

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAŞAM BECERİLERİ VE OKUL GÜVENLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**SEDA ALTINOK KALKAN**

**GAZİANTEP- 2018**

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAŞAM BECERİLERİ VE OKUL GÜVENLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**SEDA ALTINOK KALKAN**

**TEZ DANIŞMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ İSMAİL HAKKI TOMAR**

**GAZİANTEP- 2018**



**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU**

**Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık** Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Seda ALTINOK KALKAN** tarafından hazırlanan “**Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliği**” başlıklı tez, **09/01/2019** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Görevi**

**Unvanı, Adı ve Soyadı**

**İmzası:**

**Kurumu/Üniversitesi**

**Tez Danışmanı**

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR

**Jüri Başkanı**

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Jüri Üyesi**

Dr. Öğr. Üyesi Ramin ALİYEV

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Jüri Üyesi**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih  
KARACABEY

Harran Üniversitesi

**Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.**

**Prof. Dr. Mazlum ÇELİK  
Enstitü Müdürü**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliği” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

09/01/2019

İmza

Seda ALTINOK KALKAN

## ÖNSÖZ

Okul kurumunun var oluşuyla birlikte ‘geleceğin teminatı’ olarak gördüğümüz gençlerin küçük yaşlardan itibaren en çok vakit geçirdiği bu ortamı olduğundan daha güvenli hale getirmeye; çeşitli risk faktörlerini ortadan kaldırmaya veya bu riskleri asgari düzeye indirmeye yönelik farklı yollar denenmeye devam etmektedir. Çoğumuzun öğrenci olarak dahil olduğu okul yaşamına öğretmen olarak devam etmek fark ettirdi ki; okul donanımı ne kadar yeterli, okul iklimi ne kadar güvenli olsa da, ne kadar çok önlem alınsa da bazı gençler diğerlerinden farklı olarak güvensiz hissetmektedir. Gençlerin sahip olduğu yaşam becerilerinin içinde buldukları ortama bakış açılarını, risk alabilme durumlarını, başa çıkma yetilerini etkilediği düşüncesinden yola çıkarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin yaşam becerileriyle okul güvenliğinin ne derece ilişkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın okulun sermayesi olan öğrencilerin okulda daha güvende hissedebilmeleri için alınacak önlemlere pozitif perspektif gösteren bir fener olmasını dilerim.

Çalışma sürecimde her zaman pozitif perspektifte bir fener olan kıymetli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR’a; çalışmayı okuyarak birçok katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Ramin ALİYEV ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih KARACABEY’e ve yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım tüm hocalarıma;

Yüksek lisans eğitimimden elde ettiğim, daima hayatımı kolaylaştıran, çalışma sürecimin ortağı, her davranışını örnek alıp gurur duyduğum, hayatımın en doğru ve en güzel kararı olan yol arkadaşım kıymetli eşim Psikolojik Danışman Enes KALKAN’a;

Hayattaki en büyük şükür sebeplerim, her zaman ellerinden gelenin fazlasına zorlayan, eğitim hayatımın en büyük destekçileri, varlığımın mimarları canım Annem Havva ALTINOK ve canım babam Sedat ALTINOK’a; örnek olmaya çalışırken birçok değeri onlar sayesinde öğrendiğim, çoğu yaşantıyı birlikte deneyimlediğim canım kardeşlerim Selin ALTINOK ve Serhan ALTINOK’a;

Çok kıymetli paylaşımlarımızın olduğu, yüksek lisans eğitimim süresince bana sadece evlerinin değil gönüllerinin kapılarını ardına kadar açan canım dostlarım Sevdenur BATMAZ ve Yazgülü Ayşe ÖZYURT’a;

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarım yetkin psikolojik danışmanlar Kerim TOY, Ömer GÜNGÖR ve Seda KALYONCU’ya minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Seda ALTINOK KALKAN

Ocak-2019

## ÖZET

Bu araştırma, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları yaşam becerileri ve okul güvenlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 431 kız (%48.2), 463 erkek (%51.8) olmak üzere yaş ortalamaları 12 olan toplam 894 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 165'i 5.sınıf, 232'si 6.sınıf, 308'i 7.sınıf ve 189'u 8.sınıftır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılarak öğrencilerden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, yaşam becerileri ve okul güvenliği arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam becerileri, okul güvenliğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yaşam becerileri ve okul güvenliği algısı cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, okul güvenliği ve yaşam becerilerinin duygu ve sağlık alanı bağlamında tartışılmış olup, bunlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yaşam becerileri, okul güvenliği

## **ABSTRACT**

This study was to investigate the relationship between the secondary school students' life skills and perceptions of school safety. The sample of the study is 894 secondary school students, 431 girls (48.2%) and 463 boys (51.8%), and 165 of these students are 5th grade, 232 are 6th grade, 308 are 7th grade and 189 are 8th grade. In the study, data were collected using Personal Information Form, Life Skills Scale and School Climate Scale. The obtained data were analyzed with SPSS 22 statistical package program. As a result of the analyzes, significant relationships between life skills and school safety were obtained. According to the results of multiple regression analysis, life skills significantly predicted school safety. Besides, the students' life skills and the perceptions of school safety differed significantly according to gender and grade levels. The findings of the study were discussed within the context of the heart and health field of life skills and school safety, suggestions were made about them.

**Keywords:** Life skills, school safety

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.4. Tanımlar.....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>6</b>
2.1. Pozitif Genç Gelişimi ve Yaşam Becerileri.....	6



2.1.1. Yaşam Becerilerine İlişkin Yaklaşımlar.....	8
2.1.1.1. Pozitif Genç Gelişiminde Beş Element (5 'C') .....	8
2.1.1.2. 4-H Yaşam Becerileri Geliştirme Modeli .....	11
2.1.1.3. Sekiz Temel Faktör .....	13
2.1.1.4. 40 Gelişimsel Güç .....	16
2.1.2. Yaşam Becerileriyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	18
2.1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	18
2.1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	19
2.2. Okul Güvenliği.....	22
2.2.1. Güvenli Okulların Özellikleri.....	23
2.2.1.1. Okulda Fiziksel Güvenlik.....	24
2.2.1.2. Okulda Psikolojik Güvenlik.....	25
2.2.2. Okul Güvenliği Teorileri.....	26
2.2.2.1. Okul İklimi Teorisi.....	26
2.2.2.2. Sosyal Kontrol Teorisi.....	27
2.2.2.3. Toplumsal Çözülme Teorisi.....	28
2.2.2.4. Davetkar Teori.....	29
2.2.3. Okul Güvenliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	31
2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
2.3. Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	36

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	38
3.2. Araştırma Grubu.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	38
3.3.2. Yaşam Becerileri Ölçeği.....	39
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği.....	41
3.4. İşlem Yolu .....	42
3.5. Verilerin Analizi.....	42

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>BULGULAR</b> .....	<b>44</b>
-----------------------	-----------

<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>49</b>
----------------------------	-----------

<b>TARTIŞMA VE YORUM</b> .....	<b>50</b>
--------------------------------	-----------

5.1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliğinin İlişkisine Yönelik Sonuçların Tartışılması.....	50
---	----

5.2. Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Tartışılması.....	51
--	----

5.3. Öğrencilerin Okul Güvenliği Algılarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Tartışılması.....	53
---	----

## **ALTINCI BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar.....	54
--------------------	----

6.2. Öneriler.....	55
--------------------	----

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	55
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	55
6.2.3. Politikacılara Yönelik Öneriler.....	56
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>57</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>70</b>



## TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

<b>Tablo 1.</b> Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler.....	<b>44</b>
<b>Tablo 2.</b> Okul Güvenliği ve Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi.....	<b>44</b>
<b>Tablo 3.</b> Okul Güvenliğinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	<b>45</b>
<b>Tablo 4.</b> Yaşam Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	<b>46</b>
<b>Tablo 5.</b> Yaşam Becerileri Ölçeği Sağlık ve Duygu Alanı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	<b>46</b>
<b>Tablo 6.</b> Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	<b>47</b>
<b>Tablo 7.</b> Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	<b>47</b>
<b>Tablo 8.</b> Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları.....	<b>48</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yaşam Becerileri Çarkı.....	13
Şekil 2: Sekiz Temel Faktör.....	14
Şekil 3: Davetkar Teorinin Dayanakları.....	30



## KISALTMALAR LİSTESİ

**YBÖ** : Yaşam Becerileri Ölçeği

**OİÖ** : Okul iklimi Ölçeği



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyanın çeşitli ihtiyaçları, bireyin varlığını güçlü bir şekilde sürdürebilmesini zorlaştırmaktadır. Günlük yaşamın istemlerini ve zorluklarını ele almak için gerekli olan psikolojik yapıların gelişimi birey için kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte bireye yardımcı olabilecek önemli yapılardan biri yaşam becerileridir (Danish ve Nellen, 1997; Papacharisis, Goudas, Danish ve Theodorakis, 2005; Ümmet ve Demirci, 2017). Hendricks'e göre (1998) yaşam becerileri, gerçek yaşam deneyimlerinden öğrenilen bilgileri uygulamak için kullanılan araçlardır. Bu bağlamda yaşam becerileri; insanların bilinçli kararlar almalarına, sorunlarını çözmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine, etkili iletişim kurmalarına, başkalarıyla pozitif ilişkiler geliştirmelerine, empati kurmalarına ve yaşamlarını sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan psikososyal yeterlilikler ve kişilerarası becerilerden oluşan bir yetenekler kümesidir (WHO, 1997).

Yaşamın bir bütün olması yönüyle yaşam becerileri; çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinin her birinde ayrı ayrı ele alınmaktadır (Gazda, Ginter ve Horne, 2001). Gelişimden kaynaklı sorunların yoğun bir şekilde baş gösterdiği, hayatın önemli dönemeçlerinden biri olan ergenlik/gençlik döneminin ve yine bu dönemin içinde bulunduğu ortaokul yıllarının da bu yapı bağlamında ele alınması önemlidir. Nitekim çeşitli araştırma sonuçları, Hendricks tarafından ortaya konulan Hedeflenen Yaşam Becerileri modeli temelindeki uygulamaların, gençlerin; yeni arkadaşlar edinme, farklı kültürden olan insanlarla iletişim kurma ve onlarla yaşamayı öğrenme, yaşadıkları ülkenin iyi bir temsilcisi olma, diğer kültürleri takdir etme, yeni durumlarda rahat hissetme, takım çalışması, sorumluluk, liderlik, öğrenmeyi öğrenme, yeniliklere açıklık, özgüven, öz-bakım ve öz-yönetim gibi çeşitli psikolojik yapıları geliştirebilmelerine katkı sunduğunu göstermektedir (Arnold, Bourdeau ve

Nagele, 2005; Bailey ve Deen, 2002; Brandt ve Arnold 2006; Ferrari, Hogue ve Scheer, 2004; Garst ve Bruce, 2003).

Son yıllarda gençleri “risk faktörü” olarak gören ve gençlerde var olan pozitif potansiyeli kullanmak yerine “risk”lere önlem almakla yetinen görüşe tepki olarak ortaya çıkan Pozitif Genç Gelişimi yaklaşımı gençlerin geliştirilmeye açık yönlerini keşfetmeyi ve bu yönlerinden toplum olarak yararlanmayı, onların vizyonlarını kuvvetlendirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, “riskli davranışların yokluğundan ziyade gençlerin üretken ve katılımcı yetişkinler olarak tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlayan olumlu özelliklerin varlığını” göz önüne alarak başarılı bir gelişime odaklanmaktadır (Park, 2004). Buna göre tüm gençler davranışlarını değiştirme, yeni bilişsel yetenekler geliştirme, farklı ilgi alanları oluşturma, yeni davranışsal beceriler edinme ve yeni sosyal ilişkiler kurma gibi güçlü yönlere sahiptir.

Pozitif genç gelişimi her çocuğun kendine özgü yeteneklerine, güçlü yönlerine, ilgi alanlarına ve gelecekteki potansiyeline odaklanır (Damon, 2004). Gençlere bir sorun olarak değil, kalkınmak için var olan bir kaynak gözüyle bakar (Lerner, Theokas Almerigi ve Lerner, 2005). Bu pozitif yaklaşım ergenlerin çeşitli yaşam güçlüklerine karşı edinmeleri gereken yaşam becerilerine ilişkin bir referans sağlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yaşam becerilerine sahip gençlerin olumlu gelişim özellikleri göstererek yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli güçlüklerle etkin bir şekilde baş edebilecekleri düşünülebilir.

Gençlerin hem günlük yaşamlarının hem de yetişkinliğe kadar geçen süre içindeki yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdiği yer ise okullardır. Okul süreci, çocuğun güçlü yönlerini keşfederek ergenliğe adım atmasında; ergenlik döneminde de bu güçlü yönlerini geliştirerek yetkin bir yetişkin olması yolunda basamak görevi görür. Ortaokul ve lise yıllarının, kendini ve başkalarını anlama/kabul etme, karar verme, amaç belirleme, kendini tehlikelerden koruma ve güvenli bir yaşam sürdürme gibi çeşitli gelişim görevlerinin yoğunlukta olduğu zamanlar olduğu belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2006).

Okul kurumunu var eden öğrenciler, sahip oldukları yaşam becerileriyle okul yaşamlarını sürdürmeye çabalamaktadır. Okulun ise bu çabalara destek olacak ve bu çabaları geliştirecek türlü niteliklere sahip olması beklenir ki bu noktada okul güvenliği kavramı nitelik olarak büyük önem arz etmektedir. Okul; öğrencilerin sosyal, fiziksel ve psikolojik gereksinimlerini sağlarken güvenliklerini karşılayacak niteliklere de sahip olmalıdır. Bu bağlamda güvenli okulların özelliklerinden bahsetmek önemlidir.



Güvenli okul; öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade edebildikleri, gerek öğretmenlerin ve gerekse okul personellerinin kendilerine yardımcı oldukları, korku ve tehdit oluşturacak çeşitli tehlikelerden uzak ve güvende hissettikleri bir yer olarak tanımlanmaktadır (Dönmez ve Güven, 2003). Bu anlamda güvenli okul; tüm okul paydaşlarının kendini fiziksel, psikolojik ve duygusal yönden risk altında hissetmediği bir yer olarak tanımlanabilir. Güvenli okul, her bireye göre imkân sunabilen pozitif iklime sahip okuldur (Schneider, Walker ve Sprague, 2000).

Güvenli olmayan bir okul ortamında sağlıklı bir eğitim ve öğretimden söz edilemez (Hernandez ve Seem, 2004; Memduhoğlu ve Taşdan, 2008). Bununla ilişkili olarak olumsuz okul iklimine sahip okullarda yalnızca akademik gelişime önem verildiği, bireysel ve sosyal gelişimin geri planda tutulduğu, yüzeysel ve duygulardan arınmış bir öğrenmenin yeğlendiği, sevme ve hissetme gibi öğrenmelere ağırlık verilmediği ve öğrenme ortamını tekdüzeleştirildiği görülmektedir (Dönmez ve Özer, 2009). Bu sebeple öğrencilerin istedik yönde pozitif gelişimleri olanaksızlaşmaktadır. Okul güvenliğinin, okulun duvarları ve kameraları gibi fiziksel yönlerinden öte okulun “sermayesi” olan öğrencilerin bir bütün olarak pozitif gelişimleriyle beraber yaşam becerileri bağlamında ele alınması önemlidir.

Yapılan açıklamalar bir arada değerlendirildiğinde yaşam becerileri ve okul güvenliği kavramları arasındaki ilişkilerin araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Söz gelimi öğrencilerin empati, iş birliği, sosyal beceriler, iletişim, çatışma çözme, farklılıkları kabul etme, vb. gibi çeşitli yaşam becerilerine sahip olmalarının okulda karşılaştıkları tehdit ve güvenlik unsurlarıyla etkin bir şekilde baş etmelerine katkıda bulunacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaşam becerileri geliştikçe çevresindeki durumları olumlu algılama eğilimlerinin artacağı düşünülmektedir. Buna dayanarak yaşam becerileri ve okul güvenliği arasındaki olası ilişkileri anlamak ve açıklamak önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma güvenli okullar oluşturmada yaşam becerilerinin rolüne odaklanmaktadır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Bu araştırma ‘Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu yaşam becerileri okul güvenlik algılarını yordamakta mıdır?’ sorusuna cevap aramaktadır.

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri;
  - a. Cinsiyetlerine ve
  - b. Sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul güvenliği algıları;
  - a. Cinsiyetlerine ve
  - b. Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.2.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileriyle okul güvenlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma öğrencilerin sahip oldukları yaşam becerileri ile okul güvenliği algılarının ilişkisini ortaya koyduğundan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, okul güvenliği ve yaşam becerileri kavramlarını ilişki olarak ele alan ilk araştırma olması ve güvenli okullar oluşturma sürecine farklı bir bakış açısı sunması yönüyle bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı söylenebilir.

Öğrencilerin sahip olduğu yaşam becerileri, okul yaşantılarının kalitesini etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmayla okullar; öğrenci açısından daha güvenli hale getirilmeye çalışılırken öğrencilerin sahip olduğu güçlü yönlerden yararlanılmasına önem verilmesi beklenmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesinde “21. yüzyıl becerileri” olarak söz edilen iletişim, yaratıcılık, takım çalışması, eleştirel düşünme becerileriyle eğitimin merkezi/öznesi öğrencilerin çeşitli yaşam becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Tam da bu noktada bu araştırmanın öğrencilerin geliştirilebilir güçlü yönlerinin okul güvenliğine sunacağı katkıyı ortaya koyması bakımından okullarda öğrenciyi merkeze alarak yürütülecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine, iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına, kurulması hedeflenen beceri atölyelerinden güvenli okullar oluşturmaya yönelik de fayda sağlanabilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde ortaokulda öğrenim gören 894 öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma verileri kendini anlatma teknikleri ile toplanmıştır. Kendini anlatma tekniklerinin en önemli sınırlılığını sosyal kabul hatası ve yanlış bilgiler oluşturduğu için araştırmanın geçerliliği olumsuz etkilenebilir.

#### 1.5. Tanımlar

**Pozitif Genç Gelişimi:** Her çocuğun kendine özgü yeteneklerine, güçlü yönlerine, ilgi alanlarına ve gelecekteki potansiyeline odaklanan bir yaklaşımdır (Damon, 2004).

**Yaşam Becerileri:** “Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorlukları ile etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayan pozitif davranış yetenekleridir.” (WHO, 1997).

**Okul Güvenliği:** “Okulda öğrenme için uygun bir ortam yaratılmasıdır”(Güven,2002).

**Okul İklimi:** Öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki etkileşimin şeklini belirleyen inançlar, değerler ve tutumlardır (Welsh, 2000).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Pozitif Genç Gelişimi ve Yaşam Becerileri

Bireyler, gelişim sürecinde birbirinden farklı özellikler biriktirecekleri birçok dönemden geçer. Çocuklukla yetişkinlik arasında bir köprü olan ergenlik-gençlik dönemi de bu dönemlerden biridir. Muss (1982)'ye göre, bu dönem bağımlı çocukluktan kendine yeterli yetişkinliğe geçiştir. Balk (1995)'ın 'kendi üzerine düşüncelerin değiştiği, diğer insanların düşüncelerini anlama ve soyut düşünme becerisinin geliştiği dönem' olarak tanımladığı gibi gençlik dönemi pek çok becerinin edinildiği bir gelişim dönemidir.

