97	3,03	2,83	20,43	564,10	Olumlu fakat
Ş Lisesi	2,73	2,45	2,91	2,82	3	2,73	2,73	19,36	530,48	geliştirilmesi gerek
T Lisesi	3,24	3,1	3,21	2,97	3,07	2,93	3	21,52	510,83	
L Lisesi	3	2,77	3,08	2,92	3,08	2,77	3,08	20,69	510,54	
Ü Lisesi	3,5	3,08	3,13	3,33	3,13	3,17	3,13	22,46	509,97	
P Lisesi	3,86	3,43	3,57	3,36	3,5	3,29	3	24	500,57	
H Lisesi	2,91	2,85	2,97	2,64	2,88	2,91	2,67	19,82	494,87	
O Lisesi	3	2,81	2,96	2,85	2,81	2,74	2,56	19,74	491,74	
S Lisesi	2,73	2,47	2,77	2,47	2,7	2,99	2,73	18,84	466,10	
V Lisesi	3,2	2,67	2,73	2,6	2,87	2,6	2,67	19,33	446,44	
K Lisesi	3,06	2,83	3,06	2,83	3,22	2,89	2,89	20,78	411,97	
E Lisesi	2,54	2,46	2,54	2,46	2,69	2,54	2,23	17,46	400,85	
G Lisesi	3,17	2,83	3,3	3,2	3,1	3,17	3,17	21,93	386,61	
C Lisesi	2,9	2,86	2,9	2,76	2,9	2,97	2,69	19,97	372,36	Ortalama
M Lisesi	2,9	2,7	2,8	2,77	2,87	2,93	2,9	19,87	364,67	
F Lisesi	3,13	3,27	3,2	3,2	3,4	3,4	3,27	22,87	353,28	
Z Lisesi	3	2,88	2,88	2,94	2,88	3,19	2,56	20,31	299,43	

Tablo 4.32 incelendiğinde Y, D, I, N, B, A, U, R, J, Ş, T, L, Ü, P, H, O, S ve V liselerinin okul ikliminin PÖD alt boyutuna ilişkin standart puanlarının 446,44 ile 655,56 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu standart puan aralığı, bu liselerden araştırmaya katılanların çalıştıkları okullarının ikliminin PÖD alt boyutunu "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" olarak değerlendirdiklerini şeklinde yorumlanmıştır. Diğer liselerin (K, E, G, C, F ve Z) ikliminin bu boyutuna ait standart puan aralığının 299,43 ile 411,97 arasında olduğu belirlenmiş ve bu durum bu okullardan katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin bu boyutunun "ortalama" olarak algılandıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 4.32'de araştırma kapsamındaki 25 lisenin 18'inde araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin PÖD alt boyutu "olumlu fakat geliştirilmesi gerek", 7'sinde ise "ortalama" olarak algıladıkları görülmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutu açısından kıyaslanmasından sonra, araştırma katılımcılarının görev yaptıkları okulların ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının görev yaptıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Şekil 5 incelendiğinde araştırmaya katılanlarının %2,98'inin çalıştıkları okul ikliminin PÖD alt boyutunu "olumsuz", %7,78'inin "vasat", %27,81'inin "ortalama", % 35,60'ının "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %25,83'ünün ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların ikliminin PÖD alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların ikliminin BB alt boyutuna ilişkin algıları irdelenmektedir.

4.3.3 Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları

Bu bölümde araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin BB alt boyutuna ilişkin algıları incelenmektedir. Bu bölümde incelenen veriler veri toplama araçlarından olan OİÖ'den elde edilmiştir. Tablo 4.33 okul ikliminin bu alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yönelik hazırlanmış ölçek maddelerini vermektedir.

Tablo 4.33: *Okul İklimin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri*

Okul İklimin BB Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri
1. Okulun akademik başarı standartları yüksektir.
2. Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.
3. Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.
4. Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.
5. Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.
6. Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.
7. Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.
8. Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.

Tablo 4.33 incelendiğinde bu maddeler aracılığıyla araştırmaya katılanların okul, öğrenci ve velilerin akademik başarıya yönelik tutum ve davranışlarına (yüksek akademik başarı, çalışkan, akademik hedefleri olan öğrenciler, başarı için okulla işbirliğinde olan veliler gibi) ilişkin algılarının ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin standart puanlarına göre dağılımı Tablo 4,34'te göstermektedir.

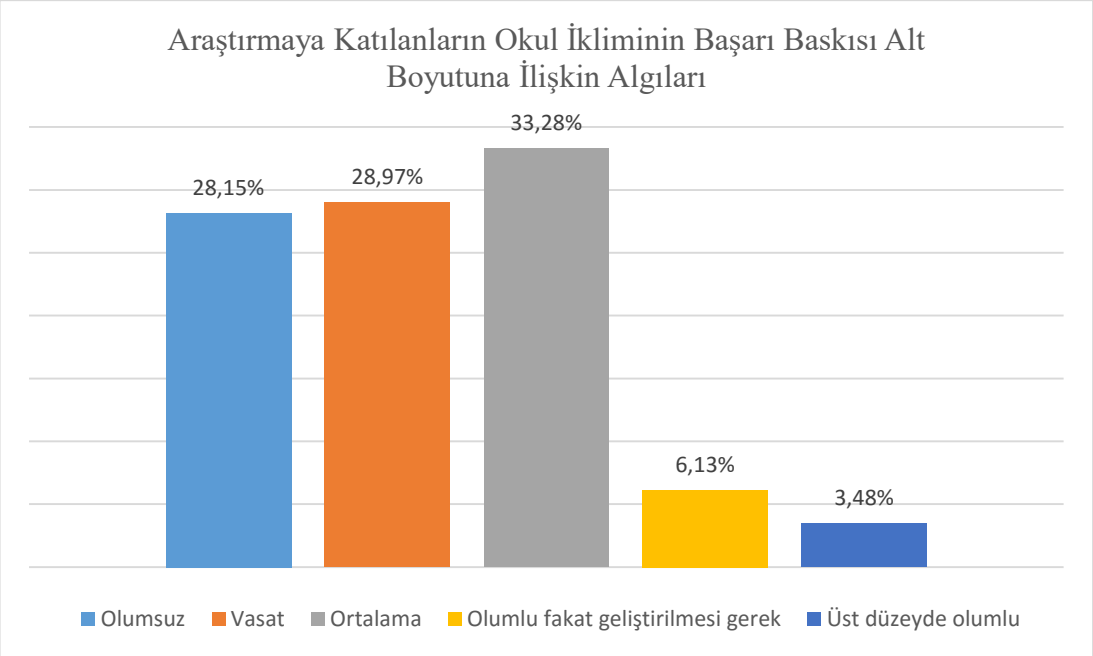
Tablo 4.34*: Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı*

	Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutu										
Anket Soruları	7	11	15	16	17	19	22	24			Yorum
Okullar			$\overline{x}$						BB	BBSP	
I Lisesi	2,8	2,53	2,47	2,2	2,27	3	2,13	2,8	20,2	716,49	Üst Düzeyde Olumlu
P Lisesi	3,93	3,36	3,64	3,14	3,36	3,64	3	3,79	27,86	694,07	
Y Lisesi	2	2,31	1,81	1,63	1,88	2,25	1,44	1,94	15,25	671,65	Olumlu fakat geliştirilmeğe gerek
F Lisesi	1,67	1,93	1,73	1,6	1,73	2,27	1,53	2	14,47	664,95	
Ü Lisesi	2,75	2,54	2,58	2,08	2,54	2,96	2,08	2,79	20,33	654,38	
U Lisesi	2,36	2,43	2,14	1,79	2	2,43	1,79	2,14	17,07	647,94	
G Lisesi	2,07	2,1	1,8	1,63	1,6	2,17	1,63	2,13	15,13	640,72	
T Lisesi	3,17	2,93	2,86	2,48	2,76	3,03	2,38	2,97	22,59	630,15	
A Lisesi	1,72	2,17	1,93	1,61	1,63	2,33	1,54	1,91	14,85	621,91	
B Lisesi	2,28	2,11	2,33	2,06	2,17	2,61	1,94	2,61	18,11	616,75	
K Lisesi	1,56	2	1,78	1,78	1,67	2,28	1,83	2	14,89	611,08	
L Lisesi	1,46	1,92	1,54	1,54	1,23	2,15	1,54	1,92	13,31	608,76	
N Lisesi	2,17	2,46	2	1,92	1,94	2,5	2,04	2,27	17,29	603,87	
J Lisesi	1,37	1,97	1,57	1,23	1,4	2,1	1,37	1,83	12,83	602,06	
Z Lisesi	1,69	2,31	1,81	1,38	1,69	1,75	1,44	1,94	14	598,97	
D Lisesi	1,14	1,86	1,57	1,29	1,29	2	1,29	1,71	12,14	590,98	
C Lisesi	1,97	2,03	1,79	1,62	1,83	2,31	1,72	1,97	15,24	590,21	
M Lisesi	1,7	1,93	1,8	1,6	1,53	2,3	1,6	1,97	14,43	587,63	
H Lisesi	2,42	2	2,06	1,94	2	2,58	1,88	2,36	17,24	586,34	
O Lisesi	3,11	2,96	2,81	2,41	2,63	2,78	2,37	2,85	21,93	584,28	
Ş Lisesi	2,27	2,45	2,27	2,18	2,09	2,82	2,27	2,73	19,09	574,48	Ortalama
V Lisesi	1,53	1,93	1,47	1,33	1,33	2,07	1,4	1,47	12,53	573,71	
R Lisesi	2,4	2,25	1,95	1,8	2	2,45	1,85	2,55	17,25	565,21	
S Lisesi	1,4	2,01	1,37	1,37	1,36	2	1,45	1,66	12,62	561,08	
E Lisesi	1,31	1,69	1,15	1,31	1,15	2	1,31	1,23	11,15	525,52	

Tablo 4.34 incelendiğinde okul ikliminin BB alt boyutunun " üst düzeyde olumlu" olarak değerlendirildiği iki lisenin 694,07 ve 716,49 standart puan ile I ve P liseleri olduğu görülmektedir. Okul ikliminin BB alt boyutun 584,28 – 671,65 standart puan aralığı ile "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" şeklinde algılandığı liselerin ise Y, F, Ü, U, G, T, A, B, K, L, N, J, Z, D, C, M, H ve O liseleri olduğu belirlenmiştir. Ş, V, R, S ve E liselerinin okul ikliminin BB alt boyutuna ilişkin standart puan aralığının 525,52 ile 574,48 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu değer aralığı, bu liselerden araştırmaya katılanların çalıştıkları okullarının ikliminin BB alt boyutunu "vasat" olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki 25 lisenin sadece ikisinde araştırmaya katılanların okul ikliminin BB boyutunu "üst düzeyde olumlu", 18'inde "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve 5'inde ise "vasat" olarak algıladıkları görülmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin başarı baskısı alt boyutu açısından kıyaslanmasından sonra, araştırma katılımcılarının görev yaptıkları okulların ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna ilişkin Algıları*

Şekil 6 incelendiğinde, araştırmanın araştırmaya katılanlarının %28,15'inin okul ikliminin BB boyutunu "olumsuz", %28,97'sinin "vasat", % 33,28'inin "ortalama", %6,13'ünün "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve % 3,48'inin ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların ikliminin BB alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların ikliminin KS boyutuna ilişkin algıları irdelenmektedir.

4.3.4 Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları

Bu bölümde araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda dördüncü olarak araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin KS alt boyutuna ilişkin algıları incelenmektedir. Bu bölümde incelenen veriler veri toplama araçlarından olan OİÖ'den elde edilmiştir. Tablo 4.35 okul ikliminin KS alt boyutuna ilişkin katılımcı algılarını belirlemeye yönelik hazırlanmış ölçek maddelerini vermektedir.

Tablo 4.35: *Okul İklimin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri*

Okul İklimin KS Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri
1. Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.
2. Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.
3. Okul müdürü veli baskınına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.
4. Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.
5. Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.

Tablo 4.35 incelendiğinde bu maddeler aracılığıyla araştırmaya katılanların okullarının dışardan gelen baskı ve saldırılara karşı ne kadar savunmasız olduğuna ilişkin algılarının ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin standart puanlarına göre dağılımı Tablo 4.36 göstermektedir.

