

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

OKUL GÜVENLİĞİNİN İLKÖĞRETİM OKULU
ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI, MOTİVASYON VE İŞ
DOYUMU DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fatih TÖREMEN

HAZIRLAYAN
İbrahim ÇANKAYA

2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI

OKUL GÜVENLİĞİNİN İLKÖĞRETİM OKULU
ÖĞRETMENLERİNİN KAYGI, MOTİVASYON VE İŞ DOYUMU
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Fatih TÖREMEN

HAZIRLAYAN

İbrahim ÇANKAYA

Jürimiz, **08.10.2010** tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Vehbi ÇELİK
2. Doç. Dr. Fatih TÖREMEN (Danışman)
3. Doç. Dr. Fatma ÖZMEN
4. Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
5. Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Okul Güvenliğinin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kaygı, Motivasyon ve İş Doyumu Düzeyleri Üzerindeki Etkisi****İbrahim H. ÇANKAYA****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı****Elazığ–2010, Sayfa: XIV+125**

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul güvenliğinin öğretmenlerin kaygı, iş doyumu ve motivasyon düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi’nde Van, Elazığ ve Hakkari, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise Şanlıurfa, Diyarbakır ve Batman il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak “*oransız küme örnekleme*” yöntemi kullanılmıştır. Evreni oluşturan her bir ildeki ilköğretim okulları birer küme olarak kabul edilmiş ve çalışma evreni içindeki bu kümelerden yeterli sayıda ilköğretim okulu tesadüfi olarak seçilerek bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ölçekler uygulanmıştır. Geriye dönen 2333 veri analize dahil edilmiştir. İlköğretim okul öğretmenlerinin algılarına göre okul güvenliğinin kaygı, motivasyon ve iş doyumuna etkisi öz-değerlendirmeye dayalı ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan okul güvenliği ölçeği Laura, Sanders, Smith (2002) tarafından, kaygı ölçeği Goldberg (2007) tarafından, motivasyon ölçeği Claud, Carolina, Frederic, vd. (2008) tarafından, iş doyumu ölçeği ise Chung-Lim ve Wing-Tung (2006) tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, okul güvenliğinin alt boyutunu oluşturan öğrenci kaynaklı güvenlik ile öğretmenlerin kaygı düzeyleri arasında ters yönde bir ilişkinin

III

olduğu, iş doyumu ve motivasyon ile anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul güvenliğinin diğerk alt boyutunu oluşturan bina güvenliğı ile öğretmenlerin kaygı düzeyi arasında ters yönde, iş doyumu ve motivasyon ile düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğrenci kaynaklı güvenlik daha güçlü, bina güvenliğı daha düşük bir oranda öğretmenlerin kaygı düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Bina güvenliğı daha güçlü, öğrenci kaynaklı güvenlik daha düşük oranda iş doyumunu anlamlı yordamaktadır. Öğrenci kaynaklı güvenliğin daha güçlü ve bina güvenliğinin daha düşük bir oranda motivasyonu anlamlı yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul güvenliğı, güvenli okul, kaygı, iş doyumu, motivasyon.

SUMMARY**PhD Thesis****The Effect of School Safety on The Level of School Teacher's Anxiety, Motivation and Job Satisfaction****İbrahim ÇANKAYA****Fırat University****The Institute of Social Sciences****The Main Branch of Educational Sciences****Elazığ–2010; Page: XIV+125**

The general aim of this research, according to the perception of the prime school teachers, is to study the effect of school safety on teacher's anxiety, job satisfaction and motivation. The universe of the study consists of the prime school teachers that work in the cities Van, Elazığ and Hakkari in the Eastern Anatolia Region, in the cities Şanlıurfa, Diyarbakır and Batman in the Southeastern Anatolia Region in 2009-2010 academic year. As the sample method, "*Irretional group sample*" has been used. The data which came back from 2333 teachers have been counted in the analysis. The school safety scala that was used in the research was developed by Laura, Sanders, Smith (2002), the anxiety scala was developed by Goldberg (2007), motivation scala was developed by Claud, Carolina, Frederic, and so on (2008), the job satisfaction scala was developed by Chung-lim and Wing-Tung (2006)

As a result of the research, it has been seen that there is an opposite relation between the student originated safety and the level of teachers' anxiety and there is a meaningful and positive relation with job satisfaction and motivation. It has been determined that there is an opposite relation between the building safety and the level of teachers' anxiety and there is a positive meaningful relation with job satisfaction and motivation.

The safety risk originated from students predicts more strongly, the building safety at a lower rate predicts the level of teachers' anxiety meaningfully. The building

safety predicts more strongly and the safety originated from students at a lower rate predicts the job satisfaction meaningfully. It has been determined that originated from student safety predicts more strongly and building safety predicts at a lower rate to motivation meaningfully.

Keywords: School safety, safety school, anxiety, job satisfaction, motivation.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
SUMMARY	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

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

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL GÜVENLİĞİ

2.1 Okul Güvenliğinin Tanımı	5
2.1.1. Okul Güvenliğinin Kapsamı.....	6
2.1.2. Okul Güvenliğini Etkileyen Risk Faktörleri	7
2.2. Güvenli Okul	10
2.2.1. Güvenli okulun özellikleri.....	10
2.2.2. Güvenli Okulun Alt Unsurları.....	11
2.2.3. Güvenli olmayan okulun özellikleri	13
2.3. OKUL GÜVENLİĞİ TEORİLERİ.....	13
2.3.1. Sosyal Düzensizlik (Organizasyonsuzluk) Teorisi	14
2.3.2. Sosyal Kontrol Teorisi	14
2.3.3. Okul İklimi Teorisi	15
2.3.4. Davetkâr Teori.....	15
2.3.5. Aile Sistemi Teorisi	16
2.4. OKUL GÜVENLİĞİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	16
2.4.1. Okul Zorbalığı	17
2.4.1.1. Okul zorbalığının nedenleri	18

2.4.1.2. Akran Zorbalığı.....	19
2.4.2. Yıldırma.....	21
2.4.2.1. Yıldırma nedenleri	21
2.4.2.2. Okullarda yıldırma davranışları	23
2.4.2.3. Yıldırma türleri	24
2.4.2.4. Yıldırmanın sonuçları.....	24
2.4.3. Şiddet.....	25
2.4.3.1. Okullarda şiddete etki eden risk faktörleri	26
2.4.4. Okula Devamsızlık.....	29
2.4.5. Saldırganlık.....	30
2.4.6. Okul Fobisi	30
2.4.7. Aile İçi Şiddet.....	31
2.5. OKUL GÜVENLİĞİ MODELLERİ	32
2.5.1. Polis Modeli.....	32
2.5.2. Okul İklimi Modeli	32
2.5.2.1. Kriz yönetimi modeli	33
2.5.2.2. Güvenlik programı modeli	34
2.5.2.3. Baltimore okul güvenliği modeli	34
2.5.2.4. Cleveland okul güvenliği modeli	35
2.5.2.5. Montgomry okulları güvenlik modeli	35
2.5.2.6. Prens George okul güvenlik modeli.....	35
2.5.2.7. Sosyal okul modeli.....	36
2.5.2.8. Öğrenci danışmanlığı modeli.....	36
2.6. OKUL GÜVENLİĞİ ÖNLEMLERİ	39
2.7. OKUL GÜVENLİĞİNİN YORDADIĞI BAZI DEĞİŞKENLER	40
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.8.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	41
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	46
3.2 Araştırmanın Evreni.....	46
3.3 Örneklem.....	46
3.4 Veri Toplama Araçları.....	48
3.5 Verilerin Toplanması.....	52
3.6 Verilerin Analizi.....	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri.....	54
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaygı İş Doyumu ve Motivasyon Konusundaki Görüşleri.....	55
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Güvenliği, Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyon Konusundaki Görüşleri.....	56
4.4. Araştırma Evreninde Yer Alan İlköğretim Okullarının Okul Güvenliği Açısından Sahip Oldukları Özellikler.....	60
4.5. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri.....	61
4.6. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri.....	63
4.7. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri.....	64
4.8. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri.....	65
4.9. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri.....	66
4.10. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri.....	67
4.11. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri.....	68

4.12. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri.....	69
4.13. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri.....	70
4.14. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri.....	71
4.15. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri.....	72
4.16. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri.....	73
4.17. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri.....	75
4.18. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri.....	76
4.19. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri	77
4.20. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri.....	78
4.21. Okul Güvenliği İle Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	79
4.22. Okul Güvenliğinin Kaygıyı Yordamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	80
4.23. Okul Güvenliğinin İş Doyumu Yordamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	81
4.24. Okul Güvenliğinin Motivasyonu Yordamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	82
4.25. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda Okul Güvenliğine Yönelik Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	83
4.26. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda Kaygı Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	84
4.27. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda İş Doyumu Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	85
4.28. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda Motivasyon Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	86
4.29. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Okul Güvenliğine Yönelik Görüşleri	87

4.30. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Kaygıya Yönelik Görüşleri	88
4.31. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından İş Doyumuna Yönelik Görüşleri	89
4.32. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Motivasyona Yönelik Görüşleri	89

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR.....	91
5.1.1. Okul Güvenliğine, Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyona Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Sonuçları.....	91
5.1.2. Güvenlik Görevlisi Değişkenini İle İlgili Sonuçlar	92
5.1.3. Güvenlik Kamerası Değişkeni İle İlgili Sonuçlar	94
5.1.4. İlk Yardım Odası Değişkeni İle İlgili Sonuçlar.....	95
5.1.5. Erken Güvenlik Uyarı Sistemi Değişkeni İle İlgili Sonuçlar	96
5.1.6. Okul Güvenliği ile Kaygı İş doyumunu ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye....	97
5.1.7. Okul Güvenliğinin Kaygıyı Yordamasına İlişkin Sonuçlar	98
5.1.8. Okul Güvenliğinin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.9. Okul Güvenliğinin Motivasyonu Yordamasına İlişkin Sonuçlar	99
5.1.10. İl Değişkeni Açısından Okul Güvenliği Konusunda Yapılan Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar.....	99
5.1.11. Kıdem Değişkeni Açısından Okul Güvenliği Konusunda Yapılan Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar.....	101
5.2 Öneriler	102
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	102
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	104
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	118

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Güvenliği Kapsamı	7
Tablo 2. Okul Risk Faktörleri	8
Tablo 3. Güvenli Okul Kriterleri.....	11
Tablo 4. Güvenli Olmayan Okulların Özellikleri	13
Tablo 5. Okul Zorbalığı Türleri	18
Tablo 6. Zorbalık Nedenleri.....	19
Tablo 7. Okullarda Görülebilen Yıldırma Davranışları	21
Tablo 8. Genel Yıldırma Davranışları.....	23
Tablo 9. Yıldırmanın Sonuçları	25
Tablo.10 Şiddet Türleri	26
Tablo 11. Şiddetin Bireysel Nedenleri	26
Tablo 12. Şiddetin Ailesel Nedenleri	27
Tablo 13. Şiddetin Toplumsal Nedenleri.....	28
Tablo 14. Şiddetin Okuldan Kaynaklanan Nedenleri.....	29
Tablo 15. Okula Devamsızlığın Nedenleri	29
Tablo 16. Saldırganlığın Nedenleri	30
Tablo 17. Okul Fobisinin Nedenleri.....	31
Tablo 18. Öğrenci Danışmanlarının Genel Özellikleri	38
Tablo 19. Örneklem Sayıları.....	49
Tablo 20. Okul Güvenliği Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 21. Kaygı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 22. Motivasyon Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 23. İş Doyumu Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Ve Kıdem Değişkenlerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları	54
Tablo 25. İllere Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Güvenliği Güvenlik Odaklı Kaygı İş Doyumu ve Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Genel Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 26. Okul Güvenliğinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	57
Tablo 27. Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Kaygının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	58

Tablo 28. Okul Güvenliğine Bağlı Olarak İş Doyumunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	59
Tablo 29. Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Motivasyonun Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	60
Tablo 30. Araştırma Evreni İçerisinde Bulunan Okulların Güvenlik Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması	61
Tablo 31. Güvenlik Görevlisi Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	62
Tablo 32. Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	63
Tablo 33. Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	64
Tablo 34. Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	65
Tablo 35. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	66
Tablo 36. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	67
Tablo 37. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	68
Tablo 38. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	69
Tablo 39. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	70
Tablo 40. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	71
Tablo 41. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	72
Tablo 42. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	74
Tablo 43. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	75

Tablo 44. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	76
Tablo 45. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	77
Tablo 46. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması	78
Tablo 47. Okul Güvenliği ile Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyon Ararsındaki Korelasyon Matrisi	79
Tablo 48. Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algılarının Kaygı Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 49. Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algılarının İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 50. Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algılarının Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 51. İl Değişkenine Göre Okul Güvenliğine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .	83
Tablo 52. İl Değişkenine Göre Kaygı Konusundaki Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 53. İl Değişkenine Göre İş Doyumu Konusundan Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 54. İl Değişkenine Göre Motivasyon Konusunda Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 55. Kıdem Türü Değişkenine Göre Okul Güvenliğine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 56. Kıdem Türü Değişkenine Göre Kaygıya Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	88
Tablo 57. Kıdem Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 58. Kıdem Türü Değişkenine Göre Motivasyona Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul Güvenliği Modelleri.....	32
--	----

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlıları ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okullar farklı risk unsurlarının etkisi altındadır. Temel sermayesi insan olan okulların risk altında olması toplumu doğrudan etkilemektedir. Okulları doğrudan etkileyen risk faktörleri arasında; şiddet, akran zorbalığı, siber zorbalık, öğretmen ve öğrencilere yönelik psikolojik şiddet, okul etrafında oluşan sokak çeteleri, öğrencilerin okula devamsızlığı, küfür etme, birbirini tehdit etme ve aşağılama, okuldan kaçma davranışları, okul fobisi ve aile içi şiddet yer almaktadır. Okul güvenliğini tehdit eden değişik risk faktörlerinin olması okul güvenliğinin temelde sosyal yapı, örgüt yapısı ve bireysel özellikler çerçevesinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Sosyal yapı içerisinde; değerler sisteminin bozulması, etnik kökene dayalı politikalar, göçe bağlı nüfus hareketliliği, suç oranlarının artışı, aile içi şiddet okulun güvenliğini olumsuz etkileyebilecek unsurlar arasında kabul edilmektedir (Kızmaz, 2005:155). Okulların örgüt yapısı, kültürü ve iklimi, yöneticinin taşıdığı özellikler okul paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, aileler vs) okula olan tutumlarını ve okula bağlılık düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir (Çelik, 2003:215). Çevresel etkenlerin yanı sıra bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri, zeka düzeyleri, okula ve çevreye yönelik tutumları, toplum tarafından dışlanmışlık yaşayıp yaşamadıkları, sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri onların davranışları üzerinde belirleyici bir etki taşımaktadır. Bu unsurlar birlikte ele alındığında okul güvenliği içerisinde, aile güvenliği, çevre (toplum) güvenliği ve birey güvenliği gibi değişik boyutların olduğu görülmektedir. Bu paralelde okullardaki mevcut risk faktörlerinin sadece okulların örgüt yapısına bağlı şekilde sınırlandırılarak değerlendirilmesi okul güvenliği konusunda kısır döngüsel bulgulara ulaşmaya neden olabilir.

Okul güvenliği aynı zamanda okulu geliştirme sürecidir. Bu nedenle okul güvenliği okulları olumsuz etkileyen risk faktörlerine karşı önlemler almak ve okulu cazip hale getirebilmeyi de hedeflemektedir. Bu bağlamda okul güvenliği kapsamında, sadece mevcut risklerin azaltılabilmesi değil okulun cazip hale getirilmesi de dikkate

alınmalıdır. Özellikle ülkemizde okul güvenliği konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin ve diğer bilimsel araştırmaların genelde okul paydaşlarının (öğretmen ve öğrenci) güvenlik algılarının tespiti ile sınırlı olduğu görülmektedir. Sadece güvenlik algılarının tespit edilmesi okul güvenliğinin bireysel ve toplumsal sonuçlarının tahlil edilebilmesi için yeterli değildir. İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle okul güvenliğinin çevre üzerindeki etkisinin başta bireyler açısından daha sonrada toplumsal açıdan yansımalarının neler olabileceği değerlendirilmelidir. Bu bağlamda literatürde yer alan araştırmalar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin; öğrencilerin istenmeyen davranışlarından, okul çevresinden ve toplumdan kaynaklanan risk durumlarından olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okulların en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin okula yönelik güvenlik algılarının kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi (yansımaları) değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul güvenliğinin öğretmenlerin kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeylerine etkisini saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik algı düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin algılarına göre okul güvenliği cinsiyet açısından bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin okul güvenliği algılarına bağlı olarak kaygı iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?
- Okulda güvenlik görevlisi değişkeni açısından öğretmenlerin kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okulda güvenlik kamerası değişkeni açısından öğretmenlerin kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okulda ilk yardım odası değişkeni açısından öğretmenlerin kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okulda erken güvenlik uyarı sistemi değişkeni açısından öğretmenlerin okul güvenliği algılarına bağlı olarak kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Öğretmenlerin algılarına göre okul güvenliği ile öğretmenlerin kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin algılarına göre okul güvenliği kaygı, iş doyum ve motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Şehir değişkenine göre öğretmenlerin okul güvenliği algılarına bağlı olarak kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul güvenliği algılarına bağlı olarak kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin algıları, onların örgüt içinde sergiledikleri davranışlara ve diğer insanlarla olan ilişkilerine yön vermektedir. Kendini güvende hissetmek bireyin temel ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Yaşamın önemli bir kısmının çalışma ortamı içerisinde geçtiği göz önüne alındığında bireyin çalıştığı örgüte yönelik güvenlik algısı hem duygusal hem fiziksel açıdan kişiyi etkileyebilmektedir. Çünkü bireylerin davranışlarının büyük bir kısmı sadece çevresel etkenlerden kaynaklanmaz. Davranışlara yön veren asıl etkenler bireyin çevresini nasıl algıladığı ve çevresine yönelik takındığı tutumlarda aranmalıdır.

Ülkemizde, öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik algıları üzerinde yapılmış sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik algılarının kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeylerine yönelik etkileri üzerinde yapılan araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Okul güvenliğinin kaygı, iş doyum ve motivasyonun anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının tespit edilmesi ve öğretmenlerin güvenlik algısı ile kaygı, iş doyum ve motivasyon arasındaki ilişkinin yönünün saptanması öğretmenlerin düşük mesleki doyum, düşük motivasyon ve kaygı konusundaki problemlerinin nedenlerinin tespiti konusunda önemli bir boşluğu doldurduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

- Araştırmada kullanılan ölçme araçları, elde edilecek bilgileri ölçmek için yeterlidir.
- Anket yoluyla toplanan veriler, örneklem içinde bulunan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ, Diyarbakır, Batman, Van, Ş.Urfa ve Hakkâri il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin anketlere vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin okul güvenliği algıları öğrenci güvenliği ve okul binası güvenliği alt boyutları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL GÜVENLİĞİ

1990 yılından sonra uluslararası toplum düzeyinde okulların risk altında olduğuna daha fazla vurgu yapılarak bu durum özellikle medya ekseninde tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda okul güvenliğinin tanımlanması ve okullar açısından risk oluşturabilecek unsurların geniş çerçevede irdelenmesi gerekmektedir.

2.1. Okul Güvenliğinin Tanımı

Okul güvenliği, istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik önlemlerin ve paydaşlar açısından okulu cazip hale getirmeye yönelik uygulamaların bütünü olarak değerlendirilmektedir. Dünya genelinde 1960 yılından beri şehir okullarında meydana gelen saldırganlık içeren suçlar 4 kat oranında artarken, öğretmenlere yönelik saldırılar % 7100, narkotik içerikli suçlar % 1000, hırsızlık v.b. suçlar ise % 306 artış göstermiştir. 1990 yılından sonra özellikle ABD başta olmak üzere batı ülkelerinde okullarda katliam düzeyine varan şiddet eylemleri ve intiharlar sık görülmeye başlanmıştır (Green,2000:237). Bu bağlamda son yıllarda kamuoyunda okul güvenliğinin giderek daha fazla tartışılması okul güvenliğini ilgi odağı haline getirmiştir (Işık,2004:64).

Okul güvenliği, okul programlarını sosyal ve birey odaklı hale getirme ve bu programların düzenli yürütülebilmesi için okul - çevre işbirliğini destekleme sürecidir (Kermit ve Flanary,2005:101). Okul güvenliği, öğretmenlerin, çalışanların ve öğrencilerin psikolojik, duygusal ve fiziksel açıdan kendilerini rahat ve güvende hissetmeleridir (Dönmez ve Güven,2003:19). Okul güvenliği, temel insan hakları kapsamında öğrenci ve öğretmenlerin güvenlik haklarını kapsamaktadır. Çünkü okulların karşılaştığı en önemli problemlerin başında öğrencilerin dışlanmışlık algısı taşımaları ve okul yönetiminde yeterli düzeyde söz sahibi olamamaları ve karşılaştıkları zorba davranışlar yer almaktadır. Bu nedenle okul güvenliği, sadece okul çevresi ile ilgili düzenlemeler oluşturmak ile sınırlı olmayıp, okul personeli, öğrenciler ve ailelere yönelik güçlü bir bağlılık ve bu paydaşlar arasında pozitif ilişkiler oluşturma süreci olarak ta kabul edilmektedir. Kermit ve Flanary'e (2005,103) göre şiddet ve zorba davranışlar kendisini okula düşük düzeyde bağlı hisseden öğrencilerin olduğu okullarda daha fazla görülmektedir. Bu bağlamda güvenli bir okul ortamı oluşturabilmenin en önemli sorumluluğu öncelikle okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticisinin en

önemli rolü pozitif bir okul iklimi oluşturmak, öğrencilerin ve çalışanların bağlılığını sağlamaya çalışmak olmalıdır.

Okul güvenliğinin temel amaçları Baginsky'e (2004,24) göre şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin ruh sağlığına önem vermek,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenli bir ortamda olduklarını hissettirmek,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul ortamından zevk almalarını sağlamak,
- Okul üyelerini motive etmek,
- Öğrencileri geleceğe yönelik başarıya odaklamak.

Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için okulların, sosyal destek uzmanlarına, sivil toplum örgütleri ile işbirliğine, ekonomik desteğe, sosyal ve spor amaçlı faaliyetler için güçlü bir altyapıya ihtiyaçları vardır. Okulların daha güvenli mekanlar olabilmeleri ve etkili hizmet sunabilmeleri için atılması gereken ilk önemli adım; okulların bulundukları çevredeki yerel, sivil ve resmi örgütler ile işbirliği yapmalarına imkan veren yasal düzenlemeler oluşturmaya çalışmaktır. Yoksul öğrencilere yardım sağlamak, psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencilere yönelik rehberlik-danışmanlık hizmetleri vermek için okul-aile-toplum işbirliğini sağlamaya yönelik kurullar oluşturmak gereklidir. Burada amaç ailelerin okullarda görev almalarını teşvik etmek okul çevre işbirliğini geliştirmek ve paydaşların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktır.

2.1.1. Okul Güvenliğinin Kapsamı

Okul güvenliği sadece okul içerisindeki unsurları değil aynı zamanda okulun sürekli etkileşim içerisinde olduğu toplumsal unsurları da iyileştirmeyi amaç edinen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Okul güvenliği 4 temel boyuttan oluşmakta olup bu boyutlar Tablo 1'de gösterilmiştir (Schneider, Walker ve Sprague, 2000:7):

Tablo 1. Okul Güvenliği Kapsamı

Öğrenci Güvenliği	Başarıya odaklanmak, Okul ve aile ile iletişim, Pozitif değerlere sahip olmak, İyimser olmak, pozitif gelecek algısı oluşturmak Özel yeteneklerini geliştirmeye çalışmak, Planlı yaşamak. Öz kontrol
Aile Güvenliği	Çocuklara yönelik pozitif yaklaşım, Çocukların ideallerini desteklemek, Açık kurallara koymak ve prensiplerde tutarlı olmak, Aile içi güven, Aile içi sosyal aktivitelerde bulunmak Aile içi şiddeti önlemek
Okul ve Okul Çevresine ait Güvenlik	Öğrenciye değer veren pozitif okul iklimi, Okulda zorbalıklara karşı önlemler almak, Öğrenci başarısını desteklemek, Öğrenci danışmanlığına önem vermek, Problem çözmeye yardımcı olmak, Beklentilere uygun faaliyetlerde bulunmak, Öğrencilere imkânlar sunmak, Sosyal faaliyetler Öğrenciyi motive etmek ve alternatifler sunmak.
Toplum Güvenliği	Sosyal desteğin olması, Öğrencilere yönelik sivil toplum örgütleri işbirliği faaliyetleri, Medya ve eğitim, Altyapı hizmetlerinin ucuz ve yeterli olması, Kültürel faaliyetler, Şiddete karşı toplumsal dayanışma,

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul güvenliğinin kapsamı sadece okul içi unsurları değil okulun etkileşim halinde olduğu toplumsal unsurları da kapsamaktadır. Bu unsurlar arasında; okulların içerisinde yer aldığı çevrenin kültürel, ekonomik ve değer yapısı ile ailelerin çocuklara vermiş oldukları değer, gösterdiği ilgi veya çocukların aile içerisinde maruz kaldıkları fiziksel ve duygusal şiddet, genel olarak ise toplumun şiddete karşı genel tavrı yer almaktadır. Aile, okul çevresi ve toplumdan kaynaklanan sorunlar okulun risk düzeyini doğrudan etkileyebilir.

2.1.2. Okul Güvenliğini Etkileyen Risk Faktörleri

Okulların güvenli olup olmadığı belirleyebilecek kıstaslar farklılık gösterebilir. Bu kıstasların yeterli düzeyde önemsenmemesi okullar için risk oluşturabilir. Schneider, Walker ve Sprague’ye (2000,8) göre okul ortamında güvenliği etkileyen risk faktörleri Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okul Risk Faktörleri

Okul Alanlarının Düzenlenmesi, Kullanımı ve Denetimi	Okul giriş-çıkış kapılarının yetersiz olması, Tuvaletlerin yetersiz temizliği, Okulun düzenli olmayan denetim durumu, Trafik ile ilgili düzenlemelerin yetersizliği, Işıklandırmanın ve havalandırmanın yetersizliği, Spor amaçlı alanların sürekli açık olmaması Okuma salonları ve internet odalarının yetersiz olması
Okulun Yönetimi ve Yönetim Uygulamaları	Tutarsız, disiplin uygulamaları, Okulun olumsuz iklimi Okul-aile işbirliğinin yetersizliği, Personele yönelik verilen hizmet içi eğitim kurslarının yetersiz olması, Tüm öğrencilerin okulun etkinliklerine düşük oranda katılımı,
Çevrenin Olumsuz Etkileri	Çevredeki düzensizlik ya da bozulma, Suç oranlarının yüksek olması, Alkol, tütün ve diğer uyuşturucu maddelerine kolay ulaşılabilirlik, Okul sonrası etkinliklerin yetersizliği. Sokak çetelerinin varlığı, Aile değerlerinin yetersizliği, Aile içi şiddet
Öğrencilerin Özellikleri	Öğrencilerin maddi yetersizlikleri, Akademik başarısızlık düzeyi, Öğrencilerin olumsuz kişilik özellikleri, Öğrencilerin okula uyumsuzluğu, Öğrencinin okula karşı olumsuz bakışı Öğrencinin okula olan düşük bağlılık düzeyi

Okul binası, çevresi, aile, okul yönetimi ve öğrencilerden kaynaklanan olumsuzluklar okulu sağlıklı bir ortamdan uzaklaştırmakla birlikte okul güvenliğine yönelik tehdit içeren, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını da hızlandırmaktadır.

2.1.3. Okulların Güvenliğini Olumsuz Etkileyen İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Davranışın istendik olup olmaması, davranışı gösteren bireyin özellikleri, davranışın meydana geldiği sosyal ortamın özellikleri ve toplumun değer yargılarına bağlanabilir (Başar,2001:95). İstenmeyen davranışlar ile ilgili alan yazında yer alan tanımlardan bazıları şunlardır: “Öğrencilerin öğrenmesini engelleyen davranışlar, öğretmeni ve arkadaşıyla etkileşimine zarar veren davranışlar, okul eşyalarını veya kişilerin özel eşyalarının zarar görmesine yol açan davranışlar istenmeyen davranışlardır” (Küçükahmet, 2001:112). Sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak nitelendirilir (Çelik, 2000:164).

İstenmeyen öğrenci davranışlarını Öztürk (2001,141) akademik, sosyal ve ortama zarar verici istenmeyen davranışlar olarak üç grupta sınıflandırmıştır. Okulda, eğitimi engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilir. Bunların olumsuz etkileri birbirinden farklıdır. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, “yıkıcı olmayandan, “yıkıcı olana” doğru sıralanabilir (Başar, 2001:149). Genel olarak öğretimi engelleyen, en önemli faktör olumsuz öğrenci davranışlardan kaynaklanmaktadır (Erden, 2001:35).

Okul güvenliğini olumsuz etkileyen istenmeyen öğrenci davranışları Karip’e (2002,46) şu şekilde sınıflandırmaktadır: Akademik açıdan problemler: Bireyde istenilen davranıştan zıt yerde hareket edip akademik açıdan sorunlar ortaya çıkabilir. Bunlar da üç grupta ele alınmıştır. Derse ilgisiz kalmak, öğrenci pasifliği, verilen görevleri yapmama. Sosyal açıdan problemler: Bireyin arkadaşlarına, öğretmenine ve sınıfın uyumunu bozmaya yönelik davranışları olarak ele alınmaktadır.

Olumsuz öğrenci davranışları neden olduğu sonuçları ise Erden (2001,36) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Sınıf düzeninin engelleyen davranışlar (derse geçe gelme, hazırlıksız gelme vb).
- Öğrencinin kendi öğrenimini engelleyen davranışlar (hayal kurma, dersle ilgilenmeme vb).
- Diğer öğrencilerin öğrenimlerinin engelleyen davranışlar (konuşma, gürültü yapma vb).
- Diğer öğrencilere karşı fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal huzursuzluk engelleyen davranışlar (söz istemeden konuşma, arkadaşına hakaret etme vb).
- Öğretmende gerginlik yaratan davranışlar (öğretmene karşı gelme, söylenenleri yapmama).
- Öğretmenin ya da öğrencilerin eşyalarının zarar görmesi (öğretmenin kişisel eşyalarını karıştırma, arkadaşın eşyasını izinsiz kullanmak).
- Öğretmenin ya da öğrencinin kendisinin zarar görmesine neden olan davranışlar (arkadaşını itme, vurma vb).

Okullarda sık sık gerçekleşen bu olumsuz davranışların nedenleri ise okuldan nefret etme, öğrencinin hiperaktif olması, dikkat dağınıklığı, derse ilgisiz olma ve dikkat çekmek gibi nedenlere bağlanabilir. Bu nedenle güvenli okulun özelliklerinin tanımlanması daha fazla önem oluşturmaktadır.