Bu dönem üzerinde araştırma yapan pek çok kuramcı, ergenlik dönemine farklı bakış açıları kazandırır. Kimi araştırmacılar gençlerin gelişime açık yönlerine değinirken, çoğu da olumsuz ve risk oluşturan yönlerine vurgu yapar. Erikson (1959), bu dönemde sosyal ve psikolojik açıdan olgunlaşmanın kimlik oluşum sürecinde 'karmaşa' oluşturduğunu ifade eder. Ona göre, ergenlik; bir 'erteleme' dönemidir. Birey, çocukluğunda kazandığı becerileri gözlemlediği yetişkinlerin becerileriyle kıyaslar ve kendine bir yer edinmeye çabalar. Freud (1969), ergenlerin yakın ilişkilerinde duygusal çalkantılar yaşadığını belirtir. Sullivan (1953), ergenlik dönemini ciddi uyumsuzluklara açık bir dönem olarak ifade eder. Bireyin bu dönemde gerekli bilgi ve danışmanlıktan mahrum kaldığını, ebeveynleri tarafından destek görmek yerine aşağılanıp küçümsendiği ve tüm bunların gencin özgüveninin azalmasına yol açtığını öne sürer. Hall (1904) ise ergenlerin, çok zıt ve ani dönüşler yapabilen duygular yaşadığını öne sürdüğünden ergenliği 'fırtına ve stres' olarak tanımlar ve ergenleri olgun yetişkinlere göre 'yoksun' bireyler olarak görür. Tüm bu görüşlerin aksine Bandura (2006), ergenlik döneminin 'fırtına ve stres' dönemi olarak görülmesine karşı çıkıp bu süreci kişisel gelişime deneyimler yoluyla yeterlilik kazandırma dönemi olduğunu savunur.

20.yüzyılın ortalarına kadar gençler çoğunlukla sorun kaynağı olarak görülmüş ve buna yönelik tedbirler alınmıştır. 20.yüzyılın ortalarından sonra 'ekolojik yaklaşımın' ortaya çıkışıyla bireye yönelik bakış açısı değişmeye başlamıştır. Bireyin davranışları ve gelişimi bireysel olarak değil, içinde bulunduğu, etkileşimde olduğu çevresel koşullarla biçimlenir (Bronfenbrenner, 1974). Bu yaklaşımla birlikte problem odaklı araştırmalar yerini önleyici

araştırmalara bırakır. Bu noktada bireyin kendi problemlerinin üstesinden gelebilme yetisine inanan pozitif psikolojiden yola çıkarak gençliğe yeni bir bakış açısı olarak pozitif genç gelişimi yaklaşımı doğar. Bu yaklaşım; gençlerin kendine özgü yeteneklerine, ilgilerine, güçlü yönlerine ve içlerinde var olan potansiyellerine odaklanan bir yaklaşımdır (Damon, 2004).

Pozitif genç gelişimi yaklaşımının amacı, gençlerin yaşamları boyunca gereksinim duydukları yaşam becerilerini kazanmalarının sağlanmasıdır. Yaşam becerileri ise “bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorlukları ile etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayan pozitif davranış yetenekleridir.” (WHO, 1997). Becerilerin etkili ve uygun kullanımı, kişinin kendini ve başkalarını anlama şeklini etkileyebilir; kişinin verimliliğini, etkinliğini ve özgüvenini arttırabilir. Özellikle, yaşam becerileri, insanların bilinçli kararlar almalarına, sorunları çözmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine, etkili iletişim kurmalarına, başkalarıyla pozitif ilişkiler ve empati kurmalarına, yaşamlarını sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan psikososyal yeterlilikler ve kişilerarası becerilerden oluşan bir yetenek kümesidir.

Hendricks (1998), yaşam becerilerini gerçek yaşam deneyimlerinden öğrenilen bilgileri uygulamak için kullanılan araçlar olarak tanımlar. Gençlerin bu yaşam becerilerini kendinde barındırması ve yaşamına bu becerileri aktarabilmesi onun hem iç dünyasına hem de dış çevreyle ilişkilerine olumlu katkı sağlayabilir (Ümmet ve Demirci, 2017). Yaşam becerilerine dayalı eğitim, gençlerin sağlıklı yaşam tercihleri yaparak çeşitli zorluklara karşı direnç kazanmasına ve karşılaşılabileceği risk durumlarını asgari düzeye indirip daha fazla sorumluluk almaların katkı sağlayan; onların davranışlarını destekleyip bilgi, tutum, değer ve beceri edindirmeye odaklı bir süreçtir (Gulhane, 2014).

Bu becerileri kazandırmaya yönelik oluşturulan çeşitli programlar mevcuttur. Bunlardan biri, Amerika’da yaşam becerileri kazandırmaya dönük eğitim veren 4-H programlarıdır. Gençler, 4-H programları ile düşünce, iletişim, çevreyle iletişim, saygı, problem çözme, zorluklarla başa çıkma ve diğer birçok yaşam becerisine sahip olur. Bu programlara dahil olmanın yanı sıra gençler, kendi deneyimleri ve bu deneyimleri yapılandırarak yaşam becerileri edinebileceği gibi (Bandura,1977), çevrelerindeki insanlardan başkalarının nasıl davrandıklarını ve davranışlarının ne tür sonuçlar doğurduğunu gözlemleyerek de birtakım yaşam becerilerini kazanabilir. Yaşam becerilerini günlük yaşamla

ilişkili genel beceriler olarak edinmek, ruhsal iyi oluş, sağlıklı etkileşim ve davranışların teşvik edilmesini sağlayabilir.

### 2.1.1. Yaşam Becerilerine İlişkin Yaklaşımlar

#### 2.1.1.1. Pozitif Genç Gelişiminde Beş Element (5 'C')

Ergenlik dönemlerini verimli geçirip yetişkinliğe daha az problemle adım atan gençlerin hayata bakış açılarında ve birtakım kişisel özelliklerinde ortak noktalar olduğu tespit edilmiş ve bu ortak özellikler beş grupta birleştirilmiştir. Lerner'e göre (2016) bu beş element; yetkinlik, özgüven, karakter, ilişki, sosyal ilgi olarak adlandırılır ve beş elementin hepsine sahip olan birey, bunlara ek olarak çevresine katkı sağlama özelliğine sahiptir. Yaşamlarında bu beş özelliği az gelişen gençlerin gelişimsel sürecinde kişisel, sosyal, davranışsal problemlerle karşılaşma bakımından diğerlerine göre daha fazla risk altında olması beklenir. Lerner vd. (2005), beş elementi destekleyen, geliştiren faaliyetlerin gençleri başarılı bir hayata yönlendirmeye yardımcı olacağı görüşündedir.

---

Yetkinlik Sosyal, akademik, bilişsel, duygusal ve mesleki alanları içeren becerilerde pozitif görünümdür: *Sosyal yetkinlik*, kişilerarası becerilerini, uzun süreli ve memnuniyet verici ilişkileri; *bilişsel yetkinlik*, düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmeyi, fikirlerinin arkasında durabilmeyi, herhangi bir konu hakkında kendi isteğiyle ilgisini çeken bilgiler edinebilmeyi içerir (Lerner, 2016). *Duygusal yetkinlik*, gencin iyi ilişkiler içinde olmak, duyguları tanımlayabilmek, ifade edebilmek, duygularını yönetebilmek ve aynı zamanda başkalarının duygularını ve tepkilerini de dikkate alabilmektir. *Akademik yetkinlik*, okul performansını kapsar fakat sadece bununla sınırlı değildir. Akademik anlamda yetkin olan gençler yetenek gerektiren yarışmalara, spor-sanat takımlarına katılır ve iyi birer vatandaş olurlar. *Mesleki yetkinlik* ise inisiyatif sahibi olabilmeyi, sorumluluk üstlenebilmeyi, talimatlara uymayı, görevleri tamamlayabilmeyi, çalışma alışkanlıklarını ve kariyer seçimlerinin keşiflerini kapsar (Lerner, 2016). Etkili girişimcilik becerileri de, mesleki yeterliliğin bir örneği olabilir.

---

---

Öz-Güven	Pozitif bir öz-değer ve öz-yeterlik duygusudur. Lerner (2016), özgüven duygusunun tıpkı kaslarımız gibi geliştirilebilir olduğunu, özgüvenin ‘vardır’ veya ‘yoktur’ gibi genellenebilen bir kavram olmadığını, kendine güven duygusunun farklı alanlarda farklı deneyimlerle kazanılabileceğini ifade eder.
İlişki	Bu kavram birey ile akranları, ailesi, okulu ve toplumu arasındaki karşılıklı alışverişe dayalı, her iki tarafın da bu ilişkilere katkıda bulunduğu pozitif bağları, bağlılığı içerir. Lerner (2016), ebeveynlere çocuklarına bağlılık kazandırabilmesi için çocuğun aile dışındaki kişilerle bağlantı kurma çabalarını desteklemelerini, çocuğun özel hayatına saygı duymalarını, ilişkilerinde pozitif bir model olmalarını ve en önemlisi çevresiyle doğru bağlantılar kurmaları konusunda iyi bir gözlemci ve destekçi olmalarını önerir.
Karakter	Bu kavram toplumsal ve kültürel normlara saygı duymayı, doğru davranış standartlarına, ahlak ve dürüstlük gibi niteliklere sahip olmayı içerir. Lerner (2016), karakter sahibi olmayı kişinin kendine hizmet etmesi, başkaları ve toplum yararına özverili bir biçimde çalışması olarak tanımlar. Pozitif gelişim çerçevesine göre, karakter sahibi insanlar doğru ve yanlışın kesin olarak farkında olan; bu doğru ve yanlışları tutarlı ve güvenilir olan; doğru ve yanlış duygularıyla herkesi adaletli bir şekilde değerlendiren kişilerdir (Lerner, 2016).
Sosyal İlg	Diğerlerine karşı sempati ve empati duygusudur. Bu kavram Lerner’ın katkılarıyla pozitif genç gelişiminde daha önce var olan dört elemente beşinci olmuştur. ‘İlişki’ kavramının bencilce kullanılabilecek bir kavram olarak kalabileceğini bunu tamamlayacak bir kavrama ihtiyaç olduğunu belirterek başkalarına karşı şefkat duygusu olmadan kendimiz haricinde diğerlerini de düşünmeden karakter ve ilişki kavramlarının eksik kalacağını belirtmiştir. Bu kavram içinde empati ve duygudaşlığı da barındırır. Sosyal ilgi yetkinliğine sahip bir genç başkalarına şefkatli davranıp onların duygularını dikkate alır ve merhametli olursa başkaları üzerinde bıraktıkları etkiyi dikkate alırlar.

---

Bu modeldeki beş kategori, tüm gençlerin inançlarını, davranışlarını, bilgilerini, niteliklerini inşa etmeyi ve beslemeyi; onları çok yönlü, sağlıklı ve başarılı yetişkinler haline getirmeyi amaçlar.

Pozitif Genç Gelişiminde bu üç teorinin birbiriyle uyum içinde olduğu söylenebilir. Her bir kavram, diğer kuramdaki başka bir kavramın karşılığıdır. Kreikemeier (2015), bu kuramlar arası ilişkiyi aşağıdaki tabloyla özetlemiştir:

<b>Beş Element</b>	<b>40 Gelişimsel Değer</b>	<b>8 Temel Faktör</b>
Yetkinlik	Ödev, Planlama, Karar Verme , Kişilerarası Yetkinlikler, Kültürel Yetkinlikler	Yetkinlik için fırsat Öğrenmeye Katılım
Öz-Güven	Topluluk Değerleri Gençlik, Güvenlik, Yüksek Beklentiler, Yaratıcı Etkinlikler, Başarı motivasyonu, Kişisel güç	Güvenli Duygusal ve Fiziki Çevre Kendilik İçin Fırsat Belirleme
İlişki	Aile Desteği, Pozitif Aile İletişimi, Diğer Yetişkinlerle İlişkiler, İlgili Yakın Çevre, Okulda Ebeveyn Katılımı, Aile Sınırları, okul sınırları, Mahalle Sınırları, Yetişkin Rol Modelleri, Evde Geçirilen Zaman	Kapsayıcı Ortam
Karakter	Olumlu Akran Etkisi, Okula Bağlılık, Keyif Alarak Okumak, Eşitlik ve Sosyal Adalet, Bütünlük, Dürüstlük, Sorumluluk, Başa Çıkma Becerileri, Çatışma Çözme, Öz Saygı, Amaç Duygusu, Geleceğe Olumlu Bakış	Bakım Veren Yetişkinle Pozitif İlişkiler
Sosyal İlgil	İlgili Okul iklimi	Başkalarına Hizmete Değer Verme ve Pratik Yapma Fırsatı
Sosyal Katkı	Kaynak Olarak Gençler, Diğerlerine Hizmet, Gençlik Programları, Dini Topluluk, Okula Katılım	Gelecekte Aktif Bir Katılımcı Olarak Kendisini Görme Fırsatı

Tüm bu özellikler bir araya geldiğinde altıncı ‘C ’ (Contribution) – katkı ortaya çıkar:

**Katkı** Kendine, aileye, topluma ve sivil toplum kuruluşlarına fayda sağlamaktır. Pozitif özelliklerle gelişen bir ergende yukarıda söz edilen beş özelliğe sahip olduğunda topluma yarar sağlama isteği uyanacaktır. Lerner (2016), katkıyı tüm özellikleri bütünleştiren bir ‘tutkala’ benzetir.



### 2.1.1.2. 4-H Yaşam Becerileri Geliştirme Modeli

4-H [Head (düşünce), Heart (duygu), Hands (el), Health (sağlık)], 1902 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Ohio kentinde kurulmuş, çocuklara ve gençlere deneyimleyerek öğrenme ortamı ve yaşam becerileri kazandırma amaçlı programlar sunan bir kuruluştur (4-H Organizasyonu, 2018). Amerika'da ulusal bir organizasyon haline geldikten sonra, resmi 4-H kulüpleri ülke çapında örgütlenmeye başlamıştır ve bugün 4-H, Amerika Birleşik Devletleri'nde 3007 yerel birimde altı milyondan fazla gençliğe ulaşmaktadır. 4-H'nin misyonu, gençleri tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri yönünde güçlendirmek, gençlere destek olabilecek yetişkinlerle işbirliği içerisinde çalışmalarını ve öğrenmelerini sağlamak; vizyonu ise pozitif yönde geliştirilebilecek gençleri eğitmek, yetiştirmektir (Aslan, 2014). 4-H kuruluşu, 8-18 yaş aralığındaki gençlere; iletişim, kariyer gelişimi, hayvan bilimi, liderlik, sağlıklı yaşam ve bilim olanakları sunarak yaşamları boyunca kendilerine yardımcı olacak beceriler geliştirmeye ve üyelerinin kişisel gelişimine odaklanmıştır. Bunun yanında çeşitli 4-H programları, 4-7 yaş arasındaki çocuklara da hizmet vermektedir (4-H organizasyonu, 2018). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, temellerini pozitif genç gelişimi yaklaşımından alan 4-H modelinin, olumlu bakış açısıyla gençlerin geliştirilebilir yönlerine odaklandığı açıktır. 4-H (head, heart, hands, health) yapısına göre gençlerin edinmesi gereken yeterlikler şunlardır (Norman ve Jordan, 2006):

**Düşünce:** Bu yeterlik bilgi, akıl ve yaratıcılık becerilerini içermektedir. *Düşünmek (thinking)* ve *yönetmek (managing)* olarak kendi içinde iki alt alana ayrılmaktadır. Düşünmek; fikir oluşturmak ve karar vermek için aklını kullanmak, düşüncelerini özenle sınamak, hayal etmek ve durumu değerlendirmektir. Yönetmek ise bir amaca ulaşmak için kaynakları kullanmak anlamındadır.

**Duygu:** Kişisel ve sosyal beceriler içermektedir. *İlişki (relating)* ve *sosyal ilgi (caring)* olarak iki alt başlıkta ele alınmaktadır. İlişki; iki kişi arasında, her ikisi için de ahlaki açıdan bir engel oluşturmayacak biçimde, anlamlı ve karşılıklı bir bağ kurmak anlamındadır. Sosyal ilgi ise başkalarına karşı anlayış, nezaket, ilgi ve şefkat göstermektir.

**El:** Mesleki beceriler ve vatandaşlık becerilerini barındırmaktadır. Kendi içinde *vermek (giving)* ve *çalışma (working)* olarak iki alana ayrılmaktadır. Vermek; bir şeyin meydana gelmesi için araştırıp bulma, sağlama ve sebep olma anlamındadır. Çalışma ise bir

şeyi başarıyla tamamlamak ya da fiziksel/zihinsel çaba aracılığıyla kendini desteklemek anlamına gelmektedir.

**Sağlık:** Fiziki ve sağlıkla ilgili yeterlikler anlamındadır. *Yaşamak (living) ve olmak (being)* olarak iki alanda değerlendirilmektedir. Yaşamak; günlük yaşam stiline göre hareket etmek/davranmak anlamına gelmektedir. Olmak ise kişisel gelişimi içerecek şekilde kişinin kendi temel doğasını takip ederek hayatını yaşaması anlamındadır.

Bu model bir bütün olarak incelendiğinde bilişsel, duygusal, sosyal ve sağlık temel alanlarının her biri için tanımlanmış iki alt boyuttan ve toplam 35 beceriden oluştuğu Şekil 1’de de görülmektedir.

Yaşam becerileri, insanların yaşadıkları ortamlarda iyi işleyişine yardımcı olan yetkinliklerdir. Bu yetkinliklerin gelişimi bağlamında 4-H, hem gençler hem de gençlerin içinden geldiği topluluklar için sağlıklı ve üretken beceriler geliştirmeye odaklanmaktadır (Norman ve Jordan, 2006). “Genç gelişimi” terimi bu eğilimi somutlaştırmaktadır. Tanım olarak pozitif genç gelişimi, gelişimin tüm yönlerini içeren olumlu bir yönelimdir (Hamilton, Hamilton ve Pittman 2004). Pozitif Genç Gelişimi’ne göre, gençler sosyal dünyalarında yetişkinler ve diğer kişilerle güçlü ortaklıklara sahipse bir bütün olarak zamanla kendilerine, aile üyelerine ve topluma pozitif katkı sunacakları bir geleceğe sahip olabileceklerdir (Lerner, Theokas Almerigi ve Lerner, 2005).

Tıpkı pozitif psikoloji gibi pozitif genç gelişimi de gençlerin nasıl başarısız olduklarından ziyade nasıl geliştiklerini aydınlatmaya çalışmaktadır (Hamilton, Hamilton ve Pittman, 2014). Tam da bu noktada pozitif genç gelişimi, yaşam becerileri ve 4-H yapısının iç içe bulunduğu söylenebilir. Gençler 4-H aracılığıyla uygulamalı bir şekilde öğrenerek sadece güven, yaratıcılık ve merak değil; aynı zamanda bugün ve yarın gelişmelerine yardımcı olacak liderlik ve esneklik gibi yaşam becerilerini de geliştirirler. 4-H yaklaşımının; güven, bağımsızlık, psikolojik sağlamlık ve merhamet gibi yaşam becerilerini öğretilerle değil, deneyimler yoluyla geliştirdiği kanıtlanmıştır ve bunun yanı sıra 4-H programlarında yer alan gençlerin, çeşitli alanlarda akranlarına göre üstünlük gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (4-H Organizasyonu, 2018). Lerner, (2013) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, gençlerin 4-H programlarına dahil olmasının okul dışı öğrenme, liderlik deneyimleri ve yetişkin danışmanlığı gibi alanlarda başarı sağlamalarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.