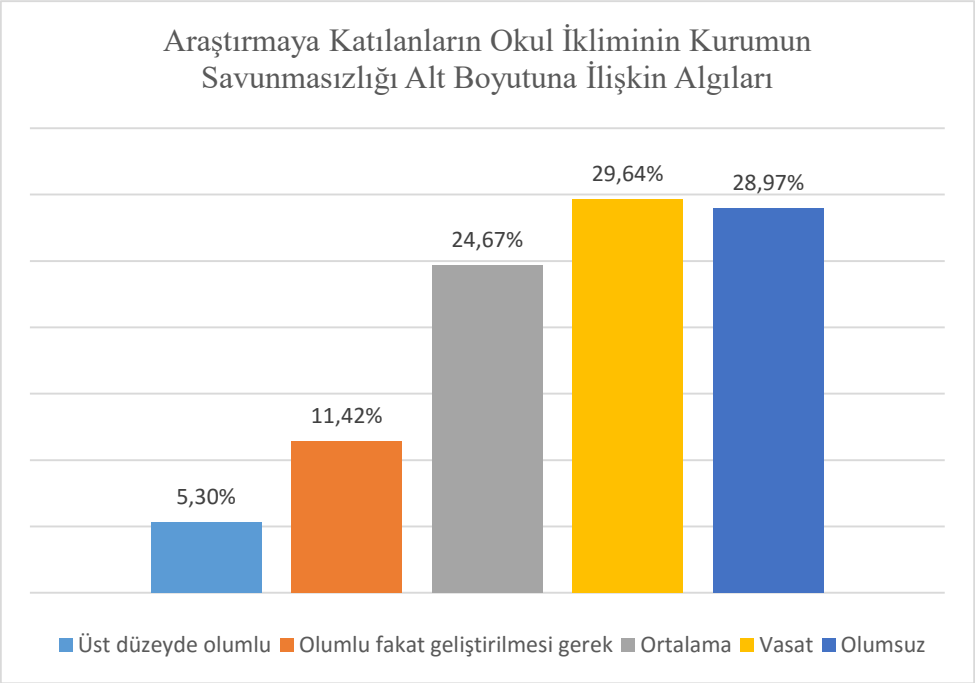
Tablo 4.36*: Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Standart Puanlarına Göre Liselerin Dağılımı*

	Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutu							
Anket Soruları	2	6	9	12	26			
Okullar			$\bar{x}$			BB	BBSP	Yorum
F Lisesi	2,67	2,93	3,07	2,67	2,93	14,27	672,82	Vasat
Z Lisesi	2,75	2,75	3,13	2,94	2,69	14,25	671,84	
C Lisesi	2,45	2,66	2,72	2,66	2,86	13,34	627,67	Ortalama
G Lisesi	2,37	2,6	2,7	2,77	2,9	13,33	627,18	
M Lisesi	2,37	2,57	2,77	2,63	2,83	13,17	619,42	
E Lisesi	2,31	2,85	2,31	2,38	2,85	12,69	596,12	
K Lisesi	2,33	2,22	2,67	2,5	2,89	12,61	592,23	
V Lisesi	2,07	2,4	2,33	2,07	2,47	11,33	530,10	
S Lisesi	1,97	2,29	2,44	2,12	2,47	11,29	528,16	
L Lisesi	1,92	2,31	2,15	2,38	2,46	11,23	525,24	
H Lisesi	2,06	2,12	2,09	2,18	2,76	11,21	524,27	
P Lisesi	1,86	2	2,07	2,21	2,71	10,86	507,28	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek
O Lisesi	1,85	1,89	2,33	2,22	2,52	10,81	504,85	
Ü Lisesi	1,92	2,21	2,13	1,96	2,38	10,58	493,69	
T Lisesi	1,76	2,03	2,03	2,07	2,55	10,45	487,38	
Ş Lisesi	1,91	2	2,09	1,91	2,36	10,27	478,64	
J Lisesi	1,57	1,87	1,97	1,9	2,07	9,37	434,95	
R Lisesi	1,6	1,75	1,85	1,65	2,3	9,15	424,27	
U Lisesi	1,57	1,79	1,79	1,64	2,29	9,07	420,39	
A Lisesi	1,46	1,57	1,74	1,61	2,17	8,54	394,66	
B Lisesi	1,5	1,61	1,5	1,56	2,22	8,39	387,38	
N Lisesi	1,38	1,75	1,67	1,46	2,08	8,33	384,47	
D Lisesi	1,29	1,43	1,71	1,57	2	8	368,45	Üst düzeyde olumlu
I Lisesi	1,4	1,47	1,33	1,4	2,2	7,8	358,74	
Y Lisesi	1,25	1,56	1,5	1,44	1,81	7,56	347,09	

Tablo 4.36 incelendiğinde okul ikliminin KS alt boyutunun "üst düzeyde olumlu", olarak algılandığı üç lisenin 347,09 ve 368,45 standart puan aralığındaki Y, I ve D liseleri olduğu görülmektedir. 11 lisenin (P, O, Ü, T, Ş, J, R, U, A, B ve N) okul ikliminin KS alt boyutuna ilişkin standart puanlarının 384,47 ile 507,28 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu standart puan aralıkları araştırmaya katılanların okul ikliminin KS alt boyutunu "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" olarak algıladıklarını göstermektedir. C, G, M, E, K, V, S, L ve H (524,27- 627,67 standart puan aralığı) liselerinden araştırmaya katılanların ise okullarının ikliminin KS alt boyutunu "ortalama" olarak algıladıkları görülmektedir. Görev yaptıkları okulların ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutunu "vasat" olarak değerlendiren katılımcıların ise 672,82 ile 671,84 standart puan aralığı ile F ve Z liselerinden oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.36'da görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki 25 lisenin 2'sinde araştırmaya katılanların okul ikliminin KS alt boyutunun "üst düzeyde olumlu", 11'inde "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" , 9'unda ise "ortalama" ve 2'sinde ise "vasat" olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan liselerin okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutu açısından kıyaslanmasından sonra, araştırma katılımcılarının görev yaptıkları okulların ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının görev yaptıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 7'de gösterilmektedir.



Şekil 7: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Şekil 7 incelendiğinde, araştırmanın araştırmaya katılanlarının %5,30'unun çalıştıkları okul ikliminin KS alt boyutunun "üst düzeyde olumlu", %11,42'sinin "olumlu fakat geliştirilmesi gerek", %24,67'sinin "ortalama", % 29,64'ünün "vasat" ve % 28,97'sinin ise "olumsuz" olarak algılandıkları görülmektedir.

Bu bölümde araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algıları irdelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin ML, PÖD, BB ve KS alt boyutlarına ilişkin algıları arasında şiddete uğrama durumuna göre bir fark olup olmadığı incelenmektedir.

4.4 Araştırmaya katılanların okul iklimine ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark

Bu alt bölümde "Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları arasında şiddete uğrama durumuna göre bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın 4. alt amacı irdelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin sırasıyla meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı alt boyutlarına ilişkin algılarının okul şiddetine uğrama durumu açısından farklılık gösterip göstermediği irdelenmektedir. Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları arasında şiddete uğrama durumuna göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

4.4.1 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişki

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre bir fark olup olmadığı incelenmektedir. Bu bölümde irdelenen veriler veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın A bölümünden ve diğer veri toplama aracı olan OİÖ'den elde edilmiştir.

Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin meslektaş liderliğine ilişkin algılarının şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşlerine göre dağılımını Tablo 4.37'de gösterilmektedir.

Tablo 4.37: *Katılımcıların Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı*

		Araştırmaya Katılanların Meslektaş Liderliğine İlişkin Algıları					
Şiddete Uğrama		Olumsuz	Vasat	Ortalama	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek	Üst düzeyde olumlu	Toplam
Hayır	n	37	43	103	132	163	478
	%	80,4	75,4	73,0	82,5	81,5	79,1
Evet	n	9	14	38	28	37	126
	%	19,6	24,6	27,0	17,5	18,5	20,9
Toplam	n	46	57	141	160	200	604
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.37 incelendiğinde hiç şiddete uğramamış katılımcıların %80,4'ünün (n=37) okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutunu "olumsuz", %75,4'ünün (n=43) "vasat", %73'ünün (n=103) "ortalama", %82,5'inin (n=132) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %81,5'inin (n=163) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer yandan şiddete uğradığını belirten katılımcıların %19,6'sı (n=9) okul ikliminin bu alt boyutunu "olumsuz", %24,6'sı (n=14) "vasat", %27'si (n=38) "ortalama", %17,5'i (n=28) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %18,5'i (n=37) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Şiddet olaylarını en sık yaşadığını belirten katılımcıların, görev yaptıkları okul ikliminin bu alt boyutunu "ortalama" ve "vasat" olarak algıladıkları, en az şiddete uğradıklarını belirten katılımcıların ise okul ikliminin bu alt boyutunu "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Fakat okul ikliminin bu alt boyutunu "olumsuz" ve "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıklarını belirten katılımcıların, şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşlerini gösteren yüzde oranlarının birbirine çok yakın olduğu ilgi çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.38'te görülmektedir.

Tablo 4.38: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Meslektaş Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık*

Şiddete Uğrama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Hayır	478	307.71	147084	27625	-1.480	.139
Evet	126	382.75	35626			
Total	604					

Tablo 4.38'te gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir (U= 27625; p> .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında şiddete uğramayan katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre bir fark olup olmadığı irdelenmektedir.

4.4.2 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark

Bu bölümde ikinci olarak araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre bir farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Bu bölümde irdelenen veriler veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın A bölümünden ve diğer veri toplama aracı olan OİÖ'den elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algılarının şiddete uğramaya ilişkin görüşlerine göre dağılımı Tablo 4.39'da gösterilmektedir.

Tablo 4.39: *Katılımcıların Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama		Araştırmaya Katılanların Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algıları					Toplam
		Olumsuz	Vasat	Ortalama	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek	Üst düzeyde olumlu	
Hayır	n	13	33	125	179	128	478
	%	72,2	70,2	74,4	83,3	82,1	79,1
Evet	n	5	14	43	36	28	126
	%	27,8	29,8	25,6	16,7	17,9	20,9
Toplam	n	18	47	168	215	156	604
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.39 incelendiğinde, hiç şiddete uğramadığını belirten katılımcıların %72,2'sinin (n=13) okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutunu "olumsuz", %70,2'sinin (n=33) "vasat", %74,4'ünün (n=125) "ortalama", %83,3'ünün (n=179) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %82,1'inin (n=128) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer yandan şiddete uğradığını belirten

katılımcıların %27,8'i (n=5) okul ikliminin bu alt boyutunu "olumsuz", %29,8'i (n=14) "vasat", %25,6'sı (n=43) "ortalama", %16,7'si (n=36) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %17,9'u (n=28) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Şiddet olaylarını en sık yaşadığını belirten katılımcıların, görev yaptıkları okul ikliminin bu alt boyutunu "vasat", "olumsuz" ve "ortalama" olarak algıladıkları, en az şiddete uğradıklarını belirten katılımcıların ise okul ikliminin bu alt boyutunu "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve "üst düzeyde olumlu" olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.40'ta görülmektedir.

Tablo 4.40: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık*

Şiddete Uğrama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Hayır	478	310,94	148628	26081	-2,419	.016
Evet	126	270,49	34082			
Total	604					

Tablo 4.40'ta gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U= 26081$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında şiddete uğrayan katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algı düzeyinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya bağlı olarak şiddete uğrama durumunun katılımcıların okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bulgu ayrıca okullarında şiddetine uğrayan katılımcıların meslektaşlarından bekledikleri yeterli ilgi ve desteği göremediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmaya

katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre bir fark olup olmadığı irdelenmektedir.

4.4.3 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark

Bu bölümde üçüncü olarak araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu bölümde irdelenen veriler veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın A bölümünden ve diğer veri toplama aracı olan OİÖ'den elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algılarının şiddete uğramaya ilişkin görüşlerine göre dağılımı Tablo 4.41'de gösterilmektedir.

Tablo 4.41: *Katılımcıların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı*

Şiddete Uğrama		Araştırmaya Katılanların Başarı Baskısı Alt boyutuna İlişkin Algıları					Toplam
		Olumsuz	Vasat	Ortalama	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek	Üst düzeyde olumlu	
Hayır	n	125	136	163	35	19	478
	%	73,5	77,7	81,1	94,6	90,5	79,1
Evet	n	45	39	38	2	2	126
	%	26,5	22,3	18,9	5,4	9,5	20,9
Toplam	n	170	175	201	37	21	604
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.41 incelendiğinde, hiç şiddete uğramadığını belirten katılımcıların %73,5'inin (n=125) okul ikliminin başarı baskısı alt boyutunu "olumsuz", %77,7'sinin (n=136) "vasat", %81,1'inin (n=163) "ortalama", %94,6'sının (n=35) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %90,5'inin (n=19) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer yandan şiddete uğradığını belirten katılımcıların %26,5'i (n=45) okul ikliminin bu alt boyutunu "olumsuz", %22,3'ü (n=39) "vasat", %18,9'u (n=38) "ortalama", %5,4'ü (n=2) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %9,5'i (n=2) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Şiddet olaylarını en sık yaşadığını belirten katılımcıların, görev yaptıkları okul ikliminin bu alt boyutunu "olumsuz", "vasat" ve "ortalama" olarak algıladıkları, en az şiddete uğradıklarını belirten katılımcıların ise okul ikliminin bu alt boyutunu "olumlu

fakat geliştirilmesi gerek" ve "üst düzeyde olumlu" olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.42'de görülmektedir.