2.2. Güvenli Okul

Okullar, sosyal örgütler oldukları için güvenlik konusunda sorunlar yaşayabilirler. Güvenli okul, uyumlu okul olup, bu tür okullarda okul çalışanları ve öğrencileri arasında pozitif ilişkiler mevcuttur (Ögel, Tarı, Eke, 2006: 18). Güvenli okul, korku ve gözdağı veren bir çevreden uzak, istenilen bir şekilde öğrencilerin öğrenebildikleri, öğretmenlerin öğretebildikleri, öğrencinin başarısı hakkında kaygı duyan öğretmenlerin olduğu okullardır (Stephens, 1995:13). Güvenli okul, herkes için öğrenmeye önem verilen ve başarı beklentisi mevcut olan, öğrencilerin güvenli bir eğitim ortamında sosyal becerilerini sergileyebildikleri, öfkelerini kontrol edebildikleri, problemlerine çözüm bulabildikleri ve herkesin birbirine saygılı davrandığı bir ortamdır (Çelik, 2005: 88). Güvenli bir okulun amacı tüm öğrenciler için pozitif okul iklimi oluşturarak çevreyle ilişkileri en üst düzeye çıkarmaktır (Schneider, Walker, Sprague, 2000:7). Güvenli okullar, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer işgörenlerin kişisel gelişimlerine destek verilen okullardır (Bucher ve Manning, 2005:56). Güvenli okul öğrencilerin, akademik becerilerini en iyi şekilde geliştirebilecekleri ve sosyal etkinliklerle desteklenen bir öğrenme iklimine sahiptir (Dönmez ve Güven,2002:60). Genel olarak güvenli okulların hedefleri şunlardır: (Schneider, Walker, Sprague, 2000:3):

- Öğrencilere iyi yolu göstermek,
- Pozitif iklim oluşturmak,
- Bütün öğrencileri okul hayatına dâhil etmek,
- Akademik olarak etkili olmak

Bu hedefler okulu daha cazip bir duruma getirmek ve öğrenci odaklı eğitimi amaçlamaktadır.

2.2.1. Güvenli okulun özellikleri

Okullar öğrencilerin başarılarını artırabilmek için güvenli ve disiplinli öğrenme çevresini oluşturmak zorundadırlar (Kadel,1995:2). ABD Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanan güvenli okulun temel kriterleri Tablo 3’de gösterilmiştir (National Crime Prevention Council, 2003: 9):

Tablo 3. Güvenli Okul Kriterleri

Güvenli Okulun Kriterleri	Lider okul yöneticisi, öğretmen kadrosunu önemseme, Aile ve toplum ile işbirliği, Okulun fiziksel çevresi güvenlidir, Okul demokratik değerlere sahiptir, Okul açık bir vizyona sahiptir, Önleme ve müdahale programları devamlı, koordineli ve etraflicadır, Müdahaleler öğrenci ihtiyaçlarının dikkatle değerlendirilmesine dayalıdır, Olaya dayalı yaklaşımlar kullanılır, Personel programları ve yaklaşımları tamamlamada eğitim ve destek yardımı sağlanır, Pozitif okul iklimi vardır, Öğrenci başarısında, davranışlarında belirgin ve üst seviyede beklentiler vardır, Okul ve eğitimsel süreçlerde üst düzeyde öğrenci bağlılığı vardır, Veli bağlılığı da yüksek düzeydedir, Öğrencilerin sosyal olarak gelişmeleri ve yaşam becerilerini öğrenmeleri için fırsatlar sunulmaktadır, Okul kültüründe farklılıkları takdir ve saygıyı cesaretlendirme mevcuttur, Toplum ile etkili işbirliği süreci vardır, Öğrencilere eşit saygıyı gösterilir, Sistem içerisinde kötü muamele görmüş ya da ihmal edildiğinden şüphelenilen çocukların gönderilebileceği birimlerle iletişim halindedir
----------------------------------	--

Bu özellikler açısından okulun güvenli olabilmesi için, okulun öğrencilere yönelik sosyal ve duygusal destek vermesi, öğrencilerin ilgi ve beklentilerini karşılayabilmesi gerekir. Burada okul ikliminin önemi ön plana çıkmaktadır. Okul iklimi; öğrencinin ailesiyle ve öğrencinin okulundaki öğretmenleriyle olan ilişkisini kapsamaktadır. Okuldaki bu ilişkilerin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için, okul içi iletişimini en iyi şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğretmenleri ile olumlu iletişim kurabilen beklediği dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttırırlar (Hoşgörür,2004:77).

2.2.2. Güvenli Okulun Alt Unsurları

Güvenli okullar, sadece pozitif okul iklimine sahip olmayıp, ideal fiziksel koşullara da sahiptir. Güvenli bir okul iklimi içerisinde etkili öğretim yaklaşımlarının uygulanması için, gerçek öğrenci problemlerinden haberdar olma, sorumluluk duygusu, sevgi kültürü, öğretmen ve öğrencilerin desteklenmesinin yanı sıra, fiziksel donanımın yeterli olması gerekmektedir (Orpinas, Horne, Deborah 2003: 441). Güvenli okulun içerisinde; kamera sistemi, alarm sistemi, ilkyardım odaları, okulun temizliği, aydınlatma düzeni, spor alanları ve okul polisi uygulamaları yer almaktadır.

Kamera sistemi: Okulların güvenliği konusunda önemi ve gereksinimi giderek artan önlemler arasında okul koridorları, bahçesi ve çevresini denetleyebilen güvenlik

kameraları yer almaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler açısından psikolojik baskısı ve etik açıdan tartışılan yönleri olmasına rağmen (Dönmez ve Özer,2010:224) kameraların okul içerisinde ve çevresindeki güvenlik olaylarının azalmasında önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Alarm sistemi: Okul binalarının güvenliği açısından yangın, sel baskını, deprem gibi acil durumlara karşı bir uyarı sisteminin olması gereklidir (Bektaş, 2007,18). Bu alarm sisteminin sağlıklı işleyebilmesi için olması gereken tamamlayıcı diğer unsurlar arasında okulun acil çıkış kapıları ve çok katlı okul binaları için yangın merdivenleri bulunmalıdır.

İlk yardım odaları: Okullar kazaların, yaralanmaların ve istenmeyen davranışları sıklıkla görülebildiği yerler olduğu için okul binaları içerisinde ilk yardım malzemelerinin içinde bulunduğu bir dolap veya acil müdahale odalarının olması okulun fiziki güvenliği açısından gerekli olarak kabul edilebilir. İlk yardım sürecini destekleyen diğer önemli unsurlar ilk yardım konusunda deneyimli uzmanların veya bu konuda eğitilmiş öğretmenlerin okul bünyesinde olmasıdır.

Temizlik ve aydınlatma: Okul binasını güvenlik konusunda cazip duruma getiren lavabo, koridor ve sınıfların temizliğidir (Işık,2004:169). Okulun havalandırma sisteminin olması ve güzel kokular ile donatılması “*hasta bina sendromunu*” azaltabilir (Culver, vd, 2002:73). Okulların temizliği öğrenciler ve öğretmenler açısından cazibeyi artırdığından başarı üzerinde dolaylı olarak etkili olmaktadır.

Spor alanları: Okullar, öğrencilerin zihinsel gelişimleri kadar bedensel ve ruhsal gelişimlerine de etki edebilecek potansiyele sahiptirler (Culver, vd, 2002:74). Değişik spor branşlarına hitap edebilecek alanlara sahip olmaları okullar için ideal alan olarak kabul edilebilir. Bu alanların iyi düzenlenmesi, öğrencilerin güvenliği düşünülerek oluşturulması (Bektaş, 2007:15) okulun fiziki açıdan güvenliğine katkı sağlamaktadır.

Okul polisi: Ülkemizde özellikle ilköğretim okulları arasında hızla yaygınlaşan okul güvenlik görevlisi yada “*okul polisi*” uygulaması, okul çevresindeki çetelerin okul bahçelerine girmelerini ve okuldan kaçış gibi istenmeyen durumların azalmasında gözle görülebilir bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu açıdan “*okul polisi*” uygulanmasının okulun güvenliği açısından dikkate değer bir önlem olduğu söylenebilir. Bu unsurların sağlıklı olarak işlemediği okullar ise güvenli olmayan okullar olarak nitelendirilebilir.

2.2.3. Güvenli olmayan okulun özellikleri

Amerikan Ulusal Suç Önleme Konseyine göre güvenli olmayan okulun özelliklerini Tablo 4’te gösterilmiştir (National Crime Prevention Council, 2003:9):

Tablo 4. Güvenli Olmayan Okulların Özellikleri

Güvenli olmayan Okulun Özellikleri	Okul alanlarının düzenlenmesi ve kullanımında yetersizlik, Okulun kalabalık olması Yardımsız, tutarlı ve değişmez disiplin kurallarının olmayışı, Çeşitlilik ve çok kültürlülüğü kabul etmeme, Öğrencinin okul kültürüne yabancılaşması, Risk altındaki öğrencilerin, öğretmenleri ve akranları tarafından reddedilmesi, Okulun günlük işleyişinde öfke ve kızgınlık. Öğrencilerde hayal kırıklığı, Esnekliğin olmaması, Okulun kapalı bir sosyal grup olarak algılanması, Özel yeteneklere önemin azlığı, Okulun- çevre ile ilişkilerinin zayıflığı Yönetici ve öğretmenlerde düşük empati Güvenin düşüklüğü, Sevginin ilişkilerde eksik olması .
---	---

Güvenli okullar ile güvenli olmayan okulların özellikleri karşılaştırıldığında; öğrenci başarısının desteklenmesi, pozitif okul iklimi, takım halinde çalışma, okul içerisindeki güven ve öğrenci danışmanlığı noktalarında farklılıklar ön plana çıkmaktadır.

2.3. Okul Güvenliği Teorileri

Okul güvenliğine ilişkin uygulamalar çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik nedenler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okul güvenliği ile ilgili başlıca teoriler şu şekilde sıralanabilir:

- Sosyal Düzensizlik Teorisi (Social Disorganization Theory),
- Sosyal Kontrol Teorisi (Social Control Theory),
- Okul İklimi Teorisi (School Climate Theory),
- Davetkâr Teori (Invitational Theory of Practice).
- Aile Sistemi Teorisi (Family Theory)

2.3.1. Sosyal düzensizlik (organizasyonsuzluk) teorisi

Sosyal düzensizlik teorisini savunanlara göre, çevrenin olumsuz etkilerinden dolayı suç sayılacak davranışlar sık görülebilir. Silaha kolay ulaşabilme, sosyal dayanışmanın zayıf olması, göç, işsizlik, sokak çeteleri okul ve çevresinde istenmeyen olaylara neden olabilir. Sosyal düzensizlik teorisinde üç önemli nokta vardır: Yoksulluk, etnik çeşitlilik ve göç (Stewart, 2003:579). Düzensiz bir çevrede, okulların ortak sosyal değerleri ve ahlak ilkelerini öğrencilere aktaramamaları, suç oranlarına ve diğer sosyal sorunlara neden olan ortak problemleri çözmede yetersiz kalmaları, okul ve çevresindeki sosyal imkânların yetersiz olması (Stephens,1995:24), çocuklar ve gençler üzerinde sosyal denetimin azalmasına neden olmakta ve istenmeyen davranışlara zemin oluşturabilmektedir.

2.3.2. Sosyal kontrol teorisi

Sosyal kontrol teorisini savunanlar güvenliği bireylerin toplumsal değer ve normlara olan bağlılık düzeyleri açısından değerlendirmektedirler. Bu kuramı savunanlara göre bireylerin, aile, okul, arkadaş, din ve gelenekler gibi kurum ya da değerlere bağlılık düzeylerinin güçlü olması, suçları engelleyici bir işlev görmektedir. Söz konusu geleneklere veya kurumlara olan bağlılık düzeyinin zayıflığı ölçüsünde de, bireylerin suç işleme olasılıkları artmaktadır. Burada “sosyal uyum” kavramı önem çıkmaktadır (Kızmaz, 2005:153). Bu teoride sosyal olarak bağlılığın artması için dört esas belirtilmektedir (Welsh, 2000:93):

- Geleneksel hedeflere bağlılık: Geleneksel olarak kabul gören ve önemsenen davranışları yaşatma ve geliştirmeye çalışma.
- Sosyalleşmiş diğer insanlara bağlılık: Diğer insanların beklentilerini ve düşüncelerini önemseme.
- Geleneksel aktivitelere katılım: Suç olan aktivitelere karşı olarak sosyal yardımlaşma içerikli aktivitelerde bulunma
- Geleneksel kurallara inanç: Gençlerin geleneksel değerlere bağlı kaldığı ya da kalmadığında ahlâkî değerlerin derecesi.

Sosyal kontrol kuramcılarına göre okullar, sosyal bağlanma ya da bağlanmama için aracı görevi görebilirler. Sosyal kontrol kuramcıları çocukluk dönemlerinde yeterli içsel denetiminin gelişmemesi, aile, arkadaş, okul ortamlarında kazanılan sosyal rollerin birbiriyle çatışması veya öğrenilen davranışların karışıklık arz etmesi gibi faktörlerin

(Kızmaz,2005:155) bireyin sapkın tutum geliştirmesinde etkili olduğunu öngörmektedirler.

2.3.3. Okul iklimi teorisi

Okul iklimi; okulun kültürü, örgüt yapısı, okulun sosyal ve ekolojik çevresi gibi farklı boyutları içerir (Stewart, 2003:581). Okulun yazılı olmayan inanç ve değerleri öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşimin çeşitli şekilleri ile oluşur. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkileri zayıf olan ve disiplin politikası olmayan okullarda daha fazla istenmeyen davranış problemleri görülebilir. Okulun fiziksel durumu, sosyal çevresi, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin özellikleri, etnik kimlik, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, öğretmenlerin deneyimleri okul ikliminin boyutları arasında kabul edilmektedir (Stewart, 2003:583). Okul iklimi kuramcısına göre, öğrencilere karşı destekleyici norm ve değerlere sahip, üyeleri arasında “birliktelik duygusu” oluşturabilen okullar, öğrencilerin davranışlarını kontrol etme ve diğer okul problemlerini etkili bir şekilde çözmede daha başarılı olmaktadır (Adelman ve Taylor,2002:219). Buna karşılık, bu özellikleri yetersiz olan okullar öğrenci davranışlarını kontrol etmede zorluklarla karşılaşır. Okul iklimi, uygun davranışların neler olduğunu ve işlerin nasıl yapılabileceği ile ilgili normları, rol ilişkilerini, rol algılarını, etkileme ve uzlaşma modellerini, ödül ve cezaları kapsamaktadır (Welsh, 2000:95).

2.3.4. Davetkâr teori

Bu teoriyi savunanlara göre okulların cazip yönlerinin olmaması, öğrencilerde dışlanmışlık algısı oluşturabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerdeki potansiyel becerilerin fark edilmesi ve aynı zamanda bu potansiyeli olumsuz yönde etkileyen engellerin ortadan kaldırılmasını hedefleyen iletişim mekanizmasını merkeze almaktadır. Davetkâr kuramın 4 temel dayanak noktası vardır: Saygı, güven, iyimserlik ve kasıt. Davetkâr kuram, kolaylıkla öğrenci, çalışan ve diğer kişilere öğretilebilecek ortak bir dil dönüşümünü kullanarak, temel iki kelime üzerine kuruludur, “davet ve engel”. Davet, olumlu gelişme, değişme ve olumlu beklentileri, engel ise gelişme ve iletişime yönelik engelleri ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Davetkâr kuramın yerine getirilmesini insan (people), mekan (places), politikalar (policies), program (program) ve süreç (proces) araçları sağlar. Bu faktörler şu anlamlara gelmektedir (Purkey, 1992:307):

İnsan: Okullarda başarıyı ve güvenliğı sağlamak için yapılan çalışmalar insan merkezli olmalıdır.

Mekan (Yer): Okul, insanların bulunmak ve öğrenmek istedikleri bir yer nasıl olabilir yaklaşımını içermektedir.

Politikalar: Politikalar büyük ölçüde okulun işleyişini etkileyen yazılı ve yazılı olmayan prosedür, kural ve yönetmelikleri içermektedir.

Programlar: Okullarda şiddeti azaltmaya odaklanmaktan çok koruyucu ve önleyici tedbirler almak daha önemlidir. Okul sonrası gelişim programları özendirilebilir ya da risk altındaki çocukların okul aktivitelerine daha fazla katılımları sağlanabilir.

Süreçler: Süreçler diğer dört unsur ile ilgilenir. Süreçler, işbirliği, demokratik aktiviteler, etik ve ahlâkî konular, ortak çaba, yardımsever öğretmenler ve şiddet içermeyen eğitim gibi okul kalitesinin temelini oluşturan konularla ilgilenir. Davetkâr teorisinin, 5P gücünün güven, iyimserlik, isteklilik ve saygı ile uygulanması başarılı ve güvenli okullar yaratmada yenilikçi bir model sağlar.

2.3.5. Aile sistemi teorisi

Bu teoriyi savunanlara göre aile tek başına çocuk, genç ve yetişkin üzerinde fiziksel ve duygusal olarak davranışları etkileyebilecek bir güce sahiptir. Olumsuz öğrenci davranışları olumsuz aile ilişkilerinden kaynaklanmaktadır (Bosworth ve Dorothy, 1999: 343).

2.4. Okul Güvenliğı İle İlgili Kavramlar

Okul güvenliğı kapsamında yer alan kavramlar okul güvenliğinin fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan değerlendirilmesini kolaylaştırabilir. Okul güvenliğı ile ilgili kavramların bazıları şunlardır:

- Okul Zorbalığı
- Şiddet
- Yıldırma
- Saldırganlık
- Okulu Yarıda Bırakma
- Okula Devamsızlık
- Okul Fobisi
- Aile İçi Şiddet

2.4.1. Okul Zorbalığı

Zorbalık, kendisini koruyamayacak durumda olan bir bireye karşı yapılan saldırgan davranışlardır (Boucher, 2001: 11). Okul zorbalığı konusundaki ilk çalışmalar Olweus tarafından 1970’li yıllarda başlatılmıştır. Okul zorbalığını Olweus (1978, 68) “Bir ya da birkaç öğrencinin diğer bir öğrenci ya da öğrenci grubuna yönelik fiziksel ve zihinsel baskı uygulaması” olarak tanımlamıştır. Bosworth ve Dorothy (1999,342) ise zorbalığı, bireysel ve grup temelli şiddet ile birlikte ele almışlardır. Okul zorbalığı, “kurban konumundaki öğrencilerin, karşılaştıkları bir dış baskıdır” (Arora, 1987,116). Başka bir tanımda ise okul zorbalığı; “Bir öğrencinin, bir veya bir grup öğrenci tarafından fiziksel ya da psikolojik olarak istismar edilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Hazler, Hoover ve Oliver, 1992:7). Okul zorbalığı “bir öğrenciye başka bir öğrenci ya da bir grup öğrenci tarafından olumsuz şeyler söylenmesi ya da yapılması” (Kaltiala-Heino ve Rimpela, 1999:349) şeklinde de tanımlanmaktadır. Zorbalıkla ilgili literatürdeki bu tanımların tümü birlikte değerlendirildiğinde; yapılan okul zorbalığı tanımlarının ortak noktası zorbalık davranışının fiziksel veya psikolojik boyutları içermesidir. Okulun oyun alanları, sınıfları ya da koridorlarında öğrenciler genellikle birbirlerini itip-kakabilirler. Ancak, öğrencilerin zorbalık olarak nitelendirdiği davranışlar şu faktörler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Besag,1995,27):

- Zorbalık tek bir öfkeli davranıştan ziyade süreklilik özelliği gösteren bir durumdur.
- Zorba ve kurban arasında güç dengesizliği vardır.
- Zorbalık davranışı doğası gereği sözel, fiziksel ya da psikolojik olabilir.
- Kurban konumundaki birey ya da bireylere yönelik kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması,
- Davranışın süreklilik özelliği taşıması,
- Zorbalığa maruz kalan kurbanın, zorbaya karşı kendisini savunamayacak durumda olması ve çaresiz hissetmesi gerekir.

Yukarıda ifade edilen zorba davranışlar Mellor’a (1997,23) göre tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Okul Zorbalığı Türleri

Sözel zorbalık	Sürekli olarak kızdırma, isim takma, alay etme, tehditler ve dedikodu yapma. küfür niteliğindeki ifadeler ve hareketlerde bulunmak.
Fiziksel zorbalık	İtme, çimdik atma, yumruklama, tekme atma, bıçak çekme ve silah kullanma, başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı, birisini cebindeki para, değerli bir şeyleri vermeye zorlama, sınıftaki çalışmaların ve ev ödevlerinin üzerini karalamak ya da oynanan bir oyunu bozmak, okula giderken veya okul koridorlarında itilme.
Duygusal zorbalık	Öğrencinin kilosu ile alay edilmesi, ten rengi ile alay edilmesi, yaşadığı çevre ile ilgili aşağılamalar, dışlama (sen benimle oynamıyorsun), alay konusu etme ya da utandırma, bireyin etnik kökeni, elbisesi, beden yapısı, şivesi ile alay etme, duvara ismini yazmak.

Çocukların gruptan dışlanması ve tek başına kalmaya zorlanması da bir tür zorbalık olarak tanımlanabilir. Mellor (1997,24) toplam 942 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin % 5'i "bazen ya da daha sık" ve % 1'i de her gün okulda arkadaşlarıncı dışlandığını, % 15'i bu süre içerisinde diğer öğrencilerce kendisine isim takıldığını ve % 8'i diğer öğrenciler tarafından kendisine vurulduğunu belirtmişlerdir. Zorbalığın amacı, bireyleri bulundukları ortamdan dışlamaktır. Okulda yaşanan zorbalık türleri; şartlara ve kültüre bağlı olarak değişiklikler gösterebilmektedir. Bundan dolayı da farklı okullarda ve farklı ülkelerde; hatta bir ülkenin değişik bölgelerinde zorbalığın türü ve nedenleri değişebilmektedir.

2.4.1.1. Okul zorbalığının nedenleri

Okullarda yaygın olarak görülebilen öğrencilerin zorba davranışları değişik nedenlere dayanmaktadır. Bu nedenler sadece kişisel değişkenlere bağlı değildir. Zorba davranışların nedenleri Roland and Thormod'e (2001,448) göre Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Zorbalık Nedenleri

Bireysel Nedenler	Bireylerin zorbalığı yaşam biçimi olarak tercih etmesi, zorbalık davranışta bulunan kişinin kendini kurbandan daha güçlü hissetmesi, hiperaktiflik, saldırgan tutum sergilemek ve kendini güçlü görme algısı, stres ve kaygının fazla olması.
Okul Kaynaklı Nedenler	Okuldan kaynaklanan nedenler; büyük okul ve sınıfların kalabalık olması, okul kampüslerinin donanım yetersiz olması, öğretmen ve yönetici ilgisizliği, sosyal amaçlı ortamların ve faaliyetlerin yetersiz olması, bireysel danışmanlığın yetersiz olması
Toplumsal Nedenler	Toplumsal nedenler; Zorbalığın toplumda kabul görmesi, yaptırım gücünün olmaması, aile içi şiddet ve aile kontrolünün zayıflaması

Zorba davranışların birey, okul ve toplum kaynaklı nedenlerinin tespit edilmesi okul güvenliğine yönelik risk durumlarına karşı alınabilecek önlemlerin daha gerçekçi olmasına katkı sağlayabilir.

2.4.1.2. Akran zorbalığı

Akran zorbalığı, okullarda, çocuk ve gençler arasında yaygın olarak görülebilen bir zorbalık türüdür. Akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde, özellikle de Dan Olweus’un çalışmalarına dayanmaktadır. Akran zorbalığının belirleyici nedenlerinin başında; akranlarına zorbalık uygulayan öğrencilerin zorbalığın kendilerini çevrede popüler yapacağına dair bir inancıya sahip olmaları, kavganın problem çözmede kullanılacak en etkili çözüm yolu olduğu ve kurbanlarının bu davranışı hak ettiği düşünceleri yer almaktadır (Genç, 2007,29). Akran zorbalığının sınırlarının belirlenmesi bu tür davranışların nedenlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Akran zorbalığı ile ilgili literatürde yer alan önemli tanımlar şu şekilde sıralabilir:

- Akran zorbalığı, akran gruplarının birbirlerini olumsuz yönde etkileyerek, birbirlerine karşı sözel, fiziksel veya sosyal saldırganlığın içine girecek şekilde (isim takma, tehdit etme, usandırma, vurma vb.) farklı zaman dilimleri içinde tekrarlı olarak kaba güç kullanılmasıdır (Tani vd, 2003:132).

- Bir bireyin/grubun bir bireye uyguladığı, tekrarlayıcılığı ve sürekliliği olan, gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasını içeren, zarar verici ve incitici saldırgan davranışlardır (Güvenir, 2004:12).
- Bireyin kendini savunamadığı, zaman içinde uzun periyotlarda süregelen bir veya birden çok bireyin doğrudan veya dolaylı olarak meydana getirdiği, kasıt içeren tüm saldırgan davranışlardır (Schuster, 1999:177).
- Bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür (Roland,2002:199).
- Gücü elinde bulunduran bireylerin, kendi kazanç ve çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel düzlemde cereyan eden mağdura stres ve acı veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır (Besag, 1989:11).
- Gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasıdır (Smith ve Sharp,1994:14).

Tanımlar doğrultusunda akran zorbalığında bulunan ve bu davranışlara maruz kalanlar arasında güç dengesizliğinin olduğu, zorba davranışın bilinçli ve sistemli yapıldığı, yıldırma amacı taşıdığı, zarar vermek kastı taşıdığı genel ölçütler olarak vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Olweus'a göre (1993,112) bir davranışın zorbalık olarak kabul edilebilmesi için şu ölçütler dikkate alınmalıdır:

- Saldırganca olmalıdır veya içinde kasıtlı zarar verme bulunmalıdır.
- Tekrarlı olmalıdır ve birden çok kez meydana gelmelidir.
- Zorbalığa katılan kişiler arasında güç dengesizliği olmalıdır.

İfade edilen ölçütler doğrultusunda belirtilen zorba davranışlar akranlar arasında farklı şekillerde görülebilmektedir (Griffin ve Alan, 2004:381):

Fiziksel zorbalık: Fiziksel zorbalığın içine giren davranışlar arasında vurmak, tokat atmak, yumruklamak, tekmelemek, çelmelemek, tükürmek, itmek, saç çekmek, eşyasını zorla almak, korkutmak bulunmaktadır. Sözel zorbalık: İsim takmak, alay etmek, onurunu zedelemek, küçük düşürmek, iğnelemek, hakaret etmek, söylentiler çıkarmak, tehdit etmek ve küfür etmek. Duygusal zorbalık: Dışlamak, ağır işler vermek, faaliyetlere dahil etmemek, konuşmamak, yardım etmemek, yalnız bırakmak.

İfade edilen bu tür zorba davranışlar hem davranışı gösteren hem kurban üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir. Örneğin zorba davranışlara maruz kalan birçok öğrenci için bu durum kaygı nedeni olabilir.

2.4.2. Yıldırma

Yıldırma kişiyi iş yaşamından veya bulunduğu örgütten dışlamak amacıyla yapılan bir şiddettir. Bu amacın gerçekleşmesi için alay etme, aşağılama ve kişinin itibarına yönelik saldırgan davranışlar kasıtlı olarak yapılır. Kasıt unsuru taşıyan bu davranışlar yönetim tarafından desteklenirse, mağdur üzerinde daha fazla olumsuzluğa neden olabilir (Tınaz,2006:48). Okul örgütlerinde yaygın olarak görülebilen yıldırma davranışları Elliott'a (2003,5) göre Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okullarda Görülebilen Yıldırma Davranışları

Okullarda Yaygın Olarak Görülen Mobbing Davranışları	Kişiyeye yönelik iftira atmak, Sürekli fiziksel şakalar yapmak, Dedikodu yapmak, Yalnız bırakmak, Korkutmak, Taciz etmek, Duygularını incitmek, Küçük düşürmek, Alay etmek Ad takmak
---	---

Yıldırma, birine eziyet etmek, yıpratmak ve engel olmak amacıyla tekrarlı olarak yapılan kişiyi öfke ve korku gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Yıldırma bir veya daha fazla sayıda kişinin iş yerinde bulunan bir veya daha fazla sayıda kişiye karşı, bir süre içinde devamlı olarak yaptıkları olumsuz davranışlardır (Brodsky ,1976:76). Yıldırma, bir veya birkaç kişinin bir veya daha fazla kişi tarafından, her gün ve birkaç ay süre boyunca düzenli olarak duygusal yönden dışlayıcı davranışlara maruz bırakılmasıdır (Leymann,1996:253).

2.4.2.1. Yıldırma nedenleri

Yıldırmanın değişik nedenleri vardır. Bu nedenler sırası ile ifade edilmeye çalışılmıştır.

Örgütün yapısından kaynaklanan nedenler: Örgütün yapısı yıldırma üzerinde etkilidir. Örgütün yapısı işgörenlerin rollerini belirler. İşgörenlerin farklılıkları onların başarıları üzerinde etkili olmaktadır. İşgörenin kendine ve örgütüne verdiği anlam onun rol başarısı üzerinde etkilidir. Bu durumda çalışanın örgüt içindeki rol başarısı da bir

anlamda örgüt dışındaki bireysel nedenlerden etkilenmektedir (Katz ve Kahn, 1966:201). Hiyerarşik örgütlenme biçimlerinde yıldırma neden olabilecek bir ortam mevcuttur. Çünkü bu tür örgütlerde iktidar gücü bir noktada toplanmıştır. (Crawford, 1997:223). Büyük örgütlerde saldırgan davranışlar daha kolay gizlenebildiğinden, bu tip örgütlerde daha sık yıldırma yaşanmaktadır. İdari işlerde ve hizmet sektöründe çalışanlar, üretim sektöründe çalışanlara oranla daha fazla iş yerinde yıldırma uğramaktadır (Vartia,1996:204). Özellikle çalışanların iş doyum düzeyinin az olduğu örgütlerde yıldırma daha büyük bir oranda görülebilmektedir (Cassitto, 2003: 24).

Yönetimin yapısından kaynaklanan nedenler: Yönetici, örgütün yapısı gereği kendisine verilen otoritenin sınırları içinde çalışanları etkiler ancak bu etki çıkar amaçlı bir otoriteye dönüştürülemez. Yönetici otoritesini etik olarak kullanması gerektiğini bilmelidir (Katz ve Kahn, 1966: 216).

Örgütün ikliminden kaynaklanan nedenler: Yıldırma, rekabetin olduğu ortamlarda daha yaygındır. Yıldırma örgütün sosyal iklimi ile doğrudan ilişkilidir (Vartia, 1996:207). Örgüt içinde yaşanan düşmanlıklar örgüt içindeki iletişimi olumsuz etkiler ve olumsuz ilişkiler düşmanlığı artırabilir. Bu tür çatışmalar örgüt içi çatışmaya neden olabilir. Bu duruma taraf olanlar birbirleri ile kıyasıya mücadele içine girebilirler (Einarsen, 1999:23). Yıldırma yaşanan mesleklere bakıldığında bankacılık, sigortacılık, savunma sektörü, üniversiteler, acil servisler ve özel okullar olduğu görülür (Crawford,1997:223). Özellikle özel okullarda ve özel eğitim kurumlarında işte kalabilme mücadelesi yıldırmanın yaşanmasına neden olabilir (Waggoner, 2003: 30).

Bireysel nedenler: Örgütlerde yaşanan yıldırmanın bireysel nedenleri de vardır. Örgütlerde yıldırmanın bireysel nedeni arasında genel olarak kıskançlık yer almaktadır. Kurban olan kişi, genelde saldırganın sahip olmadığı niteliklere sahiptir ve saldırgan, mağdurda kendisinin sahip olamadığı nitelikleri gördükçe kıskançlık duyar (Vartia,1996:204). Yıldırmanın bireysel nedenleri şu şekilde sıralanabilir; (1) saldırganın kişilik özelliği, (2) saldırganın mağdurun niteliklerini çekememesi, (3) saldırganın kendinden emin olmaması, (4) kendine bir kurban seçen saldırganın, diğerlerini de etkileyerek, onları seçtiği kişiye karşı kıskırtması, (5) kurbanın örgüt içinde imtiyaz sahibi olması, (6) kurbanın gruptaki kurallara uymaması, (7) kurbanın performansının ortalamadan yüksek olması, (8) kurbanın gruptakilerden farklı olması, (9) hastalık, (10) aşağılamadan hoşlanma, (11) kurbanın özel hayatının diğerlerinden farklı olması, (12) kurbanın cinsiyeti, (13) kurbanın fiziksel engeli, (14) kurbanın

görünüşü, (15) kurbanın performansının ortalamadan düşük olması, (16) kurbanın milliyeti, (17) kurban seçilenin diğerlerine göre parlak bir kariyerinin olması, (18) kurbanın göz alıcı güzellikte olması, (19) kurbanın duygusal zekasının üstün olması, (20) kurbanın diğerlerine göre daha genç olması, (21) kurbanın diğerlerine göre daha yaşlı olması (Çobanoğlu, 2005:24). Yıldırma kurbanın sahip olduğu özelliklerin yanı sıra temelde saldırganın algısına bağlı olarak gerçekleşmektedir.

2.4.2.2. Okullarda yıldırma davranışları

Leymann (1996,168), değişik yıldırma davranışı tanımlamış ve bunları davranışın özelliğine göre Tablo 8’da dört gruba ayırmıştır:

Tablo 8. Genel Yıldırma Davranışları

Yıldırma Davranışları	Kendini göstermeyi ve iletişim oluşumunu etkilemek Üstünüz tarafından kendinizi gösterme olanaklarınız kısıtlanması. Sözüünüz sürekli kesilmesi. Arkadaşlarınız kendinizi gösterme olanaklarınızın kısıtlanması. Yaptığınız iş sürekli eleştirilmesi. Özel yaşamınız sürekli eleştirilmesi. Telefonla sürekli rahatsız edilmesi. Sözlü tehditler alınması. Yazılı tehditler gönderilmesi.
	Sosyal ilişkilere saldırılar Çevrenizdeki insanlar sizinle konuşmazlar. Kimseyle konuşamazsınız; başkalarına ulaşmanız engellenir Arkadaşlarınız sizinle konuşması yasaklanır. Sanki orada değilmişsiniz gibi davranılır.
	İtibarınıza saldırılar İnsanlar arkanızdan kötü konuşur. Asılsız söylentiler ortada dolaşır. Gülünç durumlara düşürülürsünüz. Bir özüünüzle alay edilir. Sizi gülünç düşürmek için yürüyüşünüz, jestleriniz veya sesiniz taklit edilir. Dini veya siyasi görüşünüzle alay edilir. Milliyetinizle alay edilir. Öz güveninizi olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlanırsınız. Çabalarınız yanlış ve küçültücü şekilde yargılanır. Alçaltıcı isimlerle anılırsınız. Cinsel imalara maruz kalırsınız.
	Kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırılar Sizin için hiçbir özel görev yoktur. Size verilen işler geri alınır, kendinize yeni bir iş bile yaratamazsınız. Sürdürmeniz için size anlamsız işler verilir. Sahip olduğunuzdan daha az yetenek gerektiren işlerde çalıştırılırsınız. İşiniz sürekli değiştirilmektedir. Öz güveninizi etkileyecek işler verilir. İtibarınızı düşürecek şekilde, niteliklerinizin dışındaki işler size verilir. Size mali yük getirecek genel zararlara sebep olunur. Eviniz ya da işyerinize zarar verilir.

Yıldırmanın, sadece bireyin iletişim kurmasının engellenmesi ile sınırlı olmayıp, bireyi sindirmeye ve sosyal yalnızlığa itmeye neden olabilecek olumsuzlukları da kapsadığı görülmektedir.

2.4.2.3. Yıldırma türleri

Yıldırma örgütlerde değişik şekillerde görülebilmektedir. Dikey olarak astlar üstlerine, üstler astlarına ve yatay olarak ise çalışanlar arasında görülebilmektedir.

Dikey yıldırma: Üstlerin astlarına uyguladığı yıldırma amaçlı davranışlardır. Dikey yıldırma genellikle yöneticilerden astlarına yönelik yapılan bir psikolojik şiddettir. Yöneticilerin astlarına uyguladığı yıldırma % 85,5 iken, eşit statüde olanların birbirlerine uyguladıkları yıldırma %15,7 olduğu tespit edilmiştir (Çobanoğlu, 2005:27). Dikey yıldırmanın yaygın nedenleri şunlardır: *İmajın tehdit edilmesi*; üstlerinden daha fazla çalışan bir astın varlığı amirin konumunu tehlikeye düşürdüğü için üst astına yıldırma uygular. *Yaş farkı*; astın üstten daha genç olması yine üstün konumunu tehdit ettiği için üst kurumda hala kendisine ihtiyaç olduğunu kanıtlamaya çalışır. *İdeolojik nedenler*; farklı görüş ve inanışların belirgin olması, ast ve üstün bunu açık bir şekilde ifade etmesi üstün astına yıldırma uygulaması için yeterli bir neden olabilir.

Yatay (fonksiyonel) yıldırma: Birbirleriyle aynı statüde bulunan kişilerin birbirlerine karşı gösterdikleri şiddet türüdür. Yıldırmaya maruz kalan birey yetenekli ve sosyal ise bu durum çalışanları rahatsız edebilir. Bu yıldırma türünde genellikle birkaç kişi bir araya gelerek bir kişiye yıldırma uygular (Tutar, 2004:112).

Aşağıdan yukarıya doğru yıldırma: Örgütlerde asttan üste doğru yıldırma amaçlı baskılar olabilmektedir. Aşağıdan yukarıya doğru yıldırma üstün yetkilerinin ast tarafından çok tartışılabilir olduğunda gerçekleşir. Bu yıldırma türü birden fazla astın bir araya gelmesiyle ortaya çıkar. Asttan üste doğru uygulanan psikolojik şiddet genellikle; dedikodu, verilen talimatları yerine getirmeme, herhangi bir durumu amiri atlayarak bir üste bildirme, sürekli olumsuz geribildirimler verme, işleri geciktirme, bazı işleri sabote etme şeklinde gerçekleşmektedir (Tutar, 2004:112).

2.4.2.4. Yıldırmanın sonuçları

Yıldırma davranışı bireyler, aileler ve okullar açısından değişik olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir bu sonuçlar Tutar'a (2004,114) göre tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Yıldırmanın Sonuçları

Yıldırma Sonuçları	Bireysel Etkileri Stres Örgüt içindeki rolünü geri itilmiş olarak algılar ve “beni aralarına almıyorlar” Diğer taraftan da her şeyi her zaman yanlış yaptığına inanır. Kendine güveni olmadığı gibi genel bir kararsızlık içindedir. İçinde bulunduğu durumdan dolayı her türlü sorumluluğu reddeder veya her şeyden kendini sorumlu tutar. Sebepsiz ağlama, Uyku bozuklukları, Aşırı duygusallık, Öfke hali Alınganlık, Hemen sinirlenme, Konsantrasyon güçlüğü çekilir.
	Aileye Etkileri Çaresizlik Çocuklara olumsuz etkileri Ayrılık ve/veya boşanma
	Okullarda Yaratdığı Etkiler Başarısızlık, Olumsuz iklimin oluşması, Gruplaşmalar, Düşük Aidiyet, Okuldan kaçma, Verimliliğin düşük olması, Örgütsel stres

Yıldırma davranışlarının en fazla etkisi bireye yönelik olduğu gibi dolaylı olarak ta aile, örgüt ve toplum sağlığına yönelik olumsuz etkileri olmaktadır.

2.4.3. Şiddet

İnsanlara fiziksel ve ruhsal olarak zarar veren tüm davranışlar şiddet olarak değerlendirilebilir. Şiddet türleri içinde fiziksel şiddet en yaygın olarak görülebilenidir. Fiziksel şiddet “insanların bedensel bütünlüğüne karşılık dışardan yöneltilen sert ve acı verici bir eylemdir” (Ünsal, 1996:31). Şiddet, duygusal, cinsel, kültürel etkileri de beraberinde getirebilir. Dayak, okullarda en sık görülebilen şiddet türüdür. Şiddet, fiziksel olabileceği gibi sözel ya da sözel olmayan davranışları da kapsar. Şiddet tek bir bireye yönelebileceği gibi, bir toplumsal gruba yönelik de olabilmektedir. Hobart (1996:18) suskunluk oluşturmayı amaçlayan toplumsal dışlama mekanizmalarının, ifade özgürlüğüne getirilen kısıtlamaların, iletişim sürecini engellemeinin örtük şiddet olarak ele alınabileceğini belirtmektedir.

Büyük yaşta olan öğrencilerin kendilerinden daha küçük olan çocukları rahatsız etmesi olarak tanımlanan okul zorbalığı (school bullying) kavramı okuldaki öğrencilerin birbirlerine yönelik şiddetini ele almaktadır (Pişkin, 2002:533). Bu kavram içinde

dövme, tokat atma, itme, korkutma, alay etme, kızdırma, kötü ad takma, hakaret etme ve küçük düşürme gibi olumsuzlukları içermektedir. Genel olarak şiddet türleri Balcıoğlu'na (2006) göre Tablo 10'de gösterilmiştir:

Tablo.10 Şiddet Türleri

Fiziksel Şiddet	Cezalandırma, Öfke Boşaltma, Dövülme, Isırılma, Dayak, Vücudunda İz Bırakma, Kaza Dışındaki Her Turlu Eylem, Tokatlamak ve dayak atmak
Duygusal Şiddet	Reddetme, Yalnız bırakma, Aşırı koruma, Baskı, Sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, Sürekli eleştiri, Aşağılama, Tehdit, Korkutma, Yıldırma, Yok sayma, Çocuğu aile içi uyumsuzluklarda taraf tutmaya zorlama, Aile içi şiddete tanık etme vb. davranışlar duygusal şiddettir.
Ekonomik Şiddet	Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir.
İhmal	Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesidir.

Görüldüğü gibi şiddet sadece bireye yönelik fiziksel zorbalığı kapmakla sınırlı olmayıp, bireyin duygusal açıdan baskı altında tutulmasını ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasını engelleyen olumsuzlukları da kapsamaktadır.

2.4.3.1. Okullarda şiddete etki eden risk faktörleri

Şiddet, çok yönlü boyutları olan bir olgudur. Bu nedenle, okullarda ortaya çıkan şiddet davranışları ile ilintili olan çok sayıda risk faktörünün olduğu söylenebilir.

Bireysel faktörler: Flannery'e, (1997,16) göre şiddet davranışının önemli nedenleri arasında yer alan bireyden kaynaklanan kişisel nedenler genel özellikleri ile tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Şiddetin Bireysel Nedenleri

Bireysel Faktörler	Anti-sosyal davranışın varlığı, Düşük zekaya sahip olma (özellikle sözel yeteneğin düşüklüğü), Dikkat bozukluğu/hiperaktiflik, Öğrenme güçlüğü, Motor-beceri gelişiminin yetersiz olması, Doğum öncesi ve sonrası komplikasyonlar, Yetersiz düzeyde öz saygı Sosyal iletişim ve becerilerin yetersiz olması Düşük özkontrol
---------------------------	---

Çocukluk dönemlerinde ortaya çıkan anti-sosyal davranışlar, yetişkinlik döneminde farklı şiddet davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Örneğin Farrington (1998,454) yaptığı bir araştırmada, yetişkin dönemlerinde şiddet ve suç davranışını gösteren bireylerin çocukluk dönemlerinde şiddete maruz kaldıklarını saptamıştır. Bu nedenle, çocukluğun ilk döneminde maruz kalınan saldırganlık davranışı ile yetişkinlik döneminde ortaya çıkan şiddet davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu söz edilebilir.

Ailesel faktörler: Flannery'e, (1997,18) göre şiddet davranışının önemli nedenleri arasında yer alan aileden kaynaklanan nedenler genel özellikleri ile tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12. Şiddetin Ailesel Nedenleri

Ailesel Faktörler	Aile içi şiddet, Düşük güven, Cinsel ve duygusal suiistimal, Ailede denetim yetersizliği, Dışlama, İletişim yetersizliği,
-------------------	--

Şiddet davranışının öğrenme sürecinde ortaya çıktığını varsayan yaklaşımlar dikkate alındığında aile içindeki davranışların çocuklar tarafından model olarak alındığı söylenebilir. Çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler. Şiddet eylemlerini gerçekleştiren bireylerin, şiddet davranışı sergilemeyen bireylere kıyasla daha çok aile içi şiddete maruz kaldıkları söylenebilir. Goddard ve Hiller'e (1993,30) göre şiddet ile çocuğa kötü muamele (cinsel ve fiziksel istismarı) arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Örneğin Stanley ve Goddard (2004,260) kötü muameleye maruz kalan çocukların genelde suç davranışlar sergileyen ailelerden geldikleri ve sonraki süreçte çocukların da ebeveynleri gibi suç davranışlara katıldıklarını saptamışlardır. Genel olarak aile içi disiplin yetersizliği, çocukların dışlanması, şiddet, korkutma, duygusal ve cinsel suiistimal gibi etkenler şiddetin ailesel nedenleri arasında sayılabilir.

Toplumsal faktörler: Okulda şiddet ile bağlantılı olarak toplumsal faktörler başlığı altında ele alınması gereken faktörler ise şu şekilde belirtilebilir (Sanders, 1999:158):

Tablo 13. Şiddetin Toplumsal Nedenleri

Toplumsal Faktörler	Silahların varlığı veya silahlara kolay bir biçimde sahip olunabilme, Uyuşturucuyu elde edebilme ve kullanma, Şiddetin yaygınlığı, Suçlu arkadaş grubunun varlığı/çete oluşumları, Kitle iletişim araçlarının etkisi, Yüksek düzeydeki geçici nüfus ve ekonomik yoksulluk. Şiddet davranışını sıradan ve normal olarak görülmesini sağlayan bir kültürel yapının varlığı.
----------------------------	---

Gençler arasında silah ve bıçak gibi aletleri taşıma alışkanlığı giderek artmaktadır. Örnek olarak Ögel vd (2006,52) yaptığı araştırmada hayatı boyunca en az bir kez bıçak, çakı yada benzeri kesici alet taşıyanların oranını % 22.6 olarak saptamışlardır. Öğrencilerin ikamet ettikleri ve gittikleri okulların bulunduğu yerleşim yerlerinde, aynı şekilde okul ortamlarında şiddet davranışının yaygın olması da, şiddet olaylarını tetikleyici bir etkide bulunduğu söylenebilir. Şiddet olaylarının yaygın olarak görüldüğü çevrede, şiddet davranışının sıradanlaştığı ve bireylerin giderek şiddet eylemlerine daha kolay yönelebildikleri söylenebilir. Bu durum aynı zamanda şiddetin normal bir davranış olarak algılamasına da yol açabilir.

Okul ile ilgili faktörler: Okul ile şiddet davranışı arasındaki ilişkinin tartışılması konusunda okul ile ilintili olarak ele alınabilecek değişkenlerden önemli olanları Flannery'e (1997,22) göre tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Şiddetin Okuldan Kaynaklanan Nedenleri

Okula İlişkin Faktörler	Düşük düzeydeki akademik başarı, Okula olan bağlılık düzeyinin düşüklüğü, Okul koşulları ve iklimi, Çeteye katılma, Okullarda sosyal desteğin yetersiz olması, Sosyal faaliyetlerin yetersiz olması, Kalabalık okullar, Adalet ve disiplin uygulamalarındaki tutarsızlıklar, Okul yöneticilerinin yetersizlikleri Öğrencilerin okulda karara katılma düzeylerinin yetersiz olması. Okulda sosyal ve spor amaçlı altyapı eksiklikleri
--------------------------------	--

Okula olan düşük düzeyde bağlılık şiddet davranışının önde gelen nedenleri arasında kabul edilmektedir. Örneğin Hirschi (1969,66) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyal değerlere karşı bağlılıklarının zayıflamasıyla ile onların suç işleme oranlarının artış göstermesi arasında bir doğrudan ilişki olduğunu saptamıştır. Avrupa Birliği Ülkelerinde okula bağlılık ve sosyal aktivitelere katılım

düzeyi ile suçluluk arasındaki ilişkiyi saptama açısından yapılan araştırmalar; okula bağlılık düzeyi düşük olan ve okulu sevmeyen öğrencilerin, okulu seven ve okula bağlı olan öğrencilere göre daha fazla suç işlediklerini ortaya koymaktadır. Kalabalık okullarda öğrencilerin kendilerini daha yalnız olarak algıladıkları görülmektedir (Hirschi ve Hindelang 1977:573) Diğer taraftan etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında; yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyması, ebeveynler ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlandığı, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olduğu ve okulun fiziksel çevresinin güvenli olması gibi hususlar belirtilmektedir (Hernandez ve Seem, 2004:257). Okulların çevresinde bazı problemleri öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları illegal gruplar okul ortamlarında şiddetin yaygınlaşmasını sağlamaktadır (Siegel, 1989:13). Her hangi bir çeteye mensup olanlar öğrenciler; haraç alma, öğrencilere uyuşturucu satma, öğretmenlere ve okul yöneticilerine saldırma, zorbalık yapma, bireyleri tehdit etme gibi davranışları gerçekleştirebilirler.

2.4.4. Okula devamsızlık

Okul güvenliğini olumsuz etkileyen diğer bir faktör ise okullarda yaygın olarak görülebilen okula devam etmeme davranışıdır. Okula devamsızlık davranışının genel nedenleri (Kearney,2008:453) göre Tablo 15’de gösterilmiştir:

Tablo 15. Okula Devamsızlığın Nedenleri

Okula Devamsızlığın Genel Nedenleri	Okul ortamından sıkılma ve okul rutinliği, Notların düşük olması, Başarısızlık, Okuldan hoşlanmamak, Dışarıda iş bulma, Kendini okula ait hissetmemek, Aileden destek almak, Okuldan dışlanmak, Kendini yetersiz olarak algılamak, Öğretmenlerle olan yetersiz iletişim Okulda güvende hissetmemek, Zorbalığa maruz kalmak. Sosyal yalnızlık, Aileye olan bağlılığın yüksekliği Çevrenin okula göre cazip olması Yetersiz özgüven
--	--

Okula devamsızlığın azaltılabilmesi için uygulanması gereken öneriler arasında, okul spor kulüplerinin oluşturulması, okulda sosyal aktivitelerin artırılması, sosyal

etkinliklerin düzenli olarak yapılması, özel ders ve hafta sonu kurslarının düzenlenmesi, okul öğrenci konseylerinin kurulması, okullarda kamera sisteminin olması, öğrencilerin ulaşabilecek telefon ve mail listesinin oluşturulması, devamsızlığı olan öğrencilere sosyal destek hizmetlerinin verilmesi, okulda sinevizyon odalarının oluşturulması, sinema izleme günleri ve tiyatro etkinliklerinin düzenlenmesi, devam eden öğrencilere ödül verilmesi, aileler ile düzenli iletişim davranışları yer almalıdır (Reid,2005:79). Bu şekilde okulun cazip yönlerinin artırılması ile okulda devamsızlık oranını azaltılabilir.

2.4.5. Saldırganlık

Saldırganlık bir bireyin diğer bireylere karşı duyduğu nefret içeren duygular taşınması ve bunu eyleme geçirmesidir. Okullarda yaygın olarak görülebilen saldırgan davranışlar arasında; intikam, sözlü saldırı, kavgalar, bıçak kullanmak ve silah taşımak, kızgınlık, tekme ve tokat atmak yer almaktadır. Bu davranışlar 3 kategoride içerisinde sınıflandırılabilir. Fiziksel saldırganlık, sözlü saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık. Saldırganlık davranışlarının genel nedenleri Tablo 16’da gösterilmiştir (Irwin,1976:56):

Tablo 16. Saldırganlığın Nedenleri

Vandalizm (Saldırganlık) Nedenleri	Aile bağlarının zayıflaması, Medyanın şiddeti özendirme, Okullardan kovulan gençlerin intikam almaları, Madde bağımlılığı, Okulların zayıf sosyal değerleri, Toplumsal güvenin azalması, Öğretmenlerin ilgisizliği. Başarı ve kazanma hırsı, KontROLSÜZLÜK Okul değerlerinin benimsenmemesi
---	--

Tablo 16’da görüldüğü gibi saldırganlık hem bireysel hem aile ve çevre etkisi hem de okul ortamından kaynaklanan nedenlere dayandırılabilir.

2.4.6. Okul fobisi

Okul fobisi, okula karşı duyulan güven duygusu ile ilgili problemdir. Okul fobisi olan öğrenciler okula gitmek istemezler. Okulları yarıda bırakmanın, başarısızlığın ve saldırgan davranışların en önemli nedeni okul fobisidir. Okul fobisi 2 ye ayrılır: Yalnızlık fobisi ve sosyal fobi. Csoti’ye (2003,115) göre okul fobisinin genel nedenleri Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17. Okul Fobisinin Nedenleri

Okul Fobisinin Nedenleri	Aile içi şiddet problemlerin olması, Aşırı koruma ve aileye olan bağımlılığın yüksek olması, Sosyal becerilerin gelişmemiş olması, Öz güven duygusu düşük olması, Aşırı stres, Akran baskısı, Başarısız olma korkusu Okulun olumsuz imajı, Yetersiz iletişim ve danışmanlıklar Okulların rutin olması, Zorbalığa maruz kalmak, Yakın birinin ölümü, Yeterli arkadaşın olmaması, Boşanmalar
---------------------------------	---

Okul fobisi okul güvenliğini tehdit eden bireyden kaynaklanan risk faktörleri üzerinde etkileyici bir neden olarak kabul edilebilir. Okul fobisinin ortadan kaldırılması öncelikle öğrencilerin okula olan olumsuz tutumların değiştirilmesi ile mümkün olabilir. Çünkü okul fobisinin varlığı okula karşı olumsuz bir yaklaşımı sergiler. Bu durum öğrencinin okul dışı alternatiflere yönelmesini hızlandırabilir.

2.4.7. Aile içi şiddet

Okul güvenliğini tehdit eden diğer bir etken aile içi şiddettir. Aile içerisinde anneden-babaya, babadan -anneye yada anne ve babadan -çocuklara yönelik yapılan değişik baskılar olabilir. Bu baskılar ile ilgili yer alan başlıca kuramlar, Keeling ve Mason'a (2008,48) göre psikolojik teori, sosyolojik teori ve feminist teori çerçevesinde özetlenebilir. *Psikolojik Kuram:* Aile içi şiddetin temelinde bireylerdeki özgüven eksikliği, başarısızlık korkusu, sosyal beceri eksikliği, iletişim kurmada sorunlar yaşamak, stres, düşük öz kontrol gibi bireysel nedenler etkilidir. Bu bağlamda okullar daha çok sosyalleştirmeyi artıracak programlara ağırlık vermelidir. *Sosyolojik kuram:* Bu kuramı savunanlara göre aile içi şiddet öğrenilebilen bir davranıştır. Anne ve baba tarafından fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalan çocuklarda saldırganlık eğilimi daha fazladır. Okullar, aileyi yönetime ve okul etkinliklerine katmalıdır. *Feminist kuram:* Bu kuramı savunanlara göre aile içerisindeki şiddet eylemlerinin temelinde toplumda yaygın olan erkek egemen kültür yer almaktadır. İş dünyasında, yönetimde ve sosyal yaşamda cinsiyet eşitsizliği, aile içi ilişkilere de yansımaktadır. Okullar bu tür bir egemen yapıya karşı kadın hakları, eşitlik, demokrasi, ötekilerin haklarına saygılı olma, şiddet karşıtlığı konularında öğrencileri eğitmelidir.

2.5. Okul Güvenliği Modelleri

Sosyal ve kültürel etmenlere bağlı olarak değişik okul güvenliği modelleri yer almaktadır. Bu modeller başlıca 2 ana çerçevede değerlendirilebilir: 1- Polis Modeli. 2- Okul İklimi Modeli.

2.5.1. Polis modeli

Bu modelde özellikle gelişmiş teknolojik olanaklardan faydalanılarak, olaylara kısa sürede müdahale edilmesi amaçlanmaktadır (Dönmez ve Güven, 2002,61). Polis modeline göre okulda yaşanan şiddet olaylarına değişik şekillerde müdahale edilebilir (Garcia,1994: 23):

- Denetimin arttırılması (kameralar, metal detektörler)
- Sıfır tolerans
- Okul güvenlik görevlisi (okul polisi)
- Katı disiplin cezaları (okuldan uzaklaştırma vb).

Polis modelinin okulda güvenliğin sağlanmasına katkıda bulunabileceği ve bazı okullarda kullanıldığı görülmektedir. Örneğin ABD'nin Kaliforniya eyaletinin bir bölgesinde zorunlu kıyafet uygulamasına başlanan birinci yılın sonunda; devamsızlıkta %32, okul suçlarında %36, kavgalarda %51, vandalizmde ise %18'lik bir azalma görüldüğü belirlenmiştir (Erkan, 2003:270).

2.5.2. Okul İklimi Modeli

Bu yaklaşım çerçevesinde değerlendirilen değişik okul güvenliği modellerinin temel amacı, okul ortamlarını daha cazip duruma getirmek, okul paydaşları arasındaki insan ilişkilerini daha ideal bir seviyeye getirmek, okul-çevre işbirliğini güçlendirmek ve istenmeyen durumların ortadan kaldırılabilmesi için uzun vadeli önlemler almaktır. Bu kapsamda değerlendirilen modeller şekil 1'de gösterilmiştir.

• Kriz yönetimi modeli	• Montgomry okulları modeli
• Güvenlik programı modeli	• Prens George okulları modeli
• Baltimore okulları modeli	• Sosyal okul modeli
• Cleveland okulları modeli	• Öğrenci danışmanlığı modeli

Şekil 1. Okul Güvenliği Modelleri

2.5.2.1. Kriz yönetimi modeli

Kriz yönetimi, sosyal ve sağlık bilimi disiplinlerinin etkileşimi ile değerlendirilebilecek bir modeldir. Çünkü insan davranışları duygusal, bilişsel, inanç temelli ve karmaşıktır. Krizler dış kaynaklı olabileceği gibi (Şiddete maruz kalmak, yangınlar, depremler, boşanmalar, psikolojik şiddet, kazalar), bireylerin psikolojik dengesizliklerinden de kaynaklanabilmektedir (yalnızlık, düşük öz kontrol, çaresizlik, bireyin yetersizlik algısı, korku, çevreye yalnızlaşma). Bu nedenlere bağlı olarak gelişen kriz danışmanlığı, istenmeyen durumlara karşı uzman desteğinde hem önleyici hem de anında müdahale etmeyi amaçlayan disiplin modelidir (Sandoval,1985,258). Kriz yönetimi, okulların deprem, sel baskını, yangın, şiddete maruz kalmak ve intihara teşebbüs gibi felaketler karşısında hazırlıklı olması ve bu durumlar karşısında okulların acil müdahale etmelerini sağlamayı amaçlar. Krizlere müdahale etmek okul yönetimi, öğretmenler, diğer personel ve öğrencilerin gerekli bilgileri almaları ve koordinasyon içinde davranmaları ile olur. Okullarda, istenmeyen durumlara karşı hızlı müdahalelerde bulunabilmek için krize müdahale ekiplerinin olması gereklidir. Bu ekip, okul yöneticisi, öğretmenler ve her sınıftan gönüllü öğrencilerden oluşur. Krize müdahale ekibi, ilk yardım, çevre ile iletişim, değerlendirme kurulu ve mali destek arama v.b. alt görev alanlarından oluşur. Her alt kurulda görev alan kişiler acil durumlarda neler yapmaları gerektiğini müdahale planına göre bilirler. Sandoval'a göre (1985,260) bu kurulun temel görevleri şunlardır:

- Okulun acil durumlara karşı bir kriz planını oluşturmak ve bu konuda okul üyeleri ve çevresini bilgilendirmek,
- Felaketlerde ilk yardımı okul içersinden gerçekleştirmek,
- Acil durumlarda neler yapılabileceğini kriz planına göre okulda tatbik etmek,
- Sivil savunma ve diğer sivil örgütlerle işbirliği yaparak ilk yardım merkezinin oluşturulması için okula kaynaklar oluşturmaya çalışmak,
- Acil durumlarda önemli kuruluşlarla iletişim kurmak,
- Okulun güvenli bir şekilde boşaltılmasını sağlamak,
- Krize etkili bir şekilde müdahale için okul üyelerini ve aileleri bilgilendiren seminerler organize etmek.

2.5.2.2. Güvenlik programı modeli

Okul güvenliğini sağlamanın en etkili yollarından biride okul-aile ve toplum işbirliğini sürdürebilmektir. Bu durum uzun vadeli işbirliği ve birlikte çalışmayı gerektiren faaliyetler aracılığıyla mümkündür. Bu modeli savunanlara göre okul güvenliği: Aile güvenliği + toplum güvenliği şeklinde formüle edilebilir. Okul güvenliği sadece okulun kendi performansı ile sağlanamaz. Okul güvenliği, sosyal içerikli düzenlemeler ile desteklenmez ise etkili olamaz. 1993 te ABD de Florida Eyaletinde Broward şehrinde Ulusal Eğitim Bakanlığı, Eyalet Eğitim Kurumları, Barış Eğitim Derneği işbirliği ile okullarda şiddeti azaltmak ve öğrencilerin kendilerini güvenli olarak hissetmelerine destek vermek amacıyla güvenlik protokolü uygulanmıştır. Güvenlik programının amaçları Hernandez'e (1999,369) göre şunlardır:

- Yaşları 10–17 arasında olan ilk ve orta dereceli okullarda okuyan öğrencilere yönelik sosyal destek sağlamak,
- Öğrenci ailelerine ulaşarak onlara yönelik destekleyici aile modeli konusunda eğitim vermek,
- Okul personelini danışmanlık ve sosyal destek uzmanlığı konusunda eğitmek.
- Şehirdeki okullardaki öğretmenlere yönelik danışmanlık ve iletişim uzmanlığı konusunda bilgiler vermek,
- Ailelere yönelik çatışma çözme stratejileri eğitimi vermek,
- Okullarda sosyal faaliyetleri zenginleştirmek,
- Uzman desteğinde okullarda öğrencilere yönelik problem çözme seminerleri vermek,
- Yetenekli öğrencilere destek amacıyla piyasada çalışabilme imkânı sağlamak.