Kress'e göre (2004), sekiz faktör dört kavrama şu şekilde dağılır:



**Şekil 2. 8** Temel Faktör. Kress, C. (2004).

Gençlerin özgüven geliştirmek için yetenekli olduklarını hissetmeye ve buna inanmaya, kendi ilgilerini sürdürmelerine imkân veren geniş ve derin konulara ihtiyaçları var. Ayrıca, gençlerin hata yapmak ve geri bildirim almak için güvenli bir ortama sahip olmaları gerekir. (Kress, 2004).

Sekiz unsurdan her biri ayrı ayrı öneme sahip olmakla birlikte bu unsurların birleşimi de genç gelişimi için olumlu bir ortam oluşturmada önemli role sahiptir. Bunun yanı sıra, bu unsurlar gençlerin yeni beceriler edinerek topluma pozitif bir şekilde katkı sunmalarına ve bu sayede kendilerini güvende hissetmelerine destek olabilir. Bu unsurlar şu şekilde açıklanabilir (Martz, Mincemoyer ve Mcnelly, 2016).

### **Aidiyet**

*1. Temel Unsur- İlgili Bir Yetişkinle Pozitif İlişkiler:* Bir gence bakmakta olan bir yetişkin bir danışman, rehber ve akıl hocası görevi görür. Yetişkin destekçi, arkadaş, yol gösteren olarak da adlandırılabilir. Yetişkin, gençler için sınırlar ve beklentiler belirlemeye yardımcı olur.

*2. Temel Unsur- Kapsayıcı Bir Ortam:* Aidiyet duygusu oluşturan, bireyleri olumlu ve spesifik geribildirimlerle teşvik eden destekleyen bir ortamdır.

## **Yetkinlik**

3. *Temel Unsur- Güvenli Bir Duygusal ve Fiziksel Çevre:* Gençler 4-H'yi içeren bir aktivite deneyimlerken öğrenme ortamından ya da bir yetişkinden kaynaklanan duygusal ve fiziksel herhangi bir risk unsurundan endişelenmemelidir.

4. *Temel Unsur- Yetkinlik İçin Fırsat:* Gençlerin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına yönelik gerekli olanakların bu yeterlik alanlarında uzman kişiler tarafından sağlanmasıdır. Yeterlik kazanmak zaman isteyen bir süreçtir.

5. *Temel Unsur- Öğrenmeye Katılım:* Öz-yansıtma yoluyla, gençlik kendi kendini düzeltebilir ve deneyimlerinden öğrenebilir. Aktif öğrenci, daha yüksek bir öz motivasyon ve yaratıcılık için tükenmez bir kapasiteye sahiptir.

## **Bağımsızlık**

6. *Temel Unsur- Gelecekte Aktif Bir Katılımcı Olarak Kendini Görme Fırsatı:* Gelecekte kendini görme becerisi, gençlerin yaşam seçimlerini şekillendirmek için gerekli umut ve iyimserliğe sahip olmalarıdır.

7. *Temel Unsur- Öz-belirleme Fırsatı:* Gençlerin kararlarını kendi başına verebilmesi ve bu kararları alırken dış etkenlerden, başkalarının değer yargılarından daha çok kendi inançlarıyla ve değer yargılarıyla belirleme becerisi kazanmalarıdır. Gençler, özerk yetişkin olma, kendini yönetme potansiyellerini kullanarak yaşamları üzerinde en çok kendilerinin yetkin olduğunu hissetmelidir.

## **Cömertlik**

8. *Temel Unsur- Başkaları İçin Hizmete Değer Verme ve Pratik Yapma Fırsatı:* Kendini bulmak, başkalarına hizmet ederken kendini kaybetmekle başlar. Hizmet, daha geniş bir topluluğa ve hatta dünyaya kendini göstermenin bir yoludur.

### **2.1.1.4. 40 Gelişimsel Güç**

Gençlerin başarılı ve faydalı yetişkinler olarak yetişmesini sağlayan birçok beceri, deneyim, ilişki ve davranışlar tanımlayan 40 Gelişim Gücünün bir listesini oluşturulmuştur. 40 Gelişim Gücü, yirmi varlıktan oluşan iç ve dış güçler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Dış güçler, gelişimin çevresel faktörlerine (topluluk, aile, mahalle, okul) odaklananlardır. İç güçler ise gelişimin olumlu sonuçlarına odaklanan becerilerin, yetkinliklerin ve özverilerin

(başarı, alçakgönüllülük, dürüstlük, sorumluluk) geliştirilmesine odaklanır. Her bir 'güç' grubu daha sonra dört kategoriye ayrılır (Search İnstitutue, 2014):

## a) Dış Güçler

### 1. Destek

- *Aile Desteği* : Aile hayatı, yüksek düzeyde sevgi ve destek sağlar.
- *Pozitif Aile İletişimi*: Gençler ebeveynleriyle olumlu iletişim kurar, ebeveynlerine danışmaya ve onlardan tavsiye almaya isteklidir.
- *Diğer Yetişkinlerle İlişkiler*: Genç, kendi ebeveynleri dışındaki birden fazla yetişkinden destek alır.
- *İlgili Yakın Çevre*: Gençler, yakınındaki yaşantıları deneyimler.
- *İlgili Okul İklimi*: Okul şefkatli ve teşvik edici bir ortam sağlar.
- *Okulda Ebeveyn Katılımı*: Ebeveynler çocuğun okulda başarılı olmasına yardımcı olmada etkin rol üstlenir.

### 2. Güçlendirme:

- *Gençlere Verilen Toplumsal Değer*: Gençler, toplumdaki yetişkinlerin gençliğe değer verdiğini algılar.
- *Kaynak Olarak Gençlik*: Gençlere topluma fayda sağlayacağı roller verilir.
- *Diğerlerine Hizmet*: Gençler topluma belirli bir süre hizmet verir.
- *Güvenlik*: Genç evde, okulda ve yakın çevresinde güvende hisseder.

### 3. Sınırlar ve Beklentiler:

- *Aile Sınırları*: Ailenin net kuralları ve sonuçları vardır. Aile, gençlerin vakit geçirdiği yerleri takip eder.
- *Okul sınırları*: Okul açık kurallar ve sonuçlar sağlar.
- *Yakın Çevre Sınırları*: Yakın çevre, gençlerin davranışlarını izleme sorumluluğunu üstlenir.

- *Yetişkin Rol Modelleri:* Ebeveynler ve diğer yetişkinler sorumlu davranışlarıyla pozitif model olur.
- *Olumlu Akran Etkisi:* Genç bireyin en iyi arkadaşı sorumlu davranışlar gösterebilmesi için gence model olur.
- *Yüksek beklentiler:* Ebeveynler ve öğretmenler genci iyi bir duruma gelmeye teşvik eder.

#### **4. Olumlu Zaman Kullanımı**

- *Yaratıcı Etkinlikler:* Gençler düzenli olarak müzik, tiyatro ya da başka sanat dallarında pratik yapar; bu etkinliklere vakit ayırır.
- *Gençlik Programları:* Gençler, haftanın belirli saatlerini spor, kulüp veya okulda ve topluluk organizasyonlarında geçirir.
- *Dini Topluluk:* Gençler, haftada bir saat ya da daha fazlasını bir dini kurumdaki faaliyetlerde geçirir.
- *Evdeki Zaman:* Genç, haftanın bir kısmını yapacak özel bir aktivitesi olmayan arkadaşlarıyla birlikte geçirir.

#### **b) İç Güçler**

##### **1. Öğrenim İçin Taahhüt**

- *Başarı Motivasyonu:* Genç, okulda başarılı olmak için motive olur.
- *Okula Katılım:* Genç, aktif olarak öğrenme ile uğraşır.
- *Ödevler:* Gençler okulun her günü ödevlerine belirli bir süre vakit ayırır.
- *Okula Bağlanma:* Genç, okulunu önemser.
- *Keyifle Okuma:* Genç, haftanın belirli kısımlarını keyif aldığı şeyler okumaya ayırır.

##### **2. Pozitif Güçler**

- *Bakım:* Genç kişi, diğer insanlara yardım etme gücü taşır.
- *Eşitlik ve Sosyal Adalet:* Genç kişi eşitliği teşvik etmek ve açlığı/yoksulluğu azaltmak için güç taşır.
- *Bütünlük:* Genç kişi inançlarına göre hareket eder ve inançları için ayağa kalkar.
- *Dürüstlük:* Genç kişi, “kolay olmadığında bile gerçekleri anlatır.”

- Sorumluluk: Genç kişi kişisel sorumluluğu kabul eder ve sorumluluk alır.
- Kısıtlama: Genç kişi, cinsel olarak aktif olmamasının, alkol veya diğer uyuşturucu maddelerin kullanılmamasının önemli olduğuna inanmaktadır.

### **3. Sosyal Yeterlilikler**

- Planlama ve Karar Verme: Gençler, nasıl plan yapılacağını ve seçimlerin nasıl yapıldığını bilir.
- Kişilerarası Yetkinlik: Genç birey; empati, duyarlılık ve arkadaşlık becerilerine sahiptir.
- Kültürel Yetkinlik: Gençler, farklı etnik kökenden gelen insanlara ilişkin yeterli bilgiye ve kabul ediciliğe sahiptir.
- Başa Çıkma Becerileri: Genç, olumsuz akran baskısına ve tehlikeli durumlara karşı koyabilir.
- Barışçıl Çatışma Çözümü: Genç, çatışmayı şiddete başvurmadan çözmeye çabalar.

### **4. Pozitif Kimlik**

- Kişisel Güç: Genç, yaşantıları üzerinde kontrol sahibi olduğu izlenimi verir.
- Benlik Saygısı: Genç, yüksek bir benlik saygısına sahip olduğu izlenimi verir.
- Amaç Duygusu: Genç, “Hayatının bir amacı olduğu” izlenimi verir.
- Geleceğe Pozitif Bakış: Genç kişi, kişisel geleceği konusunda iyimserdir.

Gelişim sürecinde bu modellerinin tümü, birey gelişimi ile ilgili görüşleri yansıtır ve gelişimin bireyler ve bağlamları arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bu teorik modeller, pozitif genç gelişiminin önemli bir yaklaşımı olan “Beş C” ye odaklanmıştır: Yetkinlik, güven, ilişki, karakter ve ilgi.

## **2.1.2. Yaşam Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de yaşam becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Özbay (2018), hazırladığı pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberlik programının öğrencilerin yaşam becerilerine etkisini incelediği deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma



yapmıştır. 12 hafta sınıf rehberliği, 12 hafta atölye eğitimi olmak üzere uyguladığı yaşam becerileri programına dahil olan öğrencilerin ilişki (farklılıkları yönetme, çatışma çözme, işbirliği yapma, sosyal beceriler, iletişim), sosyal ilgi (başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma, besleyici ilişkiler) gibi becerilerinde gelişme olduğunu tespit etmiştir. Uyguladığı yaşam becerileri eğitim programının öğrencilerin yaşam becerilerini güçlendirmeye dönük etkili olduğunu saptamıştır.

Tomar, Özbay, Büyüköztürk, Eşici ve Aydoğan (2018), Türkiye’de ilk kez pozitif genç gelişimi temelli 4-H modeli kullanılarak gerçekleştirdikleri deneysel bir araştırmada üstün yetenekli çocuklara yönelik pozitif genç gelişimi temelli bir yaşam becerileri eğitim programı geliştirmişlerdir. Eğitim programında katılımcı gençlerle Şekil 1.’de bulunan yaşam becerileri çarkındaki 35 beceriye yönelik planlanan etkinlikler gerçekleştirilip, uygulama sürecinde ebeveynler de sürece dahil edilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda çocukların velilerinden ve sınıf rehber öğretmenlerinden nitel veriler toplanmıştır. Geliştirilen eğitim programının normal ve üstün yetenekli çocukların yaşam becerilerini geliştirmede etkili olmadığı ancak yaşam becerilerinin sosyal alan (iletişim, empati, sosyal beceri, bireysel sorumluluk) ve sağlık alanındaki becerileri (öz-güven, öz-disiplin, duyguları yönetme, stres yönetimi, problem çözme, başkalarıyla ilgilenme, paylaşma, liderlik becerileri) geliştirmede etkili olduğu, görüşmelerden elde edilen nitel verilerden ise programın bazı yaşam becerilerini kazandırmada etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

#### **2.1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yurt dışında yaşam becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların çoğunlukla öğrencilerde var olan becerileri belirlemekten çok bu becerileri güçlendirmeye dönük programlar hazırlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Hem yaşlı hem de genç kampçılar için Batı Virginia 4-H kampı deneyiminin değerlendirildiği bir çalışmada gençler; farklılıkları kabul etmeyi, başkalarının haklarına ve mülkiyet haklarına (vatandaşlık becerileri) saygı duymayı,

liderlik, takım çalışmasına ve iletişim becerileri (dinleme) gibi beceriler öğrenmişlerdir (Garton, Miltenberger ve Pruett, 2007).

Öğrencilerin yaşam becerilerini güçlendirmeye yönelik farklı kentlerde hazırlanan yaşam becerileri programları incelendiğinde Pennington ve Edwards (2006), Oklahoma'daki '4-H Key Club' programına katılmanın, "vermek" becerisi üzerindeki etkisini Yaşam Becerileri Modeliyle tespit etmek üzere yaptıkları araştırmada bu programı tamamlamanın 'toplumsal hizmetlere gönüllülük' alt ölçeğinde anlamlı sonuçlara ulaşırken, 'sorumlu vatandaşlık' alt ölçeği üzerinde farklılaşmaya rastlamamışlardır.

Brandt ve Arnold (2006), Oregon'da 4-H ev kamplarında eskiden danışman olarak çalışan kişilerin bir kamp danışmanı olarak kazandıkları yaşam becerilerini belirlemek amacıyla Hedeflenen Yaşam Becerileri (Targeting Life Skills) modelini kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Mezun danışmanlara; deneyimlerinin kişisel gelişimleri ile nasıl ilişkili olduğu, çocuk ve gruplarla çalışma konusunda geliştirdikleri beceriler ve yaşam becerileri gelişimi konularında sorular sorulmuştur. Sonuçlar, 4-H kampı danışmanı olmanın; özellikle liderlik, vatandaşlık, katkı sağlama duygusu ve takım çalışması gibi becerileri edinmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada alınan sonuçlara dayanarak, bir kamp danışmanı programına dâhil olmanın, katılımcıların yaşamları üzerinde uzun vadeli, olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Virginia'da öğrencilerin 4-H Kongresine katılımıyla ilgili yaşam becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada (Garst vd., 2006), araştırmacılar; karar verme, eleştirel düşünme, iletişim, paylaşım, topluma hizmet sağlama, gönüllülük, liderlik, kişisel güvenlik ve öz-sorumluluk gibi çeşitli yaşam becerilerinin varlığını araştırmışlardır. Öğrenciler en büyük kazanımlarını, içinden geldikleri toplulukların ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik çalışma olarak bildirmişlerdir. Bunun yanında gelecek için hedef belirleme, kendilerinden farklı insanlarla arkadaşlık kurma, iletişim yetenekleri ve zamanın akıllıca kullanımı gibi beceriler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fitzpatrick vd. (2005), 4-H mezunları ve gönüllüleri üzerinde, "4-H Gençlik Gelişim programlarına katılım, gençlerin belirli yaşam becerilerini öğrenmelerine ve kullanmalarına yardımcı oluyor mu?" sorusunun cevabını keşfetmek amacıyla Maine'deki 4-H programında çeşitli yaşam becerilerini araştırmışlardır. Genç katılımcıların %60-%90'ı farklı insanları kabul etmek, toplumsal hizmet vermek, sağlıklı seçimler yapmak ve iş becerilerini edinme gibi başlıca yaşam becerilerini edindiklerini bildirmişlerdir. Bunun yanında yetişkin

katılımcıların %75-%90'ı gençlerin; toplumsal hizmet verme, karar verme, iletişimde olma, sağlıklı seçimler yapma ve iş becerileri edinme gibi çeşitli yaşam becerilerini kazandıklarını bildirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları; 4-H genç gelişimi programlarına katılımın gençlerin belirli yaşam becerilerini öğrenmelerine ve kullanmalarına gerçekten yardımcı olduğuna dair bir güven sağlamaktadır.

Oregon'daki bir 4-H kampında kazanılan becerileri tanımlamak için araştırmacılar Hedeflenen Yaşam Becerileri (Targeting Life Skills) modelini kullanmışlardır (Arnold, Bourdeau ve Nagele, 2005). Sonuçlar, kampın gençlerin sosyal olarak gelişmesinde, çeşitli yaşam becerilerini (yeni şeyler öğrenme, yeni şeyler denemek isteme, takım çalışması, sorumluluk, işbirliği, vb.) edinmelerinde ve doğal, eğlenceli ve uygulamalı bir ortamda yaşayarak deneyim sağlamalarında kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında bazı yaşam becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Kızların "yapmaktan hoşlandığım yeni şeyler öğrenme", "yeni şeyler deneme" ve "başkalarıyla işbirliği yapma" gibi ifadelerdeki ortalama puanları erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Ancak araştırmacılar önemli cinsiyet farklılıklarına rağmen, yaşam becerileri öğelerinin ortalama puanlarının hem kızlar hem de erkekler için yüksek elde edildiğini ve kampın her iki grup için yaşam becerileri gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler.

Pozitif genç gelişimi için önemli bir etkiye sahip olan 4-H programlarının, farklı ülke gençlerine ev sahipliği yaparak gençlerin çeşitli yaşam becerileri edinmelerini sağladığı bilinmektedir. Arnold (2005), Oregon Devlet Üniversitesi tarafından yürütülen Japon değişim programını değerlendirdiği raporunda; ABD'li gençlerin Japon gençlere ev sahipliği yaparak kişisel gelişimlerine katkıda bulunan bir dizi deneyime sahip olduklarını bildirmektedir. Bu deneyimler arasında; yeni arkadaşlar edinme, farklı kültürden olan insanlarla iletişim kurmayı ve onlarla yaşamayı öğrenme ve yaşadıkları ülkenin iyi bir temsilcisi olma gibi beceriler yer almaktadır. Bunun yanında ev sahibi gençler, değişim öğrencileriyle ilgili çeşitli zorluklar (dil, iletişim, olumlu izlenim bırakma, vb.) yaşadıklarını da bildirmektedirler. Sonuç olarak değişim programına katılan öğrencilerin; diğer kültürleri takdir etme, arkadaş edinme ve yeni durumlarda rahat hissetme gibi çeşitli yaşam becerileri elde ettiği belirtilmektedir.

Ohio'da ise 4-H Cloverbud (5 ile 8 yaş arası) programının değerlendirildiği bir çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak daha küçük yaş aralığında bulunan gençlik grubu ele alınmıştır. Araştırmacılar (Ferrari, Hogue ve Scheer, 2004) ebeveynlerin

görüşlerinden yola çıkarak incelemede bulunmuşlardır. Ebeveynlerin; çocuklarının yaşam becerileri gelişimi, 4-H programlarının yararları ve 4-H etkinlikleri hakkındaki algıları incelenmiştir. 4-H'deki yaşam becerileri gelişimi üzerine geçmişte yapılan araştırmalara benzer şekilde, gençler sosyal etkileşim, öğrenme ve kişisel gelişim alanlarında çeşitli beceriler geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında görüşülen ebeveynler, 4-H Cloverbud programını yaşam becerileri gelişiminde etkili olarak görmektedirler. Anne babalar çocuklarının temel beceriler, sosyal beceriler, öğrenmeyi öğrenme, özgüven, öz-bakım ve öz-yönetim gibi çeşitli beceriler edindiklerini bildirmektedirler.