Tablo 4.42: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık*

Şiddete Uğrama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Hayır	478	312,83	149534,50	25174,500	-2,961	.003
Evet	126	263,30	33175,50			
Total	604					

Tablo 4.42'de gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (U= 25174,500; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında şiddete uğrayan katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algı düzeyinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya bağlı olarak şiddete uğrama durumunun katılımcıların okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği veya katılımcıların okuldaki öğrencilerin akademik başarı seviyesi ile şiddete uğrama durumu arasında bir ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu bulgu katılımcıların daha sık şiddete uğradıkları okulların, akademik başarı seviyesi daha düşük olan öğrencilerin devam ettikleri okullar olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu bölümde araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sıradaki bölümde ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre bir fark olup olmadığı irdelenmektedir.

4.4.4 Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları ile şiddete uğramaya ilişkin görüşleri arasındaki fark

Bu bölümde son olarak araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre bir farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Bu bölümde irdelenen veriler veri toplama araçlarından biri olan ÖYŞA'nın A bölümünden ve diğer veri toplama aracı olan OİÖ'den elde edilmiştir. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algılarının şiddete uğrama durumuna ilişkin görüşlerine göre dağılımı Tablo 4.43'te göstermektedir.

Tablo 4.43: *Katılımcıların Okul İkliminin Kurumun Savunmasızlığı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Şiddete Uğramaya İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı*

		Araştırmaya Katılanların Başarı Baskısı Alt boyutuna İlişkin Algıları					
Şiddete Uğrama		Olumsuz	Vasat	Ortalama	Olumlu fakat geliştirilmesi gerek	Üst düzeyde olumlu	Toplam
Hayır	n	27	50	106	143	152	478
	%	84,4	72,5	71,1	79,9	86,9	79,1
Evet	n	5	19	43	36	23	126
	%	15,6	27,5	28,9	20,1	13,1	20,9
	n	32	69	149	179	175	604
Toplam	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.43 incelendiğinde, hiç şiddete uğramamış katılımcıların %84,4'ünün (n=27) okul ikliminin başarı baskısı alt boyutunu "olumsuz", %72,5'inin (n=50) "vasat", %71,1'inin (n=106) "ortalama", %79,9'unun (n=143) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %86,9'unun (n=152) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer yandan şiddete uğradığını belirten katılımcıların %15,6'sı (n=5) okul ikliminin bu alt boyutunu "olumsuz", %27,5'i (n=19) "vasat", %28,9'u (n=43) "ortalama", %20,1'i (n=36) "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" ve %13,1'i (n=23) ise "üst düzeyde olumlu" olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Şiddet olaylarını en sık yaşadığını belirten katılımcıların, görev yaptıkları okul ikliminin bu alt boyutunu "ortalama" , "vasat" ve "olumlu fakat geliştirilmesi gerek" olarak algıladıkları, en az şiddete uğradıklarını belirten katılımcıların ise okul ikliminin

bu alt boyutunu "üst düzeyde olumlu" ve "olumsuz" olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U-testi analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.44'te görülmektedir.

Tablo 4.44: *Araştırmaya Katılanların Okul İkliminin Başarı Baskısı Alt Boyutuna İlişkin Algıları ile Şiddete Uğrama Durumu Arasındaki Farklılık*

Şiddete Uğrama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Hayır	478	313,09	149655,50	25053,500	-3,007	.003
Evet	126	262,34	33054,50			
Total	604					

Tablo 4.44'te gösterilen Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U= 25053,500$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında şiddete uğrayan katılımcıların çalıştıkları okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya bağlı olarak şiddete uğrama durumunun katılımcıların okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği veya okulun bir kurum olarak dışardan gelen baskı ve saldırılara karşı savunma zaafları ile şiddete uğrama durumu arasında bir ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu bulgu katılımcıların daha sık şiddete uğradıkları okulların, dışardan gelen baskılara karşı yeterli direnç gösteremeyen, savunma zaafları olan okullar olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılanların görev yaptıkları okullarının iklimine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ikliminin ML, PÖD, BB ve KS alt boyutlarına ilişkin algıları arasında, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sıradaki bölümde araştırmada elde edilen bulguların genel bir özeti, bu bulgulardan ulaşılan yargıların tartışılması, sonuç ve öneriler verilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusunun genel bir özeti, amaç bölümünde yer alan soruların çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ile bulgulardan ulaşılan yargılar ve yargılara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılanların öğretmenlere yönelik şiddete ilişkin görüşlerine etki eden bireysel (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) ve kurumsal (okul iklimi, okulun türü, tipi, yeri, büyüklüğü) özelliklere ilişkin elde edilen bulgular alanyazında yer alan kuramsal bilgiler ve araştırmacılar çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma bulguları cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıklarını göstermektedir. Bu durum alanyazındaki çeşitli araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir (Johnson ve Barton-Bellessa, 2014, s.524; Khoury-Kassabri vd., 2009, s.176; Locmic vd., 2013, s.5; Martinez vd., 2016, s.398; McMahon vd., 2014, s.762; Wilson vd., 2011, s.2363). Türkiye'de konuya ilişkin yapılan çalışmalarda da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıkları ama şiddet ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmektedir (Cumaoğlu, 2007, s.797; Ertürk, 2011, s.176; Özdemir, 2012, s.59; Özkılıç, 2012, s.100). Erkek öğretmenlerin daha sık şiddete uğramalarının nedeni konusunda belirli görüşler ileri sürülmektedir. McMahon vd. (2014, s.762) erkek öğretmenlerin daha riskli durumlara müdahale etmekten çekinmediklerini, fakat kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet açısından kendilerini daha zayıf olarak algılamaları sonucu bu tür riskli durumlardan kaçındıkları iddia etmektedirler. Olaya toplumsal cinsiyet açısından yaklaşan Cumaoğlu ise (2007, s.797) şiddet konusunda cinsiyet değişkeninin kültürel bir olgu olabileceğini, Türk toplumunda kadına yönelik şiddet gibi davranışların hoş karşılanmadığını, kadın olmanın şiddetten koruyan bir etken olabildiğini ve şiddet olaylarının genellikle erkekler tarafından erkeklere yönelik gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Şiddet olaylarınında saldırgan ve kurbanın genellikle erkekler olduğu alanyazındaki bazı araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir (Chen ve Astor, 2008, s.11; Özkılıç, 2012, s.102). Araştırmanın bulguları cinsiyet değişkeninin şiddete uğrama açısından çok belirleyici bir özellik olmadığını, cinsiyeti ne olursa olsun bütün öğretmenlerin potansiyel birer kurban

olduklarını, fakat toplumsal cinsiyet bağlamında öğretmenin cinsiyetinin yaşanabilecek şiddet olayının meydana geliş şeklini etkileyebileceği söylenebilir. Sonuç olarak şiddet olayına cinsiyetçi bir bakış açıcı ile bakılmasının yanlış olduğu, fakat cinsiyet değişkenin şiddet olayının meydana geliş biçimi açısından belirleyici olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları eğitim düzeyi açısından lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıklarını göstermektedir. Bu bulgu Ertürk'ün (2011, s.178) araştırmasında elde ettiği bulguyu destekler niteliktedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları yönünde görüş bildirmelerinin, eğitim ile birlikte artan farkındalıklarından kaynakladığı söylenebilir. Toplumlarda hangi davranışların şiddet olarak değerlendirildiği eğitim düzeyi, cinsiyet, inanç gibi değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda artan eğitim seviyesi ile bireylerin konuya ilişkin farkındalıklarının arttığı ve sonucunda daha hassas hale geldikleri iddia edilebilir. Bu nedenle toplumda soruna ilişkin farkındalığın eğitim yoluyla arttırılmasının, sorunun çözümü ve önlenmesi açısından önemli olduğu düşünülebilir. Fakat araştırma bulguları öğretmenleri eğitim düzeylerinin, onları şiddete uğrama açısından çok önemli bir değişken olmadığını, eğitim düzeyi ne olursa olsun bütün öğretmenlerin potansiyel birer kurban olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda soruna öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından bakmanın yanlış olacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları mesleki kıdem açısından öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların şiddete uğrama durumları açısından önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Kimi çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile şiddete uğrama ihtimallerinin azalacağı (Cumaoğlu, 2007, s.797; Lokmic vd., 2013, s.5; Martinez vd., 2016, s.339); kimi çalışmalarda ise şiddete uğrama ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur (Ayas ve Horzum, 2011, s.630-631). Martinez vd. (2016, s.399) mesleğe yeni başlamış bazı öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kontrol etmede, sınıf ve duygu yönetiminde zorluk yaşadıklarını ve bu yaşadıkları sıkıntılardan dolayı birkaç yıl içinde öğretmenliği bıraktıklarını ifade etmektedirler. Diğer yandan mesleğe devam eden öğretmenlerin ise sınıf yönetimi, öğrenci kontrolü gibi açılardan kendilerini geliştirdiklerini ve sonucunda zaman içinde şiddete uğrama ihtimallerinin düştüğünü belirtmektedir. Lokmic vd. (2013, s.5) ise bu durumu öğretmenlerin zaman içinde daha umursamaz bir tutum ve tavır takınmaları, hassasiyetlerinin azalması ya da daha iyi disiplin sağlar hale gelmeleri gibi nedenlerle açıklamaktadırlar. Cumaoğlu (2007, s.797) ise Türk toplumunda yaşlıya saygının temel bir düstur olduğunu ve bu nedenle yaş faktörünün koruyucu bir özellik olabileceğini iddia

etmektedir. Diğer yandan Ayas ve Horzum (2011, s.630-631) yaş ve mesleki kıdem açısından öğretmenlerin şiddet algılarının farklılık göstermediğini, mesleki kıdemleri ne olursa olsun bütün öğretmenlerin şiddete eşit derecede açık olduklarını belirtmektedirler. Olaya farklı bir açıdan yaklaşan Atmaca ve Öntaş (2014, s.60) ise öğrenci ve velilerle duygusal bağ, etkili bir iletişim kuramayan, alanına hâkimiyeti zayıf, profesyonel davranamayan, okulu, bulunduğu bölgeyi ve bölgenin insanlarını kanıksamayan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun daha sık şiddete uğradıklarını belirtmektedirler. Bu araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin şiddete uğrama durumu açısından önemli bir değişken olmadığını, fakat en az şiddete maruz kaldığını belirten öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğunu göstermektedir. Olaya bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemine yeni dâhil olan genç öğretmenlerin konu bakımından daha donanımlı oldukları, öğrencilerle daha rahat iletişim kurabildikleri, risk teşkil edebilecek davranışlardan kaçındıkları düşünülebilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist, motivasyon ve mesleğe adanmışlık seviyelerinin daha yüksek, sınıf ve duygu yönetimi gibi konularda daha bilgili oldukları ve sonucunda şiddete neden olabilecek tutum ve davranışlardan kaçındıkları için daha az şiddete uğradıkları söylenebilir. Fakat zaman içinde öğretmenlerin sistem içinde tükenmişlik hissederek idealizmden uzaklaştıkları, problemlerle karşılaştıkça mesleğe adanmışlık seviyelerinin, tutum ve davranışlarına gösterdikleri özenin azaldığı, ya daha katı kurallar ya da daha umursamaz bir tavırla sınıfı yönetmeye çalıştıkları ve bu nedenlerle şiddete uğrama ihtimallerinin arttığı düşünülebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, şiddete uğrama durumları açısından çok önemli bir değişken olmadığı, kaç yıllık bir hizmet geçmişi olursa olsun bütün öğretmenlerin potansiyel birer kurban oldukları ve bu nedenle soruna öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından yaklaşılmasının yanlış olacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin görev yaptıkları okul tipinin, onların şiddete uğrama durumları açısından önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Fakat alanyazında bu bulguyu destekleyecek ya da yanlışlayacak bulguya sahip herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmada C tipi liselerde görev yapan öğretmenlerin A ve B tipi liselerde çalışan öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıkları bulunmuştur. Bu nedenle soruna öğrencilerin devam edecekleri okul tipinin belirlenmesinde referans alınan kriterler açısından bakılmasının gerektiği düşünülebilir. Türkiye'de lise tiplerinin belirlenmesinde referans alınan kriterler incelendiğinde, C tipi liselerin genellikle kırsalda, öğrenci, öğretmen, okul personeli, derslik sayısı az, sınırlı fiziksel ve insan

