

**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE EĞİTİMSEL RİSK
ALGISI**

**HAZIRLAYAN
Kerem TEKŞEN**

**DANIŞMAN
Yrd.Doç.Dr. Muammer ERGÜN**

KASTAMONU 2014

TEZ ONAY SAYFASI

Kerem TEKŞEN tarafından hazırlanan “ Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitimsel Risk Algısı ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN

Jüri Üyeleri :

İmza

*Yrd. Doç. Dr. Aysun KANBUR
Kastamonu Üniversitesi İktisadi-İdari
Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü*



*Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü*



*Yrd. Doç. Dr. S. Tunay KAMER
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü*



..... /.../ 2014


Doç. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE EĞİTİMSEL RİSK ALGISI

Kerem TEKŞEN

Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN

Risk her canlının hayata adım attığı andan bu hayatın sona erdiği sürece kadar, kesintisiz olarak karşılaştığı bir olgudur. Bazen boyutları büyür bazen ise gerçekten matematiksel olarak imkânsıza yakındır fakat daima vardır.

Kökeni 1600'lere, tehdit ile eşit olarak anıldığı zamanlara dayansa da, risk sürekli olarak yeni manalar yüklenmiş, günümüzde ise bir ucu fırsat bir ucu zarara dayanabilecek bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Her konuda olduğu gibi eğitimde de risk önemli bir konudur. Eğitim öğretim süreci, çok farklı boyutları içine alan kapsamlı ve detaylı bir süreçtir. Bu sürecin her boyutu elbette risk ve tehdit içerebilecek noktalara da sahiptir. Şunu da unutmamak gerekir ki kaplumbağa sadece risk alıp başını kabuğundan çıkardığı zaman ilerleyebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kamuya bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler tarafından okullarda algılanan risk ve tehditleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, öncelikle nitel bir çalışma yapılmış, yönetici ve

öğretmenlerden okullardaki riskler ve tehditlerle ilgili geri bildirim alınmıştır. Sonrasında ise okullardaki riskleri ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, Kastamonu İli Merkez İlçe ve İlçelerinde görev yapan ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 164 yönetici ve öğretmene “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi” uygulanmıştır. İkinci aşamada ise, Kastamonu İli Merkez İlçe ve İlçelerinde görev yapan ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 538 yönetici ve öğretmene “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi” uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

8 faktör altında toplanan risk faktörlerinin çeşitli değişkenler açısından algılanma biçiminde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, “Teknoloji ve Medya Faktörü”, risk olarak algılanma açısından incelendiğinde cinsiyete göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmen ve yöneticiler “Teknoloji ve Medya Faktörü”nü erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

“Sorumluluk Üstlenme Faktörü” risk algılama açısından incelendiğinde, okulun bulunduğu yer, okul türü ve branşa göre farklılaşmalar bulunmuştur. İl merkezinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler “Sorumluluk Üstlenme Faktörü”nü ilçelerde görev yapanlara göre; Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde görev yapanlar, İlköğretim ve Genel Orta Öğretimde görev yapanlara göre; Genel Ortaöğretimde görev yapanlar İlköğretimde görev yapanlara göre ve Sayısal Bilimlerde bir branşa sahip olanlar Sınıf Öğretmeni olanlara göre daha riskli olarak algılamaktadır.

“Öğrenci Yapısı Faktörü” risk algılama açısından incelendiğinde branşa göre farklılaşma bulunmuştur. Sayısal Bilimlerde bir branşa sahip öğretmen ve yöneticiler “Öğrenci Yapısı Faktörü”nü Müzik / Resim/ Beden Eğitimi branşına sahip olanlara göre daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

“Denetim Faktörü” risk algılama açısından incelendiğinde cinsiyete göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmen ve yöneticiler, “Denetim” faktörünü kadın öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

“İnisiyatif Kullanma Faktörü” risk algılama açısından incelendiğinde, okulun bulunduğu yer ve hizmet süresine göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. İl merkezinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler “İnisiyatif Kullanma Faktörü”nü ilçelerde görev yapanlara göre ve 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmen ve yöneticiler, 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

“Çatışma Faktörü” risk algılama açısından incelendiğinde cinsiyete göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmen ve yöneticiler “Çatışma Faktörü”nü erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla riskli olarak algılamaktadır.

Kastamonu – 2014, Sayfa: XIV+130

Anahtar Kelimeler: Algı, Risk, Risk Algısı, Tehdit, Yönetici, Öğretmen

ABSTRACT

Master Thesis

EDUCATIONAL RISK PERCEPTION ACCORDING TO THE OPINIONS OF THE DIRECTORS' and THE TEACHERS'

Kerem TEKŞEN

Kastamonu University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Muammer ERGÜN

Risk is a fact which every creature faces with uninterruptedly from the beginning moment of its life until the end. Sometimes risk's probability increases and sometimes its probability is close to impossible but it always exists.

Although risk's origin goes back to year 1600s, when its meaning is equal to threat, risk has constantly taken new meanings and today it is used as a concept, whose one end is opportunity and the other is loss.

Risk, as it is in every field, is a very important topic in education. Education period is a very comprehensive and detailed process which consists lots of different dimensions. Each dimension of this process has points which may consist risk and threat. But, it is important to remember that a turtle can only walk and proceed when it takes risk and take his head out of his shell.

It is aimed in this project to put forward risks and threats at schools which are perceived by the teachers and directors who work in government primary schools and high schools. To achieve this aim, first a qualitative research has been done and feedback has been taken from teachers and directors about risks and threats at

schools. Afterwards, a scale which can measure the risks at schools has been developed.

The research has two stages. At the first stage, “Personal Information Form” and “The Questionnaire of Risk and Threats at Schools” are applied to 164 teachers and directors who are selected randomly and work in Kastamonu city center and its towns. At the second stage, “Personal Information Form” and “Educational Risk Perception Scale of Teachers” are applied to 538 teachers and directors who are selected randomly and work in Kastamonu city center and its towns. SPSS software is employed to analyze the data.

It is studied whether risk factors which are combined under 8 factors are differentiating in the way of conception among different variables.

When “Technology and Media Factor” is investigated about being perceived as a risk factor, it is found that there is a differentiation according to gender. Women teachers and directors perceive “Technology and Media Factor” more risky than male teachers and directors.

When “Taking Responsibility Factor” is investigated about being perceived as a factor, it is found that there is a differentiation according to type of school, the place of the school and branch. Teachers and directors who work at city center perceive “Taking Responsibility Factor” more risky than those who work in a town. Teachers and directors who work at a vocational school perceive “Taking Responsibility Factor” more risky than those who work at a primary school or high school. Teachers and directors who work at a high school perceive “Taking Responsibility Factor” more risky than those who work at a primary school. Teachers and directors whose branch is in the group of numerical sciences perceive “Taking Responsibility Factor” more risky than those whose branches are class teachers.

When “Student Structure Factor” is investigated about being perceived as a factor, it is found that there is a differentiation according to branch. Teachers and directors whose branches are in the group of numerical sciences perceive “Student Structure Factor” more risky than those whose branches are Music, Art of Physical Education.

When “Inspection Factor” is investigated about being perceived as a factor, it is found that there is a differentiation according to gender. Male teachers and directors perceive “Inspection Factor” more risky than female teachers and directors.

When “Taking the Initiative Factor” is investigated about being perceived as a factor, it is found that there is a differentiation according to the place of school and service time. Teachers and directors who work at city center perceive “Taking the Initiative Factor” more risky than those who work at town. Teachers and directors who have 16 years or more service time perceive “Taking the Initiative Factor” more risky than those who have 5 years or less service time.

When “Conflict Factor” is investigated about being perceived as a factor, it is found that there is a differentiation according to gender. Women teachers and directors perceive “Conflict Factor” more risky than male teachers and director.

Kastamonu – 2014, Page: XIV+130

Keywords: Perception, Risk, Risk Perception, Threat, Director, Teacher

ÖNSÖZ

Risk hayatımızın her döneminde vardı, şimdi de var, gelecekte de olacak. Sabah uyanıp gözlerimizi açtığımız andan (ki hatta uyurken bile), akşam uykuya daldığımız o ana kadar hep risklerle karşılaşırız. Bazen farkında olarak, bazen ise istem dışı bir şekilde alıyoruz bu riskleri. Bu aldığımız riskler yeri geldiğinde çok küçük olurken yeri geldiğinde ise hayatımızın gidişatını değiştirebilecek türden olabiliyor. Çünkü verdiğimiz her karar, yaptığımız her tercih çeşitli riskler taşıyor. Bunlar bazen iyi sonuçlanıyor bazen ise istemediğimiz zararlarla karşılaşırız.

Bu tez çalışmasına başladığım ilk gün de benim için benzer bir risk söz konusuydu. Çalışmamda verdiğim tanımdan da yola çıkarak sonucun iki şekilde olması söz konusuydu, kâr (başarı) ya da zarar (başarısızlık). Uzun ve detaylı bir sürecin ardından ben bu çalışmanın kâr (başarı) ile sonuçlandığına inanıyorum.

Tez çalışmamda, öğretmen ve yönetici görüşleri üzerinden okullarda risk ve tehdit algılarını inceledik ve araştırmanın sonunda ise okullardaki risk algısını 8 (Sekiz) boyut üzerinden ölçebilecek bir ölçek geliştirdik.

Çalışma süresince bana her anlamda destek olan aileme; çalışmanın her aşamasında bana destek ve moral veren, engin bilgileri ile bana yol gösteren hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e; çalışmanın araştırma sürecinde benimle birlikte iki defa ilçe ilçe gezen dostlarım Mustafa Turgut TUNCEL ve Uğur COŞKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2014
KASTAMONU

Kerem TEKŞEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	I
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	
1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Problem Cümlesi.....	4
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
II. BÖLÜM	
2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Risk'e İlişkin Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Risk Tanımı.....	6
2.1.1.1. Risk'in Kökeni.....	6
2.1.1.2. Risk ile İlgili Sözlük Tanımları.....	7
2.1.1.3. Risk ile Belirsizlik İlişkisi.....	8
2.1.1.4. Risk ile Olumsuz Durum ya da Kayıp İlişkisi.	12
2.1.1.5. Risk ile Fırsat ya da Problem İlişkisi.....	15
2.1.1.6. Risk ve Diğer Kavramlar.....	20
2.2. Tehdit	22
2.3. Eğitimde Risk.....	23
2.4. Algı.....	47
2.4.1 Algı Nedir?.....	47
2.4.2 Risk Algısı.....	48
2.4.3. Risk Algısı Paradigmaları.....	48

2.4.3.1. Psikometrik Paradigma.....	49
2.4.3.2. Psikometrik Paradigmada Gruplandırma.....	54
2.4.3.3. Sosyo Kültürel Model.....	55
2.4.3.4. Sosyo Kültürel Modelde Gruplandırma.....	55
III. BÖLÜM	
3. YÖNTEM.....	60
3.1 Araştırma Modeli.....	60
3.2. Örneklem.....	60
3.3 Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formları.....	63
3.3.2. Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi ve Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi.....	63
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR.....	72
4.1 Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular.....	72
4.1.1. Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi (Nitel Kısım) Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular.....	72
4.1.2. Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi (Nicel Kısım) Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular.....	74
4.2. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Cinsiyet Farklılığı (Independent Samples T-Test).....	77
4.3. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Okulun Bulunduğu Yerin Farklılığı (Independent Samples T-Test).....	78
4.4. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Okul Türünün Farklılığı (One Way Anova).....	80
4.5. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Hizmet Sürelerinin Farklılığı (One Way Anova).....	84
4.6. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Branş Farklılığı (One Way Anova).....	87
4.7. Araştırmanın Nitel Kısımının Analizleri.....	90
4.7.1. Boyutlara Göre Belirtilen Risk Sayıları.....	91
4.7.2. Boyutlara Göre Belirtilen Risk Modları.....	92
4.7.3. Boyutlara Göre Belirtilen Tehdit Sayıları.....	93
4.7.4. Boyutlara Göre Belirtilen Tehdit Modları.....	94
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	95
5.1. Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104

EKLER	117
Ek 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgeleri.....	118
Ek 2: Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi.....	120
Ek 3: Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi.....	124
Ek 4: Özgeçmiş.....	129
Ek 5: Yemin Belgesi.....	130

KISALTMALAR LİSTESİ

APM	:	Proje Yönetim Birliği
CDC	:	Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi
CJD	:	Beyin Süngerimsi Eritici Hastalđı
GPA	:	Ortalama Seviye Puanı
IIA	:	İç Denetimciler Kurumu
IRM	:	Risk Yönetim Kurumu
MTOÖ	:	Mesleki ve Teknik Orta Öğretim

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Risk Kelimesinin Tarihi Süreci	7
Tablo 2: Risk'e Yönelik Tanımlardaki Bakış Açıları.....	16
Tablo 3: Çeşitli Kurumlar Tarafından Yapılan Risk Tanımları.....	17
Tablo 4: Okul Güvenliği İle İlgili Çeşitli Risk Objeleri ve Paydaşlarca Bunlara Atanan Önem Dereceleri.....	38
Tablo 5: Risk Özellikleri Grupları.....	54
Tablo 6: Grup – Ağ Grafiği.....	56
Tablo 7: Grup – Ağ Grafiği.....	57
Tablo 8: “Ağ” ve “Grup” Eksenlerinin Tanımlanması.....	58
Tablo 9: Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi" Uygulanan Okullar.....	61
Tablo 10: Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi" Uygulanan Okullar	62
Tablo 11: Ortak Varyans Tablosu.....	66
Tablo 12: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	67
Tablo 13: Faktör Yükleri Tablosu.....	68
Tablo 14: Dönüştürülmüş Faktör Yükleri Tablosu.....	69
Tablo 15: Örneklem Yeterliliği Tablosu (İlk Analiz).....	69
Tablo 16: Örneklem Yeterliliği Tablosu (Son Analiz).....	70
Tablo 17: Faktör Bazında Güvenilirlik Katsayıları.....	70
Tablo 18: Örneklem Frekans Tablosu.....	73
Tablo 19: Örneklem Frekans Tablosu.....	75
Tablo 20: Cinsiyete Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam)...	77
Tablo 21: Cinsiyete Göre Risk Algılarındaki Farklılık	77
Tablo 22: Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Risk Algılarında Farklılık (Toplam)	78
Tablo 23: Faktör Bazında Okulun Bulunduğu Yere Göre Risk Algıları.....	79
Tablo 24: Okul Türlerine Göre Risk Algılarındaki Farklılık.....	81
Tablo 25: Okul Türlerine Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam)	82
Tablo 26: Faktör 2 – 3 – 6 ve Toplam için Farklılaşma Tablosu.....	82
Tablo 27: Hizmet Süresine Göre Risk Algılarındaki Farklılık.....	85
Tablo 28: Hizmet Süresine Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam).....	86
Tablo 29: Faktör 6 için Farklılaşma Tablosu.....	86

Tablo 30: Branşa Göre Risk Algılarındaki Farklılık	88
Tablo 31: Branşa Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam).....	89
Tablo 32: Faktör 2 ve 3 için Farklılaşma Tablosu.....	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Çizgi Grafiği (Scree Plot).....	68
Şekil 2: Belirtilen Risk Sayıları.....	91
Şekil 3: Belirtilen Risk Modları.....	92
Şekil 4: Belirtilen Tehdit Sayıları.....	93
Şekil 5: Belirtilen Tehdit Modları.....	94

GİRİŞ

Risk her canlının yaşamında, Dünya'ya geldiği ilk andan yaşamının sürdüğü son ana kadar var olan bir olgudur. Belki farkında olarak belki de farkında olmaksızın tüm canlılar yaşamlarında risk algılarlar, risk alırlar, riskli davranışlar sergilerler ve bunların sonuçları bazen olumlu olur bazen ise olumsuz. Peki, o halde risk nedir? Çok fazla hayatımızın içinde olmasına rağmen literatürde riskin tanımı, algısı, türleri ile ilgili ortak bir görüş bulunmamaktadır.

İnsanlık tarihinin çoğunda, risk ile hayatta kalmanın birlikte yürüdüğü söylenebilir. Tarih öncesi insanlar kısa ve vahşi yaşamlar sürmüşlerdir. Yiyecek ve barınak arayışları onları kötü hava koşulları ve avlanan vahşi hayvanların oluşturduğu tehlikelere maruz bırakmıştır. Tarihin ilk dönemlerinde, fiziksel risk ve maddi ödül birlikte var olmuştur. Risk alan mağara adamı sonuçta yiyeceğe ulaşmış, risk almayan ise açlıktan ölmüştür (Damodaran, 2008, 3).

İlerleyen yıllarda, insanlar birleşip toplumlar haline geldiklerinde de benzer riskler devam etmiştir. Avcı ve toplayıcı toplumlarında yaşayan insanlar için her ava ya da yiyecek bulmaya çıkış riskler içermektedir. Örneğin, avlanacak hayvanın türüne göre alınan risk de, karşılığındaki kazanç da artmıştır. Göçebe ve çobanlık toplumlarında ne zaman nerede ne kadar süre kalınacağına ve ardından nereye göç edileceğine karar vermek; tarım toplumlarında ise hangi üründen ne kadar ekileceğine karar vermek hep riski beraberinde getirmiştir.

Denizcilik ve deniz nakliyatının gelişimi risk ve kazanç için “gemilerin batması ya da korsanlar tarafından talan edilmesi riskine karşılık kargo ile geri dönebilen gemilerden elde edilen kazançlar” gibi yeni denklemler oluşturmuştur. Aynı zamanda fiziksel ve ekonomik risk birbirinden ayrılmıştır. Zengin tüccarlar paralarını yatırırlarken fakirler ise kendi yaşamlarını gemilerde

riske etmişlerdir. Son birkaç yüzyılda, bir yandan iktisadi araçlar ve pazarların başlaması, öte yandan da serbest ticaretin büyümesi fiziksel risk ile ekonomik riskin farklı bir açıdan ayrılmasına neden olmuştur. Örneğin, teknoloji stoğu üzerine opsiyonlar alan bir kişi ciddi anlamda ekonomik riske maruzken bu kişi için herhangi bir fiziksel risk söz konusu değildir. Bununla birlikte, hafta sonunu bungee jumping yaparak geçiren bir kişi ekonomik neticesi olmayan bir fiziksel riskle karşı karşıyadır (Damodaran, 2008, 4 – 5).

Zaman ve şartlardaki bu değişimler risk kavramının tanımı ve yönetimi üzerinde farklılaşmalara yol açmıştır. 1997 yılından önce yayımlanmış olan resmi risk yönetim standartları incelendiğinde, bunların hepsinde riskin oldukça olumsuz bir tanımının verildiği ve risk kavramının tehlike, kaza, kayıp ile eş anlamlı tutulduğu görülebilir. 1997 – 2000 yılları arasında bu durum değişmiş, literatürde riskin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir belirsizlik olduğundan bahsedilmeye başlanmıştır. 2000 yılından sonraki yayınlarda ise artık riskin hem fırsat hem de kayıp doğurabilecek bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir (Hillson ve Murray-Webster, 2007, 5-6).

Bu kapsamda araştırmanın amacı eğitim öğretim hizmetlerinin en önemli kısmını oluşturan öğretmenlerin neleri risk olarak algıladıkları ve bu algıların düzeyinin ortaya konulmasına yönelik bir ölçeğin oluşturulmasıdır.

I.BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi

Tezde incelenen araştırma problemi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin ve yöneticilerin risk algıları ve bu algının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Severs, Whitlam ve Woodhouse (2003) öğretmenlerin, eylemleri yüzünden ya da yapmaları gerekirken yapamadıkları eylemler yüzünden öğrencilerin zarar görmemesi gerektiğinden emin olmak gibi bir sorumlulukları olduğunu belirtmiştir. Aslında bu durum toplumun diğer tüm üyeleri için de geçerlidir. Fakat aldıkları eğitim ve tecrübelerinden hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki aktivitelerinde gerekli uzmanlık ve bilgiye toplumun diğer üyelerinden hatta öğrencilerin ailelerinden bile daha fazla sahip olması beklenir.

Risk, eğitimde çok farklı seviyelerde bulunabilir. Çeşitli tehlikeler öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını tehdit ederken, çalışan personel ve politik seviyelerde alınan kararlar da eğitim kurumlarının etkili bir şekilde çalışmasını risk altına alabilecek yeni gelişmeler ortaya çıkarabilir. Risk ve eğitim konusundaki literatür çoğunlukla öğrencilerin mutluluğu üzerindeki akademik başarısızlık, genç işsizliği, akran zorbalığı, istismar, madde kullanımı, suç, hamile kalma, cinsel yolla bulaşan hastalıklar gibi tehditler üzerine yoğunlaşmaktadır. Fakat eğitim personeli ve kurumları da stres, yılgınlık ve şiddet, vandalizm, hırsızlık, bütçe kesintileri ve kötü yönetilme gibi riskler altında olabilir ve bu konular risk ve eğitim literatüründe göz ardı edilmektedir (Hope ve Oliver, 2005, 4 – 5).

Bu çalışmada eğitim öğretim hizmetlerinin en önemli kısmını oluşturan öğretmenlerin ve yöneticilerin neleri risk olarak algıladıkları ve bu algıların

düzeşinin ortaya konulmasına yönelik bir ölçeğin oluşturulması hedeflenmiştir. Buradan hareketle öncelikle Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde kamu alanında hizmet veren ilk ve orta öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin ve yöneticilerin neleri risk olarak algıladıkları belirlenmeye çalışılmış, daha sonra da bu risklerin cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu yer, branş ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı da literatüre veri kaynağı sağlayabilmektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmenler eğitim öğretim en önemli öğelerinden birini oluşturmaktadırlar. Geçmişten günümüze eğitim öğretimdeki rolleri değişse de öğretmenlerin olmadığı bir eğitim öğretim sistemi (ABD ve bazı ülkelerdeki evde eğitim sistemi hariç tutulduğunda) şimdiye kadar geliştirilmemiştir. Dolayısıyla, eğitim öğretimin etkili ve verimli bir şekilde yapılmasında öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma eğitim öğretim ile ilgili konularda öğretmenlerin ve yöneticilerin neleri risk olarak gördüklerinin tespiti, bunlarla ilgili olarak alınacak önlemler veya yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacaktır. Çalışma sonunda geliştirilen ölçek, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim ve öğretimde neleri risk olarak gördüklerini ortaya koyacak ve literatüre bu noktada bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmada risk kavramı ve eğitimde risk ile ilgili yapılmış çalışmalara da yer verilecek ve literatüre katkı sağlanmış olacaktır.

1.4 Problem Cümlesi

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin risk algıları nelerdir?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin risk algıları;

H₁: Çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir.

H₂: Çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir.

H₃: Cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir.

H₄: Branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir.

H₅: Çalıştıkları hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Kastamonu İli sınırları içinde kalan, kamuya bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ve yöneticiler ile sınırlıdır. Diğer kademe okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanlar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

II. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Riske İlişkin Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Risk Tanımı

Risk üzerinde çok fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen, risk ile ilgili genel geçer ve herkesçe kabul gören bir tanıma rastlamak güçtür. Risk literatürde tanımlanırken, pek çok farklı açılardan ve çeşitli kavramlarla olan ilişkileri üzerinden tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunlar genel olarak aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

2.1.1.1. Riskin Kökeni

Oxford İngilizce sözlük “risk” kelimesinin kökeninin 1600’lü yılların ortalarına kadar dayandırılır. Buna göre “risk” kelimesinin “Fransızca risque (isim) risquer (fiil); İtalyanca risico (tehlike) ve rischiare (tehlikeye girmek) dayandığını görülür (<http://oxforddictionaries.com>).

Risk terimi etimolojik olarak incelendiğinde ise kökeninin klasik Yunanca’da kök anlamına gelen “ρῖζα” kelimesine kadar gittiği görülür. Daha sonra terim Latince’de uçurum için kullanılmıştır. Terim Homeros’un Rhapsody M of Odyssey eserinde kullanılmıştır. Latince “resicum, risicum, riscus” kelimeleri İtalyanca “risico, risico, rischio”, İspanyolca “riesgo” ve Fransızca “risque” kelimelerinin direk ve resmi kökenidir. İngilizce bu terimi İspanyolca’dan, Almanca da İtalyanca’dan almıştır. Latince olan kelimenin bir Yunanca denizcilik terimi olan ve “kök, taş” gibi anlamlara gelen ayrıca bir metafor olarak da “denizde kaçınılması gereken zorluk” şeklinde kullanılan “rhizikon, rhiza” terimleridir. Bu sözcüksel geçişlerin orta çağın sonunda meydana gelmesinin nedeni, düşüncelerin uyanması ve insanların dünyayı keşfetmek için cesaretlerinin oluşmaya başlamasıdır. Dolayısıyla, 16.

Yüzyıldan itibaren terime bir kâr anlamı da katılmıştır. Örneğin, 1507 yılında Almandada “Rysigo” kelimesi ticarete kullanılan teknik bir terimdir ve “cesaret etmek, girişmek, teşebbüs, ekonomik başarı umudu” gibi anlamlarda kullanılmıştır (<http://research.dnv.com>).

Risk kelimesinin tarihsel süreçlerdeki değişimi aşağıdaki gibidir (<http://www.etymonline.com>).

Tablo1. Risk Kelimesinin Tarihsel Süreci

Yıl	Orijinal Adı	Türkçesi
1200’ler	Peril (Eski Fransızca)	Tehlike - Risk
	Periculum (Latince)	Deneme - Deneyim - Risk – Tehlike
1660’lar	Risque (Fransızca)	Tehlikeye girmek
	Risco (İtalyanca)	
	Riscio (İtalyanca)	
	Riscare (İtalyanca)	

Ayrıca “risk” kelimesinin İngilizce’de ilk olarak yazılı bir metinde kullanım 1728 yılındadır. “Risk alan” şeklinde ilk kullanım 1892, “Risk faktörü” şeklinde ilk kullanım 1906 ve “Risk yönetimi” şeklinde ilk kullanım da 1963 yılında gerçekleşmiştir. Türkçe’de ilk kullanım ise 1932 yılında “muamelelerinde risk nisbetleri daha az olmuş, daha ucuz kredi yapmak imkânı elde edilmiştir.” şeklindedir (<http://www.nisanyansozluk.com>).

2.1.1.2. Risk ile İlgili Sözlük Tanımları

Oxford online sözlükte (<http://oxforddictionaries.com>) risk aşağıdaki şekillerde tanımlanmıştır:

- Hoş karşılanmayan veya istenmeyen bir şeyin olma olasılığı.
- Belirli bir bağlam ya da açıdan, bir kişi, olay ya da olgunun iyi ya da kötüye dönüşme olasılığı.

- Sigortalanmış bir şeye karşı zarar gelme olasılığı.
- Bir tehdit ya da tehlike aracı olarak görülen kişi ya da nesne.
- Bir maddi kayıp olasılığı.
- Tehlike, tehdit ya da kayıba maruz kalma (fiil anlamı).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde ise risk “Zarara uğrama tehlikesi, riziko” olarak tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr).

2.1.1.3. Risk ile Belirsizlik İlişkisi

Riskin nasıl tanımlanacağı konusunda çok az görüş birliği vardır. İlk dönemlerdeki tartışmalar riskin objektif bir şekilde ve öznel risk olarak tanımlanabileceği üzerinedir. 1921 yılında Frank Knight sadece ölçülebilir belirsizliğin risk olabileceğini söylemiş ve bir torbadan kırmızı ve siyah topları çeken iki bireyi örnek göstermiştir. İlk birey her renkten kaç adet top olduğunu bilmemekte bununla birlikte ikinci kişi ise her bir siyah topa karşılık üç adet kırmızı olduğunu bilmektedir. İkinci birey bir kırmızı top çekme olasılığını %75 olarak (doğru bir şekilde) hesaplamakta fakat ilk birey bir kırmızı top çekme olasılığının %50 olduğu şeklinde yanlış bir algı ile bu çekme işlemi yapmaktadır. Knight'a göre ikinci birey risk altındadır fakat ilk birey için sadece bilgi eksikliği söz konusudur (Damodaran, 2008, 5).

Aven ve Steen (2010, 1118) makalelerinde risk, belirsizlik ve bilgisizlik kavramlarını incelemiştir. Riskte muhtemel sonuçlar ve olasılıklar bilinmektedir. Belirsizlikte, muhtemel sonuçlar bilinmekte fakat olasılıklar bilinmemektedir. Bilgisizlikte ise muhtemel sonuçlarla ve olasılıklarla ilgili hiçbir bilgi yoktur. Risk ile belirsizlik arasındaki fark bilginin varlığıdır. Riskte performans ölçütlerinin olasılık dağılımı nesnel olarak atanabilirken belirsizlikte bunların atanması öznelidir.

Gefen, Rao ve Tractinsky'ye (2002, 4) göre riskin kavramsallaştırılması karar verme üzerinde etkilidir. Risk, muhtemel çıktılarının çeşitliliğini yansıtan

alternatif bir kararın özelliği olarak tanımlanabilir. Fakat riskin kavramsallaştırılmasında iki bakış açısı hâkimdir. Bunlardan bir tanesi çıktılar üzerindeki belirsizliği referans alırken diğeri ise risk ile bu çıktıların maliyetini ilişkilendirir. Yöneticiler artan oranda riskin alınabilirliğini hesaba katmak yerine riski çıktının değerinin büyüklüğü üzerinden tanımlamaya başlamışlardır. Bunun nedeni belki de bir çıktının maliyetini hesaplamanın olabilirliğini hesaplamaktan kolay olmasıdır.

Passenheim (2010,14) belirsizliği tehdit ve fırsatların toplamı olarak tanımlamıştır. Tehdit sonuçlar üzerinde negatif etkisi olan olaylardır. Fırsat sonuçlar üzerinde pozitif etkisi olan olaylardır ve belirsizlik de tüm negatif ve pozitif etkilerin toplamını kapsar. Risk, zarar kayıp ya da tehlike yaşama ihtimalidir. Günlük hayatında herkes risk ile karşılaşır. Örneğin, arabada emniyet kemerini bağlamayan bir kişi olası bir kaza anında ciddi bir şekilde yaralanabilir. Eğer bir insan çok fazla sigara içerse, sigara içmeyen birine göre daha fazla oranda kanserden ölme riski taşımaktadır. Bir insanın doğasında mevcut risklerin tamamını düşünmek yoktur ama riskler kesinlikle insanların davranışlarını şekillendirir. Bir çocuk karşıdan karşıya geçmek istediğinde, büyükleri ona adım atmadan önce her iki yana da bakmasını söyler. Aynı zamanda, her projede, projenin başarısı ve tamamlanmasını etkileyebilecek tehdit ve kar olasılıkları vardır. Yaygın anlayış olarak insanlar riski bir problem olarak algırlar fakat bu doğru değildir. Risk gerçekleşene kadar bir problem değildir. Risk, gelecekte olabilecek olan bir problemin tanımlanmasıdır.

Dempster (2002, 147) riski pazardaki değişimler ya da önceden belli olmayan olaylara bağlı olarak bir pozisyonun gelecekteki değeri üzerindeki değişkenlikler olarak tanımlamıştır.

Banks (2004, 3 - 4) riski gelecekteki bir sonuç ya da olayla ilgili olan belirsizlik olarak tanımlamıştır. Ticari bir şirketin faaliyetleri açısından ele alındığında risk, kâr, zarar ya da para akışlarında kesin olmayan bir olay

sonucunda gerçekleşen beklenen değişimdir. Şirketler, herhangi bir dönemde çok geniş bir yelpazedeki risklere maruz kalabilirler. Bunlara örnek olarak ticaretin duraksamaya uğraması, yıkıcı ya da yıkıcı olmayan mal tahribatları, ürün iptalleri ya da sorunları, yönetici ve personel sorunları, kredi kaybı, çalışan tazminatları, çevresel sorunlar vb. verilebilir. Bu riskler kendi içerisinde “Yalın Risk” ve “Spekülatif Risk” olarak ikiye ayrılabilir. Yalın riskler sonuçta sadece kayıp getiren risklerdir. Spekülatif risklerde ise sonuç olarak bir kayıp olabileceği gibi bir kazanç da elde edilebilir.

Dallas, (2006, 34) riski, Proje Yönetim Birliği (APM)’in tanımı ile “Eğer gerçekleşirse projenin bir ya da birden fazla hedefleri üzerinde etkisi olabilecek belirsiz bir olay ya da bir grup durum” olarak tanımlamıştır.

Haimes (2004, 55) riski olumsuz etkilerin şiddeti ve olasılığının ölçümü olarak tanımlamış ve risk ile belirsizlik arasındaki farka değinmiştir. Risk durumu potansiyel çıktılar ve sonuçlar oldukça iyi bilinen olasılık dağılımlarıyla tarif edilebildiklerinde söz konusudur. Örneğin, bir nehrin 20 yıllık süreçte ortalama bir kere belirli bir seviyeye kadar su taşkını yapacağı bilirse, bu belirsizlik değil risk durumudur. Belirsizlik durumlarında, potansiyel çıktılar ne objektif olarak bilinen olasılık dağılımıyla tarif edilebilirler ne de sübjektif olasılıklar olarak tahmin edilebilirler.

Gottschalk ve Solli-Sæther (2006, 249) riski karar vericilerin verdikleri kararların olası sonuçlarını ve bunlarla ilgili olasılıkları bildikleri bir durum olarak tanımlamıştır. Stratejik yönetimde bütün sonuçlar ve onların olasılıklarının bilinmesi nadir bir durumdur. Dolayısıyla “risk” terimi “belirsizlik”, “tahmin edilemeyen sonuçlar” ve/ya da “olasılıklar” ile eş anlamda kullanılır. Bu bağlamda, stratejik yönetim uzmanları riski karar vericilerin kontrolünün ötesinde bir performans değişimi olarak adlandırırlar.

Hillson ve Murray – Webster (2007, 4-5) risk teriminin günümüzde kişisel (sağlık, sigorta, yatırım, emeklilik vb.), toplumsal (terörizm, ekonomik

performans, yiyecek güvenliği vb.) ve ticari (şirket yönetimi, strateji, ticari devamlılık vb.) konularda sıkça kullanıldığını belirtmişlerdir. Fakat bu kadar sık kullanımına rağmen terim üzerinde büyük ölçüde kabul gören bir ortak anlam söz konusu değildir. Ulusal ve uluslar arası pek çok literatürde risk teriminde bahsedilmekte, fakat risk bu literatürlerde pek çok farklı anlam ve temel kavramda kullanılmaktadır. Buna rağmen, detaylarındaki farklılıklar göz ardı edildiğinde, tüm bu tanımlar riskin iki özelliği olduğu konusunda hemfikirdir. Birinci özellik riskin “belirsizlik” ile ilişkili olmasıdır. İkinci özellik ise riskin sonuçlarının olmasıdır. Risk ile belirsizlik aynı şey değildir. Belirsizlik ile risk arasındaki temel fark sonuçların düşünülmesinden doğmaktadır. Belki de riskin en kolay tanımı “önem taşıyan belirsizlik” olacaktır çünkü sonucu olmayan belirsizlik risk doğurmaz. Bu bakımdan, risk bir tür hedefle ilişkilendirilerek tanımlanabilir. Dolayısıyla riskin daha eksiksiz bir tanımı “bir ya da daha fazla hedefi etkileyebilecek belirsizlik” olarak yapılabilir. Örneğin, ertesi gün sınava girecek bir çocuk için sınavdan geçmek ya da kalmak belirsiz bir sonuçtur fakat bu belirsizlik çocuğun dışında ailede bulunanlar ya da okulda bulunanlar için ya çok az etkiye sahiptir ya da hiçbir etkisi yoktur. Ya da ertesi gün şiddetli bir şekilde yağmur yağıp yağmayacağı, bireylerin ve ticari şirketlerin çoğu için anlamsız bir konudur ve risk barındırmaz. Fakat ertesi gün sınavı olan çocuğa, babası sınavı geçmesi halinde bir balık tutma gezisi vaat ettiyse, her iki belirsizlik de bu bağlamda ilişkili hale gelir ve istenilen başarılı bir sınav sonucu sonrasında yarın balığa gitme hedefi üzerinde risk teşkil etmeye başlarlar.