Virginia'da 4-H yaşam becerileri kampının değerlendirme çalışmasında, hem gençler hem de velileri kampta kazanılan yaşam becerileri ile ilgili olumlu bildirimlerde bulunmuştur. 4-H kampı katılımcıları, yeni arkadaşlar edindiklerini ve keyif aldıkları bir alanda yeni beceriler geliştirdiklerini hissetmektedirler. Bununla tutarlı olarak ebeveynler de çocuklarının bağımsızlık ve girişken olma becerileri kazandıklarını hissetmektedirler (Garst ve Bruce, 2003).

Yaşam becerilerini belirlemeye yönelik Bailey ve Deen (2002), 6. sınıf ve üstündeki gençlerin 4-H programlarına katılımı sonucunda yaşam becerilerindeki gelişmeyi değerlendirmek amacıyla web tabanlı bir değerlendirme aracı (Life Skills Evaluation Systems) geliştirmişlerdir. Bu araç, Yaşam Becerileri Hedefleme modelinde belirlenmiş olan 35 yaşam becerisinden 8'ini kullanmaktadır (karar verme, kaynakların akıllıca kullanımı, iletişim, farklılıkları kabul etme, liderlik, çalışma/iş becerileri, sağlıklı yaşam tarzı seçimleri ve öz-sorumluluk). Araştırmacılar bu becerilere özgü göstergeler geliştirmiş ve 369 katılımcı üzerinde test etmişlerdir. 6. sınıfın altındaki gençlerin böyle bir aracı tamamlamada zorlanabileceğini, ancak anketin daha büyük yaştaki gençlerle çalışan ve program sonuçlarının değerlendirilmesiyle ilgilenen genç gelişimi çalışanları için yararlı olabileceğine dikkat çekmektedirler.

## **2.2. Okul Güvenliği**

'Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu' (TDK, 2018) olan okula adım atan bireyin, eğitim öğretimini verimli bir ortamda devam ettirebilmesi için kendini güvende hissetmesi önemlidir. Bu bağlamda okul güvenliği kavramı öne çıkmaktadır. Dönmez ve Güven (2003),

güvenli okulu, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri, öğretmenlerin ve okul personellerinin kendilerine yardımcı oldukları, korku ve tehdit oluşturacak çeşitli tehlikelerden uzak ve güvende hissettikleri yer olarak tanımlarlar. Güvenli okul, tüm okul paydaşlarının kendini fiziksel, psikolojik ve duygusal yönden risk altında hissetmediği bir yer olarak tanımlanabilir. Güvenli okul, herkese göre imkân sunan pozitif iklime sahip okuldur (Schneider, Walker ve Sprague, 2000). Bu okullarda öğrenciler öğrenme odaklı, öğretmenler eğitim öğretime karşı istekli, ebeveynler ise çocuklarının eğitimi açısından huzurludur (Gülbaz, 2016). Okullar, öğrencilere verimli eğitim vermekten sorumludur, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenli olduğu bir ortam oluşturmak eğitim sürecinin önemli bir bileşenidir bu sebeple öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin öğretmesi için güvenli bir okul gereklidir (Miller ve Chandler, 2003). Stephens (1995)'e göre ise güvenli okul, korku veren bir çevreden uzak, öğrencilerin istenen düzeyde öğrenebildikleri, öğretmenlerin öğretebildikleri, öğretebilme kaygısı hissettikleri ve öğrencinin başarısına ilgili öğretmenlerin olduğu okullardır. Çalık, Kurt ve Çalık'a (2016) göre, en genel anlamda okul güvenliği; öğrenci ve okul personelinin okul içinde veya okul çevresinde istenmeyen davranışlara maruz kalmalarının önlenmesi ve okulda bir kriz ortamı oluşturabilecek olağanüstü durumlarda okul paydaşlarının can güvenliğinin sağlanmasıdır.

### **2.2.1. Güvenli Okulların Özellikleri**

Okulların güvenli olabilmesi için bir takım psikolojik, fiziksel ve sosyal faktörler vardır. Okul iklimi içerisinde verimli bir öğretim gerçekleştirilebilmesi maksadıyla öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek gerekli fiziksel donanıma sahip olmak güvenli bir okul için en başat koşuldur (Çankaya, Yücel, Tan ve Demirkol, 2014). Aynı zamanda güvenli bir okul; iyi yönetilen, pozitif iklime sahip ve tüm öğrencileri kapsayan bir yapıdadır ve akademik anlamda da etkili olma eğilimindedir (Schneider, Walker ve Sprague, 2000). Bu sebeple okul; öğrenci, öğretmen, okul personeli ve okul danışmanları arasında ne kadar sağlıklı ve pozitif bir okul iklimi sağlanırsa o kadar güvenli olma eğilimindedir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2008).

Güvenli okullar oluşturulurken fiziksel anlamda alınan önlemler tek başına yeterli değildir, bu sebeple okulun tüm paydaşlarını kapsayan fiziksel önlemlerin yanı sıra güvenli okul iklimini oluşturan sosyal ve psikolojik güvenlik için de önlemler alınmalıdır (Karal, 2011). Bu önlemlerin alındığı okullarda öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları ve okul

yönetimi arasında güvenli bir iletişim vardır ve öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına da önem verilir (Ögel, Tarı ve Eke, 2006). Milli Eğitim Bakanlığının 2018/10 sayılı, ‘Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması’ konulu genelgesinde de güvenli okullar oluşturabilmek için sosyal, fiziksel ve psikolojik önlemlere değinilmiştir. Genelgede yer alan önlemler öğrencilerin okul içinde ve okul çevresinde karşılaşılabileceği risk durumlarını en aza indirmeyi, velilerin çocuklarını rahatlıkla okula gönderebilmesini, öğrencilerin mutlu, başarılı bir öğrenme süreci geçirmesini hedefler niteliktedir (MEB, 2018).

Scheineider (2000)’e göre ise güvenli okullar, öğrencinin potansiyel bir fiziksel, psikolojik zarardan ve şiddetten uzak bir şekilde korunup önemsendiği, geliştirildiği okullardır. Ayrıca aşağıda belirtilen sosyal ve psikolojik faktörlere sahip okulların güvenli okul oluşturmada etkili olduğunu belirtilir:

- Pozitif okul iklimine sahip,
- Öğrencilerden yüksek performans beklentisi olan,
- Okul genelini kapsayan değerler ve uygulamalara sahip,
- Okul sürecine ve okul çevresine güçlü bir şekilde bağlı öğrenciler yetiştiren,
- Öğrencilerin beceri edinimi ve sosyal gelişimi için fırsat sağlayan,
- Velinin eğitime karşı ilgili olması ve yüksek düzeyde öğrenci katılımı,
- Okul çapında çatışma çözme stratejilerinin kullanılması.

Bu bilgiler ışığında; okula varıştan eve ulaşınca kadar geçen zamanda öğrencilerin fiziksel anlamda risk altında hissetmedikleri, kabul edilip geliştirilmeye çalışıldığı, dinlenildiğini ve önemsendiğini hissettiği ve öğrencilerden istenen davranışların yeterince net ve tutarlı olduğu okulların güvenilir olduğu söylenebilir. Okul güvenliği, fiziksel güvenlik, sosyal güvenlik ve psikolojik güvenlik olarak çok boyutlu ayrılmaz bir bütündür. Okul güvenliğinin anlaşılması bakımından bu faktörlerin açıklanması önemlidir. Bu faktörler şu şekilde açıklanabilir:

### **2.2.1.1. Okulda Fiziksel Güvenlik**

Okul binasında ve okulun yakın çevresinde okul paydaşlarının karşılaştığında somut olarak bedenen zarar görebileceğe her türlü risk faktörünü kapsar. Okul binasının durumu,

öğrenci sayısının okul binasına uygunluğu, binanın doğal afetlere karşı korunaklı olması, okuldaki alanların hijyenik olması, kantinde satılan yiyeceklerin standartlara uygunluğu, okul servislerinin denetimi gibi unsurlar okulda fiziksel güvenliği etkiler. Binanın yetersiz havalandırılması, çevresel kirleticilerin varlığı ve az güneş alması gibi uygun olmayan fiziksel şartlar, öğrencilerin sağlığını ve öğrenme ortamını olumsuz etkiler (Geyin, 2007).

Dunn (1999) okul güvenliğinin fiziksel olarak sağlanabilmesi adına yöneticilere bazı öneriler sunmaktadır. Bunlar; okul bahçesine ve binasına girişlerin kontrol edilmesi, okul ve sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması, gerek yemek vakitlerinde gerekse okul çıkışında öğrencilerin okuldan ayrılma düzeninin planlanması, okul çevresinin güvenliği konusunda polisle işbirliği yapılması (akt. Dönmez, 2001). Uygun bir okul iklimi ve kültürü oluşturulabilmesi adına bütün okul personelinin iş birliği içinde çalışması önemlidir. Ancak okul yöneticileri okul güvenliğinin sağlanması ile ilgili iş ve işlemlerin her aşamasında yer almak durumundadır. Okul güvenliğine ilişkin problemlerin anlık olarak meydana gelebilme ihtimaline karşı tüm okul çalışanlarının yanı sıra öğrenci aileleri de okul yönetimi aracılığıyla uyarılmalı ve eğitilmelidir (Dönmez, 2001). Bu açıklamalar ışığında, güvenli bir okul ve uygun bir okul iklimi için fiziksel güvenlik unsurunun kritik bir role sahip olduğu açıktı

### **2.2.1.2. Okulda Psikolojik Güvenlik**

Bir okulu meydana getiren çok bileşenli yapı örüntülerinin varlığı, okul güvenliği kavramının boyutlarını da çeşitlendirmektedir. Yaşanan/yaşanabilecek sorunların çeşitliliği ve kaynakları bakımından birçok değişken, güvenli bir okul inşa etmede etkilidir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Güvenli okulları oluşturan temel ayaklardan birinin psikolojik güvenlik boyutu olduğu söylenebilir. Okuldaki psikolojik güvenlik, en basit tanımıyla, okuldaki öğrencilerin ve diğer bireylerin ruh sağlığıyla ilgili durumlardır (Işık, 2004). Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler ve okul çalışanları gibi insan kaynakları da göz önüne alındığında okul güvenliğinin psikolojik boyutu daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda okullarda fiziksel-duygusal-sözel-ırkçı şiddet içeren davranışlar, fiziksel-sözel zorbalık, taciz, vb. gibi okul öğrencilerini, çalışanlarını ve aileleri ilgilendiren çeşitli değişkenler kümesi okullardaki psikolojik güvenlik bağlamında ele alınabilir.

Okuldaki psikolojik değişkenlerin yol açtığı/açacağı yıkımlar karşısında savunmasız ve bu yıkımlardan en fazla etkilenme potansiyeline sahip kesimin öğrenciler olduğu

düşünüldüğünde psikolojik güvenlik boyutu daha da hassaslaşmaktadır. Araştırmacılar okullarda yaşanan şiddet, hırsızlık ve taciz gibi olayların öğrencilerde psikolojik problemlere yol açtığı ve travmalara sebep olduğunu vurgulamaktadır (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003). Ayrıca, okullarda yaşanan çeşitli taciz davranışlarının öğrencilerde ve öğretmenlerde kaygı, korku ve yılgınlık duygularına sebebiyet verdiği belirtilmektedir (Carney, Hazler ve Higgins, 2002).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde okuldaki psikolojik güvenlik boyutu özellikle öğrencilerin duygusal gelişimi bakımından önemlidir. Seven (2008) çocukların duygusal anlamda sağlıklı bir yapıda olabilmelerini; sosyal ilişkilerin başlatılması ve geliştirilmesi konusunda yeterli olma, bireylerin farkında olma ve onlarla empati kurabilme, eylemlerine dair doğru ve yanlış hissi geliştirme, sorunlarını çözme ve bu çözümden bir şeyler öğrenme gibi özelliklere bağlamaktadır (akt. Bahçi, 2014). Açıklamalardan yola çıkarak okul güvenliğinin psikolojik boyutunun içinde çok boyutlu bir yapıyı barındırdığı söylenebilir. Bu anlamda okulların, öğrencilerin duygusal gelişimlerini ve yaşantılarını göz ardı ederek yalnızca akademik başarıya odaklanan kurumlar olarak var olmasının çocukların/gençlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyeceği açıktır.

## **2.2.2. Okul Güvenliği Teorileri**

### **2.2.2.1. Okul İklimi Teorisi**

Okul güvenliği ile sıkı bir ilişki içinde olan ve okul güvenliğinin önemli bir parametresi okul iklimi kavramıdır. Okul ikliminin soyut bir kavram olması özelliği itibarıyla ilgili alanyazındaki tanımlamaların deneysel olmaktan daha çok sezgisel kanıtlara sahip olduğu görülmektedir (Anderson, 1982). Çeşitli araştırmacılara göre bireyler için kişilik ne ise kurumlar/okullar için de iklim odur (Halpin ve Croft, 1963; Welsh, 2000). Benzer şekilde, iklimin genel bir *biz duygusuna*, grup alt kültürüne ya da okulun etkileşimli yaşamına karşılık geldiği bildirilmektedir (Nwankwo, 1979). Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların tutum, düşünce ve davranışlarından etkilenen bir kavramdır (Hoy, 2003). Bu kavramın okul güvenliği ile doğrudan ilişkili olduğu ve bunun yanında, öğrencilerin ve öğretmenlerin okuldaki güvenlik duygusunu ve okulun büyüklüğünü kapsadığı çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Brand, Felner, Shim ve Dumas, 2003; Freiberg, 1998; Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005). Bir okulun iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler



arasındaki etkileşim tarzı haline gelen yazılı olmayan inançları, değerleri ve tutumları içermektedir (Welsh, 2000). Okul iklimi; okulun kültürel, sosyal ve ekolojik çevresi, kurumsal yapısı gibi öğelerden oluşur (Stewart, 2003). Bu kavram, öğrenim ortamının verimliliği üzerinde olumlu bir etki sağlayacağı gibi aynı zamanda öğrenmeye önemli bir engel olabilir (Freiberg, 1998).

Okul iklimi kuramına göre, öğrencilerini norm ve değerler bakımından destekleyebilen, öğrencileri ve personeli arasında *birliktelik hissi* yaratabilen okullar, öğrencilerin davranışlarını düzene sokma ve diğer okul problemlerini etkili bir şekilde çözme konusunda daha başarılı olmaktadır (Anderson, 1982; Adelman ve Taylor, 2002). Bu anlamda okul iklimi, tüm okul aktörleri arasında kabul edilebilir davranış göstergelerini belirler ve okul güvenliği için bireysel ve kurumsal sorumluluklar verir (Welsh, 2000). Özellikle bu kısımda sağlıklı olmayan kurumsal iklimden bahsetmek yerinde olacaktır. Sağlıksız kurumsal iklimlerin; düşük yenileşimlerde (inovasyon), düşük mesleki doyumda, yabancılaşmada, yaratıcılığı yitirerek rehavette bulunmada ve yılgınlıkta payı olduğu vurgulanmaktadır (Welsh, 2000). En genel anlamıyla okul iklimi, tüm okul paydaşlarının olumlu bir atmosferde, istenen bir ortamda çalıştığı, öğrencilerin okul doyumunu sağlayıp başarı elde edebildiği, öğretmenlerin ve personellerin verimli çalışıp iş doyumunu elde ettikleri bir ortam koşulları olarak tanımlanabilir.

#### **2.2.2.2. Sosyal Kontrol Teorisi**

Sosyal kontrol teorileri, bireyin eylemlerini toplumla olan bağları üzerinden ele alır. Bu teoriler, suç eylemlerinin, bireyin toplumla olan bağının zayıflaması ya da kırılması yoluyla gerçekleştiğini varsaymaktadır (Hirschi, 1969). Bu anlamda bireylerin, sosyal hayatını kapsayan faktörlere bağlılığı arttıkça suç işleme oranı azalır (Çankaya, 2010). Hirschi (1969) bu teoride sosyal bağlılık ilkelerini şu dört başlıkta ele almaktadır:

1. Bağlanma (*attachment*): Bireyin, önemli gördüğü kişilerin görüş ve beklentilerini ne ölçüde önemseydiğini ifade etmektedir.
2. Adanma (*commitment*): Kişinin geleneksel hedeflere yatırım düzeyini ve bu hedeflere ulaşmasının yasal yollarını kabul etmesi anlamındadır.
3. Katılım (*involvement*): Toplumsal olarak değerli görülen, başarı ve durum hedeflerine yol açan geleneksel etkinliklere katılım anlamına gelir.

4. İnanç (*belief*): Kişinin toplumsal kuralların ahlaki geçerliliğini destekleyip desteklemediğini ve bu davranış kurallarını adil ve geçerli olarak kabul edip etmediğini belirtmektedir.

Toplumsal ve kültürel değerlere sahip çıkmamak okullarda güvenliği tehdit eden olayları ortaya çıkarırken (Ayyıldız, 2015), sosyal çevreyle olan pozitif etkileşim, hedeflenen davranışların gözlemlenmesini sağlar (Kızmaz, 2005; Posluoğlu, 2014). Kontrol teorisyenleri, suçluluğun, toplumsal değerlerin aileler ve okullar gibi kurumlar aracılığıyla zayıflaması ve sosyal-kültürel normların etkisinin azalması sonucu arttığını ileri sürerler (Welsh, 2000; Welsh, Grene ve Jenkins, 1999). Öğrenciler, rol model olarak hareket eden ve öğrencilere sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğreten öğretmenler ve yöneticilerle çok fazla zaman harcarlar (Stewart, 2003).

Bireyin suça karışmayı önlemek için kendini kontrol becerisi geliştirmesinde aile ve okul gibi sosyal kontrol mekanizmalarının aktif rolü gereklidir (Karal, 2011). Bu nedenle okullarda öğrenci-öğretmen-yönetici-personel-aile arasındaki ilişkilere önem verilmesi ve bu kişilerin okula bağlılığını artıracak etkinlikler yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Okullarda ders dışı kültür-sanat-spor etkinlikleri düzenlenebilir ve bu faaliyetlere okul personeli ve öğrencinin yanında ailelerin ve okul çevresinde ikamet edenlerin katılımı sağlanabilir (Özer ve Dönmez, 2007). Ergenlerin faaliyetlerinin kalitesi ve bunların gelecek hedef ve amaçlarla ilişkileri suçluluğun önlenmesinde önemlidir. Sonuç olarak, okulla ilgili etkinliklere katılmak, ergenlerin boş zamanlarını sınırlamakta ve geleneksel insanlara bağlılıklarını artırma fırsatlarını artırmaktadır (Stewart, 2003).