kaynaklarına sahip okullar oldukları görülmektedir[6]. Alanyazında sınırlı kaynaklara sahip, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe karşı toleranssız, günlük işleyişinde öfke ve kızgınlığın olduğu, düzensiz ve yetersiz imkânlara sahip, öğrencilerin yabancılaştırılmış, eğitimin gerekliliğine veya okulun onları hedeflerine ulaştıracağına inanmadıkları okullarda şiddet olaylarının daha sık gözlenebileceği iddia edilmektedir (Çınar, 2007, s.15-16; Karal, 2011, s.24). Ayrıca eğitim kalitesi ve akademik başarının düşük, tutarsız, düşmanca, değişken, etkisiz ceza temelli bir disiplin anlayışının hâkim olduğu, öğretmen ve öğrencilerin ihmal edildiklerini düşündükleri okullarda şiddet olaylarının yanı sıra okul terkininde sıklıkla yaşandığı ifade edilmektedir (Flaherty, 2001, s.31; Odacı, 2007, s.71). Bu araştırmanın gerçekleştirildiği C tipi liselerin genellikle sınırlı kaynaklara sahip, şehir merkezine uzak kasabalarda oldukları, bazılarında taşımalı eğitimin yapıldığı, çalışan öğretmenlerin okulun bulunduğu yerde yaşamadıkları ve uzun yolculuklar sonrası okula ulaştıkları okullar oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu okullara devam eden öğrencilerin ya TEOG sınavında A veya B tipi liselere devam edebilecek yeterli puanı alamayan, ya da şehir merkezindeki liselere devam edebilme imkânı olmayan, düşük sosyoekonomik bir çevreden gelen çocuklar oldukları görülmüştür. Bu çocukların genellikle yükseköğrenime devam etme gibi bir hedeflerinin olmadığı, çiftçi ailelerin çocukları olduğu için okula düzenli devam etmedikleri, okula genelde zorunda oldukları için devam ettikleri ve sosyal çevrelerindeki davranışları okullarda devam ettikleri gözlemlenmiştir. Bu durumlar göz önüne alındığında, okulun içinde bulunduğu çevrenin, veli ve öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel seviyeleri, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, okulun insan kaynakları ve fiziksel imkânları gibi faktörlerin soruna okul tipinden daha önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğrencinin devam edeceği okul tipinin belirlenmesinde öğrencinin ve ailesinin sosyoekonomik, sosyokültürel seviyesinin dolaylı olarak etkisi olduğu, benzer sosyoekonomik ve sosyokültürel geçmişe sahip öğrencilerin aynı okullarda toplandıkları ve geldikleri çevrenin davranış şekillerini okula taşıdıkları düşünülebilir. Bu bağlamda soruna okul tipinden ziyade, okula devam eden öğrencilerin akademik başarısı ve velilerin sosyoekonomik, sosyokültürel seviyeleri gibi açılardan yaklaşılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

[6] https://nigde.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/05040550_ek2kurumtipitespitformu_30.071.pdf

Araştırma bulguları görev yaptıkları okul türü açısından meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin genel liselerde çalışan öğretmenlere göre şiddete uğrama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum alanyazındaki çeşitli araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir. Chen ve Astor (2008, s.11) tarafından Tayvan'da gerçekleştirilen araştırmada sorun yaşanan okulların genellikle öğrenci nüfusunun çoğunun sosyoekonomik seviyeleri düşük ailelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu meslek liseleri olduğunu bulmuşlardır. Ayas ve Pişkin'de (2011, s.564) okul şiddetinin en çok yaşandığı liselerin endüstri meslek liseleri, en az şiddet yaşanan liselerin ise Anadolu liseleri olduğunu belirlemişlerdir. Okulların tip, tür gibi özelliklerine bağlı olarak farklı dinamiklerinin olabileceği ve bu dinamiklerin öğrencinin davranışlarının şekillenmesinde rol oynayabileceğine inanılmaktadır. Fakat bu konuda yargıya varabilmek adına yeterli çalışma olmadığı, okul tipi ve türünün şiddet olaylarına ne derecede etkisi olabildiğinin araştırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Chen ve Astor, 2008, s.12-13). Araştırmanın gerçekleştirildiği meslek liselerine devam eden öğrencilerinin çoğunun akademik başarısının Anadolu liseleri gibi genel liselere devam etmeye yeterli olmayan, ya da sosyoekonomik, sosyokültürel seviyesi daha düşük ailelerden geldikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bu okulların kalabalık, kendine has dinamikleri olan, okul nüfusunun çoğunu erkek öğrenci ve öğretmenlerin oluşturduğu okullar oldukları görülmüştür. Bu nedenle soruna okul türünden ziyade devam eden öğrencilerin akademik başarısı, geldiği ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyesi, okulun imkânları ve kendine has dinamikleri gibi açılardan yaklaşılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları kırsaldaki liselerde çalışan öğretmenlerin şehirdeki liselerde çalışan öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıklarını fakat okulun bulunduğu yerin onların şiddete uğrama durumlarına etkisi olan bir değişken olmadığını göstermektedir. Okulun bulunduğu yerin öğretmenlere yönelik şiddete etkisi değişkenlik göstermektedir. Bazı çalışmalara göre şehirdeki okullardaki öğrenci ve öğretmenler kırsaldaki okullardakilere göre daha sık şiddete maruz kalmakta ve bu yönde davranış ve savunma mekanizması geliştirmektedirler (Gregory vd., 2012, s.405; Martinez vd., 2016, s.400). Johnson vd. (2014, s.524) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kırsal kesimdeki öğretmenlerin şiddet konusundaki korkularının düşük düzeyde olduğunu bulunmuştur. Fakat McMahon vd. (2014, s.761) şehirdeki okullarda öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıklarını ama her tür okul bölgesinde, türü ve tipinde şiddetin önemli bir sorun olduğunu belirtmektedirler. Atmaca ve Öntaş (2014) tarafından gerçekleştirilen

araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmada özellikle şehir merkezine uzak, sosyoekonomik seviyesi düşük yerlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları bulunmuştur (Atmaca ve Öntaş, 2014, s.58). Bulgular arasındaki farklılığın yabancı alanyazındaki terminoloji farkından kaynaklandığı söylenebilir. Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda *"urban*" kavramı genellikle fakir, suç oranının yüksek, çevresel stres kaynaklarının çok olduğu, şiddetin normal kabul edildiği, suç ve fakirliğin yaygın olduğu, kendini koruma adına şiddete sıklıkla başvurulan yerler olarak tanımlanmaktadır (Martinez vd., 2016, s.390). Alanyazında genellikle şiddet bağlamında okulun bulunduğu yerden ziyade, okulun bulunduğu çevrenin ve devam eden öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumunun daha çok etkili olduğu belirtilmektedir (Gregory vd., 2012, s.406; Kondrasuk, 2005, s.643). Fakat soruna okulun bulunduğu bölgenin, devam eden öğrencinin sosyoekonomik, sosyokültürel özelliklerinin yanı sıra okulun kendi içindeki kurumsal düzensizliği, açık olmayan sosyal normlar, olumlu davranışı güçlendirmek için olması gereken resmi ve gayri resmi kuralların olmaması gibi durumlarında katkısının olduğu iddia edilmektedir (Rule, 1988, s.54-71). Bu nedenle soruna okulun bulunduğu yerden ziyade okulun bulunduğu çevrenin, öğrencilerin sosyokültürel, sosyoekonomik akademik başarı düzeyleri, okulun imkânları ve kendine has dinamikleri gibi açılardan yaklaşılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları görev yaptıkları okulun büyüklüğü açısından büyük liselerde görev yapan öğretmenlerin daha küçük okullarda çalışan öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıklarını göstermektedir. Bu durum alanyazındaki çeşitli araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Büyük okullarda gözetim ve denetimin etkili bir şekilde yürütülemediği, okulun devam eden öğrencilerinin akademik, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabildiği (Flaherty, 2001, s.29-31; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.189-190) ve bu gibi nedenlerle öğretmen ve öğrencilerin daha sık şiddet ile karşılaştıkları belirtilmektedir (Gregory vd., 2012, s.405). Ayrıca kalabalık okul ve sınıflarda öğrencilerin kontrol edilmesinin, bütün öğrencilerin katılımı ve gelişimlerinin desteklenmesinin, öğrencilere yeterli dönüt verilmesinin zor olduğu düşünülmektedir. Bu gibi nedenlerden ötürü büyük okulların küçük okullara göre şiddet açısından daha riskli oldukları iddia edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009, s.21; Garbarino ve DeLara, 2004, s.409; Koç, 2011, s.138). Diğer yandan Khoury-Kassabri vd. (2009, s.178) büyük okulların farklı nedenlerden ötürü daha riskli görüldükleri yönünde genel bir algı olduğunu fakat okul büyüklüğünün tek başına konuyu açıklamak için yeterli olmadığını

ifade etmektedirler. Bu araştırmacıları okulun koruyucu ve yakın ilişkileri ön plana çıkartan bir çevre olarak geliştirilmesinin sorunun önlenmesi açısından daha önemli olduğu belirtmektedirler. Bu araştırmada büyük liseler incelendiğinde, bu okulların genellikle şehirdeki meslek liseleri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle soruna okulun büyüklüğünden ziyade okuldaki öğrenci nüfusunun sosyokültürel, sosyoekonomik durumu, akademik başarı seviyesi, okulun imkanları, kendi içindeki dinamikleri gibi açılardan yaklaşmanın gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları katılımcıların okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutuna ilişkin algılarının, onların şiddete uğrama durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazında şiddete uğrama durumunun öğretmenlerin okul ikliminin bu boyutuna ilişkin algısına etkisini araştıran çalışmalara ulaşılamamıştır. Fakat okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının, okul içi iletişim ve etkileşim için bir referans noktası oluşturduğu ve sonucunda okul içinde şiddet gibi istenmeyen olayların önlenmesinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Hoy vd., 2002, s.44-45; Martinez vd., 2016, s.400). Ayrıca okul yöneticisinin destekleyici, koruyucu tutum ve davranışlarının okul içinde gerçekleşebilecek şiddet olaylarının nedenleri ortadan kaldırması, şiddete uğramış bir öğretmenin mesleğe, okula adanmışlığı, fiziksel ve psikolojik sağlığı için önemli olduğu düşünülmektedir (Galand vd., 2007, s.473; Martinez vd., 2016, s.400). Ertürk'de (2012, s.186) okul müdürünün adil olmayan tutum ve davranışları ile mesleki yetersizliğinin okul içinde şiddete neden olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının şiddet gibi travmatik bir olay yaşayan öğretmenlerin iyileşme sürecine, okula ve mesleğe bağlılıklarına olumlu katkıda bulunabileceği ve bu nedenle okul ikliminin bu alt boyutunun geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Galand vd., 2007, s.473; Martinez vd., 2016, s.400). Araştırmada ulaşılan bulgulara bağlı olarak okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının öğretmenleri şiddetten koruma açısından önemli olmadığı, fakat okul paydaşları arasındaki ilişkilerin şekillenmesinde etkisi olabileceği, şiddete uğramış öğretmenlerin iyileşme sürecine katkısı olabileceği için geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları katılımcıların okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin algıları arasında şiddete uğrama durumuna göre bir farklılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile şiddete uğramak öğretmenlerin okul ikliminin bu alt boyutuna ilişkin algılarını olumsuz etkilemektedir. Bu bulguya bağlı olarak şiddete uğrayan öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenlerinin sarsıldığı, kendilerini yalnız ve çaresiz hissettikleri söylenebilir. Alanyazında şiddete uğrama durumunun öğretmenlerin

okul ikliminin bu boyutuna ilişkin algısına etkisini araştıran çalışmalara ulaşılamamıştır. Alanyazında okul ikliminin bu alt boyutunun önemine ilişkin düşünceler, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Alanyazında travmatik bir olay sonrası yaşanan stresin etkilerinin azaltılması, mesleki tükenme yaşanmasının önüne geçilmesi, öz değer ve güven algısının geri kazanılması için algılanan yönetici ve meslektaş desteğinin öneminden bahsedilmektedir (Russel, 1987, s.271). Fakat Galand vd. (2007, s.473) ise destekleyici meslektaş tutum ve davranışı ile şiddete uğrayan öğretmenin mesleğe bağlılığı ve psikolojisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarının yeterliliklerine gösterdikleri inanç ve saygı, özerk düşünebilme becerisi, karşılıklı destek ve işbirliği gibi davranışların incelendiği (Hoy vd., 2002, s.44-45) bu boyuta ilişkin öğretmen algı seviyesinin, bu araştırmanın bulgularına göre şiddete uğrama durumunda düştüğünü göstermektedir. Diğer bir ifade ile bu bulgu şiddete uğrayan öğretmenlerin meslektaşlarından yeterli ilgi, destek, saygı vb. görmediklerini düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğretmenleri şiddetten koruma, yaşanan şiddet olaylarının etkilerini ortadan kaldırma, iyileşme sürecini hızlandırma gibi nedenlerden ötürü okul ikliminin bu alt boyutunun geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları katılımcıların okul ikliminin başarı baskısı alt boyutuna ilişkin algıları arasında şiddete uğrama durumuna göre bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulguya bağlı olarak akademik başarı seviyesi daha düşük okullarda çalışan öğretmenlerin şiddete uğrama ihtimalinin, akademik başarısı yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum ayrıca öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları okulların, akademik olarak daha başarısız öğrencilerin devam ettiği okullar oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında şiddete uğrama durumunun öğretmenlerin okul ikliminin bu boyutuna ilişkin algısına etkisini araştıran çalışmalara ulaşılamamıştır fakat akademik başarı ile okul şiddeti arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın bir okulun akademik başarısının göstergesi olarak kabul edilebilecek tip ve tür değişkenlerine ilişkin bulguları incelendiğinde, akademik başarı ile şiddete uğrama arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Akiba (2007, s.201) akademik başarının düşük olduğu okullarda şiddet olayları ile daha sık karşılaşıldığını bulmuştur. Benzer şekilde Pişkin ve Ayas'da (2005 akt. Ayas ve Pişkin, 2011, s.564) akademik anlamda daha başarısız endüstri meslek lisesi gibi liselerde okul şiddetinin diğer liselere göre daha sık yaşandığını belirtmişlerdir. Okulun yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefler ve standartlar belirleyen bir yapı, öğrencilerin ise