2.5.2.3. Baltimore okul güvenliği modeli

1990 yılından sonra Amerika Birleşik Devletleri Maryland Adaları etrafında bulunan şehirlerde gençler arasında şiddet, saldırganlık ve madde kullanımının artmaya başlaması ile bu bölgede bulunan 49 ilköğretim okulu yöneticilerinin ulusal psikoloji derneği desteği ile John Hopkins Üniversitesi ve bölge eğitim müdürlüklerinin ortak bir sosyal tabanlı güvenlik projesine dâhil edilmesine dayalı bir modeldir. Proje kapsamında bölgedeki her okuldan gönüllü öğretmen, yönetici, öğrenci velileri,

üniversite temsilcisi ve okul çevresinde yaşayanlardan oluşan “Gönüllü Çalışma Takımları” oluşturulmuştur. Bu takımların amacı okullardaki risk faktörlerini azaltmak, suç işleme potansiyeli taşıyan gençlere yönelik sosyal destek sağlamaktır. Çalışma takımları, okul-aile ve çevre işbirliği yollarını kullanmaktadırlar. Ailesiz öğrencilere gönüllü aile desteği sağlamak, öğrencilerle iletişim kurmak, öğrencilerin gönüllü toplum hizmetlerinde çalışmasına ön ayak olmak, isteyen ve gerekli şartları taşıyan ailelerin evde eğitim vermelerini sağlamak ve denetlemek, işbirliği alanında gönüllü destek sağlayan kişiler bulmak (Sanders,1996:71).

2.5.2.4. Cleveland okul güvenliği modeli

Amerika Birleşik Devletleri’nde Cleveland şehir emniyet teşkilatı, sivil toplum örgütleri ve okul temsilcilerinden oluşan okul güvenlik konseyini dikkate alan bir modeldir. Güvenlik konseyinin yıl içerisinde okullarda yapmayı planladığı güvenlik faaliyetleri şu şekilde planlanmıştır; Eylül: Okul Güvenliği, Ekim: Yangından korunma güvenliği, Kasım: Kaldırım ve yaya güvenliği, Aralık: Temel ev güvenliği, Ocak: Kış mevsiminde güvenlik faaliyetleri, Şubat-Mart-Nisan: Kazalarda ilk yardım eğitimleri, Mayıs-Haziran: Depremden korunma ve kurtarma faaliyetleri. Uzmanların uygulamalı tatbikatları ile konferanslar, seminerler, uygulamalar yapılmaktadır (Buckley, 1937:35).

2.5.2.5. Montgomry okulları güvenlik modeli

Okullarda uygulanan ve okulu geliştirme odaklı olan bir güvenlik modelidir. Okul içerisinde veya çevresinde okul güvenlik merkezi, okul giriş ve çıkışlarında güvenlik kontrol merkezleri veya kameralar bulundurmak ve şüpheli kişi veya öğrencilerin okula bırakılmaması sağlanmalıdır. Bu modeli uygulayanlara göre okul binası içerisinde dinlenme ve okuma odaları bulundurulmalı ve okul kafeteryası öğrencilere dönük düzenlenmelidir. Okul danışmanı ve öğretmenleri ders dışı gönüllü etkinlikler ve danışmanlık hizmetlerinde bulunmalıdır. Spor, sosyal faaliyetlere yönelik alanlar ve internet odaları sürekli öğrencilere açık tutulmalıdır (Buckley, 1937:42).

2.5.2.6. Prens George okul güvenlik modeli

Bu modelde, öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmaları amaç edinilmektedir. Bu modelin uygulanmaya çalışıldığı okullarda öğrenci danışma konseyleri oluşturulmuştur.

Bu konseylerde öğrencilerle sürekli iletişim kurulmaktadır, herhangi bir saldırı veya farklı zorbalığa maruz kalan öğrencilerin hemen başvurup, yardım alabileceği ilk müdahale yapılmaktadır. Bu konseyler aracılığıyla öğrenci aileleri ile sürekli iletişim kurulmaktadır, öğrencilere sorumluluk kazandırmaya dönük faaliyetler planlanmakta, ortak okul vicdanı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Okulun acil çıkış noktaları mevcut olup, fiziksel açıdan oldukça düzenlidir (Ertukel,1974:45).

2.5.2.7. Sosyal okul modeli

Okullarda boş zaman oldukça fazladır. Bu durum hem enerji kaybına hemde öğrencilerin sıkılmalarına neden olmaktadır. Güvenli bir okul, hem akademik başarıyı hemde gençlerin sağlıklı olarak sosyalleşmelerini temel ilke edinen okuldur. Okul güvenliği konusunda okullara daha fazla güven kazandıran özelliklerin başında sosyal faaliyetlere yatırım yapmaları gelmektedir. Boş ders saatlerinde ve ders dışı saatlerde okul ortamında çeşitli sosyal faaliyet yapabilmek ve sosyal faaliyet imkânları sunabilmek, okullar için pozitif bir okul algısı oluşturan faktörlerin başında gelmektedir. Bunların yanı sıra okul dersleri arasına oyun saatleri koymak çocuk ve gençler için motivasyonu artıran, sıkıcı okul algısını azaltan bir durumdur. Bunların dışında, okulda kitap okuma saatleri, oyun saatleri, okul bahçesinde dolaşmak, müzik yada resim faaliyetleri ile uğraşmak, okul kantininde dinlenmek, futbol oynamak, internet kullanmak, spor faaliyetlerinde bulunmak (Blatchford,1998:41) gibi faaliyetler okulun sosyal faaliyetleri arasında kabul edilebilir.

2.5.2.8. Öğrenci danışmanlığı modeli

Okullar öğrencilerin akademik başarılar kazanması için çaba sarf ederken öğrencilerin öz saygı, öz yeterlilik, öz kontrol ve öz güveni artırmak gibi özellikleri ile ilgilenmeyi ihmal etmemektedirler. Modelin temel yaklaşımı, okulların daha etkili hale gelebilmesi ve sıkıcı, rutin bir ortam olmaktan uzak olabilmesi için danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesinin gerekli olduğudur. Öğrenci danışmanlığını okul danışmanı dışında öğretmenler ve okulda başarılı son sınıf öğrencileri de yürütebilir. Öğrenci danışmanlığının temel amaçları şunlardır (Baginsky,2004:180):

- Esnek öğretim zenginliği sağlamak,
- Sosyal faaliyetleri zenginleştirmek,
- Özel ilgi ve yetenekleri geliştirmek için öğrencilere ortamlar sağlamak,

- Kendini kontrol etme davranışları kazandırmak,
- Duygusal destek sağlamak.
- Toplum sağlığı dersleri ve etkinlikleri düzenlemek; birbirimizi dinlemek, birbirimize saygılı olmak, birlikte çalışmak, birlikte yardımlaşmak, insan haklarına saygılı olmak
- Teknoloji ve oyun dersleri vermek,
- Birlikte karar almaya yönelik beyin fırtınası etkinlikleri,
- Okul personeline ve ailelere yönelik güvenlik dersleri düzenlemek.

Okullarda öğrenci danışmanlarının veya gönüllü danışmanların taşınması gereken özellikleri ise Dinkmeyer ve Carlson'a (1994,156) göre şunlardır:

Tablo 18. Öğrenci Danışmanlarının Genel Özellikleri

Öğrenci Danışmanlarının Özellikleri	İletişimi seven, İyi dinleyici, Bilgiyi ve teknolojiyi iyi kullanabilen, İyi bir kişilik, Öğrencilerle genellikle iç içe Güven vermeli, Empati kurabilen, Yetenekli olmalı, Risk almayı sevebilen Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını iyi bilen Öğrenciler ile arasında karşılıklı güven ve dostluk oluşturan, Öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmelerine yönelik destek sunan, Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan, Farklılıkları kabullenen, anlamak ve saygı duyan. Bağımlı olmaktan ziyade öğrencilerin özgür kişiliklere sahip olmalarını sağlayan, Sınıfı cazip hale getiren, Grup bütünlüğü oluşturan, Ortak hayaller oluşturan. Öğrencileri cesaretlendiren, Aileler ile düzenli görüşme ve ev ziyaretleri ve aile üyelerine yönelik sorumluluk paylaşım(aile danışmanlığı). Öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmeleri için çabalayan kişiler olmalıdır.
---	--

2.6. Okul Güvenliği Önlemleri

Okul güvenliğini tehdit eden nedenler öğrenciden, öğretmenden, okuldan ve toplumdan kaynaklanabilir. Bu nedenlere bağlı olarak okullarda güvenliğin sağlanabilmesi için, okul güvenliğine yönelik önlemler 3 kategoride sınıflandırılabilir:

Kısa vadeli önlemler: Bu tür önlemlerde okullarda meydana gelebilecek bir felaket anında acil müdahale etmeyi hedeflenmektedir. Olumsuz durumlara karşı uzun vadede önleyici tedbirlerden uzaktır (Schick, Cierpka, 2005:160). Okul ve öğrenci gelişimine yönelik pozitif tedbirler almak yerine olaylara anında müdahale etmek amaçlanmaktadır.

Orta vadeli önlemler: Bu tür önlemlerde okullarda meydana gelebilecek şiddet eylemleri, yangın, deprem, kazalar, yaralanmalara karşı önceden tedbir almak öngörülmektedir. Okullarda güvenlik kameraları bulundurmak, okul girişlerinde öğrencilerin detektör taramasından geçirilmesi, okul alanının sıkı denetlenmesi, okul disiplininden taviz verilmemesi, okulda güvenlik cihazları bulundurmak, öğrenci danışmanlığı merkezi oluşturmak, “0 tolerans” politikası, okul girişlerinde güvenlik kapılarının bulundurulması, okullara atanan koordinatörlerin öğrencilere, öğretmen ve ailelere yönelik seminerler vermek (Conn,2004:176) bu tür önlemler arasında sayılabilir.

Temel (uzun vadeli) önlemler: Bu tür önlemlerde, okulların güvenliği için önleyici tedbirlerin alınmasının yanı sıra, okul güvenliğini tehdit eden risk faktörlerini azaltmaya yönelik ve okulu geliştirme amaçlı olup, okul-aile-sivil toplum işbirliğini kapsayan klasik okul güvenliğini önlemlerinin dışına çıkmaktadır. Okul gelişim planının olması ve öğrenci aileleri ve sivil toplum örgütleri ile anlaşma, öğrenci ihtiyaçlarının tespiti, öğrencinin başarısını desteklemek, sosyal faaliyetlere önem vermek, öğrenciye yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, yoksul öğrencilere yönelik maddi destek planı oluşturmak, karakter ve değer eğitimine yönelik faaliyetlere yer verilmesi (Schick,Cierpka,2005:163). Uzun vadeli okul güvenliği önlemleri arasında, davranış ve sosyal yetenekleri geliştirmek, özel yeteneklerini sergilemesine imkân tanımak, beklentileri karşılamak, öğrencileri karar alma sürecine katmak, yoksul öğrencilere partner bir aile seçimi, okul dersleri içerisinde problem çözmek, antisosyal davranışların tespiti, öğretmenlerin sosyal destek amaçlı eğitilmeleri ve gönüllü öğrenci danışmanlığı yapmak yer almaktadır (Denmark,2005:294). Bunun yanı sıra okullar öğrencilere imkan ve fırsatlar vermelidir, çevresine hizmet veren okul anlayışı ile çevre işbirliği ve çevre destekli disiplin yaklaşımını benimsemelidirler. Okulun değerlerine ve

çeşitliliğe önem vermek, aileyi okul yönetimine ortak etmek, öğrencilerin ilgi ve özel yeteneklerinin desteklenmesi, toplum ile işbirliği yapmak, uzun vadeli önlemler arasında kabul edilebilir (Richard, vd, 2001: 6).

Uzun vadeli güvenlik önlemi olarak okullarda sağlık ekipleri oluşturmaktır. Burada amaç öğrencilere ve ailelere yönelik kişisel gelişim eğitimi vermek, okulun sorun haritasını çıkarmak, yönetim ve çevre işbirliği ile sorunları çözmek, okulu sürekli geliştirmek, öğrencilere ve ailelerine yönelik sürekli danışmanlık yapmak gibi uzun vadeli önlemler yer almaktadır (Leaf ve Keys, 2005:4). Okul güvenliğini sağlamaya yönelik öğrencilerle yapılacak faaliyet odaklı önlemler arasında; sosyal amaçlı geziler düzenlemek, öğrencilere, tiyatro ve drama oyunlarında görev vermek, mektup arkadaşları seçmek, haftanın ve ayın öğrencisi seçme faaliyetleri, şiire kompozisyon yarışmaları ve sergiler, pozitif ve negatif davranışların belirlenmesi ve okulun model olması, öğrencilerle birlikte okul dergisi ve gazetesinin çıkarılması, duvar resimlerinin öğrenciler tarafından seçilmesi, okulda istek kutularının oluşturulması ve aylık yer almaktadır (Elliot, 2003:45) Okul güvenliğini sağlamaya yönelik okul yönetiminin görevleri arasında; okul çevresini değiştirmek, müdahale etmek yerine okul geliştirme çabaları, okulun tüm personelinin saygı dilini etkili kullanması, öğrencilerin başkalarıyla kıyaslanmaması, yeni öğrenme yaklaşımlarının uygulanması, öğrencinin kişisel sorunlarının çözümüne yardımcı olmak, öğrencileri karar almaya katmak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik imkanlar sunmak, öğrencilerin tutum ve yargılarını dikkate alarak programlar oluşturmak, öz saygı ve öz yeterlilik ve iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler organize etmek, öğrencilerin okula uyum programlarının verilmesi ve çatışma yönetimi konusunda bilgilendirilmeleri, ailelere yönelik öğrenci asistanlığı uygulamaları konusunda okul öğretmenlerinin dersler vermesi yer almaktadır (Lee, 2004:84). Genel olarak okul güvenliği, sadece okullar için risk faktörü taşıyan durumların azaltılması değil, okulu geliştirme sürecidir. Okulu geliştirme adına yapılan tüm katkılar farklı bir okul güvenliği algısı oluşturabilir. Güvenliği sadece okulların çabası ile sağlanmak mümkün değildir. Çevre güvenliği, aile güvenliği, toplum güvenliği de bu süreç içerisinde değerlendirilebilir. Bu nedenle okul güvenliği kapsamında yapılabilecek tüm aktivitelerde okul, aile ve sivil toplum örgütü üyeleri ile işbirliği temel oluşturmaktır.

2.7. Okul Güvenliğinin Yordadığı Bazı Değişkenler

İş doyumu: İş doyumu ile ilgili alanyazında oldukça farklı tanımlamalar mevcuttur. İş doyumu, bireylerin meşgul oldukları işteki rolleriyle ilgili duygusal yönelimleridir (Green, 2000,70). İş doyumu, bireyin iş ortamında maruz kaldığı uyaranlar ile onlara verdiği cevaplar arasındaki ilişkiye yön veren, işle ilgili örtülü değerlendirme eğilimidir (İlies ve Judge,2004:371). Yönetici ile işgörenler arasındaki iyi ilişkiler onların yöneticiden duydukları doyum düzeyini artırırken, yapmakta oldukları görevin onlara sağladığı fırsatlara yönelik olumlu algıları ise onların görevden duydukları doyum düzeyini arttırmaktadır (Schyns ve Croon, 2006:611). Dışsal doyuma sahip işgörenlerde maddi ödüller daha etkili olurken, içsel doyuma sahip olan kişilerde içsel ve sembolik ödüller daha etkili olmaktadır.

Kaygı: Bireylerin endişelerinin sonucu ortaya çıkar ve belirli özelliklere bağlı olarak gelişebilir. (Aydın ve Zengin, 2008:84) Örneğin alışılmamış bir durumla karşılaşma, kararsızlık, kendini güçsüz hissetmek gibi durumlar kaygılanmayı artırmaktadır. Cüceloğlu (1999,277)'na göre kaygı; nedeni açıkça tanımlanamayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak tanımlanabilir.

Motivasyon: Motivasyon, davranışta bulunmayı ve hareket etmeyi sağlamaya yönelik içsel kuvvet yani güç olarak tanımlanabilir (Steers ve Porter, 1975: 5). İnsanlar değişik ihtiyaçlara sahiptirler. Bunlar arasında yeme ve içme gibi fizyolojik ihtiyaçlar ile güvenlik ihtiyacı, paylaşım ve kendini kabullendirme gibi sosyal içerikli ihtiyaçlar mevcuttur. Bunların giderilmeye çalışılması bireyin içten güdüler ve bireyi davranışa zorlar (Cüceloğlu, 1999:229). Motivasyon; yöneticilerin, örgüt öğelerini örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yolunda çeşitli güdülerle teşvik etmesi eylemi olarak tanımlanır (Şimşek,1999:168). Motivasyonu etkileyen ihtiyaçlar ve istekler, insanın içinde bulunduğu kültürün ve toplumsal yapının, o insanın duygusal ve ruhsal yapısının etkisinde biçimlenir (Bingöl,1997,: 59). Bu nedenle toplumdaki suç oranlarının fazlılığı, değerlerin aşınması, bireyin daha fazla sosyal yalnızlığa itilmesi, bireylerde çevreye karşı görülmeye başlayan yabancılaşma süreci bireyin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin farklı bulgulara yer verilmiştir.

2.8.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Baykan (1993) yaptığı “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Durum Tespit Araştırması Sonuçları” adlı çalışmada; Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının okul binalarının % 43.28 nin fiziksel açıdan yetersiz olduğunu saptamışlardır.

Erbuğ ve Demirkan (1998) yapmış oldukları “İlköğretim Yapılarında Güvenlik” adlı çalışmada; öğretmenlerin %78’i yangın, sel baskını gibi afetler karşısında okulların fiziki açıdan yetersiz olduğunu bildirmişlerdir.

Dönmez (2001) yapmış olduğu “Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü” adlı çalışmada, okul güvenliği konusunda öğrenci güvenliğinin ilk sırada okul ve çevresinin güvenliğinin ise daha sonra geldiğini saptamıştır.

Dönmez ve Güven (2002) Malatya il merkezinde 7 genel lise ve 1219 öğrenci üzerinde yaptıkları “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı çalışmada; öğrencilerin (%40,3’ü) okulda yaşadıkları en önemli güvenlik sorununun öğrenci kavgaları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen-öğrenci anlaşmazlıkları ve okul çevresindeki bazı kişilerin öğrencileri rahatsız etmeleri okullarda yaşanan diğer önemli sorunlar arasındadır. Öğrencilerin % 45,4’ü okul güvenliği konusunda okulda alınan önlemleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler okul içinde ve dışında okulun güvenliğini en çok etkileyen etkenlerden ikisinin (%39,2) çevre şartları ve dışarıdan müdahalenin (%20,4) olduğu görüşünü bildiklerini ifade etmişlerdir.

Pişkin’ nin (2002) “Okul Şiddeti: Tanımı, Yaygınlığı ve Önleme Stratejileri” adlı yaptığı araştırmada; % 42 okul içerisindeki güvenliği sağlamaya yönelik, % 68’i okul çevresindeki güvenliği sağlamaya yönelik okul güvenlik görevlisi talep ettiklerini tespit etmiştir.

Cıncır ve Kepenekçi (2003) yaptıkları “Öğrenciler Arası Zorbalık” adlı çalışmada; öğrenci kaynaklı davranışlarının (şiddet, küfür, zorbalık) okul güvenliği açısından daha büyük oranda risk oluşturduğunu saptamışlardır.

Kapçı (2004) “İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi” adlı araştırmada; öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışların kaygı, mutluluk ve benlik saygısına olumsuz yansıdığını tespit etmiştir.

Kişioğlu, Demirel ve Öztürk (2004) yaptıkları “İsparta ili Merkezindeki Cafelere Giden Öğrencilerin Okul, Beslenme, Uyku Durumları ve Sigara ile Alkol Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada; okulların büyük bir kısmında ilk yardım odalarının olmadığını, depreme dayanıklılık konusunda ve fiziki donanım konusunda okulların yetersiz olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, sadece 3 okulda ilk yardım odası olduğunu ve 4 okulda acil çıkış kapılarının olduğunu genel olarak bu oranların düşük olmasının güvenlik açısından risk unsuru oluşturduğunu bildirmişlerdir.

Türkmen (2004) “Orta Öğretim Kurumlarında Okul Güvenliği ile İlgili Yaşanan Sorunlar” adlı araştırmada; öğrencilerin en fazla fiziksel şiddet problemleri ile karşılaşmaktan kaygılandıklarını, okul binalarının mekan özelliği açısından dar, kalabalık ve yetersiz olduklarını saptamıştır.

Özönder vd (2005) yapmış oldukları “İlköğretim Okullarında Şiddet ve Taciz” adlı 7 farklı bölgedeki ilköğretim okullarındaki 7. ve 8.sınıf 1136 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin % 42’si sözlü tacize, yaklaşık olarak %24’ü ise fiziksel taciz içeren saldırılara maruz kaldıklarını bildirmişlerdir.

Özer’in (2006) yapmış olduğu “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Okul Güvenliğine Yönelik Algıları” adlı yüksek lisans tez çalışmasının sonuçlarına göre; öğrencilerin okul koridorlarının darlığından şikayetçi olduklarını, hırsızlık ve güvenlik korkusundan öğrencilerin devamsızlık yaptıklarını, okulun büyüklüğüne bağlı olarak güvenlik riskinin arttığını, okula gelir-giderken alt sınıf öğrencilerinin daha fazla kaygı hissettiklerini, öğrencilerin okul binasının güvenliğine bağlı olarak kaygılandıkları ve öğretmenlerin okul ortamı ile kendini güven içerisinde hissetmeleri arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Geyin (2007) İstanbul’da “Genel Liseierde Okul Güvenliği Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmada; öğretmenlerin okul güvenliği konusunda en fazla çekindikleri hususun öğrencilerden kaynaklı risk davranışları olduğu daha sonra okul ve çevresinin güvenlik konusunda risk oluşturduğunu bildirmişlerdir. Geyin’e göre bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca Öğretmen ve

öğrencilerin okulların fiziki donanım ve güvenlik açısından yetersizlik taşıdığı ve bu durumu risk olarak algıladıklarını bildirmiştir.

Demirtaş (2007) yapmış olduğu “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Rol ve Beklentileri” adlı çalışmada; erkek öğretmenlerin ($x = 27.56$), bayan öğretmenlere göre ($x = 25.50$) okul güvenliği konusunda daha olumlu yaklaşıtlarını saptamıştır. Öğretmenlerin farklı kıdem durumlarına göre okul güvenliğine ilişkin görüşleri alt boyutundan aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını bildirmiştir.

Bektaş (2007) “İlköğretim Okullarında Öğrenci Güvenliği” adlı çalışmada; özel ilköğretim okul müdür (22) ve öğretmenleri (142) ile resmi ilköğretim okul müdür (71) ve öğretmenleri (621) üzerinde yaptığı araştırmada genel olarak öğretmen ve yöneticilerin en fazla öğrenci güvenliğinin okul güvenliğini ($X = 4.65$) riske ettiğini bildirmiştir.

Öncü (2007) yaptığı “Bursa İlinde Bulunan İlköğretim Okullarına Bağlı Anasınıflarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenler ile Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Anne-Babalarının Kurumun Fiziksel Güvenliğine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada okulların sadece % 35’de okul güvenlik görevlisinin olduğunu saptamıştır.

Demirtaş ve Ersözlü (2007) Tokat İli Merkez İlçedeki 11 ilköğretim okulunda yaptıkları “Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler” adlı araştırmada okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasında ters yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu, okul kültürü geliştikçe öğrencilerin şiddete başvurma davranışında azalma görüldüğünü saptamışlardır.

Kütük (2008) yapmış olduğu “Liselerde Okul Güvenliğine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmada; liselerin % 81.9’da okul güvenlik görevlisinin bulunduğunu, % 69’da okul ve çevresini denetleyen güvenlik kameralarının bulunduğunu, acil durumlara karşı okulların % 56.5’de erken uyarı sisteminin bulunduğunu, liselerin % 42.8’de okul güvenlik planları, kıyafet yönetmeliği, okul giriş denetimi gibi okul güvenlik politikasını oluşturan bu unsurların oldukça yetersiz olduğunu, okulların çoğunda güvenlik stratejilerinin olmadığını, liselerin sadece % 35.9’nın okul güvenlik politikasının olduğunu saptamıştır.

Baran (2008) “Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Olarak Okullarda Şiddet ve Okul Güvenliğinin İncelenmesi: Keçiören Örneği” adlı

araştırmada; öğretmenlerin % 72.6'nın son bir yıl içerisinde okul içerisinde şiddet ve suç olaylarının gerçekleştiğini ve bu durumun öğretmenlere kaygı verdiğini bildirmiştir.

Ayar (2010) yaptığı “Okul Güvenliği Sorununa Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması” adlı çalışmada; güvenlik kamerası olan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin durumdan memnuniyet duyduklarını ve okul güvenliğine pozitif katkı sağladığı yönünde görüşleri saptamıştır. Güvenlik görevlisi olan okullarda bu durumun okul çevresindeki gruplar ve öğrenciler üzerinde kısmen de olsa caydırıcı bir etkisi olduğunu ve bunun asayiş olaylarının sayısındaki azalmayla değerlendirilebileceğini bildirmiştir. Yöneticilerin görüşlerine göre güvenlik görevlisi olan okullar ve çevresinde bu uygulama sonrası güvenlik olaylarının önemli oranda azalmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin güvenlik denetimlerinin artırılmasından sonra okul çevrelerindeki çete sayılarının azaldığını ve bu durumun kendilerini memnun ettiğini söylediklerini bildirmiştir.

Dönmez ve Özer'in (2010) “Güvenlik Kamera Sistemlerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Değerlendirilmesi” adlı yaptıkları araştırmada öğretmen ve yöneticilerin güvenlik kameralarının bazı sakıncaları olmasına rağmen güvenlik kaygılarının azaltılması konusunda ve genel memnuniyet açısından önemli katkısının olduğunu saptamışlardır.

2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Menacker, Ward ve Emanuel (1990) Chicago’da 3 okul üzerinde hazırlamış oldukları “*okul güvenliği*” rapora göre; öğretmenlerin % 42’nin okul içerisinde kendini güvende hissetmediklerini ve bu durumdan fazlası ile kaygı duyduklarını bildirmişlerdir.

Stephens (1995) ABD’de “Güvenli Okulların Kriterleri” adlı çalışmada; başarıya odaklanma, güven, psikolojik destek, değer eğitimi, sosyal faaliyetler, etkili okul içi iletişimi güvenli okulların temel özellikleri olarak belirlemiştir.

Reddick ve Peach (1998) “Güvenli Okul Çevresi” konusunda ABD’de öğretmen görüşlerini saptamak amacıyla 263 öğretmen üzerinde yapmış oldukları araştırmada; öğretmenlerin % 92’i okul ortamında kendilerini güvende hissettiklerini, % 93’ü okulda güvenlik görevlisinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Loche (2000) tarafından ABD’de Kuzey Louisiana’da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada; öğretmenlerin

öğrenciler tarafından kötü söze maruz kaldıklarını, taciz edildiklerini ve okul eşyalarına zarar verildiğini ve en çok okul güvenliği konusunda öğrenci kaynaklı riskleri ifade ettikleri saptanmıştır.

Schneider, Walker ve Sprague (2000) okul güvenliği konusunda ABD’de yaptıkları çalışmada okul binalarının sağlamlığı, temizliği, aydınlatma yeterliliği, spor ve sosyal amaçlı alanların yeterliliği, acil çıkış kapıları ve güvenlik sisteminin öğretmen ve diğer personelin genel iş doyum düzeyleri üzerinde etkili belirleyiciler olduğunu saptamışlardır.

Klooster (2002) ABD’nin California eyaletinde bir lisede 113 öğretmen üzerinde yapmış olduğu araştırmaya göre; öğretmenlerin %27,9’u okulun güvenliğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %24,1’i ise okul içerisinde تنها yerlerde ve tuvaletlerde daha fazla istenmeyen davranışların yaşandığını belirtmişlerdir.

National Crime Prevention Council (2003) ABD’de ülke genelinde yaptığı genel araştırma sonucunda okul güvenliği konusunda: Başarıya odaklanmak, etkili iletişim ortamı, öğrencilere ve çalışanlara psikolojik destek, konforlu okul mekanları, spora ve sosyal etkinliklere yönelik alt yapı ve okula olan bağlılığı genel kriterler olarak tespit etmiştir.

Devoe vd (2005) ABD’de okullar için hazırladıkları “Okul Suç ve Güvenlik Göstergeleri” rapora göre: 1996–2000 yılları arasında lise öğretmenlerinin % 49’u, ilkokul öğretmenlerinin ise % 39’u şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Nüfus açısından kalabalık şehir merkezlerinde çalışan öğretmenlerin şiddet olaylarına maruz kalma oranı kırsal kesimlerde çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek (Kent: %36, Banliyö: %21 ve Kırsal: %17) olduğunu bildirmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da temsil yeteneği olan örneklem üzerinde yapılan çalışmadır (Karasar, 2003:115). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerinin algılarına göre okul güvenliğinin kaygı, motivasyon ve iş doyumuna etkisi öz-değerlendirmeye dayalı ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde Van, Elazığ ve Hakkari, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise Şanlıurfa, Diyarbakır ve Batman il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak “*oransız küme örnekleme*” yöntemi kullanılmıştır. Evreni oluşturan her bir ildeki ilköğretim okulları birer küme olarak kabul edilmiş ve çalışma evreni içindeki bu kümelerden yeterli sayıda ilköğretim okulu tesadüfi olarak seçilerek bu okullarda görev yapan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, ana kütle büyüklüğü belli olan bir evren için hazırlanmış olan aşağıdaki örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır (Özdamar 2004):

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

n = Örneklem alınacak birey sayısı

N = Evrendeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı (görülme olasılığı)

q = İncelenecek olayın görülmeme sıklığı (görülmeme olasılığı) (1 -p)

t = İstenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu araştırmada $\alpha=0.05$ alındığı için; $z=1-\alpha=0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur)

d = Örneklemde kabul edilebilir hata oranı

İlköğretim okulu öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$N= 15870, p= 0.50, q= 0.50, t= 1.96, d= 0.03$$

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q} = \frac{15870 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.03)^2 \times (15870-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{15235}{14.37} = 1060$$

Böylece “d= 0.03” için toplamda en az 1060 tane öğretmenin seçilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Her bir ilden en az kaç tane öğretmen seçilmesi gerektiğini belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$\text{Tabaka ağırlığı} = \text{Örneklem büyüklüğü} / \text{Evren büyüklüğü}$$

$$\text{Tabaka ağırlığı} = 1060 / 15235 = 0.069$$

Bu formüle dayalı olarak tabaka ağırlığı 0.069 bulunmuştur. Böylece her bir il evreninin en az % 7'sinin örneklem olarak alınması gerektiği görülmektedir. Bu araştırmada ise toplam 2333 öğretmen örneklem olarak alınmış olup her bir ile düşen örneklem oranının ortalama % 15 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin gereken minimum örneklem sayıları ve tabaka ağırlıkları belirlendikten sonra, anketlerin geri dönüşü ve işlenmesi sırasında olabilecek kayıplar da göz önünde bulundurularak, bu minimum sayıların üzerinde ve illere göre tabaka ağırlıklarını bozmadan örneklem sayıları belirlenmiştir. Tablo 19 'da her bir ilden seçilen örneklem sayıları görülmektedir.

Tablo 19. Örneklem Sayıları

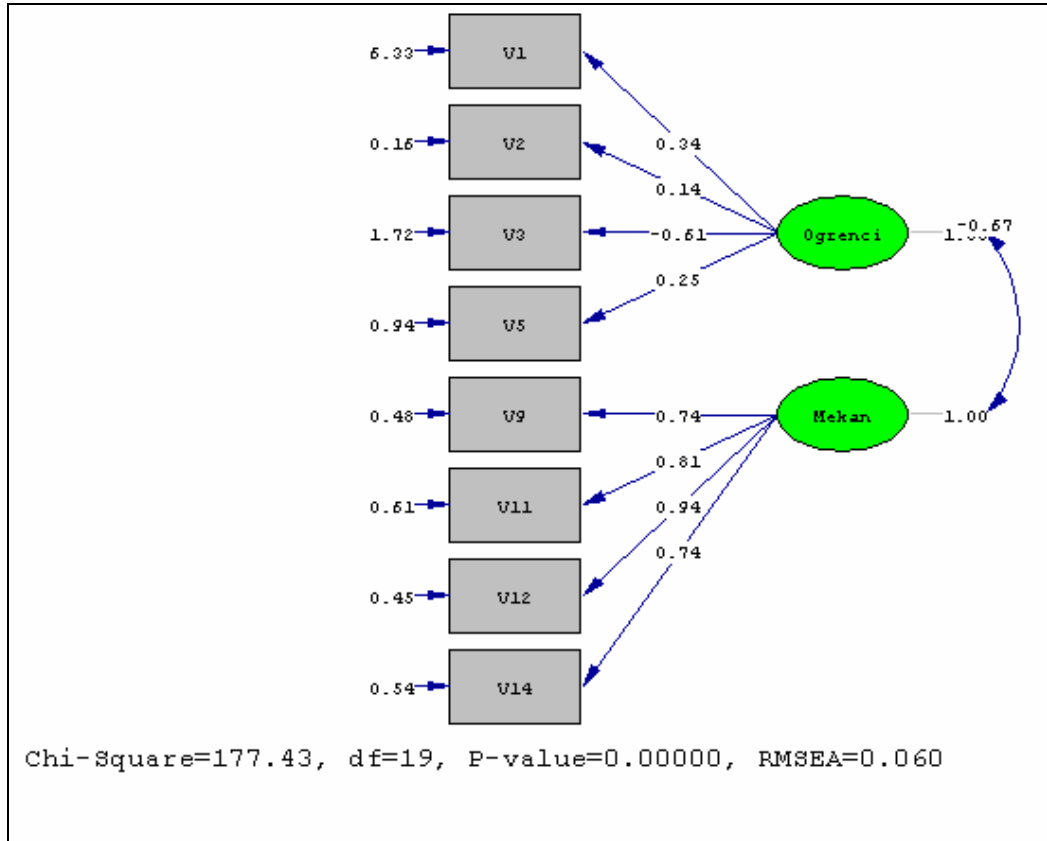
İller	İl Merkezi İlköğretim Okulu Sayısı	İl Merkezinde İlköğretim Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek	Dönen Ölçek
Elazığ	103	2730	700	340
Van	205	1561	1000	402
Hakkari	95	395	395	311
Diyarbakır	240	4057	1000	459
Batman	72	2150	500	301
Şanlıurfa	150	2828	1000	520
Toplam	865	15870	4595	2333

Görüldüğü gibi örneklem seçilirken il merkezlerinde çalışan öğretmen sayıları göz önünde bulundurulmuş ve örneklem sayısı olarak her ilde ortalama en az % 7 bir oranda örneklem belirlenmesi gerektiği görülmesine rağmen araştırma evreninde yer alan tüm illerde bu oranın üzerinde bir oranın (ortalama olarak %15) örneklem alındığı görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

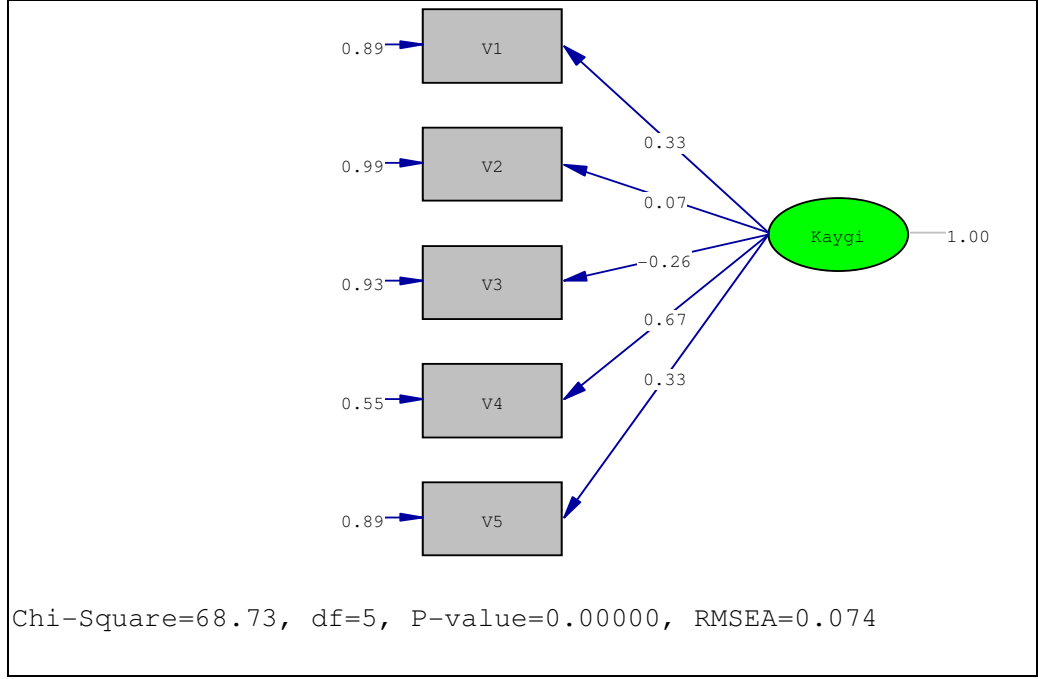
Araştırmada literatürde kullanılan ve gerekli izinleri alınan okul güvenliği, kaygı, iş doyumu ve motivasyon olmak üzere toplam dört hazır ölçek kullanılmıştır.

Okul güvenliği ölçeği: Laura, Sanders, Smith (2002,1015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 35 maddeden ve altı boyuttan (çevre güvenliği, öğrenci güvenliği, bina güvenliği, öğrenci - personelden çekinme, olumsuzluklardan kaçınma ve okula uyumsuzluk) oluşmaktadır. Bu araştırmada ise ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bina güvenliği ve öğrenci kaynaklı okul güvenliği boyutlarından (1 madde) ile çevre güvenliği, öğrenci - personelden çekinme, olumsuzluklardan kaçınma ve okula uyumsuzluk boyutları araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda faktör anlam yüklerinin ve RMSEA (güvenirlilik katsayısı) oldukça düşük olmasından dolayı (Şimşek,2007) ölçekten çıkarılmış, ölçek maddelerinin öğrenci kaynaklı okul güvenliği ve bina (mekan) kaynaklı okul güvenliği olmak üzere iki boyut altında sıralandığı görülmüştür. Ölçek üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Okul Güvenliği Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

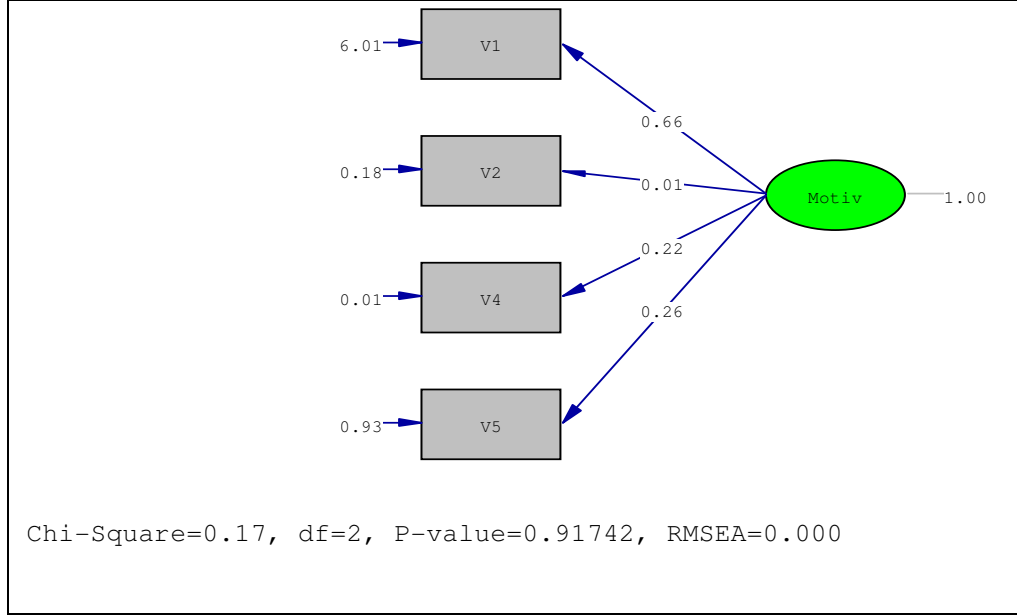
Ölçek içerisindeki (1,2,3,5.) maddeler öğrenci güvenliği boyutu, (9,11,12,14.) maddeler ise okul binası (mekan) güvenliği boyutu altında sıralanmaktadır. Ölçeğin RMSEA (güvenirlilik katsayısı) değeri 0.60 düzeyinde kabul edilebilir oranda olduğu görülmektedir. Şimşek'e (2007) göre key kare değerinin standart sapmaya oranı en fazla 5 katı gibi bir değer olmalıdır. Ancak bu çalışmada ölçeğin key kare değerinin standart sapmaya oranının 9 katı gibi yüksek değerde olması ise ölçekteki örneklem sayısının fazla olmasına bağlanabilir.

Kaygı ölçeği: Goldberg tarafından (2007) yılında geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri tek boyut altında sıralanmıştır. Ölçek geliştirme sırasında araştırmacının kendisi tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin alpha iç tutarlılık oranının .83 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekten beş madde çıkarılmış geriye kalan maddelerin orijinal kısmında olduğu gibi tek boyut altında sıralandığı görülmektedir. Ölçek üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Kaygı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

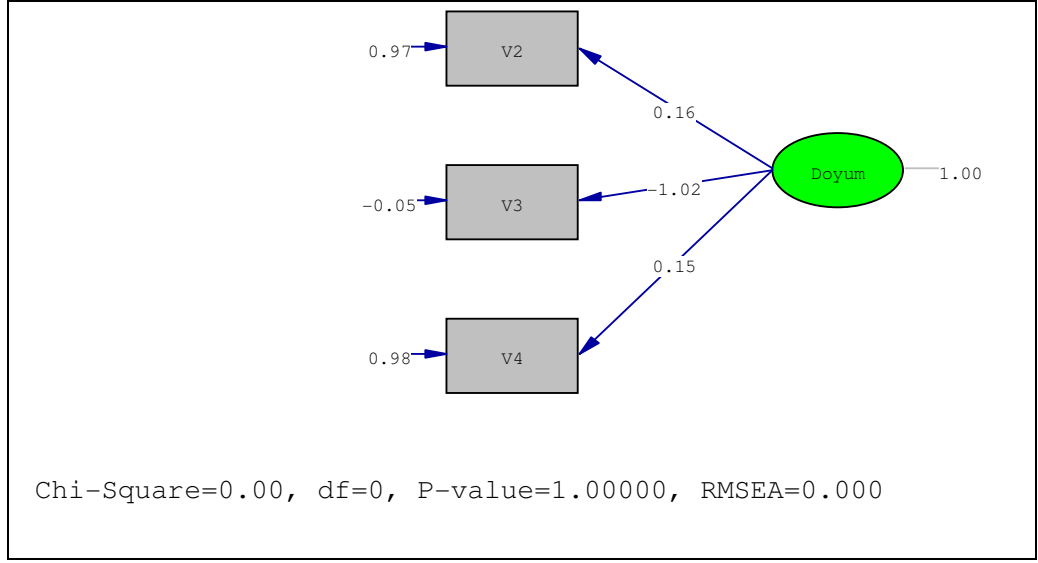
Ölçeğin RMSEA (güvenirlilik katsayısı) değeri 0.74 düzeyinde kabul edilebilir oranda olduğu görülmektedir. Şimşek'e (2007) göre key kare değerinin standart sapmaya oranı en fazla 5 katı gibi bir değer olmalıdır. Ancak bu araştırmada ölçeğin key kare değerinin standart sapmaya oranının fazla olması ise ölçekteki örneklem sayısının fazla olmasına bağlanabilir.

Motivasyon ölçeği: Claud, Carolina, Frederic, vd. (2008,273) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddeden ve beş faktörden (iç motivasyon, dış motivasyon, düşük motivasyon, kimlik ve normatif bütünlük) oluşmaktadır. Bu araştırmada ise ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekten onbir madde çıkarılmış geriye kalan maddelerin tek boyut altında sıralandığı görülmektedir. Ölçek üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Motivasyon Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin RMSEA (güvenirlik katsayısı) ve key kare değerinin standart sapmasına oranının oldukça iyi oranlarda olduğu görülmektedir.

İş doyumu ölçeği: Chung-Lim ve Wing-Tung (2006,180) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Araştırmacının ölçek geliştirme sırasında kendisi tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin alpha iç tutarlılık oranının .76 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekten iki madde çıkarılmış geriye kalan maddelerin orijinalinde olduğu gibi tek boyut altında sıralandığı görülmektedir. Ölçek üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. İş Doyumu Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin RMSEA (güvenirlik katsayısı) ve key kare değerinin standart sapmasına oranının oldukça iyi oranlarda olduğu görülmektedir.

Ölçekler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi aynı zamanda ölçek uyarlama çalışması olarak kabul edilmektedir (Şimşek,2007). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tamamı beşli “Likert” tipine benzer şekilde ölçeklenmiştir. Ölçme araçlarındaki maddelere katılma düzeyleri “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde beş ayrı ifadeyle derecelendirilmiştir. Anketteki beşli ölçeğin değer farkının $(5-1 = 4)$ değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0.80’lik aralıklar, benimsenme düzeyinin sıra aralığını belirlemiştir. Buna göre, 1.00 -1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan sorulardaki sıra aralığı düzeyi “Hiç Katılmıyorum” , 1.81-2.60 arasındakiler “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arasındakiler “Kısmen Katılıyorum” , 3.41-4.20 arasındakiler “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasındakiler “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Çalışma evreni içerisindeki il merkezlerinde örnekleme alınan ilköğretim okullarına, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde birer zarf içinde, milli eğitim bakanlığının üst yazısıyla beraber anketler gönderilmiştir. Bu zarfların üzerine okulun ismi ve anketlerin kaç öğretmene uygulanacağı yazılmıştır. Her bir zarfın içine hem Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı’ndan alınan

resmi izin yazıları konulmuştur. Şanlıurfa, Diyarbakır, Hakkari ve Batman il merkezlerindeki okullara yönelik anketler doldurma şekli konusunda gerekli açıklamaların yapılması sonucunda anketörler aracılığı ile öğretmenlere uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen veriler SPSS 13 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizleri ise Lisrel 8.50 paket programında değerlendirilmiştir. Okul güvenliğinin alt boyutlarının öğretmenlerin kaygı, motivasyon ve iş doyumuna etkisini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde hiyerarşik regresyonun en son adımında çoklu doğrusal regresyon yöntemleri arasında bulunan stepwise metodu kullanılmıştır. Bu yöntemin, özellikle okul güvenliğinin alt boyutlarından hangilerinin sırası ile kaygı, motivasyon ve iş doyumunu en iyi yordadıklarını tespit etmek için en uygun yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Stepwise metodunda her bir değişken modele sırayla eklenmekte ve model değerlendirilmektedir. Eğer eklenen değişken bağımlı değişkenle anlamlı bir kısmi korelasyon değerine sahipse ve modele katkı sağlıyorsa modelde kalmakta; bu sırada diğer bütün değişkenler de modele katkı yapıp yapmadıklarının değerlendirilmesi için yeniden test edilmektedir (Özdamar,2004:137).

Araştırmada yer alan öğretmenlere ait demografik değişkenler ve okullara ait değişkenler ile güven, motivasyon ve iş doyumları arasındaki ilişki bağımsız grup “t” testi (homojen olmayan verilere Mann Whitney U) testleri ile ikiden fazla seçenek içeren değişkenlere ise Tek yönlü Anova (homojen olmayan verilere ise Kruskal-Wallis) testleri yapılmıştır. Ayrıca demografik değişkenlere ait frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları da hesaplanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Tablo 24’ te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerini gösteren bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	F	%
Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı		
Erkek	1339	57.4
Kadın	994	42.6
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı		
1–5 Yıl	968	41.5
6–10 Yıl	626	26.8
11-15 Yıl	381	16.3
16—20 Yıl	138	5.9
21 ve Üzeri	220	9.4
Toplam	2333	100,0

Tablo 24’de araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin oranı %57.4 iken, kadın öğretmenlerin oranının % 42.6 oranında olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin oranı % 41.5 iken, 6-10 yıl arasında olanlar % 26.8, 11-15 yıl arasında olanlar %16.3, 16-20 yıl arasında olanlar % 5.9, 21 ve yıl ve üzerinde kıdemi olanlar ise % 9.4 oranını oluşturmaktadırlar.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaygı İş Doyumu ve Motivasyon Konusundaki Görüşleri

Tablo 25'te araştırma evreni içerisinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 25. İllere Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Güvenliği Güvenlik Odaklı Kaygı İş Doyumu ve Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Genel Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Şanlıurfa		Hakkari		Elazığ		Diyarbakır		Batman		Van		P
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Öğrenci Güvenliği	2.64	1.02	2.51	1.22	2.38	1.02	2.34	1.04	2.40	.99	2.55	.99	.000
Bina Güvenliği	2.81	1.19	2.88	1.14	2.03	1.22	2.40	1.21	2.80	1.29	2.58	1.20	.000
Kaygı	3.47	1.17	3.78	1.27	2.98	1.23	3.00	1.25	3.46	1.23	3.38	1.17	.000
İş Doyumu	3.11	1.11	3.20	1.00	3.60	1.04	2.68	1.22	3.09	1.13	3.06	1.16	.000
Motivasyon	3.00	1.04	2.93	1.22	3.54	1.07	2.61	1.27	3.01	1.16	2.92	1.15	.000

P<.05

Tablo 25'de okul güvenliği konusunda illere göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı ve bina kaynaklı güvenlik riskinin daha az olduğuna katıldıkları görülmektedir. Güvenlik kaynaklı kaygı düzeyinin, bölgenin kırsal kesimlerinden göç alan (TUİK,2010) ve teröre dayalı güvenlik riskinin daha fazla olduğu Şanlıurfa, Hakkari, Batman ve Van illerinde görev yapan öğretmenler arasında daha çok olduğu görülmektedir.

Okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumu düzeyinin Diyarbakır, Batman ve Van gibi çevreden güvenlik nedeni ile göç alan ve bulundukları bölge içerisinde nüfus yoğunluğunun fazla olduğu (TUİK,2010) illerde daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon düzeyi, Şanlıurfa ve Elazığ illerinde görev yapan öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde, Hakkari, Diyarbakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenler arasında ise daha düşük düzeydedir.

Doğu Anadolu Bölgesi evreni içerisinde bulunan Van ve Hakkari illerinde görev yapan öğretmenlerin Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlere göre güvenlik kaygıları daha yüksek ve okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon ve iş doyum düzeyleri ise daha düşük orandadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi evreni içerisinde görev yapan öğretmenler arasında ise Şanlıurfa, Batman ve Diyarbakır ilinde görev yapan öğretmenlerin güvenlik kaygılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Doğu Anadolu evreni içerisinde Hakkari ve Van, G.Doğu Anadolu Bölgesi Evreni içerisinde ise Diyarbakır ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan gelişmişlik seviyesinin düşük olmasına ve sosyal şiddetin varlığına bağlı olarak güvenlik riskinin fazla olduğu illerde görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarının bu durumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Güvenliği, Okul Güvenliğine Bağlı Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyon Konusundaki Görüşleri

Bu kısımda (Tablo 26, 27, 28 ve 29) araştırmaya katılan öğretmenlerin okul güvenliği ve okul güvenliğine bağlı kaygı, iş doyumunu ve motivasyon konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik aritmetik ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 26. Okul Güvenliğinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

No	Maddeler	$\bar{x}$	SS					
1	Öğrenciler arasında kendimi güvende hissedirim.	2.16	1.01					
2	Öğrencilerle baş başa kaldığımda kendimi güven içerisinde hisdderim	2.64	1.10					
3	Öğrencilerim bana olumsuz davranışlarda bulunurlar ®	2.95	1.12					
4	Öğrenciler arasında gerginlik olduğu zaman durumu kolaylıkla kontrol edebilirm.	2.51	1.07					
5	Okulda güvenlik denetimleri yeterli değildir. ®	2.34	1.23					
6	Okul içerisinde ciddi güvenlik olayları olmaz.	3.12	1.23					
7	Okul içerisinde kendimi güvende hissedirim.	3.29	1.27					
8	Okul güvenilir bir mekana sahiptir.	2.21	1.27					
Genel Ortalama		2.65	1.03					
	Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Erkek		Kadın		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Okul Güvenliği	2,7510	,67360	2,5313	,69150	7,682	,000*	4,918	,027*
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık Düzeyi.		M.W.U.	
Okul Güvenliği	1246,90		1045,31		,000		544259,500	

*p<.05

Tablo 26’da okul güvenliği açısından erkek ve kadın öğretmenler (2.65= kısmen katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bağımsız örneklemeler “t” testi sonucuna göre erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup, homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okulun güvenliğine daha fazla katıldıkları görülmektedir. Erkek öğretmenlerin okul güvenliğini etkileyen öğrenci ve bina kaynaklı unsurlarının varlığı konusunda kadın öğretmenlere göre daha iyimser (olumlu) yaklaştıkları, kadın öğretmenlerin ise bu konuda erkek öğretmenlere göre daha fazla kötümser yaklaştıkları ve güvenlik konusunda yüksek risk algısı içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durum erkeklerin sözlü veya fiziksel şiddete maruz kalma oranının daha yüksek olmasına bağlanabilir.

Tablo 27. Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Kaygının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

No	Okul ve Çevresindeki Güvenlik Olayları,	$\bar{x}$	SS					
1	Beni üzüyor.	3.75	1.23					
2	Beni strese sokuyor.	3.59	1.23					
3	Endişelerim var.	3.45	1.23					
4	Beni kaygılandırıyor.	3.37	1.24					
5	Karşılaşmaktan korkuyorum.	3.22	1.29					
Genel Ortalama		3.47	1.24					
	Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Erkek		Kadın		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	P	F	P
Genel Kaygı Düzeyi	3,3458	1,03732	3,5291	1,10409	-3,44*	.001	2,854	,091

Tablo 27’de öğretmenlerin güvenlik kaygısına yönelik görüşlerinin (3.47= katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul güvenliğinin öğretmenlerin kaygı düzeyini artırdığı söylenebilir. Yapılan bağımsız örneklemeler “t” testine göre erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup kadın öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı düzeyi (3.52= katılıyorum) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul güvenliğini oluşturan faktörlerinin kadın öğretmenleri duygusal açıdan daha fazla olumsuz etkilediği göz önüne alındığında kadın öğretmenlerin beklentilerine ve hassasiyetlerine yönelik olarak okul güvenlik politikaları geliştirilmesinin onlar üzerinde daha olumlu etki oluşturbileceği söylenebilir.

Tablo 28. Okul Güvenliğine Bağlı Olarak İş Doyumunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından,						$\bar{x}$	SS
1	Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum.						3.02	1.19
2	Bu okuldan memnunum.						2.96	1.19
3	Okulda bulunduğum sürede kendimi rahat hissediyorum.						3.25	1.09
Genel							3.07	1.15
	Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Erkek		Kadın		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel İş Doyum Düzeyi	3,2068	1,16321	2,8580	1,14457	6,21*	,000	,859	,354

Tablo 28’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumunun (3.07= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Erkek öğretmenler (3.20= kısmen katılıyorum) kadın öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı iş doyumuna daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin güvenliğe daha fazla önem vermelerine bağlanabilir. Genel olarak öğretmenlerin iş doyumlarının artırılması için okul ortamlarının daha cazip, çevresinin ise daha güvenli hale getirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Tablo 29. Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Motivasyonun Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından okulumdaki işim,							$\bar{x}$	SS
1	İdeallerime uygundur.							2.77	1.22
2	Beni mutlu ediyor.							2.85	1.20
3	Bana huzur veriyor.							2.87	1.21
4	Önemsiyorum.							3.45	1.16
Genel Ortalama								2.98	1.19
	Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları								
	Erkek		Kadın		t ve p Değerleri		Levene Testi		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	T	p	F	P	
Genel Motivasyon Düzeyi	3,2203	1,05349	2,9184	1,05775	5,85*	,000	,351	,554	

Tablo 29’da öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyonlarının (2.98= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre genel olarak erkek öğretmenler okul güvenliğine bağlı motivasyona daha fazla katıldıkları (3.22= kısmen katılıyorum) görülmektedir. Erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bireyin kendini güvende hissetmek istemesinin temel bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde erkek öğretmenlerin okul güvenliğini daha fazla önemsedikleri ve okul güvenliğinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin gerek iş doyumunu gerek motivasyonlarının artırılması açısından okul binalarının daha konforlu, çevresinin ise (güvenlik kameraları, okul polisi) daha güvenli hale getirilmesinin kritik bir önem oluşturduğu görülmektedir.

4.4. Araştırma Evreninde Yer Alan İlköğretim Okullarının Okul Güvenliği Açısından Sahip Oldukları Özellikler

Bu kısımda araştırma evreni içerisinde örneklem olarak seçilen okullara ait güvenlik değişkenlerine ait frekans ve ortalamalara yer verilmiştir.

Tablo 30. Araştırma Evreni İçerisinde Bulunan Okulların Güvenlik Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması

Güvenlik Değişkenleri	VAR		YOK		Araştırmada Yer Alan Toplam Okul
	F	%	f	%	
Güvenlik Görevlisi	55	35	130	65	185
Güvenlik Kamerası	95	51	90	49	185
İlk Yardım Odası	60	75	125	25	185
Erken Güvenlik Uyarı Sistemi	50	35	135	65	185

Araştırma evreni içerisinde (Elazığ, Hakkari, Van, Batman, Ş.Urfa, D.Bakır) bulunan illerde yer alan toplam 185 ilköğretim okulunun mevcut güvenlik değişkenlerine göre; okulların % 65’de güvenlik görevlisinin olmadığı, % 49’da güvenlik kamerasının olmadığı, % 75’de ilk yardım odasının olmadığı ve % 65’de ise erken uyarı sisteminin olmadığı görülmektedir.

4.5. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri

Tablo 31’te okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre okul güvenliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 31. Güvenlik Görevlisi Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Maddeler	$\bar{x}$	SS					
1	Öğrenciler arasında kendimi güvende hissederim.	2.16	1.01					
2	Öğrencilerle baş başa kaldığımda kendimi güven içerisinde hisdderim	2.64	1.10					
3	Öğrencilerim bana olumsuz davranışlarda bulunurlar ®	2.95	1.12					
4	Öğrenciler arasında gerginlik olduğu zaman durumu kolaylıkla kontrol edebilirm.	2.51	1.07					
5	Okulda güvenlik denetimleri yeterli değildir. ®	2.34	1.23					
6	Okul içerisinde ciddi güvenlik olayları olmaz.	3.12	1.23					
7	Okul içerisinde kendimi güvende hissederim.	3.29	1.27					
8	Okul güvenilir bir mekana sahiptir.	2.21	1.27					
Genel Ortalama		2.65	1.03					
	Okul Güvenlik Görevlisi Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Görevlisi Var		Güvenlik Görevlisi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
	2,7968	,66678	2,6143	,69075	5,451*	,000	1,344	,247
Okul Güvenliği Düzeyi								
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.			M.W.U.
	1256,54		1138,84		439472,833			,064
Okul Güvenliği Düzeyi								

*p<.05

Tablo 31’de öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşlerinin (2.65= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş, güvenlik görevlisi olan okullarda görev yapan öğretmenler (2.79= kısmen katılıyorum) güvenlik görevlisi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine daha fazla katılmışlardır. Homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak güvenlik görevlisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu doğrultuda okul güvenliğini etkileyen riskler açısından şehir merkezlerinde bulunan okullarda “güvenlik görevlisi” olmasının öğretmenler tarafından gerekli olarak görüldüğü söylenebilir.

4.6. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri

Tablo 32’de okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre güvenlik kaygısına göre öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 32. Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Okul ve Çevresindeki Güvenlik Olayları,	$\bar{x}$	SS					
1	Beni üzüyor.	3.75	1.23					
2	Beni strese sokuyor.	3.59	1.23					
3	Endişelerim var.	3.45	1.23					
4	Beni kaygılandırıyor.	3.37	1.24					
5	Karşılaşmaktan korkuyorum.	3.22	1.29					
Genel Ortalama		3.47	1.24					
	Okul Güvenlik Görevlisi Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Görevlisi Var		Güvenlik Görevlisi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel Kaygı Düzeyi	3.34	1.23	3.52	1.24	-3,44*	.001	2.854	.091

Tablo 32’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı güvenlik kaygılarının (3.47= katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testi analizine göre bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak kaygı konusundaki genel görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin güvenlik kaygılarının (3.34= kısmen katılıyorum) güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin güvenlik kaygılarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin güvenlik kaygılarının azaltılabilmesine yönelik olarak özellikle “okul polisi” veya “okul güvenliği” uygulamalarının önemini vurgulaması açısından anlamlı olarak değerlendirilebilir.

4.7. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri

Tablo 33’de okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre iş doyumu konusunda öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 33. Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından,	$\bar{x}$	SS					
1	Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum.	3.02	1.19					
2	Bu okuldan memnunum.	2.96	1.19					
3	Okulda bulunduğum sürede kendimi rahat hissediyorum.	3.25	1.09					
Genel Ortalama		3.07	1.15					
	Güvenlik Görevlisi Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Görevlisi Var		Güvenlik Görevlisi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel İş Doyumu Düzeyi	3.31	1.14	2.85	1.15	6.21*	0.00	.859	.354

Tablo 33’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumlarının (3.07= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemeler “t” testine göre bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumu konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, güvenlik görevlisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin (3.31=katılıyorum) güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Okul güvenliğinin artırılmasına yönelik önlemlerin alınması öğretmenlerin iş doyumunu artırabilir.

4.8. Okullarda Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri

Tablo 34’te okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre motivasyon konusunda öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 34. Güvenlik Görevlisi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından okulumdaki işim,						$\bar{x}$	SS
1	İdeallerime uygundur.						2.77	1.22
2	Beni mutlu ediyor.						2.85	1.20
3	Bana huzur veriyor.						2.87	1.21
4	Önemsiyorum.						3.45	1.16
Genel Ortalama							2.98	1.14
	Güvenlik Görevlisi t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Görevlisi Var		Güvenlik Görevlisi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	P	F	P
Genel Motivasyon Düzeyi	3.21	1.16	2.91	1.20	5.85*	0.00	.351	.554

Tablo 34’te öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyonlarının (2.98= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklemeler “t” testine göre bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla (3.21= kısmen katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu açıdan okulun güvenli bir ortama sahip olmasının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde doğrudan pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir.

4.9. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri

Tablo 35'te okul bünyesinde güvenlik kamerasının bulunup bulunmamasına göre okul güvenliği konusunda öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 35. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Maddeler						$\bar{x}$	SS
1	Öğrenciler arasında kendimi güvende hissederim.						2.16	1.01
2	Öğrencilerle baş başa kaldığımda kendimi güven içerisinde hisdderim						2.64	1.10
3	Öğrencilerim bana olumsuz davranışlarda bulunurlar ®						2.95	1.12
4	Öğrenciler arasında gerginlik olduğu zaman durumu kolaylıkla kontrol edebilirm.						2.51	1.07
5	Okulda güvenlik denetimleri yeterli değildir. ®						2.34	1.23
6	Okul içerisinde ciddi güvenlik olayları olmaz.						3.12	1.23
7	Okul içerisinde kendimi güvende hissederim.						3.29	1.27
8	Okul güvenilir bir mekana sahiptir.						2.21	1.27
Genel Ortalama							2.65	1.16
	Okul Güvenlik Kamerası Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Kamerası Var		Güvenlik Kamerası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Okul Güvenliği Düzeyi	2.77	1.15	2.52	1.14	9.22*	.000	.044	.834
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık Düz.		M.W.U.	
Okul Güvenliği Düzeyi	150377,62		121653,62		.000		590715,00	

*p<.05

Öğretmenlerin genel olarak okul güvenliğine yönelik görüşlerinin (2.65= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi göre güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenler güvenlik açısından okulun güvenliğine kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla (2.77=kısmen katılıyorum) katılmışlardır. Homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ise öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Güvenlik kameralarının olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı güvenliğe daha fazla

katıldıkları görülmektedir. Genel olarak öğretmenler tarafından güvenlik kameraları risk oluşturabilecek istenmeyen öğrenci davranışlarına ve okul çevresinin güvenliğine karşı bir önlem olarak ileri sürülmektedir.

4.10. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri

Tablo 36’da okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre kaygı konusunda öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve t testi analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 36. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Okul ve Çevresindeki Güvenlik Olayları,	$\bar{x}$	SS					
1	Beni üzüyor.	3.75	1.23					
2	Beni strese sokuyor.	3.59	1.23					
3	Endişelerim var.	3.45	1.23					
4	Beni kaygılandırıyor.	3.37	1.24					
5	Karşılaşmaktan korkuyorum.	3.22	1.29					
Genel Ortalam a		3.47	1.24					
	Okul Güvenlik Görevlisi Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Kamerası Var		Güvenlik Kamerası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel Kaygı Düzeyi	3.35	1.23	3.60	1.24	-5,090	.000	.239	.625

Tablo 36’da öğretmenlerin okul güvenliği kaygılarının (3.47= katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak kaygı konusundaki görüşleri ile güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin (3.60=katılıyorum) güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu

nedenle güvenlik kaygılarının azaltılmasında önlem olarak güvenlik kameralarının kullanılması öğretmenler üzerinde “güvenilir mekan” algısı oluşturabilir.

4.11. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri

Tablo 37’de okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre iş doyumu konusunda öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve t testi analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 37. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından,							$\bar{x}$	SS
1	Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum.							3.02	1.19
2	Bu okuldan memnunum.							2.96	1.19
3	Okulda bulunduğum sürede kendimi rahat hissediyorum.							3.25	1.09
Genel Ortalama								3.07	1.15
	Güvenlik Kamerası Değişkeni t Testi Sonuçları								
	Güvenlik Kamerası Var		Güvenlik Kamerası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P	
Genel İş Doyumu Düzeyi	3.30	1.11	2.84	1.16	11.525*	.000	3.355	.067	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması								
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.		
Genel İş Doyumu Düzeyi	154423,33		117440,34		.000		531922,33		

*p<.05

Tablo 37’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumlarının (3.07= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemeler “t” testine göre güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre iş doyumu düzeylerinin daha yüksek (3.30= katılıyorum) olduğu görülmektedir. Güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumu konusundaki görüşleri ile güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumu konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel

olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul güvenliği konusunda öncelikle okul yönetimleri, güvenlik denetimine yönelik kameralarının kullanılmasını sağlayarak öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde pozitif bir etki, kaygı düzeyleri üzerinde de ters bir etki oluşturabilirler.

4.12. Okullarda Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri

Tablo 38’de okul bünyesinde güvenlik görevlisinin bulunup bulunmamasına göre motivasyon konusunda öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 38. Güvenlik Kamerası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından okulumdaki işim,						$\bar{x}$	SS
1	İdeallerime uygundur.						2.77	1.22
2	Beni mutlu ediyor.						2.85	1.20
3	Bana huzur veriyor.						2.87	1.21
4	Önemsiyorum.						3.45	1.16
Genel Ortalama							2.98	1.19
	Güvenlik kamerası t Testi Sonuçları							
	Güvenlik Kamerası Var		Güvenlik Kamerası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel Motivasyon Düzeyi	3.20	1.15	2.75	1.19	10.56*	.000	.102	.349
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması	Anlamlılık Düz.		M.W.U.		
Genel Motivasyon Düzeyi	154544,33		117118,00	.000		552302,19		

*p<.05

Tablo 38’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyonlarının (2.98= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemeler “t” testine göre güvenlik kameralarının olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin güvenlik kameralarının olmadığı okullarda görev yapan öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek (3.20= kısmen katılıyorum) olduğu görülmektedir. Güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyon

konusundaki görüşleri ile güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyon konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okulun görsel araçlarla (kamera) denetlenmesi, istenmeyen olaylara daha hızlı müdahale edebilmeyi kolaylaştırdığından öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak motivasyonlarını olumlu etkileyebilir.

4.13. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri

Tablo 39’da okul bünyesinde ilk yardım odasının bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin okul güvenliği konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 39. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Maddeler	$\bar{x}$	SS					
1	Öğrenciler arasında kendimi güvende hissedirim.	2.16	1.01					
2	Öğrencilerle baş başa kaldığımda kendimi güven içerisinde hisdderim	2.64	1.10					
3	Öğrencilerim bana olumsuz davranışlarda bulunurlar ®	2.95	1.12					
4	Öğrenciler arasında gerginlik olduğu zaman durumu kolaylıkla kontrol edebilirm.	2.51	1.07					
5	Okulda güvenlik denetimleri yeterli değildir. ®	2.34	1.23					
6	Okul içerisinde ciddi güvenlik olayları olmaz.	3.12	1.23					
7	Okul içerisinde kendimi güvende hissedirim.	3.29	1.27					
8	Okul güvenilir bir mekana sahiptir.	2.21	1.27					
Genel Ortalama		2.65	1.16					
	İlk Yardım Odası Değişkeni t Testi Sonuçları							
	İlk Yardım Odası Var	İlk Yardım Odası Yok	t ve p Değerleri	Levene Testi				
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Okul Güvenliği	2.70	1.15	2.27	1.16	8.00*	.000	4.27	.039*
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.	
Okul Güvenliği	21571119,00		560908,00		.001		418373,33	

*p<.05

Tablo 39’da öğretmenlerin genel olarak okul güvenliğine yönelik görüşlerinin (2.65=kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre ilk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenler

okul güvenliğine daha çok (2.70= kısmen katılıyorum) katılmışlardır. İlk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği konusundaki görüşleri ile ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okullarda “Acil durum yönetiminin” yöneticiler tarafından uygulamaya konulmasının ve gerekli ilk yardım alt yapısı oluşturmalarının öğretmenler açısından önemsendiği görülmektedir.

4.14. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri

Tablo 40’da okul bünyesinde ilk yardım odasının bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin kaygı konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 40. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Okul ve Çevresindeki Güvenlik Olayları,							$\bar{x}$	SS
1	Beni üzüyor.							3.75	1.23
2	Beni strese sokuyor.							3.59	1.23
3	Endişelerim var.							3.45	1.23
4	Beni kaygılandırıyor.							3.37	1.24
5	Karşılaşmaktan korkuyorum.							3.22	1.29
Genel Ortalama								3.48	1.25
	İlk Yardım Odası Değişkeni t Testi Sonuçları								
	İlk Yardım Odası Var		İlk Yardım Odası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P	
Genel Kaygı Düzeyi	3.39	1.25	3.73	1.17	-6,353*	.000	4.56	.033*	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması								
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.		
Genel Kaygı Düzeyi	201746,00		705151,00		.000		41093,000		

*p<.05

Tablo 40’da öğretmenlerin genel olarak güvenlik kaygılarının (3.48= katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre ilkyardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin ilk yardım odası olan okullardaki öğretmenlere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek (3.73= katılıyorum) olduğu görülmektedir. İlk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri ile ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilk yardım konusundaki kaygılarının giderilmesine yönelik onların çözüm önerileri alınarak okullarda imkânlar ölçüsünde ilk yardım müdahale ortamları oluşturulabilir.

4.15. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri

Tablo 41’de okul bünyesinde ilk yardım odasının bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin iş doyumunu konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 41. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından,							$\bar{x}$	SS
1	Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum.							3.02	1.19
2	Bu okuldan memnunum.							2.96	1.19
3	Okulda bulunduğum sürede kendimi rahat hissediyorum.							3.25	1.09
Genel Ortalama								3.07	1.15
	İlk Yardım Odası Değişkeni t Testi Sonuçları								
	İlk Yardım Odası Var		İlk Yardım Odası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P	
Genel İş Doyumu Düzeyi	3.15	1.15	2.80	1.12	7.31*	.000	1.99	.158	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması								
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.		
Genel İş Doyumu Düzeyi	2159215,50		563395,50		.000		416784,500		

*p<.05

Tablo 41’de öğretmenlerin genel olarak okul güvenliğine bağlı iş doyumlarının (3.07= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklemeler “t” testine göre ilk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumunu düzeyinin ilk yardım odası olmayan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek (3.15= kısmen katılıyorum) olduğu görülmektedir. İlk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumunu konusundaki görüşleri ile ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlk yardım konusunda öğretmenlerin görüşleri ekseninde okulların bünyesinde oluşturulabilecek ilk yardım odalarının veya ilk yardım malzeme dolaplarının kullanılmasında öğretmenlerin iş doyumlarının artırılabilmesi için öğretmenlere “ilk yardım eğitimleri” verilerek ilkyardım yönetimi sürecine katılımları sağlanabilir.

4.16. Okullarda İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri

Tablo 42’de okul bünyesinde ilk yardım odasının bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin motivasyon konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 42. İlk Yardım Odası Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından okulumdaki işim,						$\bar{x}$	SS
1	İdeallerime uygundur.						2.77	1.22
2	Beni mutlu ediyor.						2.85	1.20
3	Bana huzur veriyor.						2.87	1.21
4	Önemiştir.						3.45	1.16
Genel Ortalama							2.98	1.19
	İlk Yardım Odası t Testi Sonuçları							
	İlk Yardım Odası Var		İlk Yardım Odası Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel Motivasyon Düzeyi	3.06	1.21	2.72	1.17	6.50*	.000	.980	.341
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.	
Genel Motivasyon Düzeyi	2127000,50		595610,50		.000		595610,50	

Tablo 42’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyonlarının (2.98= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre bünyesinde ilk yardım odası bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin (3.06= kısmen katılıyorum) daha yüksek olduğu görülmektedir. İlk yardım odası bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyon konusundaki görüşleri ile ilk yardım odası bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyon düzeylerinin (3.06=kısmen katılıyorum) ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okullarda “Acil durum yönetimi sürecinin” öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak sürdürülmesi öğretmenlerin motivasyonuna pozitif katkı sağlayabilir.

4.17. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşleri

Tablo 43’de okul bünyesinde güvenlik uyarı sisteminin bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin okul güvenliği konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 43. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Okul Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Maddeler	$\bar{x}$	SS					
1	Öğrenciler arasında kendimi güvende hissederim.	2.16	1.01					
2	Öğrencilerle baş başa kaldığımda kendimi güven içerisinde hisdderim	2.64	1.10					
3	Öğrencilerim bana olumsuz davranışlarda bulunurlar ®	2.95	1.12					
4	Öğrenciler arasında gerginlik olduğu zaman durumu kolaylıkla kontrol edebilirm.	2.51	1.07					
5	Okulda güvenlik denetimleri yeterli değildir. ®	2.34	1.23					
6	Okul içerisinde ciddi güvenlik olayları olmaz.	3.12	1.23					
7	Okul içerisinde kendimi güvende hissederim.	3.29	1.27					
8	Okul güvenilir bir mekana sahiptir.	2.21	1.27					
Genel Ortalama		2.65	1.16					
	Erken Uyarı Sistemi t Testi Sonuçları							
	Erken Uyarı Sistemi Var		Erken Uyarı Sistemi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Okul Güvenliği Düzeyi	2.88	1.14	2.51	1.14	12.75*	.000	5.67	.017*
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.	
Okul Güvenliği Düzeyi	1149447,50		157316,50		.000		531317,500	

*p<.05

Tablo 43’de öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşlerinin (2.65= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre erken güvenlik uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenler okul güvenliğine (2.88= kısmen katılıyorum) daha fazla katılmışlardır. Erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği konusundaki görüşleri ile erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okullarda kurulacak erken uyarı sistemlerinin olağanüstü durumlarda (yangın, deprem, sel, baskın) öğretmen ve öğrencilerin okuldan hızlı tahliye edilebilmelerini kolaylaştırdığından bu sistemin

olduğu veya olmadığı okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılık anlamlı kabul edilebilir.

4.18. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşleri

Tablo 44'te okul bünyesinde güvenlik uyarı sisteminin bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin kaygı konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 44. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Kaygı Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Okul ve Çevresindeki Güvenlik Olayları,							$\bar{x}$	SS
1	Beni üzüyor.							3.75	1.23
2	Beni strese sokuyor.							3.59	1.23
3	Endişelerim var.							3.45	1.23
4	Beni kaygılandırıyor.							3.37	1.24
5	Karşılaşmaktan korkuyorum.							3.22	1.29
Genel Ortalama								3.47	1.24
	Erken Uyarı Sistemi t Testi Sonuçları								
	Erken Uyarı Sistemi Var		Erken Uyarı Sistemi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P	
Genel Kaygı Düzeyi	2.97	1.27	3.70	1.18	-10,51*	.000	13.96	.000*	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması								
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.		
Genel Kaygı Düzeyi	915924,00		1806687,00		.000		519429,000		

*p<.05

Tablo 44'de öğretmenlerin güvenlik kaygılarının (3.47= katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem "t" testine göre erken güvenlik uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeylerin daha yüksek olduğu (3.70= katılıyorum) görülmektedir. Erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri ile erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-

Whitney U testi sonucuna göre anlamlı farklılık vardır. Erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin bu durumdan daha fazla kaygı duydukları görülmektedir. Erken uyarı sistemlerinin olmasının öğretmenlerin kaygı düzeylerinin azaltılabilesine katkı sağlayabileceğinden yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

4.19. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşleri

Tablo 45’de okul bünyesinde güvenlik uyarı sisteminin bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin iş doyumunu konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 45. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İş Doyumu Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından,						$\bar{x}$	SS
1	Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum.						3.02	1.19
2	Bu okuldan memnunum.						2.96	1.19
3	Okulda bulunduğum sürede kendimi rahat hissediyorum.						3.25	1.09
Genel Ortalama							3.07	1.15
	Erken Uyarı Sistemi t Testi Sonuçları							
	Erken Uyarı Sistemi Var		Erken Uyarı Sistemi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel İş Doyum Düzeyi	3.41	1.11	2.86	1.13	13.09*	.000	.179	.672
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.	
Genel İş Doyum Düzeyi	1180764,00		154184,00		.000		50001,000	

*p<.05

Tablo 45’de öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı iş doyumlarının (3.07= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin

daha yüksek (3.41= katılıyorum) olduğu görülmektedir. Erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumunu konusundaki görüşleri ile erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak anlamlı farklılık vardır. Okul binalarının fiziki güvenlik açısından sahip olduğu donanımlar (güvenlik alarmı, kameralar) öğretmenlerin iş doyumunu açısından önem oluşturmaktadır.

4.20. Okullarda Erken Güvenlik Uyarı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşleri

Tablo 46'da okul bünyesinde güvenlik uyarı sisteminin bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin motivasyon konusunda görüşlerine ait aritmetik ortalama t testi ve Mann-Whitney U analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 46. Erken Uyarı Sistemi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Motivasyon Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

No	Güvenlik açısından okulumdaki işim,						$\bar{x}$	SS
1	İdeallerime uygundur.						2.77	1.22
2	Beni mutlu ediyor.						2.85	1.20
4	Bana huzur veriyor.						2.87	1.21
5	Önemiştir.						3.45	1.16
Genel Ortalama							2.73	1.19
	Erken Uyarı Sistemi t Testi Sonuçları							
	Erken Uyarı Sistemi Var		Erken Uyarı Sistemi Yok		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
Genel Motivasyon Düzeyi	3.68	1.06	3.30	1.19	7.66*	.004	19.53	.000*
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi Ortalaması							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması	AnlamlılıkDüz.	M.W.U.			
Genel Motivasyon Düzeyi	1150604,50		157206,50	.000	519429,000			

*p<.05

Tablo 46’da öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyonlarının (2.73= kısmen katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız örneklem “t” testine göre erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek (3.68= katılıyorum) olduğu görülmektedir. Erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin erken uyarı sistemine bağlı motivasyon konusundaki görüşleri ile erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon konusundaki görüşleri arasında homojen dağılım göstermeyen maddeler üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre genel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin güvenliği açısından motivasyonlarının artırılması yönünde okulda erken uyarı amaçlı güvenlik sistemlerinin bulundurulması “acil durum yönetimi” bakımından gerekli olarak kabul edilebilir.

4.21. Okul Güvenliği İle Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 47’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul güvenliği ile kaygı, iş doyumu ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 47. Okul Güvenliği ile Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyon Arasındaki Korelasyon Matrisi

	<i>Öğrenci Kaynaklı Güvenlik</i>	<i>Bina Güvenliği</i>	<i>Kaygı</i>	<i>İş Doyumu</i>	<i>Motivasyon</i>
<i>Öğrenci Kaynaklı Güvenlik</i>	1	.413** .000	-.499** .000	.491** .000	.481** .000
<i>Bina Güvenliği</i>	.413** .000	1	-.464** .000	.497** .000	.479** .000
<i>Kaygı</i>	-.499** .000	-.464** .000	1	-.550** .000	-.528** .000
<i>Doyum</i>	.491** .000	.413** .000	-.550** .000	1	.883** .000
<i>Motivasyon</i>	.481** .000	.479** .000	-.528** .000	.883** .000	1

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 47’de yapılan çift yönlü korelasyon analizi sonucuna göre; okul güvenliğinin alt boyutunu oluşturan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı güvenlik algıları ile kaygı düzeyleri arasında ters yönde (-.499) bir ilişki; iş doyumuna (.491) ve motivasyon ile de (.481) düzeyinde pozitif bir ilişki vardır.

Okul güvenliğinin diğer alt boyutunu oluşturan öğretmenlerin bina güvenliği algıları ile öğretmenlerin kaygı düzeyi arasında (-.464) düzeyinde ters yönde; iş doyumuna (.497) ve motivasyon düzeyi ile (.479) düzeyinde pozitif yönde bir ilişki vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin iş doyumuna ve motivasyon düzeyleri ile okul güvenliği arasında anlamlı, orta düzeyde, çift yönlü ve pozitif bir ilişkinin, kaygı ile de ters yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okulun güvenliği artıkça kaygının azaldığı, iş doyumuna ve motivasyonun ise arttığı ve bunun yanı sıra öğretmenlerin okul güvenliği algılarına bağlı olarak iş doyumuna, motivasyon ve kaygı düzeylerinin okul güvenliğini etkileyen risk faktörlerinden doğrudan etkilendiği söylenebilir.

4.22. Okul Güvenliğinin Kaygıyı Yordamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 48’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul güvenliğinin kaygı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algılarının Kaygı Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart Hata	β	t	p	F	R	R ^{2***}
<i>Sabit</i>	5.075	0.60		83.950	.000			
<i>Öğrenci Kaynaklı Güvenlik</i>	-.459	0.23	-.370***	-19.87	.000	772.323	.499	.249
<i>Bina Güvenliği</i>	-.448	0.27	-.311***	-16.705	.000	571.746	.574	.329

***P<.001

Okul güvenliğinin alt boyutlarını oluşturan öğrenci kaynaklı güvenlik daha güçlü ($\beta = -.370$, $R^2 = p < .001$), bina kaynaklı güvenlik ise daha düşük düzeyde ($\beta = -.311$, $R^2 = p < .001$) kaygıyı anlamlı yordamaktadır. Öğretmenlerin, kaygı düzeyleri üzerinde

öğrenci kaynaklı davranışların okul binasının güvenliğine göre daha fazla etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda kaygı açısından öğretmenlerin, okul binalarının konfor ve güvenliğine kıyasla öğrenci davranışlarından daha çok etkilendikleri söylenebilir.

4.23. Okul Güvenliğinin İş Doyumu Yordamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 49’da araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul güvenliğinin iş doyumunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algılarının İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart Hata	β	t	p	F	R	R ² ***
<i>Sabit</i>	.853	0.60		83.950	.000			
<i>Bina Güvenliği</i>	.543	0.24	.355***	-19.87	.000	776.66	.497	.247***
<i>Öğrenci Kaynaklı Güvenlik</i>	.453	0.27	.345***	-16.705	.000	616.00	.588	.346***

***P<.001

Okul güvenliğinin alt boyutlarını oluşturan bina kaynaklı güvenlik daha güçlü ($\beta = .355$, $R^2 = p < .001$), öğrenci kaynaklı güvenlik ise daha düşük düzeyde ($\beta = .345$, $R^2 = p < .001$) iş doyumunu anlamlı yordamaktadır. Öğretmenlerin, iş doyumları üzerinde okul binasından kaynaklanan güvenliğin öğrenciden kaynaklanan güvenliğe göre daha fazla etkili olduğunu kabul ettikleri görülmektedir. Okulun fiziki donanımının (okul güvenliği, temizlik, aydınlatma, spor alanları, güvenlik kameraları) okulun cazibesini artıran önemli faktörler arasında olduğu tespiti ile karşılaştırıldığında (Işık,2004), okul güvenliği açısından okulun fiziki özelliklerinin (temizlik, aydınlatma, havalandırma, oyun alanları, spor sahaları, koridorların genişliği, sınıfların genişliği, renk) ve okul binasının konforunun iş doyumunu üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

4.24. Okul Güvenliğinin Motivasyonu Yordamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 50’de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul güvenliğinin motivasyonu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Okul Güvenliği Algılarının Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart Hata	β	t	p	F	R	R ² ***
<i>Sabit</i>	1.494	0.60		83.950	.000			
<i>Öğrenci Kaynaklı Güvenlik</i>	.414	0.24	.342***	18.318	.000	703.197	.481	.232***
<i>Bina Güvenliği</i>	.474	0.27	.337***	18.08	.000	563.632	.571	.326***

***P<.001

Okul güvenliğinin alt boyutlarını oluşturan öğrenci kaynaklı güvenlik daha güçlü ($\beta = -.342$, $R^2 = p < .001$), bina kaynaklı güvenlik ise daha düşük düzeyde ($\beta = -.337$, $R^2 = p < .001$) motivasyonu anlamlı yordamaktadır. Öğretmenlerin, motivasyonları üzerinde öğrenci kaynaklı güvenlik davranışlarının, okul binasından kaynaklanan güvenliğe göre daha fazla etkili olduğunu kabul ettikleri görülmektedir. İş doyumundan farklı olarak öğretmenlerin motivasyon konusunda öğrenci kaynaklı okul güvenliğini daha fazla önemsedikleri ve motivasyon üzerinde öğrenci güvenliğinin daha fazla bir etki oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerle yüz yüze olmaları ve rol modeli sorumluluğu taşımalarından dolayı öğretmenler, motivasyon konusunda iş doyumundan farklı olarak öğrencilerin davranışlarına okulun fiziki donanımına göre daha fazla önem vermektedirler.

4.25. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda Okul Güvenliğine Yönelik Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 51’de il değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 51. İl Değişkenine Göre Okul Güvenliğine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	Şanlıurfa (1)		Hakkari (2)		Elazığ (3)		Diyarbakır (4)		Batman (5)		Van (6)		Homojenlik Testi		Anova		
	$\bar{X}$	Σ	$\bar{X}$	Σ	$\bar{X}$	Σ	$\bar{X}$	Σ	$\bar{X}$	Σ	$\bar{X}$	Σ	Leve- ne	p	F	P	
Okul Güven.	2.97	1.13	2.70	1.21	3.22	1.25	2.49	1.19	2.60	1.20	2.55	1.21	8.611	.000*	22.189	.000*	
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis Testi Genel Ortalaması																	
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi										
							Kay- kare	SD	P								
Okul Güven.	583,14	812,81	709,25	680,2	686,84	673,38	85.361	5	.000*								1- 2,3,4,5,6;2- 1,3;3- 1,2,4,5,6;4- 1,3

*p<.05

İl değişkeni açısından okul güvenliği konusunda yapılan varyans analizi sonucuna göre çalışma evreni içerisinde bulunan illerde (Şanlıurfa, Hakkari, Elazığ, Batman Diyarbakır, Van) görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Homojen dağılım göstermeyen maddeler için Kruskal-Wallis testi sonucuna göre Hakkari ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Elazığ, Batman, Diyarbakır, Şanlıurfa ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Genel olarak Elazığ, Şanlıurfa, Van ve Diyarbakır İllerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenci kaynaklı güvenliğe Batman ve Hakkari illerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı güvenliğe önem vermeleri, bulundukları bölgeye göre nüfus yoğunluğu fazla olan Elazığ, Ş.Urfa, Van ve Diyarbakır (TUİK,2010) gibi illerde güvenlik nedeniyle iç göçle gelen nüfusun kentin yaşam biçimiyle uyumsuzluk yaşamasına ve sokakta çalışan çocukların sayısının artmasına (Bilgin,2009, 238), göçe bağlı olarak şehirlerde sosyal kontrolün giderek zayıflaması ve yoksulluğun artmasına (Kızmaz,2005:152) ve bu unsurların öğrenciler için olumsuz model oluşturmalarına bağlanabilir. Araştırma evreni içerisinde yer alan illerdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulların fiziki donanım ve konfor açısından yetersiz olduğu ve ideal eğitim ortamında uzak olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu durum okul binalarının ihale yolu ile düşük maliyetli

olarak yapılmasına bağlı olarak, Türk Standartları Enstitüsü'nün bina güvenliği kriterleri (2010) açısından ideal bina standartlarının ve binaların tasarımında konforun yeterli düzeyde dikkate alınmamasına bağlanabilir.

4.26. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda Kaygı Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 52'de il değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin kaygı konusunda görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 52. İl Değişkenine Göre Kaygı Konusundaki Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları

	Ş.Urfa (1)		Hakkari (2)		Elazğ (3)		D.Bakır (4)		Batman (5)		Van (6)		Homojenlik Testi		Anova		
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Leve- ne	p	F	P	
Kaygı	3.76	1.19	4.00	1.24	3.25	1.28	3.96	1.23	3.87	1.16	3.65	1.16	2.327	.041*	18.231	.000*	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis Testi Genel Ortalaması																
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi										
							Kay-kare	SD	P								
Kaygı	552.53	851.29	666.65	706.58	680.63	711.78	100.069	5	.000*	1- 2,3,4;2- 1,3,6; 3- 1,2,4,5,6							

*p<.05

Öğretmenlerin il değişkenine göre kaygı konusundaki görüşlerine yönelik varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; Diyarbakır, Hakkâri ve Ş.Urfa illerinde görev yapan öğretmenlerle Elazığ, Batman ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Genel olarak Diyarbakır, Hakkari ve Şanlıurfa illerinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, bu illerin terör nedeniyle çevreden iç göç alması (TUİK,2010), sokakta çalışan çocukların sayısının artması (Bilgin,2009:237), göçe bağlı olarak şehirlerde sosyal kontrolün daha zayıf olmasına (Kızmaz,2005:152) bağlı olarak öğretmenlerin okul çevrelerini güvensiz olarak algılamalarına bağlanabilir.

4.27. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda İş Doyumu Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 53’de il değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu konusunda görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 53. İl Değişkenine Göre İş Doyumu Konusundan Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları

	Ş.Urfa (1)		Hakkari (2)		Elazığ (3)		D.Bakır (4)		Batman (5)		Van (6)		Homojenlik Testi		Anova	
	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	Leve- ne	p	F	P
İş Doyumu	3.08	1.05	3.04	1.19	3.59	1.06	2.51	1.29	3.09	1.15	2.99	1.15	11.056	.000*	34.904	.000*
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis Testi Genel Ortalaması																
	Sıra Ort. (1)		Sıra Ort. (2)		Sıra Ort. (3)		Sıra Ort. (4)		Sıra Ort. (5)		Sıra Ort. (6)		Kruskal-Wallis Testi			
													Kay-kare	SD	P	
İş Doyumu	591.96		844.74		685.39		666.97		703.13		671.38		156.072	5	.000*	1-3,4;2-3,4;3-1,2,4,5,6;4-1,2,3,5,6

*p<.05

Öğretmenlerin il değişkenine göre okul güvenliğine bağlı iş doyumu konusundaki görüşlerine yönelik varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; Elazığ ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Hakkâri, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Genel olarak Ş.Urfa ve Elazığ illerinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumuna daha fazla katıldıkları görülmektedir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi evreninde bulunan Van ve Hakkari ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi evreninde bulunan Diyarbakır illerinde görev yapan öğretmenlerin okul çevresinin ve şehir güvenliğine yönelik algılarının iş doyumunu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

4.28. Araştırma Evreninde Yer Alan İl Merkezlerindeki Okullarda Motivasyon Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 54’de il değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon konusunda görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 54. İl Değişkenine Göre Motivasyon Konusunda Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları

	Şanlıurfa (1)		Hakkari (2)		Elazığ (3)		Diyarbakır (4)		Batman (5)		Van (6)		Homojenlik Testi		Anova	
	— X	Σ	— X	Σ	— X	Σ	— X	Σ	— X	Σ	— X	Σ	Leve- ne	p	F	P
Motivasyon	2.91	1.11	2.78	1.23	3.49	1.06	2.42	1.26	2.86	1.14	2.78	1.14	5.592	.000*	33.633	.000*
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis Testi Genel Ortalaması																
	Sıra Ort. (1)		Sıra Ort. (2)		Sıra Ort. (3)		Sıra Ort. (4)		Sıra Ort. (5)		Sıra Ort. (6)		Kruskal-Wallis Testi			
													Kay- kare	SD	P	
Motivasyon	599.66		822.64		713.69		690.96		679.53		656.08		192.986	5	.000*	1-3,4;2- 3,4;3- 1,2,4,5,6;5- 3,4

*p<.05

Öğretmenlerin il değişkenine göre okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon konusundaki görüşlerine yönelik varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; Elazığ, Şanlıurfa ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Hakkari, Diyarbakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elazığ, Şanlıurfa ve Batman illerinde görev yapan öğretmenler Hakkari, Diyarbakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğinin motivasyon açısından daha önemli olduğunu bildirmişlerdir. Hakkari, Diyarbakır ve Van illerinde okulların bulundukları çevredeki mevcut güvenlik olaylarının öğretmenlerin algılarına bağlı olarak motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

4.29. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Okul Güvenliğine Yönelik Görüşleri

Tablo 55’de kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 55. Kıdem Türü Değişkenine Göre Okul Güvenliğine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	1-5 (1)		6-10 (2)		11-15 (3)		16-20 (4)		20 + (5)		Homojenlik Testi		Anova	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Leve- ne	p	F	P
Okul Güvenliği Genel Ortalaması	2.54	1.15	2.57	1.02	2.73	1.05	2.44	1.07	2.50	1.07	9.702	.000*	10.544	.000*
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Genel Ortalaması														
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Kruskal-Wallis Testi								
						Kay-kare	SD	P						
Okul Güvenliği	1068.73	1093.85	1264.61	1368.18	1512.29	109.870	4	.000*	1-3,4,5;2-3,4,5;5-1,2,3					

*p<.05

Kıdem türü değişkenine göre yapılan varyans analizi ve homojen dağılım göstermeyen maddelere yönelik yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına bakıldığında; hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile hizmet yılı 11-15 ve 16-20 yıl üzerinde olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kıdemi 1-5 yıl arasında öğretmenlerin özellikle okul güvenliğini etkileyen okul binası ve çevresinden kaynaklanan faktörlerden daha fazla kaygı duydukları, öğrenci kaynaklı güvenliğe karşı ise daha iyimser yaklaştıkları görülmektedir.

Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin 10 yıldan daha fazla kıdemi olan öğretmenlere göre öğrenciden kaynaklı güvenlik konusundaki ortalamalarının daha düşük, olduğu görülmektedir. Bu durum, göreve yeni başlayan veya görevinde ilk 10 yıllık görev süresini devam ettiren öğretmenlerin güvenlik açısından öğrencilerin davranışlarına karşı daha fazla iyimser yaklaştıkları, olumlu kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, istenmeyen davranışları kabullenme düzeyinin daha fazla olduğu şeklinde açıklanabilir.

4.30. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Kaygıya Yönelik Görüşleri

Tablo 56'da kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin kaygı konusunda görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 56. Kıdem Türü Değişkenine Göre Kaygıya Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	1-5 (1)		6-10 (2)		11-15 (3)		16-20 (4)		20 + (5)		Homojenlik Testi		Anova	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Leve- ne	p	F	P
Kaygı	3.91	1.19	3.81	1.19	3.60	1.20	3.96	1.23	3.87	1.16	6.138	.000*	14.974	.000*
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Genel Ortalaması														
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Kruskal-Wallis Testi								
						Kay-kare	SD	P						
Kaygı	1255.16	1195.27	1071.82	1032.76	947.70	46.545	4	.000*	1- 3,4,5;2- 3,4,5;5- 1,2,3					

*p<.05

Kıdem türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; kıdemi 1-5, 11-15 ve 16-20 yıl üzerinde olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kıdemi 16 yıldan fazla ve 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin güvenlik açısından kaygı düzeyinin, kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mesleğinde hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlerin okul güvenliği ile ilgili olumsuz algılarının güvenlik kaygısını zamanla daha fazla artırmasına neden olduğu söylenebilir. Mesleğinde yeni olan öğretmenlerin ise istenmeyen davranışları yönetebilme ve çatışma yönetimi stratejileri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin fazla olduğu söylenebilir. Mesleğinde daha kıdemli olan öğretmenlerden (6-15 yıl), okul yönetimi aracılığı ile seçileceklerin göreve yeni başlayan öğretmenlere mentorluk (akıl hocalığı)

yapmaları, onlarla deneyimlerini paylaşmaları yönündeki bir uygulama kaygıyı azaltmaya yönelik kazanımlar oluşturabilir.

4.31. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından İş Doyumuna Yönelik Görüşleri

Tablo 57’de kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumunu konusunda görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 57. Kıdem Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	1-5 (1)		6-10 (2)		11-15 (3)		16-20 (4)		20 + (5)		Homojenlik Testi		Anova		
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Levene	p	F	P	5- 1,2,3,4
İş Doyumu	2.92	1.14	2.94	1.13	3.23	1.19	2.68	1.22	2.81	1.14	1.081	.375	25.257	.000*	

*p<.05

Kıdem türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumunu açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kıdemi daha az olan öğretmenlere göre güvenlik bağlı iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğunun görülmesine bağlı olarak, öğretmenlerin hizmet süresi uzadıkça karşılaştıkları olumsuz davranışlar ve güvenlik kaygısına bağlı olarak iş doyum düzeylerinin giderek azaldığı ifade edilebilir.

4.32. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Motivasyona Yönelik Görüşleri

Tablo 58’de kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon konusunda görüşlerine ilişkin varyans analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 58. Kıdem Türü Değişkenine Göre Motivasyona Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	1-5 (1)		6-10 (2)		11-15 (3)		16-20 (4)		20 + (5)		Homojenlik Testi		Anova		
	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	$\bar{X}$	S^2	Levene	P	F	P	5-1,2,3,4
Motivasyon	2.64	1.16	2.74	1.19	3.08	1.21	2.44	1.28	2.88	1.20	.376	.826	38.970	.000*	

*p<.05

Kıdem türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kıdemi daha az olan öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri göz önüne alındığında güvenlik kaygısına bağlı olarak “kronikleşen güvensizliğin” motivasyonu zamanla olumsuz etkilediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar özetlenmekte, sonuçlar alanyazında mevcut olan öteki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmakta ve bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okul Güvenliğine, Okul Güvenliğine Bağlı Olarak Kaygı, İş Doyumu ve Motivasyona Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Sonuçları

Okul güvenliği konusunda erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okulların güvenliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bulguya paralel olarak Demirtaş (2007) Sakarya il merkezindeki 598 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin ($x=27.56$), kadın öğretmenlere göre ($x=25.50$) okul güvenliği konusunda daha olumlu yaklaşıtlarını saptamıştır. Okullarda güvenliği etkileyen öğrenci, bina ve çevre kaynaklı güvenlik konusundaki problemleri kadın öğretmenlerin kabul düzeyleri ile erkek öğretmenlerin kabul düzeylerinin farklı olduğu, bu kabul düzeylerinin istenmeyen davranış türüne göre değişkenlik gösterebildiği söylenebilir.

Okul güvenliğine bağlı olarak kaygı konusunda erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin okul güvenliği konusunda genel olarak erkek öğretmenlere göre daha fazla çekindikleri ve güvenlik konusunda daha çok kaygı içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durum kadınların kişilik özelliği olarak istenmeyen durumlara karşı kaçınma stratejisini benimsemelerine bağlanabilir.

Okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumu ve motivasyon açısından erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Okul güvenliğinin erkek öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonu açısından daha önemli olduğu bulgusu, Demirtaş'ın (2007) yapmış olduğu araştırmasındaki tespitlerine paralel olarak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul güvenliği konusundaki

beklentilerinin farklılık göstermesi ve okul güvenliği konusunda karşılaştıkları risklerin fazla olması ile açıklanabilir.

5.1.2. Güvenlik Görevlisi Değişkenini İle İlgili Sonuçlar

Bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görevli olan öğretmenler güvenlik görevlisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine daha düşük oranda katılmışlardır. Tespit edilen bu bulguya benzer şekilde; Öncü (2007) Bursa ilinde ilköğretim okullarına bağlı toplam 121 ana sınıfı üzerinde “Bursa İlinde Bulunan İlköğretim Okullarına Bağlı Anasınıflarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenler ile Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Anne-Babalarının Kurumun Fiziksel Güvenliğine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada, okulların sadece % 35’de okul güvenlik görevlisinin olduğunu ve öğretmenlerin çoğunluğunun güvenlik kaygılarından dolayı okulda güvenlik görevlisinin olmasını istediklerini saptamıştır. Ayar (2010) Sakarya İlinde 10 ilköğretim okul müdürleri ile yaptığı “Okul Güvenliği Sorununa Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması” adlı çalışmada; yöneticilerin güvenlik (güvenlik görevlisi) denetimlerinin artırılmasından sonra okul çevrelerindeki çete sayılarının azaldığını ve bu durumun kendilerini memnun ettiğini söylediklerini tespit etmiştir. Reddick ve Peach (1998) ABD’de “Güvenli Okullar” konulu düzenlenen sempozyuma katılan 263 kişi üzerinde uyguladıkları anket sonucunda: Öğretmenlerin % 9’nun şiddet olaylarına maruz kaldıklarını ve % 93’nün ise okul güvenliği uygulamasının olması gerektiğini vurguladıklarını tespit etmişlerdir. Pişkin (2002) 29 il merkezinde 183 ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada okulların % 42’nin okul içerisindeki güvenliği sağlamaya yönelik, % 68’nin okul çevresindeki güvenliği sağlamaya yönelik okul güvenlik görevlisi talep ettiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada ve alanyazında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, genel olarak öğretmenlerin okullarda “güvenlik görevlisinin” olmasını talep ettikleri ve öğretmenlerin bu tür bir uygulamayı istenmeyen durumlara karşı erken müdahale için gerekli bir önlem olarak algıladıkları söylenebilir.

Bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bünyesinde güvenlik görevlisi olan okullarda

görev yapan öğretmenlerin güvenlik kaygılarının güvenlik görevlisi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara benzer şekilde Reddick ve Peach (1998) ABD’de “Güvenli Okullar” adıyla düzenlenen konferansa katılan 263 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin % 9’nun şiddet olaylarına maruz kaldıklarını bu durumu kendileri açısından kaygı verici olarak nitelendirdiklerini saptamışlardır. Kapçı (2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden 256 öğrenci üzerinde yaptığı “İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi” adlı araştırmada öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışların öğrencileri sürekli kaygılandırıldığını bildirmiştir. Baran (2008) Ankara Keçiören ilçesinde liselerde 84 öğretmen ve 840 öğrenci üzerinde yaptığı “Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Olarak Okullarda Şiddet ve Okul Güvenliğinin İncelenmesi: Keçiören Örneği” adlı araştırmada öğretmenlerin % 72.6’nın son bir yıl içerisinde okul içerisinde şiddet ve suç olaylarının gerçekleştiğini ve bu durumu risk ve kaygı verici olarak kabul ettiklerini tespit etmiştir. Menacker, Ward ve Emanuel (1990) Chicago’da okullar üzerinde hazırlamış oldukları “okul güvenliği” raporuna göre öğretmenlerin % 42’nin okul içerisinde kendini güvende hissetmedikleri ve bu durumdan fazlası ile kaygı duyduklarını tespit etmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde; öğrencilerden veya okul çevresinden kaynaklanabilen risk davranışlarının öğretmenlerin güvenlik kaygılarını artırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin özellikle öğrencilerden gelebilecek olumsuz davranışlardan çekindikleri ve bu durumun onlar için daha fazla kaygıya neden olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri yeterli olarak tanıyamamaları ve iletişim eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Tespit edilen diğer bulguya göre, bünyesinde güvenlik görevlisi bulunan okullar ile bünyesinde güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumu ve motivasyon konusunda görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu bulguları destekleyecek şekilde; Ayar (2010) Sakarya İlinde 10 ilköğretim okul müdürü ile yaptığı “Okul Güvenliği Sorununa Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması” adlı çalışmada; öğretmen ve yöneticilerin, güvenlik denetimlerinin artırılmasından sonra okul çevrelerindeki güvenlik olaylarının azaldığını ve bu durumun iş memnuniyeti açısından pozitif bir tutum oluşturduğunu saptamışlardır. Okullarda güvenlik denetimlerinin okul bünyesinde görevli olan güvenlik görevlileri tarafından yapılmasının öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarına pozitif yönde katkı sağlayabileceği çıkarımında bulunulabilir.

5.1.3. Güvenlik Kamerası Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği konusundaki görüşleri ile güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğinin daha fazla olduğuna katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Kütük (2008) İstanbul İli Avcılar ilçesindeki liselerde 232 öğretmen ve 16 yönetici toplam 248 kişi üzerinde yaptığı “Liselerde Okul Güvenliğine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmada, liselerin % 69’da okul ve çevresini denetleyen güvenlik kameralarının bulunduğunu ve bu durumun okul güvenliği konusunda yönetici ve öğretmenleri pozitif olarak etkilediğini tespit etmiştir. Güvenlik kameralarının caydırıcı etki taşıması ve erken güvenlik önlemi alınmasına katkı sağlaması açısından öğretmenlerin okul güvenliği algılarını pozitif olarak etkilediği söylenebilir.

Güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak kaygı konusundaki görüşleri ile güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve güvenlik kameraları olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte; Dönmez ve Özer (2010) tarafından yapılan “Güvenlik Kamera Sistemlerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Değerlendirilmesi” adlı Malatya il merkezindeki okullar üzerinde yaptıkları araştırmada yöneticilerin güvenlik kameralarının kendi güvenlik kaygılarının azalması konusunda önemli katkısı olduğunu belirttiklerini saptamışlardır. Güvenlik kameralarının istenmeyen davranışları planlayanlar üzerinde psikolojik baskı oluşturmaları ve yasal delil teşkil etmesi güvenlik olaylarının azalmasına katkı sağladığı ve dolaylı olarak öğretmenlerin güvenlik kaygılarını azaltan bir etki oluşturabildiği söylenebilir.

Güvenlik kamerası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyon ve iş doyumunu konularındaki görüşleri ile güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı motivasyon ve iş doyumunu konularındaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve güvenlik kameraları olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayar 2010 yılında Sakarya İlinde 10 ilköğretim okul müdürü ile yaptığı “Okul Güvenliği Sorununa Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması” adlı

çalışmada; güvenlik kamerası olan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin bu durumdan memnuniyet duyduklarını ve bu durumun okul güvenliğine pozitif katkı sağladığı, Dönmez ve Özer'in (2010) Malatya il merkezindeki okullar üzerinde yaptıkları “Güvenlik Kamera Sistemlerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Değerlendirilmesi” adlı araştırmada yöneticilerin güvenlik kameralarının kullanılmasından genelde memnuniyet duydukları yönünde saptadıkları bulgular bu araştırmada tespit edilen bulgular ile örtüşmektedir. Genel anlamda teknolojik destekli okul güvenliğinin öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumuna pozitif olarak yansıdığı söylenebilir.

5.1.4. İlk Yardım Odası Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

İlk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği ve okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri ile ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği ve okul güvenliğine bağlı kaygı konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu paralelde; Kişioğlu, Demirel ve Öztürk (2004) “Isparta ili Merkezindeki Cafelere Giden Öğrencilerin Okul, Beslenme, Uyku Durumları ve Sigara ile Alkol Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada Isparta ilindeki 37 resmi ilköğretim okulunu fiziki güvenlik açısından değerlendirmişlerdir. Okulların büyük bir kısmında ilk yardım odalarının olmadığını bu durumun okul sağlığı açısından kaygı verici bir durum olduğunu vurgulamışlardır. Okullarda yaralanma ve şiddet eylemleri gibi istenmeyen durumların sıklıkla görülebileceği düşünüldüğünde ilk yardım müdahale merkezinin okul bünyesinde olması ve öğretmenlerin ilk yardım konusunda eğitilmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Okullarda oluşturulacak acil yardım ekibinin tamamen okul öğretmenlerinden olması bu süreçte okul güvenliği planlamasına öğretmenlerin katılımını sağlayacağından öğretmenlerde kaygıyı azaltabilecek bir etki oluşturabilir.

İlk yardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak iş doyum ve motivasyon konularındaki görüşleri ile ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum ve motivasyon konularındaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve ilk yardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum ve motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, Kişioğlu, Demirel ve Öztürk'ün (2004) bulgularına paralel

olarak güvenlik konusunda okulların sahip oldukları fiziksel donanımın yetersiz olmasının öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarını doğrudan olumsuz etkileyebildiği şeklinde açıklanabilir.

5.1.5. Erken Güvenlik Uyarı Sistemi Değişkeni İle İlgili Sonuçlar

Erken uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak kaygı, iş doyumu ve motivasyon konusundaki görüşleri ile erken uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak kaygı, iş doyumu ve motivasyon konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulguya paralel olarak; Kişioğlu, Demirel ve Öztürk (2004) Isparta ilindeki 37 resmi ilköğretim okulunda yaptıkları“İsparta ili Merkezindeki Cafelere Giden Öğrencilerin Okul, Beslenme, Uyku Durumları ve Sigara ile Alkol Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada; okulları fiziki mekan özellikleri açısından incelemişler 3 okulda ilk yardım odası olduğunu ve 4 okulda acil çıkış kapılarının olduğunu ve okulların çok azında erken güvenlik uyarı sisteminin olduğunu ve bu durumun güvenlik açısından risk unsuru oluşturduğunu ifade etmişlerdir. National Crime Prevention Council (2003,9) “güvenli okullar” adlı raporunda erken güvenlik alarmı olan okulları güvenli okullar kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu durum deprem, yangın, sel ve şiddet eylemleri gibi istenmeyen olaylara karşı okulda erken güvenlik alarmının olmasının öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu açısından pozitif, kaygı düzeyleri açısından ise ters bir etki oluşturması şeklinde açıklanabilir. Çünkü okulda güvenlik alarmı olmasının temel amacı olağanüstü durumlarda hızlı ve güvenli bir şekilde okulu tahliye etmeye katkı sağlamaktır.

5.1.6. Okul Güvenliği ile Kaygı İş doyumu ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Yapılan çift yönlü korelasyon analizi sonucuna göre; okul güvenliğinin alt boyutunu oluşturan öğrenci kaynaklı güvenlik ile öğretmenlerin kaygı düzeyleri arasında ters yönde (-.499), iş doyumu (.491) ve motivasyon ile (.481) anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul güvenliğinin diğer alt boyutunu oluşturan bina güvenliği ile öğretmenlerin kaygı düzeyi arasında (-.464) ters yönde, iş doyumu (.497) ve motivasyon ile (.479) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kaygı, iş doyumu ve motivasyon düzeyleri ile okul güvenliği arasında

anlamlı, orta düzeyde ve çift yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılmış benzer araştırmalara bakıldığında; Türkmen (2005) Antalya merkezde “Orta Öğretim Kurumlarında Okul Güvenliği ile İlgili Yaşanan Sorunlar” adlı 5 genel lisede toplam 707 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin, akranlarından en çok fiziksel güvenlik problemleri ile (dayak, akran zorbalığı) karşılaşmaktan çekinip kaygılandıklarını ve okul binalarının mekan özelliği açısından dar, kalabalık ve yetersiz olduklarını saptamıştır. Özer (2006) Malatya İlinde “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Okul Güvenliğine Yönelik Algıları” adlı araştırmada, öğrencilerin okul güvenliği algıları ile güvenlik hisleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Menacker, Ward ve Emanuel (1990) Chicago’da 3 okul üzerinde hazırlamış oldukları “okul güvenliği” konusundaki çalışmada, öğretmenlerin güvenlik algıları ile kaygı düzeyleri arasında ters yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Kapıcı (2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden 256 öğrenci üzerinde yapmış olduğu “İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi” adlı araştırmada öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışlar ile mutluluk ve benlik saygısı arasında ters bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular ile alanyazında yer alan bulgular karşılaştırıldığında; okul güvenliği ile okul paydaşlarının (öğretmen) doyum ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, kaygı düzeyi arasında ise ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul güvenliğinin alt boyutunu oluşturan öğrenci kaynaklı risk davranışları ile öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonları arasında daha güçlü ve ters bir yönde ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmenler üzerinde okul güvenliğini riske eden diğer faktörlere göre daha fazla olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir.

5.1.7. Okul Güvenliğinin Kaygı Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Öğrenci kaynaklı güvenlik daha güçlü ($\beta = -.370$, $R^2 = p < .001$), bina güvenliği ise daha düşük bir oranda ($\beta = -.311$, $R^2 = p < .001$) öğretmenlerin kaygı düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Bu paralelde: Dönmez (2001) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, okul güvenliği içerisinde önem sırasına göre ilk sırada öğrenci güvenliğini, okul binasının ve çevresinin güvenliğinin ise daha sonra geldiğini vurguladıklarını saptamıştır. Bektaş (2007) İstanbul Büyükçekmece ilçesinde özel ilköğretim okul müdürü (22) ve öğretmenleri (142) ile resmi ilköğretim okul müdürü

(71) ve öğretmenleri (621) üzerinde yaptığı “İlköğretim Okullarında Öğrenci Güvenliği” adlı araştırmada genel olarak öğretmen ve yöneticilerin en fazla öğrenci davranışlarının okul güvenliğini ($X = 4.65$) riske ettiğini saptamıştır. Baran (2008) Ankara Keçiören ilçesinde 6 lisede 84 öğretmen ve 840 öğrenci üzerinde yaptığı “Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Olarak Okullarda Şiddet ve Okul Güvenliğinin İncelenmesi: Keçiören Örneği” adlı araştırmada, öğretmenlerin % 72.6’nın son bir yıl içerisinde okul içerisinde şiddet ve suç olaylarının gerçekleştiğini ve bu durumun öğretmenleri kaygılandırıldığını saptamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında; öğretmenlerin okul güvenliği konusunda öğrenci davranışları üzerine daha fazla odaklandıkları, öğrencilerden uyumlu davranışlar göstermeleri konusunda beklenti içerisinde oldukları ve bu durumu okulun fiziksel donanımına göre daha fazla önemsedikleri görülmektedir.

5.1.8. Okul Güvenliğinin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Okul güvenliğinin alt boyutlarını oluşturan bina güvenliği daha güçlü ($\beta = .355$, $R^2 = p < .001$), öğrenci kaynaklı güvenlik ise daha düşük oranda ($\beta = .345$, $R^2 = p < .001$) iş doyumunu anlamlı yordamaktadır. Benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında, Baykan vd (1993) okul öncesi eğitim kurumlarının durum tespiti araştırmasında okul binalarının % 43.28’nin fiziksel açıdan yetersiz olduğunu saptamışlardır. Erbuğ ve Demirkan (1998) Ankara’da 58 adet ilköğretim okulunda yaptıkları “İlköğretim Yapılarında Güvenlik” adlı araştırmada, öğretmenlerin % 78’nin yangın, sel baskını gibi afetler karşısında okulların fiziki açıdan yetersiz olduğunu ifade ettiklerini saptamışlardır. Schneider, Walker ve Sprague (2000) okul güvenliği konusunda ABD’de yaptıkları çalışmada okul binalarının sağlamlığı, temizliği, aydınlatma yeterliliği, spor ve sosyal amaçlı alanların yeterliliği, acil çıkış kapıları ve güvenlik sisteminin öğretmen ve diğer personelin genel iş doyum düzeyleri üzerinde etkili olan faktörler olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlerin, kaygı ve motivasyon konusundaki görüşlerinden farklı olarak iş doyum konusunda okul binalarının sağlamlığı, fiziksel donanımı, ve konforunu daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

5.1.9. Okul Güvenliğinin Motivasyonu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Okul güvenliğinin alt boyutlarını oluşturan öğrenci kaynaklı güvenlik daha güçlü ($\beta = -.342$, $R^2 = p < .001$) ve bina güvenliği ise daha düşük bir oranda ($\beta = -.337$, $R^2 =$

$p<.001$) motivasyonu anlamlı yordamaktadır. Bu bulguya paralel olarak, Geyin (2007) İstanbul’da Anadolu yakasında bulunan 10 ilçe merkezinin 5’ den her bölgeden 2 olmak üzere toplam 10 lise üzerinde yaptığı “Genel Liselerde Okul Güvenliği Algılarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada, öğretmenlerin okul güvenliği konusunda en fazla çekindikleri hususun öğrencilerden kaynaklanan risk davranışlar olduğu daha sonra okul binasının ve çevresinin güvenlik konusunda riskler taşıdığını bildirmiştir. Bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz olarak etkilediğini ve okulların fiziki donanım açısından yetersiz olmasını öğretmenlerin risk olarak algıladıklarını bildirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle sürekli yüz yüze oldukları düşünüldüğünde öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların okul binalarının yetersiz donanımına göre öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde daha fazla etkilediği söylenebilir.

5.1.10. İl Değişkeni Açısından Okul Güvenliği Konusunda Yapılan Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar

İl değişkeni açısından okul güvenliği konusunda yapılan varyans analizi sonucuna göre çalışma evreni içerisinde görev yapan (Ş.Urfa, Hakkari, Elazığ, Batman D.Bakır, Van) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Genel olarak Elazığ, Ş.Urfa, Van ve Diyarbakır İllerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenci kaynaklı güvenliğe Batman ve Hakkari illerinde görev yapan öğretmenlere göre daha az oranda katıldıkları saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında, Devoe vd (2005) ABD’de okullar için hazırladıkları “Okul Suç ve Güvenlik Göstergeleri” raporda: 1996–2000 yılları arasında lise öğretmenlerinin % 49’u, ilköğretim öğretmenlerinin ise % 39’u öğrenciler tarafından şiddet olaylarına maruz kaldıklarını ve nüfus açısından kalabalık şehir merkezlerinde çalışan öğretmenlerin şiddet olaylarına maruz kalma oranı kırsal kesimlerde çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek (Kent: %36, Banliyö: %21 ve Kırsal: %17) olduğunu bildirmişlerdir. Bu araştırmanın evreni içerisinde yer alan Elazığ, Ş.Urfa, Van ve Diyarbakır gibi çevreden göç alan ve çevresindeki illere göre kalabalık nüfusa sahip olan (TUİK,2010) şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, Batman ve Hakkari gibi daha az nüfuslu şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlere göre güvenlik açısından istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olarak kendilerini daha fazla risk altında hissettikleri ve bu durumun onlar açısından kaygıya neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin il değişkenine göre okul güvenliğine bağlı iş doyumu konusundaki görüşlerinin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Elazığ ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Hakkari, Ş.Urfa, D.Bakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Doğu Anadolu Bölgesi evreninde bulunan Van ve Hakkari ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi evreninde bulunan Diyarbakır ve Ş.Urfa illerinde görev yapan öğretmenlerin güvenlik algılarına bağlı olarak iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak Grene (2005) hazırlamış olduğu çalışma raporunda; güvenliğe bağlı nüfus hareketliliğinin yoğun olduğu, çocuk çetelerinin, hırsızlık ve gasp gibi suçlarda daha fazla çocukların kullanıldığı şehir merkezlerinde okulların daha fazla risk altında olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin iş memnuniyeti, kendini güvende hissetme ve iş doyumu açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu bildirmiştir. Bu sonuçlar bağlamında bu araştırmanın evreni içerisinde yer alan Hakkari, Ş.Urfa, D.Bakır ve Van il merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumlarının düşük olması, okul çevrelerinin güvenliği açısından sosyal risklerin fazla olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin il değişkenine göre okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon konusundaki görüşlerinin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Elazığ, Ş.Urfa ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Hakkari, D.Bakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Elazığ, Ş.Urfa ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin Hakkari, D.Bakır ve Van illerinde görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hakkari, D.Bakır ve Van il merkezlerinde çalışan öğretmenlerin okul güvenliğine bağlı olarak motivasyon düzeylerinin daha düşük olması Grene'e (2005) göre çevre güvenliğini riske eden faktörlere (sokak çeteleri, kap-kaç, organ mafyası, çocuk tacirleri, sokata çalışan çocuklar, ailenin ilgisizliği) ve şehrin sosyal imkanlarının yetersizliğine bağlı olarak açıklanabilir.

5.1.11. Kıdem Değişkeni Açısından Okul Güvenliği Konusunda Yapılan Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar

Kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 11-15, 16-20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin 10 yıldan daha fazla kıdemi olan öğretmenlere göre öğrenciden kaynaklanan güvenlik riski konusundaki ortalamalarının daha düşük bina güvenliğinden kaynaklanan güvenlik riski konusundaki ortalamalarının ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Demirtaş (2007) Sakarya il merkezindeki ilköğretim 598 okul öğretmeni üzerinde yaptığı “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Rol ve Beklentileri” adlı çalışmada, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre okul güvenliğine ilişkin görüşleri konusunda anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Demirtaş’ın tespit ettiği bu farklı bulgu Sakarya ilinin ekonomik açıdan gelişmişlik ve sahip olduğu sosyal imkanları ile bu araştırma evreni içerisindeki illerin (Hakkari, Ş.Urfa, D.Bakır, Batman, Van, Elazığ) içinde bulundukları güvenlik durumu ve sosyo-ekonomik imkanlar arasındaki farklılıklarla açıklanabilir.

Kıdem türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; kıdemi 1-5, 11-15 ve 16-20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kıdemi 16 yıldan fazla ve 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin güvenlik açısından kaygı düzeyinin kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda Balcıoğlu’na (2006,67) göre uzun süre istenmeyen davranışlara maruz kalan bireylerin kaygı düzeyleri giderek daha fazla olmakta, bu tür kişilerde çevreye güven zamanla azalmakta ve bu tür bireyler olumsuzlarla yaşamayı zamanla kanıksamaktadırlar. Kıdemi az olan öğretmenlerin istenmeyen durumlara karşı kaygı düzeylerinin fazla olması ise çatışma yönetimi stratejileri ve rehberlik konusundaki bilgi ve deneyim eksikliğine bağlanabilir.

Kıdem türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; okul güvenliğine bağlı olarak iş doyumunu ve motivasyon açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre güvenlik kaygısına bağlı olarak iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, zamanla

korku, kaygı, güvensizlik, istenmeyen durumlar karşısında okulların etkisiz disiplin politikalarını kanıksamalarına (Balcıoğlu, 2006,74) bağlı olarak bu durumu iş doyumu ve motivasyon açısından olumsuz olarak algıladıkları görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmada elde edilmiş olan bulgulara dayalı olarak, önce uygulayıcılar için ardından da araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırma evreni içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre güvenlik kaygılarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda kadın öğretmenlere yönelik eğitim-öğretim yılı içerisinde kaygı ve öfke kontrolü konularında rehberlik araştırma merkezlerinin görevlendireceği uzman psikologlar desteğinde düzenli seminerler verilmelidir.
- Bünyesinde güvenlik görevlisi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin güvenlik görevlisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı kaygı düzeylerinin daha yüksek, iş doyumu ve motivasyon düzeylerinin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okul girişlerinde ve okul bahçelerinde tam yetkili olarak çalışan güvenlik görevlisi uygulaması yaygınlaştırılmalıdır.
- Güvenlik kamerası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin güvenlik kameraları olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı kaygı düzeylerinin daha yüksek, iş doyumu ve motivasyon düzeylerinin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okulların koridorlarını, bahçesini ve çevresini görüntüleyen güvenlik kameraları yaygınlaştırılmalıdır.
- Bünyesinde ilkyardım odası olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkyardım odası olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı kaygı düzeylerinin daha yüksek, iş doyumu ve motivasyon düzeylerinin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda tüm okullarda ilk yardım odaları veya tam donanımlı ilk yardım malzeme dolapları olmalıdır.

- Bünyesinde erken güvenlik uyarı sistemi olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin erken güvenlik uyarı sistemi olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul güvenliğine bağlı kaygı düzeylerinin daha yüksek, iş doyumu ve motivasyon düzeylerinin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Okullarda deprem, yangın, sel, okul baskını gibi istenmeyen durumlara karşı öğretmen ve öğrencilerin acil tahliye edilmesini amaçlayan güvenlik uyarı sistemi olmalıdır.
- Öğretmenlerin okul güvenliği algıları ile kaygı düzeyleri arasında ters yönde bir ilişkinin, iş doyumu ve motivasyon düzeyleri arasında ise pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okullarda “*okul güvenlik ekibi*” oluşturulmalı ve bu ekip tamamen öğretmenlerden oluşmalı ve okulun güvenlik stratejileri bu ekibin kararları doğrultusunda hazırlanmalıdır.
- Araştırmanın evreninde yer alan Elazığ, Ş.Urfa, Van ve Diyarbakır gibi iç göçle beslenen bölgenin kalabalık nüfuslu illerinde görev yapan öğretmenler arasında öğrenci kaynaklı risk davranışlarının fazla olduğu ve öğretmenlerin bu durumdan kaygılandıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda il merkezlerinde yeni yapılacak okullar “*kampus okullar*” şeklinde planlanmalı ve kampus alanı resim, müzik atölyeleri, spor alanları, kütüphane, internet merkezi tiyatro veya sinema salonları olan bir alt yapıya sahip olmalıdır. Bu şekilde öğretmen ve öğrencilerin okul dışı zamanları daha fazla okul kampuslarında geçirmeleri sağlanarak öğrenci kaynaklı risk davranışları kontrol altında tutulabilir.
- Kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl ve 16 yıl üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerin kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha fazla güvenlik kaygıları yaşadıkları saptanmıştır. Okul yöneticileri tarafından, kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin ders saatleri azaltılarak zamanlarının önemli bir kısmını öğrenci mentorluğuna (danışmanlık) ve okul güvenliğinin artırılmasına yönelik faaliyetlere yönlendirmeleri sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin okul güvenlik algılarının onların kaygı, iş doyumu ve motivasyon düzeylerine etkisi konusunda yapılan bu araştırma, okul yöneticileri ve öğrenciler üzerinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
- Kaygı, iş doyumu ve motivasyon değişkenleri dışında stres, tükenmişlik ve yaşam doyumu gibi farklı değişkenler ile okul güvenliği arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılabilir.
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi evreni içerisinde yapılan bu araştırma ülkemizin diğer bölgeleri üzerinde karşılaştırılmalı olarak yapılarak ülkemizin genel bir okul güvenliği görünümü belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adelman, H., Taylor, L. (2002). *Fostering school, family and community involvement. safe and secure: guides to creating safer schools*. Northwest Regional Educational Laboratory. Erişim Tarihi: 12.07.2009.<http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/book7.pdf>,
- Ambrose, L. J., & Stephen, F. (2006). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65(2), 318-333.
- Arora, C. M. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 13(4), 110-120.
- Ayar, N. (2010). *Okul güvenliği sorununa farklı bir yaklaşım: okul polisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın S., & Zengin B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Baginsky, M. (2004). *Safeguarding children and school*. Deakin University Press.
- Balcıoğlu, İ. (2006). *Şiddet ve toplum*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baran, G. K. (2008). Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Baron, R., & Byrne, D. (1994). *Social psychology*. 7th ed., Allyn and Bacon, Boston: MA.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Meb Yayınları.
- Baykan, S. (1993). *Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının durum tespit araştırması sonuçları*. Birinci Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Bektaş, T. (2007). *İlköğretim okullarında öğrenci güvenliği: Büyükçekmece örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beirne, P., & Messerschmidt, J. (1991), *Criminology*, Usa: Harcourt Brace Publication Press.

- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*, Philadelphia: Open University Press.
- Bilgin, R. (2009). Diyarbakır sokakta çalışan çocuklar üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8,(27), 232-244.
- Bingol D. (1997). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.**
- Blatchford., P. (1998). *Social life in school: pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 years* www.books.google.com, Erişim Tarihi: 25.12.2008.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House*, 9, 55-60.
- Buckley, H. M. (1937). Safety program in the cleveland public schools. *Journal of Educational Sociology*, 11(1), 33-39.
- Bosworth, K., & Dorothy, L. (1999). Factors associated wiht bullying behavior in middle school student. *Journal of Early Adolescence*, 19(3),341-362.
- Boucher, K. (2001). *The Relationship Between Past Peer Victimization Adolescent Anger*. www.southernct.edu/departments/graduatestudies/cs/rescfell/boucher_k ErişimTarih: 12.06.2006.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school Children, *British Journal Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*, Toronto: Lexington Books, DC Heath and Company.
- Bosworth, K., & Dorothy, E. (1999). Factors associated wiht bullying behavior in middle school student. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Cassito, M. G. (2003). *Raising awareness of psychological harassment at work*, Albany, NY, Usa: World Health Organization Press.
- Cheryl , E. Phye, G. D,. (2004). *Bullying*. Elsevier Academic Press 525 B Street, Suite 1900, Usa: San Diego, California 92101-4495.
- Chung-Lim, Ho., & Wing-Tung, A. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Chris L. (2004). *Preventing bullying in schools: a guide for teachers and other professionals* www.books.google.com, Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Claude, F., Caroline, S., Frédéric, G., Herbert, M., & Martin, D.(2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers. *Journal of Career Assessment*, 16; 256-278.

- Cohen, A. K . (1955). *Delinquent boys: The Culture of the Gang*. www.ncjrs.gov. Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Conn, K. (2004). *Bullying and harassment, bullying and harassment: a legal guide for educators*, www.books.google.com, Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Conner, H. (2004). *Bullying staff in schools* <http://www.caitrin.mtx.net>. Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Crawford, N. (1997). Bullying at work: A psychoanalytic perspective. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 219-225.
- Crystal, A. G. (2003). School safety technology in america: current use and perceived effectiveness. *Criminal Justice Policy Review*, 14, 30-45.
- Culver, A., Marian, F., David, K, Judy. M., & Lara, S. (2002). *Clenaning for health: products and practises for a safer indoor environment*. New York, NY: INFORM, Inc.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Csóti, M. (2003). *School phobia, panic attacks, and anxiety in children* www.books.google.com.tr/books. Erişim Tarihi: 29.12.2008
- Çelik, K. (2005). Eğitimde acil durum yönetimi modeli önerisi. *Eğitim Araştırmaları*. Anı Yayıncılık. Ankara, 5(20), 87-98.
- Çelik, V. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çinkır, Ş., Kepenekci-Karaman, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236-253.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Davenport, N., Distler, R, Elliot, G. (2003). *Mobbing işyerinde duygusal taciz*. (Çev: Önertoy , O), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 6(41), 582-602.
- Denmark, F. (2005). *Violence in school* www.books.google.com.tr/books. Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Demirtaş, İ. Y. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin rol ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demirtaş, Z. & Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 178-189
- DeVoe, J. F., Peter, K., Noonan, M., Snyder, T. D., & Baum, K. (2005). *Indicators of School Crime and Safety. U.S. Departments of Education and Justice*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dinkmeyer, D., & Carlson, J. J. (1994). *Consultation*, Western Kentucky University Press.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.
- Dönmez, B., & Güven, M. (2002). Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 75(74), 60-64.
- Dönmez, B. & Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görev algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(304), 17-26.
- Dönmez, B. & Özer, N. (2010). Güvenlik kamera sistemlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 215-230.
- Dündar, C. (1996). Televizyon ve şiddet. *Cogito Dergisi*, Şiddet, 6, 385-390.
- Einarsen, S. & Skodstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organisations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2). 195-206.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 1-2.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in Schools: Prevalence, Prediction, and Prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459-469.
- Elliot, G. P. (2003). *School moobing and emotional abuse* www.books.google.com. Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Erbuğ, Ç., Demirkan, H. (1998). İlköğretim yapılarında güvenlik. *6.Ergonomi Kongresi Milli Prodüktivite Merkezi*, Ankara, 219-225.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ertukel, D. (1974). School security: a student point of view. *NASSP Bulletin*, 58(384), 44-49.

- Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 268–279.
- Farrington, D. P. (1998). *Predictors, Causes, and Correlates of Male Youth Violence* (edit. by M.Tonry and M.H.Moore), Chicago: University of Chicago Press.
- Flannery, D. J. (1997), *School violence: risk, preventive intervention, and policy*, www.iume.tc.columbia.edu Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools* www.books.google.com Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Galloway, D. (1994). Bullying: the importance of a whole school approach. *Therapeutic Care and Education*, 3, 315-329.
- Garcia, P. A. (1994). Creating a safe school climate. *Thrust for Educational Leadership*, 24(2), 22–24.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel Liselerde Okul Güvenliği Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma Violence Abuse*, 6(3), 236-253.
- Green J., (2000) *Job satisfaction of community college chairpersons*. Doctoral Dissertation Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Griffin, R. S., Alan, M. G (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression And Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Güvenir, T. (2004). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gümüş, A. H. (2000) *1975 Deprem Yönetmeliğine Göre Boyutlandırılmış Ve Donatılmış Model Bir Binanın 1997 Deprem Yönetmeliği Koşullarında İrdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Goddard, C., Hiller, P. (1993). Child sexual abuse; assault in a violent context. *Australian Journal of Social Issues*, 28, 20-33.

- Goldberg, Lewis. R. (2007). *International Personality Item Pool*. [Online]: <http://ipip.ori.org/newNEOKey.htm#Anxiety> adresinden 21 Mayıs 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Hazler, R.J., Hoover, J.H. & Oliver, R. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern usa. *School Psychology International*, 13(1), 5-16.
- Hernandez, T. (1999). Community Building in South Florida to Promote School Safety. *Education and Urban Society*, 31, 368-378.
- Hernandez, T. J. ve Seem, S.R. (2004). A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirschi, T., ve Hindelang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: a revisionist review. *American Sociological Review*, 42, 571-587.
- Hobart, M. (1996). *Şiddet ve susku*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Hoşgörür, V. (2004). İletişim. (Zeki Kaya ,Edt.). *Sınıf Yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Hoover, J. H., Oliver, R. ve Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent Victims in the Midwestern Usa. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Irwin, J. R. (1976). Vandalism—its prevention and control. *NASSP Bulletin* , 60 (400) , 55-59.
- Ilies, R., Judge, T. A. (2004). An experience -sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 367–389.
- Işık, H. (2004). Okul Güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 154 – 161.
- Kadel, S. (1995). *Reducing school vilonce: building a framework for school safety*. Office of Educational Research and Improvement, (ERIC Document Reproduction Service No. ED391227).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaltiala-Heina, R. & Rimpela, M. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*. 319, 348-351.

- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1–13.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*, Usa: Wiley International Edition Press.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
- Keeling, J., & Mason, T. (2008). *Domestic violence: a multi-professional approach for health professionals*. UK: Mc Graw Hill Open University Press.
- Kermit, G. Flanary, R. A., (2005). *Protecting your school and students: the safe schools handbook*, Usa.
- Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 149-174.
- Kişioğlu, A.N., Öztürk, M., Uskun, E., Doğan, M., & Demirel, R. (2004). Kafelere giden öğrencilerin sigara ve alkol alışkanlıkları ile beslenme ve uyku düzenleri üzerine bir çalışma. *Aile ve Toplum Dergisi*, 2(7), 65-72
- Klooster, M. V. (2002). *School Safety at an Urban High School: An In-Depth Study of Students' and Teachers' Perception*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pepperdine University, Malibu.
- Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Laura, T., Sara, S., & Pamela, L. (2002). The Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1006-1019.
- Leaf, P. J., & Keys, S. G. (2005). Collaborating for violence prevention training health professionals to work with schools. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(5), 2-10.

- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools* www.books.google.com.tr/boks, Erişim Tarihi: 23.01.2009.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Leymann, H. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress Disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Liebert, R., & Baron, R. (1972). Some immediate effects of televised violence on children's behaviour. *Developmental Psychology*, 6, 469-524.
- Menacker, J., Ward, W., & Emanuel H. (1990). Community Influences on School Crime and Violence. *Urban Education*, 25, 68-80.
- Michele, E. (1994). *Female sexual abuse of children*. [www.amazon.com/Female-Sexual Children-Michele-Elliott](http://www.amazon.com/Female-Sexual-Children-Michele-Elliott). Erişim Tarihi: 29.12.2008.
- Mellor, A. (1997). *Bullying in scottish secondary schools*. SCRE Spotlights From The Scottish Council for Research in Education Press.
- National Crime Prevention Council. (2003). *School safety and security toolkit. a guide for parents, schools and communities*. USA. www.ncpc.org/cms/cmsupload/ncpc/files/BSSToolkit_Complete.pdf, Erişim Tarihi: 27.10.2005.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipped boys*. Washington DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of school based intervention program*. In D. Pepler and K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Orpinas, P., Horne, A. M., Staniszewski, D. (2003). School bullying: changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Öncü, E. (2007). *Bursa ilinde bulunan anasınıflarına bağlı anasınıflarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile anasınıflarına devam eden çocukların ana-babalarının kurumun fiziksel güvenliğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özönder, M. C., Sağlam, S., Aksoy, E., Uluocak, S. & Köktürk, G. V. (2005). *İlköğretim okullarında şiddet ve taciz*. Ankara: KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Vakfı.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Yayın.
- Ögel, K., Tarı, I., & Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14>. Erişim Tarihi: 28.12.2008.
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, N. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Purkey, W. W. (1992). A brief history of the international alliance for invitational education. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1(1), 304-315.
- Randall, P. (2001). *Bullying in adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims*, Usa: Brunner – Routledge Press.
- Rayner, C. (1997). Bullying at work. after andrea adams. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7, 177-180.
- Reddick, T. L., & Peach, L. (1998). *A Study Concerning Selected Elements of a Safe School Environment*. Paper presented at the First Annual Meeting on Safe Schools., Cookeville, TN.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: an analytical review. *Journal Research in Education*, 74, 59-82.
- Richard, W., Algozzine, B., Audette, R., Marr, M.B., & Edward, D. (2001). Unified Discipline: A School-Wide Approach for Managing Problem Behavior. *Intervention in School and Clinic*, 37, 3-8.
- Roberts, A. R. (2004). *Handbook of Domestic Violence Intervention Strategies: Policies, Programs, and Legal Remedies*.
- Roland, E. and Thormod, I. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.

- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206.
- Sackney, L. (1988). *Enhancing school learning climate: theory, research and practice*. department of educational administration university of saskatchewan, saskatoon, saskatchewan. www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/180.htm, Erişim Tarihi: 17.11.2008 .
- Sanders, B. (1999), *Öküz'ün a'sı*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sanders, M.G. (1996). School--family--community partnerships focused on school safety. The Baltimore Example, *Journal of Negro Education*, 65(3), 69-74.
- Sandoval, J. (1985). Crisis Counseling Conceptualizations and general principles. *School Psychology Review*, 14, 257–265.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11, 157–165.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: the prevalence of bullying and its relation with social status group. *Processes And Intergroup Relations*, 2 (2), 175–190.
- Schyns, B., & Croon, M. A. (2006). A model of task demands, social structure, and leader-member exchange and their relationship to job satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(4), 602-615.
- Schneider, T., Walker, H., & Sprague, J. (2000). *Safe school design: a handbook for educational leaders- applying the principles of crime prevention through environmental design*. Eugene, OR: Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Shoemaker, D. J. (1990), *Theories of delinquency: an examination of explanations of delinquent behavior*, Uk: Oxford Univ. Press.
- Siegel, L. J. (1989), *Criminology*, St.Paul: West Pub. Company.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Somersan, S. (1996). *Şiddetin iki Yüzü*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Spivak, H., & Prothrow-Stith, D. (2001). The Need to Address Bullying- An Important Component of Violence Prevention. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2131-2132.

- Stanley, J., Goddard, C. (2004). Multiple forms of violence and other criminal activities as an indicator of severe child maltreatment. *Child Abuse Review*, 13, 246-262.
- Steers, R. M., & Porter, L. W., (1975), *Motivation and work behaviour*. McGraw- Hill Series in Management.
- Stephens, R. D. (1995). *Safe schools :a hand book for violence prevention*. Bloomington: National Educational Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED419272).
- Stewart, E.A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly*. 20(3), 575- 604.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, M. S. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şubatlı, T., Akgöngür, İ., Öztürk, H., İnan, M., & Aydoğdu, B. (2006). *Liselerde neler oluyor*. *Vatan Gazetesi*, 26.02. 2006 s.15.
- Tani, F., Paul S. Greenman, B. H., & Schneider, F. (2003). Bullying and the big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131-146.
- Tınaz, P.(2006). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Tutar, H.(2004). *İşyerinde psikolojik şiddet*. Ankara: Platin Yayınları.
- Türkmen, M. (2004). *Orta öğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Enstitüsü (2010). http://report.tuik.gov.tr/reports/rwservlet?adnksdb2=&report=adnks_goc_ilara.RDF&p_kod=2&p_il1=21&p_goc=1&p_yil=2009&p_dil=1&desformat=html&ENVID=adnksdb2Env
- Ünsal, A. (1996). *Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying. psychological work environment and organisational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (2), 203-214.
- Verdugo, R. (1999). Safe Schools: theory, data, and practices. *Education and Urban Society*, 31, 267-274.

- Waggoner, C. (2003). When does incivility turn into downright hurtful behavior teachers behaving badly. *American School Board Journal*, 28, 29-31.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of Internal Medicine*, 567, 88-107.
- Welsh, W. N. (2001). Effects of student and school factors on five measures of school disorder. *Justice Quarterly*, 18(4), 911-947.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of Internal Medicine*, 567, 88-107.
- Williams, F. P., & McShane, D.(1999), *Criminological theory*, Usa: PrenticeHall.
- Yell, M. L., & Rozalski, M.E. (2000). Searching for safe schools: legal issues in the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 187-196.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing /bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70-85.

EKLER

Bu kısımda araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmanın uygulandığı il merkezlerinde yer alan okullar ve alınan araştırma izinleri yer almaktadır.

EK-1

SCHOOL SAFETY SCALE	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
I could not stop thinking about what happened	1	2	3	4	5
I have trouble sleeping after witnessing school violence .	1	2	3	4	5
I wish I could stop thinking about the incident .	1	2	3	4	5
I have dreams about the incident .	1	2	3	4	5
I think about school violence even when I don't want to .7	1	2	3	4	5
I can't stop thinking of what violent acts students are capable of doing .	1	2	3	4	5
I found myself waiting for another school violence episode .	1	2	3	4	5
I do not feel safe at school .	1	2	3	4	5
I have visual images of the incident in my mind .	1	2	3	4	5
The incident was constantly on my mind .	1	2	3	4	5
I avoid activities that might remind me of a violent school	1	2	3	4	5
I think about school violence when I am at home .	1	2	3	4	5
Unexpected loud noises at school frighten me .	1	2	3	4	5
I worry a lot about my personal safety while in school .	1	2	3	4	5
I found myself wanting to avoid discussing the incident .	1	2	3	4	5
I dread going to the school .	1	2	3	4	5
I feel like the students will not hurt me .	1	2	3	4	5
I feel that I know my students well .	1	2	3	4	5
I feel safe when I am disciplining a student .	1	2	3	4	5
I feel that I am capable of being in control of a situation when a student is	1	2	3	4	5
I can keep myself safe in school .	1	2	3	4	5
I avoid confrontations with students .	1	2	3	4	5
I weigh the risks before confronting a student .	1	2	3	4	5
I let the students have their way to avoid disagreements .	1	2	3	4	5
I have reorganized my classroom to increase safety for me .	1	2	3	4	5
I feel safe when I am alone with a group of students .	1	2	3	4	5
I feel that I am in control of my class .	1	2	3	4	5
I trust my students .	1	2	3	4	5
There is enough security in my school .	1	2	3	4	5
I feel safe when I come to school .	1	2	3	4	5
I feel safe when I am in the school .	1	2	3	4	5
I work in a safe school .	1	2	3	4	5
I am relieved each day when nothing occurs in the classroom	1	2	3	4	5
I am relieved when the students leave the building	1	2	3	4	5
I can keep myself safe in school .	1	2	3	4	5

İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
OKUL GÜVENLİĞİ AÇISINDAN;					
Bu okul beklentilerime uygundur.	1	2	3	4	5
Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
Okuldan memnunum.	1	2	3	4	5
Okulda bulunduğum sürede kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
Seçme fırsatım olsa yine bu mesleğimi tercih ederim.	1	2	3	4	5

KAYGI ÖLÇEĞİ

	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
OKUL VE ÇEVRESİNİN GÜVENLİĞİNDEN,					
Üzüntü duyuyorum.	1	2	3	4	5
İstenmeyen olaylar beni strese sokuyor.	1	2	3	4	5
Endişelerim var.	1	2	3	4	5
Beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
Korkuyorum.	1	2	3	4	5
Çekincelerim var.	1	2	3	4	5
Okulun güvenliği konusunda herhangi bir kaygım yok. ®	1	2	3	4	5
Rahatsızlık duymuyorum®	1	2	3	4	5
Üzüntü duymuyorum®	1	2	3	4	5
Karşılaştığım durumlara hemen uyum sağlarım®	1	2	3	4	5

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
MOTIVATION SCALE					
<i>Intrinsic Motivation</i>	1	2	3	4	5
It is pleasant to carry out this task.	1	2	3	4	5
I find this task interesting to do.	1	2	3	4	5
I like doing this task.	1	2	3	4	5
<i>Identified Regulation</i>	1	2	3	4	5
Because it is important for me to carry out this task.	1	2	3	4	5
Because this task allows me to attain work objectives that I consider important.	1	2	3	4	5
Because I find this task important for the academic success of my students.	1	2	3	4	5

<i>Introjected Regulation</i>	1	2	3	4	5
Because if I don't carry out this task, I will feel bad.	1	2	3	4	5
Because I would feel guilty not doing it.	1	2	3	4	5
To not feel bad if I don't do it.	1	2	3	4	5
<i>External Regulation</i>	1	2	3	4	5
Because my work demands it.	1	2	3	4	5
Because the school obliges me to do it.	1	2	3	4	5
Because I'm paid to do it.	1	2	3	4	5
<i>Amotivation</i>	1	2	3	4	5
I don't know, I don't always see the relevance of carrying out this task.	1	2	3	4	5
I used to know why I was doing this task, but I don't see the reason anymore.	1	2	3	4	5
I don't know, sometimes I don't see its purpose.	1	2	3	4	5

EK-2**DOĞU ANADOLU BÖLGESİ****ÖLÇEK DAĞITILAN ELAZIĞ İLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI**

ELAZIĞ MERKEZ	17 Kasım İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	100. Yıl İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	24 Kasım İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	60.Yıl İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	75. Yıl İMBK Yıbo İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Aziz Gül İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Şht.Öğretmen Nadir Ozan İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	İbni Sina İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Bahçelievler İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Elazığ İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Dumlupınar İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Esentepe İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Evrenpaşa İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Nahit Ergene İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	İsmet Paşa İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Yücel İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Vali Saim Çotur İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Mehmet Zeki İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Tuncay Küçüközer İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Doğukent İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Şair Hayri İlköğretim Okulu
ELAZIĞ MERKEZ	Namık Kemal İlköğretim Okulu

ÖLÇEK DAĞITILAN HAKKARİ İLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI

HAKKARİ MERKEZ	Sermaye piyasası İlköğretim Okulu
HAKKARİ MERKEZ	Süleyman Demirel Yatılı İlköğretim Okulu
HAKKARİ MERKEZ	<u>Şehit Çetin Deniz İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İ.Ö.O.</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Vali Orhan Işın İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Yunus Emre İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>23 Nisan İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Atatürk İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Cengiz Topel İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Hakkari Çağdaş Yaşam Kız Yatılı İlköğretim Bölge Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Kazım Karabekir İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Şehit Çetin Deniz İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Şehit Vali Derviş Yalın İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Şehit Yarbay Mesut Kuru İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Gazi İlköğretim Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	<u>Geçitli Yatılı İlköğretim Bölge Okulu</u>
HAKKARİ MERKEZ	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
HAKKARİ MERKEZ	Özel Hatice Avcı
HAKKARİ MERKEZ	Ş.Selahattin İlköğretim Okulu
HAKKARİ MERKEZ	Vali M.Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu

ÖRNEKLEM ALINAN VAN BÜYÜKŞEHİR MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI

VAN MERKEZ	<u>Dumlupınar İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Ferit Melen İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Fevzi Geyik İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Fevzi Sengül İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Hacı Ömer Sabancı İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Hacıbekir İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Hürriyet İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Hüsrevpaşa İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>İkinisan İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>İnönü İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>İrfan Baştuğ İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>İstanbul Menkul Kıymetler Borsası İlköğ.Ok</u>
VAN MERKEZ	<u>Kavuncu Köyü Ali Çavuş İlköğretim Okulu</u>

VAN MERKEZ	<u>Kerim Tuncer İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Kınyas Kartal İ Ö O</u>
VAN MERKEZ	<u>Lütfiye Binnaz Saçlı İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Mehmetçik Selen İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Mimar Sinan İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Mustafa Cengiz İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Mustafa Kemal İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Mustafa Necati İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Namık Kemal İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Özgün-Coşkun HAYDAROĞLU İ Ö O</u>
VAN MERKEZ	<u>Salih Yıldız İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Şehit Çetin Aysan İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Ok.</u>
VAN MERKEZ	<u>Şehit Kemal Görgülü İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Şehit Nurettin Türkmen İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Ş.J.Yarbay Yusuf Turgut İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>T.O.B.B. İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Tunca Uras İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Vakıfbank İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	<u>Vali Ali Cevdet Bey İlköğretim Okulu</u>
VAN MERKEZ	Vali Tahir Paşa İlköğretim Okulu
VAN MERKEZ	Yavuz Selim İlköğretim Okulu

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ

ÖLÇEK DAĞITILAN ŞANLIURFA BÜYÜKŞEHİR MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI

Ş.URFA MERKEZ	Profilo İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Koç İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	2002 Vakıflar İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Halide Nusret Zorlutuna İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	İbrahim Tatlıses İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Gazi İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Atatürk İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Mehmet Saçlı İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Osmangazi İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Ziyaeddin Akbulut İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu

Ş.URFA MERKEZ	Süleymaniye İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Bahçelievler İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	MEHMET AKİF İNAN İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Mithatpaşa İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	YUNUS EMRE İMKB İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Prof.Abdülkadir KARAHAN İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Dr.Cavit Özyeğin İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	METE HAS İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Bilim İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Merkez Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Yenişehir İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Belediye İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Hatice Gelener İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Osman Ertürer İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Mustafa Vedat Mutlu İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Ahmet Erseven İlköğretim Okulu
Ş.URFA MERKEZ	Tenekeci Mahmut Güzelgöz İlköğretim Okulu

ÖLÇEK DAĞITILAN BATMAN İLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI

BATMAN MERKEZ	Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	19 Mayıs İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Bağlar İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Sakarya İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Türkiye Odalar ve Borsalar Bir.İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Yavuz Selim İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	50.Yıl İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Necat Nasıroğlu İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	100. Yıl İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Atatürk İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Yunus Emre İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Fatih İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Cengiz Topel İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Petrol İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Tüpraş İlköğretim Okulu
BATMAN MERKEZ	Gazi Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
BATMAN MERKEZ	75.Yıl Cumhuriyet Yatılı ilköğr.Bölg.Okl.
BATMAN MERKEZ	PazarYeri İlköğretim Okulu

ÖLÇEK DAĞITILAN DİYARBAKIR BÜYÜKŞEHİR MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI

DİYARBAKIR MERKEZ	700.Yıl İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Alıpınar İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Arif Eminoglu İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Atatürk İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Beyaztebeşir İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Celal Güzelses İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Fatih İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Eczacılar İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Hüseyin Uluğ İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Hürriyet İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Nuri Zekiye Has İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Alipaşa İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Alpaslan İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	İskenderpaşa İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	İsmetpaşa İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Mardinkapı İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Tevfik Fikret İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Vali Aydın Arslan Yatılı İlköğ.Bölge Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Yavuz Selim İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Ziya Gokalp İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	100 Yıl İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	5 Nisan İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Ali Emiri İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Diyarbakır İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Ferit Köşku İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Hasanpaşa İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Mehmetcik İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Akkoyunlu İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Cankatran İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Hantepe Eğitim Şehitleri İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Huzurevleri İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Kayapınar İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Mehmet İçkale İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Namık Kemal İlköğretim Okulu
DİYARBAKIR MERKEZ	Hattat Hamit Aytaç İlköğretim Okulu

EK -3

From: ibrahim çankaya [mailto:ihcankaya@hotmail.com]

Sent: Monday, November 02, 2009 4:16 AM

To: permissions (US)

Subject: PERMISSION

Dear Ibrahim,

Thank you for your request. Please consider this written permission to use the scale detailed below in your research. Proper attribution to the original source should be included . The permission does not include any 3rd party material found within the work. Please contact us for any future usage or publication of your research.

Best,

Adele

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 341 / 3150
Konu : Araştırma İzni

07/12/2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi** : a) 19.11.2009 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00.00-510-1055/13271 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi İbrahim Halil ÇANKAYA'nın "Okul Güvenliğinin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kaygı, Motivasyon ve İş Doyumu Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Elazığ, Hakkâri, Van, Şanlıurfa, Batman ve Diyarbakır illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa-37 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Elazığ, Hakkâri, Van, Şanlıurfa, Batman ve Diyarbakır illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

(Signature)

Dr. Halil Rahman AÇAR
Bakan a.
Daire Başkanı

- EK** :
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-6 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-4 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitedestek.meb.gov.tr



www.haydikizlariokulu.org



www.bilgisayrilegitedestek.org