### **2.2.2.3. Toplumsal Çözülme Teorisi**

Toplumsal çözülme teorisinin (*social disorganization theory*) temel sayıtlarından biri; suç oranlarının, bir topluluğun üyelerinin davranışlarını kontrol etme kapasitesine göre değiştiği düşüncesidir. Bu teoriye göre çeşitli toplumsal durumlar tarafından; aile, okul, vb. gibi yerel sosyalleşme kurumlarının uygun davranış kurallarını iletme ve gençlerin davranışlarını kontrol etme yetenekleri bozulmuştur (Welsh, Grene ve Jenkins, 1999). Çocukların/gençlerin içinde yetiştikleri olumsuz sosyo-kültürel bağlam düşünüldüğünde, topluluk özellikleri, özellikle şiddetin meşrulaştırılması yoluyla okullardaki şiddet düzeyini etkilemektedir (Hellman ve Beaton, 1986). Nitekim Amerika'da yapılmış bir çalışmada (National Education of Education, 1978), okul öğrencilerinin içinde yetiştiği topluluklardaki yüksek suç oranlarının okullarda daha yüksek “şiddet kurbanı olma” oranlarıyla ilişkili olduğu

sonucu elde edilmiştir. Bir başka deyişle, bu özelliklere sahip topluluklar içinde bulunan okulların, okul suçu sorunlarına davetiye çıkaran tacizcilerle karşılaşmaları daha olasıdır (Rubel, 1978).

Toplumsal çözülme teorisine göre okullar, içinde yaşanan toplumun küçük bir modeli ve yansımasıdır (Erol, 2009; Sulak, 2016). Okullarda ortaya çıkan sorunların kökenlerinin mutlaka okullarda olduğu ve burada aranması gerektiği düşüncesinin aksine sorunların köklerinin, okul öğrencilerinin içinden geldiği topluluklarda ve ailelerde aranması gerektiği belirtilmektedir. (O'reilly ve Verdugo, 1999). Buna göre, bölge halkı ve öğrenci ailelerinin sosyoekonomik yapısı, kültürel yapısı ve bilgi düzeylerinin okul güvenliğini ve öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkileyeceği, öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarının okul yaşantıları ve öğrenim süreçleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir (Gülbaz, 2016). Okulla ilgili hiçbir şey öğrencilerin şiddet/suç içeren davranışlarda bulunmasına yol açmaz (O'reilly ve Verdugo, 1999).

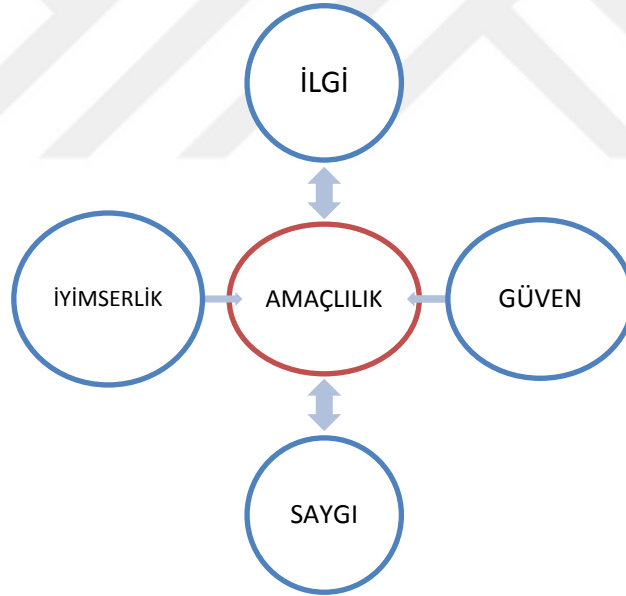
Toplumda yaşanan olumsuz bir durum, okulda da kendini göstermektedir. Bu yaklaşıma göre, güvenli bir okulun iki ana bileşeninin güvenli toplum ve güvenli aile olduğu söylenebilir. Okul güvenliğinin sağlanmasına ilişkin tedbirler, içinde yaşanan toplumdan ve aileden başlayarak alınmalıdır. İlgili açıklamalar bir bütün olarak ele alındığında; toplum kimliği ve aile dinamiklerinin çocuklar üzerinde yadsınamaz bir önemi vardır. Okulun temel yapı taşı olan öğrencilerin de bu sistemler içerisinde edindiği/etkilendiği birçok değişkenin okul güvenliğini sağlamada ve pozitif okul iklimi oluşturmada kritik bir rol oynadığı açıktır.

#### **2.2.2.4. Davetkar Teori**

Bu teori, okulun; öğrencilerin ilgisini çekmesi, öğrenciyi okula içtenlikle davet etmesi ve öğrencide var olan yetenekleri ortaya çıkarmaya dönük bir ortam sağlaması gerektiğini savunur. Güvenli okullar yaratmak ve bunu sürdürmek için acil ihtiyaçların ötesinde öğrencilerin akademik başarıları da ana sorumluluklardandır. Herkesin güvende olduğu bir okul yaratmak mümkündür ancak böyle bir okul, bir okuldan daha fazla bir kaleyi temsil edecektir (Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004). Bu bağlamda davetkar teori, hem güvenliğe hem de akademik başarıya olanak sağlayan okullar yaratmanın ve sürdürmenin bir yolunu sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre okulların, bütün okulun temel doğasını göz ardı eden yalıtılmış yeni programlar, politikalar veya eylemler aracılığıyla değişmesi mümkün değildir.

Okul kültürünü ele almadan sadece şiddeti azaltmak için tasarlanmış okul şiddet programları nedenleri değil, semptomları tedavi eder (Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004).

Davetkâr teorisinin beş temel dayanak noktası bulunmaktadır ve bunlar: *İlgi (care)*, *saygı (respect)*, *güven (trust)*, *iyimserlik (optimism)* ve *amaçlılıktır (intentionality)*. İlgi; sıcaklık, empati ve olumlu bakış gibi bileşenler aracılığıyla kişinin kendi hayatında ve başkalarının hayatlarında yararlı bir varlık olmasına yardımcı olan bir araçtır. Saygı, her bireyin yetenekli ve değerli olduğu ve iyileştirilmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Güven, davet edici ilişkiler geliştirmek ve bunu sürdürmek adına önem taşımaktadır. İyimserlik, insanların kullanmadığı potansiyellere sahip olduğunu ve hiç kimsenin daha iyiye yönelik değişimin mümkün olduğuna dair umudu olmadan yararlı bir yön seçemeyeceğini vurgular. Amaçlılık ise insanların, insan potansiyelinin gerçekleşmesini sürekli ve güvenilir bir şekilde davet eden ortamlar yaratmalarını, bu ortamları muhafaza etmelerini ve geliştirmelerini sağlamaktadır (McKnight ve Martin, 2013; Purkey ve Novak, 2001; Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004).



**Şekil 3:** Davetkâr Teori'nin Temel Dayanakları (Purkey ve Novak, 2001)

Bunların yanı sıra, bu teori, pratik olarak her ortamda var olan ve her bireyin başarısında veya başarısızlığında payı bulunan beş alana odaklanır: insanlar (people), yerler (places), politikalar (policies), programlar (programs) ve süreçler (processes). Bu beş alan, güvenli bir okul ortamı oluşturmada güncel bir model oluşturur.

**İnsanlar:** Kurama göre okullarda güvenli bir ortam sağlamak ve başarıyı artırmak için yapılan çalışmalar *insan* merkezli olmalı ve aynı zamanda okul, tüm paydaşlarının içinde

bulunmak istediği bir ortam olmalıdır. Herkes okulun güvenliğini artırmaya ve akademik başarısını geliştirmeye katıldığı zaman, sürecin gerçek sahipliğini hisseder. (Novak ve Purkey, 2001; Purkey, 1992; Purkey ve Novak, 2015; Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004).

**Yerler:** Okulun güvenliği, öğrenci güvenliği ve başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Okul, insanların öğrenmeyi ve bulunmayı istediği bir yer gibi görünüyor mu? Okul binası eski olsa bile, temiz, çekici ve davet edici bir fiziksel ortam yaratmak mümkündür. Bu anlamda okulun estetik, işlevsel ve verimli niteliklerine dikkat etmek önemlidir (Novak ve Purkey, 2001; Purkey, 1992; Purkey ve Novak, 2015; Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004).

**Politikalar:** Politikalar, bir okulun süregelen işlevlerini büyük ölçüde etkileyen yazılı ve yazılı olmayan prosedürleri, kodları, kuralları ve düzenlemeleri ifade etmektedir. İnsanların değerler, yetenekler ve kendi kendini yöneten güçlerine ilişkin güçlü mesajlar iletir (Novak ve Purkey, 2001; Purkey, 1992; Purkey ve Novak, 2015; Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004).

**Programlar:** Programlar herkese yarar sunmak ve program içeriklerine aktif katılımı teşvik etmek için tasarlanmalıdır (Novak ve Purkey, 2001). Programların kendi amacını etkileyebilecek cinsiyetçi özellikler ya da ayrımcılık sergilemediğinden emin olmak önemlidir (Novak ve Purkey, 2001; Purkey ve Siegel, 2003; Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004). Ayrıca, programlar saygı ve güven taşımalı; işbirliğine dayalı bir karar verme süreci ile yaratılmalıdır (Ouchi, 1981).

**Süreçler:** İnsanlar, yerler, politikalar ve programlar arasındaki kültür ve görevdeşliği açıklamaya çalışır (McKnight ve Martin, 2013). Okula hayat veren süreçlerin ayırt edici özellikleri: demokratik bir ortam, işbirlikçi yöntemler ve ayrıca öğretmenler, öğrenciler, personel, aile ve toplum arasında sürekli bağlar sağlamasıdır (Stanley, Juhnke ve Purkey, 2004).

### **2.2.3. Okul Güvenliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

#### **2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar**

Literatür incelendiğinde okul güvenliği kavramı ile ilgili araştırmaların yoğunlukla okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak incelendiği görülmektedir (Ayyıldız,

Akın, 2016; Can, 2014; Dağlı, 2013; ankaya ve Arabacı, 2010; ankaya, Yücel, Tan ve Demirkol, 2014; ubuku ve Dönmez, 2012; Göksoy, Emen ve Aksoy, 2013; Demirtaş, 2007; Dönmez, 2001; Dönmez ve Güven, 2002; Dönmez ve Özer, 2010; Karakütük, Özdoğan Özbal ve Sağlam, 2017; Şabano, 2017; Yorulmaz, 2015). Bunun yanı sıra okul güvenliğini artırmaya yönelik okul polisi (Ayar, 2010; Posluoğlu,2014), nöbetçi öğretmen uygulaması (Ayyıldız, 2015; Kırıl ve Karaman Kepenekçi, 2018), güvenlik kamera sistemleri (Turhan ve Turan, 2012) gibi farklı uygulamaların incelendiği araştırmalar da mevcuttur.

Alver, Adıgüzel ve Öztürk (2016), 11 ayrı okul çeşidinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Okul iklimi algısının öğrenci, öğretmen ve okul paydaşlarının buldukları çevreden ve okul dışındaki yaşadıkları olumsuzluklardan etkilenmediği, okulların fiziksel, toplumsal ve psikolojik açıdan yetersiz ortamlarda bulunmasına rağmen öğrencilerin ve öğretmenlerin okul iklimini olumlu algıladıkları sonucuna varmıştır.

Özcan (2015), karma yöntem kullanarak yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre ortaokullardaki güvenlik düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada katılımcılar, ortaokullarda yaşanan güvenlik sorunlarının sebeplerini; yöneticilerin hoşgörölü davranmaması, yöneticinin okulla ilgili konularda ortak karar almaması, öğretmenlerin sorunları görmezden gelmesi, fiziksel cezalar vermesi, notla tehdit etmesi, öğrencilerin lakap takma ve alay etme davranışında bulunması, öğrencilerin eteleşmesi, velilerin toplantılara katılmaması, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması olarak belirtmişlerdir.

Çalıkoğlu (2012), ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin psikolojik güvenlik, toplumsal güvenlik ve fiziksel güvenlik boyutları ile ilgili görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını, genel ortaöğretim öğrencilerinin okullarda ruh sağlığı/psikolojik güvenliği ilişkin görüşlerinin mesleki ortaöğretim öğrencilerine oranla daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2010), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliği algılarını ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında cinsiyet değişkenine göre, okullarda öğrencilere yaklaşımı, kız öğrenciler erkeklere göre anlamlı düzeyde daha olumlu algılamakta olduğu; sınıf değişkenine göre 4.sınıf öğrencilerinin, 5.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha güvenli bir iklim ve daha güvenli bir okul algıladıkları sonucuna varmıştır. Annenin eğitim durumu değişkenine göre, annesi okur-yazar olan öğrenciler, okul güvenliği açısından okuldaki güvenli iklimi, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre istatistiksel

olarak anlamlı düzeyde daha yetersiz algılarken babanın eğitim durumu değişkenine göre babası okur-yazar olmayan öğrenciler, okul güvenliği açısından okuldaki güvenli iklimi, babası ilk, ortaokul ve lise (ve üstü) mezunu öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yetersiz algılamaktadırlar.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2009 yılında okul güvenliği ile ilgili gerçekleştirdiği ‘Güvenli Okul Projesi’ ile okullarda güvenlik sorununa sebep olan faktörlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmada okulların % 61’inde güvenlik görevlisi bulunmadığı, yönetici ve öğretmenlerin üçte birinin okul güvenliğini sağlamak adına hiçbir eğitim almadığı veya eğitim verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca okullarda psikososyal müdahale ekibinin bulunmadığı, akademik açıdan yetersiz ve sosyal açıdan problem yaşayan öğrencileri dahil edecek alternatif bir program eksikliği, bu öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla eğitim ortamını olumsuz etkilediği, okulda güvenlik sorununa yol açtığı ve okul çevresi ile okul çevresindeki kişiler için yeterli güvenlik önlemlerinin alınmadığı saptanmıştır.

Geyin (2007), eğitimcilerin ve öğrencilerin genel liselerdeki okul güvenliği algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin algılarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri alan, annelerinin ve babalarının eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır. Güvenli iklim alt boyutunda kız öğrencilerin erkeklere göre okullarındaki iklimi daha güvenli algıladıklarını, sınıf seviyesi değişkenine göre ise sınıf seviyesi arttıkça okul güvenliği algısında azalma olduğunu, öğrencilerin anne-baba eğitim durumunun okulu güvenli iklimle sahip kabul etmeye bir etkisinin olduğunu; anne ve babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin güvenli iklim algısında azalma olduğunu tespit etmiştir.

Özer (2006), ortaokul öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere oranla öğrenim gördükleri okulları daha güvenli buldukları, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin sorunları kız öğrencilerden daha fazla algıladıkları; kız öğrencilerin ise okul gidiş dönüşlerinde erkek öğrencilere oranla daha çok güvenlik sorunu yaşadığı bulgularına varmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise öğrencilerin okul güvenliğini sorun olarak görmelerinin sınıf düzeyiyle ters orantılı olduğunu; sosyoekonomik düzey arttıkça okulu güvenli bulma oranının arttığını; okul büyüklüğü

değişkenine göre öğrenci sayısının fazla olduğu kalabalık okullardaki öğrencilerin, okul güvenliğine ilişkin sorunları daha fazla algıladıklarını tespit etmiştir.

Türkmen (2004), ortaöğretim kurumlarında okul güvenliğiyle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin yaptığı araştırmada öğrenciler arasında cinsiyete bağlı bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Öğrencilerin özellikle fiziksel açıdan güvende hissetmedikleri, kavgaya, hırsızlığa, silah taşınmasına şahit olma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada öğrenciler, okullarda çıkan kavgaların en büyük nedeni olarak ise 'kendini kabul ettirmeye çalışan' öğrencileri göstermişlerdir. Öğrencilerin cinsiyeti ile okulun fiziksel yapısı hakkındaki düşüncelerinin pek çok yönden anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Okul girişlerinde, merdivenlerde, kapıda, tuvaletlerde ve lavabolarda yaşanan sıkışıklıklar da araştırmada çoğunlukla bildirilen sorunlar arasındadır.

### **2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Ulusal Adalet Enstitüsünün (National Institute of Justice- NIJ) yayınladığı raporda NIJ tarafından kapsamlı okul güvenliği için bir strateji olarak hazırlanan ülke çapında okulların güvenliğini, en etkili ve sürdürülebilir okul güvenliği müdahaleleri ve programları ile ilgili bilgilerin geliştirilmesi yoluyla artırmak için tasarlanmış, araştırma odaklı bir girişim Kapsamlı Okul Güvenliği Girişimi'ni geliştirilmiştir. 2014 Adalet Ödenekleri Yasası, Ulusal Adalet Enstitüsü'nün (NIJ) ülke çapında okulların güvenliğini arttırmak için araştırma odaklı bir girişim olan Kapsamlı Okul Güvenliği Girişimi'ni üstlenmesi için fon sağlamaktadır. Bu geniş kapsamlı girişimin, okullarda şiddetin temel nedenlerini araştırması, okul güvenliğini artırmak için stratejiler geliştirmesi, ülke çapında okul güvenliğini artırmak için yenilikçi yaklaşımları test etmek için pilot uygulamalara hibe sağlaması amaçlanmıştır (NIJ, 2014).

Devletlerin Eğitim Komisyonu'nun (The Education Commission of The States - ECS) 2013 yılında yayınladığı raporda krize müdahale planları olarak adlandırılan okul güvenliği planları, okul yetkililerinin kriz durumlarında hızlı ve verimli bir şekilde yanıt vermelerine yardımcı olduğu, birçok eyaletin yıllardır güvenlik planlarına ihtiyaç duyduğu ve bu eyaletlerden bazılarının okul güvenliği hakkında yasalar belirlediği, okulların güvenlik planlarını düzenli olarak gözden geçirmesi ve güncellemesinin önemi yer almaktadır.



Amerika Birleşik Devletleri'nde Cleveland şehir emniyet teşkilatı tarafından yapılan okulların verimsizliğine önlem almaya yönelik bir araştırmada sivil toplum örgütleri ve okul temsilcilerinden oluşan 21.yy'ın gerektirdiği bilgi, beceri ve nitelikleri kazandıramadıklarını düşünerek okulları yeniden tasarlama-dönüştürme projesi oluşturmuştur. Projenin amacı Cleveland şehrindeki okulları daha kaliteli hale getirmektir. Öğretmenleri ve okul yöneticilerini profesyonelleştirip güçlendirmeyi, öğrencilerin yüksek beklentilere sahip olmasını amaçlamışlardır (2012).

Menacker, Weldon ve Hurwitz 1989 yılında, okullarda güvenliği tehdit eden problemlerin kapsamını belirttiği 6. ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin % 50' den fazlasının parasının veya kişisel eşyasının çalındığını; % 32'sinin okula bir silahla geldiğini; % 15'inin yıl boyunca öğretmenlere şiddet gösterdiğini tespit etmiştir (UCLA, 2007).

Miller ve Chandler (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan ilkökul, ortaokul, lise kademelerinden 2270 okul müdürünün %71'i okullarında en az bir kez şiddet olayı yaşandığını, kırsal kesimlerde kentteki okullara göre daha çok şiddet olayları yaşandığını belirtmişlerdir. Okullarda yaşanan suç ve şiddet olayları, disiplin problemleri, okulda şiddeti azaltmak ya da önlemek için kullanılan programlar ve okulda suç eylemlerinin oluşmasıyla ilişkili olabilecek özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Okullarda şiddet olaylarının yaşanma sıklığının liselerde % 92, ortaokullarda % 87, ilkökullarda ise % 61 olduğu tespit edilmiştir.