sebatkâr, başarı odaklı ve akademik başarısı için öğretmenlerinden ve diğerlerinden saygı gören kişi olarak tanımlandığı (Hoy vd., 2002, s.42) bu boyuta ilişkin algı seviyesi, şiddete uğrama durumuna göre farklılık göstermektedir. Diğer bir ifade ile okula devam eden öğrencilerin akademik başarısı, okul ve velilerin okuldan akademik başarı beklentisi arttıkça, öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının azalacağı, tersi bir durumda ise şiddet olaylarının artacağı söylenebilir. Diğer yandan eğer okulun ve velilerin öğrencilerden akademik başarı beklentileri düşük, öğrencilerin ise başarı odaklı, hedef ve amaçları olan bireyler olmadıkları durumda ise okul şiddeti ve öğretmenlere yönelik şiddetin daha sık yaşanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları katılımcıların okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuna ilişkin algılarının şiddete uğrama durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya bağlı olarak dışardan gelen baskılara karşı öğretmenlerinin özerkliklerini koruma konusunda zaafları olan okullarda çalışan öğretmenlerin şiddete uğrama ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazında şiddete uğrama durumunun öğretmenlerin okul ikliminin bu boyutuna ilişkin algısına etkisini araştıran çalışmalara ulaşılamamıştır fakat kendi çıkarları için bazı dış güçlerin, bir örgütün işleyişini, örgüt içindeki çalışanların davranışlarını değiştirmeye, özerkliklerini sınırlamaya çalışabildiklerini ve sonucunda örgütün işleyişinde aksaklıklara, istenmeyen sonuçlara neden olabildikleri belirtilmektedir (Jacobs, 1974, s.45). Bu araştırmanın bulguları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bir okulun dışardan gelen baskılara karşı ne ölçüde direnebildiği ile ilgili olan bu boyutun (Hoy vd., 2002, s.45) zayıf olmasının, personelinin yönetime güvenmemesine, kendilerini daha az güvende hissetmelerine, dışardan gelen baskılara göre davranmak zorunda kalmalarına neden olabileceği söylenebilir. Bir okulun kurum dışından gelen müdahale, baskı ve kurumun işleyişini bozabilecek taleplere karşı gösterdiği direncin arttırılmasının ve savunma zaaflarının giderilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin yönetime daha çok güvenmelerine, kendilerini daha güvende hissetmelerine, okul içi işleyişin ve örgütsel davranışın istenen şekilde sürdürülmesine yardımcı olabileceğine inanılmaktadır. Sonuç olarak okul ikliminin bu alt boyutunun geliştirilmesinin öğretmenleri şiddetten koruyacağı ve bu nedenle geliştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

5.2 Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlere yönelik şiddet acil önlemler alınması gereken çok boyutlu, çok değişkenli, evrensel, toplumsal bir sorundur. Öğretmenlerin

bireysel özelliklerinden ziyade okulların çeşitli kurumsal özelliklerinin öğretmenlerin şiddete uğrama ihtimalini arttırdığı ya da azalttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel özellikleri açısından sorun incelendiğinde şiddete uğrayan erkeklerin kadınlardan daha fazla olduğu fakat cinsiyetin sorun açısından önemli bir değişken olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak en sık şiddete uğradığını belirten öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenler olduğu fakat öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sorun açısından önemli bir değişken olmadığı ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem açısından ise 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha sık şiddete uğradıklarını belirttikleri fakat öğretmenlerin hizmet sürelerinin sorun açısından önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin şiddete uğrama durumlarının bireysel özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği, bütün öğretmenlerin şiddete uğrama ihtimallerinin olduğu ve bu yüzden öğretmenlere yönelik şiddet sorununa daha farklı açılardan bakılmasının gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre kurumsal özelliklerin soruna katkısının öğretmenlerin bireysel özelliklerinden daha büyük olduğu bulunmuştur. Kurumsal özellikler açısından bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tip olarak C, tür olarak meslek, bulunduğu yer olarak kırsalda, büyüklük olarak ise 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde daha sık şiddete uğradıkları bulunmuştur. Fakat okul türü ve büyüklüğü haricindeki okul özelliklerinin, sorun açısından önemli birer değişken olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle soruna okulların bu özelliklerinden ziyade okulun bulunduğu çevrenin ve devam eden öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel özellikleri açısından bakılmasının daha önemli olduğu iddia edilebilir. Buna ek olarak Türkiye'de öğrencilerin devam edecekleri liselerin belirlenmesinde TEOG tarzı sınavların sonuçlarının referans olarak alındığı ve öğrencilerin akademik başarılarının onların devam edecekleri okulun tipi, türü, yeri, büyüklüğünün belirlenmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda soruna öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel, akademik başarı seviyeleri, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci davranışları, yönetim anlayışı, okul ve sınıf içi uygulama ve dinamikler açsısından bakılmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılanların okul ikliminin meslektaş liderliği haricindeki diğer alt boyutlarına ilişkin algı seviyeleri şiddete uğrama durumuna göre farklılaşmaktadır. Şiddete uğrayan öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı alt boyutlarına ilişkin algılarının şiddete uğramayanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu fark şiddete uğrama

değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin bu boyutlarına ilişkin algı seviyelerinin azalmasına neden olabildiği, ya da okul ikliminin bu alt boyutlarına ilişkin algının düşük seviyede olduğu okullarda öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları şeklinde yorumlanabilir. Fakat bu araştırmada ulaşılan bu fark okul ikliminin bu alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının yükselmesi için öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinin gerektiği şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak şiddete uğrayan öğretmenlerin iyileşmeleri, mesleğe bağlılıklarının artması, tükenme yaşamalarının önüne geçilmesi için okul ikliminin özellikle profesyonel öğretmen davranışı boyutunun geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca okul ikliminin başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı alt boyutlarının geliştirilmelerinin öğretmenleri şiddetten korumada diğer alt boyutlara göre daha etkili olduğu iddia edilebilir. Bu durumda akademik başarının desteklendiği, dışardan gelen baskılara karşı direnme gücü yüksek bir iklim anlayışının öğrenci ve öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının önüne geçmede etkili olabileceğini sonucuna varılabilir.

5.3 Öneriler

Öğretmenlere yönelik şiddet alanyazının yurt dışında Türkiye'ye kıyasla daha eski bir geçmişe sahip olduğu fakat son yıllarda gittikçe önem kazandığı söylenebilir. Türkiye'de öğretmenlere yönelik şiddet sorununa etkili çözüm önerileri geliştirebilmek için soruna ilişkin farkındalık önemlidir. Bu bağlamda özellikle politika yapıcılar ve bütün paydaşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. MEB'in taşra teşkilatından özellikle okul yöneticileri ve öğretmeler başta olmak üzere bakanlık merkez teşkilatına kadar tüm uygulayıcı ve karar alıcıların öğretmenlere yönelik şiddeti, milli eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olarak ele almaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik şiddeti önleme amaçlı proje, eğitim çalışmaları, etkinlikler, öğrenci, öğretmen ve yönetici programlarının hazırlanarak uygulamaya konulmasının teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Ancak bu konuda öncelik öğretmenlere yönelik şiddetin sıklıkla gerçekleştiği, çeşitli açılardan dezavantajlı okullara verilmeli ve bu bölge ve okulların fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmedir. Ayrıca öğretmenlere yönelik şiddete ilişkin toplumsal farkındalık uyandırmak için politika yapıcıların konuyu öncelikli gündem maddeleri arasına almaları, konuya ilişkin çalıştay, konferans, kongre, gibi organizasyonlar düzenlenmeleri, kamu spotu, öğretmen yardım hattı gibi sistemler geliştirmelerinin gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinde özellikle okul yöneticileri ve öğretmelere önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin öncelikle sorunun varlığını kabul ederek, şiddete uğrayan öğretmenlerin şikâyetlerini ciddi ve ivedilikle ele alması ve sonuçlandırılması, öğretmen yanında destekleyici bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Ayrıca yöneticilerin okullarının hangi özelliklerinin şiddete neden olabileceği belirlemesi, gördükleri eksikliklerin giderilmesine yönelik girişimlerde bulunması, okul iklimine önem vermesi, okul paydaşları arasında sevgi, saygı, hoşgörü ve birbirini dinleme temelli ilişkilerin kurulması yönünde çaba sarf etmesi gerekmektedir. İlave olarak yöneticilerin etkili ve sağlıklı bir okul-aile işbirliği geliştirmesi, konu ile ilgili olarak öğretmen, öğrenci ve aileleri bilgilendirmek ve farkındalık uyandırmak amaçlı seminerler düzenlemesi, risk grubundaki öğrencileri tespit ederek ailelerin çocukları ile ilgili daha çok sorumluluk almaları konusunda cesaretlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenler ise sınıf içi uygulamalar, kullandıkları dil, tutum ve davranışlarına dikkat etmeli ve alan bilgisi, çatışma yönetimi, sınıf ve duygu yönetimi gibi konularda kendilerini geliştirmelidirler.

Türkiye ve bölgeleri için konuya ilişkin özel, detaylı ve çok değişkenli çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmacılar, şiddet mağduru olan öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrencilerle olan ikili ilişkileri, sınıf içi uygulamaları ve öğrenciye karşı kullandıkları dil gibi değişkenlere yönelik araştırmalar yaparak, öğretmenlerin şiddete uğramalarında etkisi olabilen özellikleri belirleyerek gerekli önlemlerin alınmasına yönelik öneriler geliştirmelidir. Ayrıca, araştırmacılar öğretmenlerin yoğun biçimde şiddete uğradıkları okulları tespit ederek, okul iklimi, yönetim anlayışı, okul paydaşları arasındaki iletişim, okul içi uygulamalar ve disiplin kurallarının uygulanması gibi okula ilişkin değişkenlere yönelik araştırmalar yaparak, gerekli düzenlemelerin ve önlemlerin alınmasına yönelik öneriler geliştirmelidir. Bunların yanı sıra araştırmacılar şiddeti gerçekleştiren bireyleri tespit ederek, bu bireylerin kişilik, aile, çevre gibi özelliklerini belirlemeli ve şiddetin gerçekleşmesine etkisi olan etmenleri ekolojik model gibi farklı modeller çerçevesinde belirlemelidir. Araştırma sonuçlarını genelleyebilmek için aynı çalışma farklı bölgelerdeki özel/resmi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yürütülmeli, öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci, yönetici, veli ve diğer paydaşların görüşleri alınarak geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. (2007). Suçlu çocukların Türkiye profili. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 297-319). Ankara: Hegem Yayınları.

Akiba, M. (2007). Academic differentiation, school achievement and school violence in the USA and South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 37(2), 201-219.

Allen, K. (2005). Cognitive perspective to violence expression. K. Sexton-Radek (Dü.)içinde, *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions* (s. 49-72). Wesport: Praeger.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research,* 52(3), 368-420.

Ataman, H. (2009). *LGBTT insan haklarıdır.* Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği.

Atmaca, T. & Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi,* 2(1), 47-62.

Ayas, T. & Horzum, M. B. (2011). Exploring the teachers' cyber bullying pereption in terms of various varibales. *International Online Journal of Educational Sciences,* 3(2), 619-640.

Ayas, T. & Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online,* 10(2), 550-568.

Ayyash-Abdoo, H. (2002). Adolescent suicide: An ecological approach. *Pyschology in Schools,* 39(4), 459-475.

Bademci, V. (2007). Tehlike (risk) altındaki çocuklar. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 171-186). Ankara: Hegem Yayınları.

Baştürk, R. (2011). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli Nonparametrik istatistiksel yöntemler* (2. b.). Ankara: Anı.

Bellone, E. (2011). Biological theories. L. L. Finley (Dü.) içinde, *Encyclopedia of school crime and violence* (Cilt 1., s. 52-56). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Bellone, E. (2011). Choice Theories. L. L. Finley (Dü.) içinde, *Encyclopedia of School Crime and Violence* (s. 90-93). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Benbenishty, R. & Astor, A. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, school and gender*. New York: Oxford University Press.

Benbenishty, R. & Astor, A. (2008). School violence in international context: A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School,* (7), 59-80.

Berger, C., Karimpour, R. & Rodkin, P. C. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. T. W. Miller (Dü.) içinde, *School violence and primary prevention* (s. 295-322). New York: Springer.