Cooper, Grey, Raymond ve Walker’a (2005, 3) göre risk belirsizliğin sonuçlarına maruz kalmaktır. Bir proje bağlamında risk hedefler üzerinde etkisi olan bir şeyin olma ihtimalidir. Risk bir kayıp ya da kazanç olasılığını ya da istenilen ya da planlanan bir çıktı üzerinde değişimi içerebilir. Bu çıktı, belirli bir eylem planlandığı şekilde devam ederken ortaya çıkan belirsizliğin bir sonucu olarak oluşur. Sonuç olarak riskin iki unsuru vardır, bir şeyin olma olasılığı ve eğer bu şey olursa bunun sonuçları ve etkileri.

2.1.1.4. Risk ile Olumsuz Durum veya Kayıp İlişkisi

Westland (2006, 79) riski projenin tanımlanan amaçlara ulaşabilmesini olumsuz yönde etkileyebilecek bir olay olarak tanımlamıştır.

National Research Council (2005, 13-14) risk teriminin farklı insanlarda farklı anlamlara geldiğinden bahsetmiştir. Bu noktada “Karar Teorisi”nden bahsedilebilir. Karar Teorisi, farklı çıktılara bağlı olasılıklar ve faydalar için yapılan çeşitli hareket tarzlarının beklenen faydalarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi için kullanılır.

Karar teorisi kullanılarak beklenen faydayı en üst noktaya getirebilecek bir ya da daha fazla hareket tarzı belirlenebilir (Bermudez, 2009, 2). Karar teorisinde risk, dağılımdaki değişim olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, alternatiflerin risklerinin ölçülmesine, hesaplanmasına, rakamsal olarak ifade edilmesine ve karşılaştırılabilmesine izin veren bir tanımdır. Fakat çoğu proje yöneticisi riskin bu tanımını kullanmaz. Riski dağılımlardaki belirsizlik ya da olasılık temelinde değil kayba uğramak olarak değerlendirirler.

Grabowski, Merrick, Harrald, Mazzuchi ve Drop’a (2000, 651-652) göre risk istenmeyen bir olayın şiddeti ve olasılığının ölçümüdür. Risk, dağıtılmış, geniş ölçekli sistemlerin doğasında vardır. Bunun bir nedeni, bazı sistemlerdeki madencilik, ameliyat, hava taşımacılığı gibi aktivitelerin özünde tehlike bulunmasıdır. Bir diğeri ise sistemlerde kullanılan ağır ekipmanlar, lazer, uçaklar gibi teknolojilerin özlerinde risk bulunmasıdır. Bireyler ve kurumların işlerini yürütmesi, teknoloji kullanması ya da eş güdüm sağlamaları riske neden olur. Risk pek çok sebepten ortaya çıkabilir. Bazen risk bir kurumdaki operatörlerin yetersizliği ya da güvenlik yönetim sisteminin eksiliği gibi temel bir sebepten oluşur. Riskler, bir operatörün temel bir bilgiyi uygulayamaması ya da alkollü olması gibi anlık sebeplerden de oluşabilir. Kazalar ya ani ya da ertelenmiş sonuçları olan istenmeyen olaylardır. Ani sonuçlar, sakatlanmalar, hayat kayıpları, mülk zararı, tehlike altındaki insanlar

vb. olabilir. Ertelenmiş sonuçlar ise ileriki zamanlarda gerçekleşecek hayat kayıpları, doğal tahribat ve finansal maliyetler olabilir.

Martin'e (2006, 59) göre risk projeye zarar verecek bir şeyin olma olasılığıdır. Çoğu risk önceden tahmin edilebilir. Örneğin, bir firma önemli malzemeler teslim edilmeden çalışmaya başlayamayacaksa, firma yetkilileri teslimatın zamanında olacağından emin olmak için önceden üreticilere telefon edebilirler. Hatta üreticiler listesinden güvenilir olarak bildikleri üreticileri mal satın alımı için seçebilirler. Fakat bazı riskler önceden bu kadar kolaylıkla öngörülemezler.

National Research Council'e (2007, 26) göre risk bir tehlike, bir olasılık bir sonuç ya da olasılık ve sonuçların şiddetinin bir birleşimi olabilir. Tanımda her ne kadar olasılık ve şiddetten bahsedilse de aslında risk istenmeyen etkilerin oluşma olasılığı gibi düşünülebilir.

A-Moneim (2005, 1-3) riski eğer gerçekleşirse projeyi olumsuz yönde etkileyecek potansiyel bir problem ya da durum olarak tanımlamıştır. Gerçekleşen riskler artık risk olmaktan çıkar ve probleme dönüşürler. Bütün projelerde riskler vardır ve bu riskler eninde sonunda ele alınır. Bazıları ortadan kalkar, bazıları dikkat gerektiren problemlere dönüşür ve birkaç tanesi de projeleri mahveden krizlere dönüşür. Risk yönetiminin amacı bu risklerin asla krize dönmemesini sağlamaktır. Riskin derecesi riskin ortaya çıkma olasılığı ve eğer ortaya çıkarsa proje üzerinde yapacağı etkiye bağlıdır.

Kriz "test edilme zamanı" ya da "olağan üstü olay" anlamına gelen bir terimdir. Krizler kişisel ya da sosyal seviyelerde olabilirler. Kriz bir insanın hayatındaki travmatik ya da stresli bir değişim; politik, sosyal, ekonomik ya da askeri konularda dengesiz veya tehlikeli bir sosyal durum ya da geniş ölçekli ekolojik bir olay olabilir (Goel, 2009, 1). Bir kurum ya da örgütsel yapının krizi nasıl tanımladığı, krize karşı oluşturduğu yönetim sistemini üzerinde etkilidir. Çünkü bu tanım, kriz yönetim planlarının ne zaman ve nasıl işleme

konulacağı, kimler tarafından nasıl uygulanacağını ve krize karşı uygulanacak prosedür ve protokolleri belirlemektedir (Zdziarsk, Dunkel ve Rollo, 2007, 30). Kriz zamanlarında insanlar yöneticilerinden (krizin türüne göre yönetici başbakan, belediye başkanı, yerel politikacılar da olabilir kamu görevlileri, eğitim yöneticisi, okul yöneticisi ya da şirket yöneticisi de) krizin oluşturduğu tehditleri ortadan kaldırmasını ya da en azından bu kriz sonucunda oluşacak zararı en aza indirmesini beklerler. Böyle durumlarda yöneticiler krizden kurtulma yolları konusunda insanları yönlendirmeli, neyin yanlış gittiğini ve neyin sonucunda bu krizin oluştuğunu açıklamalı ve bir daha olmayacağı konusunda insanları ikna etmelidirler (Boin, Hart, Stern ve Sundelius, 2005, 1).

Bitner – Gregersen ve Skjong'e (2009, 277) göre risk beklenen kaybı ifade eder ve risk bir olayın olma olasılığı ile olayın gerçekleşmesi sonunda ortaya çıkan sonucun çarpımıdır.

Crouhy, Galai ve Mark'a (2006, 4-5) göre risk aslında her gün karşılaştığımız bir olgudur. Risk soyut bir terim olmasına rağmen, risk ile ödül arasındaki ilişkinin anlaşılması oldukça gelişmiştir. Örneğin özel hayatında, bir kişi daha önceden bütçesinde yer verdiği bir harcama yani risk diliyle konuşulduğunda tahmin edilebilir ya da beklenen bir kayıp ile beklenmeyen bir harcama yani yaşam esnasında görülen kayıpların ötesinde, yıkıcı boyutta bir kayıp arasındaki farkı anlayabilir. Risk, bir kaybın ya da maliyetin büyüklüğü ya da fazla olması üzerinde anlaşılmaz. Yıllık bir ev bütçesi açısından düşünüldüğünde günlük hayattaki yiyecek, mortgage ödemeleri, eğitime yapılan ödemeler vb. gibi bazı harcamalar aslında çok fazladır. Bu ödemeler fazladır fakat bunlar isteklerimiz adına bir tehdit oluşturmazlar çünkü oldukça tahmin edilebilirlerdir ve zaten planlarımız arasında yer almışlardır. Asıl risk, bu harcamaların tamamen beklenmedik bir şekilde aniden artması ya da hiç beklenmedik bir anda başka harcamaların çıkarak daha önceden planlanan harcamalar için ayrılan parayı çalmasıdır. Risk, gelir ve giderlerin ne kadar değişken olduğu noktasındadır.

2.1.1.5. Risk ile Fırsat ya da Problem İlişkisi

Osborne (2012, 9-10) riski gelecekte karşılaşılabilecek potansiyel bir problem ya da fırsat olarak tanımlamıştır. Alınan her karar veya yapılan her eylem risk unsuru taşır. Risk sistemimizdeki, süreçlerimizdeki, imkânlarımızdaki ya da kaynaklarımızdaki korunmasız noktalar tehditler tarafından kullanıldığında ortaya çıkar. Bunlara örnek olarak bir hırsızın bir güvenlik sistemindeki savunmasız noktaları kullanması; bir bilgisayar korsanının bilgisayar sistemindeki açık noktaları kullanması; elektrik hatası yüzünden bir yangının başlaması ve yangın ikaz ve önleme sistemindeki zayıflık yüzünden yayılması veya yeterince eğitilmiş olmayan ya da tecrübesiz çalışanlar tarafından hatalar yapılması gösterilebilir. Riskin ortaya çıkma nedeni ticari bir faaliyet, kanun, faiz veya kurlardaki dalgalanmalar, hatta hava kaynaklı bile olabilir.

King (2003, 10-14) kişisel bazda riskin daima olumsuz olarak algılandığını vurgulamıştır. Risk terimi sürekli olarak refah üzerine olan bir tehdit için kullanılmakta, asla iyi bir şeyler ilişkilendirilmemektedir. İnsanlar örneğin organ yetmezliğinden ölme “risk”i hakkında konuşurlar fakat kimse loto kazanma “risk”inden bahsetmez. Genellikle, mutlu olaylar için kullanılan terimler “şans” ya da “olasılıktır”. Hâlbuki mutsuz biten bir olay için de “şansızlık” kullanılabilir. Mesleki düzeyde bile risk terimi tatsızlık ya da tehlike ile ilişkilendirilmektedir. Fakat bu tek yönlü bir bakış açısıdır çünkü risk olan yerde fırsatlar da vardır, tabii ki bunların bazılarında kaçınmak bazılarında ise yararlanmak gereklidir. Risk, gelecekte olma ihtimali olan bir olaydır, asla günümüzle ilgili değildir. Çünkü bir olay gerçekleştiğinde, artık bir “risk” değil bir “gerçeklik” haline gelmiştir. Risk, kesin ve ölçülebilir bir kavram değildir fakat iyi bilgi ve deneyim üzerine kurulu en iyi muhakeme ile ya da istatistiksel temele dayalı olarak geliştirilmiş bir tür olasılık tahmini ile değerlendirilebilir. Risk, tehdit ve tehlike kavramları sık sık birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu durum, popüler kullanım için yeterli olsa da risk

yönetimi literatürü açısından tehlike ve tehdit kelimeleri, yalnızca potansiyel bir durumun varlığını tarif eden oldukça yalın terimlerdir. Risk ise genellikle, sonuçların uygunluk derecesini, olayın tahmin edilen ya da istatistiksel olarak derlenmiş olasılığını ve tehdidin değerlendirildiği zaman çizelgesini göz önüne alır.

PricewaterhouseCoopers Danışmanlık Hizmetlerine (2006, 6-7) göre riskin geleneksel olarak bilinen “kayıp” tanımı eski bir kavram haline gelmiştir. Artık risk yeni bir tanımla “kurumun hedeflerine ulaşmasına engel olan herhangi bir durum veya olay” olarak tanımlanabilir. Riske yönelik olarak tanımlardaki geleneksel ve yeni bakış açıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Riske Yönelik Tanımlardaki Bakış Açıları

Geleneksek Bakış	Yeni Bakış
Risk kontrol edilmesi gereken olumsuz bir faktördür.	Risk bir fırsattır.
Risk örgütsel birimlerle yönetilir.	Risk bir bütün olarak kurum çapında yönetilir.
Risk yönetiminin sorumluluğu aşağı seviyelere paylaştırılır.	Risk yönetiminin sorumluluğu üst yönetim ve kısım yönetimleri tarafından kabul edilir.
Risk ölçümü subjektiftir.	Risk ölçülebilir.
Yapılanmamış ve tutarsız risk yönetim fonksiyonları bulunur.	Risk yönetimi bütün kurum yönetim sistemlerine kurulur.
Üst yönetimin iç kontrolünü sağlayan bir denetleme komitesi vardır.	Üst yönetimin, etkili risk yönetim yapısını sağlayan bir risk komitesi vardır.

Hopkin (2010,11-12) riskin “tehlikeye maruz kalma” ve “olumsuz sonuçlar” gibi anlaşıldığını fakat aslında riskin “olumlu” bir çıktıyla da

sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca risk, çıktının belirsizliği ile de ilgilidir. Örneğin, pek çok insan için bir otomobile sahip olmak, hareketli olmayı ve buna bağlı olarak gelişebilecek fırsatları sunar. Fakat otomobile sahip olma, bakım ve tamir masrafları gibi belirsizlikleri de yanında getirir. Sonuçta otomobiller, kazalara da karışabilir ki buradan da hareketle, otomobile sahip olmada olumsuz sonuçların da olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak risk olaya nereden ve nasıl bakıldığına göre farklı tanımlara sahiptir. Çeşitli kurumlar tarafından risk ile ilgili verilen tanımlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Çeşitli Kurumlar Tarafından Yapılan Risk Tanımları

Kurum	Risk Tanımı
ISO Rehberi 73 ISO 31000	Risk, hedefler üzerinde belirsizliğin etkisidir. Bu etki, olumlu, olumsuz ya da beklenen de farklı olabilir. Ayrıca risk çoğu zaman, bir olay, durumlardaki bir değişim ya da bir sonuç olarak tanımlanır.
Risk Yönetim Kurumu (IRM)	Risk, bir olayın olasılığı ile sonucunun kombinasyonudur. Sonuçlar, olumlu da olabilir olumsuz da.
Birleşik Krallık Ekonomi ve Finans Bakanlığı /Turuncu Renk Kitap (HM Treasury/Orange Book)	Potansiyel olayların olasılığı ve etkisinin birleşmesinden ortaya çıkan ve çıktıyı etkileyen belirsizlik.
İç Denetimciler Kurumu (IIA)	Hedeflerin başarılmasında etkisi olabilecek ve devam eden bir olayın belirsizliği. Risk, olasılık ve sonuçlar açısından ölçülür.

(Hopkin, 2010, Tablo 1.1'den uyarlanmıştır.)

Heldman, (2005, 1-2) çoğu kişinin riski olumsuz sonuçlar üzerinden

düşündüğünü belirtmiştir. Risklerin proje üzerinde potansiyel tehlikeler oluşturduğu doğrudur. Fakat riskler aynı zamanda fırsatlar da barındırırlar. Örneğin, risk üzerine bir kitap okuyan bir kişi de risk almaktadır. Kişi, risk konulu kitabı okurken, bu konuya birkaç saatlik bir yatırım yapmakta ve bu zaman harcandıktan sonra geri alınamaz hale gelmektedir. Kişinin kitabı bitirdiğinde risk ile ilgili olarak önceden bildiğinden çok daha fazlasını öğrenmiş olduğunu görecektir. Bu durumda kişi bir risk almış ve bu aldığı riskten de kâr elde etmiştir. Risk geri alınamayacak bir zamanın kaybı tehdidine karşı bir fırsatla sonuçlanmıştır çünkü kişi kitabın sonunda kitaba başlamadan önce sahip olmadığı şeylere sahip olacaktır. Benzer şekilde, günlük hayatta insanlar muhtemelen farkında olmadan da riskler almaktadırlar. Bir kişi, otobüs durağında indikten sonra, caddenin karşısında olan çalıştığı ofise geçmek için trafik ışığının kendisine yeşil yanmasını bekler. Fakat aynı kişinin patronu ile bir toplantısı olduğunu ve buna geç kaldığını varsayarsak, kişi karşıdaki ışığın kendisine yeşil yanmasını ve toplantıya daha fazla geç kalmayı beklemek yerine, karşıdan karşıya geçmeyi tercih edebilir. Bu durumda kişi, patronunun kendisine kızması olasılığına karşı bir arabanın ona çarpması riskini almaktadır. Bir arabanın çarpması kesinlikle daha şiddetli bir darbe olabileceğine rağmen, kişi patronunun ona kızmasını daha olası olarak gördüğünden, bu riskten kaçınmak için diğerini almıştır.

Regester ve Larkin (2005, 17-19) riski bir konunun ters etkisinin ölçümüdür. Risk, bir konunun önerdiği kârlar ve teminatlarla ilgili özel bir sürecin olası tehditlerinin değerlendirilmesi ve bildirilmesidir. Bu durum insanlara, bir tüketici olarak, sağlık ve güvenlikleriyle ilgili seçim yapma şansı tanır ve çevrenin korunmasını sağlar. Riskin anlamı anlaşılırken karşılaşılabilecek çeşitli ikilemler söz konusudur. Bunlar;

- Risk farklı kişilerde farklı anlamlar taşır. İnsanlar sansasyonel riskleri, uçağa binme ya da CJD'ye (Beyin Süngerimsi Eritici Hastalığı) yakalanma gibi, olduğundan fazla büyütürken, yaygın riskleri, araba sürmek ya da gece yarısı dar bir sokaktaki kısa yolu kullanmak gibi, önemsiz görebilirler.

- Temel tutum ve davranışları değiştirmek zordur. Bu tutum ve davranışlar, bir grup sosyal ve kültürel faktörler tarafından oluşturulmuştur ve insanların kendi temasları, onların arkadaşlarının, meslektaşlarının, aile üyelerinin ve diğer kişilerin savunduğu fikirlerle güçlendirilmişlerdir. Bu tutum ve davranışlar, insanların yeni risklerle karşılaştıklarındaki yorumlama şekillerini biçimlendirirler.
- Toplum, sıfır riski bulmak için bir çaba sarf etmemektedir. İnsanları bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde sürekli olarak risk / kâr tercihlerini yapmaktadırlar fakat iki konuyla ilgili temel bir endişe söz konusudur. Kâr nerededir ve riski yönetmekle sorumlu insanlara güvenilebilir mi? Bu durum genellikle, yiyecek ve yiyecek imalatı, biyoteknoloji ve sentetik kimyasal kullanımı gibi sağlık güvenliği alanlarında geçerlidir.
- Risk ile ilgili bilginin kaynağı çok kritiktir.
- Tüm etki eden faktörler için duygular en önemlisidir. Alaska'da dökülen petrolün havadan çekilmiş görüntüsü, Çernobil üzerinde duran bulut, bir uçak kazası sonucunda su üzerinde yüzen enkaz gibi duygusal semboller bilimsel gerçekleri tamamen etkisiz hale getirebilir.

Newell ve Grashina (2003,174-176) riski muhtemel ve planlanmamış bir olay olarak tanımlamışlardır. Risk olumlu ya da olumsuz olabilir. Bir proje örneği ele alınırsa, projenin başarıya ulaşması belirli bir sonucun tahmin edilebilmesine bağlıdır. Riskler projenin tahmin edilemeyen kısımları olduğu için, onların olabildiği kadar kontrol edilmesi ve tahmin edilebilir hale getirilmesi önemlidir. Riskin yapısında belirsizlik vardır. Riskler gerçekleşebilir de gerçekleşmeyebilir de. Tüm risklerin bir olasılığı bir de etkisi vardır. Herhangi bir risk hakkındaki belirsizlik söz konusu riskle ilgili sahip olduğumuz bilgiyle ilişkilidir. Bir riskle ilgili daha fazla bilgi edindikçe, onunla ilgili daha az belirsizlik oluşur. Projelerin sonunda bile riskler hala önemlidir. Projelerin sonunda diğer kısımlara göre daha az riskler bulunsa da onların karşılanabilmesi için daha az bütçe ve zaman kalmıştır. Hatta projelerin sonunda, daha az zaman ve bütçe kaldığı için, projenin başında ve orta kısmında çok ciddiye alınmayabilecek riskler bile ciddi hale

gelebilirler. Risklerin türleri vardır. Yalın risk sadece olumsuz sonucu olan risktir. Ticari risk ticaret yapmak sonucu oluşan normal bir risktir. Olumlu ya da olumsuz sonuçları olabilir. Bir fırsat ise sadece olumlu çıktıları olan bir risktir. Bu riskler iki grupta toplanabilir, bilinen riskler ve bilinmeyen riskler. Bilinen riskler, tanımlayabileceğimiz risklerdir, bilinmeyenler ise hiçbir şekilde beklenmeyen risklerdir. Fakat bir projede, beklenmeyen riskler için de bütçede para ayrılması gereklidir.

2.1.1.6. Risk ve Diğer Kavramlar

Risk insanların gerçekleştirdiği her çabanın bir parçasıdır. İnsanlar sabah uyandığı andan itibaren, okul ya da işe giderken araba kullanırken ya da toplu taşıma ile yolculuk ederken, akşam yataklarına dönenene kadar ve belki de bundan sonrasında bile farklı derecelerde risklere tabi olur. Risk üzerine çalışma yapmayı ilginç kılan ise bu risklerden bazıları tamamen insanların kontrolü dışında gerçekleşirken, bazılarının ise insanların otoyolda hız yapmak ya da kırmızıda geçmek gibi kendi isteğiyle maruz kalması hatta bunlardan heyecan duymasıdır. Bu risklerden bazıları önemsiz gibi görünse de bazıları insanların hayatı yaşama tarzı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Mağara adamının aletleri icat etmesinden gen tedavilerine kadar insan uygarlığının gerçekleştirdiği her büyük ilerlemenin birilerinin mevcut durumu değiştirmek için risk alması ile sağlandığı söylenebilir (Damodaran, 2008, 3-4).

Jenny ve Dess'e (2006, 390) göre sonuçlar bakımından risk üç gruba ayrılabilir. Bunlar, değişken olarak risk, kayıp olarak risk ve fırsat olarak risktir. Bu üç kavram da sınırlı bir derecede birbirleriyle ilişkilidir ve bir kavramı yeterli şekilde yansıtan bir boyut, diğer ikisinin bazı öğelerini de yansıtabilir. Değişken olarak risk, potansiyel sonuçların hem iyi hem de kötü "yayılması" ile ilgilenir. Hem zarar kaybı olarak risk hem de fırsat olarak risk kararların sonuçları dışındaki konularla yoğunlaşır. Zarar kaybı olarak risk

potansiyel kayıtların olma olasılığı ve büyüklüğü ile ilgilenirken, fırsat olarak risk için “iyi yönlü” potansiyeli ile ilgilidir.

Besio, Ramella, Bobbe, Colombo, Olivieri ve Persano (1998, 300-302) çalışmalarında riski “ $Risk = H \times V \times E$ ” olarak formülize etmiştir. Bu formülde “H” (hazard) tehdit için kullanılmıştır. Araştırmada tehdidin tanımı, “potansiyel yıkıcı bir olayın belirli bir süre ve belirli bir alanda olma olasılığı” şeklinde verilmiştir. “E” (element at risk) risk altındaki unsur için kullanılmıştır. Unsuru örnek olarak “nüfus, mal mülk ya da endüstri” verilmiştir. “V” (vulnerability) ise hasar görülebilirlik için kullanılmıştır. Hasar görülebilirliğin tanımı ise “belirli bir şiddetle olan doğal bir olay nedeniyle riske maruz kalan belirli bir öge ya da öge gruplarının sürekli kayıplarının derecesi” şeklindedir. Dolayısıyla risk; tehdit, risk altındaki unsur ve hasar görülebilirliğin çarpımına eşittir.

Heyman, Henriksen ve Maughan (1998, 1296) makalelerinde risk unsurları için iki bakış açısı getirmiştir. Bu bakış açılarından birinde olaylar, zorluk, belirli zaman aralıkları, olasılık gibi dünyanın özellikleri varken diğerinde ise kategorileştirme, değerler, zaman dilimleri ve umutlar gibi bizim dünyayı anlama şeklimiz vardır.

Felea, Coroiu, Demeni, Secui, Benda ve Dubau’a (2008, 959) göre risk zor bir duruma denk gelme ihtimali, bir sorunla başa çıkmak zorunda kalma ya da bir zarar ya da kayba maruz kalmaktır. Risk mümkün bir olay ya da belirli bir tehlike ile ilgili olabilir.

Aven (2010, 1-16) “Misconceptions of Risk” adlı kitabında, “Risk kavramı beklenen değer tarafından kapsanmakta mıdır? “ ve “Risk alma eğilimi beklenen değerlere bağlı olabilir mi” sorularına cevap aramış ve bu sorulara genel olarak “hayır” cevabını bulmuştur. Çünkü beklenen değer gerçek çıktılardan ciddi anlamda farklılaşabilir ve bunun da iki temel nedeni vardır. Birincisi, sonuçlar ya da çıktılar çok uç noktalarda olabilir. İkincisi

ise, olasılık dağılımının gelecekte beklenen çıktı dağılımından aşırı derecede farklılaşabilmesidir. Örneğin, bir oyun ve bunun sonucunda verilebilecek 6 milyon dolar düşünüldüğünde, bunu kazanma olasılığı finansal durumu iyi olan ve bu miktarda ilave bir para hayatını çok daha iyi hale getirmeyecek biri için önemli görülmeyebilir. Bu yüzden, oyunu oynama kararı yararlılık, isteklilik ve tatmin olma gibi açılardan da ele alınmalıdır.

Clegg (2002, 44) riskin modernleşme dönemi sürecinde ortaya çıktığını ve 18. Yüzyıldan beri ekonomik ve ticari konuşmaların merkezinde yer aldığından bahsetmiştir. 18. Yüzyılın başlarında risk terimi “özellikle sigortalanmış mülk ya da mallarda ticari kayıp olma ihtimali ya da tehlikeli” anlamlarında kullanılmıştır. Yeni politik ekonomide, risk terimi kâr ile ilişkilendirilmiştir ve girişimciyi kapitalist toplumdaki erdemli bireyselciliğe model olarak öne sürülmüştür. Bir girişimcinin yatırım yapması, kazanılacak olan herhangi bir kâr’ın kaynağı olarak görülmüş ve daha yüksek oranda risk daha yüksek oranda olası kâr mantığı oluşmuştur.

2.2. Tehdit

Literatür incelendiğinde, tehdit kavramının kimi kaynaklarda risk ile eş anlamlı kullanılırken kimi zaman da ayrı bir terim olarak ele alındığı görülmektedir. “Tehdit” Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Gözdağı” olarak tanımlanmıştır (TDK). Oxford İngilizce Sözcük “tehdit” kelimesini “Zarar ya da tahribata yol açabilecek bir şey ya da kişi “ olarak tanımlamaktadır (<http://oxforddictionaries.com>). Merriam – Webster sözlüğünde ise tehdit “Kötü ya da zarar verici bir şeyin olma olasılığı” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.merriam-webster.com>). Macmillan sözlükte ise tehdit “Zarar ya da tehlikeye neden olabilecek bir durum ya da aktivite “ olarak tanımlanmıştır (<http://www.macmillandictionary.com>).

Tehdit kelimesi, eski İngilizcede “kalabalık, küme, eziyet, felaket” anlamına gelen “þreat” kelimesinden gelmektedir. Kelimenin Latince kökeni “baskı, itme” anlamına gelen “trudere”, İrlanda dilindeki kökeni “tartışma,

anlaşmazlık” anlamına gelen “trott” ve Gal dilindeki kökeni de “işkence, acı çektirme, üzme” anlamına gelen “cythrud”dur (<http://www.etymonline.com>)

2.3. Eğitimde Risk

Huffman (2013, 37-38) çalışmasında öğrenci başarısının okula katılım, derslerden alınan notlar ve disiplin durumu ile tanımlandığını belirtmiştir. Huffman öğrenci başarısı ile ailelerin medeni durumlarına bağlı olarak oluşan öğrencilerin kaldıkları yerler arasındaki ilişkinin son yıllarda daha belirgin hale geldiğini ve yeni bir risk faktörüne yol açtığını aktarmıştır. Boşanma oranlarındaki artış, birden çok yerde yaşama zorunluluğu, evli olmayan çiftlerde dünyaya gelme gibi faktörler çoğu çocuğun daha az ailevi ilgi ve destekle eğitim sistemine girmesine neden olmaktadır. Bu noktada yapılan çalışmalar, tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların diğerlerine göre daha fazla devamsızlık yapmaya, daha düşük notlar almaya ve daha sık disiplin problemleri yaşamaya eğilimli olduklarını göstermiştir. Okuma ya da matematik becerilerinde eksiklik, düşük sosyo – ekonomik statü ya da bulunduğu ülkenin anadilini ikinci bir yabancı dil olarak öğrenme zorunluluğu geleneksel “risk altında” olma göstergelerinden birkaçı olarak verilebilir. Öğretmenler ve okulun diğer çalışanları bu ve buna benzer risk faktörlerini ortadan kaldırmak için akademik önlemler alırlar. Risk altındaki çocukların tanımlanması ve çocukların bu risklerden korunması, eğitimsel çıktılarının öğrenciler üzerinde sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Örneğin, çocukların eğitimsel çıktıları, yetişkin olduklarında direk olarak iş güvenlikleri ve elde ettikleri kazancı etkilemektedir.

Boden, Lloyd, Gosden, Macdougall, Brown ve Matyka (2012, 551-562) çalışmalarında diyabetli çocuklarla ilköğretim öğretmenlerinin ilişkilerindeki tutumlarını araştırmıştır. Araştırmalarında, diyabetli öğrencilerle ilgilenirken çeşitli tecrübeler yaşamış 22 okul personeli ile derinlemesine, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıflarındaki diyabetli öğrencilerle ilgili

olarak sorumlu olma noktasında aşırı derecede endişeli oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlere, sınıflarında diyabetli bir öğrenci olduğu zaman söylendiğinde verdikleri ilk tepki sorulmuş, öğretmenlerin çoğu “sinirli”, “paniklemiş”, ve “korkmuş” hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hissettikleri bu baskı, öğrencinin kişiliği ve davranışına göre de artmaktadır. Örneğin, bazı öğrencilerin bu durumlarını bilerek ve stratejik olarak kullandıkları hissedilmektedir. Ailelerin ve ev yaşamlarının etkisi de öğretmenler tarafından risk algılanmasına neden olmaktadır. Bazı öğretmenler tarafından öğrencilerin bazılarının diyabet hastalıklarını anne babalarının ilgisini çekmek için kullandıkları belirtilmiştir. Sonuç olarak, çocuklardaki diyabetleri sınıftaki bir risk faktörüdür ve bunun aynı zamanda okul öğrencileri, öğretmenler ve aileler arasındaki sağlık iletişimi değişimlerine bir cevap olarak anlaşılması da gerekir.

Eaton, Brener ve Kann (2008, 223) çalışmalarında USA’da devlet okullarına kayıtlı öğrencilerden yüzde 10’unun günlük olarak devamsızlık yaptığını belirtmiş ve sağlık risk davranışları ile okulda izinli ve izinsiz devamsızlık yapma arasındaki ilişkiyi ortaöğretim öğrencileri evreninde araştırmıştır. Araştırmada 4517 adet 9. ve 11. sınıf öğrencisine bir anket uygulanmıştır. Son 30 gün içerisinde izinli ve izinsiz yapılan devamsızlıklar risk davranışları açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, hiç devamsızlık yapmayan öğrencilere göre izinli devamsızlık yapan öğrencilerin daha fazla risk davranışı sergiledikleri; izinsiz devamsızlık yapanların ise çok daha fazla risk davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Devamsızlık yapan öğrenciler, izinli devamsızlık yapanlara göre yaklaşık iki kat daha fazla risk davranışı sergilemektedir. Bununla birlikte, izin olsun ya da olmasın okul devamsızlığı risk davranışları ile ilişkilidir.

Carruth, Pryor, Cormier, Bateman, Matzke ve Gilmore (2010, 453) çiftçiliğin hem çiftlik sahibi hem de aile üyeleri için zirai maddelere maruz kalmaları yüzünden sağlık riskleri oluşturan bir meslek olduğundan bahsetmişlerdir. Bu nedenle “Kırsal Alanlardaki Acil Durumlar için İlk Yardım” adlı bir program “Eğiticiyi Eğit” adlı programın desteklenmesi için geliştirilmiştir. Çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin risk azaltma ve

ilk yardım becerilerini akran etkileşimi yoluyla birbirlerine öğretmesidir. Carruth ve diğerlerinin yaptığı araştırmanın amacı ise zirai topluluklardaki sakatlıkları önleme, güvenlik konularında bilinçlenme ve ilk yardım becerilerini geliştirme adına uygulanan bu eğitimlerin etkililiğinin değerlendirilmesidir. Araştırmaya kırsal bölgedeki bir liseden 43 zirai bilimler öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış, gruplar arasındaki bilgi edinimi ve ilerisi düşünülerek yapılan eylem durumlarının ölçülebilmesi için bir grup eğitimden geçirilmiş, diğer gruba ise eğitim verilmemiştir. Eğitime alınan gruptaki 27 öğrenciye ilk yardım akran eğitmeni olacak şekilde eğitilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin ardından, eğitim alan grup ilerisi düşünülerek yapılan eylemlerde daha yüksek puan almış, fakat bilgi edinimi konusunda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Kırsal bölgelerdeki liselerde okuyan öğrenciler arasındaki sakatlık önleme ve ilkyardım becerilerinin artması için bu eğitimlerin okullardaki eğitim müfredatlarına yerleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Takakura, Wake ve Kobayashi (2010, 544) çalışmalarında, Japonya'daki lise öğrencilerinin okul tatmini ve bireysel olarak okul tatmini seviyelerinin sağlık risk davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 29 devlet lisesinde 10, 11 ve 12. Sınıfta okuyan 2600 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere anketler uygulanmış ve sağlık risk davranışları (sigara içme, alkol kullanma ve cinsel aktivite) ile okul tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha düşük oranda okul memnuniyeti taşıyan öğrencilerin daha yüksek okul memnuniyeti taşıyanlara oranla sağlık risk davranışlarını gerçekleştirmeye daha eğilimli oldukları bulunmuştur.

Lagana – Riordan, Aguilar, Franklin, Streeter, Kim, Tripodi ve Hopson (2011, 105 – 113) çalışmalarında ABD'de eğitimdeki son eğilimlerin okul başarısızlığı ve okulu bırakma riski olan öğrencilere dikkat çektiğini belirtmiştir. Bu okul bırakma ve başarısızlığın şiddetli ve uzun süren sonuçlarını önlemenin bir yolu alternatif okullardır. Alternatif okullar çözüm odaklı kısa terapi (solution-focused brief therapy) felsefesi ve uygulama

yöntemleri üzerine kurulu okullardır. Çalışmacılar araştırmalarında, geleneksel bir okulda okurken alternatif bir okula geçen öğrencilerle nitel araştırma tekniklerini uygulayarak görüşmeler yapmış ve öğrencilerin şu anda okudukları okul ile eski geleneksel okullarına bakış açıları araştırılmıştır. Sonuçlar, geleneksel okulların alternatif okullarda sıklıkla rastlanabilen öğretmenlerle kişisel iletişim, olgunluk ve sorumluluk üzerine okul düzeyinde yoğunlaşma, sosyal konuların anlaşılabilmesi ve olumlu akran ilişkileri gibi özellikleri taşımadığını ortaya koymuştur.