Schneider, Walker ve Sprague, 2000 yılında ABD'de okul güvenliği konusunda yaptıkları çalışmada okulları güvensizleştiren sebeplerin kalabalık okul ortamları, yaşanan izdihamlar, binanın okula uygun olmayacak şekilde tasarlanması, disiplin politikalarının tutarsız olması, kültürel değerlere duyarsızlık, dezavantajlı öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından dışlanması, öğrencilerden beklentilerin net olmaması, denetimsizlik, uyumsuzluk olduğunu belirtip okulların altyapı sorunlarıyla baş edebilmeleri, ihtiyaçlarını birbirlerinden giderebilmeleri ve bütünlük oluşturabilmeleri için kampüs gibi ortak kullanım alanlarına ihtiyaçları olduğunu saptamıştır.

Verdugo (1999) güvenli okullara ilişkin yaptığı araştırmada okul güvenliği ile ilgili olarak okuldaki suç ve şiddet olaylarının okul bölgesinin bir yansıması olduğu, okul

büyüklüğü arttıkça şiddet olaylarının da arttığını, okulların % 8'inde şiddet olaylarıyla ilgili ciddi problemler yaşandığını, öğrencilerin ise % 1'inden fazlasının fiziksel saldırıya maruz kaldığını, ilkokulların % 61'inde en az 1 kez şiddet olayı yaşandığı saptamıştır.

### **2.3. Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yaşam beceriler ve okul güvenliği kavramlarının doğrudan birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte okullarda şiddeti azaltmaya dönük yapılan araştırmaların bir kaçında öğrencilerde bir kısım yaşam becerilerinin geliştirmenin güvenli okullar oluşturulmaya katkı sağlayacağını belirttiğine rastlanmıştır. Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke (2006), okullarda suç ve şiddetin yaygınlığını ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada 2004 yılında İstanbul'da öğrenim gören 3483 lise ikinci sınıf öğrencisinin %14,8'inin hayatında en az bir kez bir suç işlediğini, %8,6'sı en az bir kez hırsızlık yaptığını, %3'ü en az bir defa nezarete kaldığını, % 10,8'inin işlediği suçtan dolayı polisle tanıştığını %6,7'sinin ebeveynlerinden en az birinin cezaevine girmiş olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgulardan yola çıkarak okulu daha güvenli kılabilmek için sadece fiziksel etmenlerin, polis ve güvenlik elemanlarının yeterli olmayacağına öğrencinin ihtiyaç duyduğu desteğin karşılanmasının önemine ve olumlu ilişki bağları oluşturmaya bunun için de yaşam becerilerinden biri olan besleyici ilişkiler ve yetişkin desteği almanın önemine vurgu yapmışlardır.

Acker (2007), davranış problemleri gösteren öğrenciler için alternatif eğitim programlarını araştırdığı çalışmasında şiddeti ve bu davranış problemlerini önleme programlarının önemine vurgu yapar. Önleme programlarının içeriğinde bir takım yaşam becerileri kazandırmaya vurgu yapar. Bu programları, anti sosyal ve saldırgan davranışı azaltmayı, sosyal davranışlar öğretmeyi amaçlayan ve tüm öğrencilere yönelik önleme çalışmaları yapılan programlar; okul çapında birincil önleme aktiviteleri çatışma çözme, duygusal okur-yazarlık ve öfkeyle başa çıkma becerilerini içeren programlar; tüm öğrencilerden ziyade saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar gösterme riski taşıyan belirli öğrencileri hedef alan programlar olmak üzere üçe ayırır. Bu üç program türü, farklı özelliklere sahip öğrencilere ihtiyaçlarına göre farklı yaşam becerileri kazandıracak programlar gruplandırmıştır.

Tatlılıoğlu (2016), okuldaki Şiddet nedeniyle baŐta üretmenler olmak üzere pek çok birey kendini güvende hissetmemekte ve dolayısıyla iŐlerine yeterli düzeyde odaklanamamaktadır. Şiddet nedeniyle bireyler, hem fiziksel hem de duygusal kalıcı bozukluklara maruz kalmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, birçok genç ergen çatışma ve problem çözmede en etkin yolun Şiddet olduğuna inanmaktadır.

Yavuzer (2011) okullarda ergenlerin saldırganlık ve Şiddet içerikli davranışlarının ortaya çıkması ve önlenmesinde okulun ve retmenlerin rollerini betimlemek için yaptığı çalışmada, ergenlerin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak yaşam becerilerini artırmaya dönük önlemler alınmasının önemini vurgulamıŐtır. retmenlerin, ğrencilerin geliŐimini destekleyerek onlara çatışma çözme, öfke kontrolü gibi becerileri kazandırarak, öğrencileri başarıya güdüleyerek ve davranışlarıyla olumlu model olarak saldırganlık ve Şiddeti nlemede önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölüm; araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizine ilişkin açıklamaları kapsamaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, yordayıcı korelasyonel araştırma türünde yapılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma; bir veya birden fazla değişkenin birbiri arasındaki ilişkilerin incelenerek birinden yola çıkıp diğerinin yordandığı türdeki araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2014). Bu araştırmada yaşam becerileri yordayıcı değişken, okul güvenliği ise yordanan değişken olarak ele alınmıştır.

#### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu belirlenirken kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, araştırmacının örnekleme ölçülen değişkenin ranjını yansıtabildiği, yakınında bulunan, kolay ulaşabileceği bireyleri ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen bireyleri kapsar (Erkuş, 2013). Buna bağlı olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde ortaokulda öğrenim gören 901 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler uç değerlerden arındırılınca araştırma yaş ortalaması 12 olan 894 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu 431 kız (%48.2), 463 erkek (%51.8) olmak üzere bu öğrencilerin 165'i 5.sınıf (%18,5), 232'si 6.sınıf (%26), 308'i 7.sınıf (%34,5) ve 189'u 8.sınıftır (%21,1).

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplamasına yönelik Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu araçların psikometrik özelliklerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

##### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların demografik bilgileri istenmiştir.

### 3.3.2. Yaşam Becerileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)'nün maddeleri 5'li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama katılımcıların okuduğu maddenin kendine uygunluk durumunu göz önünde bulundurarak “Bana Hiç Uygun Değil (1)”, “Bana Uygun Değil (2)”, “Bana Biraz Uygun (3)”, “Bana Uygun (4)” ve “Bana Tamamen Uygun (5)” şeklinde tasarlanmıştır. YBÖ 4 boyut, 8 alt boyut, 35 alt ölçek ve 133 maddeden oluşmaktadır. Her alt ölçekten, alt boyut, ana boyut ve genel toplam puan elde edilmektedir. Her beceriye ait alt ölçek puanının yüksek olması öğrencinin o beceriye daha çok sahip olma durumunu göstermektedir. Ölçeğin tamamından alınan toplam puanın yüksek olması bireyin genel yaşam beceri düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Tomar vd., 2016).

Araştırma kapsamında ölçeğin *sağlık* ve *duygu* alanında yer alan *olmak, yaşamak, ilişki* ve *sosyal ilgi* alt boyutları kullanılmıştır. Duygu boyutunda yer alan *İlişki* alt boyutu *Farklılıkları Yönetme, Çatışma Çözme, İşbirliği, Sosyal Beceriler ve İletişim* olmak üzere toplam 5 alt ölçekten ve 19 maddeden oluşmaktadır. Farklılıkları Yönetme alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %46.07, Cronbach alfa katsayısı .71 ve faktör yükleri ise .58 ile .76 arasında değişmektedir. Çatışma Çözme alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %56.54, alfa katsayısı .61 ve faktör yükleri .63 ile .83 arasında; işbirliği alt ölçeğinin ise açıklanan varyansı %57.55, alfa katsayısı .64 ve faktör yükleri .74 ile .78 arasında değişmektedir. Sosyal Beceriler alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %43.51, alfa katsayısı .57 ve faktör yükleri .64 ile .70 arasında değişirken iletişim alt ölçeğinin açıklanan varyansı %49.11, alfa katsayısı .66 ve faktör yükleri .55 ile .78 arasında değişmektedir.

*Duygu* boyutunda yer alan *Sosyal İlgi* alt boyutu *Başkalarıyla İlgilenme, Empati, Paylaşma ve Besleyici İlişkiler* olmak üzere 4 alt ölçekten ve 14 maddeden oluşmaktadır. *Başkalarıyla ilgilenme* alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans %57.43, Cronbach alfa katsayısı .76 ve faktör yükleri .74 ile .79 arasında değişmektedir. *Empati* alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %48.57, Cronbach alfa katsayısı .65 ve faktör yükleri .67 ile .73 arasında değişmektedir. *Paylaşma* alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %51.18,

alfa katsayısı .66, faktör yükleri ise .60 ile .78 arasında değişmektedir. *Besleyici İlişkiler* alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %47.44, Cronbach alfa katsayısı .30 ve faktör yükleri .42 ile .79 arasında değişmektedir.

Sağlık boyutunda yer alan olmak alt boyutu öz-saygı, bireysel sorumluluk, karakter, duyguları yönetme ve öz-disiplin olmak üzere 5 alt ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Öz Saygı alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .54, açıklanan varyans %45.49,  $\alpha = .40$  ve faktör yükleri sırasıyla .56 ile .77 arasında değişmektedir. Bireysel Sorumluluk alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .75, açıklanan varyans %56.02,  $\alpha = .75$  ve faktör yükleri sırasıyla .73 ile .78 arasında değişmektedir. Karakter alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .77, açıklanan varyans %39.28,  $\alpha = .70$  ve faktör yükleri sırasıyla .54 ile .68 arasında değişmektedir. Duyguları Yönetme alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .62, açıklanan varyans %42.74,  $\alpha = .56$  ve faktör yükleri sırasıyla .61 ile .71 arasında değişmektedir. Öz disiplin alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .73 açıklanan varyans %50.15,  $\alpha = .68$  ve faktör yükleri .68 ile .73 arasında değişmektedir. Olmak alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .87$ 'dir.

Sağlık boyutunun diğer alt boyutu 'yaşamak' ise stres yönetimi, hastalıklardan korunma, sağlıklı yaşam stili tercihleri ve kişisel güvenlik olmak üzere 4 alt ölçek ve 11 maddeden oluşmaktadır. Stres Yönetimi alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .60, açıklanan varyans %48.84,  $\alpha = .48$  ve faktör yükleri .67 ile .73 arasında değişmektedir. Hastalıklardan korunma alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .63, açıklanan varyans %54.61,  $\alpha = .59$  ve faktör yükleri .71 ile .78 arasında değişmektedir. Sağlıklı Yaşam Stili Tercihleri alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .50, açıklanan varyans %64.58,  $\alpha = .46$  ve faktör yükleri sırasıyla .80 ve .80'dir. Kişisel Güvenlik alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .62, açıklanan varyans %52.89,  $\alpha = .57$  ve faktör yükleri .71 ile .74 arasında

değişmektedir. Yaşamak alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .69$ 'dir. Sağlık alımı temel boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise  $\alpha = .89$ 'dur.

Yaşam Becerileri Ölçeği 'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri şu şekildedir: olmak alt boyutu için; RMSEA: .05, RMR: .05, NFI: .87, CFI: .92, GFI: .94; yaşamak alt boyutu için RMSEA: .03, RMR: .05, NFI: .94, CFI: .97, GFI: .98; ilişki alt boyutu için RMSEA: .05, RMR: .10, NFI: .85, CFI: .90, GFI: .94; sosyal ilgi alt boyutu için RMSEA: .04, RMR: .05, NFI: .93, CFI: .96, GFI: .97 dir. İkinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ise şu şekildedir: olmak alt boyutu için RMSEA: .05, RMR: .06, NFI: .85, CFI: .91, GFI: .93; yaşamak alt boyutu için RMSEA: .06, RMR: .11, NFI: .86, CFI: .90, GFI: .96; ilişki alt boyutu için RMSEA: .06, RMR: .12, NFI: .81, CFI: .86, GFI: .91; sosyal ilgi alt boyutu için; RMSEA: .04, RMR: .07, NFI: .92, CFI: .95, GFI: .96.

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise *olmak* alt boyutu için .85; *yaşamak* alt boyutu için .59; *sağlık* boyutu için .85 (*olmak ve yaşamak*); *ilişki* alt boyutu için .77; *sosyal ilgi* alt boyutu .86; *duygu* boyutu için .88 (*ilişki ve sosyal ilgi*) olarak elde edilmiştir. Sağlık ve duygu alanı birlikte .92 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip olup 1 "hiçbir zaman", 2 "nadiren", 3 "ara sıra", 4 "çoğunlukla" ve 5 "her zaman" ifadelerinin karşılığıdır. Ölçek, 3 boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; *destekleyici öğretmen davranışları*, *güvenli öğrenme ortamı olumlu akran etkileşimi*, *başarı odaklılık*dir. Üç faktörlü yapıda maddelerin faktör yük değerleri 0.45 ile 0.85 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans 44.78'dir. Okul İklimi Ölçeği 'nin 22 maddeli üç faktörlü yapısının geçerliğini saptamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tüm boyutları (*destekleyici öğretmen davranışları*, *başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi*) arasında yeterli düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. *Destekleyici öğretmen davranışları* boyutunda sekiz madde (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8), *başarı odaklılık* boyutunda dört madde (m9, m10, m11, m12), *güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi* boyutunda ise on madde (m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22) yer almaktadır. Destekleyici Öğretmen Davranışları ile Başarı Odaklılık boyutları arasındaki korelasyon değeri .303, Destekleyici Öğretmen Davranışları ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran

Etkileşimi boyutları arasındaki korelasyon değeri .206, Başarı Odaklılık ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutları arasındaki korelasyon değeri ise .121 dir. Toplam puan ile Destekleyici Öğretmen Davranışları boyutu arasındaki korelasyon değeri .524, toplam puan ile Başarı Odaklılık boyutu arasındaki korelasyon değeri .303, toplam puan ile Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi boyutu arasındaki korelasyon değeri ise .699 dur (Çalık ve Kurt, 2010).

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise *destekleyici öğretmen davranışları* için .77, *başarı odaklılık* için .57, *güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi* için .75; okul iklimi toplam .82 olarak elde edilmiştir.

### **3.4. İşlem Yolu**

Araştırma grubuna uygulanmak üzere yukarıda bilgileri verilen ölçme araçlarından ve kişisel bilgi formundan oluşan bir veri seti hazırlanmıştır. Veri setinin başında araştırmanın amacına yönelik bilgi verilip ölçme araçlarını doldurmaya ilişkin yönerge eklenmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Veri setinden elde edilen bulgular, IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce veri setinde hatalı değer olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Yaşam Becerileri Ölçeğine ait %1.11; Okul iklimi Ölçeğine ait verilerin ise % 1.92'si kayıp veri olduğu tespit edilmiştir. Kayıp verilerin belirli bir örüntü göstermediği belirlenmiştir. Kayıp veri ataması beklenti maksimizasyonu yöntemi ile yapılmıştır. YBÖ ve OİÖ'nün alt boyutları ve toplam puanları tanımlanmıştır. Verileri uç değerlerden arındırmak amacıyla tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Tek boyutta 11 kişi (Z puanı +3,-3 aralığı dışındakiler veri setinden çıkarılmıştır.); çok boyutlu da ise 3 kişi (Mah. katsayısı <.0001) olmak üzere toplam 14 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Veri seti, analize hazırlandıktan sonra katılımcıların demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler yapılmıştır. Bu değişkenlere ait frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Yaşam becerileri ölçeği ve okul iklimi ölçeğinden elde edilen değerlerin, yaşam becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre; okul ikliminin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre normal dağılım durumları kontrol edilmiştir. Çarpıklık- basıklık katsayılarına bakılmıştır. Normallik sınaması için hesaplanan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının  $\pm 1$  aralığında bulunup bulunmadığına ve grafiklerinin normale yaklaşma durumlarına



bakılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Yapılan normallik analizleri sonucunda araştırmanın değişkenleri için hesaplanan bütün çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu ve değişkenlerin grafiklerinin normale yaklaştığı görülmüş olup verilerin dağılımının normal olduğu kabul edilmiştir. Sonrasında okul güvenliği ve yaşam becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yaşam becerilerinin sağlık ve duygu alanının okul güvenliğini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Son olarak normal dağılıma sahip olduğu varsayılan verilerin yaşam becerileri ve okul ikliminin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için bağımsız gruplar T-testi analizleri; sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu incelemek için ise tek yönlü ANOVA; ikili karşılaştırmalarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ise Bonferroni testi kullanılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemini yanıtlamaya yönelik olarak toplanan verilerin, istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	431	48,2
	Erkek	463	51,8
	Toplam	894	100
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	165	18,5
	6.Sınıf	232	26
	7.Sınıf	308	34,5
	8.Sınıf	189	21,1
	Toplam	894	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılar 431 (%48,2) kız, 463 (51,8) erkek olmak üzere toplam 894 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca 894 katılımcının 165’i (%18,5) 5.sınıf, 232’si (%26) 6.sınıf, 308’i (34,5)7.sınıf, 189’u (21,1) ise 8.sınıf öğrencisidir.

**Tablo 2.** Okul Güvenliği ve Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi

	1	2	3
Okul İklimi (1)	1		
Sağlık Alanı (2)	.504**	1	
Duygu Alanı (3)	.523**	.697**	1

Tablo 2’de yapılan korelasyon analizi sonucuna göre; okul güvenliği ile yaşam becerilerinin sağlık alanı (.504) ve duygu alanında (.523) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin yaşam becerileri ile okul güvenlik algıları arasında olumlu ilişkilerin olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Okul Güvenliğinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi  
Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	24.516	3.019		8.121	.000		
Sağlık Alanı	.221	.032	.270	6.964	.000	.504	.227
Duygu Alanı	.237	.028	.334	8.619	.000	.523	.277

R= .558,  $R^2$ = .311  
 $F_{(3,26)}$ = 201.073, p= .000

Okul Güvenliği= 24.516 +.221Sağlıkalanı +.237duygualanı.

Okul güvenliğinin yordanmasında çoklu doğrusal bağlantıya rastlanmadığından (VIF= 1.947; Tolerans= .514; CI= duygu alanı: 18.885, sağlık alanı: 26.377) ve yapılan ANOVA testi sonucu ( $p < .05$ ) anlamlı bulunduğundan standart çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu analiz sonuçları Tablo 3.'de incelendiğinde yaşam becerilerinin sağlık alanı ve duygu alanı birlikte, öğrencilerin okul güvenliği algıları ile anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R = .558$ ,  $R^2 = .311$ ,  $p < .01$ . Sağlık alanı ve okul güvenliği ( $R = .504$ ); duygu alanı ve okul güvenliği ( $R = .523$ ) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğuna rastlanmıştır. Sağlık alanı ve duygu alanı birlikte, okul güvenliğindeki toplam varyansın yaklaşık %31'ini açıklamaktadır. Okul güvenliği algısında meydana gelen değişimin %31'ini öğrencilerin sahip oldukları yaşam becerilerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; duygu alanı, sağlık alanıdır. Öğrencilerin sağlık alanındaki ( $\beta = .270$ ) yaşam becerilerinden önce duygu alanındaki ( $\beta = .334$ ) yaşam becerilerinin okul güvenliği algılarını daha çok etkilediği söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin sahip oldukları yaşam becerilerinin düzeyi arttıkça okulda kendilerini daha güvenli algılamadıklarını göstermektedir.

**Tablo 4.** Yaşam Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sağlık Alanı	Kız	431	127.17	14.14	892	1.665	.098
	Erkek	463	125.54	15.06			
Duygu Alanı	Kız	431	136.6	15.56	892	5.910	.006*
	Erkek	463	130	17.45			

\*p<.05.

Tablo 4'te yaşam becerilerinin duygu alanı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(892)=5.910$ ,  $p<.05$ . Kız öğrencilerin duygu alanındaki yaşam becerilerinin ( $\bar{X}= 136.6$ ) erkek öğrencilerin bu alandaki becerilerinden ( $\bar{X}= 130$ ) daha fazla olduğu söylenebilir. Yaşam becerileri ölçeği duygu alanı ve cinsiyet için hesaplanan etki büyüklüğü [eta-kare ( $\eta^2$ )] değeri ise .19 düzeyindedir ve orta derecede bir etki büyüklüğüne sahiptir. Buna göre, yaşam becerileri duygu alanı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %19'unun öğrencilerin cinsiyetine bağlı olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 5.** Yaşam Becerileri Ölçeği Sağlık ve Duygu Alanı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Bonferroni
Gruplararası	2.412	3	.804	3.778	.010	
Sağlık Alanı	Gruplarıçi	189.465	890	.213		
	Toplam	191.877	893			
Gruplararası	.094	3	.031	.118	.949	
Duygu Alanı	Gruplarıçi	235.529	890	.265		
	Toplam	235.623	893			

\*Post Hoc analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır:  $p<.008$ .

Tablo 5’de verildiği üzere analiz sonuçları öğrencilerin yaşam becerilerinin duygu alanında sınıf düzeylerine göre bir farklılaşmaya rastlanmamıştır,  $F(3, 890) = .118$ ,  $p > .008$ . Sağlık alanında da sınıf düzeylerine göre farklılaşma görülmemiştir,  $F(3, 890) = 3.778$ ,  $p > .008$ .

**Tablo 6.** Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okul İklimi Ölçeği	Kız	431	85.78	11.53	892	4.320	.000*
	Erkek	463	82.36	12.14			

\* $p < .05$ .

Tablo 6’ya göre öğrencilerin okul iklimi algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(892) = 4.320$ ,  $p < .05$ . Kız öğrencilerin okul iklimi algıları ( $\bar{X} = 85.78$ ), erkek öğrencilerin okul iklimi algılarından ( $\bar{X} = 82.36$ ) daha olumludur. Bu bulgudan yola çıkılarak öğrencilerin okul iklimi algılarıyla cinsiyetleri arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Okul İklimi Ölçeği toplam puanı ve cinsiyet için hesaplanan etki büyüklüğü [eta-kare ( $\eta^2$ )] değeri ise .14 düzeyindedir ve orta derecede bir etki büyüklüğüne sahiptir. Buna göre, okul iklimi ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %14’ünün öğrencilerin cinsiyetine bağlı olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 7.** Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Bonferroni
Gruplararası	3.972	3	1.324	4.896	.002*	5-7,
Gruplarıçi	240.685	890	.270			5-8
Toplam	244.657	893				

\* $p < .05$

Tablo 7’de öğrencilerinin öğrenim görmekte olduğu sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir,  $F(3,890) = 5.502$ ,  $p < .05$ . Hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmesi (.05/6) sonuçlarına göre,  $p < .008$  anlamlılık düzeyinde 5. sınıf öğrencilerle 7. sınıflar ( $p = .0077$ ) ve

yine 5. sınıf öğrencilerle 8.sınıflar ( $p=.002$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu, 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okulu 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha güvenli algıladığı görülmektedir. Okul İklimi Ölçeği toplam puanı ve sınıf düzeyleri için hesaplanan etki büyüklüğü [eta-kare ( $\eta^2$ )] değeri ise .12 düzeyindedir ve orta derecede bir etki büyüklüğüne sahiptir. Buna göre, okul iklimi ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %12'sinin öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 8.** Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
5	6	.12142	.05296	.133
	7	.16196	.05017	.008*
	8	.19717	.05541	.002**
6	5	-.12142	.05296	.133
	7	.04054	.04521	1.000
	8	.07575	.05096	.825
7	5	-.16196	.05017	.008**
	6	-.04054	.04521	1.000
	8	.03521	.04805	1.000
8	5	-.19717	.05541	.002**
	6	-.07575	.05096	.825
	7	-.03521	.04805	1.000

\*Post Hoc analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır:  $p<.008$ .

\*\*Gruplar arası anlamlı fark

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın birinci bölümünde ifade edilen araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanacaktır.

#### 5.1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliğinin İlişkisine Yönelik Sonuçların Tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre yaşam becerilerinin sağlık alanı ve duygu alanı, öğrencilerin okul güvenliği algılarını yordamaktadır. Bu bulgu, sağlık alanı altında bulunan ‘olmak’ (*öz-saygı, bireysel sorumluluk, karakter, duyguları yönetme, öz-disiplin*) ve ‘yaşamak’ (*stres yönetimi, hastalıklardan korunma, sağlıklı yaşam biçimi ve kişisel güvenlik becerileri*) becerileri ile duygu alanında yer alan ‘ilişki’ (*farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, iş birliği, sosyal beceriler, iletişim*) ve ‘sosyal ilgi’ (*başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler*) becerilerinin gelişmiş olmasının öğrencilerin okulu daha güvenli bulmalarına katkı sağladığı anlamındadır.

Bu araştırma sonuçları okulu güvenli algılayan öğrencilerin okul yaşamında yaşadığı olumsuz durumların üstesinden daha kolay gelebilecek çeşitli yaşam becerilerinin daha güçlü olduğu yönündedir. Ergen benmerkezciliği bağlamında ele alındığında gençlik yıllarının çatışmaların yoğun olduğu zamanlar olduğunu söylemek mümkündür. Okullarda ergenlerin benmerkezciliği davranışları ve diğerlerinin bakış açılarını yeterince önemsememeleri ve empatik anlayıştan uzaklaşmaları sık sık çatışmalar yaşanmasına sebep olabilir. Kişilerarası etkileşimin yoğun olduğu bir ortam olarak okul, çatışmaların sıkça yaşandığı yerler olarak değerlendirilmektedir (Girard ve Koch, 1996; Turan ve Aktan, 2008; Kutlu, 2016). Bu çatışmaların da öğrencilerin okul güvenlik algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Yaşam becerilerine sahip öğrencilerin okulda güvenlik sorunu oluşturabilecek risklere karşı da kendilerini koruyabilecekleri söylenebilir. Öğrenciler okulda karşılaşabilecekleri fiziksel, sosyal ve psikolojik güvenlik problemleriyle başa çıkabilecek yetilere sahip olduklarında diğer öğrencilere göre buldukları ortamı daha güvenli algılayacakları düşünülebilir. Öğrencilerin sağlık alanında sahip olduğu becerileri incelediğimizde *öz-saygı, bireysel sorumluluk, karakter, duyguları yönetme, öz-disiplin, stres yönetimi, hastalıklardan korunma, sağlıklı yaşam biçimi ve kişisel güvenlik becerileri* gibi temel becerilere sahip olmaları onları *gelişimsel risklerin yanında çevresel risklerin de bulunduğu ortamlarda daha güçlü*

olmalarına olanak sağlayabilir. Buna duygusal alandaki farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, iş birliği, sosyal beceriler, iletişim, başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler kurma gibi beceriler ilave edildiğinde öğrencilerin okul ortamında psikolojik olarak daha güçlü olmaları ve güvende hissetmeleri mümkün olabilir. Alanyazında çeşitli araştırma sonuçları da bu bulguyla tutarlılık göstermektedir (Nutbeam, Smith, Moore ve Bauman, 1993; Ma, 2002; Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer, 2010).

Nitekim yaşam becerileri gelişmiş olan ergen/gençlerin okulda ya da hayatın çeşitli alanlarında karşılaştığı risk unsurlarıyla etkin bir şekilde baş edebileceklerini ve bu durumlara karşı algılarının pozitif yönde gelişebileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Woolfe ve Dryden, 1996; Banks, 1997; Olweus, 2005). Öğrencilerin empati düzeyleri ve benlik saygıları arttıkça stresle başa çıkma seviyeleri ve akademik başarıları da artış göstermektedir (Gündoğdu, Korkmaz ve Karakuş, 2005; Yurdakavuştu, 2012). Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin empatik eğilimleri arttıkça çatışma çözme davranışlarını belirleme düzeylerinin de arttığı belirtilmektedir (Çakır, 2016). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise besleyici ilişki tarzı ile çatışma çözme eğilimi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Kaygas, 2017).

Çatışma ve anlaşmazlıkları önlemek için okullarda sosyal ve duygusal becerileri geliştirerek çocukların duygusal yaşamlarına odaklanmanın önemine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Segrin, 2001; Avcıoğlu, 2005; İkiz ve Kırtıl, 2010). Özsaygı, sosyal beceri, bireysel sorumluluk alma ve kişisel güvenlik becerileri gelişmiş bir öğrencinin başkalarına saygı duyarak diğerlerinin farklılıklarını kabul edebileceği ve gerek arkadaşları gerekse öğretmenleri ve okul yönetimi ile paylaşım ve işbirliği içinde besleyici ilişkiler kurabileceği düşünülmektedir. Böyle bir pozitif gelişimin de öğrenciler ve diğer okul paydaşları açısından güvenli bir okul algısı geliştirmede önemli olduğu açıktır.

## **5.2. Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Tartışılması**

Öğrencilerin sahip olduğu yaşam becerileri sağlık alanı ve duygu alanında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Şekil 1'den hatırlanacağı üzere sağlık alanı 'olmak' (özsaygı, bireysel sorumluluk, karakter, duyguları yönetme, öz-disiplin) ve 'yaşamak' (stres yönetimi, hastalıklardan korunma, sağlıklı yaşam biçimi ve kişisel güvenlik becerileri); duygu alanı ise 'ilişki' (farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, iş birliği, sosyal beceriler, iletişim) ve 'sosyal ilgi' (başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler) becerilerini



kapsamaktadır. Bu alanlarda kız öğrencilerin yaşam becerilerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar kız öğrencilerin sağlık alanı ve duygu alanında yer alan becerilerde erkeklere göre daha iyi durumda olduklarını anlamına gelmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmacılar, kızların duygusal zeka (İkiz ve Kırtıl, 2010; Yurdakavuştu, 2012) ve sosyal zekâ ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna varmışlardır (Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001). Sosyal zeka, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve bu duyguları yönetme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Thorndike, 1920). Duygusal zeka ise bireyin çevresinden gelen çeşitli uyaranlarla baş edebilmesine destek olan ve empati, duyguları yönetme, iletişim, stres yönetimi, öz-saygı, vb. gibi becerileri içeren bireysel, duygusal ve sosyal yetenekler bütünüdür (Goleman, 2000). Sosyal zeka ve duygusal zekanın yaşam becerilerinin sağlık ve duygu alanındaki yeterlikleri içinde barındırdığı göz önünde bulundurularak yapılan araştırmaların bu araştırmadaki sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguya göre kızların empati, çatışma çözme, öz-saygı, sağlıklı yaşam biçimi, farklılıkları kabul etme, besleyici ilişkiler vb. gibi birçok yaşam becerilerinde erkeklere göre daha yeterli oldukları söylenebilir. Çeşitli araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler nitelikte olup kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla arkadaşlarıyla daha çok duygu paylaşımında ve daha fazla kişiler arası etkileşimde bulduklarını göstermektedir (Antonucci ve Akiyama 1987; Stokes ve Wilson, 1984).

Kızların yaşam becerilerinin erkeklerden daha güçlü olmasında toplumsal beklentiler ve kültürel özellikler dikkate alınacak olursa ataerkil toplum yapısının da etkili olduğu söylenebilir. Çocuk yetiştirme konusunda ataerkil bir yapıya sahip olduğu kabul edilen (Kulaksızoğlu, 1989) Türk toplumunda kızların çevresindeki kişilerin fikirlerine daha duyarlı olduğu, başkalarından onay alma ve kabul görme, özverili olup başkalarını memnun etme eğiliminde yetiştirilmektedir (İkiz ve Kırtıl, 2010). Bu yetiştirilme tarzının ise kızların özellikle sosyal alanda gelişmiş becerilere sahip olmalarına yön verdiği söylenebilir. Ataerkil yapıya sahip toplumlarda kızlar birçok konuda çekinik kalan, 'kırılgan', 'kolay incinen' cinsiyet türü olarak algılanmaktadır. Bu sebeple risklere karşı 'önlem alınması gereken' bir cinsiyet türü olarak çevresi tarafından daha fazla yaşam becerisi kazandırılmaya çalışıldığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra çeşitli araştırmacılar, kadınların; konuşma, dil gelişimi ve empatik becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğunu ve duygularını daha iyi ifade ettiklerini vurgulamaktadır (Bryant, 1982; Feshbach ve Roe, 1968; Köksal, 1997; McGuinness, 1985'ten akt. Martinez, 2002; Roseberry, 1997). Kızların erkeklere göre iletişim ve

kişilerarası ilişkiler gibi yaşam becerilerinde daha yeterli olmaları bu biyolojik bağlamda da açıklanabilir.

Öğrencilerin sahip olduğu yaşam becerilerinin sağlık alanı ve duygu alanında sınıf düzeylerine ilişkin bir farklılaşmaya ve ilgili alanyazında yaşam becerilerinin sınıf düzeyiyle olan ilişkisini araştıran çalışmalara rastlanılamamıştır. Ancak yaşam becerilerinin göstergeleri sayılabilecek birçok değişken (problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri vb.) göz önüne alınarak yapılan çeşitli araştırmalar, sınıf düzeyi arttıkça bu yaşam becerilerinin azaldığını göstermektedir (Roseberry, 1997; Kabakçı ve Korkut, 2008). Bu sonuçlara göre öğrencilerin bir üst sınıfa geçtikçe kendilerini daha yetersiz ve eksik hissetmeye başladıkları söylenebilir. Ancak bu araştırmada sınıf düzeyleri arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya dâhil edilen sınıf grupları (5, 6, 7 ve 8. sınıf) arasındaki ranjın çok geniş olmamasından ya da yaşam becerilerinin sınıf düzeyleri ile ilgisi olmadığından bu şekilde bir sonuç elde edilmiş olabilir.

### **5.3. Öğrencilerin Okul Güvenliği Algularının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Tartışılması**

Araştırmanın “öğrencilerin okul güvenliği algularında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” alt problemi için öğrencilerin okul güvenliği alguları cinsiyete göre t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçların bir fark gösterdiği; bu farkın kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulu daha güvenli algıladıkları yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kız öğrencilerin okula bağlılık ve okula devam etme motivasyonlarının daha yüksek olabileceğini ve bu sonucun da kız öğrencilerin okul başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Çeşitli araştırmacıların bulguları da bu sonucu desteklemektedir (Çalıköğlü, 2012; Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Özer, 2006; Perone, 1998; Pişkin, 2002; Yılmaz, 2010). Bu araştırmalarda söz konusu durumu oluşturan nedenin erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla saldırgan eğilimlerde olup şiddet gösterdiğini ve şiddete maruz kaldığı belirtilmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin, sosyal çevresiyle iletişim, duygularını ifade etme ve yönetme, kişisel güvenlik, farklılıkları daha kolay kabul etme, çatışma çözme becerilerine erkek öğrencilerden daha fazla sahip olduklarından okulu daha güvenli bir yer olarak algıladıkları, okuldaki olumlu iklimin erkeklerden daha çok farkında oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algularında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. 5.sınıfların 7.sınıflara göre ve 5.sınıfların 8.sınıflara göre

okulu daha güvenli algıladıkları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe okul güvenlik algısı düşmektedir. Ortaokula uyum sürecinde 5.sınıf öğrencilerin oryantasyonunu kolaylaştırmak amacıyla ve yaş grubu diğer sınıflara göre daha düşük olduğundan diğer sınıf düzeylerine göre okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından daha toleranslı davranıldığı, bu durumun da öğrencilerin diğer sınıflara göre daha güvenli bir okul, daha pozitif bir okul iklimi algıladıkları söylenebilir.

Bunun yanında bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algıları sınıf düzeyi arttıkça düşmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle öğrencilerin yaşlarının artmasıyla birlikte kendilerini daha gerçekçi bir biçimde değerlendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaokula yeni başlayan öğrencilerin (5. sınıflar) başladıkları yeni sistemin ne olduğunu anlamaya çalıştıkları ve olaylara karşı izleyici bir rolde buldukları gözlemlenmektedir. Sınıf ve yaş düzeyi arttıkça izleyici rolünden çıkarak tabiri caizse oyuncu rolüne geçtikleri söylenebilir. Bu bağlamda çeşitli risk davranışlarıyla karşılaşma ve risk alma davranışlarında bulunma olasılıklarının artacağı düşünülmektedir. Değişen bu rollerinin ve karşılaşacağı bu risklerin öğrencilerin güvenlik algılarını etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca ortaokul süreci bireyin ergenlikle tanıştığı dönemlere denk gelmektedir. Ergenlik döneminde oluşan fiziksel, bilişsel ve cinsel değişimlerle başa çıkmak durumundadır. Benliğindeki tüm bu değişimler karşısında daha önceki yaşlarına göre saldırganca davranışların arttığı ve buna bağlı olarak da güvenlik sorunları yaşayabilecekleri düşünülebilir. Zira yapılan araştırmalarda ergenlik dönemindeki öğrencilerde saldırgan davranışlara eğilimin arttığı görülmektedir (Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer, 2010; Karaman ve Yurtal, 2015; Yıldız ve Sümer, 2010).

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilk olarak ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri ve okul güvenliğinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiştir. İkinci olarak ise yaşam becerileri ve okul güvenliğinin ilişkisi incelenmiştir. Bunlara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin sağlık alanı (*öz-saygı, bireysel sorumluluk, karakter, duyguları yönetme, öz-disiplin, stres yönetimi, hastalıklardan korunma, sağlıklı yaşam biçimi ve kişisel güvenlik becerileri*) ve duygu alanındaki yaşam becerilerinin (*farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, iş birliği, sosyal beceriler, iletişim, başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler*) öğrencilerin okul güvenliğini yordadığı tespit edilmiştir.
2. Öğrencilerin cinsiyetine göre yaşam becerilerinin duygu alanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin duygu alanında sahip olduğu yaşam becerileri erkek öğrencilere göre daha fazla gelişmiştir.
3. Öğrencilerin sahip olduğu yaşam becerilerinin sağlık alanı ve duygu alanında sınıf düzeylerine ilişkin bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.
4. Öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaştığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulu daha güvenli algıladıkları tespit edilmiştir.
5. Öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algılarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. 5.sınıfların 7.sınıflara göre ve 5.sınıfların 8.sınıflara göre okulu daha güvenli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak araştırmacılara, uygulayıcılara ve politikacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okul güvenliğine ilişkin öğrenci odaklı psikolojik faktörlerin ortaya konmasına yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
2. Okul güvenliği ve yaşam becerileri kavramı okul büyüklüğü, güvenlik sorunu yaşama durumu, taşınmalı okul olup olmaması vb. değişkenlerle de incelenebilir.
3. Okul güvenliğini artırmaya yönelik pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri eğitim programı hazırlanıp etkililiği incelenebilir.
4. Yaşam becerilerinin sağlık ve duyu alanının yanı sıra bilişsel ve sosyal alanlarının okul güvenliğini ne derece yordadığı test edilebilir.
5. Sınıf düzeyi arttıkça okuldaki güvenlik problemlerinin daha fazla algılandığı görülmektedir. Bunun nedenlerinin belirlenmesi ve önleyici çalışmaların planlanabilmesi için nitel çalışmalar yapılabilir.

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Pozitif genç gelişimi bağlamında tanımlanan sosyal, bilişsel, duygusal ve sağlık alanındaki yaşam becerileri okullarda rehberlik servisinde yapılacak bireysel ve grup rehberliği çalışmalarıyla öğrencilere kazandırılabilir.
2. Okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre faaliyetlere katılabilecekleri ‘Yaşam Becerileri Kulüpleri’ kurulabilir. Bu kulüplerde eğitim- öğretim yılı boyunca ve yaz dönemlerinde bireysel ve toplum yararına hizmet üretmeleri sağlanabilir.
3. Eğitim-öğretim yılının belirli zamanlarında Yaşam Becerileri Kampları düzenlenebilir.

## **Politikacılara Yönelik Öneriler**

1. Okullarda kriz ve şiddet durumları önleyici nitelikte ‘Yaşam Becerileri Geliştirme Planları’ tasarlanıp okul güvenliğinin iç dinamiği kuvvetlendirilebilir.
2. Okullarda öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra yaşam becerilerini güçlendirecek beceri atölyeleri kurulabilir.



## KAYNAKÇA

- Acker, V. (2007). Antisocial, aggressive, and violent behavior in children and adolescents within alternative education settings: Prevention and intervention. *Preventing School Failure, 51*(2), 5-10.
- Adelman, H.S. and Taylor, L. (1998). Reframing mental health in schools and expanding school reform. *Educational Psychology, 33*, 135–152.
- Alver, E., Adıgüzel, T. ve Öztürk O. (2016). İstanbul'da 11 ayrı okul çeşidinde okul güvenliği araştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7*(3), 274-298.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Literature. *Review of Educational Research 52*(3), 368-420.
- Antonucci, T. C. and Akiyama, H. (1987). An examination of sex differences in social support among older men and women. *Sex Roles, 17*, 737-738.
- Arnold, M.E. (2005). 4-H international programs: 2003 *Japanese exchange evaluation. 4- H Youth Development Program Evaluation Project*. Oregon State University, Corvallis, OR.
- Arnold, M.E., Bourdeau, V.D. and Nagele, J. (2005). Fun and friendship in the natural world: The impact of Oregon 4-H residential camping programs on girl and boy campers. *Journal of Extension, 43*(6), <https://joe.org/joe/2005december/rb1.php>.
- Aslan, S. (2014). Gençliğin pozitif gelişimi: ABD İllinois Eyaleti örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 82-101.
- Avcıoğlu, H. (2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ayar, N. (2010). *Okul güvenliği sorununa farklı bir yaklaşım: Okul polisi uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ayyıldız, A. (2015). *Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Ayyıldız, A. ve Akın, U. (2016). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11*(3).
- Balk, D. E. (1995). *Adolescent development: Early through late adolescence*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Bahçi, C. (2014). *İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Bailey, S.J. and Deen, M.Y. (2002). Development of a web-based evaluation system: A tool for measuring life skills in youth and family programs. *Family Relations*, 51(2), 138-147.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs Of Adolescents*, 5, 1-43.
- Banks, R. (1997). Bullying in schools. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154).
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. and Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Brandt, J. and Arnold, M.E. (2006). Looking back, the impact of the 4-H camp counselor experience on youth development: A survey of counselor alumni. *Journal of Extension*, 44(6), available at: <http://www.joe.org/joe/2006December/rb1p.shtml>.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.



- Can, E. (2014). *Liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliği konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Carney, J.L., Hazler, R.J. and Higgins, J. (2002). Characteristics of school bullies and victims as perceived by public school professionals. *Journal of School Violence, 1*, 91-106.
- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2007). *Violence prevention and safe schools*. Los Angeles, CA: Author.
- Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*, 157.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4)*, 73-84.
- Çalikoğlu, A. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri: Çanakkale İl Merkezi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çankaya, İ. (2010). *Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çankaya, İ.H. ve Arabacı, İ. (2010). Algılanan okul güvenliğinin öğretmen adaylarının öfke düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online, 9(3)*, 876-883.
- Çankaya, İ., Yücel, C., Tan, Ç. ve Demirkol, A. (2014). Lise müdürlerinin görüşlerine göre okul güvenliği açısından kampüs okulların önemi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1)*, 65-71.
- Çetinkaya Yıldız, E. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(34)*, 161-173.

- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(18), 37-64.
- Dağlı, G. (2013). Comparative study of the security in secondary education according to the ideas of administrators, teachers and parents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 37-58.
- Damon, W. (2004). What is the Positive Youth Development?. *The Annals Of The American Academy*, 591, 13-24. DOI: 10.1177/0002716203260092.
- Danish, S. J. and Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at risk youth. *Quest*, 49,100–113.
- Demirtaş, İ. Y. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin ve öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Rol ve Beklentileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2002). Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Yasadıkça Eğitim*, 75(74), 60–64.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görev algıları. *Çağdaş Eğitim*, 28(304), 17-26.
- Dönmez, B. ve Özer, N. (2010). Güvenlik kamera sistemlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 215-230.
- Education Commission of the States (ECS). (2014). *States respond to school safety concerns with 2013 legislation*. www.ecs.org.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 50-100.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*, New York: W. Norton& Company.
- Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. 4.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Erol, F. (2009). *Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi*. Ankara: EARGED(Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı)
- Ferrari, T.M., Hogue, C.A. and Scheer, S.D. (2004). Parents perceptions of life skills development in the 4-H Cloverbud Program. *Journal of Extension*, 42(3), available at: <http://www.joe.org/joe/2004june/rb6.shtml>.
- Feshbach, N. D., and Roe, K. (1968). Empathy in six and seven year olds. *Child development*, 133-145.
- Fitzpatrick, C., Gagne, K.H., Jones, R., Lobley, J. and Phelps, L. (2005). Life skills development in youth: Impact research in action. *Journal of Extension*, 43(3), available at: <http://www.joe.org/joe/2005june/rb1.shtml>.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence*. New York: Basic Books.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate:Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Garst, B.A. and Bruce, F.A. (2003). Identifying 4-H camping outcomes using a standardized evaluation process across multiple 4-H educational centers. *Journal of Extension*, 41(3), available at: <http://www.joe.org/joe/2003june/rb2.shtml>.
- Garst, B.A., Hunnings, J.R., Jamison, K., Hairston, J., Meadows, R.R. and Herdman, W.R. (2006). Exploring the adolescent life skill outcomes of state 4-H congress participation and the different outcomes of gender and race groups. *Journal of Extension*, 44(6), available at: <http://www.joe.org/joe/2006December/rb2p.shtml>.
- Garton, M.S., Miltenberger, M. and Pruett, B. (2007). Does 4-H camp influence life skill and leadership development? *Journal of Extension*, 45(4), available at: <http://www.joe.org/joe/2007august/a4.shtml>.
- Gazda, G., M., Ginter, E. J. and Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel liselerde okul güvenliği algılarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Girard, K. and Koch, S.J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators* .(1st ed). Jossey-Bass Publishers.

- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan önemlidir?*(6. baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013) Milli eğitim. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(200), 123-130.
- Gülbaz, L. (2016). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gulhane, T. F (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 1(6), 28-29.
- Gündoğdu, M., Korkmaz, S. ve Karakuş, K. (2005). Lise öğrencilerinde risk alma davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 151-160.
- Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 67 -72.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: Appleton.
- Halpin, A. W. and Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. University of Chicago, Chicago.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A. and Pittman, K. (2004). *The youth development handbook: Coming of age in american communities*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hendricks. P. A., (1998). *Targeting life skills model*. Ames, IA: Iowa State University Extension.
- Hernandez, T. J. and Seem, S. R. (2004). “A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor”, *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hines, S. and Riley, L. (2005). Documenting impact is possible when working with camp program youth leaders. *Journal of Extension*, 43(3), available at: <http://www.joe.org/joe/2005june/tt1.shtml>.
- Hirschi, T. (1969). A control theory of delinquency. *Criminology theory: Selected classic readings*, 289-305.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*. New York: Thompson Gale.

- Işık, H. (2004). Okul Güvenliği. *Milli Eğitim Dergisi* (160). [http:// dhgm. meb. gov. tr/ yayimler / dergiler/ Milli\\_ Egitim\\_ Dergisi/ 164/ isik. Htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.Htm)
- İkiz, E. ve Kırtıl, S. (2010). Investigation of Emotional Intelligence and Life Satisfaction in Secondary School Students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1216-1225.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Karakütük, K , Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, A . (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232. DOI: 10.17860/mersinefd.343161.
- Karal, D. (2011). *Korkmadan öğrenmek: Okul ve okul çevresi güvenliği* (11–06). Uşak: Uşak Sosyal Araştırmalar Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. 26. Bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kaygas, Y. (2017). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve çatışma çözme eğilimleri arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Keşen, Y. K. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (34), 236-253.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishy, R. and Astor, R.A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and culture factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Kıral, B. ve Karaman Keşen, Y. (2018). Nöbetçi öğretmenlik uygulamasının çocuğun güvenliğini sağlamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 694-713.
- Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 29(152). 149–17.
- Köksal, A. ( 1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara.

- Kreikemeier, J.M. (2015). A study of life skills from traditional and afterschool 4-H participants. Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. University of Nebraska, Lincoln. <http://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/231>.
- Kress, C. (2004). Essential elements of 4-H youth development. National 4-H Headquarters, CSREES USDA. <http://ucanr.edu/sites/4-H-Fresno/files/25502.ppt>.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Çocuk yetiştirme tutumları ve aile. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 35-42.
- Kutlu, A. (2016). *Çatışma çözme psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin, çatışma çözüm becerileri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lerner, R. M., Theokas Almerigi, C. and Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 10.
- Lerner, R. M., Lerner, J.V. and Colleagues. (2005). The positive development of youth: Report of the findings from the first seven years of the 4-H Study of Positive Youth Development. Tufts University.
- Lerner, R. M., Brittian, A. S. and Fay, K. E. (2007). Mentoring: A Key Resource for Promoting Positive Youth Development. *Research in Action*, 1. *MENTOR*.
- Lerner, R. M. (2016). *Pozitif ergenlik*. Çeviren: Özlem şimsek. Sola İnitias.
- Loeser, D.M., Bailey, S.J., Benson, R.L. and Deen, M.Y. (2004). Measuring impacts with young audiences: Adapting a life-skills instrument for use with third- to fifth-grade youth. *Journal of Extension*, 42(4), available at: <http://www.joe.org/joe/2004august/rb1.shtml>.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63-89.
- Maass, S.E., Wilken, C.S., Jordan, J., Culen, G. and Place, N. (2006). A comparison of 4-H and other youth development organizations in the development of life skills. *Journal of Extension*, 44(5), available at: <http://www.joe.org/joe/2006october/rb2p.shtml>.
- Martinez, R. S. (2002). A comparison of learning disability subtypes in middle school: self concept, perceived social support, and emotional functioning. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas at Austin, Texas.

- Martz, J., Mincemoyer, C., Mcnelly, N. N. (2016). The Essential Elements curriculum was developed by the Essential Elements National 4-H Learning Priority Team.
- MEB. (2009). Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Okul\\_guvenligi.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Okul_guvenligi.pdf).
- MEB. (2018). Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye, 2023 Eğitim Vizyonu. [2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://www.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Memduh, H. B. ve Taşdan, M. (2008). Okul güvenliğinde kavramsal bir çözümleme.
- Miller, A. K. and Chandler, K. A. (2003). *Violence in US public schools: 2000 school survey on crime and safety*. Government Printing Office.
- Muuss, E.R. (1982). *Theories of adolescence*. Random House, Incorporated.
- National Institute of Justice (2014). *Comprehensive School Safety Initiative Report*. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/247757.pdf>.
- Norman, M. N., and Jordan, J. C. (2006). *Targeting life skills in 4-H*. University of Florida IFAS Extension .
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L. ve Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: Alienation from school and its impact on health behavior. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29, 25-30.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at School*. Australia, Oxford: Blackwell.
- O'reilly, E. M. and Verdugo, R. R. (1999). Safe school indicators: The data and social policy. *Education and Urban Society*, 31(3), 334-348.
- Ögel, K., Tari, I. ve Yılmaztekin Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Kılavuzu*. Yeniden Yayınları, İstanbul.
- Özbay, G. (2018). *Pozitif genç gelişimi temeli sınıf rehberliği programının ilkökul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, C. M. (2015). *Ortaokullarda okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173.

- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. and Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology*, 17(3), 247-254.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Payne, A.A., Gottfredson, D.C. and Gottfredson, G.D. (2003). Schools as communities: The relationship between communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749-778.
- Pennington, P. and Edwards, M.C. (2006). Former 4-H Key Club members' perceptions of the impact of "giving" life skills preparation on their civic engagement. *Journal of Extension*, 44(1), available at: <http://www.joe.org/joe/2006february/a7.shtml>.
- Perkins, D.F, Borden, L.M. and Villarruel, F.A., (2001). Community youth development: A partnership for action. *The School Community Journal*, 11(2), 39-56.
- Perone, D.C. (1998). *The relationship between school climate and school safety: Perception of urban middle school students and teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia, PA.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2,531-562.
- Posluoğlu, G.F. (2014). *Eğitim kurumlarında öğretmen ve idarecilerin okul güvenliği ile ilgili algı ve çözüm yollarını belirleyebilmek için çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Purkey, W. W. and Novak, J. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Purkey, W.W. and Novak, J.M. (2001). *Invitational education*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Purkey, W. and Siegel, B. (2003). *Becoming an invitational leader: A new approach to professional and personal success*. Atlanta, GA: Humantics.
- Roseberry, L. (1997). *An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago.
- Rubel, R.J. (1978). "Analysis and critique of HEW's safe school study report to congress." *Crime and Delinquency*, 24, 257-65.



- Schneider, T., Walker, H. and 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.
- Search Institute (2014). *Developmental assets*. Retrieved from: <http://www.searchinstitute.org/research/developmental-assets>.
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 20(1), 17-19.
- Silvera, D. H., Martinussen, M. and Dahl, T. I. (2001). "The Tromso Social Intelligence Scale, a Self Report Measure of Social Intelligence", *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Smith, M.H., Enfield, R.P., Meehan, C.L. and Klingborg, D.J. (2004). Animal ambassadors: 4-H teens learn to lead science program for kids. *California Agriculture*, 58(4), 209-212.
- Stanley, P. H., Juhnke, G. A. and Purkey, W. W. (2004). Using an invitational theory of practice to create safe and successful schools. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 302-309.
- Stephens, R.D. (1995). *Safe Schools: A handbook for violence prevention*. Bloomington, IN: National educational service.
- Stewart, A. (2003). School social Bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice quarterly*, 20. 575- 604.
- Stokes, J. P., and Wilson, D. G. (1984). The inventory of socially supportive behaviors: Dimensionality, prediction, and gender differences. *American journal of community psychology*, 12(1), 53-69.
- Sulak, S. (2016). Okul sağlığı ve gvenliği. *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, 45-58,
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Şabano, S. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda okul güvenliğine ilişkin yönetici ve oğretmen görüşleri (Uşak ili rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 12, 209-231.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 228-235.
- Tomar, İ. H., Özbay, Y., Büyüköztürk, Ş., Eşici, H., Aydoğan, D. (2018). *Üstün yetenekli çocuklara yönelik pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesi* (115K458), TÜBİTAK SOBAG Projesi, 1001, 2015-2018.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Turan, M. ve Turhan, M. (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Türk Dil Kurumu, (2018). E.T. 09/09/2018.  
[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS5b956cec65c785.94985899](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS5b956cec65c785.94985899)
- Türkmen, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. DOI: 10.15285/maruaebd.263879.
- Verdugo, R. R. (1999). Safe schools: Theory, data and practice. *Education And Urban Society*, 3, 31, 267-274.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107. Doi:10.1177/000271620056700107.
- Welsh, W. N. (2001). Effects of student and school factors on five measures of school disorder. *Justice Quarterly*, 18(4), 911-947, DOI:10.1080/07418820100095131.
- WHO. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools.
- Woolfe, R. and W. Dryden (Eds). (1996). *Handbook of counseling psychology*. Sage Publications.

- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192, 43-61.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, K. G. (2010). *İlköğretim 1.Kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algularının ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yorulmaz, (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 4-H Organizasyonu, (2018). Resmi Web Sitesi. [www.4-H.org](http://www.4-H.org).

## EKLER

### EK 1: İzin Yazısı

seda altinok <altinok.sda@gmail.com>

18 Kasım Paz  
11:06

Alıcı: turker

Değerli Hocam,  
Hasan KALYONCU Üniversitesi PDR Anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim.  
Danışman hocam İsmail Hakkı TOMAR ile yürüttüğüm tez çalışmamda izninizle Prof. Dr.  
Temel ÇALIK ile geliştirdiğiniz Okul İklimi Ölçeği' ni kullanmak istiyorum.

Paylaşabilmeniz ümidiyle,  
İyi çalışmalar dilerim.  
Seda ALTINOK KALKAN

TÜRKER KURT <turkerkurt@gmail.com>

18 Kasım Paz  
19:47

Alıcı: ben

Sayın Seda Altınok,

TED Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan "Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi" adlı çalışmamızda geliştirdiğimiz ölçeğimiz ekli dosyadadır. Kaynak göstermek koşuluyla Okul İklimi Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İsmail Hakkı hocaya'da selamlarımı iletiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Türker KURT  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı  
<http://turkerkurt.blogspot.com.tr/>  
<http://www.websitem.gazi.edu.tr/turker/>

**EK 2: Okul İklimi Ölçeği Örnek Maddeleri**

No	Bu okulda;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceğine inandırır.	1	2	3	4	5
	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	1	2	3	4	5

### EK 3.: Yaşam Becerileri Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıda, yaşam becerileri düzeyinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Soruların size uygunluk derecesine göre bana hiç uygun değil ile bana tamamiyle uygun seçenekleri arasından birini işaretleyerek doldurmalısınız. Vereceğiniz cevaplar sonucunda yaşam becerilerine yönelik ihtiyaçlarınızı belirleyecek ve hangi konularda kendinizi geliştirmeniz gerektiğini göreceksiniz. Vermiş olduğunuz cevaplar herhangi bir üçüncü kişi ile paylaşılmayacak, sadece sizlere yönelik eğitim verme ve akademik çalışmalarda kullanılacaktır. Yandaki derecelendirmeyi kullanarak her bir ifadeye yönelik cevaplarınızı işaretleyiniz.		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
Yeterli biriyim.	1	2	3	4	5	
Kendimi özel ve değerli hissedirim.	1	2	3	4	5	
Sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.	1	2	3	4	5	
Cesurum.	1	2	3	4	5	
Duygularımı ifade ederim.	1	2	3	4	5	
Sağlıklı beslenirim.	1	2	3	4	5	
İncitici ve aşağılayıcı söylemlerden kendimi koruyabilirim.	1	2	3	4	5	
Arkadaşarımla birlikte çalışmaktan keyif duyarım.	1	2	3	4	5	
Sözünü bitirene kadar karşımdaki kişiyi dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5	
Duygularımı ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	
Biriyle karşılaştığımda rahatlıkla selam veririm.	1	2	3	4	5	
Söylemek istediklerimi açık ve net bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	
Etrafımdaki yaşlı ve düşkün insanlara yardım ederim.	1	2	3	4	5	
Öğretmenlerim tarafından sevildiğimi hissedirim.	1	2	3	4	5	