Blanchfield, K. E. & Ladd, P. D. (2013). *Leadership, violence and school climate.* Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers Inc. .

Braaten, S. (2004). Creating safe schools. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü) içinde, *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 54-67). New York: The Guilford Press.

Buka, S. & Earls, F. (1993). Early determinants of delinquency and violence. *Health Affairs,* 12(4), 46-64.

Büyüköztür, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Callahan, C. (2008). Threat asseeement in school violence. T. W. Miller (Dü.) içinde, *School violence and primary prevention* (s. 59-77). New York: Springer.

Card, N. A., Isaacs, J. & Hodges, E. V. (2008). Multiplle contextual levels of risk for peer vicitimization: A review with implications for prevention and interventio efforts. T. W. Miller (Dü.) içinde, *School violence and primary prevention* (s. 125-147). New York: Springer.

Chen, J.-K. & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School violence,* (8), 2-17.

Christensen , L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz.* (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Christenson, S. L., Anderson, A. R. & Hirsch, J. A. (2004). Families with agressive children and adolescents. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü) içinde, *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 359-399). New York: The Guilford Press.

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record,* 111(1), 19-80-213.

Cowie, H. ve Jennifer, D. (2007). *Managing violence in schools.* London: SAGE Publications Company.

Cumaoğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality An International Journal,* 35(6), 789-802.

Çilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim* (4. b.). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: Dağın iki yamacını da görebilmek . A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 1-18). Ankara: Hegem Yayınları .

Çokluk, Ö., Şekercioğlı, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Daniels, J. A., Bradley, M. C. & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologist. *Professional Psychology: Research and Practice,* 38(6), 652-659.

Dazuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist,* 12(4), 253-260.

Dewitt, P. & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* USA: ASCD.

Dişsiz, M. & Şahin, N. H. (2008). Evrensel bir kadın sağlığı sorunu: Kadına yönelik şiddet. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi,* 1(1), 50-58.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (25), 63-74.

Dönmez, B. & Özer, N. (2009). *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul.* Ankara: Nobel.

Eagleman, D. (2016). *Beyin.* (Z. A. Tozar, Çev.) İstanbul: Domingo.

Eagleman, D. (2016). *Incognito* (20. b.). (Z. A. Toz, Çev.) İstanbul: Domingo.

Ersanlı, E. (2007). Çocugun davranışlarının biçimlenmesinde rol model davranışlarının etkiksi. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 321-327). Ankara: Hegem.

Ertürk, A. (2011). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları bullying davranışları (Mobbing in primary school).* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies. T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention* içinde (s. 335-353). New York: Springer.

Finley, L. L. (2011). Control Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (Cilt I, s. 108-110). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Finley, L. L. (2011). Gender-related Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encylopedia of school crime and violence* içinde (Cilt I, s. 207-209). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Finley, L. L. (2011). Labeling Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (Cilt I, s. 261-263). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Finley, L. L. (2014). *School violence* (2. b.). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Finley, L. L. (211). Integrated Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (Cilt I, s. 240-243). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Flaherty, L. T. (2001). School violence and the school enviroment. M. Shafii & S. L. Shafii, (Dü.) *School violence: Assessment, management, prevention* içinde (s. 25-51). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Freiburg, J. (1991). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments.* New York: Routhledge.

French, W. P. (2008). The neurobiology of violence and victimization. T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention* içinde (s. 25-58). New York: Springer.

Galand, B., Lecocq, C. & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengageent. *British Journal of Educational Psychology*, (77), 465-477.

Galexewski, j. (2005). Bullying and agression among youth. K. Sexton-Radek (Dü.) içinde, *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions* (s. 122-144). Westport: Praeger.

Garbarino, J. (2001). Making sense of school violence: Why do kids kill? M. Shafii & S. L. Shafii (Dü) içinde, *School violence: Assessment, managemet,prevention* (s. 3-24). Washington, DC: American Psychiatric Publishing,Inc.

Garbarino, J. & DeLara, E. (2004). Coping with the consequences of school violence. J. C. Conoley ve A. P. Goldstein (Dü) içinde *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 400-415). New York: The Guilford Press.

Glasner, A. T. (2011). School crime and school climate, high school. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (s. 411-413). Santa Barbara: ABC- CLIO.

Goldstein, A. P. & Conoley, J. C. (2004). Student aggression: Current status. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü), *School violence intervention: A practical handbook* içinde (2. b., s. 3-20). London: The Guilford Press.

Gonder, P. O. & Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Gökdaş, İ. (2007). İlköğretimde şiddet. A. Solak (Dü.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde (s. 263-295). Ankara: Hegem.

Gözütok , D., Karacaoğlu, C. & Er, O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. A. Solak (Dü.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde (s. 133-149). Ankara: Hegem.

Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve şiddet.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. (2012). Teacher safety and autoriative school climate in high schools. *American Journal of Education*, (118), 401-425.

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools.* Chicago: Midwest Administration Center.

Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The American Academy of Political and Social Science*, (567), 16-30.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal,* (86), 38-49.

Hoy, W., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate.* Bewerly Hills:Sage.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modelling. *A Multidisciplinary Journal,* 6 (1), 1-55.

Hyman, I. A. (1997). *School discipline and school violence - The teacher variance approach.* Needham :Ally&Bacon.

Jacobs, D. (1974). Dependency and vulnarability: An exchange aprroach to the control of organizations. *Administrative Science Quarterly,* 19 (1), 45-59.

Jeffrey, A. D., Bradley, M. C. & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologist. *Professional Psychology and Practice,* 38 (6), 652-659.

Jimerson, S. R., Hart, S. R. & Renshaw, T. L. (2012). Conceptual foundations for understandding youth engaged in antisocial and agressive behaviors. E. R. Gerler (Dü.) *Handbook of school violence and school safety* içinde (2. b., s. 3-14). New York: Routledge.

Johnson, B. R. & Barton-Bellessa, S. M. (2014). Consequences of school violence: Personal coping and protection measures by school personnel in their personal lives. *Deviant Behavior,* 35 (7), 513-533.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution.* Alexandria, Virginia: ASCD Books.

Kaner, S. (1992). Suçluluğu açıklayan yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 25 (2), 473-496.

Karal, D. (2011). *Korkmadan öğrenmek; Okul ve okul çevresi güvenliği hakkında rapor.* Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Sosyal Araştırmalar Merkezi Uşak Rapor No:11-06.

Karasar, N. (2014). *Bililmsel Araştırma Yöntemi* (26. b.). Ankara: Nobel.

Keller, H. R. & Tapasak, R. C. (2004). Classroom-based approaches. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü), *School violence intervention: A practical handbook* içinde (2. b., s. 103-120). New York: The Guilford Press.

Ketti, P. (2001). Biological and social causes of school violence. M. Shafii & S. L. Shafii (Dü), *School violence: Assessment, management, prevention* içinde (s. 53-73). Washington,DC: American Psychiatric Publishing.

Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence,* 24 (1), 159-182.

Kızgın, Y. & Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmekeki atfetmem farklılıkları. *Uluslarası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* 8 (15), 61-77.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* 30 (1), 47-70.

Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet* (II. b.). İstanbul: Yazı.

Kondrasuk, J. N. (2005). Violence affecting school employees. *Education Faculty Publications and Presentations,* 125 (4), 638-647.

Kopka, D. L. (1997). *School violence.* Santa Barbara: ABC-CLIO.

Kratcoski, P. C. (1985). Youth violence directed toward significant others. *Journal of Adolescene,* (8), 145-187.

Kraus, H. H. (2005). Conceptualizing violence. H. H. Krauss , R. W. Wesner, E. Midlasrky, U. P. Gielen & F. Denmark (Dü.), *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives* içinde (s. 11-35). New York: Springer.

Kyle, K. & Thompson, S. (2008). The roles of moralilty development and personal power in mass school shootings. T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention* içinde (s. 95-123). New York: Springer.

Kyle, K. & Thompson, S. (2008). The roles of morality development and personel power in mass media school shooting. T. W. Miller, *School violence and primary prevention* içinde (s. 95-125). New York: Springer.

Lebrun, M. (2009). *Books, Blackboards and Bullets.* New York:Rowman & Littlefield Education.

Locmic, M., Opic, S. & Bilic, V. (2013). Violence against teachers- Rule or exception. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education,* 1 (2), 1-6.

Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demografic, cognitive and contextual correlates. *Journal of School Violence,* 15(4), 387-405.

Mccabe, K. & Martin, G. M. (2005). *School violence, the media, criminal justice responses.* New York: Peter Lang Publishing.

McMahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., . . . Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools,* 51 (7), 753-766.

Meadows, R. J. (2014). *Understanding violence and victimiztion.* New Jersey: Pearson.

Midlarsky, E. & Klain, H. M. (2005). A history of violence in schools. H. H. Krauss, R. W. Wesner, E. Midlarsky & U. P. Gielen (Dü.), *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives* içinde (s. 37-59). New York: Springer.

Miller, T. W. & Kraus, R. F. (2008). T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention* içinde (s. 15-25). New York: Springer.

Mooney, D., Burns, D. & Chadwick, S. (2012). Collegial leadership: Deepening collaborative processes to advance mission and outcomes. *A collection of papers on self-study and institutional improvement* içinde (s.143-147). Chicago: The Higher Learning Commission

Morrison, G. M., Furlong, M. J., D'Incau, B. & Morrison, R. L. (2004). Integrating the school reform agenda to prevent disruption and violence at school. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü), *School violence intervention: A practical handbook* içinde (2. b., s. 256-296). New York: The Guilford Press.

Nigoff, A. (2008). Socail information processing and agression in understanding school violence: An application of Crick and Dodge's model. T. W. Miller (Dü.), *School Violence and Primary Preventions* içinde (s. 79-93). New York: Springer.

Odacı, H. (2007). Çocuk suçları ve şiddet olayları. A. Solak (Dü.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde (s. 55-76). Ankara: Hegel Yayınları.

Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a postive school climate and developing social competence.* Washington, DC: American Psychological Association.

Osborne, J. W. (2009). Identification with academics and violence in schools. E. R. J. (Dü.), *Handbook of school violence* içinde (s. 41-74). New York: Routledge.

Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R. & Brown, J. A. (2012). Delevoping safe, supportive and effective schools. A. B. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Meyer & M. J. Furlong, *Handbook of School Violence and School Safety* içinde (s. 27-44). New York: Routledge.

Özdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology,* 39 (1), 51-62.

Özgür, G., Yörükoğlu, G. & Arabacı, L. B. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,* 2 (2), 53-60.

Özkılıç, R. (2012). Bullying towards teachers: An example from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research,* (47), 95-112.

Özpolat, V. & Bayındır, N. (2007). Vaka sorgulama tekniği ile okulda fiziksel ceza ve çocuk saldırganlığı. A. Solak (Dü.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* içinde (s. 37-54). Ankara: Hegem Yayınları .

Özyurt, B. E. (2014). Gelişim konularrına genel bakış. A. Kaya (Dü.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi.

Pam, Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention Creating a positive school climate and developing social competence.* Washington, DC: American Psychological Association.

Paul, P. (2005). Psychopathological and Psychological factors that contribute to violent behavior in youth. K. Sexton-Radek (Dü.), *Violence in schools: Issues, consequenes, and expressions* içinde (s. 73-87). Westport: Praeger.

Preble, B. & Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance.* Thousand Oaks: Corwin.

Preble, B. & Taylor, L. (2008). School climate through students' eyes. *Educational Leadership,* 66 (4), 35-40.

Ruff, J. M., Gerding, G. & Hong, O. (2004). Workplace violence against K-12 teachers: implentation of preventive programs. *Official Journal of the American Association of Occupational Health Nurse,* 52 (5), 201-209.

Rule, J. B. (1988). *Theories of civil violence.* Berkley: University of California Press, Ltd.

Rose, C. A., Espelage, D. L. & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *An International Journal of Experimental Educational Psychology,* 29 (7), 761-776.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; analiz ve raporlaştırma.* Ankara: ANI.

Shantz, J. (2011). Control Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (Cilt I, s. 104-108). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Shantz, J. (2011). Social Learning Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encylopedia of school crime and violence* içinde (Cilt II, s. 434-437). Saanta Barbara: ABC-CLIO.

Shantz, J. (2011). Social Structure Theories. L. L. Finley (Dü.), *Encylopedia of school crime and violence* içinde (Cilt II, s. 441-446). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Steffgen, G. & Ewen, N. (2007). Teachers and victems of school violence- The influence of strain and school culture. *International Journal on School Violence and Schools,* (3), 81-93.

Striepling-Goldstein, S. H. (2004). The low-aggression classroom: A teacher's view. J. C. Conoley, A. P. Goldstein (Dü), *School violence intervention: A practical handbook* içinde (2. b., s. 23-53). New York: The Guilford Press.

Sungu, H. (2015). Teacher victimization in Turkey: A review of the news on violence against teachers. *Kamla-Raj Anthropologist,* 20 (3), 674-706.

Syversten, A. K., Flanagan, C. A. & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology,* 101 (1), 219-232.