Verdina (2011, 987 – 991) çalışmasında yüksek öğretim kurumlarında (lise ve üniversite) eğitim sürecindeki içsel kontrol sağlanmasında risk yönetim süreçlerinin bir araç olarak kullanımını araştırmıştır. Araştırmasında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanmıştır. Araştırma sürecince belirlenen riskleri üç grupta toplamıştır; bunlar “strateji”, “finans” ve “eğitim süreci” ile ilgili risklerdir. Bu risklerden bazıları aşağıda ve araştırma sonucunda ortalama olarak aldıkları riskli bulunma yüzdeleri şu şekildedir.

Risk Yönetim Stratejisi ve Yönetmeliğini olmaması %40, içsel risklerin sistematik tanımının olmaması %37, dışsal risklerin sistematik tanımının olmaması %37, önemli riskler için bir eylem planının olmaması %40, risk yönetim sürecinde düzensiz ve parçalanmış bir yaklaşımın uygulanması %49, risk tolerans seviyesinin olmaması %44, kurumun finansal dengesinin sağlanmamış olması %43, eğitim programının gerekli maddi desteği alamaması (maddi kaynaklar, öğrenci sayısı vb.) %48, etkili finansal yönetimin eğitim programı içerisinde uygulanmaması %40, öğrenci sayısı %32, kayıtlı öğrencilerin dersler için yeterli hazır bulunuşluk seviyesine sahip olmaması %34, derslerde nitelikli eğitim sürecinin sağlanmaması %29, derslerde uygun eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılmaması %26, öğrencilerin yurt dışında nitelikli mesleki stajlar yapmaları %28, akademik personel ve misafir eğitimcilerin eğitim süreç uygulamalarını yerine getirmemesi %33, araştırma %30 ve öğrencilerin kişisel çalışmaları %33.

Resaland, Anderssen, Holme, Mamen ve Andersen (2011, 122) araştırmalarında iki yıl süresince uygulanan okul temelli günlük fiziksel aktivitenin kalp ve damar hastalıkları risk faktörleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma için bir deney okulu (n=125) ve bir kontrol okulu (n=131) belirlenmiş ve örneklem olarak 9 yaşındaki öğrenciler seçilmiştir. Deney okulundaki öğrencilerin günlük olarak 60 dakika fiziksel aktivite yapması sağlanmıştır. Bu fiziksel aktiviteler uzman beden eğitimi öğretmenleri tarafından dersler şeklinde planlanmış, organize edilmiş ve yürütölmüştür. Kontrol okulundaki öğrencilere ise haftada iki kez normal 45dakikalık beden eğitimi dersleri verilmiştir. Sonuç olarak, yeterli süre ve oranda, uzman beden eğitimi öğretmenleri tarafından uygulandığında, okul temelli fiziksel aktivitenin çocukların kalp ve damar hastalıkları risk profillerini istatistiksel olarak olumlu bir şekilde değiştirdiği görölmüştür.

Lemon ve Watson (2011, 17-22) çalışmalarında eğitim ve danışmanlık literatüründe bir eksiklik olduğunu düşündüğü hangi tür psikolojik değişkenlerin okul bırakma riski altındaki öğrencilerin belirlenmesine katkı sağlayabileceğini araştırmıştır. Özellikle, sağlıklı olma, algılanan stres, önemseme ve liseyi bırakma riski altında olma durumları ABD’de bir lisenin 175 öğrencisi üzerinde incelenmiştir. Araştırmada, liseyi bırakma riski altındaki öğrencilerin liseyi bitirmeyi kendi değerler sistemlerinin içine almaları ve hayatla, hedefleriyle, kendileriyle ve diğer konularla ilgili bireysel anlamlandırma süreçleri ile okul mezuniyeti arasında bir ilişki kurmaları gerektiği bulunmuştur. Bu noktada okul danışmanlarının ahlaki değerler, diğer insanlara karşı sevgi ve hayatta amaç geliştirmeye yönelik beceriler oluşturmaları gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda, gerek bireysel, gerekse grup görüşmeleri ile sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ryack (2011, 181 – 185) çalışmasında aile ilişkileri ve finansal eğitimin, finansal risk toleransı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma bir grup (n=378) kolej birinci sınıf öğrencisi ve aileleri (n=295) üzerinde yürütölmüştür. Aileleri ile öğrenciler arasında finansal risk toleransı üzerine

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte babaların annelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla risk toleransına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, lisede finansal eğitim alan kolej öğrencilerinin risk toleransının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Young, Sweeting ve Ellaway (2011, 1-8) çalışmalarında okul ile intihar riski ilişkisini incelemiştir. Araştırmada 1698 gence 11 yaşındayken (ilköğretim), 15 yaşındayken (orta öğretim) ve 19 yaşındayken (erken erginlik) birer anket uygulanmıştır. Katılımcılardan 15 yaşında yapılan anket ile intihar teşebbüsü ve intihar riski ile ilgili ve 19 yaşındayken yapılan anketle de kasten kendine zarar verme konularında bilgi alınmıştır. Ayrıca, 11 yaşında uygulanan bir anketle zihinsel sağlık ve sosyal geçmiş (cinsiyet, din vb) ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Daha sonra, 15 yaşında uygulanan anketle de yaşanan yer algısı (mahalle bağlılığı, güvenlik ve olanaklar), okula bağlılık (okula gitme ve okul ilişkisi) ve okul durumu (büyüklük, tür vb) gibi konularda bilgiler alınmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 15 yaşındaki gençlerin %6,1'nin (n=103) hayatlarında en az bir kere intihara teşebbüs ettikleri, %9,4'nün (n=159) intihara teşebbüs ya da intiharı düşünme riski taşıdıkları bulunmuştur. Doktorlar, avukatlar, akademisyenler gibi ayrıcalıklı bir aileden gelen öğrencilerin daha fazla intihar riski altında olduğu belirlenmiştir. Geleneksel olarak düşük risk grubu oluşturan yüksek sosyal sınıf ailelerinin çocukları, özellikle de kız öğrenciler, büyüme dönemlerinde gerek kendi gerekse ailelerinin beklentileri yüzünden ilave bir akademik baskı hissedebilmektedirler. Ayrıca, intihara teşebbüs eden, intihar riski taşıyan ve kendine zarar veren öğrencilerin okula daha az katılım sağlayan öğrenciler arasından çıkma olasılığının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Chen, Su ve Wu (2012, 1311 – 1315) görüşmeler üzerinden yaptığı araştırmalarında başarıya olan ihtiyaç ve eğitimin, risk alma davranışları üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma ABD'nin orta batı eyaletlerinin birindeki 230 yeni girişimci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan araştırmaya göre başarıya olan yüksek düzeyde ihtiyaç daha fazla risk alma ile istatistiksel

olarak anlamlı bir düzeyde ($P<0.01$) ilişkilidir. Araştırmada eğitim düzeyinin risk almada direk bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Başarıya olan ihtiyaç ile eğitim seviyesi birlikte girişimcinin risk alma eğilimi üzerinde ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır. Kolej mezunu olan ve yüksek derecede başarıya ihtiyaç duyan girişimciler risk alma eğilimi daha fazla olanlardır.

Gençler ve yetişkinler arasında hastalık ve ölüme yol açan başlıca nedenlerin oluşmasına katkıda bulunan sağlık risk davranışları, genellikle çocukluk ve büyüme dönemlerinde yerleşik bir hal alır, yetişkinlikte de artar. Bunlar birbirleriyle ilişkilidir ve önlenebilirler. Bu davranışlar altı grupta toplanabilir. Bunlar; (Eaton, Kann, Kinchen, Shanklin, Flint, Hawkins, Harris, Lowry, McManus, Chyen, Whittle, Lim ve Wechlesler, 2012, 1)

1. Kasıtsız yaralanmalar ve şiddete yol açan davranışlar.
2. Tütün kullanımı
3. Alkol ve diğer uyuşturucuların kullanımı
4. İstem dışı hamilelik ve cinsel yolla bulaşan hastalıklara yol açan cinsel davranışlar
5. Sağlıksız beslenme davranışları
6. Fiziksel hareketsizlik

Eaton ve diğerleri (2012, 1) çalışmasında Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi (CDC) tarafından 9 ve 12. Sınıflar arası öğrenciler üzerinde ulusal bazda (ABD) yaptırılan anketi özetlemiştir. Bu ankete göre lise öğrencilerinin %32,8'i, anket yapılmadan önceki 30 günlük süre içerisinde araba kullanırken e-posta ya da kısa mesaj (sms) gönderdiklerini, %37,8'i alkol tükettiklerini ve %23,1'i de marihuana içtiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %32,8'i anket yapılmadan önceki 12 aylık süre içerisinde fiziksel bir kavgaya karıştıklarını, %20,1'i okul sınırları içerisinde akran zorbalığına uğradıklarını ve %7,8'i de intihara teşebbüs ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin nerdeyse yarısı (%47,4) şimdiye kadarki olan yaşamlarında cinsel bir ilişki yaşadıklarını, %33,7'si anket yapılmadan önceki son 3 ay içerisinde cinsel bir ilişki yaşadıklarını,

%15,3'ü de şimdiye kadar olan yaşamlarında 4 ya da daha fazla farklı kişiyle bir cinsel ilişki yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %18,1'i anket yapılmadan önceki 30 günlük süre içerisinde sigara içtiklerini ve %7,7'si de tütün kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %4,8'i anket yapılmadan önceki yedi günlük süre içerisinde meyve yememiş ya da tam bir meyve suyu içmemiş ve %5,7'si de sebze tüketmemiştir. Öğrencilerin %31,1'i ortalama bir okul gününde üç ya da daha fazla saat bilgisayar ya da video oyunu oynamaktadırlar. Öğrencilerdeki bu sonuçları iyileştirmek ve risk oranını düşürmek için daha etkili okul sağlık programları, farklı hareket tarzları ve programlı müdahaleler gerekmektedir.

Okulicz – Kozaryn (2010, 1621 – 1623) araştırmasında okul deneyimlerinin Polonyalı öğrencileri sağlıklı davranışlara (topluma ve bireye yardımcı olma tutumundaki bir kişi) mı yoksa sosyal kuralları çiğneyen bir birey olmaya mı yönlendirdiğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma, 2006 – 2007 (1. Dalga) ve 2007 – 2008 (2. Dalga) olmak üzere Varşova'da ortaokuldaki öğrencilerden bütünü temsil edecek şekilde bir örneklem olarak 7. Sınıflardan (n=3165) ve 8. Sınıflardan (n=3141) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ergenlerin son 30 gün içerisinde %33'nün alkol, %16'sının ise sigara kullandığı belirlenmiştir. Bir yıllık süre içerisinde ise, ergenlerin yaklaşık 4'ünde birinin (%23) sarhoş olduğu ama sadece %6'sının hint keneviri kullandığı belirlenmiştir. Sonuçlar, ergen davranışı, başarı ve okula karşı davranış bakımından 7. Sınıftan 8. Sınıfa geçişin pozitiften çok negatif değişimlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Beklendiği gibi, okuldan izinsiz ayrılma/gelmeme oranlarındaki artışın daha fazla alkol, sigara ve hint keneviri kullanımı ile bağlantısı vardır. Okul davranışının 8. sınıfta 7. sınıfa göre daha az değerlendiriliyor olması, alkol ve sigara kullanımı için bir risk faktörüdür. Daha şaşırtıcı olan, sonuçlara göre okulun önemi algısındaki herhangi bir değişim, alkol kullanımı riskini daha iyi ya da daha kötü olarak etkileyebilmektedir. Dahası, en düşük alkol kullanımı bir sene boyunca ortalama okul notlarını değiştirmeyen öğrencilerde gözlemlenmiş, sarhoş olma riski en yüksek olanlar ise 8. Sınıfta GPA(Grade

Point Average – Ortalama Seviye Puanı) 'ları 7. Sınıftan daha yüksek olanlar olarak belirlenmiştir.

Lane, Menies, Oakes, Lambert, Cox ve Hakins (2012, 244-252) çalışmalarında Özümsenen ve Dışa Vurulan Davranışlar için Öğrenci Risk Gözlem Ölçeğinin geçerliliğini araştırmıştır. Söz konusu ölçek, Drummond'un 1994 yılında geliştirdiği Öğrenci Gözlem Ölçeği'nin uyarlanmış şeklidir. Drummond'un 1994 yılında geliştirdiği bu ölçek ilkokul çağında anti – sosyal davranış kalıplarının erken belirtilerini gösteren öğrencilerin tanımlanmasını hedeflemektedir. Her ne kadar ölçek ilkokul çağındaki öğrenciler için geliştirilmiş olsa da, sonradan yapılan çeşitli araştırmalar ölçeğin ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler için de geçerli olduğunu göstermiştir. Adapte edilme sürecinde ölçeğe, özümsenen davranışlar riski altındaki öğrencileri tanımlayabilme oranının artması için çeşitli maddeler eklenmiştir. Son şekliyle ölçekte kullanılan maddeler şunlardır: Hırsızlık; yalan söyleme, kopya çekme, ispiyonculuk; davranış problemi; akran dışlaması; düşük akademik başarı; olumsuz tavır; agresif davranışlar; duygusal düzlük (Hiçbir şey hissedememe, mutluluk, üzüntü vs); utangaç, içe dönük; üzgün, depresyonda; endişeli; obsesif-kompulsif davranış; yalnızlık; kendi kendine acı çektirme.

Langille, Rasic, Kisely, Flowerdew ve Cobbett (2012, 759) çalışmalarında okula bağlılığın kırsal bir bölgede liseye giden 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinde depresyon riskini önlemede tek başına bir yeterlilik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma 216 kız 192 erkek toplam 408 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada iki adet ölçek uygulanmıştır ve okula bağlılığın hem kız öğrencilerde ($p<0.01$) hem de erkek öğrencilerde ($p<0.01$) depresyon riskini önlemede tek başına bir yeterliliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Persoskie (2013, 1-2) çalışmasında gençlerin riski ne kadar iyi değerlendirebildikleri üzerine eğilmiştir. Genç hakları ve suç önleme ofisi tarafından 2000 yılında yapılan “Koruma Programı”; Wisconsin Yasaları

(Madde 118.153) ve geçmiş araştırmalardan hareketle geleneksel risk faktörlerini tanımlanmıştır. Bu faktörler aşağıda belirtildiği gibi üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. Hamilelik: Şimdiye kadar hiç cinsel ilişki yaşayıp yaşamamış olma, şimdiye kadar olan ilişki partneri sayısı ve cinsel bir deneyim yaşamış olanların yüzdeleri.
2. Cezai Tutuklanma: Daha önceden yasadışı ya da ihmalden ötürü tutuklanma durumu, geçmişteki cezai davranış göstergeleri, okulda ya da mahallede çete olup olmaması ve yasal olmayan uyuşturucu/ilaç kullanmış olanların yüzdeleri.
3. Okula Devam: Şu anda okula kayıtlı durumda bulunma, geçmiş dönemde yapılan devamsızlık sayısı ve koleje gitmeyi planlayanların yüzdeleri.

Sullivan, Klingbeil ve Van Norman (2013, 99) araştırmalarında sosyo – demografik özellikler ve okul özelliklerinin öğrencilerin ceza alma riski üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada arşiv belgeleri kullanılmış ve toplam 39 okulda okuyan, anasınıfından 12. sınıfa kadar toplam 18.000 öğrencinin kayıtları incelenmiştir. Sonuçlara göre; cinsiyet, ırk, engelli olma durumu ve sosyo – ekonomik statü ile ceza alma riski istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir. Fakat okul çeşitliliğini yansıtan okul – seviye demografileri, performans ve öğretmen özelliklerinin ceza alma riski ile anlamlı düzeyde bir ilişkisi yoktur.

Hassoy, Durusoy ve Karababa (2013,1) araştırmalarında gençlerin cep telefonları ve baz istasyonları konusunda risk algılarını ve otoritelere olan güvenlerini incelemiştir. Araştırmaya 2240 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda cep telefonları konusunda kız öğrencilerin ve cep telefonu kullanmayan öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek risk algıları olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri düştükçe, risk algılarının arttığı görülmüştür. Endüstri meslek lisesi öğrencilerinde düşük düzeyde risk algısı bulunmuştur. Otoritelere güven

konusunda 11 – 12. Sınıf öğrencilerinin en düşük güvene sahip oldukları tespit edilmiştir. Kızların, düşük seviye ya da orta düşük seviyede gelir grubundan gelenlerin, işçi ya da işsiz grubundan gelenlerin, annesi ilk ya da orta okulu tamamlamış olanların, ticaret lisesi ya da endüstri meslek lisesine giden öğrencilerin ise otoritelere güvenleri daha yüksek çıkmıştır.

Huang (2012, 1183-1189) çalışmasında öğretmenlerin risk algıları ve öğretmenlik hayatlarındaki kararsız durumları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma süresince 5’i erkek 12’si bayan toplam 17 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlere riskleri sınıflandırmaları istendiğinde, öğretmenler riskleri “Kişisel Konularla İlgili Riskler” (Kızarmış yiyeceklerle beslenme, sigara içme, obezite, cep telefonu kullanımı gibi) ve “Müşterek Konularla İlgili Riskler” (Enerji Krizi, Finansal Krizler, Sera Etkisi, Hava Kirliliği, Genetik olarak değiştirilmiş organizmalar gibi) olarak iki ana grupta sınıflandırmışlardır. Öğretmenlerden bu riskleri öncelik sırasına koymaları istendiğinde, en önemli olarak nitelendirilen risklerin neredeyse hepsinin sera etkisi, enerji krizi, finansal kriz gibi müşterek konularla ilgili riskler arasından seçildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda 3 adet kararsız durum bulunmuştur. Bunlardan birincisi, öğretmenler müşterek konularla ilgili risklerin kişisel konularla ilgili risklerden daha önemli olduğunu belirtse de müşterek konularla ilgili bilgi toplama konusunda daha az aktiflerdir. İkincisi, öğretmenler daha fazla risk olgusuyla materyallerini destekleyemeye çalışsalar da bu durum kendi ahlaki yansımalarından çok mesleki ihtiyaçlarına bir cevap olabilir. Üçüncü durum ise, bireyselleşmiş ve rekabetçi ortam öğretmenlerin risk eğitimini sınırlamaktadır.

Tepovich (2012) yüksek lisans tezinde risk altında olan öğrencileri liseden mezun olamama riskiyle karşı karşıya olanlar olarak tanımlamış ve risk altındaki bir öğrencinin bu riskten kurtulabilmesini sağlamanın en iyi yönteminin ne olduğunu araştırmıştır. Araştırmada uygulanan anketi tamamlayan 15 öğrenciden 13’ü ısrarı ölçen yani bir konu ya da ödev anlaşılincaya kadar onunla uğraşmaya devam edip etmedikleri ile ilgili

sorulara bazen ya da nadiren cevabını vermiştir. Geçmiş dönemdeki aldıkları bir dersin notuyla ilgili mutlu ve tatminkâr olup olmadıkları ile ilgili bir soruya mutlu olduğunu belirten öğrencilerin çoğu bunu öğretmenin beklentilerinin ne olduğunu tam olarak anlamalarına, öğretmenin daima ödevin ne olduğu ve nasıl yapılacağı konusunda çok açık ve net bilgiler vermesine, bağlamışlardır. Öğrencilerin yarısından fazlası buna ilaveten dersin ilginç ya da ilgilerine hitap eden bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca pek çok öğrenci de öğretmeni “sevdiğini” ve öğretmenin kolaylıkla iletişime geçilebilir biri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmasının sonucunda bu tür öğrencilere karşı uygulanabilecek en iyi yöntemin onlarla sağlam bir öğretmen öğrenci ilişkisi kurmak, öğretmenlerin verilen görevleri ve ödevleri onlar için daha net bir hale getirmesi ve öğrencilere çalışmalarını bitirmeleri için zaman destek ve fırsat verilmesi olduğunu tespit etmiştir.

Taylor (2010, 113 – 160) doktora tezinde okul iklimi, yeniliklere yönelik okul ilgisi, öğretmen etkililiği, demografik değişkenler ve öğretmenlerin risk alması konuları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ABD’deki 740 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Bu öğretmenlere konularla ilgili anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen etkililiği ve okul ortamı ile öğretmen risk alması arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur. Yeniliklere yönelik okul ilgisi ile risk alma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin risk alma konusuna ışık tutabilecek altı kapsayıcı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırasıyla şu şekildedir. Risk alma kârlı olabilir ama sadece heyecan olsun diye yapılmamalı, planlı ve düşünülerek yapılmalıdır. Öğretmen teknikleri dengelemelidir; denenmiş ve doğru yöntemler gayet yolunda giderken sürekli risk alma çabası içine girmemelidir. Risk almak önemlidir çünkü öğretmenin nasıl risk alınacağını öğretirken, öğrencilerin bir konuda denemek ve başarısız olmanın aslında sorun olmadığını öğrenmelerinde model olması gerekir. Hasar görülebilirlik bazen risk almanın bir parçasıdır. Risk almak, yıllık planı ve öğretimi canlı, sürekli gelişir durumda ve hatta ilginç tutar; öğretmen olarak ve birey olarak büyüme sağlar. Öğretmenler risk alma kavramını bir yapıya

benzeterek daha iyi şekilde tanımlamak istemektedirler.

Wong ve Cheng (2010, 398) çalışmalarında bir bulaşıcı hastalık salgınıyla ilgili öğretmenlerin risk algıları ve ihtiyaçlarını incelemiştir. Çalışmanın amacı H1N1 salgınından hemen önce, öğretmenlerin risk algısı, acil durum planları ve koruyucu önlemlerin algılanma durumu ve ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Çalışma H1N1 salgını yüzünden okullar kapanmadan hemen önce Hong Kong'daki 1169 öğretmene anket uygulanması ile yapılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin H1N1 virüsünü gayet iyi tanıdıklarını fakat yine de bir salgın olmasından endişe duyduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu endişeleri psikolojik tepkilerine, kontrol önlemlerinin yeterliliğine, hükümet tarafından sağlanan bulaşıcı hastalık bilgisine, acil durum planları ve koruyucu önlemlerin algılanma durumuna, öğrenciler ve ailelerinin farkındalığına ve sağlık uzmanları tarafından destek ihtiyacına bağlı olmaktadır. Öğretmenlerin %65'i salgından önce okulların kapatılması gerektiğine inanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, grip ve hijyenik önlemlerin anlaşılmasında daha fazla güven temelli öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ayrıca hükümet ve sağlık uzmanları tarafından destek ve bilgi sağlanması gerektiğini düşünmektedirler.

Spitzer'in (2001, 371) araştırmasının temelinde sosyo-psikolojik bir fenomen olan "risk değişimi" yatmaktadır. Bu fenomen, risk almayla ilgili anket maddelerinin grup halinde tartışılmasının daha sonraki deneysel konular üzerindeki risk alma eğilimini artırdığının gözlenmesi üzerine dayalıdır. Araştırmada 92 ilk ve orta öğretim öğretmenini üç deney grubu ve bir adet kontrol grubuna rastgele olarak dağıtmış ve tartışılan ve tartışılmayan riskli eylemlere karşı öğretmenlerin tavırlarındaki grup etkisini incelemiştir. Grup tartışmasına katılan öğretmenlerde hem tartışılan hem de tartışılmayan konularda anlamlı düzeyde daha olumlu bir tavır gözlenmiştir.

Lal Kumar ve Muthumanickam, (2012, 1-5) 129 erkek 271 kadın toplam 400 stajyer öğretmen üzerinde risk alma davranışı ve kendilerine olan güven

davranışlarını incelemiştir. Bu öğretmenlere iki adet anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, stajyer öğretmenlerin hem kendilerine olan güven davranışları hem de risk alma davranışları ortalama bir düzeyde bulunmuş, bunların kendi ebeveynlerinin özelliklerine göre (okuma yazma bilmeyen, okul eğitimi almış, kolej eğitimi almış gibi) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Güçlü ve Bayrakçı (2004, 51 - 60) makalelerinde ABD'deki "No Child Leave Behind – Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın" reformundan bahsetmişlerdir. ABD'de uygulanan bu reformun amacı eyaletler arası ve eyaletlerin kendi içindeki okullar arasındaki büyük başarı farklarının kapatılması ve ABD'de yaşayan tüm çocuklara eşit eğitim sunulmasıdır. Bu kapsamda ABD'deki eyaletler, okul bölgeleri ve okullar öğrencilerin yüksek akademik standartlara kavuşmalarından sorumlu hale gelmişlerdir. Eyaletlere bu konuda yaptırım ve ödül sistemi geliştirme yetkisi de verilmiştir. Ayrıca velilere çocuklarının okuldaki başarısı ve okulun çocuklarını ne kadar iyi yetiştirdiği konusunda bilgiler de verilmiştir. Whipple, Evans, Barry ve Maxwell'e (2010, 422) göre "Hiçbir Çocuk Geride Bırakılmaz / Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın" da dahil olmak üzere çoğu eğitimsel reform programı akademik başarıdaki boşlukların gerek okul yönetimi gerekse öğretmenler tarafından yönetilecek olan eğitimsel süreçteki gelişmelerle azalabileceği düşüncesin işlemektedir. Fakat bu bakış açısı, başarı seviyesi düşük okulların bulunduğu çevresel durumları göz ardı etmektedir.

Whipple ve diğerleri (2010, 425) çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin okul düzeyindeki başarısını gerek okul içi gerekse okulun bulunduğu çevredeki çoklu risk faktörleri ile açıklamaya çalışmıştır. Okul içi risk faktörlerini, öğretmen deneyimi, öğretmen ve öğrenci hareketliliği, öğretmen devamsızlığı ve okul binasının niteliğini şeklinde gruplandırmıştır. Okul çevresi risk faktörlerini, yoksulluk oranı, ailelerin eğitime erişimi, tek ebeveynli ailelerin oranı, kalınan evin niteliği, kalınan yerin kalabalık olup olmaması ve çevresel bozulma şeklinde gruplandırmıştır. Bu çevresel riskler ve bunların birbiriyle

etkileşimleri okul başarısı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Gerekli akademik standartları karşılayan öğrenci sayısının hem çevre hem de okul risk faktörleri arttıkça düştüğü bulunmuştur. Daha yüksek oranda riske sahip okulların daha düşük oranda test performans başarısı gösterdiği bulunmuştur. Tek bir risk faktörü kontrol edildiğinde dahi, okul ve çevresel risklerin etkisi hala anlamlı düzeydedir. Örneğin, okul kümülatif risk düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, öğretmen yokluğu değişkeni kontrol edilse bile anlamlı düzeyde kalmaktadır.

Mooij (2012, 129 – 150) okul güvenliği ve öğrencilerin okulun güvenliği ile ilgili hissettiklerini etkileyen çok farklı türde değişkenler olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin okul, okul civarı ve evlerinin güvenliği ve bunları ilgili hissettiklerini önceden haber veren teorik bir modele hangi risk faktörleri ile hangi geliştirici faktörlerin dâhil edilmesi gerektiği ve okul güvenliği ile ilgili öğrencilerin hislerin nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Sonrasında bir model geliştirilmiştir. Araştırma, Hollanda'daki orta öğretim öğrencilerine internet yoluyla anketler uygulanması yoluyla yapılmış ve araştırmaya 433 okuldaki 159,630 öğrenci, 13,127 öğretmen ve eğitim destek personeli ve 1235 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada risk olarak kullanılan değişkenlerden bazıları şunlardır. Okulda ya da etrafında silah satışı, okul öğrencilerinin silah kullanması, sosyal şiddet, cinsel şiddet, fiziksel şiddet, okula uyuşturucu götürme, sınıfta silahlı öğrencilerin olması, okula öğrencilerin silah götürmesi, öğrenme farklılıklarına göre müfredat değişimi, sınıfta uyuşturucu bulunduran öğrenciler, maddi şiddet, okulda ya da etrafında uyuşturucu satılması, cinsiyet, davranış kuralların oluşturulmasında dış kurumların müdahalesi, annenin eğitim seviyesi, devamsızlık yapan öğrenciler, okul güvenlik yönetmeliği ve dindarlık düzeyi.

Cinsiyet değişkeninin, annenin eğitim seviyesi ve dindarlık düzeyi dışındaki tüm değişkenleri aktif bir şekilde okulun güvenlik seviyesi ve kontrolü konusunda etkilediği tespit edilmiştir.

Binkhorst ve Kingma (2012, 928 – 929) araştırmalarında farklı olası risk objeleri bulduklarını ve bunlara farklı paydaşların farklı önemler atadıklarında bahsetmişlerdir. Bu riskler ve farklı paydaşlar tarafından atanan önem dereceleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Güvenliği İle İlgili Çeşitli Risk Objeleri ve Paydaşlarca Bunlara Atanan Önem Dereceleri

Risk Objesi	Okul	Polis	Yerel Hükümet
Tırnak Törpüsü	Yüksek	Düşük	Düşük
Makas	Yüksek	Düşük	Düşük
Tornavida	Yüksek	Düşük	Düşük
Alkol	Yüksek	Orta	Orta
Uyuşturucu	Yüksek	Orta	Orta
Bıçak	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Silahlar	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Derste konuşma	Orta	Düşük	Düşük
Devamsızlık	Orta	Orta	Orta
Telefon kullanımı	Yüksek	Düşük	Düşük
Lakap Takma	Yüksek	Düşük	Düşük
(Siber) Zorbalık	Yüksek	Düşük	Düşük
MSN	Orta	Düşük	Düşük
Yüzsüzlük	Orta	Düşük	Düşük
Kavga Etmek	Yüksek	Orta	Orta
Kızgın ebeveynler	Yüksek	Orta	Orta
Okul kapılarını kilitleme	Yüksek	Orta	Orta
Bir kalemin çalınması	Yüksek	Düşük	Düşük
Bir ipod’un çalışması	Yüksek	Orta	Orta
Küçük kundaklamalar	Yüksek	Orta	Orta
Bıçaklamalar	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Okulda bir silahla ateş açma	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Cinsel tehdit	Yüksek	Yüksek	Yüksek

Tehdit	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Ayrımcılık	Yüksek	Orta	Orta
Boşa zaman harcama	Orta	Yüksek	Yüksek
Sokaklarda boş boş gezme	Düşük	Orta	Orta
Vatandaşlık	Düşük	Düşük	Yüksek
Radikalleşme	Düşük	Yüksek	Yüksek
Anti – sosyal davranış	Düşük	Orta	Yüksek

Okul güvenlik alanındaki çoğu paydaş için, bu risk objeleri belirsizlikler oluşturacaktır ve çoğunun da bunlardan haberi vardır. Bununla birlikte paydaşlar, tüm riskleri eşit seviyede ciddiye almazlar ve bunların hepsini güvenlik yönetim yönetmeliğine koymak istemezler. Örneğin tüm paydaşlar, bıçak çakı gibi silahları yüksek riskli nesnelere olarak kabul etmiştir. Fakat polis ya da yerel hükümet tarafından hiçbir önceliği olmamasına rağmen okula tırnak törpüsü hatta makas getirmek bazı okullarda yasaklanmıştır. Risk objelerinin tanımlanmasında daima subjektif bir unsur söz konusudur (Binkhorst ve Kingma, 2012, 929).

Marrs, Hemmert ve Jansen (2007, 29 – 34) çalışmalarında kırsal bölgedeki bir lisede okuyan risk altındaki öğrencilerin okula uyumlarını incelemiştir. Çalışma okulu bırakma ve akademik başarısızlık riski altında olan 6'sı kız 3'ü erkek 9 öğrenci ile yürütülmüştür. Lisenin bulunduğu bölge, ABD'de pek çok açıdan diğer küçük, orta batı topluluklarıyla benzer özellikleri taşıyan küçük bir tarım topluluğunun yaşadığı bir yerdedir. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere okul deneyimleri; diğer öğrenciler, öğretmenler ve okul personeli ile ilişkileri ve sınıf içersindeki tecrübeleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda küçük kırsal bir bölgedeki risk altındaki lise öğrencilerinin kendilerine özgü deneyimlerinin araştırmacılar ve öğretmenler tarafından anlaşılabilmesine yardım edebilecek birkaç konu tanımlanmıştır. Bunlar “baskın sosyal grup içine girme zorluğu”, “problem öğrenci imajıyla başa çıkabilme” ve “sınıfa adapte olmakta güçlük

çekme”dir. Öğrencilerin okula karşı duygusal olarak daha güçlü bağlar geliştirmesine yardım etmenin etkili bir risk önleme stratejisi olduğu bulunmuştur.

Bundy, Luckett, Tranter, Naughton, Wyver, Ragen ve Spies (2009, 33 – 40) araştırmalarında okullardaki oyun alanlarının etkisi incelenmiş ve oyun alanlarının öğrencilere obezite ile savaşa, becerilerini ve mutluluklarını artırmada sosyal oyunlar ve fiziksel aktiviteler sağladığını belirtmiştir. Fakat bu alanlardan oluşabilecek sakatlanma ya da yaralanmaların yasal sonuçlarının öğretmenlerin üzerinde oluşturduğu korku aşırı bir risk azaltma çabası doğurmakta, bu da oyun alanlarının potansiyel getirilerini sınırlamaktadır. Araştırmada öğrencileri okul alanlarında daha aktif ve sosyal olmaya cesaretlendirecek bir strateji denenmiştir. 11 hafta boyunca, 5 – 7 yaş arasındaki öğrencilerin oyun alanına araba tekerlekleri, kutular gibi belli amaca yönelik olmayan materyaller konulmuştur. Oyun alanındaki ivmeölçerler incelendiğinde çocukların anlamlı düzeyde daha aktif oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenler öğrencilerin daha yaratıcı ve sosyal bir hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, hiçbir sakatlık ya da yaralanma yaşanmamasına karşın, öğretmenler hem daha fazla risk algılamışlar hem de bakım yükümlülükleri ile ilgili ikilemlerde kalmışlardır. Risk algısı artmıştır çünkü öğrenciler özellikle de araştırmanın başında oyun alanındaki yeni materyallerin cazibesine kapılmışlardır ve bu materyaller de öğretmenlerce “riskli” davranışlar için birer fırsat olarak algılanmıştır. Örneğin oyun alanına bırakılan uzun tahtaların öğrencilerce dövüş oyunlarında “kılıç” olarak kullanılabileceği düşünülmüştür.

Tak, Groenewold, Alterman, Park ve Calvert (2011, 560 - 562) çalışmalarında eğitim hizmeti sektöründeki işle ilgili sakatlıklar ve yaralanmaların yeterince araştırılmadığını belirterek ABD’de aktif olarak çalışan kişiler üzerinde uygulanan Ulusal Sağlık Anketi’nin 7 yıllık (1998 – 2004) verilerini birleştirmiş ve soğuk algınlığına yakalanma ihtimalinin tahmini için bir temel oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, diğer

tüm kurumlarda çalışanlarla karşılaştırıldığında soğuk algınlığını oranının öğretmenler ve okullarda çalışan personelde anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum aylar üzerinde incelendiğinde, okulun açık olduğu dönemlerde öğretmenler ve okul personeli arasında soğuk algını riskinin arttığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre ortalama olarak herhangi iki haftalık bir dönemde bir milyonun üzerinde öğretmen ve okul çalışanı (toplam sayının %16'sı) soğuk algınlığı problemi yaşamaktadır. Bu durum soğuk algınlığı görülme oranının en yüksek olduğu aylarda (Kasım'dan Mart'a kadar) diğer tüm kurumlarda çalışanlarla karşılaştırıldığında çok daha yüksektir. Soğuk algınlığının düşük olduğu aylarda ise (örneğin Temmuz) bu oran öğretmenler ve okul personeli arasında diğer tüm kurumlarda çalışanlarla karşılaştırıldığında çok düşüktür. Bunun nedeni öğretmenler ve personelin bu aylarda çalışma alanları ve okulda öğrencilerle yakın ilişki halinde olmamalarıdır. Solunum sistemini etkileyen virüs ve bakterilere iş kaynaklı olarak maruz kalma oranını düşürmek için öğrenciler, okul personeli ve öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesinin yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

Al – Hendawi ve Reed (2012, 64 – 71) çalışmalarında risk altındaki çocuklardaki akademik başarı, okul uyumu ve mizaç arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 5 ile 11 yaş aralığındaki 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların mizacı ile okula uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumsuz duygusallık ile okula uyum arasında ilişki bulunmuştur. Olumsuz duygusallığa (duygusal olarak üzgün olma durumu) sahip bir çocuk okuldaki sosyal durumlarda (örneğin sınıf içerisinde) problemler yaşayabilir. Mizaç ile okul başarısı arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Çünkü akademik olarak başarılı olabilmek için bir çocuğun dikkatini ve yeteneklerini sürdürmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çocuğun bir görev ya da ödevi bitirmek için sabit oturması gerektiğinden, tüm motor becerilerini de kontrol ediyor olması gerekmektedir.

Montez ve Zajacova (473 – 476) çalışmalarında ABD’de uygulanan Ulusal Sağlık Anketi’nin 1986 – 2006 yılı arasındaki verilerini kullanarak ABD’deki beyaz kadınların eğitim seviyeleri üzerinden ölüm eğilimleri ve nedenlerini araştırmıştır. Araştırma 45 – 84 yaş arasındaki beyaz kadınlar (n=230,692) üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 1986 – 2006 yılları arasında tüm sebeplerden ölüm oranları kolej mezunu kadınlarda düşmüş, lise mezunu kadınlarda sabit kalmış fakat 0 – 11 yıl arası eğitim alan kadınlarda artış göstermiştir.

Crawford ve Caltabiano (2009, 28 – 33) okul çalışanlarının gençlerdeki intiharı önlemede ve erken tanılamada çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir ve North Queensland (Avustralya) öğretmenlerinin genç intiharı üzerine olan bilgilerini değerlendirmek üzere 201 orta öğretim öğretmeni üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu öğretmenlerin %31’i özel okulda çalışırken %69’u devlet okulunda çalışmaktadır. Bir anket yoluyla veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin anketteki bilgi sorularını (“intihar etmekten bahseden bir öğrenci intihar etmez” gibi) doğru cevaplama oranları ortalama olarak %69’dur fakat öğretmenlerin sadece %15’i yüksek bir risk durumunu fark edebilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının genç intiharı konusunda yüksek oranda bilgiye sahipken, bazılarının ise çok az oranda doğru bilgiye sahip olduğu bulunmuştur.

Hancock (2008, 130 – 141) çalışmasında öğretmen özellikleri, okul durumu, öğretmen etkililiği, dış destek ve alınan ücret gibi faktörlerin müzik öğretmenlerinin yıpranma ve göç riskleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından ulusal bazda yapılan Okul ve Personel Anketi’nin 1999 – 2000 yılı sonuçlarından sağlanmıştır. Araştırmanın 1931 müzik öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 30 yaşından daha genç öğretmenlerin 31 yaş ve üstüne; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere ve azınlık öğretmenlerinin beyaz ya da non – hispanic (ABD’de yaşayan İspanyol veya Latin Amerika Kökenli kişiler dışındakiler) öğretmenlerine göre daha fazla

yıpranma ve göç etme riski ihtimaline sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine ve daha düşük ücret alan ya da ücretini yeterli göremeyen öğretmenlerin ücretinden memnun olanlara göre daha fazla yıpranma ve göç etme riski ihtimaline sahip oldukları da bulunmuştur. Ayrıca orta öğretim öğretmenlerinin daha fazla yıpranma ve göç etme riski ihtimaline sahip oldukları bulunmuştur.

Christle, Jolivette ve Nelson (2005, 69 – 79) çalışmalarında suç ile ilişkili üç okul özelliğini, akademik başarısızlık, okuldan uzaklaştırma ve okulu bırakma, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde incelemiştir. Araştırma ABD'nin Kentucky eyaletinde 747 ilkokul, 161 ortaokul ve 196 lisede gerçekleştirilmiştir. Her bir özellikte yüksek performans gösteren okullar düşük performans gösterenlerle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar okul özelliklerinin gençlerin suça karışma riskini en aza indirmede yardımcı olabileceğini göstermiştir. Mahkemede yargılanan gençlerin çoğu akademik başarısızlık, okuldan atılma ya da okulu bırakma deneyimi yaşamıştır. Destekleyici liderlik, kendini adanmış personel, okul çapında davranış yönetimi ve etkili akademik öğretim gibi okul özellikleri gençlerin suça karışma riskini en aza indirmeye yardımcı olabileceği görüşü ileri sürülmüştür.

Denny, Robinson, Utter, Fleming, Grant, Milfront, Crengle, Ameratunga ve Clark (2011, 259) araştırmalarında okulların öğrencilerin sağlık risk alma davranışları ve depresif belirtiler üzerinde etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 96 orta öğretim kurumundan 9056 öğrenci, 2901 öğretmen ve 91 yönetici üzerinde yürütülmüştür. 96 orta öğretim okulundan ulusal bir örnek oluşturacak örneklemden öğrenciler (n=9056) İnternet Tabletlerini kullanarak bir sağlık ve mutluluk anketi doldürmüşlardır. Bu ankette okul iklimi, sağlık riski alma davranışları ve zihinsel sağlık ile ilgili sorular bulunmaktadır. Öğretmenler (n=2901) ve yöneticiler (n=91) de okul iklimi açısından öğretmen mutluluk ve tükenmişlik, personel çalışma doğası, öğrenciler için sağlık ve mutluluk hizmetleri ve öğrencilerin sağlık ve mutluluğu için okulun kurumsal desteğini içeren anketler doldürmüşlardır. Öğrenciler arasındaki depresyon

belirtileri ve sağlık riski alma davranışları üzerinde okulun etkisini belirleyebilmek için çok düzeyli modeller kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin daha olumlu bir okul iklimi bulunduğunu ifade ettiği okulların, alkol kullanım sorunu olan, şiddete karışan ve riskli motorlu taşıt sürme davranışı sergileyen çok az öğrenciye sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik daha fazla sağlık ve mutluluk hizmetlerinin uygulandığı belirtilen okullarda çok az öğrenci güvenli olmayan cinsel sağlık davranışları sergilemektedir. Öğretmenler tarafından daha yüksek mutluluk seviyesinin olduğu belirtilen okullarda anlamlı düzeyde depresif belirtiler gösteren çok az öğrenci vardır.

Friensen, Finney ve Krentz (1999, 923 – 931) çalışmalarında bir grup karmaşık sosyal ve ekonomik engeller yüzünden eğitimleri risk altında olarak düşünölen öğrencilere nasıl öğretmenlik yapılması gerektiğini ortaya koymayı ve bu sayıda öğrencilerin çok olduğu sınıflarda oluşın öğretmen kimliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma üniversite araştırmacıları ve öğretmenlerin dahil olduğu bir projedir. Pek çok sosyal ve ekonomik engellerle karışılan öğrencilere öğretmenlik yapan öğretmenlerin görüşleri incelenmiş ve risk altındaki öğrencilerin eğitiminde okul – üniversite işbirliğinin bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “Öğrencileri savunma görevi”, “Çocukların durumlarının gerçekliği içinde bir öğretme”, “Bir arabuluculuk takımına en önde bulunan üye olarak katılma” ve “Risk altında olan öğrencilere öğretmedeki zorluğu kabul etme” şeklinde kimlikleri tanımlanmıştır. Ayrıca, araştırma süresince öğretmenlerin anlattıkları anılardan yola çıkarak öğretmenlerin risk altındaki öğrenciler için güçlü bir savunma rolü oynadıkları ortaya çıkmıştır.

Bastien (2008, 393 – 395) araştırmasında Tanzanya’daki Kilimanjero bölgesinde kentsel ve kırsal alanlardaki genç insanların neden okula gitmediğini, onların sosyo – demografik özelliklerini, AIDS bilgilerini ve risk algılarını incelemiştir. Araştırma 13 -18 yaşlar arasındaki 1007 adet genç ile yapılandırılmış yüz yüze görüşme tekniği ile yürütölmüştür. Bu gençler son 6

aylık süre içerisinde okula gitmemiş ilköğretim ya da orta öğretim öğrencileridir. Bulgular, okula gitmemenin ekonomik, bireysel, aile ile ilgili ve okul ile ilgili faktörlerin karmaşık bir etkileşiminin ürünü olduğunu ortaya koymuştur. Erkeklerin kızlardan, kentsel alanlarda yaşayanların da kırsal bölgelerde yaşayanlardan daha fazla AIDS'le ilgili bilgisi olduğu belirlenmiştir. AIDS bilgisi, eğitim basamağındaki her artış ile birlikte anlamlı bir şekilde yükselmektedir. En yüksek derecede risk algısı olanlar, genç yaşta ve kırsal bölgelerde yaşayan erkeklerdir.

Sun, Yu, Wong, Zhang, Fan ve Guo (2006, 208 - 211) araştırmalarında Çin'deki ilk ve ortaokul öğrencileri arasında gerçekleşen istem dışı okul yaralanmalarının türlerini ve oranını belirlemeyi ayrıca bunlarla ilgili başlıca risk faktörlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışma Maanshan Şehri'ndeki tüm okullar arasından rastgele seçilen 6 ilkokul ve 4 ortaokula giden 10.000'den fazla öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre yıllık kişi bazlı okulda yaralanma oranı yüzde 5.22 (95% CI: 3.90–6.53)' dir. Yıllık olay bazlı okulda yaralanma oranı 100 öğrenci başına 5.40 (95% CI:4.04–6.76)'dir. Okulda gerçekleşen çoğu yaralanma nispeten hafif olmuş ve bu olayların sadece yüzde 1,53 (9/590)'ı hastaneye yatırılma ile sonuçlanmıştır. En sık rastlanılan yaralanmalar düşmeler (%73) ve en genel olarak yaralanılan bölgeler vücudun üst kısımlarıdır (%46). Cinsiyete göre erkekler, ortaokulla göre ilkokulda okuyor olma, sağlığa göre zayıf sağlık, konsantreye olabilmeye göre düşük konsantre olabilme yeteneği, risk almaya göre kötü risk alma davranışları, eve gelmeye göre eve okuldan geç gelme, strese göre ders çalışmaya bağlı yüksek stres ve alkol kullanımı önemli risk faktörleridir.

Larusso ve Selman (2011, 354 – 361) çalışmalarında erken ergenlerin çatışma çözme stratejileri ile ilgili sağlık riski davranışlarını ve okullarının çatışma çözüm iklimini incelemiştir. Araştırmada veriler ABD'nin kuzeydoğusunda orta büyüklükte bir şehirde bulunan ekonomik ve etnik olarak farklı 12 adet bölge ilköğretim okulundan toplanmıştır. Toplamda 323 öğrenci

anketleri tamamlamıştır (%54 bayan, %40 bedava öğle yemeği alan, %68 2 ebeveynli bir evde yaşayan, %8 Asyalı, %10 çift ırklı, %23 Siyah/ Afrika Amerikalı, %8 Latin Kökenli, %8 diğer ve %40 Beyaz/Avrupalı Amerikalı). Araştırma sonucunda elde edilen veriler, daha fazla işbirlikçi ve daha az agresif çatışma çözme stratejiler kullanan erken ergenlerin daha az sağlık risk davranışları sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca daha az sağlık risk davranışlarına daha destekleyici “Çatışma Çözme İklimi”ne sahip okullarda rastlandığı belirtilmiştir. Seçilen okullardaki çeşitli grup görüşmeleri çatışma çözme ikliminin kalitesinin öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarını nasıl algılayıp bunlara nasıl cevap verdikleri ve öğretmen öğrenci arasındaki çatışmaları nasıl yönettikleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Whipple ve diğerleri (2010, 422 – 427) çalışmalarında okul düzeyinde akademik başarı üzerinde okul ve çevre düzeyindeki kümülatif risklerin etkili olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma ABD’nin New York kentindeki 549 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada okullardaki öğrencilerin performansı, İngilizce ve Matematik konularında Amerikan Federal Standartlarını karşılama oranı üzerinden ölçülmüştür. Araştırma sonucunda okul – başarı düzeyi ile okul kümülatif riski ve çevresel kümülatif risk arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Okul ve çevresel risk faktörleri arttığında, standartları sağlayan öğrencilerin yüzdesinin anlamlı bir şekilde düştüğü görülmüştür. Daha yüksek seviyelerde kümülatif riske sahip okullar daha düşük test başarı ortalamaları sergilemektedirler. Bunun yanı sıra, daha yüksek kümülatif çevresel risk bölgesinde bulunan okullar, daha kötü test başarı ortalamaları sergilemektedir. Çevresel risk kontrol altında tutulduğunda okul çapında akademik başarıdaki değişimi %15’inin okul kümülatif riskinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okul riski kontrol altında tutulduğunda okul çapında akademik başarıdaki değişimi %30’unun çevresel riskten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Andersen, Holstein ve Hansen (2006, 362) çalışmalarında sigara kullanma, sarhoşluk ve baş ağrısı – karın ağrısı için ilaç kullanımının uykuya

dalma ve sinirlilikle ilişkisini 11 – 15 yaş arasında olan okul çağındaki çocuklarda incelemiştir. Araştırma seçilen okulların 5 – 7 – 9. Sınıfların okuyan öğrencilerin tümü üzerinde yürütülmüştür. (n=4824). Araştırma sonucunda ilacın alınmasını gerektiren semptomların ortadan kalktığı durumlarda bile sarhoşluk ve ilaç kullanımı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. İlaç kullanımı ile sigara içme arasında da benzer bir ilişki vardır. Bulgular, ilaç kullanımının gençler arasındaki risk davranışlarından biri olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

2.4 Algı

2.4.1. Algı Nedir ?

Algı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Bir şeye dikkat yöneltmek o şeyin, bilincine varma, idrak” olarak tanımlanmaktadır (TDK). Oxford İngilizce Sözlük algı kelimesini “Görme, işitme ya da duyu aracılığıyla bir şeyin varlığından haberdar olabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Oxford). Longman İngilizce Sözlük ise algıyı “ görme işitme gibi duyuyla bir şeyleri fark etme yolu” olarak tanımlamaktadır (Longman). Algı uyarıların taşıdığı bilginin analiz edilmesi, tanınması, yorumlanması ve organize edilmesini kapsayan süreçlerdir (Malkoç, 2012, 101). Algılama, duyu organlarını uyaran nesnelerin, niteliklerin veya olayların farkında olunmasıdır (Ünlü, 2001, 50). Matsumoto (2009, 369) algıyı duyu organları üzerinde etkisi olan enerji kalıplarının tutarlılık oluşturma eylemi ya da süreci ya da bunların ürünü olarak tanımlamıştır. Goldstein’a (2010, 8) göre algı sürekli olan duyu bir tecrübedir. İnceoğlu (2010, 69) algıyı dış dünyadaki soyut / somut nesnelere ilişkin olarak algılanan duyu bilgisi olarak tanımlamıştır. Bakan ve Kefe’ye (2012, 21) göre algı dış dünyadan gelen uyarılar zihinsel olarak yorumlanmasıdır. Rookes ve Wilson (2000, 1) algıyı duyu organımıza kaydedilen uyarıcının tanımlanma ve yorumlanma süreci olarak tanımlamıştır. Noe (2004, 1) algıyı insanlara olan ya da insanların içindeki bir şey olarak değil insanların yaptığı bir şey olarak tanımlanmıştır. Küçük vuruşlarla karmaşık bir boşlukta

yolunu bulmaya çalışan görme engelli bir adam düşünülduğünde, adamın boşluğu hissederek, bir anda değil, belli bir süreç içerisinde, becerikli denemeler ve hareketle algıladığını görülür. Dünya kendini algılayan kişi fiziksel hareketler ve etkileşim yoluyla kendini göstermektedir. Geissler, Buffart, Leeuwenberg ve Sarris'e (1991, 18) göre algı dış gerçeklikteki bilginin alındığı ve hem iç zihinsel süreç hem de eylem için temel belirleyici hale geldiği geniş çaplı süreçler ve onların bileşenleridir.

2.4.2. Risk Algısı

Adeola (2007, 13) 'e göre risk algısı insanların sağlıkları ve refahlarını hemen ya da uzun vadede tehdit edebilecek tehlike ya da zararların insanlar tarafından muhakeme edilmesi ve değerlendirilmesidir.

Risk algısı ile ilgili araştırmaların başlangıcı 1970'lere, uzmanlar ile sıradan insanlar arasında doğal ve teknolojik tehlikelerin algılanması konusunda çelişkilerin gözlenmesine uzanmaktadır. Sonuçta, risk algı araştırmaları uzmanlar ile sıradan insanların algıları arasında oluşan bu boşluğun sebeplerini tanımlamak için geliştirilmiştir (Güvenç, 2008, 6).

Çağdaş dünyada, bilimsel yöntemler yoluyla olumsuz bir olayın gerçekleşme olasılığının kesin bir ölçümünü anlatan nesnel risk görüşünü tamamlayan diğer bir risk boyutu, riskin öznel yönüdür. Riskle ilgili çalışmalar içerisinde riskin bu yönü risk algısı deyimini ile anlatılmaktadır. Risk algısı, bireylerin riskin önemi, büyüklüğü, ve etkisi gibi özellikleri hakkındaki öznel yargılamaları anlamına gelmektedir (Ömür, 2010, 38).

2.4.3. Risk Algısı Paradigmaları

İlgili literatür tarandığında, günümüzde risk algısı ile ilgili ortaya konulan paradigmalardan en çok kullanılanların "Psikometrik Paradigma" ve

“Sosyo Kültürel Paradigma” olduğu görülmektedir.

2.4.3.1. Psikometrik Paradigma

Psikometrik paradigma psikofiziksel ölçekler ve çok değişkenli analiz teknikleri kullanarak risk tutum ve algılarını ölçer (Gabriel, 2007, 14). Bu model ilk kez 1978 yılında Fischhoff, Slovic, Lichtenstein, Read ve Combs tarafından ortaya konulmuştur. “How safe is safe enough (Güvenli yeterince güvenli mi)” isimli makalelerinde Fischhoff ve diğerleri 30 adet aktivite ve teknolojinin her biri için algılanan risk, kabul edilebilir risk ve algılanan kar’ın nicel tahminlerini ortaya çıkarabilmek için psikometrik prosedürleri kullanışlardır. Araştırmalarındaki katılımcılar yetmiş altı kadından oluşmaktadır. Bu kadınlar ABD’de kadınları seçimlerde oy vermeleri için cesaretlendirmeye çalışan bir kuruluş olan “League of Women” üyesidir. Araştırma sonucunda riskin dokuz adet tanımlayıcı özelliği ortaya konulmuş ve bunlar iki temel boyutta toplanmıştır, korku ve yeni – eski. Bu özellikler;

1. **Riskin Gönüllüğü:** İnsanlar riskli durumlara gönüllü olarak mı giriyorlar?
2. **Riski Oluşturan Durumun Etkileyebileceği Kişilere Zaman ve Mekânsal Yakınlığı:** Ölüm riski ne derece yakındır ya da belli bir süre sonra ölüm olası mıdır?
3. **Riskli Konunun Bilinme Düzeyi:** Riske maruz kalacak insanlar tarafından ne ölçüde bu riskler tam olarak bilinmektedir?
4. **Riskli Konu Hakkındaki Bilgi:** Söz konusu riskler bilim tarafından ne ölçüde bilinmektedir?
5. **Riskin Sonuçlarını Kontrol Edebilme:** Bu aktivitelerden ya da teknolojilerden birinden kaynaklı riske maruz kalırsanız, kendi beceri ya da çabanızla ölümden ne ölçüde kaçabilirsiniz?
6. **Yenilik:** Bu riskler yeni mi, eski ya da tanıdık mı?
7. **Kronik – Yıkıcı:** Bu risk, her seferinde bir kişiyi mi öldürüyor (kronik risk) ya da her defasında çok sayıda insanı mı öldürüyor (yıkıcı risk). Renn, Bruns, Kasperson ve Kasperson’a (1992,154) göre bireysel ve sosyal risk deneyimleri, çoğu risk değerlendirmesinin temel aldığı gerçek can kaybı ya

da zayıftan çok, maruz kalma ile daha güçlü bir ilişki içindedir. Birkaç insanı ve birkaç can kaybı içeren bir maruz kalma risk algısı ve toplumsal cevap için çok insanı ve birkaç ufak defek yaralanma veya can kaybı içeren bir maruz kalmaya göre daha etkisiz kalacaktır.

8. **Sıradan – Korku Duyulan:** Bu insanların birlikte yaşamayı öğrendikleri ve hakkında oldukça sakin düşünebildikleri bir risk mi ya da insanların çok korku hissettikleri bir risk mi?
9. **Risk Sonuçlarının Etkisi:** Eğer aktiviteden kaynaklı risk bir sakatlık ya da hastalık olarak gerçekleşiyorsa, bu sonuç ne derece ölümcüldür?

Slovic, Fischhoff ve Lichtenstein (1985,99) araştırmalarında bu özellikleri 9 başlık altında toplamışlardır. Bunlar;

1. **Riskin Gönüllüğü:** İnsanlar belirtilen risklerle gönüllü olarak mı karşılaşıyorlar?
2. **Etkinin Yakınlığı:** Belirtilen riskin sonucunda oluşabilecek bir ölüm hemen mi gerçekleşir yoksa belli bir süre sonra mı?
3. **Risk Hakkında Bilgi:** Riske maruz kalan insanlar ne ölçüde bu riskle ilgili bilgili?
4. **Bilim Tarafından Tanınma:** Bu risk bilimsel olarak ne ölçüde biliniyor?
5. **Risk Kontrolü:** Bu riske maruz kalındığında, bir insana kendi beceri ve önlemlerini kullanarak ne ölçüde olası bir ölümden kaçınabilir?
6. **Yenilik:** Bu risk bilinen bir risk mi yoksa yeni bir risk mi?
7. **Kronik – Yıkıcı:** Bu risk insanları her seferinde yalnız bir insanı mı öldürüyor (kronik risk) ya da her defasında çok sayıda insanı mı öldürüyor (yıkıcı risk)?
8. **Sıradan – Korku Duyulan:** Bu risk insanların bildiği ve birlikte yaşamaya alıştıkları bir risk mi yoksa insanlar tarafından çok korkulan bir risk mi?
9. **Sonuçların Şiddeti:** Riskin sonuçları ölümcül mü yoksa ölüme yol açmaz mı?

Günümüze gelindiğinde ise hala özünü korumakla beraber bu gruplandırma çeşitli değişimlere uğramıştır. Şu anda en güncel olarak

nitelendirilebilecek gruplama aşağıdaki gibidir (Schmidt, 2014);

1. İsteyerek Yapma/Gönüllülük:

Riskler çok birbirine benzer olsa da gönüllü olarak alınan risk maruz kalana göre daha kabul edilebilirdir (Schmidt, 2014, 4). Renn ve diğerleri (1992, 137) tehlike ile ilgili olayların psikolojik, sosyal, kurumsal ve kültürel süreçlerle riskin bireysel ve sosyal algılarını yükseltebilecek ya da azaltabilecek risk davranışını biçimlendirebilecek bir şekilde etkileşimde olduğunu öne sürmüşlerdir. Araştırmaları sonucunda, algılar ve sosyal cevapların riskin büyüklüğünden çok ona maruz kalma ile ilgili olduğunu bulmuşlardır.

2. Kontrol Edebilirlik:

Gönüllülüğe benzer olarak bir kişinin kontrolü altında olarak algıladığı riskleri, bir başkasının kontrolünde olarak algılanan risklere göre daha fazla kabul edilebilirdir. Normal şartlar altında bizler “kontrol dışı” durumlara girmek istemeyiz çünkü bu tür durumlarda güvenlik eksikliği duyarız. Kontrol elimizde olduğu sürece kısmen de olsa sorunu düzeltebileceğimiz izlenimimiz vardır. Bir durumun kontrol altında olmaması, güçsüzlük ve savunmasızlık duygusu oluşturur. Risk hissetmeye başlar. Bu noktada algılanan kontrolün gerçek kontrol olmasına gerek olmadığının altını çizmek gerekir. Sosyo-psikolojik araştırmalar bizlerin bir durumu kontrol etmek konusunda yeteneklerimizi olduğundan daha fazla görmeye meyilli olduğumuzu göstermektedir (Schmidt, 2014, 4). Hızlı araba kullanan birinin yanında oturan bir kişi kendisini risk altında hissedebilir. Ancak direksiyonda kendisi varsa kendini daha güvende hissedecektir. Çok yüksek hızlarda araba kullanmak zaten arabanın kontrolünü kaybetmek anlamına gelse de sürücü yine de kendini güvende hisseder.

3. Gecikme Etkisi:

Gecikme etkisi, olayla ondan kaynaklanan gerçek zararın etkisi arasındaki çok uzun gecikme süresini karakterize etmektedir. Gecikme fiziksel, kimyasal ya da biyolojik bir şekilde olabilir. Gecikme etkisi belli bir riskin etkilerinin tanımlanmasında da zorluklara yol açar çünkü olayla geciken etki arasındaki korelasyon hemen ortaya çıkmayabilir. Buna tipik örnekler, sigara içme ile akciğer kanseri, düzensiz yağlı beslenme ile kalp krizi, CFC kullanımı ile ozonda oluşan deliktir (Schmidt, 2014, 6).

4. Doğal ya da İnsan Yapımı Olma:

Riskin insan yapımı mı yoksa doğal mı olduğu risk algısında müthiş bir farklılık oluşturur çünkü doğal olan insan yapımına oranla daha fazla kabul edilebilir. Bu durum kontrol yönüyle de ilgilidir ve aynı zamanda sorumluluk sorusunu da kapsamaktadır. Hepimiz insan yapımı bir tehlikeden daha dikkatli ve tedbirli bir davranış ya da riskli konu ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olunması yoluyla kaçınılabileceği konusunda ikna olmuş durumdayızdır. Bizler sorumlu olan kişileri yetersiz ya da dikkatsiz olarak adlandırırız ve doğru olmayan faaliyetleri için sorumluluğu üstlenmelerini isteriz. Bunun aksine, depremler veya fırtınalar gibi doğal risklerde olumsuz bir niyet takınmak açık bir şekilde mantıksızdır. Bu riskler çok daha kabul edilebilirdir çünkü daha dikkatli bir tavır sergilenerek daha iyi hale getirilemezler (Doğal bir riske karşı doğru önlemleri alarak bir insanın hassasiyeti/savunmasızlığı azalabilir). Doğal süreçler daha iyi olarak kabul edilir: bazıları bunların Allah'ın isteği olduğuna, diğerleri doğanın kanunu olduğuna inanır ya da kısaca bunlar kader ya da dünyanın kaderidir ve bunlara katlanılmalıdır diye düşünülür (Schmidt, 2014, 6).

5. Yakınlık ya da Alışkanlık:

“Alışmak” korku duygusunu kaybetmede temel bir durumdur. Bilinmeyen ve yeni risklere karşı çok daha dikkatli oluruz. Fakat yeni bir riski bilmeye başladığımızda, adım adım buna alışır ve onu kabul etmeye başlarız.

Bilinen riskler bilinmeyenlere göre daha fazla kabul edilebilir. Alışmak bir kişinin belli risklere alışması anlamına gelirken yakınlık ise etkilenen insanın gerçekten bu riski tanıdığını ifade etmektedir. Daha önceden bilinmeyen yeni ve egzotik riskler daha tehlikeli olarak algılanır. Bunlara nükleer güç ve genetik mühendisliği örnek olarak verilebilir (Schmidt, 2014, 7). Slovic ve diğerleri (1985, 100) araştırmalarına katılan sıradan insanlar ve uzmanların, çoğu riskin bu risklere maruz kalanlardan çok bilim insanları tarafından daha iyi bilindiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun istisnası olarak dağcılık, polislik ve itfaiye aktiviteleri gösterilmiştir. Çünkü bu meslekleri yürüten kişiler, mesleğin getirdiği riskler üzerine bilim insanlarına göre daha iyi düzeyde bilgiye sahiptir.

6. Kâr ve Risk – Kâr Dağılımı:

Adil bir şekilde dağıtılmış olarak algılanan riskler, adil bir şekilde dağıtılmamış olarak algılananlara göre daha fazla kabul edilir. Bu durum kar dağılımı ve her ikisinin kombinasyonu için de geçerlidir. En az kabul edilebilir durum risk yükünün belirli bir grup tarafından taşındığı ve buna bağlı karın başka bir grup tarafından edinildiği durumdur. Riskin eşit olarak dağıldığı (herkesin risk taşıdığı) ama bir azınlığın kar kazandığı durumlar da nadiren kabul edilen durumlardır (Schmidt, 2014, 8).

7. Medyanın Rolü:

“Medya tarafından üstü örtülmüş mü örtülmemiş mi? ” Bu sorunun cevabı önemlidir. Modern toplumlar TV, gazeteler, dergiler, radyo ve internet gibi medya tarafından yüksek derecede etkilenir İlk olarak eğer medya bir risk bildirirse, insanlar bundan haberdar olur ve bununla ilgili endişelenmeye başlarlar. İkinci olarak, eğer bir konu medya (haberlerde) belirirse, risk gerçek olmalıdır çünkü medyada çıkmıştır. Garip olsa da bu mantık medyanın yeterliliğine ve onun “doğru” konuları seçmesine olan güveni yansıtır. (Schmidt, 2014, 9)

2.4.3.2 Psikometrik Paradigma’da Gruplandırma

Bazı risk özellikleri birbiriyle koralasyon halindedir. Bu risk özellikleri üzerinden bu riskler kendi içlerinde gruplandırılabilirler. Slovic (1987, 282) bu riskleri “Korku Riski” ve “Bilinmeyen Riskler” olarak iki grup altında toplamıştır:

Tablo 5. Risk Özellikleri Grupları

Korku Riski	Bilinmeyen Riskler
Kontrol Edilebilirlik	Gözlemlenebilirlik
Korkutma Düzeyi	Bilinebilirlik
Yıkıcılık Düzeyi	İleriye Dönüklük
Etki Düzeyi	Yenilik
Hukukilik / Yasallık	Bilimsellik
Bireysellik	
Gecek Nesilleri Etkileme Düzeyi	
Etkinin Azaltılabilirliği	
Riskin Azaltılabilirliği	
Gönüllülük	

Slovic (1987, 282) 1 Numaralı tablodan uyarlanmıştır.

Sjoberg (2000, 1-5)’de ise çoğu araştırmada genellikle 3 faktörün kullanıldığını belirtmiştir. Bunlar “Yeni – Eski Risk”, “Korku Riski” ve “Riske Maruz Kalma Sayısı”dır.

Sjober’ e göre bu üç faktör genellikle varyansın %80’ini açıklamaktadır fakat bu oran ham verilerde %20’lere düşmektedir fakat bu faktörlere “Doğal / Ahlaki olmayan Risk” faktörünün eklenmesinin bu modeli oldukça güçlendirecektir.

2.4.3.3. Sosyo Kültürel Model

Kültürel teori, bireysel tercihlerin resmi içine sosyal çevreyi sistematik olarak çizen kültür hakkında düşünmenin bir yoludur. Kültürel teorinin güçlü yanlarından biri, sosyal bir pozisyon değiştiğinde, bir şeyler ön plana çıktığında ve eski endişeler arka plana atıldığında ne tür yeni özel bakış açılarının ortaya çıkabileceğini ön görebilmesidir (Douglas 2003, XI). Kültürel teori bireylerin tehlike, kirlilik ve tehdit gibi konularda kararları nasıl ve niçin şekillendirdiklerini açıklamanın bir yoludur. Teorinin temel çıkış noktası verilen kararların sosyal yapıdan bağımsız olarak oluşmadığıdır (Tansey ve O’Riordan, 1999, 71). Kültürel teorinin anlaşılabilmesi direk olarak kültürün tanımlarının anlaşılabilmesi ve yansıtılmasına bağlıdır (Edwards, 2007, 1). Kültürel teoride risk, psikometrik analizlerde olduğu gibi objektif olarak tanımlanabilen bir fenomen şeklinde ele alınmaz çünkü risk algısı bazı sosyal sorumlulukların diğerlerine ağır bastığı özel şartlardan ortaya çıkmaktadır (Evar, 2012, 376). Kültürel teorinin başarısı spekülasyonların ikna edici gücüne iyi bir örnektir. Bir destekçisi tarafından “yoğun derecede etkili” olarak nitelendirilse de, Sosyo Kültürel model algılanan risk varyansının %5 – 10’undan fazlasını açıklayamamaktadır (Sjöberg, 2000, 1-6).

2.4.3.4 Sosyo Kültürel Modelde Gruplandırma

Douglas, 1920’lerden başlayarak 1960’lara kadar yapılan çalışmalarda, aslında “ilkel” ya da “yerli” olarak tanımlanan toplumların aslında düşünüldüğü kadar da ilkel olmadıklarını belirtmiştir. Söz konusu dönemde yapılan araştırmalarda, farklı bölgelerden farklı “ilkel” ya da “yerli” koloniler incelenmiş ve bu topluluklarda modern toplumlardakine benzer ekonomik (arz talep dengesi), hukuki ve yasal sistemleri temel şekillerinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu durum Douglas’ı bir sınıflandırma yapmaya yöneltmiştir. Sınıflandırma, kültürün yaratılmasıdır ya da başka bir deyişle kültür sınıflandırma sürecinin yaratılmasıdır. Bunun sonucunda ise Douglas insanların sınıflandırılma ihtiyaçlarına dayalı olarak kültürlerin bir tipolojisinin

çıkartmıştır. Bu tiplojide temel vurgu iş bölümü ve işin düzenlenmesidir. Bu tipolojinin amacı ise bir popülasyondaki değerlerin dağılımının açıklamasıdır. Oluşan model aşağıda verilmiştir (Douglas, 1-2):

Tablo 6. Grup – Ağ Grafiği

İzole	Konumsal
Bireyci	Dışa Kapalı

Bu grafikte iki yönden bahsedilebilir. Yatay eksen “grup” eksenidir ve bir topluluğa olan genel bağlılığı ifade eder. Dikey esken ise “ağ” eksenidir ve kanunlar, kurallar, düzenlemeleri ifade eder. Bireylerin grafik boyunca tercihlerine ya da durumlara göre hareket etmesi ya da harekete zorlanması beklenir. Grup eksenini insanların yaşamlarının yaşadıkları grup tarafından ne kadar kontrol edildiğini ölçer. Birey, bir gruba üye olmakla, kendi davranışları üzerinde çeşitli kısıtlamalar yapmayı kabul etmiş olur. “Ağ” eksenini ise yapının ölçümüdür (Douglas, 3). Başka bir deyişle “ağ”, insanların etkileşim esnasında tabî oldukları kuralların taranmasıdır (Douglas, 1978, 8). Bazı insanlar grup baskısı ve yapısal sınıflamalarından eşit derecede özgür oldukları sosyal ortamlarda yaşamaktadırlar (Douglas, 3).

Douglas’a (1970 akt: Ömür, 2010, 40-41) göre grup, insanların ne kadar sıkı toplumsal bağlarla bağlandıkları anlamına gelirken; bağların güçlü olduğu ve yüksek düzeyde ortak denetimin sergilendiği yaşam biçimi “yüksek grup” olarak adlandırılır. Bireysel öz yeterliliğin önem kazandığı ve ortak denetimin düşük olduğu yaşam biçimi ise “düşük grup” olarak tanımlanmaktadır. Ağ ise grup içerisindeki bireylerin birbirlerinden ne kadar farklı oldukları ve ne kadar farklı roller üstlendikleri anlamına gelir. Buna göre, kültürel yaşam biçimleri ağ boyutu bakımından değerlendirildiğinde, “yüksek ağ” yetkiyi ve

katmanlaşmış toplumsal rolleri, “düşük ağ” ise daha eşitlikçi bir düzenlemeyi kasteder.

Grup ağ grafiğini kişisel olarak ele aldığımızda aşağıdaki gibi bir tablo ile karşılaşırız.

Tablo 7. Grup – Ağ Grafiği

Yüksek	
Kaderci	Hiyerarşist
Düşük	Yüksek
Bireysel	Eşitlik Taraftarı
Düşük	

Olte dal, (2004, 19) Çizim 1’den uyarlanmıştır.

Bir kişinin ait olduğu boyut onun çevre ile olan etkileşimine rehberlik edecektir. Yukarıdaki tabloda belirtilenler dünya görüşleri ya da yaşam tarzlarıdır. Bireylerin kendilerine özgü risk algıları ve kendilerini koruma kalıpları vardır. Yani bireyler kendi yaşam tarzlarını tehlike altına alacak şeyleri riski olarak adlandırmaktadırlar (Olte dal, Moen, Klempe ve Rundmo, 2004, 19).

“Eşitlik taraftarları”, teknoloji ve çevre; “bireyselciler” savaşlar ve ticareti ilgilendiren diğer tehditler; “Hiyerarşistler” kanun ve düzen ile ilgili tehlike ve risklerle ilgililerdir. “Kaderciler” ise bu sayılanlardan hiçbiri ile ilgilenmezler (Sjöberg, 2000, 5). Temel alınan nokta aynı olmakla birlikte, araştırmacılar, grup – ağ grafiğine farklı tanımlamalar getirmişlerdir. Bunlara örnek aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. “Ağ” ve “Grup” Eksenlerinin Tanımlanması

Kaynak	Düşük Ağ Düşük Grup	Yüksek Ağ Düşük Grup	Yüksek Ağ Yüksek Grup	Düşük Ağ Yüksek Grup
Douglas (1982)	Bireycilik	Parçalanmış Bağlılık	Atfedilen Hiyerarşi	Partizanlık
Douglas (1992)	Piyasalar	İzoleler	Hiyerarşiler	Tarikatlar
Rayner (1992)	Rekabetçi Bireyciler / Piyasalar	Tabakalaşmış Bireyler	Karmaşık Gruplar / Hiyerarşiler	Eşitlik Taraftarı Gruplar / Topluluklar
Jordan & O’Riordan (1997)	Bireyciler	Kaderciler	Hiyerarşistler	Eşitlik Taraftarları
Coyle (1994)	Özgürlükçülük	Despotluk	Hiyerarşi	Eşitlik
Ellis & Thompson (1997)	Bireycilik	Kadercilik	Hiyerarşi	Eşitlik

Tansey (1999, 79) Tablo 1’den uyarlanmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, bireysellik ve eşitlikçiliğin hâkim olduğu “Düşük Ağ – Düşük Grup” için araştırmacılar “Bireycilik – Piyasalar – Rekabetçi Birey / Piyasalar – Bireyciler ve Özgürlükçülük” gibi tanımlamalar getirmişlerdir. Yetkilerin ve katmanlaşmış toplumsal rolün yanında bireyselliğin hâkim olduğu “Yüksek Ağ – Düşük Grup” için araştırmacılar

“Parçalanmış Bağlılık – İzoleler – Tabakalaşmış Bireyler – Kaderciler – Despotluk ve Kadercilik” gibi tanımlamalar getirmişlerdir. Yetkilerin ve katmanlaşmış toplumsal rolün yanında güçlü toplumsal bağlar ve toplumsal yapının hâkim olduğu “ Yüksek Ağ – Yüksek Grup” için araştırmacılar “ Atfedilen Hiyerarşi – Hiyerarşiler – Hiyerarşistler – Karmaşık Gruplar” gibi tanımlamalar getirmişlerdir. Bireysellik ve eşitlikçiliğin hâkim olduğu “Düşük Ağ – Düşük Grup” için ise araştırmacılar “ Partizanlık – Tarikatlar – Eşitlik Taraftarları – Eşitlik” gibi tanımlamalarda bulunmuşlardır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin çözümleme yöntemleri açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin neleri risk olarak algıladıkları, bu algının düzeyini ve bu algının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde nitel ve nicel araştırmanın birlikte kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006). Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırmalar eğitim alanındaki en yaygın tarama çalışmalarındandır. Çünkü betimsel araştırmalar sayesinde bireylerin, grupların ya da bazen fiziksel ortamların özellikleri özetlenebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, 21).

Araştırmanın evrenini Kastamonu ilinde 2011 – 2012 Eğitim Öğretim Yılı'nda görev yapan 1954 kadın, 2051 erkek toplam 4005 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırma iki basamakta gerçekleşmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında açık uçlu yarı yapılandırılmış nitel sorular kullanılmış, ikinci aşamada ise birinci aşamada elde edilen verilerden hazırlanan sorular ölçek geliştirilebilmesi amacıyla örnekleme uygulanmıştır.

3.2 Örneklem

Araştırmanın ilk aşamasında, Kastamonu ili merkez ilçe ve diğer ilçelerinde bulunan toplam 334 okuldan rastgele örneklem yöntemiyle 27

ilköğretim ve orta öğretim kurumu seçilmiş ve bu okullarda toplam 540 anket (Her okula 20 adet) uygulanmıştır. Bu anketlerden 170'i geri dönmüş ve bunların 164'ü analize alınmıştır. Sonuç olarak araştırmamızın bu kısmı 164 öğretmen ve yönetici ile yürütülmüştür. Bu öğretmenlerden 129'u ilköğretim, 15'i orta öğretim ve 20 tanesi de bir meslek lisesinde görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin sayıları tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi" Uygulanan Okullar

Sıra	İlçe	Okul Adı	Anket Sayısı
1	Merkez	Abdülhakhamit İlköğretim Okulu	4
2	Merkez	Ali Fuat Darendede İlköğretim Okulu	3
3	Merkez	Aytaç Eruz Lisesi	3
4	Merkez	Candarogullari İlköğretim Okulu	3
5	Merkez	Darendede İlköğretim Okulu	5
6	Merkez	Duruçay İlköğretim Okulu	4
7	Merkez	Gazipaşa İlköğretim Okulu	2
8	Merkez	Göl Anadolu Öğretmen Lisesi	4
9	Merkez	Kastamonu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	2
10	Merkez	Kuzyaka İlköğretim Okulu	11
11	Merkez	Merkez İlköğretim Okulu	10
12	Merkez	Merkez Kız Teknik ve Meslek Lisesi	7
13	Merkez	Merkez Ticaret Meslek Lisesi	11
14	Merkez	Mustafa Kaya Anadolu Lisesi	6
15	Merkez	Prof.Dr. Saime İnal Savi Anadolu Lisesi	2
16	Merkez	Şehit Serife Bacı İlköğretim Okulu	5
17	Merkez	TOKİ İlköğretim Okulu	5
18	Abana	Abana Atatürk İlköğretim Okulu	9
19	Azdavay	Azdavay Atatürk İlköğretim Okulu	4
20	Bozkurt	Bozkurt Fatih İlköğretim Okulu	7
21	Çatalzeytin	Çatalzeytin Yunus Emre İlköğretim Okulu	14
22	Daday	Miralay Halitbey İlköğretim Okulu	5
23	Devrekani	Devrekani Yunus Emre İlköğretim Okulu	9
24	İhsangazi	İhsangazi Kanlıgöl İlköğretim Okulu	11
25	İnebolu	İnebolu Atatürk İlköğretim Okulu	8
26	Küre	Küre Cumhuriyet İlköğretim Okulu	5
27	Şenpazar	Şenpazar İlköğretim Okulu	5
Toplam			164

Araştırmanın ikinci aşamasında, Kastamonu ili merkez ilçe ve diğer ilçelerinde bulunan toplam 334 okuldan rastgele örneklem yöntemiyle 40 ilköğretim ve orta öğretim kurumu seçilmiş ve bu okullarda toplam 800 adet (Her okula 20 adet) anket uygulanmıştır. Bu anketlerden 545'i geri dönmüş ve bunların 538'i analize alınmıştır. Sonuç olarak araştırmanın bu kısmı 538 öğretmen ve yöneticiyle yürütülmüştür. Bu öğretmenlerden 427'si ilköğretim, 80'i orta öğretim ve 31 tanesi de meslek lisesinde görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin sayıları tablo 10' da belirtilmiştir.

Tablo 10. “Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi” Uygulanan Okullar

Sıra	İlçe	Okul Adı	Anket Sayısı
1	Merkez	Abdülhakhamit İlköğretim Okulu	17
2	Merkez	Abdurrahmanpaşa Lisesi	20
3	Merkez	Ali Fuat Darendede İlköğretim Okulu	6
4	Merkez	Atabey İlköğretim	15
5	Merkez	Candarogullari İlköğretim Okulu	8
6	Merkez	Darendede İlköğretim Okulu	10
7	Merkez	Elyakut İlköğretim Okulu	12
8	Merkez	Fen Lisesi	7
9	Merkez	Gazipaşa İlköğretim Okulu	20
10	Merkez	Göl Anadolu Öğretmen Lisesi	13
11	Merkez	Kastamonu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	11
12	Merkez	Kayı İlköğretim Okulu	16
13	Merkez	Kuzeykent Anadolu Lisesi	20
14	Merkez	Kuzeykent İlköğretim Okulu	15
15	Merkez	Kastamonu Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	8
16	Merkez	Merkez İlköğretim Okulu	13
17	Merkez	Merkez Ticaret Meslek Lisesi	12
18	Merkez	Mustafa Kaya Anadolu Lisesi	20
19	Merkez	Atatürk İlköğretim Okulu	9
20	Merkez	Şehit Serife Bacı İlköğretim Okulu	17
21	Merkez	23 Ağustos İlköğretim Okulu	20
22	Abana	Abana Atatürk İlköğretim Okulu	11
23	Ağlı	Nedime Kaya İlköğretim Okulu	10
24	Araç	Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	13
25	Araç	General Şükrü Kanatlı İlköğretim Okulu	11
26	Azdavay	Azdavay Atatürk İlköğretim Okulu	10
27	Bozkurt	Bozkurt Fatih İlköğretim Okulu	15
28	Cide	Atatürk İlköğretim Okulu	18
29	Çatalzeytin	Çatalzeytin Yunus Emre İlköğretim Okulu	17
30	Daday	Miralay Halitbey İlköğretim Okulu	18
31	Devrekani	Halime Celal Budak İlköğretim Okulu	15
32	Doğanyurt	Doğanyurt İlköğretim Okulu	12
33	İhsangazi	İhsangazi Kanlıgöl İlköğretim Okulu	10
34	İnebolu	Mehmet Bülent Özyürük İlköğretim Okulu	8
35	Küre	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	18
36	Pınarbaşı	Şehit Ramazan Akkaya YİBO	9
37	Seydiler	Şehit Ersin Yenel İlköğretim Okulu	14
38	Şenpazar	Şenpazar İlköğretim Okulu	12
39	Taşköprü	Belediye İlköğretim Okulu	15
40	Tosya	Dumlupınar İlköğretim Okulu	13
Toplam			538

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formları”, “Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi” ve “Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formları

Kişisel Bilgi Formları, anket uygulananlar tarafından doldurulan ve öğretmenler ile yöneticilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bağımsız değişkenlerden oluşan bir formdur.

Öğretmenler ve yöneticilerin çalıştıkları kurum türü, görevi, cinsiyeti, branşı hizmet yılı ve çalışılan okulun bulunduğu yer hakkında bu form aracılığıyla bilgi toplanmıştır.

3.3.2.Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi ve Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi

Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi'nin geliştirilmesi amacıyla ilk olarak araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Bu taramanın ardından okullarda risk ve tehdit ile ilgili on adet boyut belirlenmiştir.

Bu boyutlar “Öğrenci Boyutu – Öğretmen Boyutu – Okulun Kültürel Boyutu – Ekonomik Boyut – Eğitim Öğretim Boyutu – Yönetimsel Boyut – Veli Boyutu – Çevresel Faktörler Boyutu – Sağlık Boyutu ve Diğer Boyut”tur. Bu boyutlar açık uçlu sorular içerecek şekilde bir anket (Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi) haline getirilmiş (EK - 2) ve Kastamonu ili merkez ilçe ve diğer ilçelerinde bulunan toplam 27 ilköğretim ve orta öğretim kurumunda görev yapmakta olan toplam 164 öğretmenle çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda gelen cevaplar incelenmiş, gelen cevaplar ve literatür taraması sonucunda öğretmenlerin eğitimsel risk algılarını ölçmeye yönelik 95 adet soru içeren anket (Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi) oluşturulmuştur (EK - 3).

Bu maddelerde yer alan ifadeler likert tipi 5’li dereceleme ölçeğinde hazırlanmıştır ve “1=Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algılarım”, “2=Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak Algılarım”, “3=Riskli Bir Durum Olarak Algılarım”, “4= Çok Riskli Bir Durum Olarak Algılarım”, “5=Tamamen Riskli Bir Durum Olarak Algılarım” olarak ifade edilmiştir.

Analizin ilk aşamasında sorular arasında korelasyon incelenerek .04 üzerinde ilişkisi bulunmayan “ 1 – 2 – 8 – 9 – 13 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 26 – 27 – 28 – 31 – 32 – 51 – 53 – 55 – 57 – 59 – 61 – 65 – 66 – 69 – 71 – 81 – 83 – 88 – 89 – 92” numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Analizin ikinci aşamasında geriye kalan 65 madde üzerinde nitel çalışmada kullanılan faktör sayısından yola çıkılarak 9 faktörlü analiz yapılmıştır. Yapılan bu analizde KMO: .902, p: .000 ve Barlett: 16195,103 olarak bulunmuştur ve veriler toplam varyansın %50,753’ünü açıklamaktadır. KMO ve Barlett değerleri veri setine faktör analizi yapılabilirliğini göstermiştir.

Bu aşamada Rotated Component Matrix kısmında birden fazla faktörü açıkladığı gözlemlenen “30 – 52 – 64 – 68 – 77 – 91” numaralı sorular da atılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasından sonra KMO: .897, p: .000 ve Barlett: 14363,513 olarak bulunmuştur ve veriler toplam varyansın %51,954’ünü açıklar duruma gelmiştir.

Analizin üçüncü aşamasında Rotated Component Matrix kısmında birden fazla faktörü açıkladığı gözlemlenen “ 29 – 38 – 74” numaralı sorular ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasından sonra KMO: .892, p: .000 ve Barlett:13555,539 olarak bulunmuştur. Veriler toplam varyansın %52,779’unu açıklar hale gelmiştir.

Yukarıda belirtilen analizlerden sonra Communalities değerleri incelenmiş ve extraction değeri .400 altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunlar “25 – 50 – 54 – 95” numaralı maddelerdir. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra KMO: .891, p: .000 ve Barlett: 12639, 957 olarak bulunmuştur. Veriler toplam varyansın %54,431’ini açıklar hale gelmiştir.

Bu aşamada, Communalities değeri .500 altında olan maddeler de çıkarılmıştır. Bunlar “14 – 24 – 33 – 39 – 40 – 49 – 56 – 58 – 67 – 70 – 72 – 73 – 79 – 80 – 84 – 86 – 87 – 90” numaralı maddelerdir. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra KMO: .862, p: .000 ve Barlett:8320,612 olarak bulunmuştur ve veriler toplam varyansın %63,708’ini açıklar duruma gelmiştir.

Bu aşamada “78” numaralı madde, 9. faktörde tek olarak kalmıştır, dolayısıyla 78 numaralı madde de çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonunda KMO: .862, p: .000 ve Barlett: 8189,825 olarak bulunmuştur. Veriler toplam varyansın %64,968’ini açıklamaktadır.

Yapılan incelemeden sonra “85” numaralı maddenin communalities extraction değerinin. 300’e düştüğü bulunmuş ve bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddenin çıkarılmasından sonra KMO: .858, p: .000 ve Barlett: 8007, 453 olarak bulunmuştur. Veriler toplam varyansın %65,952’sini açıklar duruma gelmiştir. Bu işlemlerin ardından 32 madde ve 9 faktörlü bir ölçek oluşmuştur.

Faktör analizinin son aşamasında, faktör sayısı 9’dan 8’e düşürülmüştür. Yapılan analiz sonucunda KMO: .857, p: .000 ve Barlett: 7684, 522 olarak bulunmuştur. Veriler toplam varyansın %65,156’sını açıklar hale gelmiştir. Daha sonra, oluşan faktörler ile ilgili uzman görüşü alınmış ve bu görüş doğrultusunda “23 – 42 – 45” numaralı maddeler çıkarılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda KMO: .830, p: .000 ve Barlett: 6545,246 olarak bulunmuştur. Veriler toplam varyansın %66,456’sını açıklar hale gelmiştir.

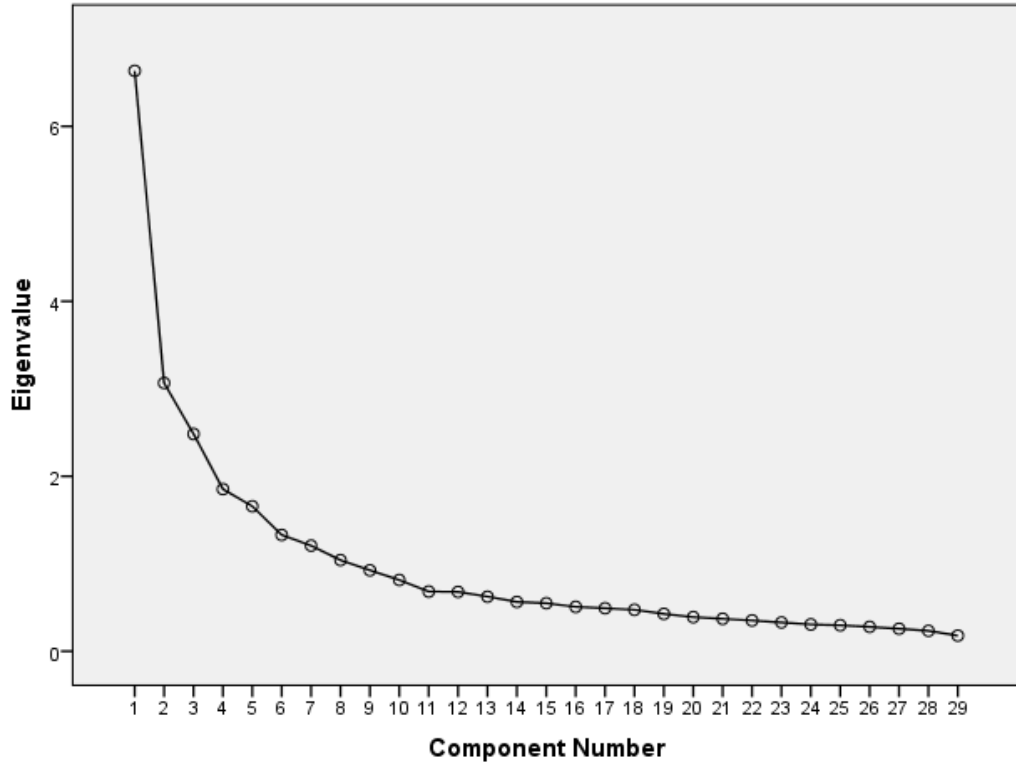
Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen sekiz faktörlü 29 maddelik “Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Ölçeği”ne güvenilirlik analizi uygulanmış ve Cronbach Alpha katsayısı 0,876 bulunmuştur.

Tablo 11. Ortak Varyans Tablosu

Communalities		
	Initial	Extraction
S3 Eğitim denetçilerinin sık sık okulu ziyaret etmesi	1,000	,697
S4 Okul müdürünün sık sık dersime katılması	1,000	,769
S5 Okul binalarının büyük olması	1,000	,743
S6 Okulun yerleşim alanının çok geniş olması	1,000	,793
S7 Bir okul alanı içerisinde birden çok binanın bulunması	1,000	,643
S10 Bir Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda görev yapma	1,000	,875
S11 Yurdu olan bir okulda görev yapma	1,000	,873
S12 Okul yönetimince sık sık denetim yapılması	1,000	,699
S20 Gerekli görülen noktalarda müfredatın dışına çıkma	1,000	,711
S21 Ders etkinlikleri esnasında çeşitli inisiyatifler kullanma	1,000	,661
S22 Zaman zaman yönetmeliklerin dışına çıkma	1,000	,670
S34 Dersine girdiği sınıflardaki öğrencilerin ders motivasyon düzeyi	1,000	,541
S35 Okuldaki öğrencilerin sorumluluk bilinci düzeyi	1,000	,694
S36 Derslerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre düzenlenmesi	1,000	,566
S37 Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilme düzeyi	1,000	,645
S 41 Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin üzerindeki etkisi	1,000	,649
S43 Çevre ve toplumda yaşanan bazı olumsuzlukların öğrenci davranışlarını etkilemesi	1,000	,717
S44 Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki kuşak çatışması	1,000	,497
S46 Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişiminin öğrencilere etkisi	1,000	,539
S47 Medya, bilgisayar oyunları ve filmlerdeki şiddetin işleniş biçimi	1,000	,721
S48 Bazı öğrencilerin başarıya ulaşmak için saygı dürüstlük gibi temel değerlerini önemsememesi	1,000	,652
S60 Sınıftaki öğrencilerle samimi diyalog kurma	1,000	,471
S62 Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde (futbol maçı, satranç turnuvası, geziler vb) beraber olma	1,000	,673
S63 Sınıfta ders esnasında espri yapmayı ya da gülümseme	1,000	,587
S75 Okul dışarısında olsa bile uygunsuz bir davranış sergileyen öğrenciyi uyarma	1,000	,460
S76 Öğrencilerle gezi, sinema, tiyatro ve piknik gibi eğitici öğretici faaliyetler gerçekleştirme	1,000	,613
S82 Ders esnasında yaptığım bir hatayı kabul etme	1,000	,485
S93 Okul idaresi ile bazı konularda ters düşme	1,000	,811
S94 Okuldaki bazı öğretmenlerle anlaşmazlık içine düşme	1,000	,817

Tablo 12. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Madde	İlk Değerler			Asıl Ortalama		
	Toplam	Varyansın %'sini	Kümülatif %	Toplam	Varyansın %'sini	Kümülatif %
1	6,635	22,878	22,878	6,635	22,878	22,878
2	3,066	10,573	33,452	3,066	10,573	33,452
3	2,484	8,565	42,017	2,484	8,565	42,017
4	1,853	6,389	48,406	1,853	6,389	48,406
5	1,657	5,714	54,120	1,657	5,714	54,120
6	1,329	4,584	58,703	1,329	4,584	58,703
7	1,207	4,161	62,865	1,207	4,161	62,865
8	1,041	3,591	66,456	1,041	3,591	66,456
9	,925	3,190	69,646			
10	,815	2,809	72,454			
11	,682	2,351	74,805			
12	,679	2,340	77,145			
13	,624	2,152	79,297			
14	,564	1,943	81,240			
15	,549	1,893	83,133			
16	,507	1,748	84,881			
17	,491	1,694	86,575			
18	,474	1,635	88,209			
19	,427	1,472	89,681			
20	,390	1,344	91,026			
21	,371	1,280	92,306			
22	,352	1,214	93,519			
23	,329	1,135	94,654			
24	,306	1,056	95,710			
25	,297	1,024	96,733			
26	,279	,961	97,695			
27	,257	,885	98,580			
28	,233	,804	99,384			
29	,179	,616	100,000			



Şekil 1. Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Tablo 13. Faktör Yükleri Tablosu

Soru No	Component Matrix ^a							
	1	2	3	4	5	6	7	8
S10	0,628	-0,056	0,228	-0,166	-0,096	0,018	-0,299	-0,546
S11	0,626	-0,118	0,282	-0,165	-0,069	0,083	-0,292	-0,514
S43	0,606	-0,438	-0,31	-0,003	-0,093	0,027	0,215	-0,081
S41	0,605	-0,289	-0,35	-0,19	-0,038	-0,062	0,188	-0,005
S46	0,587	-0,113	-0,275	-0,198	-0,166	-0,128	0,151	0,002
S44	0,574	-0,236	-0,137	0,172	-0,153	-0,007	0,2	-0,009
S76	0,5	0,477	-0,186	-0,074	-0,136	-0,252	-0,112	0,027
S34	0,5	-0,188	-0,278	0,173	0,336	0,05	-0,168	0,071
S75	0,477	0,299	-0,09	-0,145	-0,179	-0,178	-0,146	0,17
S7	0,469	-0,014	0,421	-0,439	-0,041	0,006	-0,099	0,202
S12	0,469	-0,117	0,467	0,343	0,159	-0,236	0,18	-0,125
S60	0,444	0,375	-0,148	0,002	-0,063	-0,314	0,093	-0,008
S48	0,468	-0,571	-0,209	0,045	-0,112	0,111	0,177	0,076
S47	0,5	-0,547	-0,215	-0,173	-0,197	0,052	0,23	0,028
S63	0,402	0,524	-0,114	0,164	-0,012	-0,284	0,17	0,018
S82	0,384	0,522	-0,074	0,154	0,033	0,042	0,118	0,139
S62	0,474	0,52	-0,18	-0,045	-0,073	-0,338	0,009	-0,156
S21	0,424	0,515	0,05	0,083	-0,068	0,39	0,212	0,069
S4	0,326	-0,149	0,559	0,379	0,267	-0,231	0,245	-0,007
S3	0,342	-0,228	0,553	0,332	0,258	-0,143	0,159	0,016
S5	0,431	-0,024	0,489	-0,455	0,149	0,017	0,032	0,295
S6	0,466	-0,007	0,435	-0,552	0,053	0,042	-0,043	0,275
S93	0,428	-0,153	0,079	0,465	-0,371	0,015	-0,427	0,247
S35	0,487	-0,089	-0,326	0,085	0,531	0,199	-0,116	0,036
S36	0,383	0,173	-0,207	0,063	0,527	0,063	-0,244	-0,02
S37	0,472	0,035	-0,313	-0,044	0,516	0,136	-0,169	0,089
S22	0,354	0,322	0,115	0,155	-0,238	0,564	0,142	-0,098
S20	0,458	0,407	0,209	0,2	-0,125	0,473	0,11	0,005
S94	0,378	-0,292	0,048	0,418	-0,355	-0,068	-0,445	0,288

Tablo 14. Dönüştürülmüş Faktör Yükleri Tablosu

Soru	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
S47	,824	-,071	,157	,022	,003	-,026	,071	,078
S43	,806	,063	-,011	,180	,084	,034	,071	,132
S48	,754	-,152	,039	,127	,098	,018	,184	,009
S41	,729	,211	,127	,217	-,028	-,035	-,022	,086
S46	,605	,354	,158	,084	-,055	,010	,022	,109
S44	,596	,166	-,027	,083	,211	,157	,182	,069
S62	,047	,786	,000	,089	,000	,087	-,052	,189
S76	,056	,728	,118	,121	-,103	,113	,116	,120
S63	,010	,711	-,061	,081	,166	,195	-,025	-,067
S60	,127	,662	,037	,069	,071	,068	-,006	,035
S75	,113	,546	,274	,077	-,115	,081	,209	,067
S82	-,039	,505	,033	,187	,070	,414	,022	-,126
S6	,110	,077	,863	,049	,080	,078	-,017	,125
S5	,076	,042	,821	,072	,215	,073	-,050	,050
S7	,109	,106	,748	-,002	,098	,076	,083	,195
S35	,257	,039	,006	,784	,058	,093	,001	,032
S37	,166	,146	,117	,759	-,030	,057	-,025	,024
S36	-,046	,205	,024	,710	,049	,054	-,013	,106
S34	,314	,076	-,020	,618	,112	-,008	,197	,047
S4	,031	,017	,114	,033	,866	,036	,052	,019
S3	,061	-,077	,169	,076	,797	,040	,111	,059
S12	,130	,135	,085	,040	,780	,069	,094	,180
S22	,077	,068	,015	-,020	-,008	,795	,059	,155
S20	-,001	,180	,116	,075	,129	,787	,108	,106
S21	,019	,317	,121	,109	,021	,728	-,043	-,029
S94	,206	,029	,019	,035	,122	-,016	,868	,062
S93	,150	,091	,000	,042	,133	,143	,855	,097
S10	,203	,173	,206	,108	,135	,107	,095	,843
S11	,213	,079	,250	,122	,167	,134	,105	,829

Tablo 15. Örneklem Yeterliliği Tablosu (İlk Analiz)

KMO ve Bartlett's Testi		
KMO		,901
Bartlett's Testi	Yaklaşık x^2	23926,421
	df	4465
	p	,000

Tablo 16. Örneklem Yeterliliği Tablosu (Son Analiz)

KMO ve Bartlett's Testi		
KMO		,830
Bartlett's Testi	Yaklaşık χ^2	6545,246
	df	406
	p	,000

Faktör bazında güvenilirlik katsayıları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Faktör Bazında Güvenilirlik Katsayıları

Faktör	Faktör Adı	Madde	Maddeler	Cronbach Alpha
1	Teknoloji ve Medya	41	Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin üzerindeki etkisi	.849
		43	Çevre ve toplumda yaşanan bazı olumsuzlukların öğrenci davranışlarını etkilemesi	
		44	Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki kuşak çatışması	
		46	Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişiminin öğrencilere etkisi	
		47	Medya, bilgisayar oyunları ve filmlerdeki şiddetin işleniş biçimi	
		48	Bazı öğrencilerin başarıya ulaşmak için saygı dürüstlük gibi temel değerlerini önemsememesi	
2	Sorumluluk Üstlenme	60	Sınıftaki öğrencilerle samimi diyalog kurma	.782
		62	Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde (futbol maçı, satranç turnuvası, geziler vb) beraber olma	
		63	Sınıfta ders esnasında espri yapmayı ya da gülümseme	
		75	Okul dışarısında olsa bile uygunsuz bir davranış sergileyen öğrenciyi uyarma	
		76	Öğrencilerle gezi, sinema, tiyatro ve piknik gibi eğitici öğretici faaliyetler gerçekleştirme	
		82	Ders esnasında yaptığım bir hatayı kabul etme	
3	Öğrenci Yapısı	34	Dersine girdiği sınıflardaki öğrencilerin ders motivasyon düzeyi	.752
		35	Okuldaki öğrencilerin sorumluluk bilinci düzeyini	
		36	Derslerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre düzenlenmesi	
		37	Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilme düzeyi	
4	Okulun Fiziki Durumu	5	Okul binalarının büyük olması	.816
		6	Okulun yerleşim alanının çok geniş olması	
		7	Bir okul alanı içerisinde birden çok binanın bulunması	
5	Denetim	3	Eğitim denetçilerinin sık sık okulu ziyaret etmesi	.809
		4	Okul müdürünün sık sık dersime katılması	
		12	Okul yönetimince sık sık denetim yapılması	
6	İnisiyatif Kullanma	20	Gerekli görülen noktalarda müfredatın dışına çıkma	.742
		21	Ders etkinlikleri esnasında çeşitli inisiyatifler kullanma	
		22	Zaman zaman yönetmeliklerin dışına çıkma	
7	Çatışma	93	Okul idaresi ile bazı konularda ters düşme	.804
		94	Okuldaki bazı öğretmenlerle anlaşmazlık içine düşme	
8	Yatılılık	10	Bir Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda görev yapma	.885
		11	Yurdu olan bir okulda görev yapma	
TOPLAM				.876

Tablo 17 incelendiğinde, Faktör 1 'in 0,849, Faktör 2'nin 0,782, Faktör 3'ün 0,752, Faktör 4'ün 0,816, Faktör 5'in 0,809, Faktör 6'nın 0,742, Faktör 7'nin 0,804 ve Faktör 8'in de 0,885 güvenilirlik katsayısına sahip oldukları görülür. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,876'dır.

Faktör 1 Teknoloji ve Medya, Faktör 2 Sorumluluk Üstlenme, Faktör 3 Öğrenci Yapısı, Faktör 4 Okulun Fiziki Durumu, Faktör 5 Denetim, Faktör 6 İnisiyatif Kullanma, Faktör 7 Çatışma ve Faktör 8' de Yatılı Okul olarak adlandırılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri doğrultusunda geliştirilen ölçek ile elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş ve bu analizlerin sonucunda elde edilen bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular

Araştırma nitel ve nicel olarak iki kısımda yapılmış ve farklı örneklemlemlerle çalışılmıştır. Bu yüzden araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bulgular iki ayrı kısımda incelenecektir.

4.1.1. Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi (Nitel Kısım) Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmanın örneklemine oluşturan yönetici ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin olarak çalışılan kurum türü, kurumdaki görev, cinsiyet, branş ve öğretmenlikteki (yönetici olarak geçen yıllar da dahil olmak üzere) hizmet yılı bağımsız değişken olarak alınmıştır. Araştırmaya ilişkin analizlere geçilmeden önce bazı verilerin birleştirilerek bir grupta toplanmasına karar verilmiştir. Birleştirilen veriler aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler toplam olarak 25 farklı branş belirtmişlerdir. Bu branşlar 4 grupta toplanmıştır. Sınıf Öğretmenleri birinci grubu; Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik Öğretmenleri ikinci grubu; Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Almanca, Edebiyat, Coğrafya, Felsefe, Özel Eğitim öğretmenleri ve Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenler “Sosyal Bilimler” adı altında üçüncü grubu ve Matematik, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Teknolojik Tasarım, Fizik, Kimya, Biyoloji öğretmenleri de “Sayısal Bilimler”

adı altında dördüncü grubu oluşturmuştur. Meslek dersi öğretmenleri ve okul yöneticileri mezuniyet alanlarına göre gruplara dâhil edilmişlerdir. Sosyal Bilimler ve Sayısal Bilimler grupları oluşturulurken ders içerikleri dikkate alınmış, sayısal işlemlerden yararlanan dersler Sayısal Bilimler, daha çok sözel becerilere dayanan dersler ise Sosyal Bilimler grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin hizmet yılları da 5 yıl ve altı, 6 – 10 yıl arası, 11 – 15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

Tablo 18. Örneklemin Frekans Tablosu

Değişken		Cinsiyet				Toplam			
		Kadın		Erkek		n		%	
		n	%	n	%				
Kurum Türü	İlköğretim	73	44,5	56	34,1	129	78,6		
	Genel Orta Öğretim	3	1,8	12	7,4	15	9,2		
	Mesleki ve Teknik Orta Öğretim	8	4,8	12	7,4	20	12,2		
Görev	Öğretmen	82	50	66	40,2	148	90,2		
	Okul Yöneticisi	2	1,2	14	8,6	16	9,8		
Branş	Sınıf Öğretmenleri	32	19,5	26	15,8	58	35,3		
	Müzik/Resim/Beden Eğitimi	2	1,2	2	1,2	4	2,4		
	Sosyal Bilimler	33	20,2	33	20,2	66	40,4		
	Sayısal Bilimler	17	10,4	19	11,5	36	21,9		
Hizmet Yılı	5 Yıl ve Altı	25	15,2	10	6,1	36	21,3		
	6 – 10 Yıl	26	15,8	22	13,5	48	29,3		
	11 – 15 Yıl	17	10,3	19	11,6	36	21,9		
	16 Yıl ve Üzeri	16	9,8	29	17,7	45	27,5		
Toplam		80	48,8	84	51,2	164	100		

“Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi”ne katılan yönetici ve öğretmenlerin 80’i (%48,8) kadın, 84’ü (%51,2) erkek olup; kadınların 73’ü (%44,5) ilköğretim, 3’ü (%1,8) Genel Orta Öğretim, 8’i (%4,8) Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumunda görev yaparken erkeklerin 56’sı (%34,1) ilköğretim, 12’si (%7,4) Genel Orta Öğretim ve 12’si (%7,4) de Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumunda görev yapmaktadır.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 148'i (%90,2) öğretmen, 16'sı (%9,8) okul yöneticisidir. Öğretmenlerin 82'si (%55,4) kadın, 66'sı (%44,6) erkektir. Okul yöneticilerinin ise 2'si (%12,5) kadın, 14'ü (%87,5) erkektir.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 58'i (%35,3) Sınıf Öğretmeni, 4'ü (%2,4) Müzik, Resim, Beden Eğitimi Öğretmeni, 66'sı (%40,4) Sosyal Bilimler grubundan bir dersin öğretmeni ve 36'sı (%21,9) da Sayısal Bilimler grubundan bir dersin öğretmenidir. Sınıf öğretmenlerinin 32'si (%55,1) kadın, 26'sı (%44,9) erkektir. Müzik, Resim, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 2'si (%50) kadın, 2'si (%50) erkektir. Sosyal bilimler grubunda olan öğretmenlerin 33'ü (%50) kadın 33'ü (%50) erkektir. Sayısal bilimler grubunda olan öğretmenlerin 17'si (%47,2) kadın, 19'u (%52,8) erkektir.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 36'sı (%21,3) 5 yıl ve altında, 48'i (%29,3) 6 – 10 yıl, 36'sı (%21,9) 11 – 15 yıl ve 45'i (%27,5) de 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. 5 yıl ve altı hizmet yılına sahip öğretmen ve yöneticilerin 25'i (%71,5) kadın, 10'u (%28,5) erkektir. 6 – 10 yıl hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin 26'sı (%54,2) kadın, 22'si (%45,8) erkektir. 11 – 15 yıl arası hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin 17'si (%47,2) kadın, 19'u (%52,8) erkektir. 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin 16'sı (%35,5) kadın, 29'u (%64,5) ise erkektir.

4.1.2. Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi (Nicel Kısım) Örnekleme İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin olarak çalışılan kurum türü, okulun konumu, cinsiyet, branş ve öğretmenlikteki (yönetici olarak geçen yıllar da dahil olmak üzere) hizmet yılı bağımsız değişken olarak alınmıştır. Araştırmaya ilişkin analizlere geçilmeden önce bazı verilerin birleştirilerek bir grupta toplanmasına karar verilmiştir. Birleştirilen veriler aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler toplam olarak 28 farklı branş belirtmişlerdir. Bu branşlar 4 grupta toplanmıştır. Sınıf Öğretmenleri birinci grubu; Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik Öğretmenleri ikinci grubu; Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Almanca, Edebiyat, Coğrafya, Felsefe, Zihinsel Engelliler, Hemşirelik ve Sağlık, Pazarlama Perakende, Özel Eğitim Öğretmenleri ve Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenler “Sosyal Bilimler” adı altında üçüncü grubu ve Matematik, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Tasarım, Fizik, Kimya, Biyoloji, Muhasebe ve Finansman ve Elektrik dersi öğretmenleri de “Sayısal Bilimler” adı altında dördüncü grubu oluşturmuştur. Okul yöneticileri mezuniyet alanlarına göre gruplara dahil edilmişlerdir. Sosyal Bilimler ve Sayısal Bilimler grupları oluşturulurken ders içerikleri dikkate alınmış, sayısal işlemlerden yararlanan dersler Sayısal Bilimler, daha çok sözel becerilere dayanan dersler ise Sosyal Bilimler grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin hizmet yılları da 5 yıl ve altı, 6 – 10 yıl arası, 11 – 15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

Tablo 19. Örneklemin Frekans Tablosu

Değişken		Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek			
		n	%	n	%	n	%
Kurum Türü	İlköğretim	256	47,5	171	31,9	427	79,4
	Genel Orta Öğretim	41	7,7	39	7,2	80	14,9
	Mesleki ve Teknik Orta Öğretim	15	2,8	16	2,9	31	5,7
Okulun Konumu	İl Merkezi	149	27,8	114	21,2	263	49
	İlçe	163	30,2	112	20,8	275	51
Branş	Sınıf Öğretmenleri	111	20,6	79	14,8	190	35,4
	Müzik/Resim/Beden Eğitimi	16	2,9	17	3,2	33	6,1
	Sosyal Bilimler	124	23	84	15,6	208	38,6
	Sayısal Bilimler	61	11,3	46	8,6	107	19,9
Hizmet Yılı	5 Yıl ve Altı	100	18,5	50	9,3	150	27,9
	6 – 10 Yıl	95	17,6	68	12,7	163	30,3
	11 – 15 Yıl	53	9,9	54	10	107	19,9
	16 Yıl ve Üzeri	64	11,9	54	10	118	21,9
Toplam		312	58	226	42	538	100

“Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Algıları Anketi”ne katılan yönetici ve öğretmenlerin 312’si (%58) kadın, 226’sı (%42) erkek olup; kadınların 256’sı (%82) ilköğretim, 41’i (%13,2) Genel Orta Öğretim, 15’i (%4,8) Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumunda görev yaparken erkeklerin 171’i (%75,6) ilköğretim, 39’u (%17,4) Genel Orta Öğretim ve 16’sı (%7) de Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumunda görev yapmaktadır.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 263’ü (%49) il merkezi, 275’i (%51) ise ilçede görev yapmaktadır. İl merkezinde görev yapanların 149’u (%56,6) kadın ve 114’ü (%43,4) erkektir. İlçede görev yapanların ise 163’ü (%59,2) kadın, 112’si (%40,8) ise erkektir.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 190’ı (%35,4) Sınıf Öğretmeni, 33’ü (%6,1) Müzik, Resim, Beden Eğitimi Öğretmeni, 208’i (%38,6) Sosyal Bilimler grubundan bir dersin öğretmeni ve 107’si (%19,9) da Sayısal Bilimler grubundan bir dersin öğretmenidir. Sınıf öğretmenlerinin 111’i (%58,4) kadın, 79’u (%41,6) erkektir. Müzik, Resim, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 16’sı (%48,4) kadın, 17’si (%51,6) erkektir. Sosyal bilimler grubunda olan öğretmenlerin 124’ü (%59,6) kadın 84’ü (%40,4) erkektir. Sayısal bilimler grubunda olan öğretmenlerin 61’i (%57) kadın, 46’sı (%43) erkektir.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 150’si (%27,9) 5 yıl ve altında, 163’ü (%30,3) 6 – 10 yıl, 107’si (%19,9) 11 – 15 yıl ve 118’i (%21,9) de 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. 5 yıl ve altı hizmet yılına sahip öğretmen ve yöneticilerin 100’ü (%66,6) kadın, 50’si (%33,4) erkektir. 6 – 10 yıl hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin 95’i (%58,2) kadın, 68’i (%41,8) erkektir. 11 – 15 yıl arası hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin 53’ü (%49,5) kadın, 54’ü (%50,5) erkektir. 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip yönetici ve öğretmenlerin 64’ü (%54,2) kadın, 54’ü (%45,8) ise erkektir.

4.2. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Cinsiyet Farklılığı (Independent Samples T-Test)

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre risk algılarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulması için, Independent Sample T-Test uygulanmıştır.

Tablo 20. Cinsiyete Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam) (T - Testi)

Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	P
Kadın	312	2,17	0,52	536	0,88	0,102
Erkek	226	2,13	0,46			

Analiz öncesi yapılan Levene testi, varyansın homojen olarak dağıldığını göstermiştir. Analizler sonucunda, toplamda cinsiyete göre risk alma davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 21. Cinsiyete Göre Risk Algılarındaki Farklılık (T - Testi)

Faktör	Cinsiyet	n	x	ss	Sd	t	P
Faktör 1	Kadın	312	3,13	0,95	511,206	2,257	0,024
	Erkek	226	2,95	0,85			
Faktör 2	Kadın	312	1,48	0,56	536	1,08	0,281
	Erkek	226	1,43	0,50			
Faktör 3	Kadın	312	2,00	0,79	536	-1,461	0,145
	Erkek	226	2,11	0,80			
Faktör 4	Kadın	312	2,04	0,87	536	-0,278	0,781
	Erkek	226	2,07	0,98			
Faktör 5	Kadın	312	2,00	0,84	447,793	-2,607	0,009
	Erkek	226	2,20	0,95			
Faktör 6	Kadın	312	1,55	0,77	536	0,132	0,895
	Erkek	226	1,54	0,60			
Faktör 7	Kadın	312	2,51	1,01	536	2,380	0,018
	Erkek	226	2,31	0,96			
Faktör 8	Kadın	312	2,79	1,20	536	1,901	0,058
	Erkek	226	2,59	1,11			

Analiz öncesi yapılan Levene testi, Faktör 1 ve Faktör 5’de varyansların eşit dağılım göstermediğini fakat diğer tüm faktörlerdeki dağılımın eşit olduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda 1, 5 ve 7 numaralı faktörlerde, cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p < 0,05$) gözlenmiştir.

1 numaralı faktör $t_{(511,206)} = 2,257$ ve $p = 0,024$ ve 7 numaralı faktörlerde $t_{(536)} = 2,380$ ve $p = 0,018$ kadınlar, 5 numaralı faktörde ise $t_{(447,793)} = -2,607$ ve $p = 0,009$ erkekler daha fazla risk algılamaktadırlar.

4.3. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Okulun Bulunduğu Yerin Farklılığı (Independent Samples T-Test)

Tablo 22. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Risk Algılarında Farklılık (Toplam) (T – Testi)

Okulun Konumu	n	x	ss	sd	t	p
İl Merkezi	263	2,19	0,54	499,285	1,610	0,108
İlçe	275	2,12	0,43			

Analiz öncesi yapılan Levene testi, varyansın homojen olduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda, toplamda okulun konumuna göre risk alma davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 23. Faktör Bazında Okulun Bulunduğu Yere Göre Risk Algıları

Faktör	Okulun Konumu	n	x	Ss	sd	t	P
Faktör 1	İl Merkezi	263	3,04	0,94	536	-0,387	0,699
	İlçe	275	3,07	0,88			
Faktör 2	İl Merkezi	263	1,56	0,63	441,561	4,507	0,000
	İlçe	275	1,35	0,40			
Faktör 3	İl Merkezi	263	2,10	0,85	521,572	1,565	0,118
	İlçe	275	1,99	0,75			
Faktör 4	İl Merkezi	263	2,11	0,97	522,232	1,360	0,175
	İlçe	275	2,00	0,86			
Faktör 5	İl Merkezi	263	2,08	0,92	536	-0,062	0,950
	İlçe	275	2,09	0,87			
Faktör 6	İl Merkezi	263	1,63	0,80	477,112	2,713	0,007
	İlçe	275	1,46	0,58			
Faktör 7	İl Merkezi	263	2,34	0,98	536	-1,933	0,054
	İlçe	275	2,51	1,00			
Faktör 8	İl Merkezi	263	2,71	1,21	536	0,089	0,929
	İlçe	275	2,70	1,12			

Analiz öncesi yapılan Levene testi, Faktör 2, 3, 4, ve 6'da varyansların eşit dağılım göstermediğini fakat diğer tüm faktörlerdeki dağılımın eşit olduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda 2 ve 6 numaralı faktörlerde, okulun bulunduğu yer açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p<0,05$) gözlenmiştir.

2 numaralı faktör $t_{(441,561)}= 4,507$ ve $p = 0,000$ ve 6 numaralı faktörlerde $t_{(477,112)}= 2,713$ ve $p = 0,007$ il merkezindeki yönetici ve öğretmenler, ilçedekilere göre daha fazla risk algılamaktadırlar.

4.4. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Okul Türünün Farklılığı (One Way Anova)

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin risk algıları ile okul türü arasındaki farkın belirlenebilmesi için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov – Simirnov Z testi ile bakılmış olup, bağımsız değişkenlerin alt boyutlarında P değeri 0,05’den büyük olduğu için verilerin dağılımı normal kabul edilmiştir.

Anova testinde gruplar arası farklılaşmaya bakılırken grup varyanslarının homojenliği incelenmiş, homojen dağılım gösteren verilerde gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc Tukey testiyle bakılırken, homojen olmayan verilerde ise gruplar arası farklılaşmaya Tamhane testi ile bakılmıştır. İdareci ve öğretmenlerin risk algısı ile okul türü arasındaki ilişkinin faktörler boyutunda ve genel olarak incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul türünün bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 35), faktör 2 ($F_{10,804}=42,401$, $P=0,000$, $P<.05$), faktör 3 ($F_{2,526}=3,964$, $P=0,020$, $P<.05$) ve faktör 6 ($F_{10,804}=6,225$, $P= 0,002$, $P<.050$) ana etkileri anlamlı bulunurken, faktör 1 ($F_{0,414}=.491$, $P=0,612$, $P>.050$), faktör 4 ($F_{2,452}=2.903$, $P=0,056$, $P>.050$), faktör 5 ($F_{0,614}=.760$, $P=0,468$, $P>.050$), faktör 7 ($F_{0,588}=.591$, $P=0,554$, $P>.050$) ve faktör 8’in ($F_{0,667}=.488$, $P=0,614$, $P>.050$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 24. Okul Türlerine Göre Risk Algılarındaki Farklılık

Değişken	Kurum Türü	N.	Ort.	ss	F.	Sig.
Faktör 1	İlköğretim	427	3,06	0,91	0,491	0,612
	Genel Orta Öğretim	80	3,09	0,97		
	MTOÖ	31	2,90	0,55		
	Toplam	538	3,05	0,91		
Faktör 2	İlköğretim	427	1,37	0,46	42,401	0,000**
	Genel Orta Öğretim	80	1,61	0,58		
	MTOÖ	31	2,19	0,74		
	Toplam	538	1,46	0,54		
Faktör 3	İlköğretim	427	2,00	0,78	3,964	0,020*
	Genel Orta Öğretim	80	2,21	0,88		
	MTOÖ	31	2,30	0,76		
	Toplam	538	2,05	0,80		
Faktör 4	İlköğretim	427	2,01	0,90	2,903	0,056
	Genel Orta Öğretim	80	2,20	0,97		
	MTOÖ	31	2,32	0,96		
	Toplam	538	2,05	0,92		
Faktör 5	İlköğretim	427	2,06	0,88	0,760	0,468
	Genel Orta Öğretim	80	2,18	0,94		
	MTOÖ	31	2,16	0,94		
	Toplam	538	2,08	0,89		
Faktör 6	İlköğretim	427	1,51	0,69	6,225	0,002**
	Genel Orta Öğretim	80	1,60	0,54		
	MTOÖ	31	1,95	1,03		
	Toplam	538	1,55	0,70		
Faktör 7	İlköğretim	427	2,44	0,99	0,591	0,554
	Genel Orta Öğretim	80	2,33	0,96		
	MTOÖ	31	2,53	1,07		
	Toplam	538	2,43	0,99		
Faktör 8	İlköğretim	427	2,68	1,15	0,488	0,614
	Genel Orta Öğretim	80	2,76	1,20		
	MTOÖ	31	2,88	1,19		
	Toplam	538	2,71	1,16		

(*p<.05 **p<.01.)

Kurum türü açısından toplam düzeyde analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 25. Okul Türlerine Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam)

Değişken	Kurum Türü	N.	Ort.	ss	F.	Sig.
Kurum Türü (Toplam)	İlköğretim	427	2,12	0,47	6,509	0,002* (Anova)
	Genel Orta Öğretim	80	2,25	0,53		
	MTOÖ	31	2,41	0,50		
	Toplam	538	2,16	0,49		

(*p<.01.)

Faktör 2 – 3 – 6 ve Toplam Düzey için kurum türüne göre farklılaşma tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 26. Faktör 2 – 3 – 6 ve Toplam için Farklılaşma Tablosu

Değişken	Kurum	N	x	Df	Kurum	Ortalama	Sd	p
Faktör 2 (Tamhane)	İlköğretim	427	1,3783	537	Genel Orta Öğretim	-,23304	,06961	,003
					MTOÖ	-,82060	,13628	,000
	Genel Orta Öğretim	80	1,6114		İlköğretim	,23304	,06961	,003
					MTOÖ	-,58756	,14968	,001
	MTOÖ	31	2,1989		İlköğretim	,82060	,13628	,000
					Genel Orta Öğretim	,58756	,14968	,001
Faktör 3 (Tukey)	İlköğretim	427	2,0029	537	Genel Orta Öğretim	-,20953	,09725	,080
					MTOÖ	-,30084	,14849	,107
	Genel Orta Öğretim	80	2,2125		İlköğretim	,20953	,09725	,080
					MTOÖ	-,09131	,16889	,851
	MTOÖ	31	2,3038		İlköğretim	,30084	,14849	,107
					Genel Orta Öğretim	,09131	,16889	,851
Faktör 6 (Tamhane)	İlköğretim	427	1,5101	537	Genel Orta Öğretim	-,09824	,06990	,412
					MTOÖ	-,44690	,18836	,070
	Genel Orta Öğretim	80	1,6083		İlköğretim	,09824	,06990	,412
					MTOÖ	-,34866	,19520	,227
	MTOÖ	31	1,9570		İlköğretim	,44690	,18836	,070
					Genel Orta Öğretim	,34866	,19520	,227
Toplam (Tamhane)	İlköğretim	427	2,1268	537	Genel Orta Öğretim	-,12317	,06418	,163
					MTOÖ	-,28706	,09331	,012
	Genel Orta Öğretim	80	2,2500		İlköğretim	,12317	,06418	,163
					MTOÖ	-,16389	,10840	,355
	MTOÖ	31	2,4139		İlköğretim	,28706	,09331	,012
					Genel Orta Öğretim	,16389	,10840	,355

Buna göre, Faktör 2’de yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklılaşmasına verilerin homojen dağılmaması nedeniyle Tamhane testi ile bakılmıştır. Mesleki ve Teknik Orta Öğretimde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Mesleki ve Teknik}}=2,19$), ilköğretim ($\bar{X}_{\text{İlköğretim}}=1,37$) ve Genel Orta Öğretim’de ($\bar{X}_{\text{Genel Orta Öğretim}}=1,61$) görev yapanlara göre fazla olup, Mesleki ve Teknik Orta Öğretimde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, ilköğretim ve genel orta öğretimde görev yapanlara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde risk algılarında farklılık ($F=42,401$ ve $P=0.000$) bulunmuştur. Benzer şekilde, Genel Orta Öğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenler de ilköğretimde görev yapanlara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde fazla risk algılamaktadırlar.

Faktör 3’de yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklılaşmasına verilerin homojen dağılması nedeniyle Post- Hoc Tukey Testi ile bakılmıştır. Mesleki ve Teknik Orta Öğretimde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Mesleki ve Teknik}}=2,30$), ilköğretim ($\bar{X}_{\text{İlköğretim}}=2,00$) ve Genel Orta Öğretim’de ($\bar{X}_{\text{Genel Orta Öğretim}}=2,21$) görev yapanlara göre fazla olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Faktör 6’da yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklılığın olup olmadığına verilerin homojen dağılmaması nedeniyle Tamhane testi ile bakılmıştır. Mesleki ve Teknik Orta Öğretimde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Mesleki ve Teknik}}=1,95$), ilköğretim ($\bar{X}_{\text{İlköğretim}}=1,51$) ve Genel Orta Öğretim’de ($\bar{X}_{\text{Genel Orta Öğretim}}=1,60$) görev yapanlara göre fazla olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Toplam’da yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklılaşmasına verilerin homojen dağılması nedeniyle Post- Hoc Tukey Testi ile bakılmış olup; mesleki ve Teknik Orta Öğretimde görev yapan yöneticiler

ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Mesleki ve Teknik}} = 2,41$) diğer iki grubunkinden yüksek olmasına karşın istatistiksel olarak sadece İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{İlköğretim}} = 2,12$) ortalamalarından anlamlı düzeyde ($F=6,509$ ve $P= 0,002$) farklılaşmaktadır. İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenler ($\bar{X}_{\text{İlköğretim}} = 2,12$) ile Genel Orta Öğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenler ($\bar{X}_{\text{Genel Orta Öğretim}} = 2,25$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.5. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Hizmet Süreleri Farklılığı (One Way Anova)

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin risk algıları ile okul türü arasındaki farklılığın ortaya konulması için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov – Simirnov Z testi ile bakılmış olup, bağımsız değişkenlerin alt boyutlarında P değeri 0,05’den büyük olduğu için verilerin dağılımı normal kabul edilmiştir.

Anova testinde gruplar arası farklılaşmaya bakılırken grup varyanslarının homojenliği incelenmiş, homojen dağılım gösteren verilerde gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc Tukey testiyle bakılırken, homojen olmayan verilerde ise gruplar arası farklılaşmaya Tamhane testi ile bakılmıştır. İdareci ve öğretmenlerin risk algısı ile hizmet süreleri arasındaki ilişkinin faktörler boyutunda ve genel olarak incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir

Hizmet Süresinin bağımsız değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 38), faktör 6 ($F_{1,902}=3,877$, $P=0,009$, $P<.050$), farkı anlamlı bulunurken, faktör 1 ($F_{0,934}=1,109$, $P=0,345$, $P>.05$), faktör 2 ($F_{0,477}=1,627$, $P=0,182$, $P>.05$), faktör 3 ($F_{0,777}=1,207$, $P=0,306$, $P>.05$), faktör 4 ($F_{1,017}=1,197$, $P=0,310$, $P>.05$), faktör 5 ($F_{1,239}=1,539$, $P=0,204$, $P>.05$), faktör 7

($F_{2,127}=2,152$, $P=0,093$, $P>.05$) ve faktör 8'in ($F_{1,722}=1,264$, $P=0,826$, $P>.05$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Tablo 27. Hizmet Süresine Göre Risk Algılarındaki Farklılık

Değişken	Hizmet Süresi	N.	Ort.	Ss	F.	Sig.
Faktör 1	5 Yıl ve Altı	150	3,04	0,86	1,109	0,345
	6 – 10 Yıl	163	3,10	0,89		
	11 – 15 Yıl	107	3,14	0,87		
	16 Yıl ve Üzeri	118	2,93	1,04		
	Toplam	538	3,05	0,91		
Faktör 2	5 Yıl ve Altı	150	1,38	0,47	1,627	0,182
	6 – 10 Yıl	163	1,45	0,53		
	11 – 15 Yıl	107	1,52	0,59		
	16 Yıl ve Üzeri	118	1,50	0,57		
	Toplam	538	1,46	0,54		
Faktör 3	5 Yıl ve Altı	150	1,97	0,80	1,207	0,306
	6 – 10 Yıl	163	2,12	0,78		
	11 – 15 Yıl	107	2,09	0,87		
	16 Yıl ve Üzeri	118	2,00	0,75		
	Toplam	538	2,05	0,80		
Faktör 4	5 Yıl ve Altı	150	1,94	0,80	1,197	0,310
	6 – 10 Yıl	163	2,10	0,94		
	11 – 15 Yıl	107	2,14	1,02		
	16 Yıl ve Üzeri	118	2,05	0,93		
	Toplam	538	2,05	0,92		
Faktör 5	5 Yıl ve Altı	150	2,18	0,91	1,539	0,204
	6 – 10 Yıl	163	2,10	0,90		
	11 – 15 Yıl	107	2,08	0,88		
	16 Yıl ve Üzeri	118	1,94	0,88		
	Toplam	538	2,08	0,89		
Faktör 6	5 Yıl ve Altı	150	1,44	0,57	3,877	0,009*
	6 – 10 Yıl	163	1,49	0,66		
	11 – 15 Yıl	107	1,60	0,63		
	16 Yıl ve Üzeri	118	1,71	0,91		
	Toplam	538	1,55	0,70		
Faktör 7	5 Yıl ve Altı	150	2,57	1,03	2,152	0,093
	6 – 10 Yıl	163	2,46	1,01		
	11 – 15 Yıl	107	2,28	0,86		
	16 Yıl ve Üzeri	118	2,34	1,03		
	Toplam	538	2,43	0,99		
Faktör 8	5 Yıl ve Altı	150	2,56	1,12	1,264	0,286
	6 – 10 Yıl	163	2,77	1,17		
	11 – 15 Yıl	107	2,81	1,13		
	16 Yıl ve Üzeri	118	2,71	1,24		
	Toplam	538	2,71	,16		

(* $p<.01$)

Hizmet Süresi açısından toplam düzeyde analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28. Hizmet Süresine Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam)

Değişken	Hizmet Süresi	N.	Ort.	Ss	F.	Sig.
Hizmet Süresi (Toplam)	5 Yıl ve Altı	150	2,11	0,43	0,944	0,419
	6 – 10 Yıl	163	2,18	0,46		
	11 – 15 Yıl	107	2,20	0,49		
	16 Yıl ve Üzeri	118	2,13	0,59		
	Toplam	538	2,16	0,49		

(*<.01)

Faktör 6 için hizmet süresine göre farklılaşma tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 29. Faktör 6 için Farklılaşma Tablosu

Değişken	Hizmet Süresi	n	x	Df	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	Sd	p
Faktör 6 (Tamhane)	5 Yıl ve Altı	150	1,4400	537	6 – 10 Yıl	-,05985	,07010	,950
					11 – 15 Yıl	-,16125	,07702	,205
					16 Yıl ve Üzeri	-,27469	,09652	,029
	6 – 10 Yıl	163	1,4999		5 Yıl ve Altı	,05985	,07010	,950
					11 – 15 Yıl	-,10139	,08053	,755
					16 Yıl ve Üzeri	-,21484	,09934	,176
	11 – 15 Yıl	107	1,6012		5 Yıl ve Altı	,16125	,07702	,205
					6 – 10 Yıl	,10139	,08053	,755
					16 Yıl ve Üzeri	-,11344	,10434	,859
	16 Yıl ve Üzeri	118	1,7147		5 Yıl ve Altı	,27469	,09652	,029
					6 – 10 Yıl	,21484	,09934	,176
					11 – 15 Yıl	,11344	,10434	,859

Buna göre, Faktör 6'da yönetici ve öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşmasına verilerin homojen dağılmaması nedeniyle Tamhane testi ile bakılmıştır. 16 Yıl ve Üzeri hizmet süresine sahip yöneticiler ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{16 \text{ ve Üzeri}}=1,71$) 6 – 10 Yıl ($\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=1,49$), 11 – 15 Yıl ($\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=1,60$) ve 5 yıl ve daha az ($\bar{X}_{5 \text{ Yıl ve Altı}}=1,44$), görev yapanlara göre yüksektir fakat istatistiksel olarak sadece 5 Yıl ve Altı hizmet süresine sahip yönetici ve öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($F= 3,877$ ve $P=0,009$) farklılaşmaktadır. Diğer gruplar arasında ve toplam düzeyde anlamlı düzeyde istatistiksel bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.6. Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Risk Algıları ile Branş Farklılığı (One Way Anova)

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin risk algıları ile okul türü arasındaki farklılığın ortaya konulması için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov – Simirnov Z testi ile bakılmış olup, bağımsız değişkenlerin alt boyutlarında P değeri 0,05'den büyük olduğu için verilerin dağılımı normal kabul edilmiştir. Anova testinde gruplar arası farklılaşmaya bakılırken grup varyanslarının homojenliği incelenmiş, homojen dağılım gösteren verilerde gruplar arası farklılaşmaya Post-Hoc Tukey testiyle bakılırken, homojen olmayan verilerde ise gruplar arası farklılaşmaya Tamhane testi ile bakılmıştır. İdareci ve öğretmenlerin risk algısı ile branş arasındaki ilişkinin faktörler boyutunda ve genel olarak incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Branşın bağımlı değişken olarak alındığı analiz sonuçlarına göre (Tablo 41), faktör 2 ($F_{1,785}=6,249$, $P=0,000$, $P<.05$) ve faktör 3 ($F_{2,518}=3,973$, $P=0,008$, $P<.05$) ana etkisi anlamlı bulunurken, faktör 1 ($F_{0,794}=0,942$, $P=0,420$, $P>.05$), faktör 4 ($F_{0,436}=0,511$, $P=0,675$, $P>.05$), faktör 5 ($F_{0,979}=1,214$, $P=0,304$,

$P > .05$), faktör 6 ($F_{0,219} = .0,438$, $P = 0,726$, $P > .05$), faktör 7 ($F_{0,098} = .0,98$, $P = 0,961$, $P > .05$), faktör 8'in ($F_{3,141} = .2,319$, $P = 0,75$, $P > .05$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 30. Branşa Göre Risk Algılarındaki Farklılık

Değişken	Branş	N.	Ort.	Ss	F.	Sig.
Faktör 1	Sınıf Öğretmenleri	190	3,01	0,92	0,942	0,420
	Müzik/Resim/Beden E.	33	2,95	0,96		
	Sosyal Bilimler	208	3,05	0,88		
	Sayısal Bilimler	107	3,18	0,95		
	Toplam	538	3,05	0,91		
Faktör 2	Sınıf Öğretmenleri	190	1,32	0,41	6,249	0,000*
	Müzik/Resim/Beden E.	33	1,50	0,42		
	Sosyal Bilimler	208	1,53	0,62		
	Sayısal Bilimler	107	1,54	0,56		
	Toplam	538	1,46	0,54		
Faktör 3	Sınıf Öğretmenleri	190	2,00	0,82	3,973	0,008*
	Müzik/Resim/Beden E.	33	1,73	0,54		
	Sosyal Bilimler	208	2,04	0,76		
	Sayısal Bilimler	107	2,24	0,86		
	Toplam	538	2,05	0,80		
Faktör 4	Sınıf Öğretmenleri	190	2,00	0,85	0,511	0,675
	Müzik/Resim/Beden E.	33	2,21	1,10		
	Sosyal Bilimler	208	2,06	0,98		
	Sayısal Bilimler	107	2,07	0,86		
	Toplam	538	2,05	0,92		
Faktör 5	Sınıf Öğretmenleri	190	2,06	0,85	1,214	0,304
	Müzik/Resim/Beden E.	33	2,09	0,89		
	Sosyal Bilimler	208	2,17	0,98		
	Sayısal Bilimler	107	1,97	0,77		
	Toplam	538	2,08	0,89		
Faktör 6	Sınıf Öğretmenleri	190	1,50	0,68	0,438	0,726
	Müzik/Resim/Beden E.	33	1,58	0,56		
	Sosyal Bilimler	208	1,58	0,76		
	Sayısal Bilimler	107	1,55	0,65		
	Toplam	538	1,55	0,70		
Faktör 7	Sınıf Öğretmenleri	190	2,41	0,93	0,98	0,961
	Müzik/Resim/Beden E.	33	2,50	1,21		
	Sosyal Bilimler	208	2,41	1,07		
	Sayısal Bilimler	107	2,45	0,87		
	Toplam	538	2,43	0,99		
Faktör 8	Sınıf Öğretmenleri	190	2,60	1,06	2,319	0,75
	Müzik/Resim/Beden E.	33	3,18	1,38		
	Sosyal Bilimler	208	2,71	1,19		
	Sayısal Bilimler	107	2,73	1,20		
	Toplam	538	2,71	1,16		

(*<.01)

Branş açısından toplam düzeyde analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 31. Branşa Göre Risk Algılarındaki Farklılık (Toplam)

Değişken	Branş	N.	Ort.	Ss	F.	Sig.
Branş (Toplam)	Sınıf Öğretmenleri	190	2,09	0,47	1,832	0,140
	Müzik/Resim/Beden E.	33	2,16	0,50		
	Sosyal Bilimler	208	2,18	0,50		
	Sayısal Bilimler	107	2,22	0,49		
	Toplam	538	2,16	0,49		

Faktör 2 ve 3 için branşa göre farklılaşma tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 32. Faktör 2 ve 3 için Farklılaşma Tablosu

Değişken	Branş	N	x	Df	Branş	Ortala	Sd	p
Faktör 2 (Tamhane)	Sınıf Öğr.	190	1,3256	537	Müzik Resim Beden	-,18261	,08011	,155
					Sosyal Bilimler	-,20682	,05281	,001
					Sayısal Bilimler	-,21850	,06217	,003
	Müzik Resim Beden	33	1,5083		Sınıf Öğretmenleri	,18261	,08011	,155
					Sosyal Bilimler	-,02421	,08574	1,00
					Sayısal Bilimler	-,03588	,09180	,999
	Sosyal	208	1,5325		Sınıf Öğretmenleri	,20682	,05281	,001
					Müzik Resim Beden	,02421	,08574	1,00
					Sayısal Bilimler	-,01168	,06927	1,00
	Sayısal	107	1,5441		Sınıf Öğretmenleri	,21850	,06217	,003
					Müzik Resim Beden	,03588	,09180	,999
					Sosyal Bilimler	,01168	,06927	1,00
Faktör 3 (Tukey)	Sınıf Öğret.	190	2,0059	537	Müzik Resim Beden	,27228	,15014	,268
					Sosyal Bilimler	-,04036	,07989	,958
					Sayısal Bilimler	-,23449	,09622	,071
	Müzik Resim Beden	33	1,7336		Sınıf Öğretmenleri	-,27228	,15014	,268
					Sosyal Bilimler	-,31264	,14917	,156
					Sayısal Bilimler	-,50678	,15852	,008
	Sosyal	208	2,0462		Sınıf Öğretmenleri	,04036	,07989	,958
					Müzik Resim Beden	,31264	,14917	,156
					Sayısal Bilimler	-,19414	,09471	,171
	Sayısal	107	2,2404		Sınıf Öğretmenleri	,23449	,09622	,071
					Müzik Resim Beden	,50678	,15852	,008
					Sosyal Bilimler	,19414	,09471	,171

Buna göre, Faktör 2’de yönetici ve öğretmenlerin branşa göre farklılaşmasına verilerin homojen dağılmaması nedeniyle Tamhane testi ile bakılmıştır. Sayısal Bilimlerde bir branşa sahip yöneticiler ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Sayısal Bilimler}}=1,54$) Sosyal Bilimler ($\bar{X}_{\text{Sosyal Bilimler}}=1,53$), Müzik/Resim/Beden Eğitimi ($\bar{X}_{\text{Müzik/Resim/Beden Eğitimi}}=1,50$) ve Sınıf Öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{Sınıf Öğretmenleri}}=1,32$), görev yapanlara göre yüksektir fakat istatistiksel olarak sadece Sınıf Öğretmenliği branşına sahip yönetici ve öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($F=6,249$ ve $P=0,000$) farklılaşmaktadır. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği branşına sahip yönetici ve öğretmenlerle Sosyal Bilimlerde bir branşa sahip yönetici ve öğretmenler arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmıştır.

Faktör 3’de yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmasına varyansın homojen olması nedeniyle Post- Hoc Tukey Testi ile bakılmıştır. Sayısal Bilimlerde bir branşa sahip yöneticiler ve öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Sayısal Bilimler}}=2,24$) Sosyal Bilimler ($\bar{X}_{\text{Sosyal Bilimler}}=2,04$), Sınıf Öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{Sınıf Öğretmenleri}}=2,00$), Müzik/Resim/Beden Eğitimi ($\bar{X}_{\text{Müzik/Resim/Beden Eğitimi}}=1,73$) branşına sahip olanlara göre yüksektir fakat istatistiksel olarak sadece Müzik / Resim/ Beden Eğitimi branşına sahip yönetici ve öğretmenlerden anlamlı düzeyde ($F=3,973$ ve $P=0,008$) farklılaşmaktadır. Diğer gruplar arasında ve toplam düzeyde anlamlı düzeyde istatistiksel bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.7. Araştırmanın Nitel Kısmının Analizleri

Araştırmanın nitel kısmında, geliştirilmesi planlanan ölçeğe kaynaklık etmesi için, örneklem olarak seçilen yönetici ve öğretmenlerin okullarda neleri risk neleri tehdit olarak gördükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için, literatür taraması ve konunun uzmanlarının görüşü alındıktan sonra yarı yapılandırılmış bir anket hazırlanmıştır. Anket toplam 10 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir.

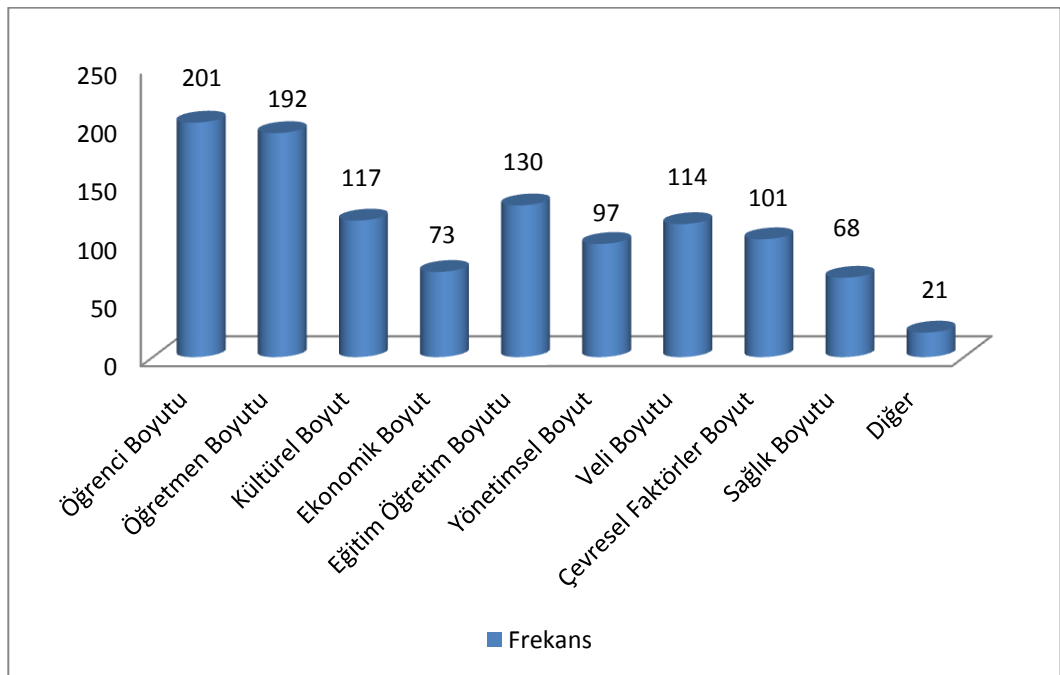
- Öğrenci Boyutu

- Öğretmen Boyutu
- Okulun Kültürel Boyutu
- Ekonomik Boyut
- Eğitim Öğretim Boyutu
- Yönetimsel Boyut
- Veli Boyutu
- Çevresel Faktörler Boyutu
- Sağlık Boyutu
- Diğer Boyut

Ankette, risk ve tehditin tanımları yapılmış, ardından her bir boyut için birer adet risk ve tehdit örneği verilmiş ve her katılımcıdan ilgili boyutlarla ilgili risk ya da tehdit olarak düşündükleri durumları belirtmesi istenmiştir. Ankette, her bir boyut için katılımcılara 5 (Beş) risk ve 5 (Beş) tehdit belirtebilecekleri boşluklar bırakılmıştır.

4.7.1. Boyutlara Göre Belirtilen Risk Sayıları

Araştırma sonucunda, katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından belirtilen risk sayıları şekil 2’de gösterilmektedir.

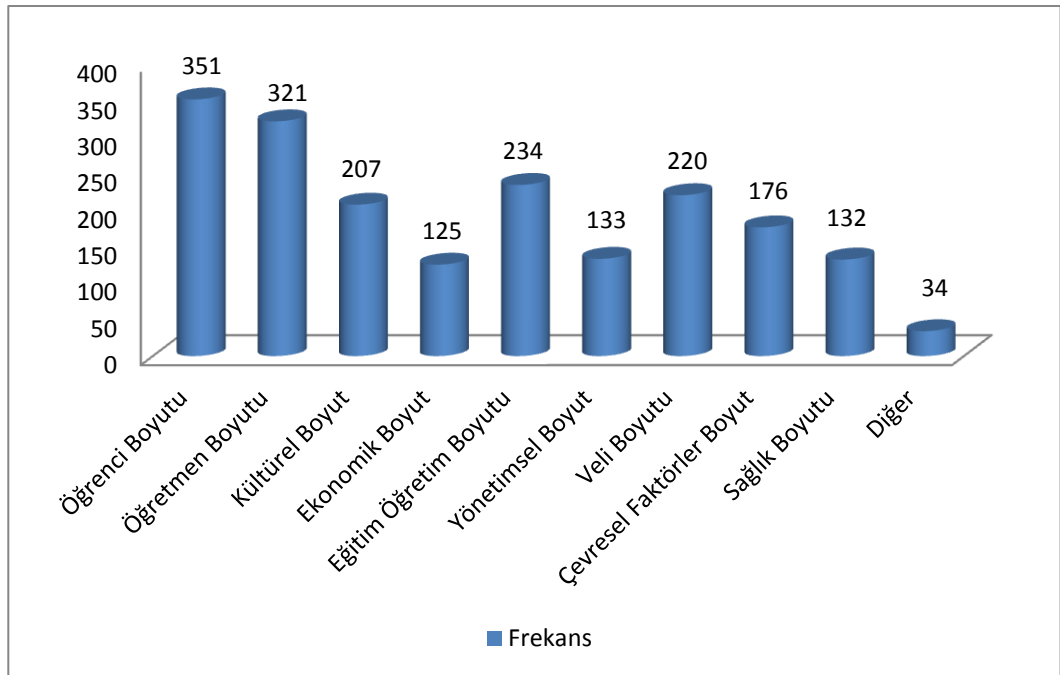


Şekil 2. Belirtilen Risk Sayıları

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler 201 (%18) Öğrenci ile ilgili 192 (%17) Öğretmen ile ilgili, 117 (%11) Kültür ile ilgili 73 (%7) Ekonomi ile ilgili, 130 (%12) Eğitim Öğretim ile ilgili, 97 (%9) Yönetim ile ilgili, 114 (%10) Veli ile ilgili, 101 (%9) Çevre ile ilgili, 68 (%6) Sağlık ile ilgili ve 21 (%2) Diğer olmak üzere toplam 1114 adet risk belirtmişlerdir.

4.7.2 Boyutlara Göre Belirtilen Risk Modları

Araştırma sonucunda, katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından belirtilen risk modları şekil 3’de gösterilmektedir.



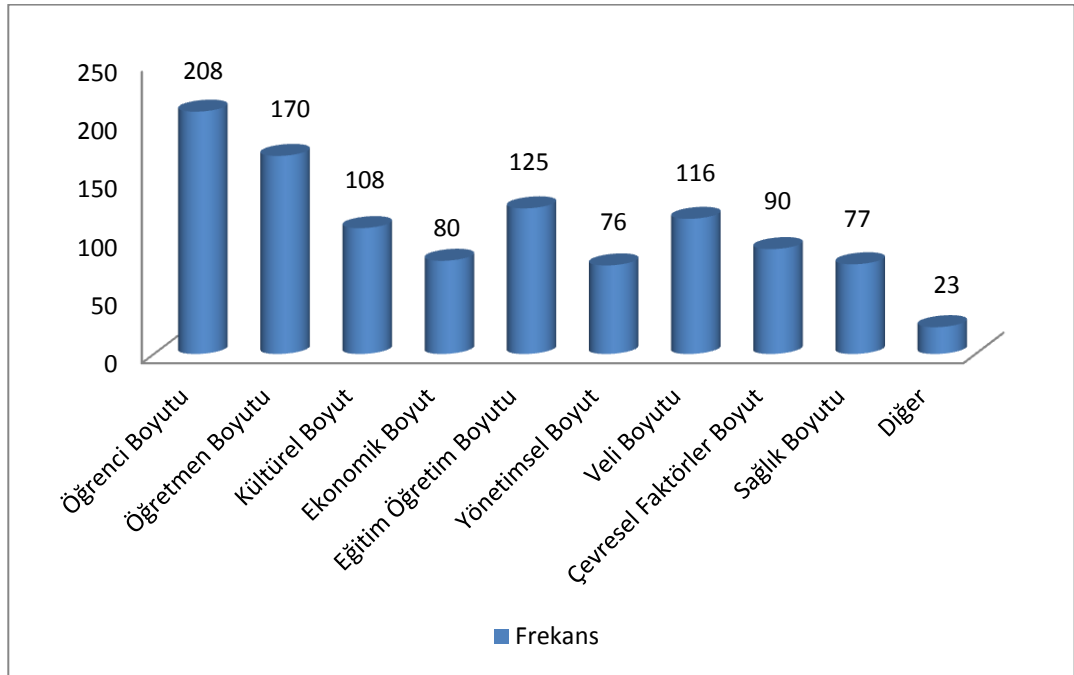
Şekil 3. Belirtilen Risk Modları

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler 351 (%18) Öğrenci ile ilgili, 321 (%17) Öğretmen ile ilgili, 207 (%11) Kültür ile ilgili, 125 (%6) Ekonomi ile ilgili, 234 (%12) Eğitim Öğretim ile ilgili, 133 (%7) Yönetim ile ilgili, 220 (%11) Veli ile ilgili, 176 (%9) Çevre ile ilgili, 132 (%7) Sağlık ile ilgili ve 34 (%3) Diğer olmak üzere toplam 1114 adet risk belirtmişlerdir.

ilgili ve 34 (%2) Diğer olmak üzere toplam 1933 kez bu boyutlarla ilgili risk belirtmişlerdir.

4.7.3. Boyutlara Göre Belirtilen Tehdit Sayıları

Araştırma sonucunda, katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından belirtilen tehdit sayıları şekil 4’de gösterilmektedir.

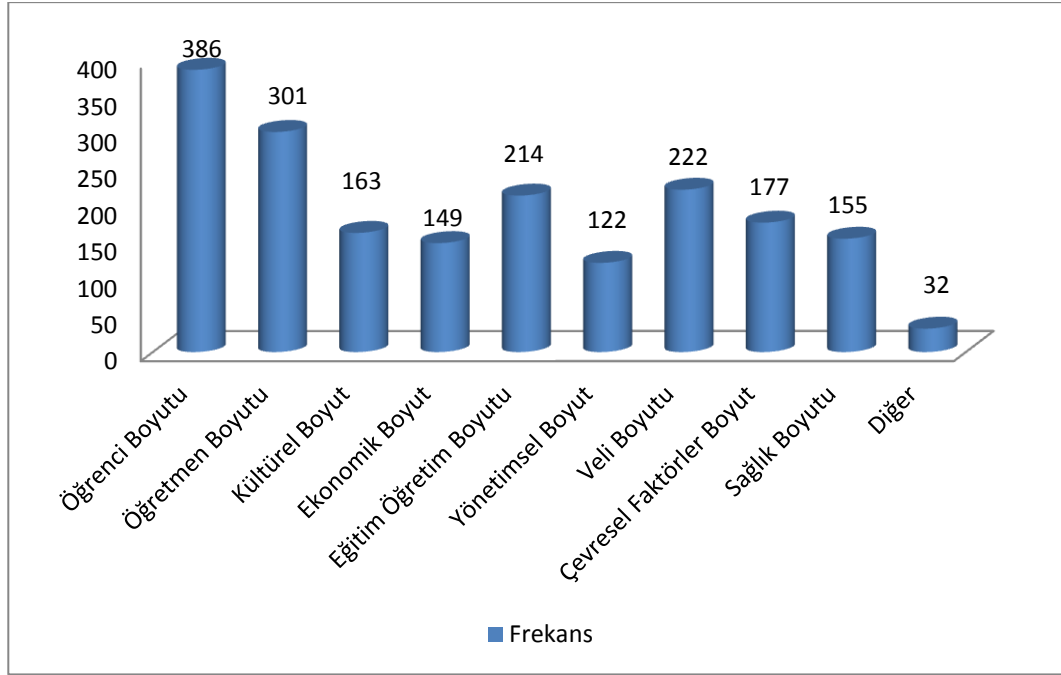


Şekil 4. Boyutlara Göre Belirtilen Tehdit Sayıları

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler 208 (%19) Öğrenci ile ilgili, 170 (%16) Öğretmen ile ilgili, 108 (%10) Kültür ile ilgili, 80 (%7) Ekonomi ile ilgili, 125 (%12) Eğitim Öğretim ile ilgili, 76 (%7) Yönetim ile ilgili, 116 (%11) Veli ile ilgili, 90 (%9) Çevre ile ilgili, 77 (%7) Sağlık ile ilgili ve 23 (%2) Diğer olmak üzere toplam 1073 adet tehdit belirtmişlerdir.

4.7.4. Boyutlara Göre Belirtilen Tehdit Modları

Araştırma sonucunda, katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından belirtilen tehdit modları şekil 5’de gösterilmektedir.



Şekil 5. Boyutlara Göre Belirtilen Tehdit Modları

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler 386 (%20) Öğrenci ile ilgili, 301 (%16) Öğretmen ile ilgili, 163 (%8) Kültür ile ilgili, 149 (%8) Ekonomi ile ilgili, 214 (%11) Eğitim Öğretim ile ilgili, 122 (%6) Yönetim ile ilgili, 222 (%12) Veli ile ilgili, 177 (%9) Çevre ile ilgili, 155 (%8) Sağlık ile ilgili ve 32 (%2) Diğer olmak üzere toplam 1933 kez bu boyutlarla ilgili tehdit belirtmişlerdir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, literatürdeki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak ortak ve farklı yönler vurgu yapılmıştır.

Araştırmada, eğitimde risk algısı üzerinde durulmuş, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri üzerinden eğitimde risk algısı hem nitel hem de nicel bir çalışma ile incelenmiştir. Ayrıca eğitimde risk algısını ortaya koyan 29 soruluk ve sekiz faktörlü bir “Eğitimsel Risk Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir.

Bu araştırmada, Teknoloji ve Medya Faktör 1, Sorumluluk Üstlenme Faktör 2, Öğrenci Yapısı Faktör 3, Okulun Fiziki Durumu Faktör 4, Denetim Faktör 5, İnisiyatif Kullanma Faktör 6, Çatışma Faktör 7 ve Yatılı Okul’da Faktör 8 olarak tanımlanmıştır. Toplam düzeyde incelendiğinde cinsiyete göre risk algılarında (Tablo 20) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p=0,102$) olmadığı görülmüştür. Fakat bu durum faktör boyutunda incelendiğinde (Tablo 21), faktör 1 ($p=0,024$), faktör 5 ($p=0,009$) ve faktör 7’de ($p=0,018$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Teknoloji ve Medya ile ilgili riskleri kadınlar ($\bar{X}=3,13$) erkeklere göre ($\bar{X}=2,95$) daha fazla algılamaktadırlar. Denetim ile ilgili riskleri ise erkekler ($\bar{X}=2,20$) kadınlara göre ($\bar{X}=2,00$) daha fazla algılamaktadır. Çatışma ile ilgili riskleri de kadınlar ($\bar{X}=2,51$) erkeklere göre ($\bar{X}=2,31$) daha fazla algılamaktadırlar. Lal Kumar ve Muthumanickam’ın (2012, 1- 4) 129 erkek 271 kadın toplam 400 stajyer öğretmen üzerinde risk alma davranışı ve kendilerine olan güven davranışlarını incelendiği çalışma sonunda, kadınların ($n=271$, Mean = 56,49 SD=11,43 T=3,10 $p<0,05$) erkeklere ($n=129$ Mean=53,11 SD=9,53 T=3,10 $p<0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazla risk alma davranışı sergilediklerini bulmuştur.

Risk algısının okulun bulunduğu yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, okulun bulunduğu yer ile risk algısı arasında (Tablo 22) toplam düzeyde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p=0,108$) bulunmamıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin risk algılarına okulun bulunduğu yerden okulun türüne daha fazla önem vermeleri olabilir. Tayin puanları göz önüne alındığında ilçelerde, özellikle de yakın ilçe merkezlerinde bulunan belirli okulların puanlarının (Anadolu Lisesi – Öğretmen Lisesi gibi) il merkezlerinde bulunan okullara göre daha yüksek olduğu görülebilir. Faktörler boyutunda inceleme yapıldığında (Tablo 23), faktör 2 ($p=0,000$) ve faktör 6'da ($p=0,007$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Sorumluluk üstlenme ile ilgili riskleri il merkezindeki öğretmenler ve yöneticiler ($\bar{X}=1,56$) ilçelerde görev yapanlara göre ($\bar{X}=1,35$) daha fazla risk algılamaktadırlar. Benzer şekilde, inisiyatif kullanma ile ilgili riskleri il merkezindeki öğretmenler ve yöneticiler ($\bar{X}=1,63$) ilçelerde görev yapanlara göre ($\bar{X}=1,46$) daha fazla algılamaktadırlar. Bunun nedeni il merkezlerine göre daha küçük yerleşim yerleri olan ilçelerde insanların genellikle birbirlerini tanımaları dolayısıyla ilçelerdeki yöneticilerin ve öğretmenlerin sorumluluk üstlenirken ya da inisiyatif kullanırken daha rahat olmaları olabilir.

Risk algısının çalışılan kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, kurum türü ile risk algısı arasında (Tablo 25), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya ($p=0,002$) rastlanmıştır. Mesleki ve Teknik Eğitimde görev yapan öğretmenler ve yöneticiler ($\bar{X}=2,41$) en fazla risk algılayanlardır. En az risk algılayan ise ilköğretimde ($\bar{X}=2,12$) görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Genel orta öğretimde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ise ($\bar{X}=2,25$) diğer iki gruba göre orta bir seviyede risk algılamaktadırlar. İstatistiksel olarak farklılaşma ise yalnızca Mesleki ve Teknik Eğitimde görev yapan öğretmenler ve yöneticiler ile ilköğretimde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasında bulunmuştur. Faktörler boyutunda inceleme yapıldığında (Tablo 24), faktör 2 ($p=0,000$)'de anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Sorumluluk üstlenme ile ilgili riskleri (Tablo 26)

Mesleki ve Teknik Orta Öğretimde ($\bar{X}=2,19$), görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ilköğretim ($\bar{X}=1,37$) ve genel orta öğretimde ($\bar{X}=1,61$) görev yapanlara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla riskli algılamaktadırlar. Bunun nedeni Mesleki ve Teknik Orta Öğretim’de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin genel orta öğretim ve ilköğretimde görev yapanlara göre çalıştıkları kurumdaki şartların daha zor olduğuna inanmaları ve sorumluluk üstlenmek istememeleri olabilir.

Risk algısının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, hizmet süresi ile risk algısı arasında (Tablo 28) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşma ($p=0,419$) bulunmamıştır. Faktörler boyutunda inceleme yapıldığında (Tablo 27), faktör 6 ‘da istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşma ($p=0,009$) bulunmuştur. Buna göre, inisiyatif kullanma ile ilgili riskleri (Tablo 29) 16 Yıl ve Üzeri hizmet süresine sahip yöneticiler ve öğretmenler ($x=1,71$) 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip yönetici ve öğretmenlere göre ($x=1,44$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazla algılamaktadır. Bunun nedeni, 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip yönetici ve öğretmenlerin, mesleğin daha başında oldukları için belirli konularda daha cesur davranabilmeleri olabilir. Herhangi bir sorun durumunda, kendilerine yeni bir iş bulma veya yeni bir kariyer planı oluşturma imkânları vardır. Fakat 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip yönetici ve öğretmenler için aynı durum söz konusu değildir. Ayrıca, 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip yönetici ve öğretmenler, 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip olanlara göre, kanunlar, yönetmelikler ve oluşabilecek istenmeyen bir durum karşısında karşılaçakları cezalar ve yaptırımlar konusunda daha tecrübeli ve bilgilidir. Diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Risk algısının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, branş ile risk algısı arasında (Tablo 31), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma ($p=0,140$) bulunmamıştır. Faktörler boyutunda inceleme yapıldığında (Tablo 30), faktör 2 ($p=0,000$) ve faktör 3’de ($p=0,008$)’de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre,

sorumluluk üstlenme ile ilgili riskler (Tablo 32), sayısal bilimlerde bir branşa sahip ($\bar{X}=1,54$) öğretmenler ve yöneticiler tarafından, sınıf öğretmenliği branşına sahip ($\bar{X}=1,32$) yöneticiler ve öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla algılanmaktadır. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği branşına ($\bar{X}=1,32$) sahip yönetici ve öğretmenler, sorumluluk üstlenme ile ilgili riskleri Sosyal Bilimlerde bir branşa ($\bar{X}=1,53$) sahip yönetici ve öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha az riskli olarak algılamaktadır. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre branşları gereği daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve bunu işlerinin bir parçası olarak gördüklerinden risk olarak algılamaları olabilir.

Öğrenci yapısı ile ilgili riskler sayısal bilimlerde bir branşa sahip ($\bar{X}=2,24$) yönetici ve öğretmenler tarafından, Müzik/Resim/Beden Eğitimi branşına sahip olan yönetici ve öğretmenlere göre ($\bar{X}=1,73$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla riskli olarak algılanmaktadır. Bunun nedeni, bazı öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri ve daha ilgili oldukları Müzik / Resim / Beden Eğitimi derslerinde, sayısal derslere göre daha istekli ve uyumlu olmaları olabilir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutu incelendiğinde, en fazla riskin (n=201) öğrenci boyutu ile ilgili belirtildiği (Şekil 2) görülmektedir. En az risk ise (n=21) diğer boyutta verilmiştir. Belirtilen risklerin modları incelendiğinde, en fazla tekrarlanan risk sayısının (n=351) öğrenci boyutunda (Şekil 3) bulunduğu görülür. En az tekrarlanan risk sayısı ise (n=34) diğer boyuttadır. En fazla risk sayısının öğrenci boyutunda verilmesi ve en fazla tekrarlanan risk sayısının da öğrenci boyutunda olması normal karşılanmalıdır. Çünkü, yönetici ve öğretmenler meslek yaşamları boyunca veliler, eğitim denetmenleri, diğer öğretmenler ya da yöneticilere vb. karşılaştırıldığında öğrenciler ile daha fazla iletişim kurmakta ve mesleki yaşamlarını sürdürmektedirler.

Huffman (2013, 37- 39) öğrenci başarısı ile ailelerin medeni durumlarına bağlı olarak oluşan öğrencilerin kaldıkları yerler arasındaki ilişkinin son yıllarda daha belirgin hale geldiğini ve yeni bir risk faktörüne yol açtığını aktarmıştır. Huffman çalışmasında her kategori için 25'er olmak üzere toplam 100 öğrenciyi dört farklı kategori üzerinden incelemiştir. Birinci kategoride, öğrenciler hem anne hem de babanın birlikte yaşadığı geleneksel aile tipinden gelmektedir. İkinci kategoride, öğrencileri biyolojik anne veya baba değil, amca, hala, büyük anne, büyükbaba ya da üvey bir anne baba yetiştirmektedir. Üçüncü kategoride öğrencinin anne ve babası boşanmış ya da ayrılmıştır, öğrenci tek bir ebeveyn tarafından yetiştirilmektedir. Fakat ebeveynin cinsiyeti öğrencinin cinsiyetinin tersidir. Yani örnek vermek gerekirse, bu kategoride bir anne tek başına erkek çocuğunu büyütmektedir. Dördüncü kategoride ise öğrencinin anne ve babası boşanmış ya da ayrılmıştır, öğrenci tek bir ebeveyn tarafından yetiştirilmektedir. Ebeveynin cinsiyeti öğrencinin cinsiyeti ile aynıdır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yıl boyunca okula en çok devamsızlık yapan öğrencilerin 221,5 gün ile üçüncü kategoride yetişenler olduğu görülmektedir. En az devamsızlık yapanlar ise 122,5 gün ile birinci kategoride olanlardır. Matematik dersinde en başarılı olan öğrenciler %83,6 ile birinci kategoride yetişenlerdir. En başarısız olanlar ise %69,7 ile ikinci kategoride yetişenlerdir. 9. Sınıf İngilizce dersi başarısına bakıldığında, en başarılı öğrenciler %83,1 ile birinci kategoride yetişenlerdir. En başarısız öğrenciler ise %67,2 ile üçüncü kategoride yetişen öğrencilerdir. Beden eğitimi dersi başarısına bakıldığında, en başarılı öğrenciler %95,3 ile birinci kategoride yetişenlerdir. En başarısız öğrenciler ise %80,4 ile ikinci kategoride yetişen öğrencilerdir. Okuldan alınan uzaklaştırma cezaları incelendiğinde, en az ceza alan öğrenciler 1 gün ile birinci ve dördüncü kategoride yetişen öğrencilerdir. En fazla ceza alanlar ise 37 gün ile ikinci kategoride yetişen öğrencilerdir. Bu sonuçlar incelendiğinde, en başarılı öğrencilerin birinci kategoride yani geleneksel aile dediğimiz anne ve babası ile birlikte yaşayan öğrenciler olduğu görülebilir.

Takakura ve diğerkleri (2010, 544 - 548) Japonya'daki lise öğrencilerinin okul tatmini ve bireysel olarak okul tatmini seviyelerinin sağlık risk davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma 29 devlet lisesinde 10 - 12. Sınıf aralığında okuyan 2600 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere anketler uygulanmış ve sağlık risk davranışları (sigara içme, alkol kullanma ve cinsel aktivite) ile okul tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin (n=2600) sonuçları incelendiğinde, sigara içme ve içki içme davranışlarının anne ve babasının eğitim seviyesi lise ve daha düşük olan öğrencilerde düzenlenmiş olasılık oranı 1,6 (%95 CI:1,06 - 2,39), anne baba eğitim seviyesi uzmanlık eğitimi ya da iki yıllık bir yüksek okuldan mezun olan öğrencilerde 1,3 (%95 CI:0,94 - 1,70) ve anne baba eğitim seviyesi üniversite veya daha yüksek olanlarda da 1,0 bulunmuştur.

Bu araştırmada da araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1114 riskin 114'ü (%10) veli ile ilgilidir. Ayrıca, araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1073 tehdit'in 116'sı (%11) veli ile ilgilidir. Öğretmen ve yöneticilerin risk belirtirken velilere de yer vermeleri normaldir. Çünkü, veliler eğitim öğretimde çok önemli yer tutmaktadırlar. Velilerin öğrenciyi düzenli olarak takip etmesi, onunla ilgilenmesi öğrencinin hem akademik başarısı hem de davranışlarında olumlu etki yapmaktadır. Veli ilgisizliği ise öğrenciyi olumsuz olarak etkilemektedir.

Eaton ve diğerkleri (2008, 225 - 226) çalışmalarında USA'deki devlet okullarında okuyan 4517 adet 9. ve 11. sınıf öğrencisine bir anket uygulanmıştır. Son 30 gün içerisinde izinli ve izinsiz yapılan devamsızlıklar risk davranışları açısından incelenmiştir. Araştırma öncesinde toplam 55 adet risk davranışı belirlenmiştir. Cinsiyet, ırk ve yaş ayarlandıktan sonra, 55 risk davranışından 25i incelendiğinde risk davranış oranlarının izinli devamsızlık yapanlarda devamsızlık yapmayanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. 25 anlamlı risk davranışında, olasılık oranı 1.20 ile (%95 güven aralığında CI:1,02 - 1,42) 2,50 (%95 güven aralığında CI:1,59 - 3,82) arasındadır. 55 risk

davranışından 42'si incelendiğinde, risk davranış oranlarının izinsiz devamsızlık yapanlarda, hiç devamsızlık yapmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu 42 risk davranışında, düzenlenmiş olasılık oranı 1,63 ile (%95 güven aralığında CI:1,27 – 2,09) 7,99 (%95 güven aralığında CI:4,65 – 13,74) arasındadır.

Eaton ve diğerleri (2012, 1 - 70) çalışmalarında Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi (CDC) tarafından 9 ve 12. Sınıflar arası öğrenciler üzerinde ulusal bazda (ABD) yaptırılan anketi özetlemiştir. Araştırmaya göre, araştırmaya katılan kız öğrencilerin (n=7466) %34,1'i (%95, CI:25,2 – 41,3) araştırma yapılmadan önceki son 12 ay içerisinde, kendilerini 2 hafta veya daha uzun süre boyunca sürekli üzgün ya da umutsuz hissettiklerini ve günlük sıradan aktiviteleri yapmayı bıraktıklarını belirtmişlerdir. Bu oran erkek öğrencilerde (n=7959) ise %20,8 (%95 CI:15,6 – 25,7) dir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %42,9'u (%95 CI:40,1 – 45,8) hayatlarında bir kez de olsun sigara içmeyi denediklerini belirtmişlerdir. Bu oran erkek öğrencilerde ise 46,3 (%95 CI:43,5 – 49,1) dir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %70,9'u (%95 CI:68,6 – 73,2) hayatlarında en az bir kez alkol almayı denediklerini belirtmişlerdir. Bu oran erkek öğrencilerde ise %70,6 (%95 CI:68,7 – 72,5) dir (Eaton ve diğerleri, 2012,76-90). Ayrıca, araştırmaya katılan kız öğrencilerin %6'sı (%95 CI:3,3 – 8,3) araştırma yapılmadan önceki 7 gün süresince hiç meyve yemediklerini ya da %100 meyve suyu içmediklerini belirtmişlerdir. Bu oran erkek öğrencilerde %7,1 (%95 CI:4,0 – 11,1) dir (Eaton ve diğerleri, 2012,126).

Bu araştırmada da araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1114 riskin 201'i (%18) öğrenciler ile ilgilidir. Ayrıca, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1073 tehdidin 208'i (%19) öğrenciler ile ilgilidir.

Whipple ve diğerleri (2010, 424-425) çalışmalarında ABD/ New York şehrindeki 549 Devlet ilkokulundaki öğrencilerinin okul düzeyindeki başarısını

gerek okul içi gerekse okulun bulunduğu çevredeki çoklu risk faktörleri ile açıklamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, akademik standartları karşılama ile okul binasının kalitesi arasında ($r=.128;p<.01$) anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca, akademik standartların karşılanması ile öğrencinin yaşadığı mahallenin fakirlik düzeyi ($r= -.552;p<.01$) ve öğretmen deneyimsizliği ($r= -.171;p<.01$) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur.

Bu çalışmada da çalışmaya katılan yöneticiler ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1114 riskin 101'i (%9) çevre ve 130'u (%12) eğitim öğretim ile ilgilidir. Ayrıca, çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1073 tehditin 90'ı (%9) çevre ve 125'i (%12) eğitim öğretim ile ilgilidir.

Tak ve diğerleri (2011, 560 - 564) çalışmasında ABD'de aktif olarak çalışan kişiler üzerinde uygulanan Ulusal Sağlık Anketi'nin 7 yıllık (1998 – 2004) verilerini birleştirmiş ve soğuk algınlığına yakalanma ihtimalini, öğretmenler ve okulda çalışan diğer personel ile diğer tüm kurumlarda çalışanlar ile karşılaştırmıştır. Yapılan analiz sonucunda, okulda çalışan öğretmen ($n=5739$) ve diğer personelin ($n=1359$) diğer tüm çalışanlara göre ($n=122,775$) soğuk algınlığına yakalanma oranları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Diğer tüm çalışanlar referans grubu olarak kabul edildiğinde, öğretmenlerde göreceli olasılık oranının 1,28 (%95 CI:1,17 – 1,41) ve okul personelinde göreceli olasılık oranının da 1,33 (%95 CI:1,12 – 1,59) kez yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada da çalışmaya katılan yöneticiler ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1114 riskin 68'i (%6) sağlık ile ilgilidir. Ayrıca, çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin belirttikleri toplam 1073 tehditin 77'si (%7) sağlık ile ilgilidir.

5.1. Öneriler

- Bu çalışmada oluşturulan “Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitimsel Risk

Algıları Ölçeği”nin öğretmenlerde risk algısını ölçen ilk ölçek olması nedeniyle geliştirme çalışmalarının yapılması

- Öğretmenler ve yöneticilerde gözlemlenen risklerin farklı değişkenlerle de ilişkisinin araştırılması
- Risk algısı ile öğretmen yeterliliği ve başarısı arasındaki ilişkiyi ölçen başka çalışmalarının yapılması
- Meslek ve Teknik Orta Öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yüksek çıkan risk algılarının sebeplerinin daha detaylı araştırılması ve bunlar için önlemler alınması

KAYNAKÇA

- Adeola, O., Francis.** (2007). Nativity and Environmental Risk Perception: An Empirical Study of Native-Born and Foreign-Born Residents of the USA. *Human Ecology Review*, 14 (1), 13 – 25.
- Al – Hendawi, M., Reed, E.** (2012). Educational Outcomes for Children At – Risk: The Influence of Individual Differences in Children’s Temperament’s. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 64 – 74.
- A-Moneim, M. Atef.** (2005). *Risk Assessment and Risk Management*. Cairo: Cairo University.
- Andersen, A., Holstein, E., B., Hansen, H., E.** (2006). Is Medicine Use in Adolescence Risk Behavior? Cross-Sectional Survey of School-Aged Children from 11 to 15. *Journal of Adolescent Health*, 39, 362 – 366.
- Aven T., and Steen, R.** (2010) The concept of ignorance in a risk assessment and risk management context. *Reliability Engineering and System Safety*, 95, 1117-1222.
- Aven, Terje.** (2010). *Misconceptions of Risk*. West Sussex: Jonh Wiley and Sons Ltd.
- Bakan, İ., Kefe, İ.** (2012). Kurumsal Açıdan Algı ve Algı Yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 19 – 34.
- Banks, Eric.** (2004). *Alternative Risk Transfer: Integrated Risk Management through Insurance, Reinsurance and the Capital Markets*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Bastien, Sheri.** (2008). Out-of-school and ‘at risk’? Socio-demographic Characteristics, AIDS Knowledge and Risk Perception Among Young People in Northern Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 393 – 404.

- Bermudez, L. Jose.** (2009). *Decision Theory and Rationality*. New York: Oxford University Press.
- Besio, M., Ramella, A., Bobbe, A., Colombo, A., Olivieri, C., Persano, M.** (1998). Risk Maps: Theoretical Concepts and Techniques. *Journal of Hazardous Materials*, 61, 299 – 304.
- Binkhorst, J., Kingma, F., S.** (2012). Safety vs. Reputation: Risk Controversies in Emerging Policy Networks Regarding School Safety in the Netherlands. *Journal of Risk Research*, 15 (8), 913 – 935.
- Bitner – Gregersen, M., E., and Skjong, R.** (2009). Concept for a Risk Based Navigation Decision Assistant. *Marine Structures*, 22. (275 – 286).
- Boden, K., S., Lloyd, E., C., Gosden, C., Macdougall, C., Brown, N., Matyka, A., K.** (2012). The Risk Management of Childhood Diabetes by Primary School Teachers. *Health, Risk and Society*, 14, 551 – 564.
- Boin, A., Hart, Paul., Stern, E., Sundelius B.** (2005). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure*. Cambridge: Cambridge Press.
- Bundy, C., A., Luckett, T., Tranter, J., P., Naughton, A., G., Wyver, R., S., Ragen, J., Spies, G.** (2009). The Risk Is That There Is “No Risk”: A Simple, Innovative, Intervention to Increase Children’s Activity Levels. *International Journal of Early Years Education*, 17 (1), 33 – 45.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.** (2009). Ankara: Pegem Akademi.
- Carruth, K., A., Pryor, S., Cormier, C., Bateman, A., Matzke, B., Gilmore, K.** (2010). Evaluation of a School Based Train the Trainer Intervention Program to Teach First Aid and Risk Reduction Among High School Students. *Journal of School Health*, 80 (4), 453 – 460.

- Chen, S., Su, X., Wu, S.** (2012). Need for Achievement, Education and Entrepreneurial Risk – Taking Behavior. *Social Behavior and Personality*, 40 (8). 1311 – 1318.
- Christle, A., C., Jolivette, K., Nelson, C., M.** (2005). Breaking the School to Prison Pipeline: Identifying School Risk and Protective Factors for Youth Delinquency, Exceptionality. *A Special Education Journal*, 13 (2), 69 – 88.
- Clegg, R. Stewart.** (2002). *Management and Organization Paradoxes*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Cooper, D., Grey, S., Raymond, G., Walker, P.** (2005). *Project Risk Management Guidelines: Managing Risk in Large Projects and Complex Procurements*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Crawford, S., Caltabiano, J., N.** (2009). The School Professionals' Role in Identification of Youth at Risk of Suicide. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (2), 27 – 39.
- Crouhy, M., Galai, D., Mark, R.** (2006). *The Essentials of Risk Management*. New York: McGraw-Hill.
- Dallas, Michael.** (2006). *Value and Risk Management: A Guide to Best Practice*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Damodaran, Aswath.** (2008). *Strategic Risk Taking: A Framework for Risk Management*. New Jersey: Pearson Education
- Dempster, M. A. H.** (Editör) (2002). Risk Management: Value At Risk and Beyond. In P. Artzener, F. Delbaen, J. Eber and D. Heath, *Coherent Measures of Risk* (p. 145 – 174). Cambridge University Press, New York.
- Denny, J., S., Robinson, M., E., Utter, J., Fleming, M., T., Grant, S., Milfront, L., T., Crengle, S., Ameratunga, N., S., Clark, T.** (2011). Do Schools Influence Student Risk – Taking Behaviors and Emotional Health Symptoms. *Journal of Adolescent Health*, 48, 259 – 267.

- Douglas, Mary.** (1970). *Natural Symbols: Explorations in Cosmology*. London: Barrie & Rockliff.
- Douglas, Mary.** (1978). *Cultural Bias*. London: Humanities Pr.
- Douglas, Mary.** (2012). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. New York: Taylor & Francis.
- Douglas, Mary.** A History of Grid and Group Cultural Theory.
<http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/douglas1.pdf>
- Eaton, K., D., Brener, N., Kann, K., L.** (2008). Associations of Health Risk Behaviors with School Absenteeism. Does Having Permission for the Absence Make a Difference? *Journal of School Health*, 78 (4), 223 -229.
- Eaton, K., D., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, H., K., Hawkins, J., Harris, A., W., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Whittle, L., Lim, C., Wechlesler, H.** (2012). Youth Risk Behavior Surveillance – United States 2011. *MMWR*, 61 (4), 1 – 162.
- Edwards, Tim.** (2007). *Cultural Theory Classical and Contemporary Positions*. London: Sage Publications.
- Evar, Benjamin.** (2012). Framing Co2 Storage Risk: A Cultural Theory Perspective. *Energy and Environment*, 23 (2), 375 – 387.
- Felea, I., Coroiu, N., Demeni, I., Secui, D., C., Benda, V., G., Dubau, C.** (2008, May). *Consideration on the Risk Concept for the Operating Personnel of Power Systems*. Paper Presented in the Human System Interaction Conference 2008, Krakow, Poland.
- Fischhoff, B., Slovic, P., Lichtenstein, S., Read, S., Combs, B.** (1978). How Safe is Safe Enough. A Psychometric Study of Attitudes Towards Technological Risks and Benefits. *Policy Sciences*, 9, 127 – 152.

- Friesen, W., D., Finney, S., Krentz, C.** (1999). Together Against All Odds: Towards Understanding the Identities of Teachers of at Risk Students. *Teaching and Teacher Education*, 15, 923 -932.
- Gabriel, J. Isaac.** (2007). Perceptions of Online Risk. Unpublished Doctorate Thesis, Nova Southeastern University, Florida.
- Gefen, D., Rao, V. S., Tractinsky, N.** (2002) *The Conceptualization of Trust, Risk and Their Relationship in Electronic Commerce: The Need for Clarifications.* Paper Presented in the Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii
- Geissler, G. H., Buffart, M. J. F. H., Leeuwenberg, J. E. L., Sarris, V.** (1991). *Modern Issues in Perception.* New York: Elsevier Science Publishers.
- Goel, Suresh.** (2009). *Crisis Management: Master the Skills to Prevent Disasters.* New Delhi: Global India Publications.
- Goldstein, E. Bruce.** (2010). *Sensation and Perception.* Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Gottschalk, P., and Solli-Sæther H.** (2006). *Managing Successful IT Outsourcing Relationships.* London: IRM Press.
- Grabowski, M., Merrick, W. R. J., Harrald, R. J., Mazzuchi, A. T., Dorp, J. R.** (2000). Risk Modeling in Distributed, Large – Scale Systems. *Ieee Transactions On Systems, Man, And Cybernetics—Part A: Systems And Humans*, 30 (6), 651 – 660
- Güçlü, N., Bayrakçı, M.** (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5 (2), 51 – 64.
- Güvenç, Gülbanu.** (2008). *Values and Risk Perception: A Cross Cultural Examination.* Unpublished Doctorate Thesis, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Haimes, Y. Yacow** (2004). *Risk Modeling, Assessment and Management*. (Second Edition). New Jersey: John Wiley and Sons Ltd.
- Hancock, B., Carl.** (2008). Music Teachers At – Risk for Attrition and Migration: An Analysis of the 1999 – 2000 Schools and Staffing Survey. *Journal of Research in Music Education*, 56 (2), 130 -144.
- Hassoy, H., Durusoy, R., Karababa, O., A.** (2013). Adolescents' Risk Perceptions on Mobile Phones and their Base Stations, their Trust to Authorities and Incivility in Using Mobile Phones: A Cross – Sectional Survey on 2240 High School Students in Izmir, Turkey. *Environmental Health*, 12 (10), 1 – 10.
- Heldman, Kim.** (2005). *Project Manager's Spotlight on Risk Management*. San Francisco: Harbor Light Press.
- Heyman, B., Henriksen, M., Maughan, K.** (1998). Probabilities and Health Risks: A Qualitative Approach. *Soc. Sci. Med. Vol. 47 (9)*, 1295 – 1306.
- Hillson, D. and Murray-Webster, R.** (2007). *Understanding and Managing Risk Attitude* (Second Edition). Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Hope, O. and Oliver, P.** (2005). *Risk, Education and Culture*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Hopkin, Paul.** (2010). *Fundamentals of Risk Management: Understanding, Evaluating, and Implementing Effective Risk Management*. London: Kogan Page Limited.
- Huang, Teng.** (2012). Toward the NGO – Involved Schooling: A Study on Teachers' Risk Perceptions and Teachings. *Journal of Risk Research*, 15 (9), 1183 – 1199.
- Huffman, M. Anthony.** (2013). Students at Risk Due to a Lack of Family Cohesiveness: A Rising Need for Social Workers in Schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86, 37 – 42.

- İnceoğlu, Metin.** (2010). Tutum Algı İletişim. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Janney, J., J., Dess, G., G.** (2006). The Risk Concept for Entrepreneurs Reconsidered: New Challenges to the Conventional Wisdom. *Journal of Business Venturing*, 21, 385 – 400.
- Karasar, N.** (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- King, Roy.** (2003). *Risk Management*. Kent: Scitech Educational Publication.
- Lagana – Riordan, C., Aguilar, P., J., Franklin, C., Streeter, L., C., Kim, S., J., Tripodi, J., S., Hopson, M., L.** (2011). At Risk Students’ Perceptions of Traditional School and A Solution – Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure*, 55 (3), 105 – 114.
- Lal Kumar, C., A., Muthumanickam, R.** (2012). Risk Taking Behaviour and Assertiveness Behaviour of D. T. ED., Teacher Trainees – A Study. *Indian Streams Research Journal*, 2 (9), 1 – 6.
- Lane, L., K., Menzies, M., H., Oakes, P., W., Lambert, W., Cox, M., Hakins, K.** (2012). A Validation of the Student Risk Screening Scale for Internalizing and Externalizing Behaviors: Patterns in Rural and Urban Elementary Schools. *Behavioral Disorders*, 37 (4), 244 – 270.
- Langille, D., Rasic, D., Kisely, S., Flowerdew, G., Cobbett, S.** (2012). Protective Associations of Connectedness with Risk of Depression in Nova Scotia Adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57 (12), 759 – 764.
- LaRusso, M., Selman, R.** (2011). Early Adolescent Health Risk Behaviors, Conflict Resolution Strategies, and School Climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 354 – 362.
- Lemon, C., J. and Watson, C., J.** (2011). Early Identification of Potential High School Dropouts: An Investigation of the Relationship among At – Risk Status, Wellness, Perceived Stress and Mattering. *Journal of At- Risk Issues*, 16 (2), 17 – 23.

- Malkoç, Gökhan.** (2012). Bilişsel Psikoloj. Cemalçılar, Zeynep. (Editör). *Psikolojiye Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Marrs, H., Hemmert, E., Jansen, J.** (2007). Trouble in a Small School: Perceptions of At – Risk Students in a Rural High School. *The Journal of At – Risk Issues*, 13 (2), 33 – 39.
- Martin, Vivien.** (2006). *Managing Projects in Human Resources, Training and Development*. London: Kogan Page Limited.
- Matsumoto, David.** (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Montez, K., J., Zajacova, A.** (2003). Trends in Mortality Risks by Educational Level and Cause of Death among US White Women from 1986 – 2006. *American Journal of Public Health*, 103 (3), 473 – 479.
- Mooij, Ton.** (2012). Personal, Family and School Influences on Secondary Pupils' Feeling of Safety at School, in the School Surroundings at Home. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (2), 129 - 157.
- National Research Council.** (2005). *The Owners Role in Project Risk Management*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- National Research Council.** (2007). *Scientific Review of the Proposed Risk Assessment Bulletin from the Office of Management and Budget*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Newell, W. N. and Grashina, N. M.** (2003). *The Project Management Question and Answer Book*. New York: AMACOM.
- Noe, Alva.** (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- Okulicz – Kozaryn, Katarzyna.** (2010). School as a Risk Factor for Psychoactive Substance Use by Middle School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1620 – 1624.

- Oltedal, S., Moen, B., Klempe, H., Rundmo, T.** (2004). Explaining Risk Perception. An Evaluation of Cultural Theory. Trondheim: C. Rotunde Publikasjoner.
- Osborne, Andy.** (2012). Risk Management Made Easy. Retrieved from <http://books.google.com.tr>: ISBN: 978 – 87 – 7681 -984 -2.
- Ömür, M.** (2010). Tuzla Tershaneleri İşçilerinde Ölümcül İş Kazası Riski Algısı ve Stres. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Passenheim, Olaf.** (2010). Enterprise Risk Management. Retrieved from <http://books.google.com.tr>: ISBN: 978-87- 7681-684-1.
- Persoskie, Alexander.** (2013). How Well Can Adolescents Really Judge Risk? Simple, Self – Reported Risk Factors Out – Predict Teens’ Self Estimates of Personal Risk. *Judgment and Decision Making*, 8 (1), 1 – 6.
- PricewaterhouseCoopers Türkiye Danışmanlık Hizmetleri.** (2006). *Her Yönüyle Kurumsal Risk Yönetimi*. İstanbul: Pınarbaşı Matbacılık.
- Regester, M. and Larkin, J.** (2005). *Risk Issues and Crisis Management: A Casebook of Best Practice. (Third Edition)*. London: Kogan Page Ltd.
- Renn, O., Bruns, J., W., Kasperson, X., J., Kasperson, E., R.** (1992). The Social Amplification of Risk: Theoretical Foundations and Empirical Applications. *Journal of Social Issues*, 48 (4), 137 – 160.
- Resaland, K., G., Anderssen, A., S., Holme, M., I., Mamen, A., Andersen, B., L.** (2011). Effects of a 2 Year School – Based Daily Physical Activity Intervention on Cardiovascular Disease Risk Factors: The Sogndal School – Intervention Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 122 – 131.
- Rookes, P. and Willson, J.** (2000). *Perception. Theory, Development and Organization*. Philadelphia: Routledge.

Ryack, Kenneth. (2011). The Impact of Family Relationships and Financial Education on Financial Risk Tolerance. *Financial Services Review*, 20, 181 – 193.

Schmidt, Markus, **Dr. Markus Schmidt.**

http://www.markusschmidt.eu/pdf/Intro_risk_perception_Schmidt.pdf

06/01/2014.

Severs, W., Whitlam, P., and Woodhouse J. (2003). *Safety and Risk in Primary School Physical Education: A Guide for Teachers*. New York: Taylor and Francis

Sjoberg, Lennart. (2000). Factors in Risk Perception. *Society for Risk Analysis*, 20 (1), 1 – 11.

Slovic, P. (1987). Perception of Risk. *Science, New Series*, 236 (4799), 280 – 285.

Slovic, P., Fischhoff, B., Lichtenstein, S. (1985). Characterizing Perceived Risk. *Perilous progress: Managing the Hazards of Technology*, 91 – 125.

Spitzer, R., Dian. (2001). Effect of Group Discussion on Teachers' Attitudes Toward Risk Taking in Educational Situations. *The Journal of Educational Research*, 371 – 374.

Sullivan, L., A., Klingbeil, A., D., Van Norman, R., E. (2013). Beyond Behavior: Multilevel Analysis of the Sociodemographics and School Characteristics on Students' Risk of Suspension. *School Psychology Review*, 42 (1), 99 – 114.

Sun, Y., Yu, T., I., Wong, T., Zhang, Y., Fan, Y., Guo, S. (2006). Unintentional injuries at School in China—Patterns and Risk Factors. *Accident Analysis and Prevention*, 38, 208 – 214

Tak, S., Groenewold, M., Alterman, T., Park, M., R., Calvert, M., G. (2011). Excess Risk of Head and Chest Colds among Teachers and Other School Workers. *Journal of School Health*, 81 (9), 560 – 565.

- Takakura, M., Wake, N., Kobayashi, M.** (2010). The Contextual Effect of School Satisfaction on Health – Risk Behaviors in Japanese High School Students. *Journal of School Health*, 80 (11), 544 – 551.
- Tansey, J., O’Riordan, T.** (1999). Cultural Theory and Risk: a Review. *Health, Risk and Society*, 1 (1), 71 – 90.
- Taylor, E. Margaret.** (2010). *Teaching Efficacy, Innovation, School Culture and Teacher Risk Taking*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Kentucky, USA.
- Tepovich, A.** (2012). *Fostering Resilience in At Risk High School Students*. Unpublished Master’s Thesis, Dominican University of California, USA.
- Ünlü, Sezen (2001).** Algılama. Hakan, Ayhan. (Editör). *Psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Verdina, Gita.** (2011). Risk Management As a Tool for Securing Internal Control in the Process of Study Programme Implementation at Higher Education Institutions. *Economics and Management*, 16, 987 – 991.
- Westland, Jason** (2006). *The Project Management Life Cycle: A Complete Step by Step Methodology for Initiating, Planning, Executing & Closing a Project Successfully*. London: Cambridge University Press.
- Whipple, S., S., Evans, W., G., Barry, L., R., Maxwell, E., L.** (2010). An Ecological Perspective on Cumulative School and Neighborhood Risk Factors Related to Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 422 – 427.
- Wong, Y., M., E., Cheng, H., M., M.,** (2010). Teachers’ Risk Perception and Need in Addressing Infectious Disease Outbreak. *The Journal of School Nursing*, 26 (5), 298 – 406.
- Young, R., Sweeting, H., Ellaway, H.** (2011). Do School Differ in Suicide Risk? The Influence of School and Neighborhood on Attempted Suicide, Suicidal

Ideation and Self Harm among Secondary School Pupils. *BMC Public Health*, 11 (874), 1 – 15.

Zdziarski, L. E., Dunkel, W. N., Rollo, J. M. (2007). *Campus Crisis Management: A Comprehensive Guide to Planning, Prevention, Response and Recovery*. San Francisco: Jossey – Bass.

<http://research.dnv.com/skj/Papers/ETYMOLOGY-OF-RISK.pdf> adresinden 04/01/2014 tarihinde alınmıştır.

http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=risk&searchmode=none adresinden 04/01/2014 tarihinde alınmıştır.

http://www.etymonline.com/index.php?term=threat&allowed_in_frame=0 adresinden 06/01/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.ldoceonline.com/dictionary/perception> adresinden 05/01/2014 tarihinde alınmıştır.

<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/threat> adresinden 06/01/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/threat> adresinden 06/01/2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.nisanyansozluk.com/?k=risk> adresinden 04/01/2014 tarihinde alınmıştır.

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/perception?q=perception> adresinden 05/01/2014 tarihinde alınmıştır.

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/risk?q=risk> adresinden 04/01/2014 tarihinde alınmıştır.

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/threat?q=threat> adresinden 06/01/2013 tarihinde alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52c9b5665f3628.66295369 (Algı) 05/01/2014 adresinden alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53439aa7e0e279.05718025 adresinden 08/04/2014 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgeleri (1)

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.37.05.00.044-1042

Konu : Anket

23 Ocak 2012

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi: 30/12/2011 tarih ve 465 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı öğrencilerinden Kerem TEKŞEN'in "Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Risk ve Tehdit Algısı" konulu anketi ilimiz merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulamasının uygun görüldüğüne dair 20 Ocak 2012 tarih ve 1241 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Müdürlüğümüze araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak vermesine ilişkin ekte gönderilen taahhütname ile okul ve kurumlarda yapılmasına izin verilen araştırma uygulanmasında olabilecek fiziki zararları karşılama taahhüdünün araştırmacı tarafından imzalanarak gönderilmesinin sağlanmasını arz ederim.

Mehmet KOSE
Millî Eğitim Müdür V.

EK:

- 1-1 ad. Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-1 ad. Anket Formu (3 sayfa)
- 3-2 ad. Taahhütname (2 sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 65
Tarih: 24.01.2012



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 214 1517-214 1001-214 6698
Faks: 0366 214 6494
kastamonu.mem@meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



EK 1: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgeleri (2)

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.37.05.00.044- 9487

04 Haziran 2012

Konu : Anket

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi: 21/05/2012 tarih ve 248 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Kerem TEKŞEN'in "Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Risk ve Tehdit Algısı" konulu anketi ilimiz merkezinde bulunan ekli listedeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulamasının uygun görüldüğüne dair 04 Haziran 2012 tarih ve 9477 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Müdürlüğümüze araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak vermesine ilişkin ekte gönderilen taahhütname ile okul ve kurumlarda yapılmasına izin verilen araştırma uygulanmasında olabilecek fiziki zararları karşılama taahhüdünün araştırmacı tarafından imzalanarak gönderilmesinin sağlanmasını arz ederim.

Bilal YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-1 ad. Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-1 ad. Anket Formu (2 sayfa)
- 3-2 ad. Taahhütname (2 sayfa)



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1001-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.mem@meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



EK 2: Okullarda Risk ve Tehdit Belirleme Anketi

Sevgili Meslektaşlar,

Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerinin yaşadığı riskler ve tehditler üzerine oluşturmayı düşündüğümüz ölçek için sizin değerli fikirlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Aşağıdaki başlıklarda size göre var olan riskleri ve tehditleri belirtmenizi rica eder, katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

- **"Risk"** bir kişinin, kurumun ya da canlının sonuçları hem önceden kestirilemeyen hem de olumlu ya da olumsuz olabilecek bir teklife veya olaya maruz kalması durumudur "
"Risk"ın oluşabilmesi için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlardan biri, bir deneyimin sonucunda ortaya çıkabilecek olası sonuçlar hakkındaki belirsizlik bulunması, diğeri ise bu olası sonuçların kişiye fayda sağlayabilir olmasıdır. Örneğin paraşütsüz bir şekilde uçaktan atlayan bir insan için risk söz konusu değildir çünkü öleceği kesindir (sonuç hakkında belirsizlik yoktur). Ya da içinde 5 siyah 5 kırmızı bilyeler bulunan bir torbadan bilye çeken bir kişi için risk söz konusu değildir çünkü kişinin siyah ya da kırmızı bilye çekmesi sonucunda sağlığı, mutluluğu ya da refah seviyesi değişmeyecektir. Tabi ki, siyah ve kırmızı toplara ödül olarak farklı parasal değerler atanması bu olayı riskli bir aktivite haline getirebilir.
- **"Tehdit"**, bir hizmetin yarıda kalması ya da bozulması veya değerinin tahrip olmasına neden olan şeyler olarak tanımlanabilir. Hırsızlık, su baskını, yıldırım düşmesi, yangın vb. tehdit örneği olarak verilebilir.

Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN Y. Lisans Öğrencisi Kerem TEKŞEN

Bölüm 1

- Çalıştığınız Kurum Türü :** İlköğretim Genel Orta Öğretim
 Özel Eğitim Mesleki ve Teknik Orta Öğretim
- Göreviniz :** Öğretmen Okul Yöneticisi (Müdür – Müdür Yard.)
- Cinsiyetiniz :** Kadın Erkek
- Branşınız :** (Lütfen belirtiniz)
- Hizmet Yılıınız :** (Lütfen belirtiniz)

Bölüm 2

A. Öğrenci Boyutu	
Riskler	Tehditler
Örnek: Öğrencilerin başarı grafiğindeki değişimler	Örnek: Ebeveynlerden birinin ölümü
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

B. Öğretmen Boyutu	
<i>Riskler</i>	<i>Tehditler</i>
Örnek: Öğrenci sayısı fazla olan bir okulda çalışma	Örnek: Kalabalık sınıflar
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

C. Okulun Kültürel Boyutu	
<i>Riskler</i>	<i>Tehditler</i>
Örnek: Öğretmenlerin birbirleri arasındaki iletişim (olumlu – olumsuz)	Örnek: Aşırı katı okul kuralları
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

D. Ekonomik Boyut	
<i>Riskler</i>	<i>Tehditler</i>
Örnek: Okula yapılan bağışlar	Örnek: Okul bütçesinin yetersizliği
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

E. Eğitim – Öğretim Boyutu	
<i>Riskler</i>	<i>Tehditler</i>
Örnek: Çok sık müfredat değişimleri	Örnek: Öğretmen eksikliği nedeniyle boş geçen dersler
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

5.	5.
F. Yönetimsel Boyut	
Riskler	Tehditler
Örnek: Yöneticilerin inisiyatif kullanması	Örnek: Alınan kararlarda öğretmen görüşlerine yer verilmemesi
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

G. Veli Boyutu	
Riskler	Tehditler
Örnek: Velilerin öğrencilere sürekli ders çalışmaları konusunda baskı yapması.	Örnek: Velinin okula karşı olumsuz tutumu
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

H. Çevresel Faktörler Boyutu	
Riskler	Tehditler
Örnek: Okulun yerleşim yerindeki coğrafi konumu	Örnek: Deprem
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

I. Sağlık Boyutu	
Riskler	Tehditler
Örnek: Genel aşı uygulamaları	Örnek: Salgın hastalıklar
1.	1.
2.	2.
3.	3.

4.	4.
5.	5.
<i>J. Diğer</i>	
<i>Riskler</i>	<i>Tehditler</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Çalışmaya katkıda bulunduğunuz için araştırmacılar TEŞEKKÜR EDER.

Ek 3: Öğretmenlerin Eğitimsel Risk Alguları Anketi

Sevgili Meslektaşlar,

Öğretmenlerin eğitimsel risk alguları isimli ölçek geliştirmek amacıyla değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Aşağıda size uygun seçenekleri belirtmenizi rica eder, çalışmaya verdiğiniz katılım için çok teşekkür ederiz.

- **"Risk"** bir kişinin, kurumun ya da canlının sonuçları hem önceden kestirilemeyen hem de olumlu ya da olumsuz olabilecek bir teklife veya olaya maruz kalması durumudur "
"Risk"ın oluşabilmesi için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlardan biri, bir deneyimin sonucunda ortaya çıkabilecek olası sonuçlar hakkındaki belirsizlik bulunması, diğeri ise bu olası sonuçların kişiye fayda sağlayabilir olmasıdır. Örneğin paraşütsüz bir şekilde uçaktan atlayan bir insan için risk söz konusu değildir çünkü öleceği kesindir (sonuç hakkında belirsizlik yoktur). Ya da içinde 5 siyah 5 kırmızı bilye bulunan bir torbadan bilye çeken bir kişi için risk söz konusu değildir çünkü kişinin siyah ya da kırmızı bilye çekmesi sonucunda sağlığı, mutluluğu ya da refah seviyesi değişmeyecektir.

Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN Y. Lisans Öğrencisi Kerem TEKŞEN

Bölüm 1

Çalıştığınız Kurum Türü:	<input type="checkbox"/> İlköğretim	<input type="checkbox"/> Genel Orta Öğretim
	<input type="checkbox"/> Özel Eğitim	<input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Orta Öğretim
Okulunuzun Bulunduğu Yer:	<input type="checkbox"/> İl Merkezi	<input type="checkbox"/> İlçe
Cinsiyetiniz :	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
Branşınız :	(Lütfen belirtiniz)
Hizmet Yılıınız :	(Lütfen belirtiniz)

Sıra	Değişken	Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algılam	Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak algılam	Riskli Bir Durum Olarak algılam	Çok Riskli Bir Durum Olarak algılam	Tamamen Riskli Bir Durum Olarak algılam
1	Öğrencilerin derslerde sürekli soru sormasını					
2	Okul geliştirme ekiplerinde yer almayı					
3	Eğitim denetçilerinin sık sık okulu ziyaret etmesini					
4	Okul müdürünün sık sık dersime katılmasını					
5	Okul binalarının büyük olmasını					
6	Okulun yerleşim alanının çok geniş olmasını					
7	Bir okul alanı içerisinde birden çok binanın bulunmasını					
8	Okul Aile Birliklerinin eğitime katılmasını					
9	Okullardaki ikili öğretim uygulamalarını					
10	Bir Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda görev yapmayı					
11	Yurdu olan bir okulda görev yapmayı					
12	Okul yönetimince sık sık denetim yapılmasını					
13	Okul yönetiminin serbesiyetçi yönetim anlayışını benimsemesini					
14	Okul yönetiminin demokratik yönetim anlayışını benimsemesini					
15	Sağlığım üzerinde mesleğimin etkisini					
16	Toplumsal statümün oluşmasında mesleğimin etkisini					
17	Bilgi teknolojilerini öğrencilerin benden iyi kullanmasını					
18	Aile yaşantım üzerinde mesleğimin etkisini					
19	Mesleğimin ekonomik getirisini					
20	Gerekli görülen noktalarda müfredatın dışına çıkmayı					
21	Ders etkinlikleri esnasında çeşitli inisiyatifler kullanmayı					
22	Zaman zaman yönetmeliklerin dışına çıkılmayı					
23	Yapılan toplantılarda görüşlerimi ifade etmeyi					
24	Velilerin okulu sık sık ziyaret etmesini					
25	İşimle ilgili kendimi güvende hissetmeyi					
26	Okulda norm kadro fazlası durumuna düşmeyi					
27	Okuldaki öğretmenlerin aralarında gruplaşmasını					
28	Okul yerleşim yerinin ekonomik konumunu					
29	Okul kurallarının öğrenci katılımıyla belirlenmesini					
30	Okulda uygulanan kuralları bilmemeyi					
31	Okul müdürünün acil karar alması gereken durumda tek başına karar almasını					
32	Ders saatlerimin yoğun olmasını					
33	Ders içerikleri ile öğrenci ilgi ve isteklerinin uyumsuzluğunu					
34	Dersine girdiğim sınıflardaki öğrencilerin ders motivasyon düzeyini					

Sıra	Değişken	Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algularım	Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak algularım	Riskli Bir Durum Olarak algularım	Çok Riskli Bir Durum Olarak algularım	Tamamen Riskli Bir Durum Olarak algularım
35	Okulumdaki öğrencilerin sorumluluk bilinci düzeyini					
36	Derslerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre düzenlenmesini					
37	Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilme düzeyini					
38	Derslerde “yaramazlık” – “haylazlık” – “tembellik” – “gürültü yapmak” gibi öğrenci davranışlarıyla karşılaşmayı					
39	Okulların öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılama düzeyini					
40	Öğrencilerin 15 - 20 yıl öncesinden farklı olarak artık idare ve öğretmenlerden korkmaması / çekinmemesini					
41	Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin üzerindeki etkisini					
42	Hem ders içi hem de ders dışında öğrencilerin gösterdiği saygı düzeyini					
43	Çevre ve toplumda yaşanan bazı olumsuzlukların öğrenci davranışlarını etkilemesini					
44	Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki kuşak çatışmasını					
45	Öğrencilerde hiç alışkın olunmayan hatta yadırganan davranışlar gözlemlemeyi					
46	Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişimin öğrencilere etkisini					
47	Medya, bilgisayar oyunları ve filmlerde şiddetin işleniş biçimini					
48	Bazı öğrencilerin başarıya ulaşmak için saygı dürüstlük gibi temel değerleri önemsememesini					
49	Sınıflardaki sınıf içi kuralların öğrencilerle belirlenmesini					
50	Ders esnasında öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlar için (tuvalet, kantine gitme vb.) izin istemesini					
51	Derslerde öğrencilerin izin almadan sıralarından kalkarak çöp atması ya da çöp kutusuna giderek kalemini açmasını					
52	Sınıf kuralları oluşturulurken okul kurallarının dışına çıkmasını					
53	Öğrencileri dinlemek, anlamak, onlara güvenmek ve inanmayı					
54	Bazı durumlarda öğrencileri disipline sevk etmek yerine, onlara çeşitli yaptırımlar uygulamayı					
55	Okul kurallarının uygulanmasında esnek davranmayı					

Sıra	Değişken	Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algularım	Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak algularım	Riskli Bir Durum Olarak algularım	Çok Riskli Bir Durum Olarak algularım	Tamamen Riskli Bir Durum Olarak algularım
56	Okulda kural dışı davranan öğrencileri görmezden gelmeyi					
57	Derslerde çalışkan ya da başarılı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapmayı					
58	Güzel havalarda bazen dersleri okul bahçesinde işlemeyi					
59	Derslerde her istedik davranışı ödüllendirmeyi					
60	Sınıftaki öğrencilerle samimi diyalog kurmayı					
61	Öğrencilerden yüksek beklenti içinde olmayı					
62	Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde (futbol maçı, satranç turnuvası, geziler vb) beraber olmayı					
63	Sınıfta ders esnasında espri yapmayı ya da gülümsemeyi					
64	Okul idaresi ya da meslektaşlarımla yaşanan sorunları öğrencilerle paylaşmayı					
65	Öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmayı					
66	"Öğrencilerle ilgili öncelikli düşüncem onların doğru şeyler yapmak istedikleri yönündedir " gibi bir düşünceye sahip olunmasını					
67	Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve içeriği değiştirmesine izin vermeyi					
68	45 - 50 kişilik sınıflarda ders işlemeyi					
69	Okumaya ve entelektüel birikime önem verilmeyen bir çevreden gelen öğrencilerin fazla olduğu bir okulda çalışmayı					
70	Öğrencilere sınıfta ve derslerle ilgili sorumluluklar yüklemeyi					
71	Yıl sonunda yıllık plana uygun olarak müfredatı yetiştirememeyi					
72	Sınav sorularını kolay hazırlamayı					
73	Okulda kavga eden öğrencilerin arasına hiç çekinmeden girip, kavgayı ayırmayı					
74	Haftalık 21 saatin üzerinde derse girmeyi					
75	Okul dışarısında olsa bile uygunsuz bir davranış sergileyen öğrenciyi uyarmayı					
76	Öğrencilerle gezi, sinema, tiyatro ve piknik gibi eğitici - öğretici faaliyetler gerçekleştirmeyi					
77	Sınıfta yapılan ve not değeri taşımayan quizleri (kısa sınav) öğrencilere değerlendirtmeyi					
78	Verilen ödevlerin yine bir öğrenci tarafınca kontrol edilmesini					
79	Derslerden önce günlük plan yapmamayı					

Sıra	Değişken	Hiç Risk Yaratmayan Bir Durum Olarak Algılam	Risk Yaratabilecek Bir Durum Olarak algılam	Riskli Bir Durum Olarak algılam	Çok Riskli Bir Durum Olarak algılam	Tamamen Riskli Bir Durum Olarak algılam
80	Derse girilen sınıflardaki öğrencilerin velileriyle sürekli iletişim halinde olmayı					
81	Sınıfta dersle ilgisi olmayan fakat dersin düzenini de bozmayan bir veya birkaç öğrencinin görmezden gelmeyi					
82	Ders esnasında yaptığım bir hatayı kabul etmeyi					
83	Çok makul bir sebebi olmasa da derse geç kalan öğrencileri "yok" ya da "geç" yazmamayı					
84	30'un üzerinde öğrencisi olan bir sınıfta ders işlemeyi					
85	Sosyo - ekonomik düzeyi düşük olan velilerin ağırlıkta olduğu bir okulda çalışmayı					
86	Sosyo - ekonomik düzeyi yüksek olan velilerin ağırlıkta olduğu bir okulda çalışmayı					
87	Karşı çıkacağını ve tepki göstereceğini düşündüğü halde en problemlü öğrenciyi bile olumsuz bir davranışından ötürü uyarmaktan çekinmemeyi					
88	Derse girilen sınıflarda rekabetçi bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmayı					
89	Uygulamada olan disiplin yönetmeliğindeki cezaların yeterliliği ve etkililiğini					
90	Öğrencilerin İnternet ve TV ile çok küçük yaşlarda tanışması ve artık bunlara erişim imkanlarının çok kolay olmasını					
91	Kendi okulu dışında görevlendirilmeyi					
92	Kendi doğduğum/büyüdüğüm yerde görev yapmayı					
93	Okul idaresi ile bazı konularda ters düşmeyi					
94	Okuldaki bazı öğretmenlerle anlaşmazlık içine düşmeyi					
95	Ders saati içinde benim gözetimimde öğrencilerin serbest çalışma yapmasını					

EK 4: ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kerem TEKŞEN

Doğum Yeri : Kastamonu

Doğum Tarihi : 25/08/1980

Medeni Hali : Bekar

Yabancı Dili : İngilizce / Almanca

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Mustafa Kaya Anadolu Lisesi KASTAMONU (1998)

Lisans : Samsun 19 Mayıs Üniversitesi (2003)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl :

- Taşköprü Lisesi (2003 - 2005)
- Kastamonu Merkez İlköğretim Okulu (2005 - 2008)
- Kastamonu Ticaret Meslek Lisesi (2008 – 2010)
- Kastamonu Kuzeykent Anadolu Lisesi (2010 -)

EK:5

YEMİN BELGESİ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Kastamonu

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne göre hazırlamış olduğum “**Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitimsel Risk Algısı**” adlı yüksek lisans tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.



Kerem TEKŞEN