Tanrıverdi, G. & Şıpkın, S. (2008). Çanakkale'de sağlık ocaklarına başvuran kadınların eğitim durumunun şiddet görme düzeyine etkisi. *Fırat Tıp Dergisi,* 13 (3), 183-187.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & D'Alessandro, A. H. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research,* 83 (3), 357-385.

Thomas, E. (2011). School crime and school climate, college. L. L. Finley (Dü.), *Encyclopedia of school crime and violence* içinde (Cilt II., s. 40-410). Santa Barbara: ABC-CLIO.

Thomas, R. M. (2006). *Violence in America's schools.* New York: Rowman& Littlefield Education.

Thompson, M., Burcham, B. & McLaughlin, K. (2008). The roles of teachers in school volence and bullying prevention. T. Miller (Dü.) *School violence and primary prevention* içinde (s. 229-248). New York: Springer.

Tomasek, J. (2008). *A teacher as a victim of violence.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Prag: Univerzita Karlova Praze Filozoficka Fakulta Katedra Pedagogika.

Üstün, A., Yılmaz, M. & Kırbaş, Ş. (2007). Gençleri şiddete yönelten nedenler. A. Solak (Dü.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde (s. 109-131). Ankara: Hegem Yayınları.

Veltkamp, L. J. & Lawson, A. (2008). Impact of trauma in school violence on the victim and the perpetrator: A mental health perspective. T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention* içinde (s. 185-200). New York: Springer.

Wallace, H. & Roberson, C. (2015). *Victimology: Legal, psychological, and cocial perspectives* (4. b.). New Jersey: Pearson.

Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education,* (30), 189-201.

WHO. (2002). *World report on violence and health- summary.* Geneva: World Health Organization.

Wilson, C. M., Douglas, K. S. & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and concequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(12), 2353-2371.

Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and Peaceful Schools: Adressing Conflict and Eliminating Violence.* Thousand Oaks: Corwin.

Yavuzer, Y. & Gündoğdu, R. (2012). Teachers' responsibilities in preventing school violence: A case study in Turkey. *Educational Research and Reviews,* 7 (17), 362-371.

Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. & Dikici, A. (2008). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of School Violence,* 8 (1), 29-41.

Yoon, J. S. & Barton, E. (2008). The role of teacher in school violence and bullying prevention. *School violence and primary prevention* (s. 249-275). içinde New York: Springer.

APA. (2016). *A silent national crisis:Violence against teachers.* http://www.apa.org/education/k12/teacher-victimization.pdf (Erişim Tarihi: 6.9.2016)

Cohen, J., Fege, A. & Pickeral, T. (2009). *Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning: The foundation for love, work and engaged citizenry.* https://www.schoolclimate.org/climate/documents/measuringtcrabstract.pdf (Erişim tarihi: 2.10.2015)

Türk Eğitim-Sen. (2016, Mart 23). *Türk Eğitim-Sen 24 Kasım öğretmenler günü anketi sonuçlarını açıkladı.* http://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=10410 (Erişim tarihi: 2.7.2014)

Youth Violence and Suicide Prevention Team. (2016, 6 18). *Injury Prevention & Control : Division of Violence Prevention.* http://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/definitions.html. (Erişim tarihi: 18.06.2016)

EKLER

EK-1. Öğretmenlere Yönelik Şiddet Anketi

EK-2. Okul İklimi Ölçeği

EK-3. Öğretmenlere Yönelik Şiddet Anketi Uyarlama ve Kullanma İzni

EK-4. Okul İklimi Ölçeği Uyarlama ve Kullanma İzni

EK 5. Özgün Okul İklim Ölçeğinin Faktör Analizi

EK-6. Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni

EK-1. Öğretmenlere Yönelik Şiddet Anketi

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ŞİDDET ANKETİ

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmada, **"öğretmenlere yönelik öğrenci-veli şiddeti ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi"** konulu araştırma için gereksinim duyulan verilerin toplanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle sizlerin okullarda karşılaştığınız şiddet olayları ve okul iklimi konusundaki görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmene yönelik şiddetle mücadele etmek eğitim sisteminin önemli görevlerinden biridir. Bu konuda karşılaştığınız şiddet olaylarının türü, sıklığı, oluş nedenleri, saldırganın kim olduğu, saldırı sonrası ve kendinizi korumak amaçlı yaptıklarınız; problemin çözümüne ve önlenmesine yönelik fikirleriniz ve önerileriniz önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin verimliliği ve etkililiği adına yapılması gereken iyileştirmelere katkıda bulunabileceği umulan bu araştırmada sizlerin içten ve nesnel görüşleriniz önemlidir.

Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgiler, II. bölümde öğretmenlere yönelik veli-öğrenci şiddeti anketi, III. bölümde ise okul iklim ölçeği bulunmaktadır. Veri toplama araçlarına vereceğiniz yanıtlar, sadece bilimsel amaçlarla çözümlenecek, veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve toplu halde değerlendirilecektir. Bu nedenle isminizi yazmanız gerekmemektedir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, bütün maddelerin yanıtlanmasına bağlıdır. Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

MUSTAFA ÖZDERE

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

mozdere@nigde.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, çalışmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (**X**) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Erkek ☐ Kadın

2. Eğitim düzeyiniz:

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

3. Öğretmen olarak çalışma süreniz:

☐ 1-5 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20yıl

☐ 6-10 yıl ☐ 21+

A. Aşağıdaki olaylardan hangisi son 2 yıl içinde okulda başınıza geldi?

Saldırının Türü	
1. Eşyalarıma zarar verildi	☐
2. Eşyalarım çalındı.	☐
3. Doktora gitmemi gerektirecek kadar ciddi bir fiziksel saldırıya uğradım	☐
4. Fiziksel olarak saldırıya uğradım ama çok ciddi değildi.	☐
5. Küfür edildim.	☐
6. Cinsel içerikli hareketlere maruz kaldım.	☐
7. Sözlü olarak tehdit edildim.	☐
8. Silah, bıçak gibi bir nesne ile tehdit edildim.	☐
9. Bana bir şeyler fırlatıldı.	☐
10. Sindirmek amaçlı gözdağı verildim.	☐
11. Siber- internet şiddet kurbanı oldum.	☐

B. Eğer aşağıdaki olaylar arasında son 2 yıl içinde okul sınırları içinde yaşadıklarınız varsa saldırganın kim olduğunu belirtiniz.

	Saldırgan		
Saldırının Türü	**Veli**	**Öğrenci**	**Diğer**
1. Eşyalarıma zarar verildi	☐	☐	☐
2. Eşyalarım çalındı.	☐	☐	☐
3. Doktora gitmemi gerektirecek kadar ciddi bir saldırıya uğradım	☐	☐	☐
4. Fiziksel olarak saldırıya uğradım ama çok ciddi değildi.	☐	☐	☐
5. Küfür edildim.	☐	☐	☐
6. Cinsel içerikli hareketlere maruz kaldım.	☐	☐	☐
7. Sözlü olarak tehdit edildim.	☐	☐	☐
8. Silah, bıçak gibi bir nesne ile tehdit edildim.	☐	☐	☐
9. Bana bir şeyler fırlatıldı.	☐	☐	☐
10. Sindirmek amaçlı gözdağı verildim.	☐	☐	☐
11. Siber- internet şiddet kurbanı oldum.	☐	☐	☐

C. Eğer aşağıdaki olaylar arasında son 2 yıl içinde okul sınırları içinde yaşadıklarınız varsa olayın meydana geliş sıklığını belirtiniz.

	Saldırının Sıklığı		
Saldırının Türü	**1**	**2**	**3+**
1. Eşyalarıma zarar verildi	☐	☐	☐
2. Eşyalarım çalındı.	☐	☐	☐
3. Doktora gitmemi gerektirecek kadar ciddi bir saldırıya uğradım	☐	☐	☐
4. Fiziksel olarak saldırıya uğradım ama çok ciddi değildi.	☐	☐	☐
5. Küfür edildim.	☐	☐	☐
6. Cinsel içerikli hareketlere maruz kaldım.	☐	☐	☐
7. Sözlü olarak tehdit edildim.	☐	☐	☐
8. Silah, bıçak gibi bir nesne ile tehdit edildim.	☐	☐	☐
9. Bana bir şeyler fırlatıldı.	☐	☐	☐
10. Sindirmek amaçlı gözdağı verildim.	☐	☐	☐
11. Siber- internet şiddet kurbanı oldum.	☐	☐	☐

D. Aşağıdaki olaylardan son 2 yıl içinde okul sınırları içinde yaşadıklarınız varsa, saldırganın bu davranışı gerçekleştirme nedenine yönelik düşünceleriniz nelerdir? (Uygun olan bütün şıkları işaretleyiniz!)

Saldırının olası nedenine yönelik düşünceniz	
1. Bu saldırgan davranışı evde öğrendi.	☐
2. Kendini kontrol etme sıkıntısı yaşıyor	☐
3. Kötü bir çevreden geliyor.	☐
4. Dikkat çekmeye ihtiyacı var.	☐
5. Bana kızgın.	☐
6. Benden nefret ediyor.	☐
7. Bazı kararlarımdan mutsuz oldu.	☐
8. İlaç kullanıyor.	☐
9. Benlik saygısı yok.	☐
10. Kötü notlar alıyor.	☐
11. İçgüdüsel davranıyor.	☐
12. Okulda sıkılıyor.	☐
13. Okulu sevmiyor.	☐
14. Hiç arkadaşı yok.	☐
15. Popüler birisi olduğu için böyle davranıyor.	☐
16. Kıskanç birisi olduğu için böyle davranıyor.	☐
17. Hiçbir fikrim yok.	☐

Olay sonrası öğretmenlerin izledikleri yollar

1. Olay hakkında başka bir öğretmen ile konuştunuz. ☐
2. Eğer saldırgan bir öğrenci ise, velisi ile görüştünüz. ☐
3. Okul yönetimi ile görüştünüz. ☐
4. Sendika temsilciniz ile görüştünüz. ☐
5. Aile üyelerinizden biri ya da sizin için önemli birileri ile olay hakkında görüştünüz. ☐
6. Okul dışında profesyonel kişisel danışmanlık aradınız. ☐
7. Okul içinde akıl sağlığı uzmanları veya danışman ile görüştünüz. ☐
8. Bir din adamı ile görüştünüz. ☐
9. Suç duyurusunda bulundunuz. ☐
10. Olayı ört bas ettiniz. ☐
11. Bir sonraki gün rapor alarak okula gitmediniz. ☐
12. Saldırganı sözlü olarak kınadınız. ☐
13. Saldırgana karşılık verdiniz. ☐
14. Saldırgan kişiye olumlu davranma konusunda teşvik ettiniz. ☐
15. Okuldaki görevinizden ayrıldınız. ☐
16. Öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşündünüz. ☐
17. Başka bir okula tayin istediniz. ☐

E. Aşağıdaki olaylardan son 2 yıl içinde okul sınırları içinde yaşadıklarınız varsa, olaydan sonra nasıl bir yol izlediniz. (Uygun olan bütün şıkları işaretleyiniz!)

F. Son 2 yıl içinde okul sınırları içinde kendinizi veli-öğrenci şiddetinden korumak için aşağıdaki önlemlerden hangilerini aldınız? (Uygun olan bütün şıkları işaretleyiniz!)

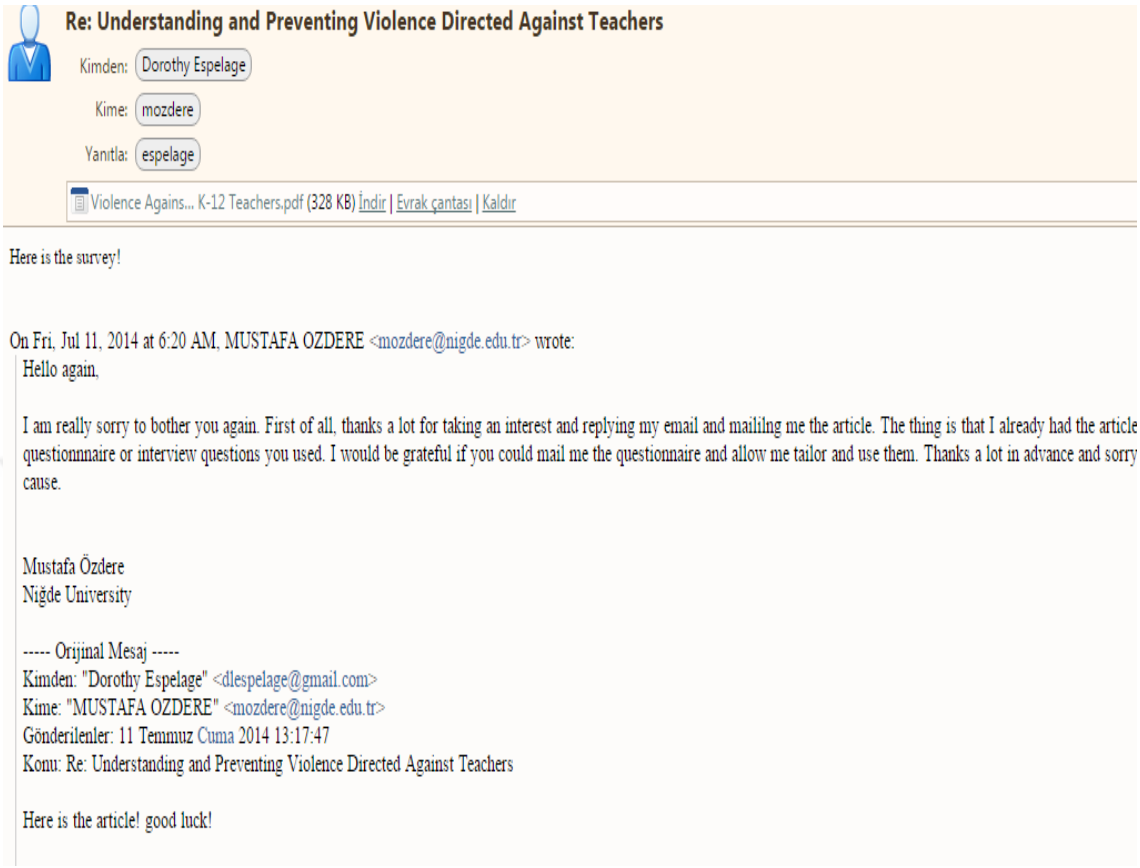
1. Kişisel güvenliğinizi arttırmak için bir grup öğretmenle birlikte kaldınız. ☐
2. Çalınmaması için para ve değerli eşyalarınızı evde bıraktınız. ☐
3. Okul saatlerinden sonra okuldaki sosyal aktivitelere gelmekten veya ders saatlerinden sonra okulda yalnız başınıza kalmaktan kaçındınız. ☐
4. Belirli öğrenciler okulu terk edene kadar öğretmenler odasında beklediniz ☐
5. Zarar görmemek için öğrenciler arasındaki kavgalara müdahale etmekten kaçındınız. ☐
6. Okula kendiniz koruma amaçlı biber gazı, düdük vb. getirdiniz. ☐
7. Rapor veya izin alarak okula gitmekten kaçındınız ☐

EK-2. Okul İklimi Ölçeği

OKUL İKLİM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin okulunuzda ne sıklıkla gerçekleştiğini işaretleyiniz.	Nadiren	Bazen	Sık	Çok Sık
1. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.	☐	☐	☐	☐
2. Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.	☐	☐	☐	☐
3. Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.	☐	☐	☐	☐
4. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.	☐	☐	☐	☐
5. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.	☐	☐	☐	☐
6. Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.	☐	☐	☐	☐
7. Okulun akademik başarı standartları yüksektir.	☐	☐	☐	☐
8. Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.	☐	☐	☐	☐
9. Okul müdürü veli baskınına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.	☐	☐	☐	☐
10. Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.	☐	☐	☐	☐
11. Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.	☐	☐	☐	☐
12. Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	☐	☐	☐	☐
13. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.	☐	☐	☐	☐
14. Okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin onlardan beklenen akademik başarıya ulaşabilecek yeteneğe sahip olduklarına inanırlar.	☐	☐	☐	☐
15. Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.	☐	☐	☐	☐
16. Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.	☐	☐	☐	☐
17. Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.	☐	☐	☐	☐
18. Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.	☐	☐	☐	☐
19. Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.	☐	☐	☐	☐
20. Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.	☐	☐	☐	☐
21. Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.	☐	☐	☐	☐
22. Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.	☐	☐	☐	☐
23. Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.	☐	☐	☐	☐
24. Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.	☐	☐	☐	☐
25. Bu okuldaki öğretmenler adildirler.	☐	☐	☐	☐
26. Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	☐	☐	☐	☐
27. Okul müdürü değişime gönüllüdür.	☐	☐	☐	☐
28. Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.	☐	☐	☐	☐
29. Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.	☐	☐	☐	☐
30. Öğretmenler öğrencilerine adanmıştır.	☐	☐	☐	☐

EK-3. Öğretmenlere Yönelik Şiddet Anketi Uyarlama ve Kullanma İzni



Re: Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers

Kimden: Dorothy Espelage

Kime: mozdere

Yanıtla: espelage

Violence Agains... K-12 Teachers.pdf (328 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır

Here is the survey!

On Fri, Jul 11, 2014 at 6:20 AM, MUSTAFA OZDERE <mozdere@nigde.edu.tr> wrote:

Hello again,

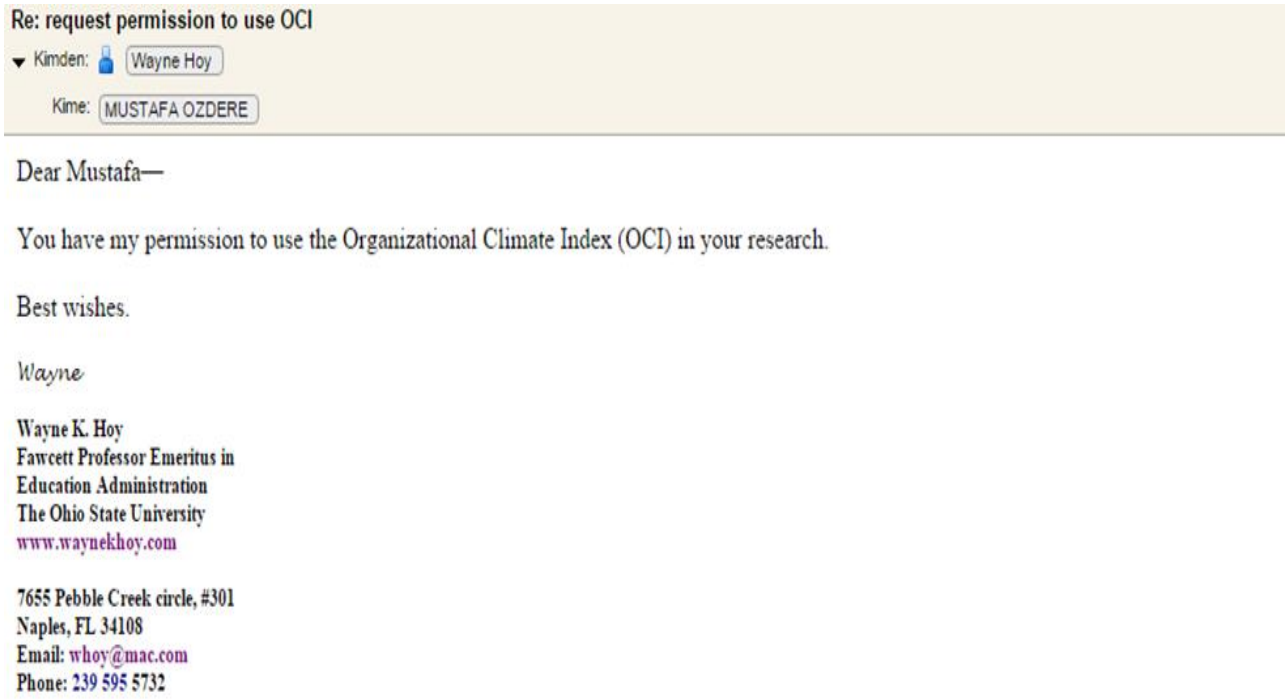
I am really sorry to bother you again. First of all, thanks a lot for taking an interest and replying my email and mailing me the article. The thing is that I already had the article questionnnaire or interview questions you used. I would be grateful if you could mail me the questionnaire and allow me tailor and use them. Thanks a lot in advance and sorry cause.

Mustafa Özdere
Niğde University

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Dorothy Espelage" <dlespelage@gmail.com>
Kime: "MUSTAFA OZDERE" <mozdere@nigde.edu.tr>
Gönderilenler: 11 Temmuz Cuma 2014 13:17:47
Konu: Re: Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers

Here is the article! good luck!

EK-4. Okul İklimi Ölçeği Uyarlama ve Kullanma İzni



Re: request permission to use OCI

Kimden: Wayne Hoy

Kime: MUSTAFA OZDERE

Dear Mustafa—

You have my permission to use the Organizational Climate Index (OCI) in your research.

Best wishes.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University
www.waynekhoy.com

7655 Pebble Creek circle, #301
Naples, FL 34108
Email: whoy@mac.com
Phone: 239 595 5732

EK-5. Özgün Okul İklim Ölçeğinin Faktör Analizi

Boyutlar	1	2	3	4
Kurumsal Savunmasızlık				
2. Birkaç baskın veli okul politikasını değiştirebilir.	.84			
26. Bu okul dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	.81			
6. STKlar yönetimi etkileyebilir.	.75			
12. Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	.75			
9. Okul müdürü personelini korumak için veli baskısına karşı mücadele verir.	.52			
Meslektaş Liderliği				
1. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.		.93		
3. Okul müdürü bütün öğretmenlere kendi dengi gibi davranır.		.90		
20. Okul müdürü öğretmenler tarafından getirilen önerileri uygulamaya koyar.		.85		
5. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.		.84		
27. Okul müdürü değişime gönüllüdür.		.82		
10. Okul müdürü personelden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.		.71		
13. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.		.58		
Profesyonel öğretmen davranışı				
8. Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdırlar.			.82	
23. Öğretmenler arasındaki ilişkiler işbirliği temellidir.			.77	
29. Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü sosyal bir destek sağlarlar.			.75	
21. Öğretmenler meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygı duyar.			.65	
28. Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.			.60	
18. Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle tamamlarlar.			.60	
25.Bu okuldaki öğretmenler adildirler.			.60	
Başarı Baskısı				
16. Veliler yüksek standartları korumak için baskı uygularlar.				.90
11. Öğrenciler iyi not almış öğrencilere saygı duyarlar.				.83
17. Öğrenciler önceki yaptıklarını geliştirmek için çok çalışırlar.				.82
15. Öğrenciler daha iyi not alabilme adına ek çalışma arayışındadırlar.				.74
22. Okul gelişimi için veliler baskı uygular.				.72
7. Okulun akademik başarı standartları yüksektir.				.70
24.Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.				.65
19. Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.				.53
Özdeğer	8.96	5.08	2.57	2.25
Varyans	33.2	52.0	61.5	69.8

Okul İklim İndeksi'nin Faktör analizi: Dört Faktörlü Varimax Çözüm (N=97)

EK-6. Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni

T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-605-E.501800 15/01/2016
Konu : Anket Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Mustafa ÖZDERE, öğretim üyesi Doç. Dr. Çetin TERZİ danışmanlığında Niğde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik **"Okul İklimi ile Öğretmenlere Yönelik Şiddet Olayları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:Niğde İli Örneği"** konulu doktora tez uygulama izni Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 17.12.2015 tarih ve 1449/10114 sayılı yazıları ile istenmektedir. İlgili tez uygulaması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
15/01/2016

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
15-01-2016

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİ Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresindenc014-38ca-3bcd-b572-cebe kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Mustafa Özdere

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri Ve Yılı: 10.05.1975/Niğde

E-Posta: mozdere@ohu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 1993-1998, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü
- 2004-2005, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ve Ekonomi Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü
- 1998-1999, İngilizce Öğretmeni, Sungurbey Koleji
- 1999-2000, İngilizce Öğretmeni, Hisar İlköğretim Okulu
- 2000- İngilizce Okutmanı, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

1. Karacabey, M. F., Boyacı, A., Özdere, M. (2016). Üniversitenin kurumsal imajını oluşturan unsurların öğrencilerin üniversite tercihine etkisi. *The Journal Of International Educational Sciences*, 3(9), 38-38.
2. Karacabey, M. F., Özdere, M., Bozkuş, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları. *The Journal Of Academic Social Sciences*, 33(33), 459-459.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

1. Özdere, M., Terzi, Ç. (2016). Öğretmenlere yönelik şiddet ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *7. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*'nda sunulan bildiri. KKTC: Girne.
2. Özdere M., Terzi Ç. (2016). Öğretmenlere Yönelik Şiddet İle Okul Ve Öğretmenlerin Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *7. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*'nda sunulan bildiri. KKTC: Girne.

3. Özdere, M. (2005). State supported provincial university english language instructors attitudes towards learner autonomy. *The 39th Annual Tesol Convention And Exhibit'*de sunulan bildiri. USA: San Antonio.

Yazılan Ulusal/Uluslararası Kitaplardaki Bölümler:

1. Özdere, M., Terzi, Ç., (2016). Okul ikliminin öğretmenlere yönelik şiddete etkisinin değerlendirilmesi: Niğde ili Örneği. E. Babaoğlan, E. Kıral, A. Çilek (Eds.), *Eğitime Dönüş* içinde (s. 223-245). Eyuder Yayınları,

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

1. Özdere, M. (2015). Yabancı Dil Okutmanlarının Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine Yönelik Tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

1. Özdere Mustafa (2015). Yabancı dil okutmanlarının öğrenci özerkliğine yönelik tutumları. *24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi
2. Boyacı, A., Karacabey, M. F., Özdere, M. (2015). Yükseköğretimde okul terk eden ve yeniden bir yükseköğretim kurumuna yerleşen öğrenciler. *24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi