
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEKÂNLARDAKİ GÜVENLİK ALGILARININ KORUNMA HAKKI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Bilge Cankurt

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Bilge

Soyadı: Cankurt

Bölümü: Sınıf Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi: …/…/……

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Mekânlardaki Güvenlik Algılarının Korunma Hakkı Bağlamında İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of Fourth-Grade Primary School Students' Perceptions of Safety in Social Spaces in the Context of the Right to Protection

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bilge Cankurt

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bilge Cankurt tarafından hazırlanan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Mekânlardaki Güvenlik Algılarının Korunma Hakkı Bağlamında İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Naciye Aksoy

(Temel Eğitim, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: (Prof. Dr. Mustafa Kale)

(Temel Eğitim, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Ülkü Çoban Sural)

(Temel Eğitim, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 28/04/2026

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Hayatımda tanıdığım en güçlü kadınlara; Anneme, Anneanneme ve Babaanneme.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen, içimdeki gücün ışıkları sönmeye yaklaştığında bana umut olan, geleceğin bugünden daha aydınlık olacağına inandıran ve güzel kalplerinden dökülen iyi dileklerini eksik etmeyen birçok değerli insan oldu.

Öncelikle öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışmanım Prof. Dr. Naciye Aksoy'a, zihnimin dehlizlerindeki tüm ışıkları yaktığı, okuduğu kitaplar ve bilgi birikimiyle bana yol gösterdiği, akademik yolculuğumda düşünsel ufkumu genişlettiği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İçtenliği, sevgisi ve hoşgörüsüyle bana kucak açtığı, başaracağıma olan inancıyla bana güvendiği için kendisine minnettarım. Ayın kocaman ve kırmızı, yolun uzun ve zorlu, mevsimin sıcak ve nemli olduğu günlerde bile atlarımızı hep yan yana geleceğe sürmek dileğiyle…

Tez savunma jürimde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Kale'ye, yönlendirmeleriyle tezime sunduğu önemli katkıları, dikkatli değerlendirmeleri ve güler yüzü için teşekkür ederim. Kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ülkü Çoban Sural'a ise tezimi olgunlaştırmak için sunduğu değerli önerileri, paylaşmaktan hiç çekinmediği engin bilgileri, rol model aldığım titiz çalışma anlayışı, güven veren yaklaşımı ve motive edici rehberliği için içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki duruşu, objektif değerlendirmeleri ve destekleyici yaklaşımlarıyla yol gösteren hocalarım Prof. Dr. Rabia Ercıyas'a, Prof. Dr. Mustafa Yıldız'a, Prof. Dr. Hüseyin Köksal'a ve Öğr. Gör. Sevinç Akkaya Gürel'e teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki gelişimime katkı sunan, önemli zamanlarda yanımda olan, incelikli yaklaşımı ve duyarlılığıyla desteğini her zaman

hissettiren Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar Sullivan'a; şiirleriyle anlam dünyamı zenginleştiren, zor zamanlarımda bana güç veren, bazen bir kedinin gölgesinde şefkatini, bazen bir ezginin sesinde zarif yüreğini duyuran Doç. Dr. İhsan Metinnam'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde veri toplama aracının geliştirilmesine uzman görüşleriyle katkı sunan değerli akademisyenlere ve alan uzmanlarına; uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, öğretmenlere ve çalışmaya içtenlikle katılan sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

Tez sürecinin idari aşamalarında sabrı, nezaketi ve yol gösterici desteğiyle yanımda olan Enstitü personeli Hasan Gebedek Bey'e teşekkür ederim.

Bu yolculukta, liseden bu yana dostluğunu ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim, tez savunma sürecimin başından sonuna kadar yanımda olarak varlığıyla bana güç veren Meral Dicle Çınar'a; zaman zaman yorulan sesime ses olan, kararan yoluma ışık düşüren ve varlıklarıyla yükümü hafifleten tüm dostlarıma gönülden teşekkür ederim.

Son olarak, yaşamım boyunca sevgileri, emekleri ve dualarıyla bana güç veren anneme, babama, dedeme ve kardeşime; bugün aramızda olmasalar da sevgilerini, izlerini ve güzel hatıralarını kalbimin en özel yerinde yaşattığım anneanneme ve babaanneme derin bir minnet duyuyorum.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEKÂNLARDAKİ GÜVENLİK ALGILARININ KORUNMA HAKKI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Bilge Cankurt

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2026

ÖZ

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları, korunma hakkı bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın temel problemi "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları nasıldır?" sorusu çerçevesinde yapılandırılmış; öğrencilerin ev ve yakın çevre özellikleri, mekânlara göre güvenli/güvensiz hissetme düzeyleri, bu algıların SEGE-2022 sosyoekonomik gelişmişlik kademesi ve cinsiyete göre farklılaşma durumu ile güvenlik/güvensizlik gerekçeleri ve güvenliği artırmaya dönük önerileri ele alınmıştır. Araştırma, eş zamanlı ve eşit ağırlıklı karma yöntem deseninde yürütülmüştür. 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın dokuz merkez ilçesinden (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) seçilen birer devlet ilkokulunda öğrenim gören öğrencilerden veri

toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algıları Anketi” tek uygulamada hem nicel hem nitel veri üretecek biçimde yapılandırılmış, toplam 724 anket analiz edilmiştir. Nicel veriler betimsel istatistikler ve bağımsız örneklemler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler Excel ortamında kodlanmış; nicel ve nitel bulgular bulgu/yorum düzeyinde bütünleştirilerek birlikte yorumlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin kendilerini en güvende ev ve okulda, en düşük güvenlik algısıyla sosyal medya ortamlarında hissettiklerini; sokak, okul yolu, park/oyun alanı ve AVM gibi kamusal mekânların ise genel olarak orta düzeyde güvenli olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Güven gerekçeleri ağırlıkla erişilebilir yetişkin varlığı, tanıdıklık ve işleyen kurallar/öngörülebilirlik ekseninde kurulurken güvensizlik gerekçeleri kamusal alanda belirsiz kişilerle karşılaşma, trafik ve altyapı riskleri, okulda akran zorbalığı/şiddet, dijital alanda ise teknik ve ilişkisel riskler etrafında toplanmaktadır. SEGE-2022 ve cinsiyete göre bazı mekânlarda anlamlı farklılıklar bulunmakla birlikte etki büyüklükleri küçük düzeydedir. Araştırma, çocukların güvenliği tehdit yokluğundan ziyade mekânlar arası geçişleri de içeren çok düzeyli bir güvenlik ekolojisi içinde kurduklarına işaret etmekte; okul, aile/çevre, kentsel altyapı ve dijital platform düzeylerinde birbirini tamamlayan koruma düzeneklerinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik algısı, korunma hakkı, çocuk güvenliği, sosyal mekân, ilkokul.
Sayfa Adedi: xxv + 293
Danışman: Prof. Dr. Naciye Aksoy

EXAMINATION OF FOURTH-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF SAFETY IN SOCIAL SPACES IN THE CONTEXT OF THE RIGHT TO PROTECTION

(M.S. THESIS)

Bilge Cankurt

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE, 2026

ABSTRACT

This study examines fourth-grade primary school students' perceptions of safety in social spaces within the framework of the right to protection. The core research problem was formulated around the question, "What are fourth-grade primary school students' perceptions of safety regarding social spaces?" Accordingly, the study addresses (i) the characteristics of students' homes and immediate surroundings, (ii) the extent to which they feel safe/unsafe across different spaces, (iii) whether these perceptions differ by SEGE-2022 socioeconomic development level and gender, and (iv) their reasons for feeling safe/unsafe

as well as their suggestions for enhancing safety. The research employed a concurrent, equal-weight mixed methods design. Data were collected in the 2024–2025 academic year from students attending one public primary school selected from each of Ankara's nine central districts (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle). The researcher-developed "Primary School Students' Perceptions of Safety in Social Spaces Questionnaire" was designed to generate both quantitative and qualitative data in a single administration; a total of 724 were analysed. Quantitative data were analysed using descriptive statistics and independent-samples t-tests. Qualitative data were coded in Excel, and quantitative and qualitative findings were integrated and interpreted at the level of findings and discussion. The results show that students feel safest at home and at school, whereas the lowest perceived safety is reported for social media environments; public spaces such as streets, school routes, parks/playgrounds, and shopping malls are generally evaluated at a moderate level. While reasons for feeling safe are mainly grounded in accessible adults, familiarity, and functioning rules/predictability, reasons for feeling unsafe cluster around encountering unfamiliar people and traffic/infrastructure risks in public spaces, peer bullying/violence at school, and technical and relational risks (exposure to content, unwanted contact, bullying) in digital environments. Although statistically significant differences were found for some spaces by SEGE-2022 level and gender, effect sizes were small. Overall, the study suggests that children construct safety not merely as the absence of threats but within a multi-layered safety ecology that includes transitions across spaces, and it underscores the importance of complementary protection mechanisms at the levels of school, family/community, urban infrastructure, and digital platforms.

Key Words: Perceived safety, right to protection, child safety, social space, primary school.
Page Number: xxv + 293
Supervisor: Prof. Dr. Naciye Aksoy

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vii**

ABSTRACT ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **xi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xxi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **12**

1.3. Araştırmanın Önemi **13**

1.4. Sınırlılıklar **16**

1.5. Tanımlar **17**

BÖLÜM II **19**

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 19

2.1. Çocukluğun Tarihsel Gelişimi ve Çocuk Güvenliği 19

2.1.1. İlk Çağ'da Çocukların Güvenliği ve Korunması 20

2.1.2. Orta Çağ'da Çocukların Korunması ve Toplumsal Algı 21

2.1.3. Modern Dönemde Çocukluk ve Çocuk Güvenliği 21

2.1.4. Osmanlı Dönemi'nde Çocuk Güvenliği ve Kurumsal Koruma 22

2.1.5. Cumhuriyet Dönemi'nde Çocuk Güvenliği ve Sosyal Politikalar 23

2.2. Çocuk Hakları ve Korunma Hakkı: Sosyal Mekânlarda Güvenliğin Normatif Çerçevesi 24

2.2.1. Yasal Çerçeve ve Çocuğun Mekânsal Konumu 25

2.2.1.1. Uluslararası Çerçeve ve Temel İlkeler 25

2.2.1.2. Ulusal ve Uluslararası Mevzuat 26

2.2.1.2.1. Çocuk Koruma Kanunu 27

2.2.1.3. Hak Öznesi Olarak Çocuk ve Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları 28

2.2.1.4. Aile ve Ev: Çocuğun Özel Alanda Korunma Hakkı 29

2.2.1.5. Gelişme ve Oyun Hakkı: Fiziksel Çevrenin Niteliği 32

2.2.1.6. Eğitim Hakkı: Güvenli Sosyal Mekân Olarak Okul 33

2.2.1.6.1. Okul yolu (geçiş mekânı olarak) 36

2.2.1.7. Dijital Ortamlar, Medya ve Mahremiyet 36

2.3. Çocuk Güvenliği: Riskler ve Sosyal Mekân Bağlamı 40

2.3.1. Çocukluğun Sosyolojik ve Kültürel Bağlamı 40

2.3.2. Çocuğun Sosyal Mekân Deneyimi ve Güvenlik 41

2.3.2.1. Ev *42*

2.3.2.2. Sokak *43*

2.3.2.3. Okul *44*

2.3.2.4. Okul Yolu *45*

2.3.2.5. Park ve Oyun Alanları *46*

2.3.2.6. Sosyal Medya Ortamları *48*

2.4. Çocuklarda Güvenlik Algısı: Sosyal Mekânlar ve Duygusal Güven Çerçevesi **50**

2.4.1. Çocuk, Mekân ve Güvenlik İlişkisi **50**

2.4.1.1. Sosyal-Ekolojik Model: Çocuk Güvenliğinin Çok-Düzeyli Belirleyicileri *53*

2.4.2. Çocuklarda Güvenlik Algısı **54**

2.4.2.1. Güvenliğin Kavramsal Çerçevesi: Tanımsal Çoğulluk ve "Olay-Olmayan" Olarak Güvenlik *54*

2.4.2.2. Güvenliğin İki Düzlemi: Nesnel Güvenlik, Algılanan Güvenlik ve Kabul Edilebilir Risk *55*

2.4.2.3. Gündelik Yaşamda Güvenlik: Risk, Belirsizlik, Kontrol ve Rutinler *57*

2.4.3. Güvenlik Algısının Psikososyal Gelişimle İlişkisi **58**

2.4.3.1. Güvenlik Algısının Psikososyal İşlevleri *58*

2.4.3.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Güvenlik İhtiyacı *59*

2.4.3.3. Güvenlik Algısının Sosyal Mekân Deneyimi ve Gelişimsel Boyutu *61*

2.4.4. Duygusal Güven ve Bağlanma Kuramı **62**

2.4.4.1. Duygusal Güven Kavramı: Fiziksel Korunmanın Ötesinde.....62

2.4.4.2. Bağlanma Kuramı: Güvenli Üs, Keşif ve Algılanan Güvenlik.....63

2.5. İlgili Araştırmalar.....67

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....67

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....72

BÖLÜM III.....77

YÖNTEM.....77

3.1. Araştırmanın Modeli.....77

3.2. Araştırma Grubu.....79

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....83

3.3.1. Anketin Yapısı.....84

3.3.1.1. Bölüm 1: Kişisel Bilgiler (8 madde).....84

3.3.1.2. Bölüm 2: Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algısı (17 madde).....84

3.3.1.2.1. 1-10 Arası Mekân Güvenliği Derecelendirme Maddesi...84

3.3.1.3. Bölüm 3: Ek Not Alanı.....85

3.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci.....85

3.3.2.1. Kuramsal Dayanak ve Madde Havuzunun Oluşturulması.....85

3.3.2.2. Veri Toplama Aracının Yeniden Düzenlenmesi (Uzman Görüşü + Pilot Uygulama).....86

3.3.2.3. Uzman Görüşleri Sonrası Yapılan Düzenlemeler.....87

3.3.2.4. Pilot Uygulama Bulguları Sonrası Yapılan Düzenlemeler.....87

3.3.2.5. Nihai Veri Toplama Aracının Oluşturulması.....88

3.4. Araştırmanın Veri Toplama ve Uygulama Süreci.....88

3.4.1. İzinler ve Resmî Süreç 88

3.4.2. Uygulama Adımları 89

3.4.3. Veri Setinin Oluşturulması 90

3.4.4. Veri Güvenliği: Anonimleştirme, Saklama ve Erişim 90

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi 90

3.5.1. Veri Hazırlama ve Kod Kitabı 91

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi 91

3.5.2.1. Betimsel İstatistikler 91

3.5.2.2. Varsayım Kontrolleri ve Test Seçimi 93

3.5.2.3. Karşılaştırmalı Analizler 94

3.5.2.4. Etki Büyüklüğü 94

3.5.3. Nitel Verilerin Analizi 95

3.5.3.1. Nitel Verilerin Kapsamı ve Veri Yapısı 95

3.5.3.2. Veri Düzenleme, Temizleme ve Analiz Dışı Bırakma 95

3.5.3.3. Kodlama Yaklaşımı, Kodlama Birimi ve Çoklu Kodlama 96

3.5.3.4. Kod Kitabı ve Kod Birleştirme Karar Kuralları 96

3.5.3.5. Tema Geliştirme 96

3.5.3.6. Uzman Kontrolü 96

3.5.4. Yakınsayan Desen Kapsamında Nicel–Nitel Bütünleştirme 97

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 97

3.6.1. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik 98

3.6.2. Nitel Boyutta İnandırıcılık ve Denetlenebilirlik 99

3.6.3. Karma Yöntemde Bütünleştirme ve Çıkarımın Savunulabilirliği 100

BÖLÜM IV 101

BULGULAR 101

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 101

4.1.1. Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Güvenlik Özellikleri.....102

4.1.2. Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Bahçe Olanakları 102

4.1.3. Öğrencilerin Okula Ulaşım Biçimleri.....103

4.1.4. Öğrencilerin Okul Dışında Vakit Geçirdikleri Mekânlar.....104

4.1.5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik Cihazlar.....105

4.1.6. Öğrencilerin Üye Oldukları Sosyal Medya Ortamları 105

4.1.7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Güvenlik Özellikleri.....106

4.1.8. Öğrencilerin Teknolojik Cihaz Kullanımına Yönelik Evlerindeki Güvenlik Önlemleri.....107

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 108

4.2.1. Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algısı 108

4.2.1.1. "Diğer Mekânlara" İlişkin Güvenlik Algısı 109

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 110

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....112

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....114

4.5.1. Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular.....115

4.5.2. Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular.....118

4.5.3. Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular....120

4.5.4. Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular....122

4.5.5. Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular....125

4.5.6. Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular....128

4.5.7. Öğrencilerin En Çok Güvendikleri Kişilere İlişkin Bulgular....130

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular....132

4.6.1. Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular....132

4.6.2. Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular....135

4.6.3. Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular....137

4.6.4. Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular....140

4.6.5. Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular....144

4.6.6. Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular....147

4.6.7. Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Olumsuz Deneyim (Tedirgin Edici Durum) Yaşama Durumlarına İlişkin Bulgular....150

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular....153

4.7.1. Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular 153

4.7.2. Öğrencilerin Sokakların Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular 156

4.7.3. Öğrencilerin Okulların Daha Güvenli Hale Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular 158

4.7.4. Öğrencilerin Okul Yolunun Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular 161

4.7.5. Öğrencilerin Park/Oyun Alanlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular 164

4.7.6. Öğrencilerin Sosyal Medya Ortamlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular 166

4.8. Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi (Joint Display) 168

4.8.1. Ortak Gösterim (Joint Display)-1: Mekân Temelli Birleştirilmiş Bulgu Gösterimi 168

4.8.2. Ortak Gösterim (Joint Display)-2: SEGE-2022 ve Cinsiyete Göre Birleştirilmiş Bulgu Gösterimi 173

BÖLÜM V 179

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 179

5.1. Tartışma 179

5.2. Sonuç 190

5.3. Öneriler 192

5.3.1. Ev Ortamına Yönelik Öneriler 193

5.3.2. Sokak ve Mahalle Ortamına Yönelik Öneriler 194

5.3.3. Okul Ortamına Yönelik Öneriler 196

5.3.4. Okul Yolu ve Ulaşım Ortamına Yönelik Öneriler 197

5.3.5. Park/Oyun Alanlarına Yönelik Öneriler 199

5.3.6. Sosyal Medya ve Dijital Ortamlara Yönelik Öneriler 200

KAYNAKLAR 205

EKLER 227

Ek 1. İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algıları Anketi (Nihai Form) 228

Ek 2. Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi 237

Ek 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni 238

Ek 4. Veli Onam Formu 239

Ek 5. Uzman Görüşü Formu Şablonu 240

Ek 6. SEGE-2022 Gelişmişlik Kademesine Göre Güvenlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Örneklemler t-Testi (SPSS Çıktıları) 266

Ek 7. Cinsiyete Göre Güvenlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Örneklemler *t*-Testi (SPSS Çıktıları) 271

Ek 8. Nitel Veri Çözümleme İşlem İzi ve Kodlama Dokümantasyonu 276

Ek 8.1. SPSS Ham Frekans Çıktısı (Değişken Düzeyi) 276

Ek 8.2. SPSS'ten Excel'e Aktarılan Ham Kod Listesi (Ön-Temizleme) 277

Ek 8.3. Çoklu Kodların Ayrıştırılması (Virgülle Ayırma – Power Query) 278

Ek 8.4. Tekilleştirilmiş Kod Listesi ve Frekansların Üretilmesi (Pivot/Özet Tablo) . 279

Ek 8.5. Nihai Tema–Kod–Frekans Tablosu (Raporlanan Çıktı) 280

Ek 8.6. Nitel Veri Kodlama Şeması ve Operasyonel Kod Tanımları 281

Ek 8.6.1. Örnek Kodlama Satırları.....282

Ek 8.6.2. Beşinci Alt Problem Kod Sözlüğü.....286

Ek 8.6.3. Altıncı Alt Problem Kod Sözlüğü 288

Ek 8.6.4. Yedinci Alt Problem Kod Sözlüğü.....290

Ek 9. Mekân Güvenliği Derecelendirme Maddesine İlişkin Temel Bileşenler Analizi ve İç Tutarlık Bulguları.....292

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çocuğun Sosyal Mekânlardaki Güvenliğine İlişkin Yasal Çerçeve ve Risk Analizi* 39

Tablo 2. *Okulların Bulunduğu İlçelere Göre Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları* 82

Tablo 3. *Okulların Gelişmişlik Kademelerine Göre Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları* 82

Tablo 4. *Uzman Görüşü ve Pilot Uygulama Bulgularına Dayalı Yeniden Düzenlemelerin Özeti* 86

Tablo 5. *Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Güvenlik Koşullarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 102

Tablo 6. *Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Bahçe Olanaklarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 103

Tablo 7. *Öğrencilerin Okula Ulaşım Biçimlerine İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 103

Tablo 8. *Öğrencilerin Okul Dışında Vakit Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 104

Tablo 9. *Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik Cihazlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 105

Tablo 10. *Öğrencilerin Üye Oldukları Sosyal Medya Ortamlarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 106

Tablo 11. *Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Güvenlik Koşullarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 107

Tablo 12. *Öğrencilerin Evlerindeki Teknolojik Cihaz Kullanımına Yönelik Güvenlik Önlemlerine İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 107

Tablo 13. *Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algısına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı* 109

Tablo 14. *Öğrencilerin "Diğer" Mekânlara İlişkin Güvenlik Algısı Yanıtlarının Dağılımı* 110

Tablo 15. *Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının SEGE-2022 Gelişmişlik Kademelerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 111

Tablo 16. *Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının SEGE-2022 Gelişmişlik Kademelerine Göre t-Testi Sonuçları* 112

Tablo 17. *Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 113

Tablo 18. *Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları* 114

Tablo 19. *Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı* 115

Tablo 20. *Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 116

Tablo 21. *Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı* 118

Tablo 22. *Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 119

Tablo 23. *Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı* 120

Tablo 24. *Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 121

Tablo 25. *Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı* 123

Tablo 26. *Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 124

Tablo 27. *Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı* 126
Tablo 28. *Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 127
Tablo 29. *Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı* 129
Tablo 30. *Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 129
Tablo 31. *Öğrencilerin En Çok Güvendikleri Kişilere İlişkin Dağılım* 131
Tablo 32. *Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı* 133
Tablo 33. *Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 133
Tablo 34. *Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı*..... 135
Tablo 35. *Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 136
Tablo 36. *Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı* 138
Tablo 37. *Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 139
Tablo 38. *Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı* 141
Tablo 39. *Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 142
Tablo 40. *Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı* 144
Tablo 41. *Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 145
Tablo 42. *Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı* 147

Tablo 43. *Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı* 148

Tablo 44. *Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Olumsuz Deneyim (Tedirgin Edici Durum) Yaşama Durumlarına İlişkin Dağılım* 150

Tablo 45. *Öğrencilerin Olumsuz Deneyimlerinin Temel Kaynaklarının Dağılımı* 151

Tablo 46. *Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı* 154

Tablo 47. *Öğrencilerin Sokakların Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı* 156

Tablo 48. *Öğrencilerin Okulların Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı* 159

Tablo 49. *Öğrencilerin Okul Yolunun Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı* 162

Tablo 50. *Öğrencilerin Park/Oyun Alanlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı* 164

Tablo 51. *Öğrencilerin Sosyal Medya Ortamlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı* 166

Tablo 52. *Ortak Gösterim (Joint Display)-1: Mekân Temelli Nicel Güvenlik Algısı Düzeyleri ile Nitel Tema/Kodların Birlikte Gösterimi (Ev–Sokak–Okul)* 169

Tablo 53. *Ortak Gösterim (Joint Display)-1: Mekân Temelli Nicel Güvenlik Algısı Düzeyleri ile Nitel Tema/Kodların Birlikte Gösterimi (Okul Yolu–Park/Oyun Alanları–Sosyal Medya)* 171

Tablo 54. *Ortak Gösterim (Joint Display)-2: SEGE-2022 Kademesi ve Cinsiyete Göre Nicel Karşılaştırmalar ile Mekân Temelli Nitel Temaların Birlikte Gösterimi (Ev–Sokak–Okul)* 173

Tablo 55. *Ortak Gösterim (Joint Display)-2: SEGE-2022 Kademesi ve Cinsiyete Göre Nicel Karşılaştırmalar ile Mekân Temelli Nitel Temaların Birlikte Gösterimi (Okul Yolu–Park/Oyun Alanları–Sosyal Medya)* 176

Tablo 56. *EK8- Örnek Kodlama Satırları (Anonimleştirilmiş)* 282

Tablo 57. *EK 8- Beşinci Alt Problem Kod Sözlüğü (Tema–Kod–Operasyonel Tanım)* 286

Tablo 58. *EK 8- Altıncı Alt Problem Kod Sözlüğü (Tema–Kod–Operasyonel Tanım)* 288

Tablo 59. *EK 8- Yedinci Alt Problem Kod Sözlüğü (Tema–Kod–Operasyonel Tanım)* 290

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma kapsamında kullanılan temel tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Çocukluk, bireyin gelişim sürecinde merkezi bir konuma sahip olan ve yaşamın ilerleyen dönemleri üzerinde belirleyici etkiler yaratan özgün bir evredir. Bu dönemde edinilen deneyimler, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluşturmakta; sonraki yaşam dönemlerinin nasıl şekilleneceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla çocukluk döneminin önemi, yalnızca belirli bir gelişim evresi olmasından değil, bireyin bu evreyi hangi koşullar altında ve nasıl deneyimlediğiyle yakından ilişkilidir. Postman (1995) bu durumu şu sözlerle açıklar: "Çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır" (s. 5). Çocukluk kavramı, çocukluk dönemine özgü gelişimsel, psikolojik ve sosyal özelliklerin varlığına ve bu özelliklerin diğer gelişim dönemlerinden hangi yönleriyle ayrıştığına ilişkin bir çerçeveyi ifade etmektedir. Bu kavramın anlamı ve kapsamı, tarihsel süreç içerisinde ve toplumsal bağlamlara göre farklılaşmış; farklı toplumlar, farklı tarihsel dönemler ve hatta aynı toplumun çeşitli sosyo-kültürel kesimleri çocukluğa farklı anlamlar atfetmiştir. Ariès, bu kavramın 15. ve 16. yüzyıllardan önce var olmadığını savunmaktadır

(Tan, 1989). Orta Çağ'da çocuklar minyatür yetişkinler olarak görülmüş, bebeklik dönemi atlatıldıktan sonra çocuk, yetişkinlerin dünyasına adım atmıştır. Çocukların bu dönemde kendilerine özgü kıyafetleri, besinleri ve oyuncakları bile olmamıştır (Onur, 2005). Atina'da çocukların öldürülmelerine karşı herhangi bir sınırlama görülmemiş; askerî bir devlet olan Sparta'da erkeklere ayrı bir önem verilmiş, çocuklar devlete ait olarak görülmüş ve devlet kurumlarında askerî biçimde eğitilmiş; Roma'da ise çocuklar babalarının hâkimiyeti altında yer almış ve bu güçten kaynaklı olarak babaları tarafından satılmış, kiralanmış, hatta öldürülmüşlerdir (Akyüz, 2024). Çocukların tarihsel süreç içerisinde maruz kaldıkları olumsuz koşulların ardından, 17. yüzyıldan itibaren modern dönemin etkisiyle çocukluk kavramı yetişkin dünyasından ayrışmaya başlamış ve çocukluk, kendine özgü niteliklere sahip ayrı bir gelişim dönemi olarak kabul edilmiştir. Modernizmle birlikte çocukların birey olarak ele alınması ve hak öznesi oldukları yönündeki anlayış güç kazanmış; bu süreçte çocuk haklarının tanınması ve kurumsallaşması önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur (Erbay, 2019). Çocuğun yetişkinlerin dünyasında edilgen bir konumdan çıkarak aktif bir özne olarak yer alması ise büyük ölçüde çocuk haklarının ortaya çıkışı ve gelişimiyle mümkün olmuştur.

Hukuk; toplumsal yaşam içinde kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen, uyulması kamu gücüyle yaptırıma bağlanmış toplumsal düzen kurallarının bütünüdür ve "hak" kavramının çoğulu anlamına gelmektedir (Karaman Kepenekci, 2014, s. 19). Çocuk hukuku ise hukukun çocuk haklarını düzenleyen bir dalıdır (Akyüz, 2024, s. 4). Hak; hukuksal anlamda, hukuk düzeni tarafından kişilere tanınmış yetkilere ve bu yetkilerden yararlanmanın kişinin iradesine bırakıldığı çıkara denir (Karaman Kepenekci, 2014, s. 42). Daha yalın bir ifadeyle hak, bireyin belirli bir eylemi gerçekleştirme ya da başkalarından belirli bir davranışı yerine getirmelerini talep etme konusunda sahip olduğu yetkiyi ifade etmektedir (Akyüz, 2024, s. 5). İnsan hakları; insanın yalnızca insan olması nedeniyle doğuştan sahip olması gereken, kişiliği ile değerlerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan üstün, evrensel ilke ve kurallar bütünüdür. Bu haklar "evrensel, kişisel, dokunulamaz ve devredilemez haklardır" (Karaman Kepenekci, 2014, s. 51). İnsan haklarıyla bağlantılı olan

tüm haklar çocuklara da tanınmıştır. Çocuklara tanınan bu haklar "çocuk hakları" olarak nitelendirilmektedir. Çocuk hakları; "çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlarıdır" (Akyüz, 2024, s. 6). Çocuk hukukunun tüm kurallarını içeren genel bir iç hukuk düzenlemesi bulunmamaktadır. Ancak Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (ÇHS), çocuk haklarını tek bir çatı altında düzenlemeye çalışmıştır (Akyüz, 2024, s. 11).

Sözleşme'de yer alan çocuk hakları, dört başlık altında (yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları) ele alınmaktadır. Tüm bu hakların gerçekleştirilmesi ve çocukların korunmasının yanında "çocuk hakları, çocukla ilgili yanlış geleneklere ve kültür kalıplarına da savaş açmaktadır" (Erbay, 2019, s. 44). Akyüz'ün (2024, s. 6) bu dört hakka dair açıklamaları şu şekildedir:

> Yaşama hakları; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.
>
> Gelişme hakları; çocuğun yeteneklerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü, bilgi alma hakkı gibi haklardır.
>
> Korunma hakları; çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında; fiziksel, duygusal, cinsel istismar, madde bağımlılığı ve mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır.
>
> Katılma hakları; çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bunlar görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, düşünce, düşüncelerini ifade etme, vicdan ve din özgürlüğü, dernek kurma ve toplanma gibi haklardır.

Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 193 ülke tarafından onaylanmış olmasına rağmen (Akyüz, 2024, s. 45), çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi küresel ölçekte hâlen istenen düzeye ulaşamamıştır. Dünya genelinde çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılma haklarının etkin biçimde hayata geçirilebilmesi için gerekli yapısal, sosyal ve kurumsal koşulların yeterince oluşturulamadığı söylenebilir. United Nations Children's Fund [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu- UNICEF] 7-8 Kasım 2024

tarihlerinde düzenlenen "Çocuklara Yönelik Şiddetle Mücadele Küresel Bakanlar Konferansı"nda şiddete karşı acil eylem çağrısında bulunmuştur. Küresel bir kriz hâline gelen çocuklara yönelik fiziksel, duygusal ya da cinsel şiddet; çeşitli sosyal mekânlarda yaşanmaya devam etmektedir. UNICEF tarafından 5 Kasım 2024 tarihinde yayımlanan raporda (UNICEF, 2024a), güncel küresel veriler doğrultusunda çocuklara yönelik şiddetin yaygınlığına ilişkin çeşitli bulgulara yer verilmiştir:

- Dünyada her 4 dakikada bir çocuk, şiddet eylemleri sonucunda hayatını kaybetmektedir.
- Bugün hayatta olan çocuklar arasında cinsel şiddete maruz bırakılmış olanların sayısı yaklaşık 90 milyondur.
- Bugün hayatta olan 650 milyon kız çocuğu ve kadın, çocukluk çağında cinsel şiddete maruz bırakıldığını, bunların 370 milyondan fazlası ise tecavüz veya cinsel saldırıya uğradığını belirtmektedir.
- 410 ila 530 milyon erkek çocuğu ve erkek, çocukluk çağında cinsel şiddete uğradığını, bunların 240 ila 310 milyonu tecavüz veya cinsel saldırıya maruz kaldığını ifade etmektedir.
- 1,6 milyar çocuk yaşadıkları evde düzenli olarak şiddet içeren cezalara maruz bırakılmaktadır.
- Her yıl ortalama 130.000 çocuk ve 20 yaş altı genç, şiddet nedeniyle hayatını kaybetmektedir.
- Yaklaşık 550 milyon çocuk, eşleri tarafından şiddete maruz bırakılan kadınlar olan anneleriyle aynı evde yaşamaktadır.

Söz konusu verilerin yanı sıra günümüz çocuklarının dijital teknolojilerle yoğun ve sürekli etkileşim hâlinde olmaları, gizliliklerinin ve güvenliklerinin çeşitli riskler altında kalmasına yol açmaktadır. UNICEF, çocukların oynadığı bazı video oyunlarının siber zorbalık, ırkçılık, homofobi ve kadın düşmanlığı gibi unsurlar içerebileceğini ve ebeveynlerin bu konuda dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (UNICEF, 2024b).

Öte yandan, dünya genelinde yaşanan doğal afetler ve çeşitli krizlerin çocuklar üzerindeki en önemli olumsuz sonuçlarından biri, çocuk işçiliğinin artış göstermesidir. UNICEF ve International Labour Organization [Uluslararası Çalışma Örgütü] (ILO) tarafından 2021'de yayımlanan rapora göre, dünya genelinde 160 milyon çocuk işçi bulunmaktadır. Bu sayının 79 milyonu ise tehlikeli işlerde çalıştırılmaktadır (UNICEF, 2024c). Türkiye İstatistik

Kurumu (TÜİK) tarafından yürütülen ve 5–17 yaş grubuna ilişkin özel konulu en güncel çalışma olan Çocuk İşgücü Araştırması (2019) bulgularına göre, 5–17 yaş grubunda ekonomik faaliyette çalışan çocuk sayısı 720 bin olup bu çocukların %34,3'ü eğitimine devam etmemiş; %12,9'u aşırı sıcak/soğuk ya da aşırı nemli/nemsiz koşullarda çalışmış; %1,3'ü ise çalıştığı yerde yaralanma/sakatlanma yaşamıştır (TÜİK, 2020). Bununla birlikte, çocuk işgücüne katılımına ilişkin daha güncel eğilimleri izlemek amacıyla TÜİK'in Hanehalkı İşgücü Araştırması verilerine dayanan göstergeler de dikkate alınabilir: 2024 yılında 15–17 yaş grubunda işgücüne katılma oranı %24,9 olarak raporlanmıştır (erkek %35,6; kız %13,7) (TÜİK, 2024).

Türkiye ve Suriye'de 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremin, aileler ve çocuklar üzerindeki yıkıcı etkileri hâlâ devam etmektedir. Suriye'de yaklaşık 7,5 milyon çocuk insani yardımlara muhtaç durumdayken, Türkiye'de yaşayan 3,2 milyon çocuk da temel hizmetlere erişim sağlayamamaktadır. Suriye'de devam eden ekonomik kriz, aile içi şiddet ve çocuk sömürülerini normalleştirmektedir. Türkiye'de ise 4 milyondan fazla çocuğun eğitimi hâlâ istenen düzeyde değildir (UNICEF, 2024d). Yaşanmakta olan tüm bu olumsuzlukların yanında, evsiz kalan ailelerin çocukları korunma riskiyle de karşı karşıyadır. Afet sırasında kaybolan çocuklar; insan ticareti, yasadışı evlat edinme, çocuk işçiliği, insan kaçakçılığı vb. durumlar karşısında savunmasızdırlar. Türkiye'de kaybolan çocukların tespit ve aile birleştirme çalışmaları ise hâlâ devam etmektedir (UNICEF, 2023).

17 Kasım 2019 tarihinde ortaya çıkan ve kısa sürede küresel ölçekte etkisini gösteren COVID-19 pandemisi, çocuklar üzerinde uzun vadeli ve kalıcı etkiler yaratmıştır. COVID-19, UNICEF'in 78 yıllık tarihinde çocukları etkileyen en kapsamlı krizlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte bazı ülkelerde özellikle kız çocukları arasında belirgin öğrenme kayıpları yaşandığı; çocuk işçiliği, toplumsal cinsiyete dayalı şiddet, erken evlilik ve erken gebelik risklerinde artış görüldüğü rapor edilmiştir. Söz konusu gelişmeler, çocuk koruma ve ruh sağlığı alanlarında daha önce kaydedilen olumlu ilerlemelerin sekteye uğramasına neden olmuş ve COVID-19'u bu alanlarda önemli bir engel hâline getirmiştir.

Pandemi sürecinde çocukların yaşadıkları belirsizlik, sosyal izolasyon ve yaşam düzenindeki ani değişiklikler, çocukların korku ve kaygı duygularını yoğun biçimde deneyimlemelerine yol açmıştır. Yapılan araştırmalar, COVID-19 pandemisinin çocuklarda anksiyete ve depresyon belirtilerinin artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dönemde ruh sağlığı açısından risk taşımayan çocuklarda yeni sorunların ortaya çıktığı, hâlihazırda ruh sağlığı sorunları bulunan çocuklarda ise mevcut sorunların şiddetlenerek devam ettiği belirlenmiştir (UNICEF, 2021a; UNICEF, 2021b; UNICEF, 2021c; UNICEF, 2022).

Yukarıda ele alınan durumlar, dünya genelinde yaşanan çok boyutlu krizlerin (şiddet, siber zorbalık, çocuk işçiliği, kaybolan çocuklar, erken evlilik gibi) çocukların yaşamlarını çeşitli yönlerden etkilemeye devam ettiğini göstermektedir. Bu krizlerin çocuklar üzerindeki yansımaları, çocuk haklarının uygulanmasında önemli güçlüklerin bulunduğuna işaret etmektedir. Gelişimsel özellikleri nedeniyle çocuklar, karşı karşıya kaldıkları olumsuzluklara ilişkin görüşlerini her zaman açık ve etkili biçimde ifade edememekte; bu durum, onları riskler karşısında daha hassas bir konuma getirmektedir. Bu bağlamda, çocukların refahından ve sağlıklı gelişiminden sorumlu olan bireylerin ve kurumların, çocukların korunmasına yönelik duyarlılıklarını artırmaları ve gerekli önleyici adımları atmaları büyük önem taşımaktadır.

Çocuk koruma her türlü fiziksel, cinsel, psikolojik, ruhsal ve duygusal istismar, ihmal ve sömürüyü ifade etmek için kullanılmaktadır. Çocuk koruma çalışmaları ise her türlü sosyal mekânda bir çocuğun güvenliğine, refahına, gelişimine veya insanlık onuruna zarar veren/verme ihtimali bulunan her türlü kötü muameleyi (bu eylemi kimin yaptığına ve kasıtlı olup olmadığına bakılmaksızın) önlemeyi ve ele almayı açıklamaktadır (Ruiz-Casares, Collins, Tisdall & Grover, 2016). Türk Hukuk Sistemi'nde, çocukların korunmasına dair düzenlemeler tek bir başlık altında toplanmamıştır. Türkiye açısından bakıldığında, çocuk korumaya yönelik en temel girişimler "1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" ve "5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu"dur (Yıldırım Doğru, 2012, s. 2). 1982 Anayasası'nın temel ilkeleri (sosyal devlet vb.) çocuklara da uygulanmaktadır (Akyüz, 2024, s. 34).

Ulusal hukukta, korunma gereksinimi içinde bulunan çocuklarla suça sürüklenen çocuklar hakkında alınacak önlemler, Çocuk Koruma Kanunu'nda (ÇKK); korunma gereksinimi içinde olan çocuklara sağlanacak hizmetler ise "Sosyal Hizmetler Kanunu"nda yer almaktadır. Uluslararası hukukta, "Lahey Sözleşmeleri" nafaka, velayet ve evlat edinme konularına yoğunlaşmıştır. Bu sözleşmelerde velayet konusunda çocuğun korunması ve yerinin zorla değiştirilmesine yönelik önlemler üzerinde durulmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ise çalışan çocukların korunmasına ilişkin sözleşmeler düzenlemektedir (Akyüz, 2024, s. 8-11). Çocuk Koruma Kanunu, çocukları kasıtlı veya kasıtsız her türlü ihmal ve istismardan korumayı amaçlamaktadır (Yıldırım Doğru, 2012, s. 26).

Türkiye'de son yıllarda basına yansıyan çeşitli olaylar, çocukların korunma hakları ve güvenliklerine ilişkin yapısal sorunların devam ettiğini göstermektedir. Medyada yer alan vakalar, çocukların evde, okulda ve kamusal alanlarda karşı karşıya kaldıkları güvenlik risklerini görünür kılmakta ve çocuk güvenliğinin bütüncül biçimde ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir. Nitekim British Broadcasting Corporation (BBC) tarafından yayımlanan haberlerde, Diyarbakır'da 8 yaşındaki bir çocuğun evine yakın bir bölgede yaşamını yitirmesi (BBC, 2024a) ve İzmir'de annelerinin geçim sağlamak amacıyla kısa süreliğine evden ayrılmak zorunda kalması sonucunda beş küçük çocuğun ev yangınında hayatını kaybetmesi (BBC, 2024b), çocukların aile ortamında dahi yeterli koruyucu mekanizmalardan yoksun kalabildiklerini ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde, Hürriyet tarafından aktarılan haberlerde okul ortamında yaşanan ölümcül bir kaza (Hürriyet, 2024a) ile okul çalışanının bir çocuğa yönelik sınır ihlaline varan davranışı (Hürriyet, 2024b), eğitim kurumlarında çocuk güvenliğinin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikososyal boyutlarıyla da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Kamusal alanlarda yaşanan olaylar da çocukların güvenliğinin ne denli kırılgan olduğunu ortaya koymaktadır. NTV'nin haberlerine göre, Gaziantep'te bir çocuğun mahallede oyun oynarken öldürülmesi (NTV, 2024a) ve İstanbul'da bir inşaat çalışması sırasında kaldırımda

yürüyen bir çocuk ile annesinin tehlikeye maruz kalması (NTV, 2024b), çocukların günlük yaşamlarında dahi ciddi güvenlik riskleriyle karşı karşıya kalabildiklerini göstermektedir.

Bu örnekler birlikte değerlendirildiğinde, çocukların yaşamlarını sürdürdükleri farklı sosyal mekânlarda yeterli güvenlik önlemlerinin alınamadığı ve korunma hakkının uygulamada önemli ölçüde zafiyetler içerdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu olaylar, çocuk güvenliğinin bireysel ihmallerden ziyade, çok düzeyli ve sistematik koruyucu politikalarla ele alınması gereken bir çocuk koruma sorunu olduğunu ortaya koymaktadır.

Maslow (1943), temel insan ihtiyaçlarını göreceli bir üstünlük hiyerarşisi içinde sıralamıştır: "Fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme." Birbirleriyle ilişkili olan bu ihtiyaçlar arasındaki hiyerarşi, sabit bir sıralamaymış gibi görünse de Maslow, bu sıralamada esneklik gözetilebileceğini dile getirmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar kısmen tatmin edildiğinde, kendini gerçekleştirme için hiçbir engel kalmayacaktır. Maslow, kendini gerçekleştirme ihtiyacını açıklarken şunları dile getirmiştir: "Bir müzisyen müzik yapmalı, bir ressam resim yapmalı, bir şair yazmalıdır. Bir insan ne olabilirse o olmalıdır." Kendini gerçekleştirme yolunda tatmin edilmesi gereken en önemli ihtiyaçlardan biri de şüphesiz ki güvenlik ihtiyacıdır. Güvenlik ihtiyacı, genellikle bir koruyucu veya güvenilebilecek daha güçlü bir kişi arayışında belirli bir ifade bulmaktadır. Güvenlik ve gelişim arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Çocuğun ilerlemesi, yani gelişimi küçük adımlarla gerçekleşmektedir. İleri doğru bir adım atmak, güvende olduğunu bilmekle mümkündür. Giderilmeyen güvenlik ihtiyaçları, ilerlemeye engel olmaktadır. Güvenliğin tehlikeye düşmesi ise gerileme anlamına gelmektedir. Çocuğun kendini güvende hissetmesi ancak hoşgörülü, onaylayıcı, destekleyici ve güvenli bir ortamda mümkündür (Maslow, 2011).

Bowlby'ye (1988b) göre bağlanma davranışı, bir kişinin dünyayla daha iyi başa çıkabileceği düşünülen, başka bir bireye yakınlık kazandığı veya bu yakınlığı sürdürmesi ile sonuçlanan herhangi bir davranış biçimidir. Bu davranış, en belirgin şekilde erken çocukluk döneminde görülmekte ve yaşam döngüsü boyunca da gözlemlenmektedir. Bağlanma teorisi, belirli bireylerle yakın duygusal bağlar kurma eğilimini, insan doğasının temel bir bileşeni olarak

kabul etmektedir. Bebek ve anne arasındaki iletişim, yaşam boyunca yakın ilişkilerin temel bir özelliği olarak devam etmektedir. Mary Ainsworth, bağlanma teorisine katkı sunan bir diğer önemli isimdir. Ainsworth ve meslektaşları, 1971 yılında üç temel bağlanma türü tanımlamışlardır: "Güvenli bağlanma, kaygılı dirençli bağlanma ve kaygılı kaçınmacı bağlanma." Güvenli bağlanmada, ihtiyaç duyulan bir durumda, ebeveyninin ulaşılabilir ve duyarlı olacağından emin olan birey, kaygılı dirençli bağlanmada ebeveyninin kendisine yardımcı olup olmayacağından emin değildir. Kaygılı kaçınmacı bağlanmada ise bireyin kendisine yardımcı olunacağı konusunda hiçbir güveni yoktur, reddedilmeyi beklemektedir. Ebeveynlerle kurulan bağlar, yaşam boyunca bireyin yakın ilişkilerinin ana özelliğini oluşturmaktadır. Çocuk büyüdükçe bağlanma şekli, çocuğun bir niteliği hâline gelmektedir. Bu durum, çocuğun ilişkilerinde söz konusu niteliği dayatma eğiliminde olacağının habercisidir (Bowlby, 2012).

Söz konusu teorilerden anlaşılacağı üzere, güvenlik ihtiyacı, çocuklar için en güçlü ikinci temel ihtiyaçtır. Çocukların insanlarla etkileşimleri sonucu geliştirdikleri bağların niteliği ise çocukların yaşamında etkin bir rol oynamaktadır. Güvenlik ihtiyacı ve insanlarla geliştirilen bağların yanında, çocukların bulundukları sosyal mekânlara dair bağlılıkları da kritik bir öneme sahiptir. Herhangi bir sosyal mekâna bağlılık sonucunda yaratılan güvenlik duygusu, çocukların tüm yaşamını etkileyebilecek niteliktedir.

Yer, bir kişinin yaşadığı evin belirli bir bölümünden, büyüdüğü mahallenin sokaklarına, ikamet edilen bölgeye ve ülkeye kadar farklı ölçeklerde mevcuttur. Bir yere ait olma duygusu, insanın kendini tanımasının temel bir bileşenidir. Bulunulan yer, güvenlik ve aidiyet duygularını destekleme potansiyeline sahiptir. Yer bağlılığı, kişinin kimliğinin bir parçası olarak anlaşılmakta ve fiziksel çevresiyle ilişkili anılar, duygular ve anlamlardan oluşmaktadır (Jack, 2010). Duygusal tepkiler, sosyal etkileşimlerin nasıl gerçekleştiğine ve belirli sosyal mekânların güvenlik duygusunu teşvik edip etmediğine dair zaman içinde gelişen mesajlar barındırmaktadır. Örneğin; korku veya endişe gibi duygusal tepkiler, sosyal

mekânın bağlılık kalitesini değiştirebilir. Mekân bağlılıkları, çocukların refahını besleyen güçlü sosyal bağlılıklar için zemin hazırlamaktadır (Koller & Farley, 2019).

Çocuklar en çok evde, okulda ve yakın çevrelerinde vakit geçirmektedirler. Zaman geçirilen mekânın, güvenlik ve aidiyet duygularını destekleyebileceği ve çocuk dostu bir ortamın sağlanabilmesi için de güvenliğin gerekli bir tema olduğu düşünüldüğünde; söz konusu mekânların güvenli olması ve böylece güvenlik duygularını da desteklemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda güvenli kent, güvenli çevre ve güvenli okul kavramlarına değinmenin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Güvenli kent, suç ve terör tehditlerini en aza indirgemek için çeşitli koruma araçlarının kullanıldığı, vatandaşların sağlıklı ve sürdürülebilir bir çevrede yaşamalarını sağlamak amacıyla kentsel güvenlik ve sağlık süreçlerinin etkinleştirildiği, krizlere karşı yüksek hazırlık, dayanıklılık ve hızlı tepki yeteneği geliştirilmiş bir şehirdir (Ristvej, Lacinàk & Ondrejka, 2020). Güvenlik, bir şehrin yaşam koşulları üzerinde önemli etkisi olan kilit alanlardan biridir. Son yıllarda güvenli şehirlerin yanı sıra akıllı ve sağlıklı şehirler gibi kavramlar da popülerlik kazanmaktadır. Modern şehirler, akıllı şehir statüsüne kavuşma yolunda çabalamaktadır. Akıllı şehir, yeni teknolojiler kullanarak şehirlerde dost canlısı ve çevreye zarar vermeyen yaşam koşulları yaratmayı amaçlamaktadır (Tutak & Brodny, 2023). Güvenli çevre, fiziksel ve sosyal anlamda risk barındırmayan, risklere maruz kalma olasılığının düşük olduğu bir çevredir. Bu çevrede bulunan çocuklar, tehlike ve istenmeyen durumlara karşı korunmakta, dolayısıyla fiziksel ve psikososyal olarak zarar görme riskinden de uzak kalmaktadırlar (Enskär, Isma & Rämgård, 2021). Çocukların yakın çevreleri düşünüldüğünde mahalle, çocukların en fazla etkileşimde bulundukları mekânlardan biridir. Mahallenin sunduğu koşullar, çocukların yaşam şanslarının, fırsatlarının ve deneyimlerinin önemli belirleyicilerindendir (Tayefi-Nasrabadi, García & Pourzakarya, 2021). Güvenli okul, öğrencilerin zorbalık, kurban olma ve şiddetten uzak, düzenli bir ortamdaki güvenlik duygularıyla ilişkilendirilen bir okuldur. Okul güvenliği, öğrencilere yönelik fiziksel, sosyal, psikolojik ve duygusal zararların günlük olaylarını

kapsamaktadır. Okul iklimi, okula bağlılık ve kişisel güvenlik, okul güvenliğini anlamak için önemli değişkenlerden bazılarıdır. Fiziksel güvenlik ve psikolojik güvenlik ise okul güvenliğinin kritik bileşenleridir (Kutsyuruba, Klinger & Hussain, 2015; Nickerson, Randa, Jimerson & Guerra, 2021).

Önceki paragraflarda ele alınan yasal düzenlemeler, kuramsal açıklamalar, güncel risk durumları ve sosyal mekânlara ilişkin değerlendirmeler, çocukların korunma hakkının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Çocukların korunma hakkı, yalnızca onların bireysel düzeyde risklerden uzak tutulmasını değil; aile, okul, mahalle, sokak, park/oyun alanları ve dijital ortamlar gibi sosyal mekânlarda güvenli koşullar altında var olabilmelerini de kapsamaktadır. Bu yönüyle çocuk güvenliği, yalnızca risk ortaya çıktıktan sonra müdahale edilmesi gereken bir durum olarak değil; olası tehditlerin önceden fark edilmesini, koruyucu ve önleyici mekanizmaların geliştirilmesini, güvenli fiziksel, sosyal ve dijital çevrelerin oluşturulmasını gerektiren bütüncül bir çocuk koruma meselesi olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında çocukların korunma hakkı ve güvenliği; ihmal, istismar, çocuk işçiliği, akran zorbalığı, okul güvenliği, afetler, dijital riskler, siber zorbalık, aile içi şiddet ve psikososyal iyi oluş gibi farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. Bu çalışmalar, çocukların güvenliğinin sağlanmasında yasal düzenlemelerin, kurumsal sorumlulukların, okul ikliminin, güvenli çevre düzenlemelerinin, dijital güvenlik farkındalığının ve koruyucu-önleyici uygulamaların önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmaların önemli bir bölümünde çocuk güvenliğinin daha çok yetişkinlerin, kurumların, hukuk sisteminin ya da politika yapıcıların bakış açısıyla değerlendirildiği görülmektedir. Bu nedenle çocukların sosyal mekânları nasıl deneyimledikleri ve bu mekânlara ilişkin güvenlik algılarının nasıl şekillendiği, üzerinde daha fazla durulması gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Bu durum, özellikle ilkokul çağındaki çocuklar açısından önemli bir araştırma gereksinimine işaret etmektedir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar, gelişimsel özellikleri nedeniyle korunmaya daha fazla ihtiyaç duymakta; aynı zamanda ev, okul, okul yolu, sokak, park/oyun

alanları ve dijital ortamlar gibi farklı mekânlarda çok yönlü deneyimler yaşamaktadır. Çocukların bu mekânları güvenli ya da güvensiz algılama biçimleri, yalnızca nesnel risklerin varlığına ilişkin bilgi sunmakla kalmamakta; aynı zamanda onların kendilerini ne ölçüde korunmuş, desteklenmiş ve güvende hissettiklerini de göstermektedir. Bu bakımdan çocukların sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarının incelenmesi, korunma hakkının hukuki ve fiziksel boyutlarının yanı sıra psikolojik, toplumsal ve dijital boyutlarının anlaşılmasına da katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Bu araştırmanın temel gerekçesi, çocukların güvenliğine ilişkin değerlendirmelerde onların kendi algı, deneyim ve ihtiyaçlarını görünür kılmaktır. Basına ve çeşitli raporlara yansıyan şiddet, ihmal, kaza, afet, dijital risk, siber zorbalık vb. durumlar, çocukların farklı güvenlik tehditleriyle karşılaşabildiklerini göstermektedir. Ancak bu tehditlerin sosyal mekânlara yönelik güvenlik algılarını nasıl etkilediğinin ortaya konulması, çocuk koruma alanında daha çocuk merkezli bir bakış açısının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, ilkokul öğrencilerinin ev, okul, okul yolu, sokak, park/oyun alanları ve dijital ortam gibi sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarının incelenmesi gerekli görülmüştür. Çalışmanın, çocukların korunma hakkının sosyal mekânlarla ilişkisini ortaya koyarak güvenli okul, güvenli çevre, güvenli dijital ortam ve çocuk dostu sosyal mekânların geliştirilmesine yönelik alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlarda güvenlik algılarını incelemektir. Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları nasıldır?" Genel amacın derinleştirilmesi ve farklı boyutların incelenebilmesi için araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin yaşadıkları ev ve yakın çevrenin özellikleri nasıldır?

2. Öğrenciler kendilerini en çok hangi sosyal mekânlarda güvende ya da güvensiz hissetmektedir?
3. Öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları, okullarının bulunduğu ilçelerin SEGE-2022 sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvende hissetme nedenleri nelerdir? Bu bağlamda en çok kimlere güvenmektedirler?
6. Öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvensiz hissetme nedenleri nelerdir? Bu bağlamda yaşadıkları olumsuz deneyimler nasıldır?
7. Öğrencilerin sosyal mekânların daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu gelişimini belirleyen temel bir evre olarak geçmiş ile bugün arasında kurulan sürekliliğin merkezinde yer almaktadır. Bu dönemde yaşanan olumlu ya da olumsuz deneyimler, yalnızca çocukluk yıllarıyla sınırlı kalmamakta; ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini de kapsayan bütüncül bir etki alanı oluşturmaktadır. Çocukluk yaşantılarının kişilik gelişimi üzerindeki belirleyici rolü, bireyin yetişkinlikteki benlik algısında ve ilişkisel örüntülerinde açık biçimde gözlemlenmektedir. Bu nedenle çocukluk döneminde temel ihtiyaçların karşılanması, özellikle de güvenlik ihtiyacının sağlanması, bireyin sağlıklı gelişimi açısından yaşamsal bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların güvenlik ihtiyacı, yalnızca fiziksel korunma ile sınırlı olmayıp, duygusal ve psikolojik güvenliği de içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Nesin'in (2018) vurguladığı üzere çocuklar, sevildiklerini ve güvende olduklarını anlamaya yönelik davranışlar

sergileyerek yetişkinlerin tepkilerini sınamakta; bu davranışlar olumsuzluk değil, temel bir ihtiyacın dışavurumu olarak değerlendirilmelidir (s. 149). Yetişkinlerden farklı olarak çocuklar, gelişimsel özellikleri nedeniyle güvende olup olmadıklarını açık biçimde ifade edememekte; temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için başkalarına bağımlı olmaları onları yapısal olarak savunmasız bir konuma yerleştirmektedir (Bagattini, 2019; Herring, 2023). Bu bağlamda çocukların, kendilerinden sorumlu bireylerle kurdukları güvenli, tutarlı ve koruyucu ilişkiler, onların refahı ve gelişimi açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Giesinger, 2019).

Çocuklar, aile içinde, okulda ve bulundukları diğer sosyal mekânlarda çeşitli güvenlik tehditlerine maruz kalabilmektedir. Güvensiz yaşam koşulları, çocukların çevrelerini tehditkâr algılamalarına ve kişilerarası ilişkilerde zorlanmalarına yol açmakta; bu durum çocukluk travmalarına zemin hazırlamaktadır (Andresen, 2014). İhmal ve istismar, aile içi ve toplumsal şiddet, doğal afetler, ebeveyn kaybı ve yaşamı tehdit eden hastalıklar gibi travmatik yaşantılar, gelişmekte olan beyin üzerinde kalıcı etkiler bırakabilmektedir (Mulvihill, 2005). Travmaya maruz kalan çocuklarda güvenli bağlanma örüntülerinin zayıfladığı, temel inanç sisteminde korunma mekanizmalarının yetersiz olduğu algısının geliştiği belirtilmektedir (Downey & Crummy, 2022). Nitekim çocukluk döneminde travmaya maruz kalmanın, yetişkinlikte çeşitli ruhsal bozukluklarla ilişkili olduğu; güvenli bağlanmanın bozulması yoluyla Borderline Kişilik Bozukluğu semptomlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabildiği araştırmalarla ortaya konulmuştur (Copeland vd., 2018; Zhang, Chow, Wang, Dai, & Xiao, 2012).

Duyguların bireyin çevreye uyum sağlamasında temel bir işlev üstlendiği göz önünde bulundurulduğunda, güvenlik duygusunun çocukluk döneminde kazanılmasının önemi daha da belirginleşmektedir. Güvenlik duygusu, bireyin kendine ve çevresine duyduğu güvenin temelini oluşturmakta; bu duygunun erken yaşlarda yeterince karşılanmaması, ilerleyen dönemlerde telafi edilmesini güçleştirmektedir (Geçtan, 2022; Türkçapar, 2022). İlkokul çağındaki çocuklar için güvenlik duygusunun temel kaynakları anne, baba ve öğretmenler

ile ev, okul ve yakın çevre gibi sosyal mekânlardır. Ancak Türkiye'de basına yansıyan olaylar, çocukların bu temel güvenlik alanlarında çeşitli risklerle karşı karşıya kalabildiğini göstermektedir (BBC, 2024a; BBC, 2024b; Hürriyet, 2024a; Hürriyet, 2024b; NTV, 2024a; NTV, 2024b). Bu haberler, çocukların gündelik yaşamlarını sürdürdükleri sosyal mekânlarda güvenlik meselesinin güncel ve çok boyutlu bir sorun alanı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte, söz konusu olaylar çoğunlukla yetişkinlerin, kurumların ya da medyanın bakış açısından görünür hâle gelmekte; çocukların bu mekânları nasıl algıladıkları, hangi durumları güvenli ya da güvensiz olarak deneyimledikleri ve güvenlik gereksinimlerini nasıl anlamlandırdıkları yeterince görünür olmamaktadır. Bu durum, çocukların sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarının doğrudan kendi ifadeleri ve deneyimleri üzerinden incelenmesine yönelik önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Uluslararası alanyazında çocukların güvenlik duygusuna ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmasına karşın (Arvisais, Charland, Audet & Skelling-Desmeules, 2023; Enskär, Isma & Rämgård, 2021; González-Carrasco, Casas, Ben-Arieh, Savahl & Tiliouine, 2019; Huber & Helm, 2024; Imanian, 2014; Johnson, 2000; Porter, McDermott, Daniels & Ingram, 2021; Severinsson, 2023), Türkiye bağlamında ilkokul çağındaki çocukların sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık, çocuk güvenliği konusunun yalnızca fiziksel koruma, kurumsal önlem ya da yetişkin değerlendirmeleriyle değil; çocukların öznel deneyimleri, mekân algıları ve güvenlik gereksinimleriyle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle çalışma, çocukların sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışmanın hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Kuramsal açıdan çalışma; çocukluk döneminde güvenlik duygusunu çocuk hakları, bağlanma ve mekân temelli güvenlik yaklaşımlarıyla ilişkilendirerek ele alması bakımından alanyazına katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. Türkiye bağlamında ilkokul çağındaki çocukların sosyal mekânlarda güvenlik duygularını doğrudan inceleyen ampirik çalışmaların sınırlı olması, araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu yönüyle çalışma, çocukların öznel güvenlik algılarını merkeze alarak güvenlik duygusunun çocuk gelişimi, psikolojik iyi oluş ve çevresel faktörlerle ilişkisini tartışmaya açmakta; ileride yapılacak araştırmalar için kavramsal ve metodolojik bir referans noktası oluşturabileceği düşünülmektedir.

Uygulama boyutunda araştırma bulgularının; çocuk koruma politikalarının geliştirilmesi, çocuk dostu mekânların planlanması ve okul temelli önleyici çalışmaların güçlendirilmesi açısından katkı sunma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Çocukların ev, okul ve yakın çevrelerinde kendilerini ne ölçüde güvende hissettiklerinin belirlenmesi, riskli alanların ve durumların daha görünür hâle gelmesine yardımcı olabilir. Bu yönüyle araştırma; öğretmenler, okul yöneticileri, ebeveynler, yerel yönetimler ve politika yapıcılar başta olmak üzere ilgili paydaşlara, çocukların güvenlik gereksinimlerini anlamaya yönelik veri sunabilir. Ayrıca çocukların görüşlerine dayalı bulguların, güvenliği tehdit eden unsurların erken fark edilmesine ve önleyici yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın, çocukların fiziksel ve psikolojik güvenliğini güçlendirmeye yönelik çok disiplinli uygulamalar için veri temelli bir zemin oluşturabileceği ve çocukların sağlıklı gelişimini destekleyen sürdürülebilir politikalara katkı sunabileceği öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan ve her ilçeden seçilen birer ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları, örnekleme dâhil edilen okullardan elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmelidir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri, anket formunda yer alan maddelere verdikleri yazılı yanıtlarla sınırlı olup, veri toplama sürecinde yüz yüze görüşme yapılmamıştır.

1.5. Tanımlar

Güvenlik duygusu: Bu araştırmada güvenlik duygusu, öğrencilerin yaşamlarına yönelik olası tehdit veya risklerden korunduğuna inandıklarında yaşadıkları güven ve emniyet duygusunu ifade etmektedir.

Sosyal mekân: Bu araştırmada sosyal mekân, çocukların gündelik yaşamlarında düzenli olarak bulundukları ya da etkileşim kurdukları fiziksel (ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları vb.) ve dijital (sosyal medya platformları vb.) bağlamları ifade eder. Sosyal mekân, çocukların bu bağlamlarda deneyimledikleri öngörülebilirlik, kontrol, destek ve gözetim/denetim düzeyleri üzerinden operasyonelleştirilmiştir.

Güvenli çevre: Fiziksel ve sosyal anlamda risk barındırmayan, risklere maruz kalma olasılığının düşük olduğu bir çevredir (Enskär vd., 2021).

Güvenli okul: Öğrencilerin zorbalık, kurban olma ve şiddetten uzak, düzenli bir ortamdaki güvenlik duygularıyla ilişkilendirilen bir okuldur (Kutsyuruba vd., 2015).

Güvenli sosyal mekân: Bu araştırmada güvenli sosyal mekân, çocukların fiziksel ya da dijital bağlamlarda kendilerini tehdit ve zarardan uzak hissettikleri; neyle karşılaşacaklarını öngörebildikleri, durum üzerinde belirli bir kontrol algıladıkları, gerektiğinde destek alabileceklerine inandıkları ve gözetim/denetimi koruyucu olarak deneyimledikleri sosyal mekânları ifade eder.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar sunulmuştur. İzleyen alt başlıklarda sırasıyla çocuk güvenliğinin tarihsel arka planı (2.1), çocuk hakları ve korunma hakkının sosyal mekânlar bağlamındaki normatif çerçevesi (2.2), çocuk güvenliğini sosyal mekân pratikleri içinde üreten risk örüntüleri (2.3), çocuklarda güvenlik algısını açıklayan kuramsal yaklaşımlar (2.4) ve araştırma konusu ile ilişkili yurt içi ve yurt dışı çalışmaların değerlendirilmesi (2.5) ele alınmıştır.

2.1. Çocukluğun Tarihsel Gelişimi ve Çocuk Güvenliği

Çocuk, tarih boyunca umudun taşıyıcısı ve insan soyunun devamlılığını simgeleyen temel bir varlık olarak görülmüştür (Tan, 1989, s. 72). Bununla birlikte çocukluk kavramı, yaşamın özel ve önemli bir dönemi olarak kabul edilse de tarihsel süreç içerisinde içinde bulunulan ekonomik, kültürel ve toplumsal koşullara bağlı olarak farklı anlamlar kazanmıştır (Gander & Gardiner, 2004; Yerasimos, 1994). Aynı toplum içinde dahi kız ve erkek çocuklar, farklı sosyoekonomik sınıflara mensup çocuklar ya da kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan çocuklar arasında çocukluk deneyimlerinin ve güvenlik koşullarının önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Tan'ın (1994, s. 23) aktardığı üzere çocukluğun tarihi büyük ölçüde "karabasanlarla çevrili" bir geçmişe sahiptir; tarihsel olarak geriye gidildikçe çocuk

öldürme, terk etme, ihmal ve istismar gibi uygulamaların daha yaygın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, çocuk güvenliğinin tarih boyunca sürekli olarak ihlal edilen ve korunması gereken temel bir alan olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, çocuk güvenliği ve korunmasına ilişkin anlayışın tarihsel gelişiminin incelenmesi, günümüzde çocuk hakları ve koruyucu yaklaşımların hangi toplumsal ve düşünsel temeller üzerine inşa edildiğinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu bölümde, çocukların güvenliği ve korunmasına yönelik yaklaşımlar tarihsel bir perspektifle ele alınarak; İlk Çağ'da çocukların güvenliği ve korunmasına ilişkin uygulamalar, Orta Çağ'da çocukluk algısı ve toplumsal tutumlar, modern dönemde çocukluğun ayrı bir gelişim evresi olarak kabul edilmesiyle birlikte çocuk güvenliğine yönelik değişen anlayışlar, Osmanlı Dönemi'nde çocuklara yönelik kurumsal koruma mekanizmaları ve Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk güvenliği kapsamında geliştirilen sosyal politikalar kısaca incelenmektedir. Böylece çocuk güvenliğinin tarihsel süreç içinde geçirdiği dönüşüm ortaya konularak, güncel çocuk koruma yaklaşımlarının tarihsel arka planı bütüncül bir çerçevede değerlendirilmektedir.

2.1.1. İlk Çağ'da Çocukların Güvenliği ve Korunması

İlk Çağ'da çocuklara yönelik sistematik koruma önlemleri yoktu. Hammurabi Kanunları'nda babasına karşı gelen çocuklara ağır cezalar öngörülmesi, dönemin disiplin anlayışını yansıtmaktaydı. Antik Mısır'da öğretmenlerin çocukları cezalandırabilmesi ve bazılarının altın madenlerinde ağır koşullarda çalıştırılması; Yunan ve Roma'da ailelerin çocuklarını yasalarla terk edebilmesi ve Sümerler'de çocukların aile bütçesine katkı için tüm gün yarım ücretle çalıştırılması, bu dönemin tipik örnekleriydi (Atatanır, 2022; Başaranbilek, 1994; Erkut, Balcı & Yıldız, 2017, s. 20). Ayrıca istenmeyen ya da hasta çocukların ölüme terk edilmesi de yaygındı. Bu uygulamalar, İlk Çağ'da çocuk güvenliği bilincinin henüz gelişmediğini ortaya koymaktadır.

2.1.2. Orta Çağ'da Çocukların Korunması ve Toplumsal Algı

Orta Çağ toplumlarında modern anlamda bir çocukluk kavramından söz etmek mümkün değildir. Çocuklar, yaklaşık yedi yaşına kadar bebeklik dönemi içerisinde değerlendirilmekte, bu yaştan itibaren ise yetişkinlerin sosyal ve kültürel dünyasına dâhil edilmektedir (Onur, 2005). Yetişkin yaşamına erken yaşta katılan çocukların oyun ve eğlence pratiklerinde yetişkin davranışlarını taklit etmeleri; kâğıt ve talih oyunları gibi etkinliklere yönelmeleri toplumsal olarak olağan karşılanmıştır (Tan, 1989). Bu yaklaşım, çocukların korunma ve gözetilme gereksinimlerinin büyük ölçüde görünmez kalmasına yol açmıştır.

Gander ve Gardiner'a (2004, s. 27–28) göre kundaklama ve sert disiplin uygulamaları, çocukların güvenliğini tehdit eden önemli etkenler arasında yer almıştır. Bu anlayışı sembolize eden "Sopayı esirgemek, çocuğu şımartır (Spare the rod, spoil the child)" sözü, disiplinin meşrulaştırılmasında sık başvurulan bir ifade olarak aktarılmaktadır (Miyawaki, 2004, akt. Aksoy, 2005, s. 340). Ayrıca yüksek bebek ölüm oranları nedeniyle altı yaş altı çocukların aile üyesi sayılmaması, çocukların hem fiziksel hem psikolojik güvenliğini zayıflatmıştır (Gander & Gardiner, 2004). İlk Çağ'da olduğu gibi Orta Çağ'da da çocukların hem toplumsal hem de mekânsal bağlamda büyük ölçüde ihmal edildiği görülmektedir.

2.1.3. Modern Dönemde Çocukluk ve Çocuk Güvenliği

Modern Çağ'da çocukların güvenliği ve korunmasına yönelik anlayış, önceki dönemlerin katı disiplin uygulamalarına kıyasla daha insancıl bir çerçeve kazanmıştır. Postman'a (1995) göre çocukluk fikri, Rönesans'ın en büyük icatlarından biridir. Bu dönemde birey ve insan doğasının önemi artmış; çocuk yaşamı korunması gereken değerli bir alan olarak görülmeye başlanmıştır (Tan, 1989). Çocuk, "sevilebilen, sakınılıp gözetilen ve üzerine gelecek inşa edilebilen bir özne" hâline gelmiştir (Öztan, 2009, s. 15). Öztan'a (2009, s. 17) göre Rousseau'nun yaklaşımında çocuk, doğuştan masum kabul edilmekte; bu masumiyetin korunmasının ve çocuğa rehberlik edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu bakış açısı, 17.

yüzyılda üst ve orta sınıfların çocukluğu ayrı bir gelişim dönemi olarak kabul etmesine; kundaklama ve sütannelik gibi uygulamaların terk edilmesine katkı sağlamıştır. 20. yüzyılda ise çocukların korunmasına yönelik önemli yasaklar getirilmiş; çocukların geneleve gitmeleri, kumar oynamaları, ağır işlerde çalışmaları ve alkol-tütün satın almaları engellenmiştir (Gander & Gardiner, 2004).

Bununla birlikte, Rönesans ve Aydınlanma ile başlayan bu olumlu gelişmeler Sanayi Devrimi'nin etkisiyle gölgelenmiştir. 18. yüzyılın sonlarından itibaren çocuk emeği yoğun biçimde sömürülmüş, çocukların güvenliği ciddi biçimde tehlikeye girmiştir. Başaranbilek'e (1994, s. 50) göre İngiltere'de 4–5 yaşındaki çocukların sanayi bacalarını temizlemek için haftada 72 saat çalıştırılması ve yalnızca dörtte bir ya da yarım gündelik ücret alması, bu sömürünün çarpıcı örneklerinden biridir. Çocukların bu koşullarda korunmasına yönelik bazı idari ve yasal düzenlemeler yapılmış olsa da yeterli olmamış; ancak 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren sivil yaşamın örgütlenmesiyle çocuk bakımının kurumsallaşmaya başladığı görülmüştür (Eraslan, 2019). Bu tarihsel çerçeve, çocuk güvenliği ve korunmasına ilişkin yaklaşımın her toplumda aynı biçimde kurumsallaşmadığını göstermektedir. Bu noktadan hareketle izleyen bölümde Osmanlı Dönemi'nde çocuk güvenliği ve kurumsal koruma anlayışı incelenmektedir.

2.1.4. Osmanlı Dönemi'nde Çocuk Güvenliği ve Kurumsal Koruma

Osmanlı toplumunda çocuk yetiştirme sürecinde korku ve disipline dayalı yöntemler önemli bir yer tutmaktaydı. Çocuklar, anne-baba, öğretmen ya da devlet otoritesi gibi çeşitli korku unsurlarıyla terbiye edilmeye çalışılmıştır (Tan, 1990). Onur'a (2005, s. 108) göre masallarda ve gündelik yaşamda "umacı, gulyabani, zaptiye, cellat" gibi figürler çocukları korkutma aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında "sevgiden mahrum bırakma" ya da "evden atma" tehditleri de çocuk terbiyesinde kullanılan yöntemler arasındaydı (Ahioğlu-Lindberg, 2012, s. 45–46). Bu çerçevede çocukluk, hak temelli bir korunma alanından ziyade itaat ve toplumsal kontrol üzerinden tanımlanan bir terbiye nesnesi olarak konumlanmış; bu

durum, çocukların güvenliğini destekleyecek sistematik koruma mekanizmalarının oluşmasını da sınırlamıştır. Yoğun savaş dönemleri, çocukların korunmasını daha da zorlaştırmış, hizmetler çoğu kez bireysel hayırsever girişimlerle sınırlı kalmıştır (Sütçü, Batman, Eraslan & Demirel, 2023).

Tanzimat sonrası dönemde ise çocukların korunması, devlet politikalarında daha görünür hâle gelmiştir. Ayrıca modern anlamda kurumsal girişimler de hayata geçirilmiştir: 1851'de Emval-i Eytam Nezareti, 1896'da Darülaceze, 1899'da Hamidiye Etfal Hastanesi, 1903'te Darülhayr-ı Âli ve 1917'de Himaye-i Etfal Cemiyeti kurulmuş; terk edilmiş ve yetim çocuklara barınma, sağlık ve eğitim hizmetleri sağlanmıştır (Öztan, 2009, s. 30–41). Bu gelişmeler, Osmanlı'da çocuk güvenliği anlayışının toplumsal kontrol ve korkuya dayalı disiplin yöntemlerinden kurumsal korumaya doğru evrildiğini göstermektedir.

2.1.5. Cumhuriyet Dönemi'nde Çocuk Güvenliği ve Sosyal Politikalar

Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocukların "vatan için fedakârlık" anlayışıyla yetiştirilmesi, edebi metinlerle desteklenmiş; kız ve erkek çocuklar asker gibi eğitilmiş ve kimi zaman savaş hazırlıklarına dâhil edilmiştir (Tevfik, 1936, akt. Öztan, 2009, s. 56-172). Bu anlayış, çocukların korunmasını güçleştirmiştir. Dayak ve korkutma ise disiplinin temel araçları olarak sürmüş, "Kızını dövmeyen dizini döver" veya "Dayak cennetten çıkmadır" gibi atasözleri bu yaklaşımı yansıtmıştır (Ahioğlu-Lindberg, 2012, s. 49).

Savaş sonrası yoksulluk ve sağlık sorunları, korunmaya muhtaç çocukları Cumhuriyet'in öncelikli gündemlerinden biri haline getirmiştir. Bu doğrultuda modern sosyal hizmet kurumları oluşturulmuş; bakım ve koruma hizmetleri kurumsallaştırılmıştır (Sütçü vd., 2023). Himaye-i Etfal Derneği'nin doğumevleri ve "Süt Damlası" programı gibi çalışmaları anne-çocuk bağını güçlendirmiş; salgın hastalıklarla mücadele ve çocukların alkolden korunması, toplumsal politika hâline gelmiştir (Öztan, 2009, s. 97-99).

Çocuk Esirgeme Kurumu, Kızılay, Türk Maarif Cemiyeti ve Halkevleri kimsesiz çocuklara yönelik hizmetler sunmuş; bakımevleri kurulmuş ve ölümlerin azaltılması hedeflenmiştir. Köy Mektepleri Müfredat Programı ve Köy Eğitmenleri Kanunu ise kırsal bölgelerde eğitime erişimi artırmayı amaçlamıştır (Öztan, 2009, s. 87-168). Bu kurumlar aracılığıyla, yardımlar ihtiyaç sahibi çocuklara ulaştırılmış; çocukların toplumda arzu edilen bir konum kazanmalarına yönelik çabalar sürdürülmüştür (Özüçetin & Sanatasan, 2021).

Cumhuriyet'in "milli meselelerinden" biri de sağlıklı bireyler yetiştirmekti. Bu amaçla şehirlerde çocuk bahçeleri ve oyun alanları inşa edilmiş; bu alanların sokaklara kıyasla daha güvenli ve elverişli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca okul dersliklerinin ferah ve sağlıklı olması gerektiği vurgulanmıştır (Öztan, 2009, s. 100-104).

Bu uygulamaların tamamı, Cumhuriyet döneminde çocuk güvenliğinin yalnızca ailenin sorumluluğuna bırakılmadığını; devletin sosyal, sağlık ve eğitim politikaları aracılığıyla bu alanı kurumsal bir sorumluluk olarak üstlendiğini ortaya koymaktadır. Tarihsel süreçte çocukluğun toplumsal konumuna ve çocukların korunmasına yönelik yaklaşımlarda yaşanan dönüşümler, çocuk güvenliğini etkileyen risklerin ve bu riskleri şekillendiren dinamiklerin anlaşılmasına önemli bir arka plan sunmaktadır. Bu dönüşüm, çocuk güvenliğinin yalnızca "iyi niyet" ya da aile içi sorumlulukla açıklanamayacağını; devletin, yerel yönetimlerin ve kurumların çocuğun bulunduğu sosyal mekânlarda koruyucu yükümlülükler üstlendiğini göstermektedir. Bu nedenle izleyen bölümde çocuk güvenliği, çocuk hakları perspektifiyle; korunma hakkının ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve dijital ortamlar gibi sosyal mekânlardaki karşılığı üzerinden ele alınmaktadır.

2.2. Çocuk Hakları ve Korunma Hakkı: Sosyal Mekânlarda Güvenliğin Normatif Çerçevesi

Bu araştırmada çocuk güvenliği, çocuğun yalnızca korunması gereken kırılgan bir varlık olmasının ötesinde, farklı sosyal mekânlarda (ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve dijital ortamlar) hak sahibi bir özne olarak konumlanması üzerinden tartışılmaktadır. Bu

yaklaşım, güvenliği yalnızca nesnel risklerin yokluğu olarak değil; çocuğun sosyal mekânlarda kendini ne ölçüde güvende hissettiği, hangi koşullarda korunabildiği ve hangi süreçlerde görüşünün dikkate alındığıyla birlikte ele almayı gerekli kılar. Bu gereklilikten hareketle ilerleyen bölümlerde çocuğun korunma hakkına ilişkin yasal boyut ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.2.1. Yasal Çerçeve ve Çocuğun Mekânsal Konumu

2.2.1.1. Uluslararası Çerçeve ve Temel İlkeler

Çocuk haklarına ilişkin ulusal ve uluslararası yasal çerçeve, çocuğu yalnızca korunması gereken kırılgan bir varlık olarak değil, farklı sosyal mekânlarda hak sahibi bir özne olarak konumlandırmaktadır. Uluslararası düzeyde bu çerçeveyi belirleyen temel metin, 18 yaşından küçük herkesi "çocuk" kabul eden *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'dir* (ÇHS). Türkiye, ÇHS'yi onaylayarak hükümlerini iç hukukun parçası hâline getirmiştir. ÇHS'nin Resmî Gazete'de yayımlanan önsözünde taraf devletler, çocukların özel ilgi ve yardıma hakkı olduğunu kabul etmekte; çocuğun mutluluk, sevgi ve anlayış ortamında gelişebilmesi için ailenin korunması ve desteklenmesi gereğine dikkat çekmektedir (ÇHS, 1989; T.C. Resmî Gazete [RG], 1995).

Sözleşme, bu çerçevede çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarını, birbirini tamamlayan bir bütün olarak ele almakta; çocukların her alanda ihmal, istismar ve kötü muameleden korunmasını hedeflemektedir. Genel ilkeler ayrımcılık yasağı, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı ve katılım hakkı olarak ortaya konulmaktadır (Akyüz, 2024, s. 45-47). Özellikle korunma hakkı (m. 19), çocuğun fiziksel ve zihinsel bütünlüğünü tehdit eden risklere karşı yasal ve kurumsal önlemler alınmasını zorunlu kılar; bu da sosyal mekânların risk değerlendirmesi ve güvenlik standartlarının belirlenmesinde temel hareket noktasıdır (ÇHS, 1989; RG, 1995).

Bu ilkeler, çocuğun ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya gibi gündelik sosyal mekânlarda hem korunması gereken hem de karar süreçlerinde hakları gözetilmesi gereken bir özne olarak görülmesini gerektirir. Başka bir ifadeyle, çocukların sosyal mekânlardaki güvenlik algısı, yalnızca risklerden korunma boyutuyla değil, aynı zamanda bu mekânların nasıl tasarlandığı ve yönetildiğine ilişkin söz ve etkilerinin olup olmamasıyla doğrudan bağlantılıdır.

2.2.1.2. Ulusal ve Uluslararası Mevzuat

Türkiye'de çocuk hakları ve çocuk hukuku, birbirini tamamlayan çok sayıda hukukî düzenlemeden oluşan, parçalı fakat kapsamlı bir mevzuat yapısına dayanmaktadır. 1982 Anayasası'nın çocuk, aile, eğitim, çalışma yaşamı, sağlıklı çevre ve gençliğin korunmasına ilişkin maddeleri; velayet ve aile içi statüyü düzenleyen *4721 sayılı Türk Medenî Kanunu* (2001); ceza ve ceza muhakemesi mevzuatındaki hükümler; eğitim, iş ve sosyal güvenlik mevzuatındaki özel düzenlemeler ile *Çocuk Koruma Kanunu* ve sosyal hizmetler mevzuatı, çocuğun ev, okul, sokak, çalışma ortamı ve bakım kurumları gibi farklı sosyal mekânlarda korunmasına yönelik ulusal hukukî altyapıyı oluşturmaktadır (Akyüz, 2024, s. 7-8). Türkiye'nin onayladığı temel insan hakları sözleşmelerine verdiği konum, *1982 Anayasası'nın* 90. maddesinin son fıkrasıyla güvence altına alınmakta; böylece ÇHS hükümleri, çocuklara ilişkin ulusal politika ve uygulamalarda doğrudan başvurulabilir bir referans çerçevesi oluşturmaktadır (1982 Anayasası, m. 90).

Uluslararası alanda ise çocuk haklarını düzenleyen kurallar, ÇHS ekseninde çok katmanlı bir yapı oluşturmaktadır. ÇHS'ye ek üç İhtiyari Protokol, çocuk satışı, fuhuşu ve pornografisi; silahlı çatışmalara katılım ve bireysel başvuru usulü gibi özel alanları düzenlemektedir. Ayrıca Avrupa Konseyi, Lahey Konferansı ve Uluslararası Çalışma Örgütü gibi yapılar çerçevesinde kabul edilen sözleşmeler de nafaka, velayet, evlat edinme, çocuk işçiliği ve cinsel istismar gibi konularda ayrıntılı hükümler getirerek çocukların korunmasına ilişkin uluslararası koruma sistemini tamamlamaktadır (Akyüz, 2024, s. 8-11).

Bu uluslararası çerçevenin Türkiye'deki anayasal ve yasal düzenlemelerle nasıl bütünleştiği, izleyen bölümde ayrıntılandırılmaktadır.

2.2.1.2.1. Çocuk Koruma Kanunu

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usul ve esasları belirleyerek çocuk koruma alanındaki ulusal hukukî altyapının çekirdeğini oluşturur. Kanunda yer alan "korunma ihtiyacı olan çocuk" tanımı; çocuğun bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimiyle kişisel güvenliğinin tehlikeye girmesi, ihmal, istismar ve suç mağduru olma hâllerini kapsayacak biçimde yapılmış; böylece çocuğun aile, okul, sokak, bakım kuruluşu ve diğer sosyal mekânlarda karşılaşabileceği çok boyutlu riskler hukukî düzeyde görünür kılınmıştır.

Kanun, koruyucu ve destekleyici tedbirlerin öncelikle aile ortamında danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma hizmetleri yoluyla uygulanmasını; adli ve idari merciler ile kolluk, sağlık ve eğitim kurumlarının bildirim yükümlülükleri aracılığıyla çocuğun gerektiğinde sosyal hizmet ve adalet sistemiyle temasının güvence altına alınmasını öngörmektedir (Çocuk Koruma Kanunu, 2005, m. 1–10). Bu yönüyle Kanun, çocukların yalnızca bireysel risklere karşı değil, gündelik yaşamlarını sürdürdükleri sosyal mekânlardaki güvenlik ve korunma ihtiyaçlarına ilişkin bütüncül bir müdahale çerçevesi sunmaktadır. Örneğin, okul çevresinde ya da mahalle sokaklarında karşılaşılan istismar, ihmal veya şiddet şüphesinin, bildirim yükümlülükleri yoluyla çocuk koruma sistemine aktarılması, Kanun'un sosyal mekân temelli riskleri bütüncül biçimde ele alışına somut bir örnek oluşturmaktadır.

2.2.1.3. Hak Öznesi Olarak Çocuk ve Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları

Çocuğun korunması düşüncesi, onu yalnızca bakıma muhtaç bir varlık değil, sevgi ve saygıya layık, toplumun ayrılmaz bir parçası olan bir insan olarak görmeye dayanır (Akyüz, 2024, s. 3). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), 18 yaşın altındaki herkesi ayrım gözetilmeksizin hak sahibi bireyler olarak tanımlayarak çocuğa "temel hak ehliyeti" kazandırır. Böylece çocuk, hukuken yönetilen bir "nesne" değil; yaşama hakkı, bedensel bütünlük, özel hayatın gizliliği, düşünce ve ifade özgürlüğü gibi kişisel, sosyal ve siyasal haklara sahip bir "özne" olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2024, s. 343-364).

Çocuğun "hak öznesi" olarak kazandığı bu konum ve ÇHS'nin hükümleri; Çocuk Hakları Komitesi'nin (ÇHK) yayımladığı *Genel Yorumlar* aracılığıyla, çocukların değişen yaşam koşullarına ve mekânsal deneyimlerine uyarlanmakta; böylece soyut hükümler, somut politika ve uygulama ölçütlerine dönüştürülmektedir. İlkokul çağındaki çocukların sosyal mekânlardaki güvenlik algısı da Komite'nin özellikle dört Genel Yorumu aracılığıyla kurduğu normatif çerçeve içinde anlam kazanmaktadır (ÇHK, 2009, 2011, 2013, 2021).

Öncelikle, *Genel Yorum No. 12* (2009) ile ayrıntılandırılan "çocuğun görüşünün dikkate alınması hakkı", güvenlik algısına ilişkin araştırmaların temel dayanaklarından biridir. Güvenlik, yalnızca yetişkinler tarafından tanımlanan nesnel standartlardan ibaret değildir; çocuğun gündelik yaşamını sürdürdüğü mekânlarda kendini ne ölçüde güvende hissettiğine ilişkin öznel deneyimiyle birlikte değerlendirilmesi gereken bir olgudur. Bu nedenle çocuğun ev, okul, sokak, park ve diğer sosyal mekânlara ilişkin endişe ve beklentilerinin sistematik biçimde dinlenmesi, korunma hakkının etkin kullanılmasının ve çocuk koruma sisteminin işlerliğinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (ÇHK, 2009). Bu tezde uygulanan anket formu da, ilkokul çağındaki çocukların sosyal mekânlara ilişkin öznel güvenlik algılarını kendi ifadelerine dayanarak ortaya çıkarmayı hedefleyerek, çocuğun görüşünün dikkate alınması hakkıyla uyumlu bir veri toplama aracı olarak tasarlanmıştır.

Bu zeminde, *Genel Yorum No. 13* (2011), "çocuğun her türlü şiddetten korunma hakkı"nı mutlak bir ilke olarak ortaya koyar. Yorum, şiddeti yalnızca fiziksel saldırılarla sınırlamayıp, duygusal istismar, ihmal, zorbalık, korku ve baskı içeren tüm ilişki biçimlerini kapsayan geniş bir kavramsal çerçeve içinde tanımlamaktadır. Böylelikle çocuğun sosyal mekânlarda (örneğin okul koridorlarında, oyun alanlarında, servis araçlarında veya dijital ortamlarda) hissettiği korku, tehdit ve dışlanma hâlleri de korunma hakkının bir parçası olarak ele alınmakta; güvenlik algısının psikolojik boyutu görünür kılınmaktadır (ÇHK, 2011).

Mekânsal bağlamda, *Genel Yorum No. 17* (2013), çocuğun dinlenme, oyun, boş zaman, kültürel yaşama ve sanatsal etkinliklere katılım hakkını (m. 31) ayrıntılandırarak parkların, sokakların, okul bahçelerinin ve mahalle çevrelerinin çocuklar için güvenli, erişilebilir ve kapsayıcı biçimde planlanması gerektiğini vurgular. Komite, trafikten, suçtan, ayrımcı tutumlardan ve "güvensizlik hissi" yaratan diğer unsurlardan arındırılmış fiziksel çevrelerin, çocukların kamusal yaşama katılımı ve iyi oluşları açısından belirleyici olduğunu belirtmektedir (ÇHK, 2013).

Son olarak, günümüz çocukluğu açısından fiziksel mekânlar kadar belirleyici hâle gelen dijital ortamlar, *Genel Yorum No. 25* (2021) ile çocukların haklarına ilişkin yeni bir sosyal etkileşim alanı olarak tanımlanmıştır. Bu Genel Yorum, çevrimiçi oyun platformları, sosyal medya ve iletişim uygulamalarını da çocuğun günlük yaşam mekânlarının bir uzantısı olarak ele almakta; siber zorbalık, mahremiyet ve veri koruma ihlalleri ile dijital sömürü biçimlerini modern güvenlik tehditleri olarak kavramsallaştırmaktadır. Böylece korunma hakkının mekânsal sınırları, yalnızca fiziksel çevreyle sınırlı kalmayıp, çocukların dijital ortamlardaki deneyimlerini de içerecek biçimde genişlemektedir (ÇHK, 2021). Bu çerçeve, aşağıda ayrıntılandırılan dijital ortam, medya ve mahremiyet tartışmalarıyla doğrudan ilişkilidir.

2.2.1.4. Aile ve Ev: Çocuğun Özel Alanda Korunma Hakkı

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), çocuğun yetiştirilmesi ve yeteneklerine uygun biçimde yönlendirilmesi sorumluluğunu öncelikle ana-babaya ve çocuktan hukuken sorumlu

kişilere yüklemekte; bu sorumluluğun çocuğun yüksek yararı ilkesi doğrultusunda yerine getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (m. 5, 18; Akyüz, 2024, s. 72). Bu çerçevede aile, çocuğun bakım, gözetim ve korunmasının sağlandığı temel sosyal kurum ve birincil koruyucu mekân olarak konumlandırılmaktadır. Ancak evin çocuk için her koşulda güvenli bir alan olduğu varsayımı yalnızca toplumsal kabullere değil, hem ÇHS'nin devlete yüklediği pozitif yükümlülükler hem de güncel ampirik göstergeler ışığında mutlak bir geçerlilik taşımamaktadır.

Nitekim ÇHS'nin 19. maddesi, çocuğun ebeveynleri yanında bulunduğu durumlar dâhil olmak üzere, her türlü bedensel ve ruhsal şiddet, ihmal ve istismara karşı korunmasını devletin pozitif yükümlülüğü olarak tanımlamaktadır (Akyüz, 2024, s. 69–72). Bu yaklaşım, aile içi alanın "özel" niteliğinin, çocuğun korunma hakkını sınırlayan bir gerekçe olarak ileri sürülemeyeceğini ortaya koyar. Türkiye'de bu yükümlülüğün ulusal hukuktaki karşılığını, *6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun* oluşturmaktadır. Anılan Kanun, ev içi şiddet vakalarında şiddet uygulayanın uzaklaştırılması gibi koruyucu ve önleyici tedbirler yoluyla çocuğun ev içindeki güvenliğini sağlamayı amaçlamakta; yalnızca cezai yaptırımlarla sınırlı kalmayıp sosyal, psikolojik ve eğitsel destek mekanizmalarını da içeren bütüncül bir koruma anlayışı benimsemektedir (Ailenin Korunması Kanunu, 2012).

Korunma hakkı, yalnızca aile içi ilişkilerle sınırlı olmayıp, çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ve fiziksel mekânları kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu bağlamda ÇHS, çocuğun cinsel sömürünün her türüne karşı korunmasını (m. 34) ve kaçırılma, satılma ile fuhşa zorlanma gibi ağır ihlallerin önlenmesini devletlerin açık sorumluluğu olarak düzenlemektedir (m. 35; Akyüz, 2024, s. 83). Türkiye'nin taraf olduğu ve *Lanzarote Sözleşmesi* olarak bilinen *Çocukların Cinsel Suistimaline Karşı Korunmasına İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi* (2011) ise cezalandırıcı önlemlerin yanı sıra önleyici eğitim, farkındalık çalışmaları ve risk yönetimi stratejileriyle bu koruma yükümlülüğünü somutlaştırmaktadır. Bu düzenlemeler, çocuğun güvenliğinin "ev içi mahremiyet" ile sınırlı bir mesele

olmadığını; aksine aile içi koruma ile dış dünyadaki riskler arasında kurulan dengenin, çocuğun güvenlik algısını belirleyen kritik bir eşik oluşturduğunu göstermektedir.

Ulusal veriler, evin ilkokul çağındaki çocuk için "doğal" bir korunma ve bakım mekânı olduğu varsayımını belirgin biçimde sorgulatmaktadır. Bağımsız İletişim Ağı (Bianet)'te aktarılan ve Acıbadem Üniversitesi Suç ve Şiddetle Mücadele Merkezi ile Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Derneği (İMDAT) tarafından 2020–2024 yılları arasında incelenen 864 istismar vakasına ilişkin bulgular, istismarın en sık çocuğun kendi evinde gerçekleştiğini; failler arasında babaların ilk sırada yer aldığını ve vakaların önemli bir bölümünün cinsel istismar niteliği taşıdığını göstermektedir (Bianet, 2025). FİSA Çocuk Hakları Merkezi'nin 2024 yılının ilk altı ayına ilişkin bilgi notunda ise önlenebilir çocuk yaşam kayıpları içinde ev içi şiddet, ev kazaları, soba/doğalgaz zehirlenmeleri ve yangınların öne çıktığı belirtilmektedir (Bianet, 2024). Evde gözetim eksikliği ile fiziksel güvenlik yetersizliklerinin kısa sürede ölümcül sonuçlara dönüşebildiğine ilişkin vakalar, bu risklerin yalnızca olasılıksal değil, yaşantısal olarak da görünür olduğunu göstermektedir (Hürriyet, 2025). Uluslararası basına yansıyan vakalar benzer bir örüntüyü desteklemektedir: Koruyucu bakım ilişkilerinde dahi ölümcül şiddet uygulamalarının görülebildiği (NBC Chicago, 2025) ve uzun süreli aile içi şiddetin görünmez kalabildiği durumlarda "güvenli alan" beklentisinin tersine dönebildiği (BBC, 2024c) aktarılmaktadır. Bu gösterge vakalar birlikte değerlendirildiğinde, evin çocuk açısından yalnızca mahremiyet ve bakımın değil, kimi koşullarda ciddi risklerin de yoğunlaştığı bir mekân olabildiği; dolayısıyla çocuğun korunma hakkının aile mahremiyeti gerekçesiyle sınırlandırılamayacağı anlaşılmaktadır.

Bu bölümün ortaya koyduğu temel sonuç şudur: Çocuğun güvenliği, birincil koruyucu alan olan evden başlamakla birlikte, çocuğun gündelik yaşamda temas ettiği tüm sosyal mekânlarda fiziksel çevre, kurumsal kapasite ve denetim düzeyiyle birlikte ele alınmak durumundadır. Bu nedenle izleyen başlıklarda gelişme–oyun hakkı, eğitim hakkı ve dijital mekânlarda mahremiyet hakkı; sosyal mekânın niteliği üzerinden ve "hakların tanınması–fiilî güvenlik deneyimi" arasındaki mesafe dikkate alınarak tartışılmaktadır.

2.2.1.5. Gelişme ve Oyun Hakkı: Fiziksel Çevrenin Niteliği

Çocuğun sağlıklı gelişimi, yalnızca hayatta kalmasını değil, yeteneklerini ortaya koyabileceği uygun bir yaşam standardına sahip olmasını gerektirir. ÇHS'de yer alan sağlık, sosyal güvenlik, oyun ve dinlenme hakları (m. 24, 26, 27, 31); çocuğun gündelik sosyal mekânları olan ev, sokak, park ve mahallenin fiziksel ve sosyal niteliğini belirleyen temel unsurlardır (Akyüz, 2024, s. 365). Sağlık hakkı, bedensel ve ruhsal iyilik hâlini birlikte içerirken çevre bu hakkın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte çevre kirliliği, sağlıksız kentleşme ve yeşil alanların azalması; çocukların doğadan kopuk ve mekânsal olarak sıkışmış bir çocukluk deneyimi yaşamasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda ÇHS'nin 31. maddesi kapsamında "çocuğun çocuk olma hakkı"; konutların, okulların, mahallelerin ve parkların çocuk dostu biçimde düzenlenmesini; kentlerin çocuklar için güvenli yürüyüş ve oyun alanları olarak yeniden düşünülmesini zorunlu kılar (Akyüz, 2024, s. 365–369, 422–427).

Bu gereklilik ulusal mevzuatta da karşılık bulmuştur. *5393 sayılı Belediye Kanunu* (m. 14 ve m. 76), yerel yönetimlere çocukların gelişimine yönelik sosyal hizmetleri yürütme ve kent konseyleri aracılığıyla çocukların yönetime katılımını sağlama görevi vererek, çocuk dostu kentsel mekânların inşasını yasal bir sorumluluk hâline getirmiştir (Belediye Kanunu, 2005). Ayrıca fiziksel çevrenin güvenliği, yalnızca "tipik gelişim gösteren" çocuklar için değil, tüm çocuklar için sağlanmalıdır. *5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun,* genel kullanıma açık park, oyun alanı ve yolların erişilebilir olmasını zorunlu kılarak, özel gereksinimli çocukların sosyal mekânlarda ayrımcılığa uğramadan güvenle var olabilmesini yasal güvence altına almaktadır (Engelliler Hakkında Kanun, 2005).

Sokaklar ve parklar, oyun hakkının kamusal yaşama açıldığı temel mekânlar olmakla birlikte, denetim kapasitesinin zayıf kaldığı koşullarda çocukların bu hakkı fiilen kullanmasını sınırlandıran risk örüntülerine de sahiptir. Kamusal alanda çocuklara yönelen yetişkin şiddeti (Habertürk, 2025a) ve kontrolsüz silah kullanımının çocuklar açısından ölümcül sonuçlar doğurabilmesi (Cumhuriyet, 2024), oyun ve sosyalleşme işleviyle

özdeşleştirilen sokak deneyiminin "güvenli katılım" niteliğini aşındırabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde park ve oyun alanlarında ekipman güvenliği ile düzenli bakım/denetim eksikliği, kısa sürede çoklu mağduriyetlere yol açabilmekte (DHA, 2025b); çevresel riskler (ör. sahipsiz hayvan saldırıları) çocukların kamusal mekânı deneyimleme biçimini belirgin biçimde etkileyebilmekte (AA, 2025b) ve park içinde başlayan bir tehlike hızla trafik riskine eklemlenerek zarar olasılığını artırabilmektedir (TRT Haber, 2025a). Oyun alanlarının "yorgun mermi" gibi dolaylı şiddet risklerinden de bağımsız olmadığına ilişkin örnekler, kamusal mekânda güvenliğin çok katmanlı doğasını görünür kılmaktadır (TRT Haber, 2024c). Uluslararası örnekler de parkların kimi koşullarda şiddet, hayvan saldırıları, ekipman güvenliği sorunları ya da çatışma bağlamlarıyla kesişebildiğini göstermektedir (Global News, 2025; Reuters, 2024c; Reuters, 2025a; The Indian Express, 2024).

Bu gösterge vakaların işaret ettiği temel nokta, çocuk dostu kentsel çevrenin yalnızca "mekân üretimi" ile kurulmadığı; bakım, denetim, erişilebilirlik ve hızlı müdahale kapasitesiyle sürdürülen bir kamusal sorumluluk alanı olduğudur. Dolayısıyla sosyal mekânların niteliği, çocuğun oyun hakkını ne kadar özgür ve güvenli kullanabildiğinin doğrudan belirleyicisi olduğu gibi, çocukların güvenlik algısında kamusal alanlara yönelik yakınlık/kaçınma örüntülerinin oluşmasında da etkili bir değişkendir.

2.2.1.6. Eğitim Hakkı: Güvenli Sosyal Mekân Olarak Okul

Eğitim hakkı, çocuk için hem başlı başına bir hak hem de diğer hakların bilinmesi ve kullanılabilmesi açısından "anahtar hak" niteliğindedir. 1982 Anayasası ve *Millî Eğitim Temel Kanunu* ile güvence altına alınan bu hak, Akyüz'e (2024) göre çocuğun güvenli ve sağlıklı bir okul ortamında bulunmasını da içerir. Bu bağlamda okul, yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği bir bina değil; çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının kurumsal düzeyde somutlaştığı temel bir sosyal mekândır. "Güvenli okul"; öğrencilerin ve çalışanların olumlu iletişim içinde bulunduğu, iç ve dış tehditlere karşı

önlemlerin alındığı, fiziksel çevrenin çocuğun gelişimine uygun düzenlendiği mekân olarak tanımlanır. Okulun konumu, altyapısı, bahçe düzeni, hijyen koşulları ve şiddete karşı koruyucu politikalar bu kapsamda değerlendirilir (Akyüz, 2024).

Okul içi güvenlik algısı yalnızca fiziksel tehditlerle sınırlı değildir. Öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları fiziksel, sözel veya siber baskı içeren akran zorbalığı, okulun sosyal mekân olarak güvenilirliğini zedeleyen temel risk alanlarından biridir. Bu riskin yönetilmesi adına *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği,* okullarda şiddetin önlenmesi ve psikososyal koruma hizmetlerinin yürütülmesini zorunlu kılarak okulun "duygusal açıdan güvenli" bir mekân olmasını yasal bir standarda bağlamıştır (MEB Rehberlik Yönetmeliği, 2020). Psikososyal güvenliğin yanı sıra okulun fiziksel mekân olarak güvenliği de hayati önem taşır. *6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu,* okul binalarının yangın, deprem, kaygan zemin ve merdiven güvenliği gibi fiziksel risklerden arındırılmasını zorunlu kılarak mekânsal güvenlik standartlarını belirlemektedir (İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, 2012). Dolayısıyla okulun ne ölçüde "çocuk dostu" ve "şiddetsiz" bir ortam sunduğu, ilkokul öğrencilerinin güvenlik algılarını doğrudan şekillendirmektedir.

Eğitim ortamlarının güvenli sosyal mekân olarak değerlendirilmesi, okul içindeki risklerin önlenmesinin yanı sıra kriz, çatışma ve şiddet koşullarında da çocukların korunma hakkının güvence altına alınmasını gerektirir. Norveç ve Arjantin öncülüğünde hazırlanan Birleşmiş Milletler Destekli *Güvenli Okul Bildirgesi*, okul ve üniversitelerin saldırılardan korunması, askerî amaçlarla kullanılmasının önlenmesi ve eğitimin kesintisiz biçimde sürdürülebilmesi açısından önemli bir uluslararası normatif çerçeve sunmaktadır. Bildirge, eğitime yönelik saldırıların çocukların yalnızca eğitim hakkını değil; yaşam, gelişme, korunma ve psikososyal iyi oluş haklarını da tehdit ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarının, çocukları ölüm, yaralanma, sömürü ve güvensizlikten koruyabilen; düzen, istikrar ve destekleyici ilişkiler sağlayarak kriz koşullarının psikolojik etkilerini azaltabilen mekânlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle Güvenli Okul Bildirgesi, okulun çocuklar açısından yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği bir kurum değil, aynı zamanda

koruyucu ve hak temelli bir sosyal mekân olarak ele alınması gerektiğini desteklemektedir (Güvenli Okul Bildirgesi, 2015). Türkiye'nin güncel resmî ülkeler listesinde yer almadığı, yani taraf devletler arasında bulunmadığı Bildirgeyi 123 devlet onaylamıştır. Bildirgeyi onaylayan devletler, güvenli eğitime erişimin yeniden sağlanmasına ve çatışmalara duyarlı, aynı zamanda toplumsal veya etnik gruplar arasında saygıyı teşvik eden eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik taahhütte bulunmaktadır. Bildirge, iş birliği ve bilgi alışverişi için bir çerçeve sunmaktadır; ayrıca bildirgeyi onaylayan ülkeler, uygulanma sürecini değerlendirmek üzere düzenli aralıklarla bir araya gelmektedir (UNICEF, 2026).

Bununla birlikte güncel örnekler, okulun normatif olarak atfedilen güven üretme kapasitesinin, uygulamada personel seçimi ve denetimi, şiddet ve istismar risklerinin önlenmesi, hijyen–tedarik süreçlerinin yönetimi ve fiziksel çevre güvenliği gibi birbiriyle ilişkili alanlarda sınanabildiğini göstermektedir. Okul personeli kaynaklı şiddet (Habertürk, 2025b) ve cinsel istismar iddialarına ilişkin süreçler (TRT Haber, 2024a), koruyucu mekanizmaların önleme–bildirim–müdahale kapasitesinin kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Okul güvenliği kasıtlı şiddetle sınırlı değildir; toplu zehirlenme şüpheleri (DHA, 2024) ya da okul içinde yaşanan fiziksel kazalar (TRT Haber, 2024b), okulun gündelik işleyişine ilişkin "rutin" alanların dahi çocukların güvenlik algısında belirleyici olabildiğini düşündürmektedir. Uluslararası örneklerde de okul ortamında ölümcül şiddet (Reuters, 2024a), zorbalığın çocukların okul aidiyetini zedelemesi (TF1 Info, 2025), öğretmen hakkında yürütülen cinsel saldırı süreçleri (Global News, 2024) ve okul binalarının güvenlik denetimine ilişkin tartışmalar (Hindustan Times, 2025) okulun güvenli mekân olma niteliğinin, kurumsal kapasite ve denetim süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Bu çerçevede eğitim hakkının güvencesi, yalnızca okula erişimle tamamlanmamakta; okulun fiziksel ve psikososyal güvenliğinin sürdürülebilir biçimde yönetilmesini de içermektedir. Ayrıca okulun güvenliği, çocuğun okula eriştiği gündelik güzergâh olan okul yolundaki

risklerden bağımsız düşünülemez; zira okul yolu, ev ile okul arasında uzanan ve çocuk güvenliğinin "geçiş mekânı" olarak yeniden üretildiği bir hattır.

2.2.1.6.1. Okul yolu (geçiş mekânı olarak)

Okul yolu, ilkokul çağındaki çocuğun eğitim hakkına erişiminin gerçekleştiği gündelik güzergâhtır; ancak bu hattın çocuk açısından her zaman güvenli bir kamusal deneyim sunmadığı görülmektedir. Okul geçitleri, yaya önceliği ve servis güvenliği gibi standartlar *2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu* ve *Okul Servis Araçları Yönetmeliği* ile düzenlenmiş olmakla birlikte (Karayolları Trafik Kanunu, 1983; Okul Servis Araçları Yönetmeliği, 2017), hız, dikkat ve geçiş önceliği gibi temel kuralların ihlali hâlinde okul yolu kısa sürede yüksek riskli bir alana dönüşebilmektedir (AA, 2024a). Taşıma güvenliğine ilişkin kazalar (NTV, 2024c) ve kamusal alanda takip/çağırma gibi "yabancı riski" örüntüleri (DHA, 2025a), okul yolunun yalnızca trafik değil kamusal güvenlik boyutunda da kırılgan olduğunu göstermektedir. Çevresel/kentsel risklerin (ör. sahipsiz hayvan saldırısı) okul yolu deneyimini güvensizleştirebilmesi (AA, 2025a) ise çocukların güvenlik algısının "öngörülemezlik" duygusuyla hızla zedelenebildiğine işaret etmektedir. Uluslararası örneklerde de okul otobüsü kazaları (ABC News, 2025), okul çevresinde art arda yaşanan çarpma olayları (ABC News Australia, 2025) ve okul önü yoğunluk anlarında meydana gelen kitlesel yaralanmalar (Reuters, 2024b) okul yolu güvenliğinin yalnızca altyapı düzenlemeleriyle değil, denetim ve risk yönetimi kapasitesiyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir (AP News, 2024).

2.2.1.7. Dijital Ortamlar, Medya ve Mahremiyet

Çocuk Hakları Komitesi'nin 25 No'lu Genel Yorumu, dijital çevreyi çocuk haklarının bütüncül olarak kullanıldığı yeni bir sosyal mekân olarak tanımlayarak, çevrimiçi risk ve fırsatların da çocuk koruma sisteminin ayrılmaz parçası olduğunu vurgulamaktadır (ÇHK,

2021). Modern kitle iletişim araçları ve dijital ortamlar, çocukların bilgiye erişimi (m. 17) ve kendilerini ifade etmeleri (m. 13) açısından güçlü imkânlar sunarken, aynı zamanda düzenlenmesi gereken yeni bir sosyal mekân olarak öne çıkmaktadır. ÇHS'nin 17. maddesi, devletleri medyanın çocuklar için yararlı içerikler üretmesini teşvik etmeye çağırırken, çocukları zararlı yayınların etkilerinden koruma yükümlülüğü de getirir (Akyüz, 2024, s. 401–402).

Dijital ortam, mahremiyet hakkı (m. 16) bakımından kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun özel hayatının, kişisel verilerinin ve iletişiminin korunması gerekliliği, fiziksel dünyadan dijital dünyaya taşınmıştır. Televizyon, internet ve sosyal medya; çocuklara katılım olanakları sağlarken; şiddet içerikli yayınlar, tüketim baskısı, siber zorbalık, cinsel istismar ve kişisel verilerin kötüye kullanılması gibi riskleri de beraberinde getirebilir (Akyüz, 2024, s. 406–418). Bu risklere karşı ulusal düzeyde *6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK),* çocukların dijital kimliklerinin, görsellerinin ve verilerinin hukuka aykırı işlenmesini önleyerek dijital güvenliğin yasal çerçevesini çizmektedir (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu, 2016). Veri güvenliğinin ötesinde, *5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi Hakkında Kanun,* çocukların zararlı içeriklere (müstehcenlik, intihara yönlendirme vb.) maruz kalmasını önlemek amacıyla erişim engelleme mekanizmalarını devreye sokarak dijital ortamın içerik güvenliğini sağlamayı hedeflemektedir (İnternet Ortamında Yapılan…, 2007).

Bununla birlikte dijital ortamda güvenlik, yalnızca yasal düzenlemelerin varlığıyla kendiliğinden tesis edilmemekte; platformların içerik denetimi, veri işleme pratikleri ve çevrimiçi etkileşimlerin hızla zarar üretmeye elverişli yapısı nedeniyle uygulama kapasitesiyle birlikte düşünülmesi gereken bir yönetişim alanı olarak belirmektedir. Çevrimiçi istismar ve şantaj örüntülerinin platformlar üzerinden görünür hâle gelebildiğine (AA, 2024b), siber zorbalığın çocukların psikososyal iyi oluşunu ve güvenlik algısını olumsuz etkileyebildiğine (TRT Haber, 2025b) ve deepfake (derin sahtecilik) teknolojileriyle çocuklara ait görsel/ses verilerinin yeni ihlal biçimlerine konu olabildiğine

ilişkin örnekler (TRT Haber, 2025c), dijital mahremiyetin "dinamik" bir risk alanı olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişisel verilerin hukuka aykırı biçimde sorgulanıp paylaşılmasına ilişkin süreçlerde çocukların da yer alması (DHA, 2025c), çocuk verisinin dolaşıma girmesi hâlinde hedef göstermeyi ve zarar riskini artıran bir kırılganlık alanına işaret etmektedir.

Uluslararası örnekler de platform sorumluluğu ve koruyucu kapasite tartışmasını derinleştirmektedir. Roblox üzerinden çocukların cinsel sömürü ve istismara maruz bırakıldığı iddialarıyla açılan davaların bir dosyada toplanması (Reuters, 2025b), dijital ortamların çocuk koruma açısından yüksek ölçekli risk üretebilme potansiyelini ortaya koymaktadır. Snapchat üzerinden bir çocuğun kandırılarak cinsel eylemlere ve kendine zarar vermeye yönlendirildiği olaya ilişkin mahkûmiyet kararı (CPS, 2025) ve çevrimiçi çocuk cinsel istismarıyla ilişkili suçların artışına dair veriler (The Guardian, 2025a), riskin yaygın ve büyüyen bir problem alanı olduğunu desteklemektedir. TikTok'un belirli "meydan okuma" içerikleriyle ilişkilendirilen çocuk ölümleri nedeniyle dava edilmesi (The Guardian, 2025b) ve bazı ülkelerde sosyal medya kullanımına yönelik kısıtlamaların gündeme gelmesi (AP News, 2025), korumanın yalnızca ebeveyn denetimine bırakılmadığını; düzenleyici politika düzeyinde daha güçlü müdahalelerin tartışıldığını göstermektedir. Bu tablo, dijital ortamların çocukların güvenlik algısında riskin "her an karşılarına çıkabileceği" hissini güçlendirebildiğini; bu nedenle katılım hakkının dijital bağlamda anlamlı hâle gelmesinin, etkili denetim ve koruma önlemlerinin yanı sıra çocukların dijital medya okuryazarlığı becerilerinin güçlendirilmesiyle de doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Bu normatif ve kurumsal çerçeve, çocuğun farklı sosyal mekânlarda korunmasını ve katılımını güvence altına almayı amaçlasa da, bu güvencelerin gündelik pratikte nasıl karşılık bulduğu ve çocukların güvenlik algısına nasıl yansıdığı ayrıca incelenmelidir. Diğer bir ifadeyle, hakların tanınması ve düzenlemelerin varlığı, çocukların ev, sokak/park, okul/okul yolu ve dijital ortamlarda kendilerini fiilen güvende hissetmelerini otomatik olarak garanti etmemektedir. Bu bölümde ele alınan çok katmanlı koruma çerçevesi, temel risk alanları ve ilgili mevzuatla birlikte Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çocuğun Sosyal Mekânlardaki Güvenliğine İlişkin Yasal Çerçeve ve Risk Analizi

Sosyal Mekân	Temel Risk Alanları	İlgili Temel Yasal Düzenlemeler	Koruma Hedefi
Ev (Özel Alan)	İhmal, istismar, aile içi şiddet	• 6284 sayılı Kanun • Türk Medenî Kanunu • ÇHS (m. 19)	Çocuğun aile içinde fiziksel ve psikolojik bütünlüğünün korunması
Sokak	Şiddet, suç mağduriyeti, kaçırılma, cinsel istismar/sömürü riski, güvensiz çevre	• 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) *(koruyucu–destekleyici tedbirler)* • ÇHS (m. 19) • Lanzarote Sözleşmesi *(yalnızca cinsel istismar/sömürü boyutu için)*	Kamusal alanda çocuğun şiddet ve istismardan korunması; risk oluştuğunda koruyucu tedbirlere erişimin sağlanması
Okul	Akran zorbalığı, personel kaynaklı ihlal riski, fiziksel kaza/hijyen	• MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği • 6331 sayılı İSG Kanunu • ÇHS (m. 28–29)	Şiddetsiz okul iklimi ile fiziksel/psikososyal güvenliği sağlanmış eğitim ortamının oluşturulması
Okul Yolu	Trafik kazaları, servis güvenliği, çevresel/kamusal güvenlik riski	• Karayolları Trafik Kanunu • Okul Servis Araçları Yönetmeliği • ÇKK *(koruyucu tedbir mantığı bakımından)*	Ev–okul transfer sürecinde çocuğun trafik ve taşınma güvenliğinin sağlanması
Park/Oyun Alanları	Yaralanma, erişilebilirlik sorunu, bakım/denetim eksikliği, çevresel riskler	• Belediye Kanunu (5393) • Engelliler Hakkında Kanun (5378) • ÇHS (m. 31)	Çocuğun gelişimine uygun, erişilebilir ve denetlenen oyun alanlarının sağlanması
Sosyal Medya	Siber zorbalık, veri/mahremiyet ihlali, zararlı içerik riski	• KVKK (6698) • 5651 sayılı Kanun • Genel Yorum No. 25	Dijital mahremiyetin korunması, zararlı içeriklere karşı koruma ve siber güvenliğin güçlendirilmesi

Tablo 1, çocuğun farklı sosyal mekânlarda karşılaşabileceği temel risk alanlarını ve bu risklere yanıt üretmeyi amaçlayan normatif araçları birlikte göstermektedir. Bununla birlikte, hukuki düzenlemelerin varlığı ile çocukların sosyal mekân deneyimlerinin niteliği arasında her zaman doğrusal bir ilişki kurulamamaktadır. Çocuğun "güvende olma" hâli; risklerin nesnel varlığı kadar, risklerin nasıl deneyimlendiği, hangi duygulanımsal tepkileri ürettiği ve çocuğun mekâna ilişkin değerlendirmelerini nasıl yapılandırdığıyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle izleyen bölümde, normatif/kurumsal koruma çerçevesinin ötesine geçilerek çocuk güvenliğini şekillendiren risk örüntüleri ve çocukluğun sosyolojik-kültürel bağlamı, çocukların farklı sosyal mekânlarda kendini güvende hissetme süreçleriyle birlikte ele alınmaktadır.

2.3. Çocuk Güvenliği: Riskler ve Sosyal Mekân Bağlamı

Çocuk güvenliği, yalnızca yasal düzenlemelerin kapsamı ya da kurumsal koruma mekanizmalarının varlığıyla açıklanamayacak; çocuğun sosyal mekânlarda (ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve dijital ortamlar) karşılaştığı riskler, ilişkiler ve çevresel koşullar içinde biçimlenen çok katmanlı bir olgudur. Bu bölümde çocuk güvenliği, çocukluğun sosyolojik ve kültürel bağlamı ile risklerin sosyal mekânlarda gündelik pratikler içinde nasıl üretildiği dikkate alınarak ele alınmakta; böylece "hakların tanınması" ile "fiilî güvenlik deneyimi" arasındaki mesafenin çocukların güvenlik algısına nasıl yansıdığı kuramsal bir çerçevede tartışılmaktadır.

2.3.1. Çocukluğun Sosyolojik ve Kültürel Bağlamı

Çocukluk, bağlama, kültüre, zamana ve toplumsal koşullara göre farklı biçimlerde inşa edilen bir toplumsal olgu olarak ele alınmaktadır (Norozi & Moen, 2016). Sosyolojik çocukluk yaklaşımı, çocukların içinde bulundukları bağlamlarda (aile, okul ve akran grupları vb.) anlam kuran, deneyimlerini yorumlayan ve ilişkileri etkin biçimde şekillendiren aktif özneler olduğunu vurgulamaktadır (Corsaro, 2005). Bu perspektifle uyumlu olarak James ve Prout (1997), çocukluğu yalnızca geleceğe ilişkin bir hazırlık dönemi olarak değil, çocukların bugün yaşadıkları somut toplumsal deneyimlerle birlikte kavramaya çalışan "yeni bir paradigma" çerçevesinde tartışmaktadır. Bu paradigma, çocukların sosyal bilimler literatüründe ve kamusal alanda daha görünür kılınmasını; çocuk hakları, katılım ve temsil tartışmalarının güçlenmesini hedeflemektedir.

Küreselleşme, çocukların yaşamı üzerinde çok kapsamlı sonuçlar doğurmuş ve çocukluk deneyimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Küresel medya ve sosyal medyanın çocukların gündelik deneyiminde merkezi bir yer edinmesi; çocukluk, gençlik ve yetişkinlik sınırlarını belirsizleştirmiştir. Birçok konuda çocukların durumunun önceki yüzyıllara kıyasla daha iyi olduğu; ancak ekonomik eşitsizliklerin derinleşmesi ve çocukluk deneyimlerinin sınıfsal, mekânsal ve kültürel olarak keskin biçimde ayrıştığı

vurgulanmaktadır (Mahmoudi & Mintz, 2019). Sosyal medyada çevrimiçi olmak, toplumların çocuklar için ördüğü geleneksel koruma duvarlarını aşmakta; çocukları uygunsuz içeriklere ve tehlikeli kişilerle temas riskine daha açık hâle getirmektedir. Dijital cihazların 7/24 erişilebilirliği ise zorbalığın "okul saatleriyle sınırlı" olmaktan çıkmasına, çocuğun evde ve özel alanında da devam eden bir baskı biçimine dönüşmesine yol açmaktadır (UNICEF, 2017).

Postmodern dönemde ebeveynlik ve çocukluk algısında belirgin bir dönüşüm yaşanmış; yeni aile yapıları içinde çocuk, giderek daha fazla yetkin, etkin ve yaşamın tüm alanlarına becerileriyle katılabilen bir özne olarak konumlandırılmaya başlanmıştır. Göçler, ekonomik ve siyasal krizler, salgınlar gibi hızlı toplumsal değişim süreçleri, toplumun hemen her kategorisinde olduğu gibi, çocukluğun toplumsal kabulüne ve çocuğa ilişkin sosyal algılara da yansımıştır (Atila Demir, 2022). Bununla birlikte, tarihsel olarak çocukların dezavantajlı konumu farklı biçimlerde yeniden üretilerek günümüze kadar gelmiştir. Aynı kültürel bağlam içinde dahi toplumsal ve ekonomik koşullar, farklı çocukluk deneyimlerinin ortaya çıkmasına yol açmakta; politik, eğitimsel, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki ilerlemeler ise bu eşitsizlikleri gidermede çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu çerçevede neoliberal politikalar, çocukları ekonomiye katkı sağlayacak insan kaynağı ve piyasanın ihtiyaçlarına göre "yetiştirilen" bireyler olarak konumlandırarak önemli bir risk alanı yaratmaktadır (Ördem Aydoğmuş, 2020). Bu çok katmanlı dönüşümler, çocukların gündelik yaşamlarını sürdürdükleri fiziksel ve dijital mekânların, çocuk güvenliği açısından yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

2.3.2. Çocuğun Sosyal Mekân Deneyimi ve Güvenlik

Mekânsal farklılıklar, çocukluğun yalnızca tarihsel değil, aynı zamanda içinde yaşanılan yere bağlı olarak da farklı biçimlerde deneyimlenen çoğul bir olgu olarak ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Çocukluk ile mekân ilişkisi birlikte ele alındığında, çocuğun benliğini kurduğu ve gündelik pratiklerini sürdürdüğü bağlamların, sosyal mekân deneyimini

belirlediği görülür. Çocuk coğrafyaları literatüründe bu sosyal mekânlar ev, okul, sokak, oyun alanları ve çeşitli kamusal alanlar olarak tanımlanmakta; bu çalışma kapsamında ise çocukların sosyal mekân deneyimi ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamları üzerinden incelenmektedir. Bu sosyal mekânlar kuramsal olarak ayrı başlıklar altında ele alınsa da çocuğun deneyiminde birbirleriyle sürekli temas hâlindedir; örneğin sokaktaki bir çocuğu anlamak, yalnızca sokağın kendisini değil, onunla ilişkili diğer sosyal mekânları da dikkate almayı gerektirmektedir (Uysal, 2015).

James vd. (1998) ile Massey'nin (1998) mekân tartışmalarını aktaran Holloway ve Valentine (2000), mekânı çocuklar ile yetişkinler arasındaki güç ilişkilerinin, toplumsal normların ve çocukların mekâna duygusal bağlılıklarının iç içe geçtiği ilişkisel bir deneyim alanı olarak ele almaktadır. Bu çalışmada çocukların güvenlik algıları, anket formundaki sıralamaya paralel biçimde ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamları bağlamında değerlendirilmiştir.

2.3.2.1. Ev

Ev, çocukların gündelik yaşamında hem korunma hem de aidiyet duygusuyla ilişkilendirilen, ancak kimi durumlarda güvensizlik ve travma deneyimlerini de içinde barındırabilen temel bir mekândır. Maine vd.'nin (2021) beş Avrupa ülkesini kapsayan çalışmalarının bulguları, çocukların "ev"i yaşa ve bağlama göre farklı biçimlerde anlamlandırdığını göstermektedir. Küçük yaştaki çocuklar, evi daha çok aile üyeleriyle kurulan gündelik sosyal ilişkiler üzerinden tarif ederken, yaş büyüdükçe ev, güvenlik, rahatlık, tanıdıklık ve "kendisi olabilme" gibi duygusal deneyimlerle birlikte düşünülmektedir. Ülke karşılaştırmaları da evin sabit bir coğrafi yerden çok, kimi zaman kökenle (İspanya), kimi zaman tarihsel travma ve yerinden edilme deneyimleriyle (Litvanya) iç içe geçen, sosyal ve duygusal bir aidiyet mekânı olarak kavramsallaştırıldığını ortaya koymaktadır (Maine vd., 2021).

Spånberger Weitz'in (2023) çalışmasında ise, aile içi şiddet ve ihmal bağlamında çocukların anlatıları, evin hem anne hem de çocuklar için bir "sıkıntı ve huzursuzluk mekânı" olarak

deneyimlenebildiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çocuklar, iyi bir evi korkudan arınmış, güvenli ve güvenebilecekleri yetişkinlere erişebildikleri bir yer olarak tanımlamakta; güvenli alanları hem fiziksel (destek aile, akraba evi vb.) hem de ilişkisel (kardeşlik bağları, güvenilir yetişkinler) biçimlerde kavramsallaştırmaktadır (Spånberger Weitz, 2023).

UNICEF'in 2025 tarihli küresel verileri, bu nitel bulguların yaygınlığını nicel düzeyde görünür kılmaktadır. Dünyada yaklaşık 1,6 milyar çocuk (her üç çocuktan ikisi) son bir ay içinde evde şiddet içeren disiplin uygulamalarına (fiziksel ceza ve/veya psikolojik saldırganlık) maruz kalmaktadır. Yine dünya genelinde her dört çocuktan biri (yaklaşık 610 milyon) son bir yıl içinde duygusal, fiziksel ve/veya cinsel şiddete maruz kalmış bir anneyle aynı evde yaşamaktadır; bu durum, evin çocuklar için güvenlik ve korunma kadar şiddet ve travmanın da mekânı olabildiğini göstermektedir (UNICEF, 2025).

2.3.2.2. Sokak

Sokak, çocuklar için gündelik hareket ve karşılaşma alanı olmakla birlikte, özellikle yoğun araç trafiği ve yetersiz aydınlatma koşullarında çok katmanlı güvensizlik deneyimlerinin biriktiği bir mekân hâline gelebilmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmalar, sokağın çocukların gündelik hareket alanlarını nasıl kısıtladığını ortaya koymaktadır. Sokaklar, özellikle yoğun araç trafiğinin bulunduğu mahallelerde, çocukların günlük hareket alanlarını daraltan başlıca güvenlik risklerinden biridir. Tavakoli, Abdollahi, Waygood, Páez ve Boisjoly (2024), Kanada'da 8–12 yaş arası çocukların evlerinden yaklaşık 1 km yürüyerek ulaşabildikleri yerlere erişimini, önce trafik tehlikesi yokmuş gibi, ardından tehlike düzeyi yüksek yol kesimlerine kısıtlar getirerek iki ayrı senaryoda karşılaştırmakta; trafik tehlikesi dikkate alındığında çocukların yürüyerek gidebildiği yer sayısının en az %75 oranında azaldığını ve bu azalmada en büyük payın yüksek araç hızlarına ait olduğunu ortaya koymaktadır (Tavakoli vd., 2024).

Litsmark, Rahm, Mattsson ve Johansson (2023) ise karanlık saatlerde çocukların bağımsız hareketliliğini, yetişkin gözetimi olmadan kendi mahallelerinde hareket etme, keşfetme, oynama ve arkadaşlarıyla sosyalleşme özgürlüğü olarak tanımlamakta; gün ışığı süresi, doğal ışık ve dış mekân aydınlatmasının niteliği ile kentsel tasarımın, çocukların fiziksel aktiviteleri, aktif seyahatleri ve sokakları kullanma biçimleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Karanlık korkusu ve güvenlik algısı, özellikle kız çocuklarında daha belirgin olmak üzere, çocukların tek başına dışarı çıkma kararlarını ve hangi sokak ve alanlardan kaçındıklarını şekillendirirken; sokak aydınlatmasının yetersiz, bozuk ya da hiç olmadığı bölgelerin çoğunlukla sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı mahallelerde yoğunlaşması, karanlık saatlerde sokakta olma imkânını sınıfsal eşitsizliklerle iç içe geçmiş bir güvenlik meselesine dönüştürmektedir (Litsmark vd., 2023). Böylece sokak, çocuklar açısından hem trafik tehlikesinin hem de ışık, karanlık ve mekânsal eşitsizlikler üzerinden üretilen çok katmanlı güvensizlik deneyimlerinin iç içe geçtiği bir gündelik yaşam mekânı hâline gelmektedir.

2.3.2.3. Okul

Okul, çocukluğun kurumsal olarak en çok zaman geçirilen mekânlarından biri olarak, hem öğrenme ve korunma işlevleri hem de maruz kalınan şiddet biçimleriyle çelişkili bir deneyim alanı sunmaktadır. UNICEF'in okul temelli şiddete ilişkin raporları, dünya genelinde pek çok kız ve erkek çocuk için okulun yalnızca öğrenme ve korunma mekânı değil, aynı zamanda çeşitli şiddet biçimlerinin bizzat yaşandığı bir yer olduğunu ortaya koymaktadır. Okul ortamında çocuklar; akranları, öğretmenleri ya da okul personeli tarafından gerçekleştirilebilen zorbalık, sözlü taciz, cinsel istismar ve sömürü, bedensel ceza ve diğer aşağılayıcı muamele türleriyle karşılaşabilmektedir. Bu tür okul temelli şiddet, çocukların yalnızca kendilerini güvende hissetme duygusunu zedelemekle kalmamakta; fiziksel yaralanmaların yanı sıra depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu ve intihar

düşüncelerine kadar uzanan ciddi psikolojik sonuçlara yol açabilmekte ve riskli, saldırgan ya da antisosyal davranış örüntülerini besleyebilmektedir (UNICEF, 2021d).

Borg'un (2023) İsveç'te ilkokul çağındaki çocukların devam ettiği okul sonrası eğitim kurumunda yürüttüğü çalışma, bu küresel tabloyu çocukların gündelik mekân deneyimleri üzerinden somutlaştırmaktadır. Bulgular, okul bahçesi, spor salonu, yemekhane ve okul çevresindeki ormanlık alan gibi okulun farklı sosyal mekânlarının çocuklar için bir yandan oyun oynadıkları gündelik mekânlar; diğer yandan sopa ile vurulma, itilme, alay edilme ve dışlanma gibi deneyimlerin yaşandığı riskli alanlar olarak betimlendiğini göstermektedir. Çocuklar bu güvensiz mekânlarla baş edebilmek için belirli yerlerden kaçınma, odalar ve açık alanlar arasında hareket ederek kendileri için görece güvenli küçük alanlar yaratma ve güven duydukları akran ya da yetişkinlere yönelme gibi gündelik stratejiler geliştirmektedir. Bu durum, okulun çocuklar açısından hem şiddetin belirli ölçüde normalleşebildiği hem de güvenlik duygusunun akran ve yetişkin ilişkileri içinde yeniden kurulduğu çelişkili bir gündelik yaşam mekânı olarak ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Borg, 2023).

2.3.2.4. Okul Yolu

Okul yolu, çocukların ev ile okul arasında kurdukları gündelik güzergâh olarak, hem bağımsız hareket edebilme olanaklarını hem de bu hareketliliği sınırlayan güvenlik kaygılarını görünür kılan bir yaşam alanıdır. Duffy vd.nin (2024) Kanada'da yürüttükleri çalışma, okul yolunun çocukların okula yürüyerek ya da bisikletle gitmesi ve genel olarak bağımsız hareket edebilmesi açısından önemli bir gündelik sosyal mekân olduğunu göstermektedir. Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının okula kendi başlarına gitmesine izin vermeme gerekçeleri arasında özellikle yoğun trafik, hız yapan araçlar ve genel olarak güvensiz sokak algısının öne çıktığı; bu unsurların hem çocukların bağımsız hareket alanını hem de aktif okula gidiş gelişlerini sınırlayan temel engeller olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, kavşak yoğunluğunun daha fazla olduğu, parkların ve mahalle içi yeşil alanların daha

çok bulunduğu yerleşimlerde çocukların, özellikle de kız çocuklarının, yürüyerek ya da bisikletle okula gitme olasılıklarının anlamlı biçimde arttığı gösterilmiştir (Duffy vd., 2024).

Hindistan'da yürütülen çalışmada ise Varma (2021), okul yolunun çocukların gözünden nasıl deneyimlendiğini ve bu alana ilişkin güvenlik önceliklerini görünür kılmıştır. Çalışmada çocuklar, okul çevresindeki sokakları; yoğun trafik, hız yapan araçlar, dar ve araçlarca işgal edilmiş kaldırımlar ve kavşaklardaki düzensizlik nedeniyle riskli alanlar olarak tanımlamışlardır. Buna karşılık yaya geçitlerini, trafik ışıklarını, ağaçları ve parkları daha güvenli ve rahat hissettiren unsurlar olarak betimlemişlerdir. Zihinsel haritalar ve atölye çalışmaları sonucunda, okul sokağının araç odaklı bir koridordan çıkarılarak yol kenarı park yerlerinin azaltıldığı, kesintisiz kaldırımların, yükseltilmiş ve boyalı yaya geçitlerinin, güvenli servis indirme–bindirme noktalarının ve bisiklet yollarının yer aldığı yaya öncelikli bir bölgeye dönüştürülmesi önerilmiştir (Varma, 2021). Bu bulgular birlikte ele alındığında, okul yolu düzenlemelerinin çocukların güvenlik, bağımsız hareket ve oyun gereksinimlerini aynı anda destekleyebilecek biçimde yeniden ele alınabileceğini göstermektedir (Duffy vd., 2024; Varma, 2021).

2.3.2.5. Park ve Oyun Alanları

Parklar ve açık hava oyun alanları, çocukların mahalle ölçeğinde erişebildikleri başlıca kamusal oyun mekânları olarak, hem fiziksel aktivite ve sosyalleşme fırsatlarını hem de çeşitli güvenlik risklerini bir arada barındıran gündelik yaşam alanlarıdır. Türkiye'de bir büyükşehir belediyesine ait parkları inceleyen Cevher Kalburan, Kahriman Pamuk ve Koşan (2023), açık hava oyun alanlarında en çok yüksek hız ve büyük yükseklik içeren oyun olanaklarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynler, özellikle sabırsız ve "kavgacı" çocukların birbirini itmesi ile park çevresindeki başıboş köpekleri başlıca tehdit kaynağı olarak tanımlamaktadır. Çalışmada bazı çocukların parkta ciddi yaralanmalar (kol kırığı, kafa travması) yaşadığı belirtilse de, hiçbir ebeveyn bu olaylar için yetkili mercilere başvurmamıştır; bu durum, hem parkların tam anlamıyla "güvenli" olarak algılanmadığını

hem de şikâyetin “zaten ciddiye alınmayacağı” düşüncesini yansıtmaktadır. Ayrıca ailelerin büyük çoğunluğu, çocuklarını yalnızca güneşli havalarda parka götürdüğünü belirtmektedir; dolayısıyla çocukların park kullanımının büyük ölçüde “iyi hava” ile sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır (Cevher Kalburan vd., 2023).

Bu bulgular, oyun güvenliğine ilişkin uluslararası tartışmalarla da paralellik göstermektedir. Gill’in (2018) Birleşik Krallık verilerine dayalı değerlendirmesi, her yıl yaklaşık 50–60 bin çocuğun oyun alanı ekipmanına bağlı yaralanmalar nedeniyle hastaneye başvurduğunu; buna karşın zemin kaplaması ve ekipman yenilemelerine yapılan yüksek harcamaların 14 yıllık bir dönemde bu oranı belirgin biçimde düşürmediğini göstermektedir. Yazar, oyun güvenliğinin yalnızca ekipman standartlarına indirgenmesini eleştirerek, kararların riskleri azaltırken aynı zamanda çocukların kontrollü biçimde risk alabildikleri oyun deneyimlerinin gelişimsel yararlarını da hesaba katan bir “risk–fayda” dengesiyle alınması gerektiğini savunmaktadır (Gill, 2018).

Bu çerçeve, parkları çocukların mahallede kullandıkları daha geniş oyun mekânları ağı içinde ele almayı da gerektirmektedir. Helleman, Nio ve de Vries’in (2023) çalışmasında, Hollanda’da üç farklı mahallede yaşayan çocukların okul sonrası dış mekân oyunları sistematik gözlemlerle incelenmiştir. Bulgular, çocukların ağırlıklı olarak akranlarıyla birlikte oynadığını; özellikle kız çocuklarının daha küçük yaşlardan itibaren erkeklere kıyasla daha fazla yetişkin gözetimi altında ve kamusal alanda daha sınırlı biçimde yer aldığını göstermektedir. Çalışma, çocukların yalnızca çocuk parkı, okul bahçesi ve spor sahaları gibi kendileri için özel olarak düzenlenmiş alanları değil, kaldırımlar, çimenlikler, sokaklar ve küçük meydanları da sıkça oyun için kullandığını ortaya koymaktadır. Yazarlar, açık havada oyuna ilişkin araştırma ve tasarımın büyük ölçüde hâlâ yetişkin bakışıyla yürütüldüğünü; bu nedenle oyun alanları planlanırken yaş ve cinsiyet gibi farklılıkların dikkate alınması ve tek tip alanlar yerine çeşitli, erişilebilir ve farklı çocuk gruplarına hitap eden kamusal oyun mekânlarının tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Helleman vd., 2023). Bu bulgular, çocukların yalnızca resmî oyun parklarında değil, mahalledeki farklı

kamusal alanlarda da zaman geçirdiğini göstererek, güvenlik tartışmalarının park ekipmanlarıyla sınırlı kalmaması gerektiğine işaret etmektedir.

2.3.2.6. Sosyal Medya Ortamları

Sosyal medya ortamları ve diğer dijital platformlar, çocukların sosyal mekân deneyimlerinin önemli bir uzantısı hâline gelmiştir. Smahel vd.'nin (2020) 19 Avrupa ülkesinde 9-16 yaş aralığındaki 25.101 çocukla yürüttüğü EU Kids Online 2020 araştırması, çocukların gündelik dijital yaşamlarının büyük ölçüde akıllı telefon, sosyal medya ve çevrimiçi oyun etrafında şekillendiğini göstermektedir. 2010'a kıyasla hem akıllı telefon sahipliği hem de internetin günlük kullanım süresi pek çok ülkede neredeyse iki katına çıkmış; çocukların önemli bir bölümü her gün video izleme, oyun oynama, aile ve arkadaşlarla çevrimiçi iletişim kurma ve sosyal ağ sitelerini ziyaret etme gibi etkinlikleri gerçekleştirmeye başlamıştır. Buna karşın bazı ülkelerde -özellikle İspanya, Fransa, Almanya ve Malta'da- çocukların dikkate değer bir kısmı sosyal ağ sitelerini hiç ya da neredeyse hiç kullanmadığını belirtmektedir.

Aynı çalışma, çocukların çevrimiçi ortamda rahatsız edici durumlarla da karşılaştığını ortaya koymaktadır. Ülkeler arasında değişmekle birlikte, son bir yıl içinde kendilerini üzen ya da korkutan bir şey gördüğünü veya yaşadığını bildiren çocukların oranı %7 ile %45 arasındadır; nefret içerikleri, şiddet görüntüleri, beden ve kilo ile ilgili paylaşımlar, uyuşturucu kullanımı, kendine zarar ve intihar içerikleri ile kişisel verilerin kötüye kullanılması bu riskler arasında yer almaktadır. Veri kötüye kullanımına ilişkin en sık bildirilen durum, çocukların cihazlarına virüs gibi zararlı yazılımların bulaşmasıdır. Çocukların çoğu, hoşlanmadıkları bir davranışla karşılaştıklarında pencereyi kapatma, uygulamadan çıkma, sorun çıkaran kişiyi engelleme ya da ebeveyn ve arkadaşlarıyla konuşma gibi yolları denediklerini ifade ederken; yaklaşık her on çocuktan biri böyle durumlarda ne yapacağını hiç bilmediğini söylemektedir. Tüm ülkelerde yaklaşık her on çocuktan birinin kendini dijital ortamda hiçbir zaman güvende hissetmediğini belirtmesi,

sosyal medya ve diğer dijital platformların çocuklar için hem günlük yaşamın doğal bir parçası hem de kendilerini her zaman tam olarak güvende hissetmedikleri bir yer olduğunu göstermektedir (Smahel vd., 2020).

Bu genel tabloyu derinleştiren Livingstone, Stoilova ve Nandagiri (2019), çocukların çevrimiçi etkinliklerinin yoğun bir izleme ve veri üretme süreciyle iç içe geçtiğini ve bu yolla adım adım "veriye dönüştürüldüklerini" belirtmektedir. Çocuklar, kişisel bilgilerini paylaşarak çevrimiçi alanda daha görünür olduklarını ve bir gruba ait hissettiklerini düşünürken, aynı anda gizlilik ve güvenlik açısından yeni risklerle de karşılaşmaktadır. Rapor, çocukların sosyal medyada hem arkadaşlarıyla paylaştıkları içerikler hem de kurumlar ve şirketlerce toplanan veriler nedeniyle farklı risklere maruz kalabildiğini göstermektedir. Özellikle 8–11 yaş aralığındaki çocuklar, paylaşmanın risklerini fark etmeye başlasalar da genel olarak başkalarına güvenme eğilimindedir; gizliliklerini nasıl koruyacakları konusunda çoğunlukla yetişkinlerin koyduğu kurallara dayanmakta, çevrimdışı ve çevrimiçi riskleri ayırt etmekte zorlanmakta ve gizlilik politikaları ile reklamlara ilişkin neyin güvenilir olduğuna karar verirken güçlük yaşamaktadırlar (Livingstone vd., 2019).

Bu tablo, çocukların ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya gibi sosyal mekânlarda karşılaştıkları risklerin yalnızca bireysel deneyimler ya da aile içi tercihlerle açıklanamayacağını; aynı zamanda yapısal koşullar ve koruyucu düzeneklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, hukuken "korunma" altında olmak, çocuğun öznel düzeyde kendini güvende hissetmesi için her zaman yeterli olmayabilmektedir. Bu nedenle izleyen bölümde çocukların farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları, risklerin nesnel varlığı ile bu risklerin nasıl deneyimlenip anlamlandırıldığı arasındaki ilişki temelinde; "algılanan güvenlik" ve "duygusal güven" eksenleriyle birlikte kuramsal olarak ele alınmaktadır.

2.4. Çocuklarda Güvenlik Algısı: Sosyal Mekânlar ve Duygusal Güven Çerçevesi

Bu bölüm, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarına ilişkin güvenlik algılarını kuramsal olarak temellendirmeyi amaçlamaktadır. Önceki bölümlerde çocukluğun güncel bağlamı, sosyal mekânlarda ortaya çıkan risk örüntüleri ve çocuk haklarına ilişkin normatif/yasal çerçeve ele alınmıştır. Bununla birlikte çocukların "güvende hissetme" deneyimi, yalnızca nesnel risk göstergeleri ya da yasal düzenlemelerin varlığıyla açıklanamaz. Bu çerçevede güvenlik, dört eksende birlikte ele alınmaktadır: (i) kavramsal çerçeve ve tanımsal çoğulluk, (ii) nesnel ve algılanan güvenliğin ayrımı, (iii) güvenliğin günlük yaşam pratikleri içinde üretimi ve (iv) psikososyal gelişim ile duygusal güven/bağlanma ilişkisi. Bu çerçeve, bulguların hem yapısal riskler hem de çocukların ilişkisel/duygusal düzenleme kapasiteleriyle birlikte yorumlanmasına olanak sağlayacaktır.

2.4.1. Çocuk, Mekân ve Güvenlik İlişkisi

Mekân, bu tezde çocukların güvenlik algısını açıklamak üzere yalnızca fiziksel düzenlemelerden ibaret bir çevre olarak değil; çocukların gündelik yaşamlarında öngörülebilirlik, kontrol, destek ve gözetim/denetim eksenlerinde deneyimledikleri ilişki ve pratiklerin ördüğü yaşantısal bir bağlam olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın temel varsayımı şudur: Çocuk güvenliği, mekânlardan bağımsız bir "önlem" alanı değil; çocuk-mekân-ilişki üçgeninde üretilen bir deneyim alanıdır. Dolayısıyla çocukların ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya gibi bağlamları "güvenli" ya da "güvensiz" olarak değerlendirmesi, çoğu zaman mekânın maddi koşullarından çok bu bağlamlarda işleyen kurallar, rutinler, etkileşim örüntüleri ve güç ilişkileri ile şekillenir. Bu alt bölümde, güvenlik algısını yorumlamaya elverişli mekân anlayışının kuramsal dayanakları bu çerçevede netleştirilmektedir.

Klasik fizik ve modern düşüncede mekân tartışmaları, kavramın iki uç yaklaşım arasında salındığını gösterir. Newton (t.y.) mekânı içeriğinden bağımsız, mutlak ve nesnel bir uzam

olarak ele alırken; Leibniz (1961) mekânı varlıkların birbirleriyle kurdukları ilişkilerden oluşan bir düzen olarak tanımlar (akt. Usta, 2020). Bu karşıtlık, mekânın "içinde yaşanan nesnel bir kap" mı yoksa "ilişkilerin düzeni" mi olduğu sorusunu gündeme taşır. Çağdaş yaklaşımlarda ise mekânı bir nesne/kap olmaktan çok ilişkiler ağı olarak düşünme eğilimi belirginleşir (Usta, 2020). Tez açısından bu ayrım, çocukların güvenlik değerlendirmelerinde fiziksel çevre koşulları kadar, bağlamın ilişkisel örgütlenmesinin (kimlerle, hangi kurallar ve hiyerarşiler içinde, hangi tekrar eden pratiklerle) belirleyici olabileceğini görünür kılar.

Mekânın ilişkisel niteliği, algı ve deneyim boyutları üzerinden daha da belirginleşir. Arnheim, mekânı hem nesnelerden bağımsız kapsayıcı bir boşluk hem de nesnelerin karşılıklı ilişkileriyle kurulan bir düzen olarak ele alır (Arnheim, 1977; akt. Usta, 2020). Bu ikili vurgu, mekânın "önceden verilmiş" sabit bir zemin olmaktan ziyade, öznenin algısı, hareketi ve eylemiyle kurulan bir örgütlenme olduğunu düşündürür. Bu nedenle güvenlik duygusu da çevrenin "nesnel" koşullarına indirgenemez; çocuğun mekânı nasıl deneyimlediği, hangi etkileşimler içinde bulunduğu ve ne ölçüde öngörülebilirlik, kontrol, destek ve gözetim deneyimlediği belirleyicidir.

Modern düşüncede mekân çoğu zaman sınırları belirli, ölçülebilir ve geometrik bir yapı olarak kavramsallaştırılsa da bu bakış, mekânı fiziksel-hacimsel niteliklerinin dışındaki boyutlardan soyutlama riski taşır. Oysa mekânlar sosyal, psikolojik, felsefi, tarihsel, çevresel ve ideolojik izler taşıyan çok katmanlı deneyim alanlarıdır (Usta, 2020). Bu nedenle Heidegger (2018), mekânın yalnızca matematiksel bir boşluk olarak kavranmasına "yer" kavramı üzerinden itiraz eder; "yer"i insanın dünyada var olma ve ikamet etme biçimleriyle ilişkili yaşantısal bir olgu olarak düşünür. Bu çerçevede yer, "ölü" bir konum değil; pratiklerle meydana gelen ve anlamla örülen bir yaşantısallığa işaret eder. Cresswell'in (2004) formülasyonu bu boyutu somutlaştırır: Yer, insanların ilişki kurdukları, bağlandıkları ve anlam yükledikleri mekânları ifade eder (Cresswell, 2004; Heidegger, 2018; akt. Usta, 2020). Bu tezde "mekân" genel bağlamsal çerçeveyi; "yer" ise çocuğun deneyimi içinde

aşinalık ve aidiyet üreten mekânsal niteliği karşılar. Böylece aynı bağlamın, farklı çocuklar için farklı düzeylerde güven üretmesi (ya da güveni aşındırması) yaşantısal anlam, aidiyet ve ilişki düzenekleri üzerinden tartışılabilir hâle gelir.

Mekânın toplumsal boyutunu kuramsal olarak sistemleştiren temel yaklaşımlardan biri Lefebvre'dir. Lefebvre, mekânın toplumsal olarak üretildiğini ve algılanan, tasarlanan ve yaşanan boyutların diyalektiği içinde kurulduğunu ileri sürer; bu üç boyut mekânsal pratik (algılanan), mekân temsilleri (tasarlanan) ve temsil mekânları (yaşanan) olarak da karşılık bulur (Lefebvre, 1991; akt. Avar, 2009). Bu perspektifte mekân, yalnızca bir tasarım/temsil meselesi değildir; gündelik rutinlerde, ilişki ve hareket akışında, kurumsal düzenlemelerde ve anlamlandırma süreçlerinde sürekli yeniden üretilir. Araştırmada bu yaklaşım, güvenlik algısını "fiziksel tehlike" kadar "mekânsal pratikler" üzerinden okumayı gerektirir: yetişkin gözetimi, akran düzeni, okul kuralları ve denetim pratikleri, çocuk için güvenliği üreten ya da aşındıran mekanizmalar olarak birlikte ele alınacaktır.

Bu kuramsal hattı süreç ve çoğulluk vurgusuyla genişleten katkılardan biri Massey'den gelir. Massey'e (2005) göre mekân, fiziksel bir "kap" olmaktan ziyade ilişkiler ağı içinde kurulan, süreçsel ve "oluş hâlinde" bir düzendir; aynı anda birden fazla hikâyenin kesişimi olarak düşünülebilir. Bu yaklaşım, mekânı zorunlu olarak fiziksel bir yerle sınırlamaz; etkileşimlerin, erişim biçimlerinin ve güç ilişkilerinin örgütlendiği dijital ortamların da mekânsal deneyim üretebildiğini gösterir. Bu nedenle tezde sosyal medya, fiziksel bir yer olmamakla birlikte, çocukların görünürlük ve mahremiyet yönetimi, dışlanma/dahil olma deneyimi ve destek ağlarına erişimi üzerinden "mekânsal" bir güvenlik alanı olarak analiz edilecektir (Massey, 2005).

Sonuç olarak bu tezde mekân; fiziksel bir konumdan ziyade çocuğun gündelik yaşamında ilişkiler, kurallar, rutinler ve anlamlandırmalarla kurulan; öngörülebilirlik–kontrol–destek–gözetim/denetim eksenlerinde güvenliği güçlendiren ya da zayıflatan bir yaşantı alanı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya, güvenliğin ve güvensizliğin farklı biçimlerde üretildiği mekânlar olarak ele alınacaktır.

İzleyen alt bölümlerde güvenlik algısı, her bağlamda çocukların deneyimlediği ilişki düzenekleri ve erişebildiği destek hatlarıyla birlikte incelenerek; güvenliğin hem kurumsal düzenleme/denetim düzleminde hem de yaşantısal anlam ve aidiyet düzleminde nasıl kurulduğu tartışılacaktır.

2.4.1.1. Sosyal-Ekolojik Model: Çocuk Güvenliğinin Çok-Düzeyli Belirleyicileri

Bronfenbrenner'e (1979) göre çocuğun gelişimi, iç içe geçmiş çevresel sistemlerin karşılıklı etkileşimiyle biçimlenir. Ekolojik sistemler kuramı bu çevreyi mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem düzeylerinde ele alır. Mikrosistem, çocuğun doğrudan etkileşim içinde bulunduğu yakın çevreleri (ör. aile, okul); mezosistem, bu yakın çevreler arasındaki ilişkileri; ekzosistem, çocuğun doğrudan içinde yer almadığı hâlde yaşamını dolaylı biçimde etkileyen kurumsal ve toplumsal düzenekleri; makrosistem ise toplum genelinde paylaşılan kültürel değerleri, normları ve ideolojik örüntüleri kapsar (Bronfenbrenner, 1979).

Bununla birlikte sosyal-ekolojik yaklaşım, yalnızca bağlam katmanlarının sıralandığı mekanik bir şema olarak okunmamalıdır. Tudge, Merçon-Vargas ve Payir'in (2022) vurguladığı üzere Bronfenbrenner'ın yaklaşımı, başından itibaren birey ile çevre arasındaki sinerjik etkileşimleri merkeze alır. Bu nedenle açıklayıcı güç, farklı bağlamlarda ve zaman içinde işleyen gelişimsel süreçleri görünür kılabilmeye bağlıdır. Bu tezde çocuk güvenliği, risk ve koruyucu etmenleri tekil bir düzeyde aramak yerine, kişi özellikleri ile bağlamsal düzeylerin birlikte biçimlendirdiği etkileşimsel örüntüler içinde değerlendirilecektir.

Bu etkileşimsel çerçeve, kültürün ekolojik modeldeki konumuna ilişkin güncel tartışmalarla da derinleşmektedir. Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Vega-Molina ve García Coll (2017), kültürün yalnızca makrosistem içinde, mikrosistemlerden bağımsız bir "dış katman" gibi kavramsallaştırılmasının sorunlu olabileceğini belirtmektedir. Kültür; dil, gündelik etkinlikler, rutinler ve ilişki pratikleri aracılığıyla aile, akran grupları, okul ve mahalle gibi mikrosistemlerin ayrılmaz bir parçası olarak işler; aynı zamanda bu yakın

çevreler arasındaki ilişkileri ve çocuğu dolaylı biçimde etkileyen daha geniş kurumsal düzenekleri karşılıklı etkileşimler yoluyla yapılandırır (Vélez-Agosto vd., 2017). Bu bakımdan sosyal-ekolojik düzeyler, birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış katmanlar olarak değil; gündelik pratikler üzerinden birbirine nüfuz eden ve birlikte dönüşen bağlamlar olarak düşünülmelidir.

Bu çerçeve, çocuk güvenliğini tek bir düzeye indirgemek yerine, farklı mekânlar üzerinden çok katmanlı biçimde okumayı mümkün kılar. Mikro düzeyde çocuğun ev içi deneyimleri ve aileyle kurduğu doğrudan ilişkiler güvenlik hissinin temelini oluşturur (ev). Mezo düzeyde okul–aile–akran etkileşimleri, çocuğun okul iklimini, aidiyetini ve riskle karşılaşma biçimlerini şekillendirir (okul, okul yolu). Ekzo düzeyde çocuğun doğrudan karar vericisi olmadığı hâlde yaşamını etkileyen yerel yönetim pratikleri, kamusal hizmetlerin erişilebilirliği ve mahallenin fiziksel-sosyal düzeni güvenli hareket edebilme kapasitesini belirler (mahalle, park/oyun alanları). Makro düzeyde ise hukuki düzenlemeler, kamu politikaları ve daha geniş normatif çerçeveler, çocukların hem fiziksel hem dijital ortamlarda korunma koşullarını tanımlar ve sınırlar. Bununla birlikte kültürel normlar, yalnızca "üst düzey" belirleyenler olarak değil; ev, okul ve mahalledeki gündelik rutinler ve ilişki pratikleri içinde somutlaşarak güvenlik algısını biçimlendirir (sosyal medya/dijital ortamlar dâhil).

2.4.2. Çocuklarda Güvenlik Algısı

2.4.2.1. Güvenliğin Kavramsal Çerçevesi: Tanımsal Çoğulluk ve "Olay-Olmayan" Olarak Güvenlik

Literatürde güvenlik çoğu zaman, hiçbir şeyin ters gitmediği ya da ters gidenlerin kabul edilebilir düzeyde az olduğu bir durum olarak tanımlanır. Bu bakımdan güvenlik, doğrudan gözlemlenebilen olumlu bir olgudan çok, olumsuz olayların yokluğu üzerinden kavranır;

başka bir ifadeyle bir "olay-olmayan" (non-event) olarak ele alınır (Hollnagel, 2014, s. 22-23). Ancak olumsuz olayların görülmemesi kendiliğinden oluşmaz; güvenliğin sürdürülmesi değişen koşullar karşısında sürekli izleme, dikkat ve uyum gerektiren bir işleyişe dayanır (Hollnagel, 2014, s. 23).

Güvenliğin "işleyiş" olarak kavranması, onu yalnızca teknik ya da düzenleyici önlemlerle açıklamanın yetersiz kalabileceğini gösterir. Çünkü güvenlik, toplumsal koşullar içinde anlam kazanan; çocuklar, aileler, okul personeli ve yerel yönetimler gibi aktörlerin yaşam akışı içinde üretilen pratikleriyle kurulan çok boyutlu bir alandır. Güvenliğe yüklenen anlam bağlama göre değiştiği için ortak bir tanım üzerinde uzlaşmak güçleşmekte; güvenlik çoğu zaman uygulama bağlamı içinde daha net anlaşılabilmektedir (Brooks, 2010). Nitekim güvenlik profesyonellerinin "güvenlik nedir?" sorusuna verdikleri yanıtların tematik analizi, ortak bir tanım etrafında birleşmenin güç olduğunu göstermektedir (Raheemy, Sherratt & Hallowell, 2025).

Tanımsal çoğulluk, güvenliğin "neye karşı" ve "hangi bağlam içinde" kurulduğuna göre değiştiğini ortaya koyar. Bazı bağlamlarda güvenlik, fiziksel tehditlere karşı alınan önlemler olarak anlaşılırken; bazı bağlamlarda bireylerin günlük yaşamlarını kendilerini tehdit altında hissetmeden sürdürebildikleri istikrarlı ve öngörülebilir bir çevreyi ifade eder (Brooks, 2010). Dolayısıyla güvenlik, tek bir tanıma indirgenmekten çok, zamana, yere ve bağlama duyarlı bir kavram olarak ele alınmalıdır. Bu tez açısından da söz konusu çoğulluk, çocukların farklı sosyal mekânlarda güvenliği nasıl tanımladıklarını ve hangi koşullarda güvende hissettiklerini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

2.4.2.2. Güvenliğin İki Düzlemi: Nesnel Güvenlik, Algılanan Güvenlik ve Kabul Edilebilir Risk

Güvenlik ile risk arasındaki ilişki, güvenliğin riskin "zıttı" olup olmadığı sorusunu gündeme getirir. Aven'e (2014) göre bu soruya verilecek yanıt, riskin nasıl kavramsallaştırıldığına bağlıdır. Risk, yalnızca olasılık hesabı olarak değil; belirsizlik ve olası sonuçların ağırlığıyla

birlikte ele alındığında güvenlik "risksiz olma"dan çok riskin kabul edilebilir düzeyde tutulması anlamına gelir (Aven, 2014). Bu yaklaşım, güvenliği mutlak bir durum olarak değil, belirli koşullarda değerlendirilen ve karar süreçleriyle şekillenen bir düzey olarak düşünmeye imkân verir.

Bu çerçevede güvenliği iki tamamlayıcı düzlemde ele almak yararlıdır. Nesnel güvenlik, standartlar, kabul edilebilirlik eşikleri, düzenleyici mekanizmalar ve risk yönetimi uygulamalarıyla desteklenen, görece ölçülebilir ve kurumsal olarak tanımlanan boyutu ifade eder. Algılanan güvenlik ise belirsizlik, olası sonuçlar ve tehditlerin birey tarafından nasıl yorumlandığıyla ilişkilidir; güvenliğin öznel ve deneyimsel boyutuna karşılık gelir. Bu tez açısından algılanan güvenlik, güvenliğin yalnızca "korunma koşulları"yla değil, aynı zamanda "korunuyor hissetme" ile de ilgili olduğunu görünür kılar. Nitekim bazı tanımların fiziksel korunmanın ötesine geçerek psikolojik ve duygusal iyi oluşu da güvenliğin kapsamına dâhil ettiği belirtilmektedir (Raheemy vd., 2025).

Hollnagel'in Safety (Güvenlik)-I/Safety-II ayrımı da bu noktayı güçlendirir. Safety-I yaklaşımı güvenliği olumsuz olayları azaltma üzerinden tanımlarken, Safety-II güvenliği değişken koşullar altında işleyişi sürdürebilme kapasitesi olarak ele alır (Hollnagel, 2014). Bu tezde bu ayrım, güvenliğin yalnızca "olumsuzu önleme" değil, aynı zamanda "işleyişi sürdürme" kapasitesiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret eder. Ek olarak safety–security ayrımı, safety'nin daha çok kazara gelişen olaylara; security'nin ise kasıtlı tehditlere işaret etmesi üzerinden açıklanır. Aven (2014), risk kavramının kasıtlı/kasıtsız ayrımı yapmaması nedeniyle güvenlik tanımlarının kasıtlı olayları da kapsayacak biçimde genişletilebileceğini belirtir. Bu tezde güvenlik, çocukların gündelik yaşam mekânlarında karşılaşabilecekleri hem kazara riskleri hem de kasıtlı tehditleri birlikte kapsayacak biçimde kullanılmaktadır.

2.4.2.3. Gündelik Yaşamda Güvenlik: Risk, Belirsizlik, Kontrol ve Rutinler

Çocuklar açısından güvenlik, sabit bir durumdan çok yaşamın akışı içinde sürekli yeniden kurulan bir deneyimdir. Ev, okul, okul yolu ve kamusal alanlarda karşılaşılan çevresel koşullar; yetişkin gözetiminin niteliği ve kamusal hizmetlerin sürekliliği, çocuğun hangi durumları risk olarak değerlendireceğini, belirsizlikle nasıl başa çıkacağını ve ne ölçüde kontrol duygusu geliştireceğini etkiler. Bu bağlamda güvenliğin yalnızca olaylar yaşandıktan sonra devreye giren telafi edici önlemlerle değil, çocukların her gün hareket ettiği çevrelerin baştan itibaren riski azaltacak biçimde düzenlenmesiyle güçlendiği vurgulanmaktadır (Howard, 2010). Tekrar eden rutinler ve tutarlı uygulamalar, çocuğun çevresini daha istikrarlı ve başa çıkılabilir görmesine katkı sağlayarak "güvende hissetme"yi destekler (Vincenten & Michalsen, 2002).

Avrupa Birliği bağlamında geliştirilen White Book yaklaşımı, çocuk ölümleri ve ağır yaralanmaların belirli risk örüntülerinde yoğunlaştığını göstererek güvenliği bireysel dikkatten ibaret olmayan yapısal bir alan olarak ele alır. Trafikte hız yönetimi, trafik sakinleştirme, çocuk oto koltuğu ve kask kullanımı, oyun alanlarının yaşa uygun tasarımı ve ev içi güvenlik düzenlemeleri gibi önlemler, gündelik karşılaşmalarda riskleri daha öngörülebilir ve yönetilebilir hâle getirir (Vincenten & Michalsen, 2002). Böylece güvenlik, tek tek olaylara verilen tepkilerden çok, rutinlere yerleşen süreklilik taşıyan bir koruma düzeyi olarak kurulabilir.

Bununla birlikte çocuk güvenliği yalnızca fiziksel çevre ve düzenlemelerle açıklanamaz. Çocuğun yanında duran, onu gören ve gerektiğinde koruyabilen yetişkinlerin varlığı da belirsizlikle baş etme kapasitesini doğrudan etkiler. Aile içi şiddet bağlamında, güvenlik gerekçesiyle destek hizmetlerinin dışında kalmanın çocukların yaşantıyı anlamlandırma ve desteğe erişme olanaklarını sınırlayabildiği vurgulanmaktadır (Castelino, 2009). Ayrıca çocukların kimi zaman doğrudan hedef alınmadan, yetişkin ihmali ya da suç davranışları sırasında zarar görmesinin; riski bireysel dikkatsizlikten öte yetişkin davranışları ve kamusal düzenlemelerle bağlantılı düşünmeyi gerektirdiği belirtilir (van As & Stein, 2010).

Dolayısıyla çocuk güvenliği, riski bütünüyle ortadan kaldırmaktan çok; öngörülebilirlik sağlayan düzenlemelerin, erişilebilir destek hizmetlerinin ve güven veren yetişkin ilişkilerinin birlikte işlemesiyle güçlenmektedir.

Bu tezde çocukların farklı sosyal mekânlardaki güvenlik değerlendirmeleri, yalnızca fiziksel tehlikelerin varlığıyla değil; gündelik yaşam üzerinde ne ölçüde kontrol hissi geliştirebildikleri, yetişkin desteğine erişip erişemedikleri ve belirsiz durumlarla başa çıkma biçimleriyle birlikte ele alınmaktadır.

2.4.3. Güvenlik Algısının Psikososyal Gelişimle İlişkisi

2.4.3.1. Güvenlik Algısının Psikososyal İşlevleri

Çocukların güvenlik algısı, belirli bir ortamda kendini ne kadar güvende ya da güvensiz hissettiğine ilişkin öznel bir değerlendirmedir. Bu doğrultuda güvenliği yalnızca nesnel risk göstergeleriyle sınırlamak yerine, çocuğun gündelik yaşamda deneyimlediği "güvende olma" hâlini de analize dâhil etmek gerekir. Güvenlik algısı; genel olarak güvende hissetme, zarar görme korkusu ve kendini koruyabilme inancı gibi bileşenleri birlikte içerir (Syropoulos vd., 2024).

Güvenlik algısının ilk işlev alanı, iyi oluş ile ilişkisinde görünür olur. Çocukların güvenlik algısı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler raporlanmış; güvenliğe ilişkin değerlendirmeler yükseldikçe yaşam doyumu göstergelerinin arttığı bulunmuştur. Özellikle güvenlikten "memnuniyet" bildiren göstergelerin öznel iyi oluşla daha güçlü bağ kurabildiği ifade edilmektedir (Sarriera, Bedin & Strelhow, 2020). Benzer biçimde genel olarak güvende hissetme boyutunun yaşam doyumu ve öznel mutluluk gibi refah göstergeleriyle güçlü biçimde bağlantılandığı vurgulanmaktadır (Syropoulos vd., 2024). Bu yönüyle güvenlik algısı, yalnızca riskten korunmaya ilişkin bir değerlendirme değil, çocuğun refahını destekleyen psikososyal bir kaynak olarak ele alınabilir.

İkinci işlev alanı, duygusal ve davranışsal düzenleme süreçleridir. Zarar görme ya da mağdur olma korkusu bir stres faktörü olarak iyi oluşu zayıflatabilirken, güvenlik özgüveni/öz-yeterlik çocuğun tehdit karşısında kendini koruyabilme kapasitesine duyduğu inancı temsil eder ve başa çıkma becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Syropoulos vd., 2024). Dolayısıyla güvenlik algısı, çocuğun tehditleri nasıl değerlendirdiğini ve kendini koruyabilme kapasitesini nasıl algıladığını birlikte dikkate alarak duygu-davranış düzenlemesine dair bir açıklama zemini sunar.

Üçüncü işlev alanı, öğrenme ve okul uyumudur. Okulda güvenlik duygusu ile sınıf içi katılım arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş; okulda güvensiz hissetmenin daha düşük katılımla bağlantılandığı bildirilmiştir (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016). Ayrıca çocukların okulda güvenlik algısı ve refah düzeylerinin ilişkili olduğunu gösteren bulgular da vardır (Sigmundsson, Litlabø, Matos & Haga, 2025). Bu sonuçlar, okulda güvenlik algısının öğrenme süreçleri için katılımı mümkün kılan bir psikososyal zemin sunduğunu düşündürmektedir.

2.4.3.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Güvenlik İhtiyacı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı, insan davranışını çoğu zaman "karşılanmamış ihtiyaçlar"ın güdüleyici etkisi üzerinden açıklar ve ihtiyaçların duruma bağlı bir öncelik düzeni içinde işlediğini ileri sürer (Maslow, 1943; Maslow, 1970). Bu çerçevede güvenlik ihtiyacı, fizyolojik gereksinimler büyük ölçüde karşılandığında daha görünür hâle gelir; ancak özellikle tehdit, belirsizlik ve kontrol kaybının arttığı koşullarda dikkat, algı ve eylem önceliklerini güvende olmaya göre yeniden düzenleyen baskın bir ihtiyaç hâline gelebilir. Maslow'un güvenliği ele alışının ayırt edici yanı, güvenliği yalnızca fiziksel tehlikelerden korunma olarak değil; öngörülebilirlik, düzen ve istikrar gereksinimleriyle birlikte ele almasıdır. Böylece güvenlik, çevrenin "yapılandırılmış" ve "yönetilebilir" bir dünya olarak deneyimlenmesiyle ilişkili, psikolojik ve toplumsal yönleri olan bir gereksinim alanı olarak tanımlanır (Maslow, 1943).

Maslow'un güvenlik ihtiyacını tartışırken çocukluk dönemine yaptığı vurgu, güvenlik deneyimini anlamak açısından açıklayıcıdır. Maslow, güvenlik tehdidine verilen tepkilerin çocuklarda daha "açık" biçimde gözlemlenebildiğini; yetişkinlerin ise toplumsal öğrenme yoluyla bu tepkileri daha fazla bastırabildiğini belirtir (Maslow, 1943). Ani korku ve huzursuzluk, destekten yoksun kalma, sert muamele ya da kontrol edilemeyen durumlar karşısında görülen güçlü tepkiler, güvenliğin yalnızca "zarar görmeme" ile sınırlı olmadığını gösterir; güvende olma hâli, aynı zamanda duyguları yatıştırabilme ve çevrede ne olacağını öngörebilme ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla güvenlik hissi, dünyanın "güvenilir ve kontrol edilebilir" olarak anlamlandırılmasında belirleyici bir rol üstlenir. Bu bakımdan güvenlik, çocuk için yalnızca tehlikeden korunma değil; güvende hissetmeyi sağlayan gündelik düzen ve yetişkin desteğiyle birlikte işleyen bir ihtiyaç alanı olarak ele alınmalıdır (Maslow, 1943; Maslow, 1970).

Bu kuramsal çerçeve, ev, okul, okul yolu, sokak, park/oyun alanları ve sosyal medya gibi farklı sosyal mekânlarda gelişen güvenlik algısını anlamayı kolaylaştırır. Kendini güvende hissetme ihtiyacı öne çıktığında mekân, yalnızca fiziksel özellikleriyle değil; güvende olma düzeyi üzerinden de değerlendirilir. Böyle durumlarda sosyal katılım, keşif, oyun ve öğrenme gibi hedefler geçici olarak geri plana düşebilir; kaçınma, yakın bir yetişkine yönelme, tanıdık yerleri ve alışıldık düzeni tercih etme, kuralların ve sınırların netleşmesini isteme gibi güvenliği artırmaya dönük stratejilere daha fazla başvurulabilir (Maslow, 1943). Buna karşılık güvende hissetme güçlendikçe çevreyle etkileşim artar; oyun, keşif, öğrenme ve sosyal katılım daha kolay gerçekleşir.

Maslow'un "eksiklik ihtiyaçları" karşılanmadığında daha üst düzey alanların (ör. öğrenme ve akademik başarı) olumsuz etkilenebileceği varsayımı, çocuk ve gençlik alanındaki güncel ampirik çalışmalarla da ilişkilendirilmektedir. Noltemeyer vd. (2021), temel ihtiyaçların karşılanması ile akademik işlev ve başarı arasındaki ilişkiye dair bulguların genel olarak bu varsayımı desteklediğini; ancak ilişkinin zaman içinde ve farklı bağlamlarda nasıl kurulduğunu gösterecek daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtir. Bu noktada

Maslow'un yaklaşımı, katı ve evrensel bir "basamak basamak ilerleme" modeli olarak ele alınmamaktadır. İhtiyaçlar kimi zaman tam karşılanmadan da etkisini sürdürebilir; ayrıca aynı anda birden fazla ihtiyaç davranışı yönlendirebilir. Bu çalışmada yaklaşım, farklı sosyal mekânlarda güvenlik ihtiyacı öne çıktığında oyun, katılım, kaçınma ve yetişkine yönelme gibi davranışların nasıl değişebileceğini anlamaya yardımcı bir kuramsal çerçeve olarak kullanılmaktadır (Navy, 2020; Noltemeyer vd., 2021).

Son olarak, ihtiyaçların dinamik ve bağlama duyarlı doğasına işaret eden çağdaş eleştirel yaklaşımlar, aynı bireyde dahi ihtiyaç önceliklerinin zamansal ve durumsal koşullara bağlı olarak değişebileceğini; sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamların motivasyon süreçlerinde belirleyici olduğunu vurgular (Ghaleb, 2024). Bu nedenle Maslow'un modeli, "evrensel ve değişmez bir sıralama" öneren katı bir şema olarak değil; güvenlik ihtiyacının hangi koşullarda öne çıkabildiğini ve bunun katılım ile öğrenme deneyimlerini nasıl etkileyebileceğini düşünmeye yarayan bağlamsal bir okuma olarak ele alınmaktadır.

2.4.3.3. Güvenlik Algısının Sosyal Mekân Deneyimi ve Gelişimsel Boyutu

Güvenlik algısı, çocuğun sosyal mekânlara katılımını ve gündelik etkinliklerini sürdürme biçimini doğrudan etkiler. Çocukların güvenliği çoğunlukla ev, okul ve mahalledeki ilişkiler üzerinden tanımladıkları; güvenli olmayı "korunmak", "kişisel güvenli bir alana sahip olmak" ve "güvenilir insanların yanında olmak" biçiminde ifade ettikleri belirtilmektedir (Ahmed, Sabir & Zaman, 2022). Bu çerçevede güvenlik, yalnızca fiziksel riskten uzaklık değil, aynı zamanda ilişkisel bir güven duygusu olarak da değerlendirilmelidir.

Bu ilişkisellik, özerklik deneyimiyle birlikte daha görünür hâle gelir. Özerklik memnuniyetinin öznel iyi oluşu artırdığı; ev, okul ve mahallede güvensiz hissetmenin ise iyi oluşu azalttığı gösterilmiştir. Özellikle yetişkin denetiminin daha sınırlı olduğu mahalle gibi kamusal alanlarda, özerklik memnuniyetinin güvensizliğin olumsuz etkisini hafifletebildiği bulunmuştur (Steckermeier, 2019). Bu bulgu, çocukların kamusal mekânlarda daha fazla

bağımsızlık deneyimlemek istediklerini; ancak güvenlik kaygılarının bu deneyimi sınırladığında refahın olumsuz etkilenebileceğini düşündürmektedir.

İlkokul döneminde güvenlik algısı, yaşla birlikte artan bağımsızlık kazanımıyla ilişkili olarak değişebilir. Yaş arttıkça yetişkin korumasının görece azalması çocukları kamusal alanlarda daha kırılgan kılabilir; buna karşılık daha düzenli ve gözetimin belirgin olduğu okul, bazı risklere karşı daha koruyucu bir işlev görebilir. Ayrıca bu algı, çocuklar arasında eşit dağılmayan deneyimlerle de ilişkilidir. Maddi yoksunluk ve okul şiddetine maruz kalmanın daha düşük güvenlik gruplarında yer alma olasılığını artırdığı; aile bakımı, akran ve öğretmen desteği gibi ilişkisel kaynakların ise güvenlik deneyimiyle anlamlı biçimde bağlantılı olduğu raporlanmaktadır (Ahn & Yoo, 2025). Bazı çalışmalarda yaşanılan çevrede yürürken güvende hissetmenin düşük ortalamaya sahip bir alan olarak öne çıkması da sokak/mahalle deneyiminde kırılganlık noktalarına işaret eder (Sarriera vd., 2020). Bu çerçevede sosyal mekânlarda güvenlik algısının, bireysel deneyimlerin yanı sıra sosyal eşitsizlikler ve yapısal koşullar düzeyinde de ele alınması gerekmektedir.

2.4.4. Duygusal Güven ve Bağlanma Kuramı

2.4.4.1. Duygusal Güven Kavramı: Fiziksel Korunmanın Ötesinde

Güvenlik çoğu zaman "tehdidin ortadan kalkması" olarak tanımlansa da, güvende hissetmek daha geniş ve ilişkisel bir deneyimdir. Bu deneyim, yalnızca riskin azaltılmasına değil; tehdidi yatıştıran, kişiyi sakinleştiren ve destekleyen ilişkisel kaynakların varlığına dayanır. Güvenilen bir bakım vericinin şefkati, tanıdık birinin sakinleştirici varlığı ya da yargılanmadan kabul görme, tehdide verilen tepkileri düşürerek güvenlik algısını güçlendirebilmektedir (Veale, Robins, Thomson, & Gilbert, 2023). Bu yönüyle güvenlik, dışsal tehlikelerin kontrolü kadar, ihtiyaç anında destek göreceğine dair güvenin kurulmasıyla da ilgilidir.

Bu çerçevede duygusal güvenlik, fiziksel korunmayı tamamlayan ikincil bir unsur değil; çoğu durumda fiziksel güvenliğin sürdürülebilmesi için de gerekli bir zemin olarak ele alınmaktadır. Denetim ve kontrolü merkeze alan uygulamalar, kişinin zorlayıcı duygularını düzenlemesine alan bırakmadığında güvende hissetmeyi olumsuz etkileyebilir; duygusal güvenliğin zayıflaması ise saldırganlık, bunalmışlık ya da umutsuzluk gibi tepkileri artırarak koruyucu kapasiteyi düşürebilir (Veale vd., 2023). Dolayısıyla güvenliği artırmayı amaçlayan düzenlemelerin, duygusal güvenlik boyutunu eşzamanlı gözetmesi önemlidir.

Duygusal Güvenlik Kuramı (Emotional Security Theory), güvende hissetmeyi çocuğun yalnızca fiziksel tehlikelerden korunmasıyla değil, ilişkiler içinde işleyen bir düzenleme sistemi olarak açıklar. Kuram başlangıçta ebeveynler arası çatışma bağlamında geliştirilmiş olsa da, güncel alanyazında çocuğun yaşadığı çevreyi daha geniş bir çerçevede değerlendirmeye elverişli görülmektedir. Yüksek çatışma, şiddet ya da istismar içeren koşulların çocuğun tehdit algısını artırarak duygusal güvenliğini zedelediği; bunun da duygu düzenleme, bedensel tepkiler ve psikolojik uyumla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Cummings & Miller-Graff, 2015). Ayrıca çocukların güvenliği yalnızca kendilerine yönelen tehdidi fark etmekle sınırlı değildir; aile bütünlüğü ve sürekliliğine ilişkin değerlendirmeleri de içerir. Yıkıcı çatışmalar altında çocukların teselli arama, uzaklaşma ya da çatışmaya odaklanma gibi stratejiler geliştirebildiği raporlanmıştır (Davies & Woitach, 2008). Bu çerçeve, güvenliğin yalnızca fiziksel korunma önlemleriyle açıklanamayacağını; duygusal güvenliğin keşif, kendini ifade ve düzenleme süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Cummings & Miller-Graff, 2015; Davies & Woitach, 2008; Veale vd., 2023).

2.4.4.2. Bağlanma Kuramı: Güvenli Üs, Keşif ve Algılanan Güvenlik

Bağlanma kuramı, güvenliği yalnızca tehlikenin yokluğu olarak değil; tehdit ve belirsizlik koşullarında devreye giren yakınlık arama ve sakinleşme süreçleri üzerinden açıklar. Bowlby'ye (1969) göre bağlanma, stres anlarında çocuğu bakım verene yönelten ve bu yolla

koruyucu işlev gören bir motivasyon sistemidir. Çocuk, zorlanma anlarında bakım verene yönelerek sakinleşir; ardından oyun ve keşfe geri döner.

Bowlby'nin (1988a) "güvenli üs" (secure base) kavramı, çocuğun dünyayı keşfe çıkabileceği ve zorlandığında yeniden dönebileceği ilişkisel bir dayanağı ifade eder. Bu bakımdan güvenlik, sabit bir mekân niteliğinden çok, ihtiyaç anında erişilebilen güvenilir ilişkilerle kurulur. Tez bağlamında ev, okul, park ya da okul yolu gibi sosyal mekânların çocuğa güvenli gelmesi de çoğu zaman bu mekânlarda yetişkin desteğine erişilebilirlik algısıyla birlikte inşa edilir.

Orta çocukluk döneminde (ilkokul yılları) çocukların güvenliği deneyimleme biçimi, erken çocukluktaki "yakına gitme" davranışlarından farklılaşır. Bu yaşlarda güvenlik, çoğu zaman yetişkinin sürekli yanında olmasından çok, ihtiyaç duyulduğunda yetişkine ulaşılabileceği ve destek alınabileceği beklentisiyle kurulur. Çocuk, zorlandığında sakinleşmek için bir yetişkine yönelme ihtiyacı duyarken; kendini yeterince güvende hissettiğinde çevreyi keşfetmeye, yeni şeyler denemeye ve akranlarıyla daha bağımsız hareket etmeye yönelebilir. Bu nedenle ev, okul, park ya da okul yolu gibi mekânların "güvenli" bulunması; o mekânda öğretmene, okul idaresine, ebeveyne ya da tanıdık bir yetişkine erişebilme ihtimalinin yüksek algılanmasıyla birlikte güçlenir. Dolayısıyla sosyal mekânlarda güvenlik algısı, hem zorlanma anında yatışmayı hem de keşfe ve bağımsız hareket etmeye geri dönebilmeyi destekleyen "erişilebilir destek" beklentisi etrafında biçimlenmektedir (Kerns, Mathews, Koehn, Williams, & Siener-Ciesla, 2015).

Bağlanmanın algılanan güvenliğe nasıl süreklilik kazandırdığı, Bowlby'nin (1988a) içsel çalışma modelleri (internal working models) kavramıyla açıklanır. İçsel çalışma modelleri, çocuğun kendisi ve bakım verene ilişkin tekrar eden deneyimlerden türeyen zihinsel beklenti şemalarıdır. Çocuk, bakım verenin ne kadar güvenilir olduğu ve kendisinin ne ölçüde korunmaya değer olduğu konusunda beklentiler geliştirir. Zamanla bu beklentiler, çocuğun okulda, sokakta, parkta ya da dijital ortamlarda karşılaştığı belirsizlikleri nasıl yorumladığını da belirleyen bir çerçeve hâline gelir. Böylece algılanan güvenlik, anlık bir duygu

durumundan çok, risk değerlendirmesini ve destek arama davranışını yöneten daha kalıcı bir düzenleme zemini olarak ele alınabilir.

Bağlanma kuramının sonraki çalışmaları, güvenliği yalnızca çocuğun "yakına gitmesi" gibi gözlenen davranışlarla değil, çocuğun iç dünyasında "kendini ne kadar güvende hissettiği" ile birlikte ele almıştır. Bu çerçevede kullanılan felt security (öznel güvenlik hissi) kavramı, çocuğun zorlandığında daha kolay sakinleşebilmesini, belirsiz durumlarda olup biteni daha gerçekçi yorumlayabilmesini ve gerektiğinde uygun bir yetişkinden destek isteyebilmesini mümkün kılan bir dayanak olarak düşünülür. Bu nedenle algılanan güvenlik, anlık bir duygu değişiminden çok, çocuğun çevresini anlamlandırma ve baş etme biçimlerine yön veren daha kalıcı bir zemin sağlar. Bununla birlikte literatürde, çocukların iyi oluşunu destekleyen bazı sonuçların yalnızca "güvende hissetme" ile değil; ilişkideki sıcaklık, kabul ve çocuğun özerkliğini destekleyen tutumlar gibi daha somut ilişki özellikleriyle de bağlantılı olabileceği belirtilmektedir (Ryan, Brown, & Creswell, 2007).

Bağlanma örüntülerinin algılanan güvenlikle ilişkisi, Ainsworth'un ampirik çalışmalarıyla somutlaşmıştır. Ainsworth'un sınıflandırması bağlanmayı güvenli bağlanma, kaygılı/kararsız (dirençli) bağlanma, kaçıngan bağlanma ve dezorganize bağlanma örüntüleri üzerinden açıklar (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1988b). Güvenli örüntüde çocuk, ihtiyaç anında bakım verenin ulaşılabilir olacağı beklentisiyle daha hızlı sakinleşip keşfe dönebilir. Buna karşılık kaygılı/kararsız (dirençli) örüntüde tehdit duyarlılığı artıp sakinleşme gecikebilir; kaçıngan örüntüde çocuk karşılık alamayacağı beklentisiyle yakınlık aramayı azaltıp ihtiyaç sinyallerini bastırabilir. Dezorganize örüntüde ise özellikle tehdit altında çelişkili yaklaşma–kaçınma tepkileri görülebilir ve bu durum tutarlı bir düzenleme stratejisi kurmayı zorlaştırabilir (Ainsworth vd., 1978).

Bağlanma güvenliği ile algılanan güvenlik arasındaki ilişki, çocukların olumsuz duygularla başa çıkma biçimleri üzerinden daha anlaşılır hâle gelir. Orta çocukluk döneminde çocukların öfkelendiklerinde hangi yolların "işe yaradığını" düşündüklerinin, bağlanma güvenliğiyle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bağlanma güvenliği daha yüksek olan çocuklar,

hem anneyle hem de arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlarda konuşup çözüm aramayı daha etkili; saldırgan tepkileri ise daha az etkili bir yol olarak değerlendirme eğilimindedir. Bulgular ayrıca çocukların baş etme yollarını sosyal bağlama göre tarttığını düşündürmektedir: Arkadaşla yaşanan bir durumda destek istemek daha işlevsel görülürken, anneyle yaşanan bir durumda duyguları açıkça ifade etmek görece daha uygun bir yol olarak değerlendirilebilmektedir. Bu açıdan algılanan güvenlik, yalnızca "mekân ne kadar riskli?" hesabıyla sınırlı olmayıp, çocuğun olumsuz duygusunu yönetmek için hangi yolları etkili bulduğu ve gerektiğinde hangi yetişkin ya da akran desteğine yönelebildiğiyle birlikte şekillenen bir süreçtir (Waters & Thompson, 2016).

Bowlby'nin (1973, 1980) ayrılık ve kayıp eksenindeki tartışmaları, algılanan güvenliğin kırılganlaşma koşullarını anlamayı kolaylaştırır: Ayrılığın uzaması ya da bakım verenin güvenilirliğinin sarsılması, çocuğun güvenliği yeniden kurma kapasitesini zayıflatabilir. Bununla birlikte yeterli destek bulunduğunda yeni güven ilişkilerinin kurulabileceği ve güvenlik dengesinin yeniden tesis edilebileceği vurgulanmaktadır.

Güncel çalışmalar, çocukların (genel olarak bireylerin) güvenlik duygusunun yalnızca insanlarla kurulan ilişkilerle sınırlı olmadığını; bazı mekânlarla kurulan "aidiyet" hissine de uzanabildiğini göstermektedir. Güvenli bağlanma eğilimi daha yüksek olan bireylerin, belirli bir mekâna daha güçlü bağlılık geliştirebildiği; özellikle o mekânı "kendini ait hissettiği", "kendinden bir parça" olarak gördüğü durumlarda bu ilişkinin daha belirginleştiği rapor edilmektedir. Ayrıca güvenlik duygusunu kısa süreli olarak güçlendiren deneysel hatırlatmaların (security priming), başlangıçta daha güvensiz bağlanma eğilimi olan bireylerde mekâna bağlılığı artırabildiği belirtilmektedir. Bu bulgular, ev, okul ya da park gibi sosyal mekânların çocuklara "güvenli" gelmesinin yalnızca fiziksel koşullarla açıklanamayacağını; o mekânda kendini ait hissetme ve ilişkisel güvenlik deneyimlerinin de bu algıyı destekleyebileceğini düşündürmektedir (Nisa, Bélanger, & Schumpe, 2020).

Bu çalışma bağlamında Bowlby ve Ainsworth'ün çerçevesi iki dayanak sunar: Güvenliğin sabit bir mekân niteliğinden çok, ihtiyaç anında erişilebilen güvenilir ilişkiler üzerinden

kurulduğunu; ayrıca bağlanma örüntülerinin tehdit algısı ve yetişkin desteğine başvurma biçimleri aracılığıyla algılanan güvenliğin sürekliliğini biçimlendirebileceğini gösterir (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1988b). Dolayısıyla bu araştırmada sosyal mekânlarda güvenlik algısı, çevresel risklerle birlikte çocukların destek arama, sakinleşme ve keşfe geri dönebilme örüntüleri üzerinden de yorumlanacaktır.

Bu bölümde bağlanma kuramı, çocukların sosyal mekânlarda güvenliği nasıl deneyimlediğini açıklamak üzere "güvenli üs" ve "erişilebilir destek" ekseninde ele alınmıştır. Bowlby'nin (1969, 1988a) güvenli üs ve içsel çalışma modelleri kavramları, güvenliğin sabit bir mekân özelliğinden çok, ihtiyaç anında ulaşılabilir ilişkisel destek üzerinden kurulduğunu ve zaman içinde algılanan güvenliğe süreklilik kazandırdığını göstermektedir. Orta çocukluk döneminde bu güvenlik zemininin, yetişkine fiziksel yakınlıktan ziyade yetişkine erişilebilirlik beklentisiyle sürdüğü; ayrıca güvenlik hissinin çocuğun olumsuz duygularla başa çıkma biçimlerini ve destek arama stratejilerini şekillendirdiği vurgulanmıştır (Kerns vd., 2015; Ryan vd., 2007; Waters & Thompson, 2016). Son olarak, mekâna yönelik aidiyet ve bağlılık duygusunun da güvenlik algısıyla ilişkilenebileceği dikkate alınarak, ev, okul, park ve okul yolu gibi mekânlarda güvenliğin hem çevresel koşullar hem de ilişkisel deneyimler üzerinden üretildiği bir çerçeve önerilmiştir (Nisa vd., 2020). İzleyen bulgular bölümünde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik değerlendirmeleri bu kuramsal çerçeve ışığında analiz edilecektir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Johnson (2000) tarafından yürütülen *Using Video Vignettes to Evaluate Children's Personal Safety Knowledge: Methodological and Ethical Issues* [Çocukların Kişisel Güvenlik Bilgilerini Değerlendirmek İçin Video Vinyetlerin Kullanılması: Metodolojik ve Etik

Konular] adlı araştırmada, çocukların istismara ilişkin kişisel güvenlik bilgilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Güney Avustralya'daki 24 okulda toplam 321 çocukla bireysel görüşmeler yapılmış; çocuklara fiziksel, cinsel ve duygusal kötü muameleyi ele alan üç kısa öyküden oluşan video sahneleri izletilmiş ve bu sahnelere yönelik sorular sorulmuştur. Bulgulara göre, çocukların görüşme sırasında veya sonrasında üzgün ya da kaygılı görünmediği; video kliplere karşı olumsuz tepkilerin rapor edilmediği, ayrıca katılımcıların geçmişte ya da o anda istismara uğradıklarına dair herhangi bir açıklamada bulunmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, yalnızca bir çocuk, kardeşinin olası istismarına ilişkin sosyal yardım yetkililerine bildirimde bulunmayı gerektirecek kadar bilgi vermiştir.

Imanian (2014) tarafından yürütülen *Children's Sense of Security in Social Spaces: A Case Study of Middle-Class Children in Iran* [Çocukların Sosyal Alanlardaki Güvenlik Duygusu: İran'daki Orta Sınıf Çocuklar Üzerine Bir Vaka Çalışması] adlı araştırmada, güvenlik duygusunu etkileyen sosyal faktörler, çocukların bu faktörlere verdikleri tepkiler ve seçtikleri stratejilerin sonuçlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Veriler, Tahran'da 7-14 yaş aralığındaki 100 çocukla "Çiz ve Yaz Tekniği", "Resim Destekli Anketler" ve "Sohbet Tarzı Görüşmeler" aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, çocukların çoğu, şehirlerini güvenli bir yer hâline getirmede rollerinin bulunmadığına inanmıştır. Bununla birlikte bazı çocuklar, sosyal alanların güvenliğinin artırılmasına katkı sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Genel olarak çocuklar, güvenli bir ev ve şehre sahip olma konusunda iyimser olmamıştır. Çocuk dostu alanların oluşturulması için hükümetin ve halkın çocuklara güvenmesi; medya aracılığıyla halkın ve hükümetin bilinçlendirilmesi; etkili yasaların çıkarılması ve polisin aktif müdahalesi; işsizlik ve ekonomik sorunların çözülmesi; suçluların cezalandırılması gibi öneriler sunulmuştur.

González-Carrasco vd. (2019) tarafından yürütülen *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach* [Çocukların Farklı Ortamlarda Güvenlik ve Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Bakış Açıları ve

Değerlendirmeleri: Çok Uluslu Bir Yaklaşım] adlı araştırmada, dört ülke, (İspanya, İsrail, Güney Afrika ve Cezayir), iki yaş grubu (10 ve 12) ve cinsiyetler arasında, çocukların üç farklı ortamda (ev, okul ve yakın çevre) güvenlik algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, her ülkeden 10 ve 12 yaşlarındaki toplam 8000 çocuğa uygulanan üç ölçüm seti (1- Öznel İyi Oluş: Genel Yaşam Memnuniyeti, Öğrenci Yaşam Memnuniyeti, Kısa Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu, 2- Güvenlik Memnuniyeti ve Algısı, 3- Ev, Aile ve Okul Yaşamı) aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, çocuklar tüm ülkelerde sırasıyla evde, okulda ve yakın çevrede güvende hissetmiştir. Çocukların en fazla, kendilerine en yakın yetişkinlerin kontrolü altında oldukları mekânlarda koruyucu algı geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, çocukların özerkliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak daha destekleyici mekânlara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Güvenlik algısının belirli bir kültürel bağlamdan ayrılamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. 10 yaşındaki çocukların 12 yaşındakilere göre yakın çevrede ve okulda daha güvende hissettikleri; erkek çocukların, yakın çevrede kızlardan daha yüksek güvenlik algısına sahip oldukları, buna karşılık okul bağlamında kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir.

Enskär vd. (2021) tarafından yürütülen *Safe Environments- Through the Eyes of 9-Year-Old Schoolchildren from a Socially Vulnerable Area in Sweden* [Güvenli Ortamlar- İsveç'te Sosyal Açıdan Savunmasız Bir Bölgede Yaşayan 9 Yaşındaki Okul Çocuklarının Gözünden] adlı araştırmada, sosyal açıdan savunmasız bir bölgedeki okul çocuklarının, güvenli dış ortamlara ilişkin algılarının tanımlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 9 yaşındaki 52 çocuk, sürecin aktif bir parçası olmuştur. Veriler, "Photovoice" ve "Odak Grup Tartışması" aracılığıyla elde edilmiştir. Çocukların güvenliği simgeleyen fotoğraflar çekmeleri ve bunları tartışmaları sağlanmıştır. Bulgulara göre, çocuklar güvenli yerleri; parlak, güzel, eğlenceli aktivitelerin yapılabildiği, aile ve yakın arkadaşlarla bulunulan, tehlikelerden uzak mekânlar olarak tanımlamıştır. Güvenliği artırmak için temizlik yapılması, çevrenin çiçeklerle güzelleştirilmesi, renkli boyamalar yapılması gibi öneriler sunulmuştur. Ayrıca başkalarıyla birlikte oyun oynama ve aktivitelere katılma fırsatlarını artıran düzenlemelerin güvenliği artıracağı, koruma ve gözetimi geliştireceği ifade edilmiştir.

Porter vd. (2021) tarafından yürütülen *Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for İnvestigating School Belonging* [Kendini Okulun Bir Parçası Hissetmek ve Güvende Hissetmek: Okul Aidiyetini Araştırmak için Bir Aracın Daha da Geliştirilmesi] adlı araştırmada, okulların öğrencilerin aidiyet duygularını ve okul yaşamına katılımını değerlendirmede kullanabilecekleri karma yöntemli bir anket geliştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca aidiyet, okulun bir parçası olma ve güvende hissetme yönlerinin nicel değerlendirmeleri ile öğrencilerin engel ve desteklere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Veriler, 13 ve 14 yaşlarındaki toplam 595 öğrenciye uygulanan anket aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin üç açık uçlu sorudan herhangi birine yanıt verme olasılıkları, cinsiyetlerine veya kendi bildirdikleri özel eğitim ihtiyacı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Desteklenmiş hissetmek, ders dışı aktiviteler ve sosyal gruplara katılım gibi olumlu deneyimler, okul aidiyetiyle yakından ilişkili bulunmuştur. Buna karşılık, desteklenmeme ve sosyal gruplara katılmama, aidiyet duygusunu zayıflatan unsurlar olarak belirlenmiştir. Bazı öğrenciler, tehdit altında hissetmekten, zorbalıktan ve öğrenciler arası tartışmalardan söz etmiş; günün gözetimsiz zamanlarında (teneffüs, öğle arası) daha az güvende hissettiklerini belirtmiştir. Anketi daha iyi hâle getirmek için öğrenciler, nasıl hissettiklerine, öğretmenlerine ve derslere dair sorular eklenmesini önermiştir.

Severinsson (2023) tarafından yürütülen *Assemblages of Security?- A Study about Starting School and Feeling Safe and Secure at School* [Güvenlik Toplulukları?- Okula Başlama ve Okulda Güvende ve Emniyette Hissetme Üzerine Bir Çalışma] adlı araştırmada, okulda güvenlik duygusunun nasıl inşa edildiğini, güvenliğin farklı yerler ve durumlarla nasıl ilişkilendirildiğini ve öğrencilerin güvenlik algısını etkileyen unsurların neler olduğunu tartışmak amaçlanmıştır. Araştırmaya birinci sınıfta öğrenim gören 11 çocuk katılmıştır. Çocuklardan, "Photovoice" yöntemi aracılığıyla okul binasının içinde ve dışında kendilerini güvende veya güvensiz hissettikleri yerlerin fotoğraflarını çekmeleri istenmiş; ardından fotoğrafların analizi için görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre, güvenlik sorunları en fazla sınıf dışında, odalar arasında hareket ederken ve teneffüslerde yaşanmıştır. Güvenlik

duygusunun, öğrencilerin kendilerini ne ölçüde güvensizliğe maruz bırakmaya cesaret ettikleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca mutluluk, özgürlük, aidiyet, topluluk ve öngörülebilirliğin güvenlik duygusuyla yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında, tırmanma çerçevesine tırmanmak, yiyecek kuyruğunda beklemek ve dağınık ortamların, güvensizlik kaynağı olduğu ortaya konulmuştur. Son olarak güvenlik ve güvensizliğin, günün saatine ve yapılan aktiviteye bağlı olarak aynı mekânlarda bir arada ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Arvisais vd. (2023) tarafından yürütülen *Protection and the Sense of Safety of Students Enrolled in an Accelerated Education Program in the Dadaab Refugee Camp* [Dadaab Mülteci Kampında Hızlandırılmış Eğitim Programına Kayıtlı Öğrencilerin Korunması ve Güvenlik Duygusu] adlı araştırmada, hızlandırılmış eğitim programının, Dadaab'daki mülteci öğrenciler arasında tehdit ve risk algısını azaltmaya nasıl katkı sağladığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Veriler, Dadaab'ı oluşturan beş kamptaki 11 okulda, toplam 188 öğrenciden anket ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, programa katılan öğrencilerin büyük bölümü okula giderken sindirme, zorbalık ve saldırıya maruz kalmış; kendilerini cinsel şiddet ile cinsiyete dayalı şiddete karşı yüksek risk altında görmüştür. Programa kayıt yaptırmanın yalnızca ev içi kölelik ve madde bağımlılığı açısından risk algısını azalttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin risk ve tehdit algılarını açıklarken en çok kullandıkları dört kavram ise cinsel ve cinsiyete dayalı risk, işçilik, suçluluk ve diğerleri olmuştur.

Huber & Helm (2024) tarafından yürütülen *The Sense of Security and Comfort in Education-Development, Validation, and Interpretation of a New Questionnaire* [Eğitimde Güvenlik ve Rahatlık Duygusu- Yeni Bir Anketin Geliştirilmesi, Doğrulanması ve Yorumlanması] adlı araştırmada, güvenlik ve rahatlık duygusunun okul bağlamında gizli bir yapı olarak nasıl ölçülebileceğini belirlemek ve bu duyguyu oluşturan boyutların sınıf ve okul araştırmalarındaki diğer ilgili yapılarla ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, 17 okulda öğrenim gören 3.,4.,6. ve 7. sınıflardaki toplam 1462 öğrenciyle yürütülmüştür.

Veriler, 7 alt ölçekten oluşan 33 maddelik bir anket ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin %70'inden fazlası, okulda kendilerini güvende hissettiklerini ve okula güven duyduklarını ifade etmiştir. Okul yolu ile ortaokul/akademik ortaokul arasındaki fark önemsiz bulunmuştur. Göçmen geçmişi ya da evde konuşulan dilin, güvenlik ve rahatlık duygusu deneyimiyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık ortaokullar, ilkokullara göre daha az güvenli olarak algılanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okul bağlamında güvenliği daha sık deneyimledikleri ortaya konmuştur. Güvenlik ve rahatlık duygusunun temel öngörücüleri ise aile bağlamı, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumları ve öz yeterlikleri olarak belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de yürütülen çalışmalarda, doğrudan ilkokul öğrencilerinin güvenlik duygularıyla ilişkili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle literatürde okul güvenliğiyle ilgili yapılan çalışmaların, araştırmanın konusuyla dolaylı da olsa ilişkili olduğu düşünülmüştür. Okul güvenliği alanındaki çalışmalarda ise çoğunlukla öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilkokul öğrencilerini kapsayan çalışmaların ele alınması daha uygun bulunmuştur.

Polat (2009) tarafından yürütülen *İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Güven Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı araştırmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, sınıf içi güven algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, 300 dördüncü sınıf ve 300 beşinci sınıf olmak üzere toplam 600 öğrenciyle yürütülmüştür. Veriler, "Sınıf İçi Güven Ölçeği" ve birinci dönem sonundaki "karne notları" aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin sınıf içi güven düzeyleri yüksek bulunmuştur. Güveni oluşturan bileşenlere karşı duyulan güven, sırasıyla öğretmen, iletişim kuralları, sınıf içi iletişim, adalet ve öğrenme ortamı şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin genel güven algıları ile akademik başarıları

arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrenci başarısında sınıf içi güven algısı önemli bir yere sahip görülmüştür.

Güler-Yılmaz (2010) tarafından yürütülen *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi: Sultanbeyli İlçesi Örneği* adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Sultanbeyli ilçesindeki 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf düzeyindeki toplam 819 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğrenciler Okul Güvenliği Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin okul güvenliği algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, okula uzaklık, sınıf rehber öğretmeninin cinsiyeti ve okulda kardeş ya da akraba bulunma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşabildiğini göstermektedir. Özellikle cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin "Öğrencilere Yaklaşım", erkek öğrencilerin ise "Fiziki Yapı ve Kontrol" alt boyutlarında daha olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi bakımından ise 4. sınıf öğrencilerinin okul güvenliği algılarının ölçeğin genelinde daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca okula uzak yaşayan öğrencilerin "Güvenlik Problemleri" ve "Risk Faktörleri" alt boyutlarında farklılaştığı; sınıf rehber öğretmeninin cinsiyetinin ve okulda kardeş ya da akraba bulunma durumunun da bazı alt boyutlarda öğrencilerin güvenlik algısını etkilediği saptanmıştır. Öğrencilerin okulda karşılaştıklarını belirttikleri güvenlik sorunları arasında yaşça büyük ya da fiziksel olarak güçlü öğrencilerin sözlü ve fiziksel saldırıları, değerli eşya ya da para hırsızlığı, okul dışından kişilerin okula girmesi ve okula kesici alet getirilmesi gibi durumlar öne çıkmıştır. Bu yönüyle çalışma, okul güvenliği algısının yalnızca fiziksel koşullarla değil; öğrenciler arası ilişkiler, okul iklimi, denetim mekanizmaları ve sosyal çevreyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Akbulut (2018) tarafından yürütülen *Sınıf Güvenliğinin Sağlanmasında Okul Yeterlilikleri* adlı yüksek lisans tezinde, ilkokul öğrencilerine göre okul idaresinin, sınıf güvenliğini sağlamadaki yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 13 ilkokulda öğrenim

gören toplam 304 öğrenci (4. sınıf) ile yürütülmüştür. Veriler, geliştirilen anket aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin cinsiyet, okul türü, öğretmen cinsiyeti ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıfların güvenliği için toplantı yapılıp yapılmadığına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenciler en yüksek ortalama ile, okul idaresinin sınıf güvenliğini sağlamasının kendilerine olan güvenlerini artırdığını belirtmiştir. En düşük ortalama ise sınıf içindeki sivri köşelerin yumuşak malzemelerle kaplanması uygulamasına verilmiştir. Genel olarak öğrenciler, okul idaresinin, sınıf güvenliğini sağlamadaki yeterliliklerini olumlu değerlendirmiştir.

Akgün ve Başar (2019) tarafından yürütülen *Okul Güvenliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi* adlı araştırmada ise öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algılarının çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 346 öğretmen ile 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 549 öğrenci katılmıştır. Veriler "Okul Güvenliği Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulları öğrencilere kıyasla daha güvenli algıladığı belirlenmiştir. Öğrenciler açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, öğretmenler açısından ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul güvenliğine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler, ortaokuldakilere göre okullarını daha güvenli bulmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde bulunan okulların, düşük sosyoekonomik düzeydeki okullara göre tüm alt boyutlarda daha güvenli algılandığı; öğrenci mevcudu düşük okulların ise özellikle "Psikolojik Güvenlik" alt boyutunda daha olumlu değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi de güvenlik algısı üzerinde etkili olmuş; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre "Psikolojik Güvenlik", "Toplumsal Güvenlik" ve "Çevre Güvenliği" alt boyutlarında okulu daha güvenli değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Bu çalışma, okul güvenliği algısının öğretmen ve öğrenciler arasında farklılaşabildiğini; okul türü, sosyoekonomik çevre, okul mevcudu ve mesleki deneyim gibi değişkenlerin güvenlik algısını etkileyen önemli unsurlar olduğunu göstermektedir.

Yurt dışında ve Türkiye'de yürütülen araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, çocukların güvenlik algısının yalnızca fiziksel tehlikelerin varlığı ya da yokluğu üzerinden açıklanamayacak, sosyal, duygusal, mekânsal ve bağlamsal boyutları olan çok yönlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar, çocukların güvenlik duygusunun ev, okul, yakın çevre, okul yolu, okulun iç ve dış alanları ile dış ortamlar gibi farklı bağlamlarda değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda güvenlik algısının; yetişkin gözetimi, aile ve arkadaş varlığı, destekleyici ilişkiler, okul aidiyeti, öngörülebilirlik, fiziksel çevrenin düzeni, temizliği ve estetik niteliği gibi unsurlarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık zorbalık, sindirme, saldırı, öğrenciler arası tartışmalar, gözetimsiz zamanlar, düzensiz ya da dağınık ortamlar ile cinsel ve cinsiyete dayalı şiddet riski gibi durumların çocukların güvensizlik algısını artıran başlıca risk alanları arasında yer aldığı görülmektedir.

Yurt dışındaki araştırmaların ortak bulguları, çocukların kendilerini güvende hissetmelerinde mekânın fiziksel niteliği kadar o mekânda kurulan ilişkilerin, yetişkin desteğinin, sosyal birlikteliğin ve gündelik yaşamın öngörülebilirliğinin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Çocukların yakın yetişkinlerin kontrolü altında oldukları ortamlarda daha güçlü bir koruyucu algı geliştirmeleri, güvenlik duygusunun ilişkisel ve duygusal destek boyutuyla yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde çocukların güvenli dış ortamları temiz, düzenli, estetik, etkinlik yapılabilir, aile ve arkadaşlarla birlikte bulunulabilen ve tehlikelerden uzak yerler olarak tanımlamaları, çevresel düzenlemelerin ve sosyal katılım olanaklarının güvenlik algısındaki önemine işaret etmektedir. Okul bağlamında ise aidiyet, desteklenme, topluluk hissi, öngörülebilirlik ve gözetimli zamanlar güvenlik duygusunu güçlendiren unsurlar olarak öne çıkarken; teneffüs, öğle arası, okul içinde yer değiştirme süreçleri, zorbalık, tehdit algısı ve düzensiz ortamlar güvensizlik deneyimini artırabilmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar ise bu bölümde ele alınan araştırmalar çerçevesinde daha çok sınıf içi güven, okul güvenliği ve okul yönetiminin güvenliği sağlamadaki yeterliliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin güvenlik algısının öğretmen

desteği, sınıf içi iletişim, adalet, öğrenme ortamı, okul iklimi, denetim mekanizmaları, okul türü, sosyoekonomik çevre, öğrenci mevcudu, cinsiyet ve okul yönetiminin uygulamaları gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de ilkokul çağındaki çocukların güvenlik algılarını yalnızca okul ve sınıf ortamı bağlamında değil; ev, okul yolu, sokak/mahalle, park/oyun alanları ve sosyal medya gibi çocukların gündelik yaşamlarında karşılaştıkları farklı sosyal mekânlar üzerinden, doğrudan kendi algı, deneyim ve önerilerine dayalı olarak bütüncül biçimde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırma, söz konusu sınırlılıktan hareketle ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını nicel ve nitel veriler aracılığıyla, çocukların kendi bakış açılarını merkeze alarak incelemeyi amaçlamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İzleyen alt başlıklarda sırasıyla araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı ve geliştirilme süreci, veri toplama süreci ve uygulama prosedürü, nicel ve nitel veri analizi ile bütünleşik yaklaşım ve geçerlik–güvenirlik ile karma yöntemde kalite güvencesi sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ankara'nın merkez ilçelerindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlardaki güvenlik algılarını nicel ve nitel boyutlarıyla birlikte ortaya koymayı amaçlayan bir karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem yaklaşımı, araştırma sorularının gerektirdiği veri türlerini ve bu verilerden üretilecek bulguların birlikte yorumlanması gereğini esas alan pragmatik ilke doğrultusunda benimsenmiştir. Bu çerçevede, güvenlik algısı gibi çok boyutlu bir olgu yalnızca nicel ölçümlerle ele alındığında "ne düzeyde/ne kadar" sorularına yanıt üretmekle sınırlı kalabilmekte; yalnızca nitel verilerle çalışıldığında ise "neden/hangi gerekçelerle" sorularına odaklanılırken örüntülerin yaygınlığı ve dağılımı yeterince görünür olmayabilmektedir. Bu nedenle çalışmada nicel ve nitel veri türleri, birbirinin alternatifi olarak değil; birbirini tamamlayan ve birlikte daha

savunulabilir çıkarımlar üretmeye hizmet eden iki yaklaşım olarak kurgulanmıştır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Araştırma deseni, Leech ve Onwuegbuzie'nin (2009) karma yöntem tipolojisi çerçevesinde eş zamanlı eşit ağırlıklı tam karma desen (fully mixed concurrent equal status design) olarak sınıflandırılmaktadır. Bu tipolojide "tam karma (fully mixed)" düzey, nicel ve nitel yaklaşımın aynı çalışma içinde birlikte kullanılmasının ötesinde, karma mantığın araştırmanın temel aşamalarına yayılmasını ifade etmektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Bu tezde karma yaklaşım; araştırma amacının kurulması, veri türleri ve veri toplama işlemlerinin belirlenmesi, analiz stratejilerinin seçilmesi ve nihai yorum/çıkarımın oluşturulması süreçlerinde birlikte işletilmiştir. Bu nedenle çalışma, karma yöntemi yalnızca veri toplama aşamasında birleştiren bir düzenek olarak değil; tasarım, analiz ve çıkarıma yayılan bütünleşik bir yaklaşım olarak ele almaktadır.

Çalışmanın eş zamanlı (concurrent) niteliği, nicel ve nitel verilerin aynı zaman diliminde ve aynı katılımcı grubundan elde edilmesine dayanmaktadır. Uygulamada, Ankara'ya bağlı dokuz merkez ilçeden seçilen birer devlet ilkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine tek bir uygulama sürecinde ulaşılmış; aynı veri toplama aracı üzerinden hem nicel hem de nitel veri eş zamanlı olarak üretilmiştir. Bu düzenek, literatürde "yakınsayan desen (convergent design)" olarak tartışılan yaklaşımın temel mantığıyla örtüşmektedir. Creswell ve Plano Clark'ın (2011) aktardığı üzere, yakınsayan desen alanyazında farklı adlarla anılsa da ortak zemin, nicel ve nitel verilerin aynı araştırma problemine ilişkin eş zamanlı üretilmesi ve bulgu düzeyinde bütünleştirilmesidir (Creswell & Plano Clark, 2011).

Çalışmanın eşit ağırlıklı (equal status) olarak tanımlanmasının temel gerekçesi, nicel ve nitel bileşenlerin araştırma sorularını yanıtlamada birbirine tabi kılınmamasıdır. Nicel bileşen, öğrencilerin farklı mekânlarda kendini güvende hissetme düzeylerini (1–10 arası derecelendirmeler) ve bu algıların SEGE (İlçe Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları) – 2022 gelişmişlik kademesi ile cinsiyet bağlamındaki örüntülerini görünür kılarken; nitel bileşen, ilgili maddelerde verilen kısa gerekçeler ile açık uçlu yanıtları temel

alarak bu örüntülerin anlamını ve bağlamsal açıklamalarını üretmiştir. Böylece veri üretimi, analiz ve yorumlama süreçlerinde iki yaklaşımın katkısı birlikte değerlendirilmiş; çıkarım, iki veri türünün karşılıklı açıklayıcılığı üzerinden kurulmuştur (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Leech & Onwuegbuzie, 2009).

Bu tasarımın tez bağlamındaki somut karşılığı, veri toplama aracının yapısında görülmektedir (EK 1). Araştırmada kullanılan "İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algıları Anketi", tek bir uygulama sürecinde hem nicel hem de nitel veri üretecek biçimde geliştirilmiştir. Bu yapı, eş zamanlı karma desenin ölçme aracı düzeyinde kurulmasına ve bütünleşmenin sonradan eklenen bir işlem olarak değil, tasarıma gömülü bir ilke olarak yürütülmesine olanak tanımıştır (Creswell & Plano Clark, 2011). Eş zamanlı karma desene örnek olarak Daley ve Onwuegbuzie (2004), aynı ölçme aracı içinde kapalı uçlu maddeler ve açık uçlu gerekçeleri birlikte kullanarak nicel örüntüleri nitel açıklamalarla ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada da benzer biçimde kapalı uçlu yanıtlar ile gerekçeleri aynı oturumda toplanmış; nicel örüntüler nitel kodlar üzerinden yorumlanmıştır (Daley & Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada bütünleştirme, yalnızca sonuçların birlikte yorumlanmasıyla sınırlı kalmamış; veri toplama aracının tasarımında (aynı formda nicel+nitel üretimi), analiz sürecinde (ayrı analiz + bulgu düzeyi karşılaştırma) ve raporlaştırmada (mekân temelli joint display (ortak gösterim)) sistematik biçimde yapılmıştır. Böylece nicel örüntülerin hangi gerekçeler ve önerilerle anlam kazandığı, aynı çerçevede izlenebilir hâle gelmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmada araştırma grubu, çalışmanın amacı, araştırma soruları ve uygulama koşulları doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik örneklemesi temel alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, araştırma problemine taraf olabilecek birey, grup ya da durumların çeşitliliğini olabildiğince yansıtmak ve bu çeşitlilik içinde ortaya çıkan ortak örüntüleri

belirlemektir. Bu örnekleme yaklaşımında çeşitliliğin sağlanması, evrene istatistiksel olarak genelleme yapma amacı taşımaz; farklı özellikler gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların bulunup bulunmadığını incelemeye olanak sağlar (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Patton'a (2015) göre maksimum çeşitlilik örneklemesi, farklılık gösteren durumlar arasından elde edilen ortak temaların araştırma açısından özel bir önem taşıdığı varsayımına dayanır. Bu yaklaşımla yürütülen çalışmalarda hem her bir durumun kendine özgü yönleri ayrıntılı biçimde betimlenebilir hem de farklı durumlar arasında kesişen ortak örüntüler ortaya çıkarılabilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre de maksimum çeşitlilik örneklemesinde temel amaç, çeşitlilik gösteren durumları örnekleme dâhil ederek problemin farklı boyutlarını görünür kılmak ve bu çeşitlilik içinde benzerlikleri ya da ortaklıkları incelemektir.

Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi, okul/ilçe düzeyinde Ankara'nın merkez ilçeleri içinde farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik bağlamlarını temsil eden okullara ulaşma amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda SEGE-2022 verileri dikkate alınarak farklı gelişmişlik kademelerinde yer alan ilçelerden uygulama yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar, SEGE-2022 verileri doğrultusunda iki gelişmişlik kademesi altında değerlendirilmiştir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022). Kademe 1, ekonomik, sosyal ve altyapısal göstergelerde ülke ortalamasının oldukça üzerinde değerlere sahip en yüksek gelişmişlik düzeyindeki ilçeleri; Kademe 2 ise ülke ortalamasının üzerinde olmakla birlikte Kademe 1'e göre görece daha düşük gelişmişlik düzeyine sahip ilçeleri kapsamaktadır. Bu araştırmada Kademe 1 altında Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı ve Yenimahalle; Kademe 2 altında ise Keçiören, Mamak, Pursaklar ve Sincan ilçeleri değerlendirilmiştir.

SEGE-2022 verilerinin bu araştırmada iki düzeyde ele alınması, ilçeler arasında ayrıntılı bir gelişmişlik sıralaması yapma amacı taşımamaktadır. Bu gruplama, araştırma soruları doğrultusunda sosyo-ekonomik bağlamı analizde kullanılabilir kategorik bir değişken olarak

yapılandırmak amacıyla tercih edilmiştir. Bu yönüyle maksimum çeşitlilik örneklemesi, öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarının farklı sosyo-ekonomik bağlamlarda incelenmesine ve çeşitlilik gösteren okul/ilçe yapıları içinde ortaklaşan ya da farklılaşan örüntülerin ortaya konmasına olanak sağlamıştır.

Her ilçeden bir devlet ilkokulu araştırmaya dâhil edilmiştir. Okulların belirlenmesinde ilçelerin SEGE-2022 gelişmişlik kademeleri dikkate alınmış; ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı araştırma izni kapsamında uygulamaya izin verilmiş olması, okul yönetiminin uygulama planını kabul etmesi ve 4. sınıf düzeyinde uygulamanın yürütülebileceği sınıf/şube erişiminin sağlanabilmesi göz önünde bulundurulmuştur.

Öğrenci düzeyinde araştırma grubuna dâhil edilme koşulları; öğrencinin 2024–2025 eğitim-öğretim yılında belirlenen devlet ilkokullarından birinde 4. sınıfa devam ediyor olması, veli onamının bulunması ve uygulama günü araştırmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Çalışmaya 4. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmesinin nedeni, bu yaş grubundaki çocukların okuma-yazma, anket maddelerini anlama ve kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin alt sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha gelişmiş olacağının düşünülmesidir. Veri setinden çıkarılma koşulları ise anketin temel bölümlerinin büyük ölçüde boş bırakılması ve/veya açık uçlu alanlarda kodlamaya elverişli olmayan yanıtların yoğun olmasıdır (*bkz.* 3.4.3).

Araştırma kapsamına alınan dokuz okulda toplam 1689 4. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Uygulama sürecinde devamsızlık, okul içi/dışı etkinlikler ve uygulama günündeki erişim sınırlılıkları gibi nedenlerle tüm öğrencilere ulaşılamamış; toplam 756 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen anketlerden 32’si eksik ya da kodlamaya uygun olmayan yanıtlar içermesi nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın nihai veri seti 724 öğrenciden oluşmuştur.

Çeşitliliğin sağlanmasında öğrencilerin cinsiyet farklılıkları da dikkate alınmıştır. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçelere göre cinsiyet dağılımları sunulmaktadır. Bu tablo, araştırma grubuna dâhil edilen her ilçedeki kız ve erkek öğrenci

sayılarını ayrı ayrı göstermekte, böylece araştırma grubunun ilçelere ve cinsiyete göre dağılımına ilişkin genel bir betimleme sunmaktadır.

Tablo 2
Okulların Bulunduğu İlçelere Göre Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

İlçe	Kız Öğrenci Sayısı (n)	Erkek Öğrenci Sayısı (n)	Toplam
Altındağ	40	46	86
Çankaya	46	34	80
Etimesgut	42	27	69
Gölbaşı	27	46	73
Yenimahalle	51	37	88
Keçiören	38	43	81
Mamak	38	47	85
Pursaklar	48	32	80
Sincan	38	44	82
Genel toplam	368	356	724

Not. n = öğrenci sayısı.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 724 öğrencinin 368'i (%50,8) kız, 356'sı (%49,2) erkektir. En yüksek öğrenci sayısı Yenimahalle'de (88), en düşük öğrenci sayısı ise Etimesgut'ta (69) yer almaktadır. İlçeler bazında öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te öğrencilerin cinsiyet dağılımları, öğrenim gördükleri okulların gelişmişlik kademelerine (SEGE-2022) göre gösterilmiştir. Bu tablo, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik bağlam açısından nasıl dağıldığını ortaya koymakta ve Kademe 1 ile Kademe 2'deki temsil düzeyini karşılaştırmaya imkân vermektedir.

Tablo 3
Okulların Gelişmişlik Kademelerine Göre Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Kademe	Kız (n)	Erkek (n)	Toplam (n)	Kız (%)	Erkek (%)	Toplam (%)
Kademe 1	206	190	396	52	48	54,7
Kademe 2	162	166	328	49,4	50,6	45,3
Genel toplam	368	356	724	50,8	49,2	100

Not. n = öğrenci sayısı.

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %54,7'si Kademe 1'de, %45,3'ü ise Kademe 2'de yer alan ilçelerdeki okullarda öğrenim görmektedir. Kademe 1'de kız öğrencilerin oranı %52, erkek öğrencilerin oranı %48'dir. Kademe 2'de ise kız öğrenciler %49,4; erkek öğrenciler %50,6 oranındadır. Her iki kademedeki kız ve erkek öğrenci dağılımlarının birbirine yakın olması, öğrencilerin güvenlik algılarının cinsiyet ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak tanımaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algıları Anketi" kullanılmıştır. Metin boyunca bu veri toplama aracı "anket" olarak ifade edilmektedir; anketin nihai formu EK 1'de sunulmuştur. Anketin geliştirilme amacı, öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla bulundukları farklı sosyal mekânlarda kendilerini ne düzeyde güvende hissettiklerini nicel olarak belirlemek; aynı zamanda bu algının gerekçelerini, yaşantı örüntülerini ve güvenliği artırmaya yönelik önerilerini nitel veriler aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Anket, tek uygulamada hem nicel hem de nitel veri üretecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda anket; (i) öğrencilerin mekânlara ilişkin güvenlik algılarını sayısal puanlamalar ve kapalı uçlu maddeler aracılığıyla ölçen nicel bileşenleri ve (ii) aynı mekânlara ilişkin algıların nedenlerini ve deneyimlerini açıklamaya imkân tanıyan gerekçelendirme alanları ile açık uçlu soruları içeren nitel bileşenleri bir arada sunmaktadır. Anketin dil düzeyi, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kısa gerekçe yazma becerilerine uygun olacak biçimde sadeleştirilmiş; maddelerde tek bir algı odağı gözetilerek birden fazla anlam üretebilecek ifadeler uzman görüşleri ve pilot gözlemler doğrultusunda ayrıştırılmıştır (*bkz.* 3.3.2; Tablo 4).

3.3.1. Anketin Yapısı

Bu araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır.

3.3.1.1. Bölüm 1: Kişisel Bilgiler (8 madde)

Birinci bölümde öğrencilerin demografik ve bağlamsal özelliklerine ilişkin toplam 8 madde bulunmaktadır. Bu maddeler; cinsiyet, okul adı, ev koşulları (özel güvenlik önlemleri ve/veya güvenlik görevlisi bulunma durumu), bahçe varlığı, okula ulaşım biçimi, okul dışında en çok vakit geçirilen yerler, sahip olunan teknolojik cihazlar ve sosyal medya üyelikleri/erişim biçimlerine ilişkindir.

3.3.1.2. Bölüm 2: Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algısı (17 madde)

Anketin ikinci bölümü, öğrencilerin sosyal mekânlarda güvenlik algısını nicel ve nitel veri türlerini birlikte kullanarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bölümde: (i) okul güvenliği bağlamı (1 madde), (ii) evde dijital güvenlik bağlamı (1 madde), (iii) farklı sosyal mekânlara ilişkin 1-10 arası güvenlik puanlaması (1 madde; ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları, sosyal medya, sosyal/kültürel/sportif etkinlik alanları, AVM ve diğer), (iv) "Evet/Bazen/Hayır + gerekçe" biçimindeki maddeler (6 madde), (v) aynı mekânlar için güvenliği artırma önerileri (6 madde), (vi) tedirgin edici/olumsuz deneyim alanı (1 madde) ve (vii) güven ağı (en çok güvenilen 3 kişi) (1 madde) olmak üzere toplam 17 madde yer almaktadır.

3.3.1.2.1. 1-10 Arası Mekân Güvenliği Derecelendirme Maddesi

Anketin ikinci bölümünde yer alan 3. madde, öğrencilerin farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını 1 ile 10 arasında puanlamalarına olanak tanıyan bir derecelendirme maddesi olarak düzenlenmiştir. Bu maddede öğrencilerden ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları, sosyal medya ortamları, sosyal/kültürel/sportif etkinlik alanları, AVM ve

varsa diğer mekânlar için kendilerini ne kadar güvende hissettiklerini ayrı ayrı puanlamaları istenmiştir.

Bu madde, bağımsız bir ölçek olarak değil; araştırma soruları doğrultusunda öğrencilerin farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını mekân bazında betimlemeye yarayan nicel göstergeler bütünü olarak ele alınmıştır. Bu nedenle 1–10 arası puanlama alanı, ölçek geliştirme ya da ölçek doğrulama amacıyla değil, öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını karşılaştırmalı olarak incelemeye olanak sağlayan bir derecelendirme maddesi olarak değerlendirilmiştir.

3.3.1.3. Bölüm 3: Ek Not Alanı

Üçüncü bölüm, öğrencilerin ankette yer almayan ek görüşlerini ve belirtmek istedikleri durumları serbest biçimde yazabilmeleri için oluşturulmuş açık uçlu bir alandır.

3.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Veri toplama aracı, 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlardaki güvenlik algılarını çocuk merkezli ve çok boyutlu biçimde ortaya koyabilmek amacıyla aşamalı ve sistematik bir geliştirme süreci izlenerek oluşturulmuştur. Geliştirme süreci; (i) kuramsal dayanakların belirlenmesi ve taslak madde havuzunun oluşturulması, (ii) uzman görüşleriyle içerik ve yapı açısından gözden geçirilmesi, (iii) pilot uygulama ile uygulanabilirlik ve anlaşılırlığın sınanması ve (iv) nihai formun oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır.

3.3.2.1. Kuramsal Dayanak ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Anket geliştirme sürecinde çocuklarda güvenlik algısı, sosyal mekân deneyimi ve çocukların öznel algılarının belirlenmesine ilişkin literatür incelenmiş; maddeler çocukların günlük yaşamlarında doğrudan temas ettikleri sosyal mekânları kapsayacak biçimde planlanmıştır.

Taslak formda kapalı uçlu, derecelendirmeye dayalı ve açık uçlu maddeler birlikte kullanılarak çocukların algılarını farklı ifade yollarıyla ortaya koyabilmeleri amaçlanmıştır.

3.3.2.2. Veri Toplama Aracının Yeniden Düzenlenmesi (Uzman Görüşü + Pilot Uygulama)

Veri toplama aracında uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda yapılan düzenlemeler ile düzenlemeyi gerekli kılan gerekçeler ve ölçme niteliğine katkıları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Uzman Görüşü ve Pilot Uygulama Bulgularına Dayalı Yeniden Düzenlemelerin Özeti

Yeniden Düzenleme Alanı	Tespit/Gerekçe Kaynağı	Yapılan Düzenleme	Ölçme Niteliğine Katkı
Yönerge dili ve yönlendiricilik	Uzman görüşleri: yönergede olası yönlendirme ve akran etkisi riski	Yönerge dili sadeleştirildi; yanıtlayıcıyı yönlendirebilecek ifadeler azaltıldı.	Uygulama standardizasyonu arttı; yanıtlayıcı etkisi azaldı.
Yanıt kategorileri (ikili yapı)	Pilot gözlemi: "Hayır" seçeneğinde gerekçe yazma yükü nedeniyle "Evet"e yönelim	"Evet/Bazen/Hayır" yapısı getirildi; üç seçenek için de gerekçe alanı eklendi.	Yanıtlayıcı yönelimi azaldı; nitel gerekçeler dengeli toplandı; algı nüansları görünür oldu.
Mekân güvenliğini nicel ölçme biçimi	Uzman görüşleri: sıralama zorlayıcı/eşitlik sorunu; pilotta ayırt edicilik ihtiyacı	Mekân değerlendirmesi 1–10 derecelendirme ile yapılandırıldı.	Ayırt edicilik ve karşılaştırılabilirlik arttı; nicel analiz gücü yükseldi.
Seçenek kapsamı (sosyal medya/dijital)	Uzman + pilot: erişim biçimleri çeşitleniyor; "hesabı yok ama kullanıyor" vb.	"Hiçbiri", "aile hesabı kullanımı" gibi seçenekler eklendi; platform seçenekleri genişletildi.	Kapsam geçerliği ve sınıflandırma doğruluğu arttı.
Madde netliği ve anlaşılabilirlik	Pilot: bazı ifadeler uzun/çok katmanlı algılanabiliyor.	Seçenekler sadeleştirildi; maddeler netleştirildi; ifade yükü azaltıldı.	Yaş düzeyine uygunluk ve uygulanabilirlik güçlendi
Nitel derinlik (yaşantı ve destek)	Uzman: algının yaşantı ve destek mekanizmalarıyla birlikte görülmesi gerekir.	"Tedirgin edici olay + destek alma" maddesi eklendi.	Algının gerekçesi, deneyim boyutu ve baş etme/destek örüntüsü izlenebilir oldu.
İlişkisel güven boyutu	Uzman: güvenlik algısı yalnız mekân değil, güven ağıyla da ilişkili	"En çok güvenilen 3 kişi" maddesi eklendi.	Güvenlik algısının ilişkisel boyutu analiz edilebilir hâle geldi.

Not. Revizyon gerekçeleri "Uzman görüşü", "Pilot gözlemi" ve "Uzman + pilot gözlemi" biçiminde sınıflandırılmıştır.

Tablo 4'te özetlenen yeniden yapılan düzenlemeler, izleyen alt başlıklarda uzman görüşleri ve pilot uygulama bulguları üzerinden ayrıntılandırılmaktadır.

3.3.2.3. Uzman Görüşleri Sonrası Yapılan Düzenlemeler

İçerik geçerliğini güçlendirmek amacıyla hazırlanan taslak form (EK 5), eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanında görev yapan [eğitim yönetimi/politikaları, temel eğitim–sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi (çocuk dili ve ifade açıklığı), sosyal bilgiler–vatandaşlık eğitimi (haklar ve güvenlik), eğitimde yaratıcı drama (çocuk merkezli yaklaşım), eğitimin sosyal ve tarihî temelleri ile çocuk hukuku (çocuk hakları ve koruma)] 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Böylece ölçme aracının kapsamı, yaş düzeyine uygunluğu ve ifade açıklığı tez odağıyla uyumlu çok-disiplinli bir bakışla değerlendirilmiştir.

Uzman değerlendirmeleri; yaş düzeyine uygunluk, dil ve ifade açıklığı, ölçülmek istenen yapı ile örtüşme düzeyi, yanıt seçeneklerinin kapsamı ve yönlendiricilik riski açısından ele alınmıştır. Uzman görüşleri yazılı biçimde toplanmış; her bir maddeye ilişkin öneriler "ifade açıklığı", "yaş düzeyine uygunluk", "kapsam/temsil", "yanıt seçenekleri" ve "yönlendiricilik riski" başlıkları altında derlenmiştir. Düzeltmeler tez danışmanı ile birlikte, ortaklaşan öneriler öncelenerek ve araştırma amaçlarıyla uyum gözetilerek yapılmıştır. Görüşler doğrultusunda yönerge dili sadeleştirilmiş; bazı maddelerde ifade ve seçenek kapsamı yeniden düzenlenmiş; güvenlik algısını bağlamsal olarak genişleten yaşantı temelli madde ile güven ağı maddesi eklenmiştir.

3.3.2.4. Pilot Uygulama Bulguları Sonrası Yapılan Düzenlemeler

Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen anket, 25 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama sürecinde öğrencilerin yanıtlayıcı davranışları, gerekçe yazma eğilimleri, yönergeleri anlama düzeyleri ve uygulama süresi gözlemlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin verdikleri yanıtlar; boş bırakılan

maddeler, gerekçe yazma sıklığı, yanıt seçeneklerinin kullanım biçimi ve anlaşılmakta güçlük çekilen ifadeler açısından incelenmiştir. Yapılan bu inceleme ve analizler sonucunda, özellikle ikili yapıdaki "Evet/Hayır + gerekçe" maddelerinde gerekçe yazma yükünün öğrencilerin yanıt tercihini etkileyebildiği görülmüş; bu nedenle ilgili maddeler "Evet/Bazen/Hayır + gerekçe" biçimine dönüştürülmüştür. Ayrıca yönergeler sadeleştirilmiş, bazı maddeler netleştirilmiş ve öğrencilerin yaş düzeyine uygunluk güçlendirilmiştir. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin en çok zorlandığı ifade ve bölümler not edilmiş; uygulama süresi, yönerge anlaşılabilirliği ve gerekçe yazma davranışına ilişkin gözlemler, Tablo 4'te raporlanan düzenlemelerin temel dayanağını oluşturmuştur.

3.3.2.5. Nihai Veri Toplama Aracının Oluşturulması

Uzman görüşleri ve pilot uygulama bulguları, danışman yönlendirmeleri ve araştırmacı değerlendirmeleriyle birlikte ele alınarak veri toplama aracına nihai hâli verilmiştir. Bu süreç, veri toplama aracının kapsam ve anlaşılırlık bakımından sistematik biçimde güçlendirildiğini göstermektedir.

3.4. Araştırmanın Veri Toplama ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler, karma yöntem deseninin eş zamanlı yapısına uygun biçimde aynı araştırma grubundan, tek oturumda ve tek bir anket formu üzerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci; (i) etik ve kurumsal izinler, (ii) okul/sınıf düzeyinde uygulamanın planlanması ve standardizasyonu, (iii) ham verinin kontrol edilerek nihai veri setinin oluşturulması ve (iv) veri güvenliği önlemlerinden oluşmaktadır.

3.4.1. İzinler ve Resmî Süreç

Araştırma, T.C. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından 11.03.2025 tarihli 04 sayılı toplantıda değerlendirilmiş ve 13.03.2025 tarihinde onaylanmıştır (Sayı: E-

77082166-302.08.01-1195413; Araştırma Kod No: 2025–435; EK 2). Etik kurul onayını takiben MEB araştırma izin süreci yürütülmüş; MEB.TT.2025.021215.01 başvuru numarasıyla yapılan başvuru 19.03.2025 tarihinde kabul edilmiş ve uygulama izni onaylanmıştır (EK 3). Araştırma süreci katılımda gönüllülük, gizlilik ve anonimlik ilkeleri doğrultusunda yürütülmüş; okullar aracılığıyla yazılı Veli Onam Formu dağıtılmıştır (EK 4).

Uygulama öncesinde öğrencilere yaş düzeylerine uygun bir dille araştırmanın amacı açıklanmış; katılımın gönüllü olduğu, diledikleri anda çalışmadan ayrılabilecekleri ve istemedikleri soruları boş bırakabilecekleri belirtilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin isim yazmaması özellikle vurgulanmış; yanıtların not ya da başarı değerlendirmesine konu olmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini duygusal olarak rahatsız hissedebilecekleri durumlarda yanıt vermeme haklarının bulunduğu hatırlatılmış ve uygulama sürecinde öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu gözeten bir yaklaşım benimsenmiştir.

3.4.2. Uygulama Adımları

Veri toplama uygulaması 2024–2025 eğitim-öğretim yılı Nisan–Haziran döneminde Ankara'nın dokuz merkez ilçesinden seçilen okullarda yürütülmüştür. Tüm okullarda anket, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere standart yönerge verilmiş; anket maddeleri sınıf ortamında sesli okunmuştur. Açıklamalar "maddeyi tekrar okuma" ve "kelime/ifade düzeyinde anlam netleştirme" ile sınırlandırılmış; örnek verme, yönlendirme ve olası yanıt seçeneklerini ima edecek açıklamalardan kaçınılmıştır. Akran etkisini azaltmak için sınıf içi hatırlatmalar yapılmış ve oturma düzeninin olanak verdiği ölçüde bireysel yanıtlamayı destekleyen düzenlemeler tercih edilmiştir. Anketlerin doldurulması ortalama 40 dakika sürmüştür; sınıf temposuna bağlı olarak süre 30–50 dakika aralığında değişmiştir. Uygulama sonunda anket formları kapalı biçimde toplanmış; kontrol işlemleri uygulama sonrasında yürütülmüştür. Anketin uygulanma sırası ve yönerge metni tüm sınıflarda aynı biçimde izlenmiştir.

3.4.3. Veri Setinin Oluşturulması

Saha uygulaması sonucunda 756 anket formu elde edilmiştir. Ham veri seti oluşturulduktan sonra formlar, analiz edilebilirlik ve veri bütünlüğü açısından önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Bu kontrol; (i) temel bölümlerde yanıt tamlığı, (ii) gerekçe/öneri alanlarında asgari düzeyde açıklama varlığı ve (iii) nicel derecelendirme ile seçmeli yanıtlar arasındaki tutarlılık ölçütleri üzerinden yürütülmüştür. Eksik yanıt ve kodlanamaz/analize elverişsiz yanıt kategorileri kapsamında 32 form veri setinden çıkarılmış; nihai veri seti 724 öğrenci üzerinden oluşturulmuştur.

3.4.4. Veri Güvenliği: Anonimleştirme, Saklama ve Erişim

Araştırmada ad–soyad, T.C. kimlik numarası gibi kimlik belirleyici bilgi toplanmamış; yanıtlar anonim biçimde alınmıştır. Okullara 1–9 arasında kod verilmiş; SEGE-2022 temelinde Kademe 1 = 1, Kademe 2 = 2 olarak kodlanmış; cinsiyet değişkeni Kız = 1, Oğlan = 2 biçiminde sayısallaştırılmıştır. Basılı formlar güvenli biçimde muhafaza edilmiş; dijital dosyalar parola korumalı yerel depolamada saklanmış ve erişim araştırmacı ile sınırlandırılmıştır. Veriler, ilgili etik ilke ve kurumsal yönergelerle uyumlu biçimde korunmaktadır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Anket formları yoluyla toplanan nicel ve nitel veriler önce ayrı çözümlenmiş, ardından bulgular bulgu/yorum düzeyinde bir araya getirilerek karşılaştırılmış ve birlikte yorumlanmıştır. Analiz sürecinde temel analiz birimi öğrenci olarak ele alınmıştır. Nicel analizlerde “mekân” değişkeni, öğrencilerin farklı sosyal mekânlarda kendilerini ne düzeyde güvende hissettiklerini gösteren 1–10 aralığındaki puanlar üzerinden yapılmıştır. Grup karşılaştırmalarında SEGE-2022 gelişmişlik kademesi (Kademe 1–Kademe 2) ve cinsiyet değişkenleri esas alınmıştır.

Nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler elektronik ortamda düzenlenmiş; kodlama ve frekans üretimi Excel (Power Query dâhil) üzerinden yürütülmüş; raporlama tabloları Word ortamında düzenlenmiştir.

3.5.1. Veri Hazırlama ve Kod Kitabı

Katılımcılar, veri setinde 1'den başlayarak sıralı biçimde verilen benzersiz numaralarla anonim olarak temsil edilmiştir. Cinsiyet (1 = Kız, 2 = Oğlan), Kademe (1 = Kademe 1, 2 = Kademe 2) ve okul kodu (1–9) veri setinde tanımlanmıştır. Eksik/analiz dışı durumlar için 999 kodu kullanılmıştır. Güvenlik algısı puanları 1–10 aralığı ile sınırlandırılmış; aralık dışı değer saptanmamıştır. "Diğer mekân" puan yanıtları sınırlı sayıda olduğu için grup karşılaştırmalarına dâhil edilmemiş; betimsel düzeyde ayrıca değerlendirilmiştir.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

3.5.2.1. Betimsel İstatistikler

Betimsel istatistikler, araştırmanın öğrencilerin yaşadıkları ev ve yakın çevrenin özelliklerini, farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algı düzeylerini, sosyal mekânlarda kendilerini güvende ya da güvensiz hissetme durumlarını ve güven ilişkilerini ortaya koymaya yönelik alt problemleri doğrultusunda kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin yaşadıkları ev ve yakın çevrenin özelliklerini betimlemek amacıyla anketin birinci bölümünde yer alan maddeler analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kişisel bilgileri, yaşadıkları evin güvenlik özellikleri, evlerinin bahçe durumu, okula gidiş-geliş biçimleri, okul dışında vakit geçirdikleri yerler, sahip oldukları teknolojik cihazlar ve sosyal medya üyeliklerine ilişkin veriler değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin kendilerini en çok hangi sosyal mekânlarda güvende ya da güvensiz hissettiklerini belirlemek amacıyla anketin ikinci bölümünde yer alan sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanları analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin ev, evlerinin bulunduğu sokak, okul, okul yolu, evlerine yakın parklar ve oyun alanları, sosyal medya ortamları, sosyal-kültürel-spor etkinlik alanları ile alışveriş mekânlarına ilişkin 1'den 10'a kadar verdikleri puanlar incelenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvende hissetme durumlarını ve güven ilişkilerini belirlemek amacıyla anketin ikinci bölümündeki ilgili maddeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarında kendilerini güvende hissetme durumlarına ilişkin yanıtları ile yaşadıkları mekânlarda en çok kimlere güvendiklerini belirlemeye yönelik yanıtları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda ise öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvensiz hissetme durumlarını ve yaşadıkları olumsuz deneyimleri betimlemek amacıyla anketin ikinci bölümündeki ilgili maddeler analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarında kendilerini bazen güvende/bazen güvensiz ya da güvensiz hissetme durumlarına ilişkin yanıtları ile yaşadıkları mekânlarda kendilerini tedirgin eden veya huzursuz hissettiren bir durum yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin yanıtları incelenmiştir.

Bu analiz sürecinde, sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanları için minimum–maksimum değerler, aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Çoklu seçmeli maddeler ile "Evet/Hayır" ve "Evet/Bazen/Hayır" biçiminde yapılandırılan maddelerde ise frekans (f) ve yüzde ($\%$) dağılımlarından yararlanılmıştır.

3.5.2.2. Varsayım Kontrolleri ve Test Seçimi

Güvenlik algısı puanlarının cinsiyet ve SEGE-2022 gelişmişlik kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler *t*-testi kullanılmıştır. Bu analizler, araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Üçüncü alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanları okullarının bulunduğu ilçelerin SEGE-2022 sosyo-ekonomik gelişmişlik kademesine göre; dördüncü alt problem kapsamında ise cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır.

Bağımsız örneklemler *t*-testinde, anketin ikinci bölümünde yer alan ve öğrencilerin farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını 1'den 10'a kadar puanladıkları madde temel alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin ev, evlerinin bulunduğu sokak, okul, okul yolu, evlerine yakın parklar ve oyun alanları, sosyal medya ortamları, sosyal-kültürel-spor etkinlik alanları ile alışveriş mekânlarına ilişkin güvenlik algısı puanları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni, anketin kişisel bilgiler bölümünde yer alan cinsiyet maddesinden elde edilmiştir. SEGE-2022 gelişmişlik kademesi değişkeni ise öğrencilerin okul bilgilerinden hareketle okulların bulunduğu ilçelerin SEGE-2022 sınıflamalarıyla eşleştirilmesi yoluyla oluşturulmuştur.

Analiz öncesinde veri seti incelenmiş ve güvenlik algısı puanlarında 1–10 aralığı dışında kalan geçersiz değerler veri temizleme sürecinde dışlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yüksek olması nedeniyle (n = 724), puanların dağılımına ilişkin varsayımlar yalnızca normallik testleri üzerinden değerlendirilmemiş; çarpıklık-basıklık değerleri ve grafik incelemeleri birlikte dikkate alınmıştır.

Bağımsız örneklemler *t*-testinde varyans homojenliği her bir karşılaştırma için Levene testi ile incelenmiştir (EK 6-EK 7). Levene testi sonucunda $p \geq ,05$ olduğunda "varyanslar eşit varsayılmıştır" satırındaki sonuçlar; $p < ,05$ olduğunda ise "varyanslar eşit varsayılmamıştır" satırındaki sonuçlar esas alınmıştır. Varyansların eşit varsayılmadığı durumlarda Welch düzeltmeli *t*-testi sonuçları raporlanmıştır. Analizlerde iki yönlü anlamlılık değerleri dikkate alınmış ve anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada birden fazla sosyal mekâna ilişkin ayrı karşılaştırmalar yapıldığından, bulgular yalnızca istatistiksel anlamlılık değerlerine dayalı olarak yorumlanmamıştır. Anlamlı fark saptanan karşılaştırmalarda Cohen's *d* değerleri raporlanarak farkların etki büyüklükleri de değerlendirilmiştir. Çoklu karşılaştırma düzeltmesi uygulanmadığından, çoklu testlere bağlı Tip I hata olasılığının artabileceği göz önünde bulundurulmuş; bu nedenle sonuçlar *p* değerleri ve etki büyüklükleri birlikte dikkate alınarak yorumlanmıştır.

3.5.2.3. Karşılaştırmalı Analizler

Üçüncü alt problem kapsamında kademe değişkeni üzerinden her bir mekân puanı için *t*-testi uygulanmıştır (EK 6). Dördüncü alt problem kapsamında cinsiyet değişkeni üzerinden her bir mekân puanı için *t*-testi uygulanmıştır (EK 7). İlçe düzeyinde (9 grup) karşılaştırma analizi yürütülmemiştir.

3.5.2.4. Etki Büyüklüğü

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri doğrultusunda yürütülen bağımsız örneklemler *t*-testi analizlerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanan karşılaştırmalar için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu analiz, anketin ikinci bölümünde yer alan ve öğrencilerin farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarını 1'den 10'a kadar puanladıkları madde üzerinden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin ev, evlerinin bulunduğu sokak, okul, okul yolu, evlerine yakın parklar ve oyun alanları, sosyal medya ortamları, sosyal-kültürel-spor etkinlik alanları ile alışveriş mekânlarına ilişkin güvenlik algısı puanları dikkate alınmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplamaları, söz konusu güvenlik algısı puanlarının cinsiyet ve SEGE-2022 gelişmişlik kademesi değişkenlerine göre karşılaştırıldığı analizlerde anlamlı fark bulunan sonuçlar için yapılmıştır. Böylece elde edilen farklılıkların yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değil, aynı zamanda uygulamadaki karşılığının ne düzeyde

olduğu da değerlendirilmiştir. Özellikle örneklem büyüklüğünün yüksek olduğu araştırmalarda küçük puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar üretebilmesi nedeniyle, bulguların yalnızca *p* değerleri üzerinden yorumlanması yeterli görülmemiştir. Bu nedenle anlamlı farklılık bulunan karşılaştırmalarda Cohen's *d* değeri hesaplanarak raporlanmıştır.

Cohen's *d* değerlerinin yorumlanmasında *d* = 0,20 küçük etki, *d* = 0,50 orta etki ve *d* = 0,80 büyük etki ölçütleri esas alınmıştır. Bu yolla, cinsiyet ve SEGE-2022 gelişmişlik kademesi değişkenlerine göre ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki düzeyi bakımından da açıklanması amaçlanmıştır.

3.5.3. Nitel Verilerin Analizi

3.5.3.1. Nitel Verilerin Kapsamı ve Veri Yapısı

Nitel veri, anket formunda yer alan 14 açık uçlu yanıt alanından oluşmaktadır: (i) "Evet/Bazen/Hayır + gerekçe" biçimindeki 6 madde, (ii) altı mekân için güvenliği artırma önerileri (6 soru), (iii) olumsuz/tedirgin edici yaşantı sorusu (1 soru) ve (iv) güven ağı sorusu (1 soru). Nitel analiz bu 14 maddenin tamamı üzerinden yürütülmüştür.

3.5.3.2. Veri Düzenleme, Temizleme ve Analiz Dışı Bırakma

Açık uçlu yanıtlar ham biçimi korunarak tablolaştırılmış; boş, anlamsız veya yorumlanamayan girişler 999 kodu altında işaretlenmiştir (EK 8.1). 999 kodu, "eksik yanıt", "anlamlı içerik içermeyen giriş" ve "analiz dışı bırakılan ifade" kategorilerini işaretlemek amacıyla kullanılmıştır. Nitel veri dönüşüm izini gösteren ekler (EK 8.1–EK 8.6), ham üretimden nihai tema–kod–frekans tablolarına uzanan işlem basamaklarını göstermektedir.

3.5.3.3. Kodlama Yaklaşımı, Kodlama Birimi ve Çoklu Kodlama

Araştırmanın nitel verileri için içerik analizi yaklaşımı benimsenmiş; kodlar veriden türeyen tümevarımsal bir mantıkla oluşturulmuştur. Kodlama birimi anlam birimi olarak belirlenmiştir. Tek bir yanıtın birden fazla kod üretmesine izin verilmiş; bu nedenle frekanslar öğrenci sayısını değil, anlam/kod birimi sayısını temsil etmektedir. Çoklu kodlama uygulamasına ilişkin örnek EK 8.6.1'de sunulmuştur.

3.5.3.4. Kod Kitabı ve Kod Birleştirme Karar Kuralları

Kod kitabı ön-kodlardan geliştirilmiş; kod adları standardize edilmiştir. Kod birleştirme kararlarında eş anlamlılık, kapsam/üst-alt ilişki ve benzerlik–bağlam ölçütleri kullanılmıştır. Çoklu kod içeren hücreler ayrıştırılmış; yinelenen kodlar birleştirilmiş ve frekanslar yeniden üretilmiştir (EK 8.2–EK 8.4). Operasyonel tanımlar ve karar kuralları EK 8.6'da sunulmaktadır.

3.5.3.5. Tema Geliştirme

Tema geliştirme "kod → tema" sırasıyla yürütülmüş; temalar mekân ve soru türüne göre organize edilmiştir. Tema–kod–frekans yapısının nihai biçimi ve raporlama formatı EK 8.5'te gösterilmektedir.

3.5.3.6. Uzman Kontrolü

Kod ve tema seti danışman kontrolüyle gözden geçirilmiş; temsil gücü, kapsam sınırları ve birleştirme kararları tartışılarak yeniden düzenlenmiştir. Kodlayıcılar arası istatistiksel uyum katsayısı hesaplanmamış; bunun yerine uzlaşı temelli kontrol döngüsü ve işlem kayıtlarıyla denetlenebilirlik desteklenmiştir. Kontrol süreci iki tur hâlinde yürütülmüş; birinci turda kod

adları ve kapsam sınırları, ikinci turda tema–kod eşleştirmeleri ve birleştirme kararları gözden geçirilmiştir.

3.5.4. Yakınsayan Desen Kapsamında Nicel–Nitel Bütünleştirme

Nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı çözümlendikten sonra bulgu/yorum düzeyinde karşılaştırmalı biçimde bir araya getirilmiştir. Bütünleştirme mantığı, aynı mekâna ilişkin nicel güvenlik puanları ile aynı mekâna ilişkin nitel gerekçe ve önerilerin birlikte değerlendirilmesine dayanmaktadır. Örtüşen ve ayrışan bulguların belirlenmesinde (i) düzey–içerik uyumu, (ii) grup farkı–tema farkı paralelliği ve (iii) çelişki/ayrışma göstergeleri ölçütleri kullanılmıştır. Bütünleştirmenin raporlandırılmasında mekân bazlı ortak gösterim (joint display) yaklaşımı benimsenmiştir. Bütünleştirme sürecinde nicel bulguların yönü (yüksek/düşük güvenlik puanı ve grup farkları) ile nitel bulguların içerik yönü (tehdit, koruyucu etmen, öneri temaları) birlikte değerlendirilmiş; bu eşleştirmeler ortak gösterim (joint display) tablolarında görünür kılınmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmaların niteliği, nicel ve nitel bileşenlerin yalnızca ayrı ayrı doğru yürütülmesini değil; bu bileşenlerin bütünleştirilmesi yoluyla tutarlı, gerekçeli ve denetlenebilir bir çıkarıma dönüşmesini gerektirir (Creswell & Plano Clark, 2011; Tashakkori, Johnson, & Teddlie, 2020). Buna bağlı olarak bu bölümde sunulan kanıtlar; ölçme aracının geliştirilmesi (*bkz.* 3.3; EK 5; Tablo 4), uygulamanın standardizasyonu ve veri bütünlüğü (*bkz.* 3.4), analiz kararlarının raporlanabilirliği (*bkz.* 3.5; EK 6–EK 7) ve bütünleştirme mantığının gerekçelendirilmesi (*bkz.* 3.5.4) başlıklarında ele alınmıştır.

3.6.1. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik

Kapsam/içerik geçerliği ve yaş düzeyine uygunluk. Veri toplama aracı çocukların günlük yaşamlarında doğrudan temas ettikleri sosyal mekânları kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır (EK 1). İçerik geçerliğini güçlendirmek amacıyla anket 11 uzmanın görüşüne sunulmuş; maddeler yaş düzeyine uygunluk, dil ve ifade açıklığı, ölçülmek istenen yapı ile örtüşme, seçenek kapsamı ve yönlendiricilik riski açısından değerlendirilmiş ve revizyonlar sistematik biçimde kayda geçirilmiştir (*bkz.* 3.3.2.3; EK 5; Tablo 4). Pilot uygulama (n = 25) sonucunda, ikili yanıt yapısında gerekçe yazma yükünün yanıt tercihini etkileyebildiği gözlemlenmiş; ilgili maddeler "Evet/Bazen/Hayır + gerekçe" biçimine dönüştürülmüştür (*bkz.* 3.3.2.4; Tablo 4).

Uygulama standardizasyonu ve ölçüm hatasını azaltma. Veri toplama tüm okullarda araştırmacı tarafından yürütülmüş; standart yönerge kullanılmış, maddeler sınıf ortamında sesli okunmuştur. Açıklamalar "maddeyi tekrar okuma" ve "kelime/ifade düzeyinde anlam netleştirme" ile sınırlandırılmış; yönlendirici açıklamalardan kaçınılmıştır (*bkz.* 3.4.2).

Veri bütünlüğü ve eleme ölçütleri. Ham veri seti oluşturulduktan sonra analiz edilebilirlik ve veri bütünlüğü kontrolü, önceden tanımlanan ölçütlerle yürütülmüş; eksik yanıt ve kodlanamaz/analize elverişsiz yanıt kategorileri kapsamında 32 form çıkarılmış; nihai analizler 724 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir (*bkz.* 3.4.3).

Örüntü göstergesi ve iç tutarlık notu. Bu çalışmada, anketin yalnızca ikinci bölümünün 3. maddesinde yer alan ve 1–10 aralığında puanlanan mekân güvenliği değişkenleri, araştırma soruları doğrultusunda mekân bazında ayrı nicel göstergeler olarak ele alınmıştır. Bu nedenle amaç, tek boyutlu bir ölçek geliştirmek ya da doğrulamak değil, öğrencilerin farklı sosyal mekânlara verdikleri güvenlik puanları arasında ortak bir örüntü bulunup bulunmadığını destekleyici düzeyde incelemektir. Bu kapsamda yapılan temel bileşenler analizi sonucunda KMO değeri ,786 bulunmuş, Bartlett küresellik testi anlamlı sonuç vermiştir ($\chi^2(28) = 818{,}243$, $p < {,}001$) (EK 9). Tek boyutlu çözümde, elde edilen boyutun toplam varyansın %33,047'sini açıkladığı görülmüştür (EK 9). Mekân puanlarının birlikte ele alınmasına

ilişkin iç tutarlık göstergesi olarak Cronbach alfa katsayısı α = ,697 olarak hesaplanmıştır (EK 9). Ancak söz konusu mekânlar kuramsal olarak farklı deneyim alanlarına karşılık geldiğinden, bu değer tek boyutlu bir ölçek güvenirliği iddiası olarak yorumlanmamış; öğrencilerin farklı sosyal mekânlara ilişkin güvenlik puanlarının tümüyle bağımsız göstergeler olmadığını gösteren temkinli bir iç tutarlık bulgusu olarak değerlendirilmiştir.

İstatistiksel sonuç geçerliği (analiz güvenliği). Karşılaştırmalı analizlerde bağımsız örneklemler *t*-testi yapılmış; varyans homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş ve raporlama satırı buna göre seçilmiştir (EK 6–EK 7). Anlamlı fark bulunan karşılaştırmalarda Cohen's *d* değerleri raporlanarak etki büyüklükleri hesaplanmış; böylece bulgular yalnızca *p* değerine dayalı olarak değil, farkın büyüklüğünü de dikkate alacak biçimde yorumlanmıştır.

3.6.2. Nitel Boyutta İnandırıcılık ve Denetlenebilirlik

Nitel bileşende kalite güvencesi, inandırıcılık ve denetlenebilirlik eksenlerinde ele alınmıştır. Nitel veri, ankette yer alan 14 açık uçlu yanıt alanından oluşmaktadır (*bkz.* 3.5.3.1). Kodlama birimi anlam birimi olarak belirlendiğinden, tek bir yanıtın birden fazla kod üretmesine izin verilmiş; çoklu kodlama nedeniyle frekansların yanıt sayısını aşabilmesi raporlamada dipnotlarla belirtilmiştir (*bkz.* 3.5.3.3; EK 8.6.1). Doğrudan alıntılar temsiliyet ilkesine göre seçilmiştir.

Denetlenebilirlik (audit trail) kapsamında nitel veri dönüşüm izi, ham veriden nihai tema–kod–frekans tablolarına uzanan işlem basamaklarıyla kayıt altına alınmıştır: 999 ile analiz dışı girişlerin işaretlenmesi (EK 8.1), ham kod listesi (EK 8.2), çoklu kod hücrelerinin ayrıştırılması (EK 8.3), kod birleştirme ve frekansların yeniden üretimi (EK 8.4) ve nihai raporlama formatı (EK 8.5). Kod kitabı ve karar kuralları EK 8.6'da sunulmuştur. Kod ve tema seti danışman kontrolüyle gözden geçirilmiş; kapsam ve birleştirme kararları uzlaşı temelli kontrol döngüsüyle yeniden düzenlenmiştir (*bkz.* 3.5.3.6).

3.6.3. Karma Yöntemde Bütünleştirme ve Çıkarımın Savunulabilirliği

Bu araştırmada bütünleştirme, yakınsayan desen mantığı doğrultusunda ağırlıkla bulgu/yorum düzeyinde kurulmuştur (Creswell & Plano Clark, 2011). Nicel ve nitel veriler aynı katılımcı grubundan eş zamanlı olarak elde edilmiş; analizler ayrı yürütülmüş, ardından nicel örüntüler ile nitel tema–kod örüntüleri karşılaştırılarak bütünleştirilmiştir (*bkz.* 3.5.4). Bütünleştirmenin raporlanmasında mekân bazlı ortak gösterim (joint display) yaklaşımı benimsenmiştir. Örtüşen ve ayrışan bulguların belirlenmesinde düzey–içerik uyumu, grup farkı–tema farkı paralelliği ve ayrışma göstergeleri ölçütleri kullanılmıştır (*bkz.* 3.5.4).

Karma yöntemde çıkarım kalitesi, iki veri türünün karşılıklı açıklayıcılığı üzerinden kurulmuştur (Tashakkori vd., 2020). Nicel bileşen güvenlik algısının düzey ve örüntülerini görünür kılarken; nitel bileşen bu örüntülerin gerekçe, tehdit algısı, koruyucu etmenler ve iyileştirme önerileri bakımından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymuştur. Uygun örnekleme kullanımı bulguların istatistiksel genellenmesini sınırlamaktadır. Buna karşılık veri dönüşüm izinin eklerde ayrıntılı sunulması, danışman kontrol döngülerinin işletilmesi ve bütünleştirme ölçütlerinin açık biçimde tanımlanması; denetlenebilirliği, tutarlılığı ve çıkarımın savunulabilirliğini destekleyen başlıca önlemler olarak ele alınmıştır. Bu bütünleştirme, Bulgular bölümünde mekân temelli ortak gösterim (joint display) tabloları (Tablo 52-53-54-55) üzerinden raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda mekân temelli (ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları, sosyal medya) olarak sunulmuştur. Önce güvenlik algısı puanları ve grup karşılaştırmaları (SEGE-2022, cinsiyet), ardından açık uçlu yanıtların içerik çözümlemesi bulguları (nedenler, tedirgin eden durumlar, öneriler) verilmiştir. Aynı zamanda bulgular Karasar'ın (2016) verilerin çözümlenmesi sürecinde elde edilen bulguların kendi bağlamı ve bütünlüğü içinde ele alınarak dış karşılaştırmalara başvurulmaksızın verinin iç dinamikleri doğrultusunda anlamlandırılması şeklinde tanımladığı iç yorumlama yaklaşımı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel bulgular, bölüm sonunda aynı mekânlar üzerinden ortak gösterim tablolarıyla birlikte yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Birinci alt problem kapsamında, öğrencilerin yaşadıkları ev ve yakın çevrenin özellikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda; öğrencilerin ikamet ettikleri evlerin özellikleri, güvenlik koşulları ve evde teknolojik cihazların kullanımına ilişkin güvenlik önlemleri; okula ulaşım biçimleri ve öğrenim gördükleri okulların güvenlik koşulları; okul dışında en çok vakit

geçirdikleri mekânlar; sahip oldukları teknolojik araç-gereçler ve kullandıkları sosyal medya ortamları ele alınmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Güvenlik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları evlerin güvenlik koşullarına ilişkin "Nasıl bir evde yaşıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Güvenlik Koşullarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Ev Tipi	*f*	%
Özel güvenlik önlemleri ve güvenlik görevlisi olmayan	234	32,3
Hem özel güvenlik önlemleri hem de güvenlik görevlisi olan	80	11
Özel güvenlik önlemleri olan ancak güvenlik görevlisi olmayan	383	52,9
Özel güvenlik önlemleri olmayan ancak güvenlik görevlisi olan	27	3,7
Toplam	724	100

Not. f = frekans; *N* = 724. "Özel güvenlik önlemleri" ifadesi, duvar/tel örgü, kamera ve sesli/görüntülü kapı zili gibi uygulamaları kapsamaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin %52,9'u özel güvenlik önlemleri bulunan ancak güvenlik görevlisi olmayan, %32,3'ü herhangi bir özel güvenlik önlemi/güvenlik görevlisi bulunmayan, %11'i hem özel güvenlik önlemleri hem güvenlik görevlisi bulunan, %3,7'si ise yalnızca güvenlik görevlisi bulunan evlerde yaşamaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin yarısından fazlası (%52,9) özel güvenlik önlemleri olan ancak güvenlik görevlisi bulunmayan; yaklaşık üçte biri (%32,3) ise herhangi bir güvenlik önlemi bulunmayan evlerde yaşamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin %63,9'unun güvenlik önlemleri bulunan; %14,7'sinin ise güvenlik görevlisi bulunan evlerde yaşadığı anlaşılmaktadır.

4.1.2. Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Bahçe Olanakları

Öğrencilerin yaşadıkları evlerin oyun oynayabilecekleri veya oturabilecekleri bahçesi olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Bahçe Olanaklarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Bahçe Durumu	*f*	%
Var	614	84,8
Yok	110	15,2
Toplam	724	100

Not. f = frekans; N = 724.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin %84,8'i bahçeli, %15,2'si bahçesiz evlerde yaşamaktadır (N = 724).

4.1.3. Öğrencilerin Okula Ulaşım Biçimleri

Öğrencilerin okula ulaşım biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Okula Ulaşım Biçimlerine İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Ulaşım Biçimi	*f*	%
Tek başıma yürüyerek	205	28,3
Arkadaşlarımla yürüyerek	166	22,9
Yetişkin biriyle yürüyerek	336	46,4
Okul servisiyle	107	14,8
Tek başıma toplu taşıma araçlarıyla	3	0,4
Yetişkin biriyle toplu taşıma araçlarıyla	26	3,6
Ailemin arabasıyla	393	54,3

Not. f = frekans; N = 724. "Toplu taşıma" ifadesi, otobüs, minibüs ve metro gibi araçları kapsamaktadır. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir; bu nedenle toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin %54,3'ünün ailelerinin veya bir yetişkinin arabasıyla, %46,4'ünün ise bir yetişkin eşliğinde yürüyerek okula gittikleri görülmektedir. Tek başına yürüyerek giden öğrenciler %28,3; arkadaşlarıyla yürüyerek gidenler %22,9'dur. Okul servisi kullananlar %14,8 iken; bir yetişkin eşliğinde toplu taşıma kullananlar %3,6; tek başına toplu taşıma kullanan öğrenciler ise %0,4'tür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okula ulaşımında ailelerinin veya bir yetişkinin arabasıyla (%54,3) ve bir yetişkin eşliğinde

yürüyerek (%46,4) gitmeleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, bireysel toplu taşıma kullanımının (%0,4) oldukça sınırlı kaldığı söylenebilir.

4.1.4. Öğrencilerin Okul Dışında Vakit Geçirdikleri Mekânlar

Öğrencilerin okul dışında en çok vakit geçirdikleri mekânlara ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Öğrencilerin Okul Dışında Vakit Geçirdikleri Mekânlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Mekân Türü	*f*	%
Kendi evimizde	645	89,1
Akrabalarımın evinde	149	20,6
Komşularımın evinde	96	13,3
Anne/babamın iş yerinde	94	13
Sokağımızda	247	34,1
Evimizin bahçesinde	278	38,4
Çocuk parkında/oyun alanlarında	261	36
Kurs/etüt merkezinde	196	27,1
Alışveriş merkezlerinde (AVM)	206	28,5
Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanlarında	184	25,4
Sosyal medya ortamlarında	270	37,3
Diğer (arkadaş evi)	5	0,7

Not. f = frekans; *N* = 724. "Sosyal, kültürel ve spor etkinlikleri" ifadesi, tiyatro, sinema, müze, kütüphane ve spor salonu gibi mekânları kapsamaktadır. "Sosyal medya ortamları" ifadesi, Instagram, YouTube, TikTok gibi dijital paylaşım ve etkileşim alanlarını kapsamaktadır. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir; bu nedenle toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin okul dışında en çok zaman geçirdikleri yerin %89,1 ile kendi evleri olduğu görülmektedir. Ev dışında, öğrencilerin %38,4'ü evlerinin bahçesinde, %37,3'ü sosyal medya ortamlarında, %36'sı çocuk parkı/oyun alanlarında ve %34,1'i sokakta zaman geçirmektedir. Orta düzey mekânlar arasında %28,5 alışveriş merkezleri, %27,1 kurs veya etüt merkezleri ve %25,4 sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları yer almaktadır. Daha düşük oranlarda %20,6 akrabalarının evinde, %13,3 komşularının evinde ve %13 anne veya babalarının iş yerinde vakit geçirdikleri görülmektedir. En düşük oran %0,7 ile "Diğer" seçeneğidir; bu grupta öğrenciler mekân olarak arkadaşlarının evini belirtmiştir.

4.1.5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik Cihazlar

Öğrencilerin sahip oldukları teknolojik cihazlara ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik Cihazlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Teknolojik Cihaz Türü	Sahip Olmayan (*f* / %)	Sahip Olan (*f* / %)
Cep telefonu	288 / 39,8	436 / 60,2
Tablet	255 / 35,2	469 / 64,8
Bilgisayar	316 / 43,6	408 / 56,4
Akıllı saat	302 / 41,7	422 / 58,3
Oyun konsolu	523 / 72,2	201 / 27,8
Televizyon	45 / 6,2	679 / 93,8
Diğer (kulaklık vb.)	704 / 97,2	20 / 2,8

Not. *f* = frekans; *N* = 724. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir; bu nedenle toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin %93,8'inin televizyon, %64,8'inin tablet, %60,2'sinin cep telefonu, %58,3'ünün akıllı saat, %56,4'ünün bilgisayar ve %27,8'sinin oyun konsoluna sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %2,8'i "Diğer" kategorisinde yer alan cihazlara (kulaklık, kablosuz kulaklık vb.) sahiptir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin yarısından fazlasının televizyonun yanı sıra tablet (%64,8), cep telefonu (%60,2), akıllı saat (%58,3) ve bilgisayara (%56,4) sahip olduğu; oyun konsoluna sahiplik oranının (%27,8) ise bu cihazlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.6. Öğrencilerin Üye Oldukları Sosyal Medya Ortamları

Öğrencilerin üye oldukları sosyal medya ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Üye Oldukları Sosyal Medya Ortamlarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Sosyal Medya Ortamı	Üye Olmayan (*f* / %)	Üye Olan (*f* / %)
Instagram	521 / 72	203 / 28
TikTok	548 / 75,7	176 / 24,3
Facebook	664 / 91,7	60 / 8,3
X (Twitter)	695 / 96	29 / 4
Discord	654 / 90,3	70 / 9,7
WhatsApp	325 / 44,9	399 / 55,1
YouTube	122 / 16,9	602 / 83,1
Ailemden birinin hesabını kullanıyorum	466 / 64,4	258 / 35,6
Hiçbiri	680 / 93,9	44 / 6,1
Diğer (Snapchat, Pinterest vb.)	688 / 95	36 / 5

Not. f = frekans; *N* = 724. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir; bu nedenle toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin %83,1'inin YouTube, %55,1'inin WhatsApp, %28'inin Instagram, %24,3'ünün TikTok, %9,7'sinin Discord, %8,3'ünün Facebook ve %4'ünün X (Twitter) sosyal medya ortamlarına üye olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %35,6'sı aile bireylerinden birine ait sosyal medya hesabını kullandığını, %6,1'i ise hiçbir sosyal medya ortamına üye olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %5'inin "Diğer" kategorisinde yer alan Snapchat ve Pinterest gibi ortamlara üye olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin %41,7'sinin sosyal medya hesabı bulunmadığını; buna karşılık %58,3'ünün ise en az bir sosyal medya ortamına üye olduğunu göstermektedir.

4.1.7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Güvenlik Özellikleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların güvenlik koşullarına ilişkin "Okulunuzun güvenlik önlemleri nasıldır?" sorusuna verdikleri yanıtlar, Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Güvenlik Koşullarına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Okul Güvenlik Durumu	*f*	%
Hem özel güvenlik önlemleri hem de güvenlik görevlisi olan	571	78,9
Özel güvenlik önlemleri olan ancak güvenlik görevlisi olmayan	153	21,1
Toplam	724	100

Not. *f* = frekans; *N* = 724. "Özel güvenlik önlemleri" ifadesi, duvar/tel örgü, kamera gibi uygulamaları kapsamaktadır. Diğer seçenekler hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin %78,9'u hem özel güvenlik önlemleri hem de güvenlik görevlisi bulunan; %21,1'i ise yalnızca özel güvenlik önlemleri bulunan okullarda öğrenim görmektedir. Bu bulgulara göre, tüm öğrencilerin (%100) özel güvenlik önlemleri bulunan okullarda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

4.1.8. Öğrencilerin Teknolojik Cihaz Kullanımına Yönelik Evlerindeki Güvenlik Önlemleri

Öğrencilerin evdeki teknolojik cihazları kullanırken uygulanan güvenlik önlemlerine ilişkin "Evinizdeki teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili aşağıdaki önlemlerden hangileri uygulanıyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar, Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Evlerindeki Teknolojik Cihaz Kullanımına Yönelik Güvenlik Önlemlerine İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Güvenlik Önlemi	Uygulanmayan (*f* / %)	Uygulanan (*f* / %)
Şifre veya parmak izi ile koruma	244 / 33,7	480 / 66,3
Sadece büyüklerden birinin yanında kullanım izni	613 / 84,7	111 / 15,3
Çocuk kilidi	598 / 82,6	126 / 17,4
İnterneti kullanmak için süre belirlenmesi	446 / 61,6	278 / 38,4
Bazı uygulamaların/sitelerin kullanımının kısıtlanması	369 / 51	355 / 49
Hiçbir güvenlik önlemi uygulanmıyor	621 / 85,8	103 / 14,2

Not. *f* = frekans; *N* = 724. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir; bu nedenle toplam %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin evlerinde teknolojik cihazların kullanımına ilişkin en çok uygulanan önlemin %66,3 ile şifre veya parmak iziyle koruma olduğu görülmektedir. Bu bulguyu %49 ile uygulama veya site kısıtlaması ve %38,4 ile internet kullanım süresinin sınırlandırılması izlemektedir. Ayrıca öğrencilerin %15,3'ü yalnızca büyüklerinin yanında cihaz kullanabildiğini, %17,4'ü çocuk kilidi bulunduğunu, %14,2'si ise hiçbir güvenlik önleminin uygulanmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin yarısından fazlasının (%66,3) en az bir dijital güvenlik önlemi uygulanan ortamda teknolojik cihaz kullandığı anlaşılmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İkinci alt problem kapsamında, öğrencilerin kendilerini farklı sosyal mekânlarda ne düzeyde güvende hissettikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda; ev, evin bulunduğu sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları, sosyal medya ortamları (Instagram, TikTok vb.), sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları (tiyatro, sinema, müze, kütüphane, spor salonu vb.) ve alışveriş mekânları (AVM'ler) değişkenlerine ilişkin güvenlik algı düzeyleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin "diğer" başlığı altında belirttikleri mekânlara yönelik açık uçlu yanıtları da nitel olarak analiz edilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algısı

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısına verdikleri yanıtlar, Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algısına İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Mekân	*N*	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (*ss*)
Ev	724	1	10	9,15	1,582
Evimin bulunduğu sokak	724	1	10	6,29	2,419
Okul	724	1	10	8,48	2,009
Okul yolu	724	1	10	6,49	2,615
Park/oyun alanları	724	1	10	6,38	2,646
Sosyal medya ortamları	724	1	10	4,82	3,217
Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları	724	1	10	7,85	2,235
Alışveriş mekânları	724	1	10	6,52	2,668
Diğer	22	—	—	—	—

Not. N = 724. Puanlar 1 (en güvensiz) ile 10 (en güvenli) arasında değişmektedir. "Diğer" kategorisi, yalnızca 22 öğrenci tarafından doldurulduğu için ayrıca Tablo 14'te değerlendirilmiştir (n = 22). Puan aralıkları: 1–3,49 düşük, 3,50–6,49 orta, 6,50–10 yüksek.

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini en çok ev ($\bar{x}$ = 9,15) ve okul ($\bar{x}$ = 8,48) ortamlarında güvende hissettikleri, en az ise sosyal medya ortamlarında ($\bar{x}$ = 4,82) güvende hissettikleri görülmektedir. Ölçek puan aralıklarına göre 1–3,49 düşük, 3,50–6,49 orta ve 6,50–10 yüksek düzey güvenlik algısını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları ($\bar{x}$ = 7,85) öğrenciler tarafından yüksek düzeyde güvenli olarak değerlendirilmiştir. Sokak ($\bar{x}$ = 6,29), park/oyun alanları ($\bar{x}$ = 6,38), okul yolu ($\bar{x}$ = 6,49) ve AVM ($\bar{x}$ = 6,52) gibi kamusal alanlarda ise güvenlik algısının orta ile yüksek arası düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.1.1. "Diğer Mekânlara" İlişkin Güvenlik Algısı

Öğrencilerin "diğer" kategorisinde belirttikleri mekânlara ilişkin güvenlik puanlarının dağılımı Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin "Diğer" Mekânlara İlişkin Güvenlik Algısı Yanıtlarının Dağılımı

Mekân Türü	*n*	Puanlar	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (*ss*)
Arkadaş evi	7	5, 7, 9, 9, 9, 10, 10	8,43	1,83
Aile işyeri (anne, baba, abi)	4	9, 10, 10, 10	9,75	0,50
Akraba evi (anneanne, babaanne, kuzen vb.)	8	7, 9, 9, 10, 10, 10, 10, 10	9,38	1
Komşu evi	3	4, 7, 9	6,67	2,52

Not. "Diğer" kategorisinde 22 geçerli yanıt bulunmaktadır. Puanlar 1 (en güvensiz) ile 10 (en güvenli) arasında değişmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin "diğer" kategorisinde belirttikleri mekânlara ilişkin güvenlik puanlarının 6,67 ile 9,75 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalama aileye ait iş yerlerinde ($\bar{x}$ = 9,75), en düşük ortalama ise komşu evlerinde ($\bar{x}$ = 6,67) hesaplanmıştır. Öğrencilerin akraba evleri ($\bar{x}$ = 9,38) ve arkadaş evleri ($\bar{x}$ = 8,43) için yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarının, okullarının bulunduğu ilçelerin SEGE-2022 sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda, Kademe 1 ve Kademe 2'de öğrenim gören öğrencilerin güvenlik algısı puanları, bağımsız örneklemler için *t*-testi ile analiz edilmiştir (EK 6).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanlarının SEGE-2022 gelişmişlik kademelerine göre dağılımını gösteren ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (*ss*) değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının SEGE-2022 Gelişmişlik Kademelerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mekân	Kademe	*n*	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (*ss*)
Ev	Kademe 1	396	9,17	1,57
	Kademe 2	328	9,11	1,59
Sokak	Kademe 1	396	6,51	2,35
	Kademe 2	328	6,03	2,47
Okul	Kademe 1	396	8,72	1,86
	Kademe 2	328	8,19	2,15
Okul yolu	Kademe 1	396	6,70	2,64
	Kademe 2	328	6,23	2,57
Park/oyun alanları	Kademe 1	396	6,73	2,60
	Kademe 2	328	5,95	2,64
Sosyal medya ortamları	Kademe 1	396	4,47	3,11
	Kademe 2	328	5,23	3,30
Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları	Kademe 1	396	7,90	2,28
	Kademe 2	328	7,79	2,18
AVM	Kademe 1	396	6,55	2,67
	Kademe 2	328	6,48	2,67

Not. Puanlar 1 (en güvensiz) ile 10 (en güvenli) arasında değişmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, Kademe 1 ve Kademe 2'de öğrenim gören öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı ortalamalarının genel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki kademede de öğrenciler en yüksek güvenlik puanını ev (Kademe 1: $\bar{x}$ = 9,17; Kademe 2: $\bar{x}$ = 9,11) ve okul (Kademe 1: $\bar{x}$ = 8,72; Kademe 2: $\bar{x}$ = 8,19) için vermişlerdir. En düşük ortalamalar ise sosyal medya ortamlarında (Kademe 1: $\bar{x}$ = 4,47; Kademe 2: $\bar{x}$ = 5,23) hesaplanmıştır. Park/oyun alanları, okul yolu, sokak ve AVM gibi kamusal alanlarda elde edilen puanların her iki kademede de yaklaşık 6 düzeyinde seyrettiği; sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanlarında ise ortalamaların benzer biçimde yaklaşık 7 düzeyinde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerinin 1,57 ile 3,30 arasında değiştiği ve değişkenliğin benzer düzeylerde seyrettiği görülmektedir.

Kademe 1 ve Kademe 2'de öğrenim gören öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler için *t*-testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16
Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının SEGE-2022 Gelişmişlik Kademelerine Göre t-Testi Sonuçları

Mekân	*t*	*sd*	*p*	Cohen's *d*
Ev	0,546	722	0,585	-
Sokak	2,670	722	0,008*	0,20
Okul	3,549	651,058	< ,001*	0,27
Okul yolu	2,401	722	0,017*	0,18
Park/oyun alanları	3,995	722	< ,001*	0,30
Sosyal medya ortamları	-3,206	722	0,001*	0,24
Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları	0,655	722	0,513	-
AVM	0,373	722	0,709	-

Not. * $p < ,05$.

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin güvenlik algısı puanlarının SEGE-2022 gelişmişlik kademelerine göre bazı mekân türlerinde anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Sokak (t = 2,670, $p < ,01$), okul (t = 3,549, $p < ,001$), okul yolu (t = 2,401, $p < ,05$) ve park/oyun alanlarında (t = 3,995, $p < ,001$) Kademe 1'deki öğrencilerin güvenlik algısı puanlarının Kademe 2'ye göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya ortamlarında fark ters yönde olup Kademe 2'deki öğrencilerin güvenlik puanları daha yüksektir (t = –3,206, $p < ,01$). Ev, sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları ile AVM mekân türlerinde ise iki kademe arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda, kız ve erkek öğrencilerin güvenlik algısı puanları, bağımsız örneklemler için *t*-testi ile analiz edilmiştir (EK 7).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımını gösteren ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (*ss*) değerleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17
Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mekân	Cinsiyet	*n*	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (*ss*)
Ev	Kız	368	9,20	1,52
	Erkek	356	9,09	1,65
Sokak	Kız	368	6,29	2,29
	Erkek	356	6,29	2,55
Okul	Kız	368	8,55	1,95
	Erkek	356	8,41	2,07
Okul yolu	Kız	368	6,43	2,58
	Erkek	356	6,55	2,66
Park/oyun alanları	Kız	368	6,33	2,54
	Erkek	356	6,42	2,75
Sosyal medya ortamları	Kız	368	4,40	3,03
	Erkek	356	5,25	3,35
Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları	Kız	368	7,64	2,32
	Erkek	356	8,06	2,12
AVM	Kız	368	6,48	2,60
	Erkek	356	6,56	2,74

Not. Puanlar 1 (en güvensiz) ile 10 (en güvenli) arasında değişmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı ortalamalarının genel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyet grubunda da güvenlik algısına ilişkin en yüksek ortalamalar ev (kız: $\bar{x}$ = 9,20; erkek: $\bar{x}$ = 9,09) ve okulda (kız: $\bar{x}$ = 8,55; erkek: $\bar{x}$ = 8,41); en düşük ortalamalar ise sosyal medya ortamlarında (kız: $\bar{x}$ = 4,40; erkek: $\bar{x}$ = 5,25) hesaplanmıştır. Sokak, park/oyun alanları, okul yolu ve AVM gibi kamusal alanlarda ortalamaların birbirine oldukça yakın seyrettiği, sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanlarında ise erkek öğrencilerin ortalamasının nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin güvenlik algısı puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18
Öğrencilerin Sosyal Mekânlara İlişkin Güvenlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Mekân	*t*	*sd*	*p*	Cohen's *d*
Ev	0,922	722	0,357	-
Sokak	0,008	708,556	0,994	-
Okul	0,930	722	0,353	-
Okul yolu	-0,638	722	0,524	-
Park/oyun alanları	-0,457	722	0,648	-
Sosyal medya ortamları	-3,597	709,328	< ,001*	0,27
Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları	-2,523	719,703	0,012*	0,19
AVM	-0,365	722	0,715	-

Not. * $p < ,05$.

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin güvenlik algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre genel olarak benzerlik gösterdiği, ancak bazı mekânlarda anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya ortamlarında ($t = –3,597$, $p < ,001$) ve sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanlarında ($t = –2,523$, $p < ,05$) erkek öğrencilerin güvenlik algısı puanlarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve AVM mekân türlerinde ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvende hissetme nedenleri ve bu bağlamda en çok kimlere güvendikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya gibi farklı sosyal mekânlara yönelik güvenlik algıları, hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Nicel bulgular, öğrencilerin "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarının dağılımlarına; nitel bulgular ise açık uçlu açıklamalarda yer alan ifadelerin analizine

dayanmaktadır. Öğrencilerin güvenlik algısını ortaya koyan temalar, ilgili mekânlara göre sınıflandırılarak tablolar hâlinde sunulmuş; güven duyulan kişi ve ilişki türleri ise ayrıca incelenmiştir.

4.5.1. Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin evde güvende hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin güvenlik algısına ilişkin nicel veriler, "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarından; nitel veriler ise açık uçlu açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 19 ve Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 19
Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Evet	599	82,7
Bazen	114	15,7
Hayır	11	1,5
Toplam	724	100

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin %82,7'si evde kendini güvende hissetmektedir; %15,7'si bazen, %1,5'i güvende hissetmemektedir. "Evet" yanıtlarını açıklayan nedenlerin tematik dağılımı Tablo 20'dedir.

Tablo 20

Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Aile Temelli Güvenlik	a. Aile varlığı ve ilgisi	aile varlığı	278
		aile ilgisi/desteği	39
		güvenilir aile	5
		akraba varlığı	2
	b. Evcil hayvan varlığı	evcil hayvan varlığı	9
	c. Aile gözetimi	aile kontrolü/konum kontrolü	3
	Toplam		336
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	a. Erişim/izleme sistemleri	şifreli kapı	74
		kamera	52
		görüntülü kapı zili	8
		alarm	4
	b. Yapısal güvenlik önlemleri	çevreleme	21
		korumalık	9
		yüksek kat	8
		kapalı alan	5
		sağlam ev	2
		balkon	2
		oda kilidi	2
	c. Yerleşim güvenliği	güvenlik görevlisi	19
		site	2
	Toplam		208
Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	a. Tanıdık, sakin ve destekleyici çevre	güvenli ev/sakin ortam	67
		tanıdık çevre	41
		huzurlu/rahat hissetme	12
		komşu/topluluk desteği	10
		yetişkin varlığı	6
		alışkanlık	1
	b. Tehdit/yabancı yokluğu	yabancı yokluğu	22
		hırsız tehdidi yokluğu	4
		olumsuz olay/tehdit yokluğu	4
	Toplam		167
Özgüven ve Maneviyat Temelli Güvenlik	a. İçsel güven kaynakları	özgüven	4
		inanç temelli güven	2
	Toplam		6
Genel Toplam			717

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 20'de öğrencilerin evde kendilerini güvende hissetme algılarının en yoğun biçimde aile temelli güvenlik teması altında toplandığı görülmektedir (*f* = 336). Bu bulgu, öğrenciler açısından ev ortamında güven duygusunun temel belirleyicisinin aile varlığı, aile ilgisi ve destekleyici aile ilişkileri olduğu şeklinde düşünülebilir. Nitekim öğrencilerden biri bu durumu *"Ailem bana değer verip benle ilgileniyor çünkü."* (Ö7, kız, kademe 1) ifadesiyle dile getirirken, bir diğer öğrenci aileyle birlikte geçirilen zamanın güven duygusunu pekiştirdiğini *"Ben hep ailemle bahçemde güzel vakit geçiriyorum."* (Ö12, erkek, kademe 1) sözleriyle ifade etmiştir.

Aile temelli güvenliği, ev ve konut temelli fiziksel güvenlik teması izlemektedir (*f* = 208). Bu tema kapsamında öğrencilerin, evde bulunan erişim ve izleme sistemleri ile yapısal güvenlik önlemlerini güven duygusunun önemli kaynakları olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci ifadeleri, özellikle güvenlik teknolojilerinin ve fiziksel önlemlerin ev ortamını daha güvenli kıldığına işaret etmektedir. Örneğin bir öğrenci, *"Çünkü evimizde güvenlik var. Eve hırsız girdiğini tespit edebiliyor."* (Ö16, erkek, kademe 1) diyerek teknolojik güvenlik önlemlerinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir başka öğrenci, yapısal güvenlik unsurlarına dikkat çekerek *"Evimizin yanlarında tel var ve binamızın kapısında kilit var."* (Ö30, kız, kademe 1) şeklinde görüş bildirmiştir.

Yakın sosyal çevre temelli güvenlik teması (*f* = 167) ise öğrencilerin tanıdık, sakin ve destekleyici bir çevrede bulunmayı güven duygusuyla ilişkilendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ifadelerinde, yabancı ve tehdit unsurlarının yokluğu ile komşuluk ilişkilerinin güven algısını güçlendiren unsurlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Buna karşılık, özgüven ve maneviyat temelli güvenlik teması (*f* = 6) diğer temalara kıyasla oldukça sınırlı sayıda ifade ile temsil edilmiştir.

4.5.2. Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sokakta güvende hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin güvenlik algısına ilişkin nicel veriler, "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarından; nitel veriler ise açık uçlu açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21 ve Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 21
Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Evet	223	30,8
Bazen	392	54,1
Hayır	109	15,1
Toplam	724	100

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin %30,8'i sokakta kendini güvende hissederken %54,1'i bazen güvende hissetmekte, %15,1'i ise güvende hissetmemektedir. "Evet" kendimi güvende hissediyorum şeklindeki yanıtların gerekçelerinin tematik dağılımı Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

Tema		Kodlar	*f*
Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik *f* = 153	a. Tanıdık ve destekleyici sosyal çevre	tanıdık çevre	45
		aile varlığı/desteği	33
		arkadaş varlığı/desteği	30
		topluluk varlığı	12
		yetişkin varlığı	9
		yardımsever/iyi insanlar	9
		koruyucu abi varlığı	2
		komşu varlığı	2
	b. Tehdit yokluğu algısı	olumsuz olay/tehdit yokluğu	11
Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik *f = 87*	a. Fiziksel/kamusal düzen ve yakınlık	sakin/güvenli sokak	35
		eve yakınlık	5
		trafik güvenliği/altyapı	4
		tanıdık sokak	3
		karakol yakınlığı	2
		okula yakınlık	1
		doğal afet risk yokluğu	1
	b. Gözetim ve güvenlik varlığı	kamera	17
		güvenlik görevlisi	7
		polis/jandarma	5
		güvenlik önlemleri varlığı	3
		çevreleme	3
		ışıklandırma	1
Özgüven ve Güvenli Davranış Stratejileri *f* = 10		özgüven	5
		güvenli davranış stratejileri/dikkatli olma	5
Genel Toplam			250

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 22'de görüldüğü üzere, öğrencilerin sokakta kendilerini güvende hissetme algıları en yoğun biçimde yakın sosyal çevre temelli güvenlik teması altında toplanmaktadır (*f* = 153). Bu bulgu, öğrenciler açısından sokakta güven duygusunun büyük ölçüde tanıdık, destekleyici ve koruyucu bir sosyal çevrenin varlığına dayandığının göstergesi olabilir. Öğrenci ifadeleri, özellikle çevredeki yetişkinlerin, arkadaşların ve komşuların koruyucu bir rol üstlendiğine işaret etmektedir. Nitekim bir öğrenci, sokaktaki dayanışma ve karşılıklı desteği vurgulayarak *"Çünkü bizim binadaki herkes sokakta birbirine yardım ediyo, eğer kavga olursa veya kaçırma olursa kurtarıyor."* (Ö58, erkek, kademe 1) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde, arkadaş varlığının güven duygusunu güçlendirdiği *"Çünkü*

sokakta arkadaşlarım olduğu için korkmuyorum." (Ö73, kız, kademe 1) ifadesiyle dile getirilmiştir.

Yakın sosyal çevre temelli güvenliği, fiziksel ve kamusal temelli güvenlik teması izlemektedir (*f* = 87). Bu tema kapsamında öğrencilerin, sokakların sakin ve düzenli olması, eve ve okula yakınlık ile güvenlik görevlileri, kamera sistemleri ve kolluk kuvvetlerinin varlığını sokakta güvenli hissetmenin önemli unsurları olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrenci ifadelerinde güvenlik algısının daha çok bireysel dayanıklılık ve koruyucu sosyal figürlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci, aile içindeki koruyucu rolü ön plana çıkararak *"Çünkü abim yanımda."* (Ö97, kız, kademe 1) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin sokakta güvende hissetme algılarında özgüven ve güvenli davranış stratejileri temasının ise görece sınırlı bir yer tuttuğu görülmektedir (*f* = 10). Bu tema kapsamında yer alan ifadeler, öğrencilerin kendilerini güçlü hissetmelerinin veya dikkatli davranmalarının güven algısını desteklediğini göstermektedir. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Çünkü bana hiç kimse bişey yapamaz."* (Ö88, erkek, kademe 1) ifadesiyle açıklamıştır.

4.5.3. Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin okulda güvende hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin güvenlik algısına ilişkin nicel veriler, "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarından; nitel veriler ise açık uçlu açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 23 ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 23
Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Evet	609	84,1
Bazen	94	13
Hayır	21	2,9
Toplam	724	100

Tablo 23'te öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%84,1) okul ortamında kendini güvende hissettiği görülmektedir. Buna karşılık, öğrencilerin %13'ü kendini yalnızca zaman zaman güvende hissettiğini belirtirken, %2,9'u okulda kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin "Evet" yanıtlarını gerekçelendiren ifadelerin tematik dağılımı ise Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Yetişkin Varlığı ve Gözetimi	a. Güvenlik personeli varlığı	güvenlik görevlisi varlığı	256
	b. Öğretmen ve okul personeli varlığı	öğretmen/nöbetçi öğretmen	215
		yetişkin varlığı	13
		müdür/müdür yardımcısı	10
		temizlik görevlisi	6
		öğretmen desteği/sevgisi	4
	Toplam		504
Okulun Fiziksel Koşulları	a. Fiziksel güvenlik önlemleri	güvenlik önlemleri	130
		çevreleme	69
		kamera	42
		sınırlı erişim/kapalı alan	4
	b. Güvenli okul algısı	güvenli okul algısı	40
	Toplam		285
Okulun Sosyal Ortamı	a. Arkadaşlık ve sosyal destek	arkadaş varlığı/desteği	74
		tanıdık/destekleyici çevre	23
		alışkanlık	1
	b. Pozitif okul iklimi	pozitif duygusal iklim	6
		oyun/eğlence	5
		iyi anlaşma	1
		özgürlük hissi	1
	c. Tehdit yokluğu algısı	olumsuz olay/tehdit yokluğu	5
		yabancı yokluğu	2
	Toplam		118
Genel Toplam			907

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetme algılarının en yoğun biçimde yetişkin varlığı ve gözetimi teması altında toplandığı görülmektedir (f = 504). Bu bulgu, okul ortamında güven duygusunun öğrenciler açısından büyük ölçüde

öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer yetişkinlerin koruyucu ve denetleyici rollerine dayandığını göstermektedir. Öğrenciler, okulda bulunan yetişkinlerin kendilerini koruyacağına ve olası risk durumlarında müdahale edeceğine dair güçlü bir algıya sahiptir. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Hem öğretmenlerim hem de müdürümün beni koruyacak olacağından eminim."* (Ö101, kız, kademe 1) ifadesiyle açıkça dile getirmiştir. Yetişkin varlığı ve gözetimi temasını, okulun fiziksel koşulları teması izlemektedir (*f* = 285). Bu tema kapsamında öğrencilerin, okulda bulunan güvenlik önlemleri, çevreleme sistemleri ve kamera gibi fiziksel düzenlemeleri güven duygusunun önemli bileşenleri olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci ifadeleri, okulun fiziksel olarak sınırlandırılmış ve kontrol edilebilir bir alan olmasının güvenlik algısını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin bir öğrenci, *"Çünkü güvenlik önlemleri var."* (Ö107, erkek, kademe 1) diyerek bu duruma vurgu yaparken, bir başka öğrenci okulun yapısal özelliklerini *"Okulumuzun her yeri tel ile kaplı ve duvarlarla."* (Ö128, kız, kademe 1) sözleriyle ifade etmiştir. Okulun sosyal ortamı teması (*f* = 118) ise öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, tanıdık ve destekleyici sosyal çevre ile pozitif okul iklimini okulda güvende hissetmenin tamamlayıcı unsurları olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin, okul ortamında arkadaşlarının varlığını ve sosyal desteği güven duygusuyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu duruma örnek olarak bir öğrencinin *"Çünkü arkadaşlarım var."* (Ö104, erkek, kademe 1) ifadesi gösterilebilir.

4.5.4. Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin okul yolunda güvende hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin güvenlik algısına ilişkin nicel veriler, "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarından; nitel veriler ise açık uçlu açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 25 ve Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Evet	479	66,2
Bazen	191	26,4
Hayır	54	7,5
Toplam	724	100

Tablo 25'e bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun (%66,2) okul yolunda kendini güvende hissettiği; bununla birlikte %26,4'ünün yalnızca bazen güvende hissettiği ve %7,5'inin ise okul yolunda kendini güvende hissetmediği görülmektedir. Okul yolunda güvende hissettiğini belirten öğrencilerin bu algılarını gerekçelendiren açıklamalara ilişkin tematik dağılım Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Aile ve Yetişkin Eşliği	a. Eşlik ve gözetim	aile eşliği ve kontrolü	206
		yetişkin eşliği	70
		güvenlik görevlisi varlığı	4
	Toplam		280
Arkadaşlık ve Topluluk Varlığı	a. Sosyal destek ve çevre güvenliği	arkadaş eşliği ve desteği	26
		topluluk varlığı	25
		çevre güvenliği	7
	Toplam		58
Ulaşım ve Servis Güvenliği	a. Araç/servisle güvenli ulaşım	taşıtla gitme	157
		servisle gitme	67
		servis görevlisi varlığı	9
		servis güvenliği ve sürücü davranışı	4
	Toplam		237
Fiziksel Çevre ve Yol Güvenliği	a. Yolun güvenli, tanıdık ve erişilebilir olması	güvenli/sakin/tanıdık yol	31
		okula yakınlık	28
		kamera	4
		ışıklandırma	1
		kaldırım	1
	b. Tehdit yokluğu	trafik/tehlike yokluğu	5
	Toplam		70
Özgüven ve Güvenli Davranış Stratejileri	a. Bireysel güven ve güvenli davranış	güvenli davranış stratejisi	7
		özgüven	3
		trafik kurallarına uyma	2
		alışkanlık	1
		akıllı saat kullanımı	1
	Toplam		14
Genel Toplam			659

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 26'da öğrencilerin okul yolunda kendilerini güvende hissetme algılarının en yoğun biçimde aile ve yetişkin eşliği teması altında toplandığı görülmektedir (f = 280). Bu bulgu, öğrenciler açısından okul yolunda güven duygusunun büyük ölçüde ebeveynlerin veya sorumlu yetişkinlerin eşlik etmesine ve denetleyici varlığına dayandığını göstermektedir. Öğrenci ifadeleri, aile eşliğinin güvenlik algısını belirgin biçimde güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Çünkü annem veya babam okula bırakıyor."*

(Ö129, kız, kademe 1) şeklinde ifade ederken, bir başka öğrenci benzer biçimde *"Çünkü beni babam götürüyor."* (Ö144, erkek, kademe 1) sözleriyle dile getirmiştir.

Aile ve yetişkin eşliği temasını, ulaşım ve servis güvenliği teması izlemektedir (*f* = 237). Bu tema kapsamında öğrencilerin, okula ulaşım biçimini güven duygusuyla doğrudan ilişkilendirdikleri görülmektedir. Özellikle servisle ya da özel araçla okula gitmenin, öğrenciler tarafından daha güvenli bir ulaşım biçimi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşleri bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin bir öğrenci, *"Çünkü servis ile geliyorum."* (Ö147, erkek, kademe 1) ifadesiyle servis kullanımının güvenlik algısına katkısını vurgulamıştır.

Fiziksel çevre ve yol güvenliği teması (*f* = 70), öğrencilerin okul yolunun sakin, tanıdık ve okula yakın olmasını güven duygusunu artıran unsurlar olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu kapsamda bir öğrenci, *"Çünkü evimiz okulumuza yakın."* (Ö140, kız, kademe 1) ifadesiyle mekânsal yakınlığın güvenlik algısını desteklediğini belirtmiştir. Buna karşılık, arkadaşlık ve topluluk varlığı (*f* = 58) ile özgüven ve güvenli davranış stratejileri (*f* = 14) temalarının görece daha düşük frekanslarla ifade edilmesi, öğrencilerin okul yolunda güvende hissetme algılarında bireysel özelliklerden ziyade eşlik, denetim ve ulaşım biçimi gibi dışsal koruyucu faktörlerin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir.

4.5.5. Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin park/oyun alanlarında güvende hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin güvenlik algısına ilişkin nicel veriler, "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarından; nitel veriler ise açık uçlu açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 27 ve Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Evet	329	45,4
Bazen	283	39,1
Hayır	112	15,5
Toplam	724	100

Tablo 27 incelendiğinde, öğrencilerin park/oyun alanlarında kendini güvende hissetme düzeylerinin görece dağınık bir dağılım sergilediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %45,4'ü bu mekânlarda kendini güvende hissettiğini belirtirken, %39,1'i yalnızca bazen güvende hissettiğini, %15,5'i ise park/oyun alanlarında kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. Park/oyun alanlarında güvende hissettiğini belirten öğrencilerin bu algılarını açıklayan nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

Tema		Kodlar	*f*
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	a. Sosyal destek ve eşlik	aile	85
		arkadaş	40
		yetişkin	33
		tanıdık çevre	21
		topluluk	12
		eşlik güvenliği	8
	b. Pozitif sosyal deneyim	oyun oynama	14
		eğlenceli vakit	8
		güvenli sakin ortam	4
		iyi insanlar	3
		alışkanlık	1
	c. Tehdit yokluğu	olumsuz olay/şiddet yokluğu	10
		hırsız/kötü insan/yabancı yokluğu	5
		zorbalık yokluğu	1
	Toplam		245
Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik	a. Park ve çevre özellikleri	parka yakınlık	34
		güvenli park	30
		güvenli mahalle	4
		çocuklara özel alan	2
		yumuşak zemin	1
		temiz park	1
	b. Fiziksel koruma sistemleri	güvenlik önlemleri	18
		çevreleme	14
		kamera	8
		ışıklandırma	1
	c. Kamusal güvenlik varlığı	güvenlik görevlisi	22
		polis/bekçi	5
		karakol yakınlığı	1
	Toplam		141
Özgüven ve Güvenli Davranış Bilinci	a. Bireysel güven bilinci	telefon/akıllı saat	5
		güvenli davranış	4
		özgüven	1
	Toplam		10
Genel Toplam			396

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde, öğrencilerin parkta ve oyun alanlarında kendilerini güvende hissetme algılarının en yoğun biçimde aile ve yakın sosyal çevre temelli güvenlik teması altında toplandığı görülmektedir (f = 245). Bu bulgu, öğrenciler açısından park ve oyun

alanlarında güven duygusunun büyük ölçüde aile üyeleri, arkadaşlar ve diğer yetişkinlerin varlığına, sağlanan sosyal desteğe ve eşlik edilmesine dayandığını göstermektedir. Öğrenci ifadeleri, özellikle yetişkin gözetimi ve tanıdık sosyal çevrenin güven algısını belirgin biçimde güçlendirdiğine işaret etmektedir. Nitekim bir öğrenci hem teknolojik hem de yetişkin gözetimini birlikte vurgulayarak *"Çünkü kamera ve balkonda annem var."* (Ö149, erkek, kademe 1) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde, bir başka öğrenci yetişkin eşliğinin koruyucu rolüne dikkat çekerek *"Çünkü yanımda bir büyüğüm olduğu için sıkıntı olmaz."* (Ö156, erkek, kademe 1) ifadesini kullanmıştır. Aile ve yakın sosyal çevre temelli güvenliği, fiziksel ve kamusal temelli güvenlik teması izlemektedir (f = 141). Bu tema kapsamında öğrencilerin, parkın konumu, fiziksel özellikleri ve kamusal güvenlik unsurlarını güven duygusunun önemli belirleyicileri olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin parkın eve yakın olması ve fiziksel olarak güvenli bir alan sunmasını güvenlik algısıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu duruma örnek olarak bir öğrencinin *"Çünkü park evimizin altında."* (Ö190, kız, kademe 2) ifadesi gösterilebilir. Ayrıca kamera, çevreleme ve güvenlik görevlisi gibi koruyucu önlemler de öğrencilerin park ve oyun alanlarını daha güvenli algılamalarına katkı sağlamaktadır. Özgüven ve güvenli davranış bilinci teması (f = 10) ise diğer temalara kıyasla sınırlı sayıda ifade ile temsil edilmiştir.

4.5.6. Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvende Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sosyal medya ortamlarında güvende hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin güvenlik algısına ilişkin nicel veriler, "Evet", "Bazen" ve "Hayır" yanıtlarından; nitel veriler ise açık uçlu açıklamalardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 29 ve Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvende Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Evet	209	28,9
Bazen	239	33
Hayır	276	38,1
Toplam	724	100

Tablo 29'da görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal medyada kendilerini güvende hissetme düzeyleri farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrencilerin %28,9'u sosyal medyada kendini güvende hissettiğini belirtirken, %33'ü bu ortamda bazen güvende hissettiğini, %38,1'i ise sosyal medyada kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. Sosyal medyada kendini güvende hissettiğini belirten öğrencilerin bu algılarının altında yatan nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvende Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Güvenli Davranış Stratejileri	a. Kişisel farkındalık ve dikkat	güvenli davranış farkındalığı	82
		dikkatli olmak	6
		özgüven	6
	b. Güvenli iletişim ve kullanım tercihleri	güvenli uygulama/site kullanımı	26
		güvenli sosyal medya ortamı	22
		tanıdıklarla iletişim/etkileşim	19
		güvenli video izlemek	6
		yabancılarla konuşmamak	1
	c. İçerik güvenliği	zararsız içerik	6
		bilgi paylaşmamak	4
		yaşa uygun içerik	3
	Toplam		181
Aile Kontrolü ve Desteği	a. Aile desteği ve gözetimi	aile kontrolü/desteği/ilgisi	45
		uygulama kısıtlama/kontrolü	5
		aile hesabı kullanımı	4
		yetişkin kontrolü	2
	Toplam		56
Teknik Güvenlik Önlemleri	a. Hesap ve cihaz güvenliği	gizli hesap (özel hesap)	9
		güvenlik önlemleri	6
		hesap şifresi	5
		çocuk kilidi	3
		kapalı kamera/ses	3
		hesap koruma	2
		antivirüs uygulaması	2
		güvenli/şifreli telefon	2
		yetkili desteği	2
	Toplam		34
Genel Toplam			271

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 30'da öğrencilerin sosyal medyada kendilerini güvende hissetme algılarının en yoğun biçimde güvenli davranış stratejileri teması altında toplandığı görülmektedir (*f* = 181). Bu bulgu, öğrencilerin sosyal medya ortamlarında güven duygusunu büyük ölçüde bireysel farkındalık, dikkatli kullanım ve güvenli iletişim tercihlerine dayandırdıklarını göstermektedir. Öğrenci ifadeleri, özellikle sosyal medyanın bilinçli ve kontrollü kullanımının güvenlik algısını güçlendirdiğine işaret etmektedir. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Çünkü nasıl kullanacağımı çok iyi biliyorum."* (Ö209, erkek, kademe 2) ifadesiyle açıklarken, bir başka öğrenci güvenli içerik ve uygulama tercihine vurgu yaparak *"Çünkü düzgün şeyler izleyip uygulamalar kullanıyorum."* (Ö200, kız, kademe 2) şeklinde görüş bildirmiştir. Güvenli davranış stratejilerini, aile kontrolü ve desteği teması izlemektedir (*f* = 56). Bu tema kapsamında öğrencilerin, ebeveynlerin koyduğu kurallar, uygulama kısıtlamaları ve yetişkin gözetimini sosyal medyada güvende hissetmenin önemli bir kaynağı olarak algıladıkları görülmektedir. Öğrenci görüşleri, aile denetiminin ve rehberliğinin çevrim içi ortamlarda güvenlik algısını desteklediğini ortaya koymaktadır. Örneğin bir öğrenci, *"Babam ve annem benim için güvenlik önlemleri koydu."* (Ö199, kız, kademe 2) ifadesiyle aile kontrolünün koruyucu rolünü vurgulamıştır. Teknik güvenlik önlemleri teması (*f* = 34) ise öğrencilerin hesap gizliliği, şifreleme ve güvenlik yazılımları gibi teknik unsurları sosyal medya güvenliğinin tamamlayıcı bileşenleri olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, teknik önlemler sayesinde sosyal medya ortamlarında kendilerini daha güvende hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak bir öğrencinin *"Virüs uygulamam var."* (Ö210, erkek, kademe 2) şeklindeki ifadesi gösterilebilir.

4.5.7. Öğrencilerin En Çok Güvendikleri Kişilere İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvende hissetme nedenleriyle bağlantılı olarak en çok kimlere güvendikleri incelenmiştir. Öğrencilerden en güvendikleri üç kişiyi belirtmeleri istenmiş, ancak soruda belirli bir öncelik sıralaması talep edilmemiştir.

Bu nedenle “birinci, ikinci ve üçüncü sırada belirtilen kişiler” öncelikle ayrı ayrı incelenmiş, ardından öğrencilerin güven yönelimlerindeki genel eğilimi ortaya koymak amacıyla birleştirilerek analiz edilmiştir. Bu yaklaşımla öğrencilerin güven yönelimlerinin tematik dağılımı elde edilmiştir.

Tablo 31
Öğrencilerin En Çok Güvendikleri Kişilere İlişkin Dağılım

Tema	Alt Kodlar	*f*	%
Aile	Annem (551), Babam (494), Abim (123), Ablam (113), Kardeşim/Kardeşlerim (101), Ailem (95), Ebeveynlerim (37)	1514	70,2
Arkadaşlar ve Akranlar	Arkadaşım/Arkadaşlarım (277)	277	12,8
Akrabalar	Yakınlık derecesi bilinmeyen akraba(lar) (40), Kuzen(ler) (34), Anneannem (29), Dedem (20), Babaannem (19), Teyzem (19), Aile Büyüklerim (10), Dayım (9), Amcam (8), Halam (7)	195	9
Öğretmen ve Diğer Çalışanlar	Öğretmen(ler)im (79), Okul Çalışanları (2)	81	3,8
Komşuluk ve Topluluk Bağları	Komşum(larım) (37), Tanıdıklarım (11), Bakkal/Bakkal Amca (2), Yönetici (2)	52	2,4
Güvenlik Görevlileri ve Polis	Güvenlik Görevlisi (18), Polis(ler) (4)	22	1
Kendine Güven (Özgüven)	Kendim (6)	6	0,3
Evcil Hayvanlar	Kedi (3), Köpek (1), Kuş (1)	5	0,2
Manevi/Simgesel Figürler	Allah (3), Atatürk (1)	4	0,2
Toplam	—	2156	100

Not. Her bir öğrencinin en fazla üç kişi belirtmesi istendiği için toplam frekans (*f* = 2156), öğrenci sayısından (*N* = 724) yüksektir; veri setinde 16 geçersiz (boş) hücre vardır (bazı öğrenciler bir veya daha fazla yanıt alanını boş bırakmıştır).

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin güven duygularının büyük ölçüde aileye yöneldiği görülmektedir. Öğrenciler tarafından belirtilen toplam güven ifadelerinin önemli bir kısmı (*f* = 1514) anne, baba, kardeşler ya da diğer aile üyelerine yönelmiştir. Bu temayı, arkadaşlar ve akranlar (*f* = 277) ile akraba üyeleri (*f* = 195) izlemiştir. Öğretmenler ve diğer okul çalışanları (*f* = 81) ise daha sınırlı bir güven kaynağı olarak belirtilmiştir. Komşuluk ve topluluk bağları (*f* = 52) ile güvenlik görevlileri ve polis (*f* = 22) görece düşük düzeyde ifade

edilmiştir. Ayrıca kendine güven (özgüven) (f = 6), evcil hayvanlar (f = 5) ve manevi/simgesel figürler (f = 4) oldukça sınırlı frekanslarda belirtilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin güven duygusunun öncelikle aile temelli ilişkiler üzerinden şekillendiğini; arkadaş çevresi, akrabalar ve öğretmenlerin ise bu temel aile bağlarını destekleyen ikincil güven kaynakları olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal mekânlarda kendilerini güvensiz hissetme nedenleri ve bu bağlamda yaşadıkları olumsuz deneyimler incelenmiştir. Bu doğrultuda, ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarına ilişkin güvensizlik algıları, hem nicel (Evet–Bazen–Hayır dağılımları) hem de nitel (açık uçlu yanıt içerik çözümlemesi) verilerle değerlendirilmiştir. Nitel analizde elde edilen temalar, ilgili mekânlar özelinde tablolaştırılmış; bu temaları somutlaştıran olumsuz yaşantılar ise tekrarların önüne geçmek amacıyla ayrıca bir alt başlıkta bütüncül bir biçimde ve derinlemesine betimlenmiştir.

4.6.1. Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin evde güvensiz hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Nicel dağılım, 4.5.1'de sunulan "Evet–Bazen–Hayır" yanıtlarının güvensizlik perspektifiyle yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca güvensizlik ifade eden "Bazen" ve "Hayır" yanıtları ele alınmış, böylece tekrara düşmeden evde yaşanan güvensizlik deneyimlerini ortaya koyan bu iki yanıt kategorisi analiz edilmiştir. Nitel bulgular ise bu iki yanıt kategorisine ilişkin açık uçlu ifadelerin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 32 ve Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 32

Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Bazen	114	15,7
Hayır	11	1,5

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (*N* = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin ev ortamında kendilerini güvende hissetme düzeyleri genel olarak yüksek olmakla birlikte, belirli bir oranda da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin %15,7'si evde kendini yalnızca bazen güvende hissettiğini, %1,5'i ise ev ortamında kendini güvende hissetmediğini belirtmiştir. Evde kendini bazen güvende hissettiğini ya da güvende hissetmediğini ifade eden öğrencilerin bu algılarının altında yatan nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Öğrencilerin Evde Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Aile Temelli Tehditler/Riskler	a. Aile içi ilişkiler ve iletişim sorunları	yalnızlık korkusu	25
		eşlik yokluğu	12
		aile içi kavga/tartışma/şiddet/gerilim	9
	b. Kardeş ve yetişkin zorbalığı	kardeşin rahatsız edici davranışları/kardeş zorbalığı	3
		abi/yetişkin zorbalığı	3
	c. Ebeveyn tutumları ve ilgisi	evde yetişkin yokluğu	2
		baba kaynaklı tehdit	1
		anlayışsız aile tutumu	1
	Toplam		56
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	a. Yakın çevrede güvensizlik ve tehdit algısı	tehlike/güvensizlik algısı	4
		korku algısı	4
		kötü/tehlikeli insan	3
		alkol tehdidi	2
	b. Bina ve sosyal ortam kaynaklı kaygılar	güvensiz komşular	2
		yönetici/bina görevlisi korkusu	2
		gündem kötü olay kaygısı	1
		dolandırıcı korkusu	1
		"arkasında biri varmış gibi" hissi	1
	Toplam		20
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	a. Mekânsal ve duyusal rahatsızlıklar	gürültü	10
		tuhaf/rahatsız edici sesler	8
		karanlık korkusu	5
		gece rahatsızlık korkusu	4
		sessizlik korkusu	2
		zemin kat korkusu/alt kat güvensizliği	2
	b. Güvenlik önlemlerinin yetersizliği	güvenlik görevlisi yokluğu	8
		güvenlik önlemleri yetersizliği	6
		güvensiz kapı/kolay şifre	3
		kamera yokluğu	2
		yetersiz ışıklandırma	1
	c. Fiziksel ve doğal riskler	deprem korkusu	5
		doğal afet korkusu	2
		yılan/böcek korkusu	2
		inşaat tehlikesi	1
	Toplam		61
Genel Toplam			137

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 33 incelendiğinde, öğrencilerin evde kendilerini güvensiz hissetmelerine yol açan algıların ağırlıklı olarak fiziksel çevre temelli tehditler/riskler (*f* = 61) ve aile temelli tehditler/riskler (*f* = 56) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık, sosyal çevre temelli tehditler/riskler (*f* = 20) görece daha düşük sıklıkta ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin ev içi güvenlik algılarında özellikle fiziksel çevre koşulları ile aile içi etkileşimlerin belirleyici bir rol oynadığı şeklinde değerlendirilebilir. Fiziksel çevre temelli tehditler/riskler kapsamında, mekânsal ve duyusal rahatsızlıklar (ör. gürültü, karanlık, rahatsız edici sesler) ile güvenlik önlemlerinin yetersizliğine ilişkin algıların ön plana çıktığı; aile temelli tehditler/riskler kapsamında ise aile içi ilişkiler ve iletişim sorunlarının, evde yalnız kalma durumunun ve aile içi çatışmaların öğrencilerde güvensizlik hissini artırdığı anlaşılmaktadır. Sosyal çevre temelli tehditler/riskler ise daha çok yakın çevrede algılanan tehlike ve sosyal ortama ilişkin kaygılarla sınırlı kalmıştır. Bazı öğrenciler, ev ortamında güvenlik önlemlerinin yetersizliği ve aile içi çatışmalar nedeniyle kendilerini güvensiz hissettiklerini açıkça ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, evde yaşanan çatışma ve güvenlik eksikliğine dikkat çekerek *"Koruma yok ve her zaman kavga oluyor, bize zarar gelebilir."* (Ö226, kız, kademe 2) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde, aile içi ilişkilerde yaşanan sorunların öğrencilerin güvenlik algısını olumsuz etkilediği, *"Çünkü annemle babamın arası bozuk."* (Ö250, kız, kademe 2) ifadesinde de görülmektedir. Öğrencilerin evde yalnız kalma durumunu güvensizlikle ilişkilendirdikleri de dikkat çekmektedir. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Bazen evde tek oluyorum ve korkuyorum."* (Ö231, kız, kademe 2) sözleriyle dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, hırsızlık ihtimali ve fiziksel çevreye ilişkin algılanan tehditlerin de öğrencilerin evde güvensizlik hissetmelerine neden olan önemli unsurlar arasında yer aldığı söylenebilir. Bu duruma örnek olarak *"Çünkü ben yattığımda eve hırsız gelebilir."* (Ö236, erkek, kademe 2) ifadesi gösterilebilir. Ayrıca, ev ortamında algılanan duyusal ve yapısal sorunların da öğrencilerin güvenlik algısını olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilerden biri *"Evde değişik sesler duyuyorum gibi oluyor."* (Ö248, erkek, kademe 2) derken, bir diğeri yapısal risklere vurgu yaparak *"Evde çatlaklar var."* (Ö249, erkek, kademe 2) şeklinde görüş belirtmiştir.

4.6.2. Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sokakta güvensiz hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri incelenmiştir. Nicel dağılım, 4.5.2'de sunulan "Evet–Bazen–Hayır" yanıtlarının güvensizlik perspektifiyle yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca güvensizlik ifade eden "Bazen" ve "Hayır" yanıtları ele alınmış, böylece tekrara düşmeden sokakta yaşanan güvensizlik deneyimlerini ortaya koyan bu iki yanıt kategorisi analiz edilmiştir. Nitel bulgular ise bu iki yanıt kategorisine ilişkin açık uçlu ifadelerin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 34 ve Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 34
Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Bazen	392	54,1
Hayır	109	15,1

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (N = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 34 incelendiğinde, öğrencilerin sokakta kendini güvende hissetme düzeylerinin düşük ve kırılgan bir yapı sergilediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %54,1'i sokakta kendini yalnızca bazen güvende hissettiğini, %15,1'i ise sokakta kendini güvende hissetmediğini belirtmiştir. Sokakta güvenlik algısının sınırlı ya da olumsuz olduğu bu grupların görüşlerini açıklayan nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğrencilerin Sokakta Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	a. Kişisel güvenlik tehditleri	kaçırılma/takip edilme korkusu	60
		tahmin edilemeyen tehlikeler/tehlike varlığı	50
		kötü/güvensiz insan	49
		yabancı kişi/yabancı korkusu	47
		baba kaynaklı tehdit	1
	b. Şiddet ve suç unsurları	hırsız/bıçak/silah tehdidi	34
		sarhoş/alkol tehdidi ve uyuşturucu madde kullanımı	30
		kavga varlığı	24
		tehlikeli/serseri/mafya insan	17
		yangın/torpil tehdidi	2
	c. Sosyal ve duygusal tehditler	akran/yetişkin zorbalığı, rahatsız edici davranış/hakaret	28
		belirsiz/tuhaf kişi, garip/izinsiz bakış	28
		sapık/taciz korkusu	5
		erkek topluluğu/karşı cins	5
	d. Psikolojik ve duygusal tepkiler	yalnızlık/yalnız kalma korkusu	22
		korku ve genel güvensizlik algısı/ölüm korkusu	13
		endişeli/huzursuz hissetme	3
	e. Çevresel ve toplumsal bağlam	tehlikeli sokak/kötü olay sıklığı	11
		gündem kötü olay kaygısı	7
		kalabalık korkusu	6
		tanıdık olmayan çevre	4
	f. Sosyal destek eksikliği	eşlik yokluğu	11
		güvenilir kişi yokluğu	5
		aile eşliği yokluğu	4
		aile kontrolünün yetersizliği	3
	Toplam		469
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	a. Trafik ve kaza riskleri	trafik korkusu/tehlikesi	40
		kaza/yaralanma riski	23
		hızlı araç/büyük araç varlığı	11
		yaya önceliği yokluğu	2
	b. Hayvan ve doğa kaynaklı tehditler	köpek korkusu/saldırı tehdidi	58
		kuduz köpek varlığı	1
	c. Aydınlatma ve güvenlik eksiklikleri	gece rahatsızlık korkusu	15
		güvenlik önlemleri yetersizliği	7
		gürültü/motor sesi	7
		ışıklandırma yetersizliği	4
		karanlık korkusu	3
		güvenlik görevlisi yokluğu	3
		kamera yokluğu	2
	d. Mekânsal ve çevresel güvensizlik	güvensiz sokak	13
		tenha yer korkusu	5
		açık/boş alan	2
	e. Fiziksel altyapı ve bakım sorunları	inşaat alanı/cam kırıkları/paslı çivi/ağaç kesimi	5
		bozuk/güvensiz yol	3
	Toplam		204
Genel Toplam			673

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 35'te öğrencilerin kendilerini sokakta güvensiz hissetme nedenlerinin büyük ölçüde sosyal çevre temelli tehditler ve riskler (*f* = 469) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenciler özellikle tanımadıkları kişilerin varlığı, kaçırılma ya da takip edilme korkusu, şiddet ve suç unsurları ile sosyal rahatsızlık yaratan davranışları sokak ortamında güvensizlik yaratan temel faktörler olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bazı öğrenciler, *"Tanımadığım kişiler var."* (Ö257, kız, kademe 2) ve *"Çünkü bazı kişiler kaçırabilir."* (Ö258, kız, kademe 2) ifadeleriyle yabancı kişilere yönelik tehdit algılarını vurgulamıştır. Benzer şekilde, şiddet ve suçla ilişkili kaygılar *"Gençler çok kavga ettikleri için."* (Ö259, kız, kademe 2) ve *"Çünkü mahallemde rakı içenler ve sarhoş olanlar var."* (Ö266, erkek, kademe 2) biçiminde dile getirilmiştir. Bazı öğrencilerin ifadeleri ise doğrudan kişisel deneyimlere dayalı korkulara işaret etmekte olup, *"Bir ara beni takip etmişlerdi o yüzden."* (Ö265, erkek, kademe 2) ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Sosyal çevre temelli tehditlerin ardından, öğrencilerin sokakta güvensiz hissetmelerinde fiziksel çevre temelli tehditler ve risklerin (*f* = 204) önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu tema kapsamında özellikle trafik yoğunluğu, araçların yarattığı tehlike, hayvan korkusu ve çevresel güvenlik eksiklikleri ön plana çıkmaktadır. Nitekim bir öğrenci, *"Çünkü araba çok geliyo ve top oynarken araba gelince çok korkuyorum."* (Ö270, erkek, kademe 2) ifadesiyle trafik kaynaklı risk algısını açık biçimde dile getirmiştir.

4.6.3. Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin okulda güvensiz hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenleri ele alınmaktadır. Nicel dağılım, 4.5.3'te sunulan "Evet–Bazen–Hayır" yanıtlarının güvensizlik perspektifiyle yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca güvensizlik ifade eden "Bazen" ve "Hayır" yanıtları ele alınmış, böylece tekrara düşmeden okulda yaşanan güvensizlik deneyimlerini ortaya koyan bu iki yanıt kategorisi

analiz edilmiştir. Nitel bulgular ise bu iki yanıt kategorisine ilişkin açık uçlu ifadelerin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 36 ve Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 36
Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Bazen	94	13
Hayır	21	2,9

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (N = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 36'da görüldüğü üzere öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetme düzeyleri farklılık göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin %13'ü okulda kendini yalnızca bazen güvende hissettiğini, %2,9'u ise okul ortamında kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. Okulda kendini bazen güvende hissettiğini ya da güvende hissetmediğini belirten öğrencilerin bu algılarını etkileyen nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Öğrencilerin Okulda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

Tema		Kodlar	*f*
Yetişkin Gözetiminin Yetersizliği	a. Gözetim ve denetim eksikliği	güvenlik görevlisi yokluğu/yetersizliği	10
		güvenlik görevlilerinin ihmalkârlığı	5
		aile/öğretmen yokluğu	3
	Toplam		18
Okulun Fiziksel Güvensizliği	a. Yapısal ve mekânsal riskler	merdiven/tuvalet kaynaklı güvensizlik	6
		koridor güvensizliği	1
		tenha alan	1
	b. Fiziksel güvenlik eksiklikleri	güvenlik önlemleri eksikliği	5
		hafta sonu giriş serbestliği	1
	Toplam		14
Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri	a. Akran zorbalığı ve şiddet davranışları	akran zorbalığı	37
		kavga varlığı/tehdidi	16
		yaralanma riski	10
		şiddet/itme/çarpışma tehdidi	6
	b. Yabancı ve suç unsurları	yabancı varlığı/korkusu	9
		kaçırılma/kaybolma korkusu	7
		kesici alet tehdidi	4
		kötü insan	4
		hırsız/belirsiz kişi korkusu	3
	c. Duygusal ve psikolojik tepkiler	korku algısı	3
		güvensiz hissetme	3
		kalabalık korkusu	2
		ölüm/yangın korkusu	2
		yalnızlık hissi	1
		"arkasında biri varmış gibi" hissi	1
	d. Aile kaynaklı riskler	aile kontrol eksikliği	3
		baba kaynaklı tehdit	1
	e. Sosyal ilişkilerde güven sorunu	güvensiz arkadaşlar	1
		erkek topluluğu/karşı cins	1
	Toplam		114
Genel Toplam			146

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvensiz hissetme algılarının ağırlıklı olarak okulun sosyal tehditleri ve riskleri (*f* = 114) teması etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tema kapsamında özellikle akran zorbalığı, kavga ve şiddet davranışları ile yabancı kişilere ve suç unsurlarına yönelik algılanan tehditler ön plana çıkmaktadır. Nitekim bazı öğrenciler, okuldaki olası çatışma ve şiddet durumlarına dikkat çekerek *"Kavga edebilirim."* (Ö289, erkek, kademe 2) ve *"Çok olmasa da bazı çocuklar okula zarar verebilecek eşyalar ve oyuncaklar getiriyorlar."* (Ö292, kız, kademe 2) ifadeleriyle sosyal risklere ilişkin kaygılarını dile getirmiştir. Benzer biçimde, tanımadıkları

kişilerin varlığı da güvensizlik algısını besleyen önemli bir unsur olarak görülmekte; bu durum *"Çünkü tanımadığım çocuklar var."* (Ö328, erkek, kademe 2) ifadesiyle açıkça ortaya konulmaktadır. Okulda güvensiz hissetmeye yol açan bir diğer önemli tema, yetişkin gözetiminin yetersizliğidir (*f* = 18). Öğrencilerin ifadeleri, güvenlik görevlilerinin yokluğu ya da görevlerini yeterince yerine getirmediği algısının okul ortamındaki güven duygusunu zayıflattığını göstermektedir. Bu bağlamda bir öğrenci, *"Çünkü bazen görevliler kapıda beklemiyor, gidiyor."* (Ö284, kız, kademe 2) ifadesiyle yetişkin gözetiminin sürekliliğine ilişkin bir eksikliğe dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, okulun fiziksel güvensizliği (*f* = 14) de öğrencilerin güvensizlik algılarında etkili olan bir diğer tema olarak öne çıkmaktadır. Yapısal ve mekânsal riskler ile fiziksel güvenlik önlemlerindeki eksiklikler, özellikle okulun belirli alanlarında güvensizlik hissini artırmaktadır. Nitekim bazı öğrenciler okulun giriş ve dolaşım alanlarına vurgu yaparak *"Çünkü kapı açık ya da kolay açılıyor."* (Ö278, kız, kademe 2) ve *"Sınıftayken güvenli hissediyorum ama koridordayken güvensiz."* (Ö302, erkek, kademe 2) şeklindeki ifadelerle mekâna bağlı güvenlik algılarındaki farklılaşmayı ortaya koymuşlardır.

4.6.4. Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin kendilerini okul yolunda güvensiz hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Nicel dağılım, 4.5.4'te sunulan "Evet–Bazen–Hayır" yanıtlarının güvensizlik perspektifiyle yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca güvensizlik ifade eden "Bazen" ve "Hayır" yanıtları ele alınmış, böylece tekrara düşmeden okul yolunda yaşanan güvensizlik deneyimlerini ortaya koyan bu iki yanıt kategorisi analiz edilmiştir. Nitel bulgular ise bu iki yanıt kategorisine ilişkin açık uçlu ifadelerin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 38 ve Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 38

Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Bazen	191	26,4
Hayır	54	7,5

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (N = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 38'de görüldüğü gibi öğrencilerin okul yolunda kendilerini güvende hissetme düzeyleri belirli bir oranda farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrencilerin %26,4'ü okul yolunda kendini yalnızca bazen güvende hissettiğini, %7,5'i ise bu süreçte kendini güvende hissetmediğini belirtmiştir. Okul yolunda kendini bazen güvende hissettiğini ya da güvende hissetmediğini ifade eden öğrencilerin bu algılarını şekillendiren nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin Okul Yolunda Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Yalnızlık ve Eşlik Eksikliği	a. Sosyal destek ve eşlik eksikliği	yalnızlık korkusu	21
		eşlik yokluğu	19
	Toplam		40
Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler	a. Trafik ve kaza riskleri	trafik korkusu	46
		yaralanma riski	28
		kaza tehdidi	20
		hızlı araçlar	16
		kurallara uymayan sürücüler	4
		yaya önceliği yokluğu	3
		agresif/öfkeli servis şoförü	2
	b. Dışsal unsurlar ve çevresel rahatsızlıklar	köpek korkusu	20
		gürültü varlığı	3
		silah/siren sesi	2
	c. Yol ve çevre koşulları	güvensiz yol	8
		güvensiz sokak	5
		kötü/dar yol	4
		yokuş varlığı	2
		inşaat tehlikesi	2
	d. Güvenlik ve denetim eksiklikleri	polis/güvenlik görevlisi yokluğu	3
		güvenlik önlemleri yokluğu	2
		ışıklandırma yetersizliği	2
		kamera yokluğu	1
	Toplam		173
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	a. İnsan kaynaklı tehditler	kaçırılma/takip edilme korkusu	31
		kötü/tehlikeli insan	18
		hırsız tehdidi	2
		sarhoş tehdidi	2
		taciz/saldırı korkusu	2
		baba kaynaklı tehdit	1
	b. Yabancı ve sosyal çevre algısı	şüpheli/tuhaf kişi	10
		yabancı korkusu	9
		rahatsız edici davranış/bakış	9
		akran/yetişkin zorbalığı	8
		kavga varlığı	3
	Toplam		95
Psikolojik Temelli Kaygılar	a. Genel kaygı ve korkular	tahmin edilemeyen tehlike	21
		korku algısı	5
		ölüm korkusu	2
	b. Duygusal ve duyusal tepkiler	sessizlikten rahatsızlık	1
		gece rahatsızlık durumu	1
		“arkasında biri varmış gibi” hissi	1
	c. Travmatik deneyimler	deprem yaşama hissi	1
		kötü deneyim varlığı	1
	Toplam		33
Genel Toplam			341

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 39'da, öğrencilerin okul yolunda güvensiz hissetme algılarının en yoğun biçimde çevresel ve trafik kaynaklı tehditler/riskler (*f* = 173) teması etrafında toplandığı görülmektedir. Bu tema kapsamında özellikle trafik yoğunluğu, hızlı araçlar, kaza ve yaralanma riski öğrencilerin ifadelerinde belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Nitekim öğrenciler, okul yolunda karşılaştıkları trafik tehlikelerine dikkat çekerek *"Çok trafik oluyor."* (Ö376, erkek, kademe 1) ve *"Sokaklarda arabalar çok geçiyor, bu yüzden çarpılacakmışım gibi geliyor."* (Ö387, kız, kademe 1) şeklindeki ifadelerle trafik kaynaklı güvensizlik algılarını açıkça dile getirmişlerdir. Benzer biçimde, hızlı ve kontrolsüz araçların yarattığı risk algısı, *"Bazen motosikletler çok hızlı gidiyor ve bunun sonucunda da baya yüksek sesler çıkıyor."* (Ö353, kız, kademe 1) ifadesiyle somutlaştırılmaktadır. Ayrıca, geçmişte yaşanan olumsuz deneyimlerin de bu algıyı güçlendirdiği görülmekte; bir öğrenci *"5 gün önce ufak bir kaza yaşadık, arabamız hasarlı."* (Ö372, erkek, kademe 1) sözleriyle travmatik deneyimin güvensizlik hissine etkisini vurgulamaktadır. Okul yolunda güvensiz hissetmeye neden olan bir diğer önemli tema sosyal çevre temelli tehditler ve risklerdir (*f* = 95). Bu tema kapsamında yabancı kişilere, şüpheli davranışlara ve insan kaynaklı tehditlere yönelik algılar öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bazıları, tanımadıkları kişilerin varlığını güvensizlik nedeni olarak değerlendirerek *"Çünkü yabancı çok insan var."* (Ö359, kız, kademe 1) ifadesini kullanmıştır. Bu durum, özellikle çocukların okul yolunda sosyal çevreye ilişkin belirsizlikleri tehdit olarak algıladıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, yalnızlık ve eşlik eksikliği (*f* = 40) teması da öğrencilerin okul yolunda kendilerini güvensiz hissetmelerinde etkili bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Aile ya da bir yetişkin eşliğinin bulunmaması, öğrencilerin risk algılarını artırmakta ve güvenlik duygusunu zayıflatmaktadır. Bu bulgu, okul yolunda güvenliğin büyük ölçüde eşlik ve sosyal destekle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Son olarak, psikolojik temelli kaygılar (*f* = 33) teması, öğrencilerin genel korku, belirsizlik ve geçmiş olumsuz deneyimlere dayalı güvensizlik algılarını yansıtmaktadır. Trafik, yabancılar ya da çevresel unsurların ötesinde, öğrencilerin okul yolunu zihinsel olarak "tehlikeli" bir alan olarak kodlamaları bu temada belirginleşmektedir.

4.6.5. Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin park/oyun alanlarında kendilerini güvensiz hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenlerine ilişkin bulgular açıklanmaktadır. Nicel dağılım, 4.5.5'te sunulan "Evet–Bazen–Hayır" yanıtlarının güvensizlik perspektifiyle yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca güvensizlik ifade eden "Bazen" ve "Hayır" yanıtları ele alınmış, böylece tekrara düşmeden park/oyun alanlarında yaşanan güvensizlik deneyimlerini ortaya koyan bu iki yanıt kategorisi analiz edilmiştir. Nitel bulgular ise bu iki yanıt kategorisine ilişkin açık uçlu ifadelerin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 40 ve Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 40
Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Bazen	283	39,1
Hayır	112	15,5

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (N = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 40'a göre, öğrencilerin park/oyun alanlarında kendilerini güvende hissetme düzeylerinin önemli bir bölümünde sınırlı ya da olumsuz bir algının bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %39,1'i park/oyun alanlarında kendini yalnızca bazen güvende hissettiğini, %15,5'i ise bu mekânlarda kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. Güvenlik algısının kısmen ya da tamamen olumsuz olduğu bu yanıtları gerekçelendiren nedenlerin tematik dağılımı Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Öğrencilerin Parkta/Oyun Alanlarında Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Yalnızlık ve Eşlik Eksikliği	a. Sosyal destek ve gözetim eksikliği	eşlik yokluğu/yalnızlık korkusu	42
		aile kontrol yokluğu	4
		güvenilir kişi yokluğu	2
	Toplam		48
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	a. İnsan kaynaklı tehditler	kaçırılma korkusu	39
		yabancı varlığı/korkusu	35
		kötü/tehlikeli insan	34
		sarhoş/alkol/uyuşturucu madde tehdidi	32
		tuhaf/belirsiz/korkutucu kişi	30
		kavga/şiddet/hakaret tehdidi	28
		akran zorbalığı/yaramaz çocuklar	22
		yetişkin zorbalığı	13
		rahatsız edici davranış/izinsiz bakış	9
		silah/bıçak/sopa tehdidi	8
		sapık/istismar/taciz/karşı cins tehdidi	7
		hırsız tehdidi	7
		katil tehdidi	2
		baba kaynaklı tehdit	1
	Toplam		267
Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler	a. Mekânsal ve fiziksel güvensizlik	güvensiz/kirli park	27
		kırık/sağlam olmayan/yetersiz oyun aletleri	12
		yaralanma riski	9
		açık alan	9
		yüksek/tehlikeli oyun aletleri	4
		tenha korkusu	2
		inşaat tehlikesi	1
	b. Güvenlik ve aydınlatma eksiklikleri	güvenlik önlemleri yetersizliği	11
		karanlık/ışıklandırma yetersizliği/gece rahatsızlık korkusu	10
		güvenlik görevlisi yokluğu/yetersizliği	8
		kamera yokluğu	5
	c. Trafik ve kaza riskleri	trafik korkusu/kaza riski	11
		parka uzaklık	10
		motorlu araç/hızlı araçlar	4
	d. Hayvan kaynaklı riskler	köpek korkusu	17
		köpek saldırma/kovalama girişimi	5
		kuduz köpek varlığı	2
	Toplam		147
Psikolojik Temelli Kaygılar	a. Korku ve kaygı durumları	tahmin edilemeyen tehlike	38
		korku algısı/belirsiz korku	11
		endişeli/huzursuz/tedirgin/kötü hissetme	6
		gündem kötü olay kaygısı	5
		kalabalık korkusu	5
		takip edilme algısı	1
	Toplam		66
Genel Toplam			528

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir.

Tablo 41'de öğrencilerin park/oyun alanlarında güvensiz hissetme algılarının ağırlıklı olarak sosyal çevre temelli tehditler ve riskler (*f* = 267) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tema kapsamında özellikle yabancı kişilere, insan kaynaklı tehditlere ve şiddet içeren durumlara ilişkin algılar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, park ortamında tanımadıkları kişilerin ve çocukların varlığının önemli bir güvensizlik kaynağı olarak algılandığını göstermektedir. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Hiç tanımadığım sitedeki çocuklar var, o yüzden."* (Ö389, kız, kademe 1) sözleriyle ifade ederken, bir başka öğrenci parkta karşılaşılabilecek daha ağır tehditlere dikkat çekerek *"İçeri silahlı (tabanca, sopa vb.) ile giren adamlar oluyor."* (Ö393, erkek, kademe 1) ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde, kaçırılma ve zarar görme korkusu öğrencilerin güvensizlik algısını derinleştirmekte; *"Beni kaçırabilirler, zarar verebilirler, her şey olabilir."* (Ö395, erkek, kademe 1) şeklindeki ifade, çocukların parkları potansiyel risk alanları olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca akran zorbalığı ve saldırgan davranışlar da bu temayı güçlendiren unsurlar arasında yer almakta; *"Çünkü delice oynuyorlar ve beni itiyorlar."* (Ö425, kız, kademe 2) ifadesi, çocuklar arası etkileşimlerin de güvensizlik hissine yol açabildiğini göstermektedir. Park/oyun alanlarında güvensizlik algısına neden olan bir diğer önemli tema çevresel ve trafik kaynaklı tehditler ve risklerdir (*f* = 147). Bu tema kapsamında parkların fiziksel koşulları, oyun alanlarının güvenliği ve bakım durumu öne çıkmaktadır. Özellikle hasarlı veya güvensiz oyun ekipmanları öğrenciler tarafından risk unsuru olarak değerlendirilmektedir. Bir öğrencinin *"Bindiğim oyuncaklar hasarlı olabiliyor."* (Ö394, erkek, kademe 1) ifadesi, park donatılarının çocuk güvenliği açısından yeterince güvenilir algılanmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca parkların büyüklüğü, açık alan yapısı ve yön bulma güçlüğü de güvensizlik algısını artırmakta; *"Çünkü büyük park ve kaybolabilirim."* (Ö406, kız, kademe 1) ifadesi bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır. Bulgular, psikolojik temelli kaygıların (*f* = 66) da park/oyun alanlarında güvensizlik algısında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin belirsiz tehditlere ilişkin korkuları, tahmin edilemeyen durumlara yönelik kaygıları ve olumsuz olay beklentileri, park ortamını zihinsel olarak "tehlikeli" bir mekân olarak kodlamalarına yol açmaktadır. Bu kaygılar, sosyal ve

fiziksel tehdit algılarıyla birleşerek güvensizlik hissini pekiştirmektedir. Son olarak, yalnızlık ve eşlik eksikliği (f = 48) teması, öğrencilerin parkta/oyun alanlarında kendilerini güvende hissetmelerinde sosyal destek ve yetişkin gözetiminin önemini ortaya koymaktadır. Aile ya da güvenilir bir yetişkinin yokluğu, çocukların park ortamını daha riskli algılamalarına neden olmaktadır.

4.6.6. Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvensiz Hissetme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sosyal medya ortamlarında güvensiz hissetme algıları ve bu algının başlıca nedenlerine ilişkin bulgular açıklanmaktadır. Nicel dağılım, 4.5.6'da sunulan "Evet–Bazen–Hayır" yanıtlarının güvensizlik perspektifiyle yeniden yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca güvensizlik ifade eden "Bazen" ve "Hayır" yanıtları ele alınmış, böylece tekrara düşmeden sosyal medya ortamlarında yaşanan güvensizlik deneyimlerini ortaya koyan bu iki yanıt kategorisi analiz edilmiştir. Nitel bulgular ise bu iki yanıt kategorisine ilişkin açık uçlu ifadelerin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 42 ve Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 42
Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvensiz Hissetme Algılarının Dağılımı

Öğrencilerin Algıları	*f*	%
Bazen	239	33
Hayır	276	38,1

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (N = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 42 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya ortamlarında kendilerini güvende hissetme düzeylerinin önemli ölçüde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin %33'ü sosyal medyada kendini yalnızca bazen güvende hissettiğini, %38,1'i ise bu ortamlarda kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. Sosyal medyada kendini bazen güvende hissettiğini ya da güvende hissetmediğini belirten öğrencilerin bu algılarını şekillendiren nedenlere ilişkin tematik dağılım Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Öğrencilerin Sosyal Medyada Kendilerini Güvensiz Hissetme Algısının Temel Kaynaklarının Dağılımı

	Tema	Kodlar	*f*
Siber Saldırı, Hesap–Veri Güvenliği ve İçerik Kaynaklı Riskler	a. Hesap ve veri güvenliği tehditleri	dolandırılma korkusu	111
		hacker korkusu	105
		hesap çalma korkusu	57
		bilgi çalma korkusu	32
		kişisel veri koruma ihlali	4
		güvenlik önlemleri yokluğu	3
	b. Zararlı/uygunsuz içerikler	zararlı içerik	48
		zararlı site/uygulama/bildirim	22
		korkutucu içerik	15
		zararlı video/oyun	10
		yaşa uygunsuz içerik	3
	c. Teknik ve erişimle ilgili riskler	virüs korkusu	24
		hesap gizliliği yokluğu	10
		erişilebilirlik korkusu	1
		denetimsizlik	1
	Toplam		446
Siber Zorbalık ve İstismar Kaygıları	a. Sosyal etkileşim ve güvensizlik algısı	sosyal medya zarar algısı	45
		kötü/tehlikeli/belirsiz/güvensiz insan	37
		tahmin edilemeyen tehlike	20
		yabancı varlığı/korkusu	17
		güvensiz sosyal medya ortamı	13
		belirsiz takipçi/sahte hesap korkusu	8
		izlenme algısı	2
	b. Zorbalık ve tehdit deneyimleri	siber zorbalık	53
		hakaret varlığı	11
		tehdit varlığı/korkusu	11
	c. Dijital taciz ve istismar unsurları	mesaj/takip isteği	13
		sapık varlığı	6
	Toplam		236
Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Faktörler	a. Sosyal medya kullanmama durumu	sosyal medya kullanmıyor	47
	Toplam		47
Genel Toplam			729

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. Bu alt başlıkta yalnızca ‘Bazen’ ve ‘Hayır’ yanıtlarına ilişkin açıklamalar çözümlendiği için “sosyal medya kullanmama” ifadesi, güvensizlik gerekçesi olarak kodlanmış ve analize dahil edilmiştir.

Tablo 43'e bakıldığında, öğrencilerin sosyal medyada kendilerini güvensiz hissetme nedenlerinin ağırlıklı olarak siber saldırı, hesap–veri güvenliği ve içerik kaynaklı riskler (*f* = 446) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tema kapsamında özellikle dolandırılma, hesapların ele geçirilmesi ve kişisel verilerin izinsiz kullanımı gibi dijital tehditler, öğrenciler tarafından belirgin bir risk unsuru olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, sosyal medyayı teknik açıdan kontrol edilmesi güç ve potansiyel olarak zararlı bir ortam olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim bir öğrenci bu durumu *"Hesapları hekliyolar, o yüzden güvensiz."* (Ö412, erkek, kademe 1) şeklinde ifade ederken, bir diğeri *"Sosyal medyada dolandırıcılık vb. olabilir."* (Ö415, erkek, kademe 1) sözleriyle veri ve maddi güvenliğe yönelik kaygılarını dile getirmiştir. Benzer biçimde, dijital ortamlarda karşılaşılabilecek teknik tehditler de öğrencilerin güvensizlik algısını güçlendirmekte; *"Çünkü telefona, tablete ve bilgisayara virüs bulaştırabilir."* (Ö417, erkek, kademe 1) ifadesi bu kaygıyı somutlaştırmaktadır. Sosyal medyada güvensiz hissetmeye neden olan bir diğer önemli tema siber zorbalık ve istismar kaygılarıdır (*f* = 236). Bu tema altında öğrencilerin yabancılarla etkileşim, kötü niyetli kişiler, belirsiz takipçiler ve çevrimiçi zorbalık deneyimlerine ilişkin korkuları öne çıkmaktadır. Öğrenciler, sosyal medyada karşılaşılan kişilerin niyetlerinin öngörülemez olduğunu vurgulayarak bu ortamları psikolojik açıdan riskli bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, *"Çünkü bazı tehlikeli kişiler bizi kandırıyor olabilir."* (Ö426, kız, kademe 2) diyerek sosyal etkileşimlere yönelik güvensizlik algısını ortaya koyarken, bir başka öğrenci *"Bazı bilgilerime ulaşabilirler diye tedirgin oluyorum."* (Ö442, kız, kademe 2) sözleriyle dijital istismar ve mahremiyet ihlali endişesini dile getirmiştir. Ayrıca zararlı ve uygunsuz içeriklere maruz kalma korkusu da bu temayı desteklemekte; *"Çünkü sosyal medyada kötü içerik veya hırsızcılık oluyor."* (Ö440, kız, kademe 2) ifadesi, içerik temelli risk algısının öğrenciler açısından önemli bir güvensizlik kaynağı olduğunu göstermektedir. Tabloda ayrıca sosyal medya kullanmama durumunun (*f* = 47) da güvensizlik gerekçesi olarak kodlandığı görülmektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin sosyal medyayı başlı başına riskli bir alan olarak

değerlendirdiklerini ve bu nedenle kullanmaktan bilinçli olarak kaçındıklarını düşündürmektedir.

4.6.7. Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Olumsuz Deneyim (Tedirgin Edici Durum) Yaşama Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sosyal mekânlarda tedirgin edici/olumsuz bir durum yaşayıp yaşamadıkları ve olumsuz deneyim bildiren öğrencilerin açıklamalarından üretilen tema–kod dağılımları incelenmiştir. Nicel bulgular, öğrencilerin "Evet–Hayır" yanıtlarının dağılımı üzerinden; nitel bulgular ise "Evet, yaşadım." yanıtını işaretleyerek açıklama veren öğrencilerin açık uçlu ifadelerinin içerik çözümlemesiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 44 ve Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 44
Öğrencilerin Sosyal Mekânlarda Olumsuz Deneyim (Tedirgin Edici Durum) Yaşama Durumlarına İlişkin Dağılım

Öğrencilerin Yanıtları	*f*	%
Evet, yaşadım (açıklama veren)	250	34,5
Hayır, yaşamadım	474	65,5
Toplam	724	100

Not. Yüzdeler, tüm örneklem (N = 724) üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 44 incelendiğinde, öğrencilerin %34,5'inin (*f* = 250) bir ya da daha fazla olumsuz deneyim yaşadığı ve bu duruma ilişkin açıklama yaptığı; %65,5'inin (*f* = 474) ise herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadığı görülmektedir. Olumsuz deneyim yaşadığını bildiren öğrencilerin paylaştıkları deneyimlere ilişkin açıklamaların tema ve kodlara göre dağılımı Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Öğrencilerin Olumsuz Deneyimlerinin Temel Kaynaklarının Dağılımı

Tema		Kodlar	*f*
Şiddet ve Suç Olaylarına Tanıklık/Maruz Kalma *n* = 50 ; *f* = 58	a. Kavga/şiddet olayları	kavga varlığı	24
	b. Alkol–madde bağlantılı risk	alkollü insan tehdidi	10
		uyuşturucu madde tehdidi	1
	c. Silahlı saldırı/tehdit	silahlı saldırı tehdidi	9
	d. Kesici-delici alet tehdidi	bıçaklanma tehdidi	7
	e. Suç ve organize tehdit	hırsız varlığı	4
		mafya varlığı	1
	f. Diğer	yabancı korkusu	1
		taciz tehdidi	1
Rahatsız Edilme ve Kişisel Sınır İhlalleri *n* = 49 ; *f* = 61	a. Yabancı/belirsiz kişi ve tehdit algısı	yabancı kişi korkusu	11
		risk algısı	8
		olay varlığı	2
		tehlikeli kişi varlığı	1
		deli varlığı	1
		kalabalık grup korkusu	1
		güvensiz mahalle	1
		gece sokak korkusu	1
		tehdit varlığı	1
	b. Rahatsız edici/uygunsuz davranış ve taciz kaygısı	rahatsız edici davranış	11
		taciz tehdidi	2
		sarhoş tehdidi	2
		uygunsuz davranış	1
	c. Bağlamsal rahatsızlık/gerilim göstergeleri	gürültü	5
		tartışma varlığı	3
		gece tuhaf sesler	1
		inşaat korkusu	1
		kovalama	1
	d. Gözetim–mahremiyet ihlali	izinsiz bakma	4
		izinsiz fotoğraf çekimi	3
Takip Edilme, Kaçırılma ve Kaybolma Deneyimleri *n* = 44 ; *f* = 44	a. Takip edilme	takip edilme tehdidi/durumu	18
	b. Kaçırılma	kaçırılma tehdidi/durumu	17
	c. Kaybolma	kaybolma durumu	9
Dijital Ortamlarda Güvensizlik ve Risk Yaşantıları *n* = 39 ; *f* = 42	a. Siber zorbalık/rahatsız edilme	rahatsız edilme	21
	b. Siber saldırı/zararlı içerik	zararlı site/içerik	6
		hacker/virüs tehdidi	3
	c. Hesap güvenliği ihlali	hesap güvenliği ihlali	8
	d. Dolandırılma	dolandırılma	3
	e. Genel dijital tedirginlik/kaygı	tedirginlik/kaygı	1
Hayvan Kaynaklı Tehditler *n* = 20 ; *f* = 21	a. Köpek kaynaklı saldırı ve korku	köpek saldırısı/saldırı girişimi	17
		köpek korkusu	2
		köpek kovalama	2
Ev ve Yakın Çevrede Zorlayıcı Yaşantılar *n* = 20 ; *f* = 21	a. Belirsiz korku/endişe	belirsiz korku/endişe	7
	b. Travmatik/yaşam olayı	arkadaş vefatı	1
		deprem korkusu	1
		babaanne kalp krizi	1
		karanlık korkusu	1
		yeni ev korkusu	1
	c. Aile içi gerilim ve şiddet	ebeveyn tartışma/kavga	3
		aile içi şiddet	2
	d. Yalnızlık ve yakın çevre korkusu	yalnızlık korkusu	2
		tehlikeli baba/adam korkusu	2
Akran İlişkilerinde Zorbalık ve Dışlanma *n* = 18 ; *f* = 18	a. Akran zorbalığı ve dışlanma	dalga geçme/lakap takma/dışlama/kavga/yaralama/hakaret/tehdit/şiddet	18
Kaza, Yaralanma ve Trafik Riski *n* = 10 ; *f* = 10	a. Kaza ve yaralanma riski	kaza	6
		yaralanma	2
	b. Trafik riski	trafik korkusu	2
Genel Toplam			275

Not. Bir katılımcı yanıtından birden fazla kod üretilebildiği için kod frekansı, tema yanıt sayısından yüksek olabilmektedir.

Tablo 45 incelendiğinde, öğrencilerin bildirdikleri olumsuz deneyimlerin ağırlıklı olarak Şiddet ve Suç Olaylarına Tanıklık/Maruz Kalma (*n* = 50) ve Rahatsız Edilme ve Kişisel Sınır İhlalleri (*n* = 49) temaları altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin günlük yaşamlarında doğrudan ya da dolaylı biçimde şiddet, suç ve güvenlik tehdidi içeren durumlarla karşılaşabildiklerini göstermektedir. Şiddet ve suç teması kapsamında özellikle kavga, alkol ve madde kullanımıyla ilişkili tehditler ile silahlı veya kesici-delici aletlere yönelik risk algıları öne çıkmaktadır. Öğrenciler bu tür deneyimleri sıklıkla kamusal alanlarda gözlemlediklerini ya da bizzat yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim bir öğrenci, *"Gittiğim çoğu yerde herkes durduk yere kavga çıkarıyorlar…"* (Ö292, kız, kademe 2) ifadesiyle şiddetin sıradanlaştığı bir çevre algısına işaret ederken, bir diğeri *"Bir kadın alkol içe içe yanıma geldi… beni yakalayacaktı."* (Ö301, erkek, kademe 2) sözleriyle alkol bağlantılı tehdidin yarattığı korkuyu dile getirmiştir. Benzer biçimde, *"İçki içen insanların kavgasını, güvenliklerden yardım aldım."* (Ö333, kız, kademe 1) ifadesi, öğrencilerin bu tür olaylarda yetişkin desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Rahatsız edilme ve kişisel sınır ihlalleri teması (*f* = 61) kod frekansı açısından en yüksek değere sahip olup, yabancı kişiler tarafından rahatsız edilme, izinsiz bakışlar, fotoğraf çekme ve taciz kaygıları bu tema altında yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, özellikle kamusal alanlarda kişisel mahremiyetin ihlal edilmesine yönelik güçlü bir hassasiyet olduğunu göstermektedir. Bu durumu bir öğrenci, *"Deney bitince tanımadığım bir adam fotoğrafımı çekti."* (Ö605, kız, kademe 1) şeklinde ifade ederek somut bir sınır ihlaline dikkat çekmiştir. Benzer şekilde park ve açık alanlarda yaşanan rahatsız edici durumlar da öğrenciler için önemli bir güvensizlik kaynağıdır; *"Parkta futbol oynarken alkollü insanlar yanımıza gelip bizi izlemeye başladılar…"* (Ö116, erkek, kademe 1) ifadesi bu durumu açıkça yansıtmaktadır. Tabloda öne çıkan bir diğer tema Takip Edilme, Kaçırılma ve Kaybolma Deneyimleridir (*n* = 44). Özellikle takip edilme ve kaçırılma korkusu, öğrencilerin güvenlik algısını derinden etkileyen deneyimler arasında yer almaktadır. Bu tema, çocukların hem fiziksel hem de psikolojik bütünlüklerine yönelik tehdit algılarını yansıtmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, bu tür deneyimlerin yalnızca anlık korkularla sınırlı kalmadığını, kalıcı bir tedirginlik

yarattığını göstermektedir. Dijital Ortamlarda Güvensizlik ve Risk Yaşantıları teması (*n* = 39) ise öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda da önemli ölçüde olumsuz deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle siber zorbalık, rahatsız edici mesajlar ve dolandırıcılık girişimleri öğrencilerin dijital ortamlara yönelik güven algısını zedelemektedir. Bir öğrenci, *"Instagram'da biri beni takip… her gün mesaj atmıştı ama onu engelledim."* (Ö265, erkek, kademe 2) ifadesiyle dijital takip ve rahatsız edilme deneyimini aktarırken, başka bir öğrenci *"Arkadaşım… dolandırıcılara hesabını vermiş… sonunda o numarayı engelledi."* (Ö354, kız, kademe 1) sözleriyle hesap güvenliğine ilişkin riskleri vurgulamıştır. Bununla birlikte hayvan kaynaklı tehditler, ev ve yakın çevrede zorlayıcı yaşantılar, akran zorbalığı ile kaza ve trafik riskleri de öğrencilerin olumsuz deneyimleri arasında yer almakta; bu durum, çocukların güvenlik algılarının yalnızca tek bir bağlamla sınırlı olmadığını, çok boyutlu risk alanları tarafından şekillendiğini göstermektedir. Örneğin, *"Evde ev kavgaları olması."* (Ö151, erkek, kademe 1) ifadesi, ev ortamının da bazı öğrenciler için güvenli bir alan olarak algılanmadığını ortaya koymaktadır.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem kapsamında, öğrencilerin sosyal mekânların daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Bu doğrultuda, ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarına ilişkin açık uçlu yanıtlar içerik analiziyle değerlendirilmiş; öğrencilerin önerileri temalar ve kodlar altında sınıflandırılarak frekans dağılımları tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 46–Tablo 51'de sunulmuştur.

4.7.1. Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin evlerinin daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Açık uçlu yanıtlar içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiş; elde

edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmış ve frekans dağılımları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46

Öğrencilerin Yaşadıkları Evlerin Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	*f*
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	güvenlik görevlisi isteği	215
	kamera isteği/artışı	104
	erişim kontrolü (kapı–giriş)	59
	güvenlik önlemleri isteği/artışı	39
	çevre güvenliği (çit/duvar/tel)	37
	güvenlik teknolojileri (akıllı kilit/zil/alarm)	20
	kamusal güvenlik/denetim (polis–bekçi)	5
	ışıklandırma önerisi	3
	kişisel teknoloji/cihaz isteği	2
	Toplam	484
Mevcut Durumun Yeterliliği	değişiklik gerekmiyor	238
	Toplam	238
Konutun Fiziksel Koşulları, Bakım ve Risk Azaltma	afet/yangın/elektrik güvenliği	15
	konfor/mahremiyet ve ev içi düzen	15
	balkon/cam güvenliği	14
	bina bakımı/onarım	10
	gürültü ve yalıtım	9
	pencere güvenliği (korkuluk/koruma)	7
	taşınma/kat tercihi	7
	Toplam	77
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim)	aile desteği ve yetişkin gözetimi	26
	iyi komşu/iyi insanlar	4
	şiddet ve zorbalığın olmaması	4
	davranışsal düzen ve sorumluluk	2
	ev içi çatışmanın olmaması	2
	evcil hayvanla güvenlik/rahatlık	2
	Toplam	40
Genel Toplam		839

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. "999" kodlu yanıtlar (f = 3) analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 46 incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları evlerin mekânsal olarak daha güvenli hâle getirilmesine yönelik önerilerinin ağırlıklı olarak Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı teması etrafında yoğunlaştığı görülmektedir (f = 484). Bu tema kapsamında öğrenciler, özellikle güvenlik görevlisi bulunması, kamera sistemlerinin artırılması,

kontrollü giriş-çıkış uygulamaları ve güvenlik teknolojilerinin yaygınlaştırılmasına vurgu yapmaktadır. Nitekim bir öğrenci, "*Evimizin dışında teller olursa, daha fazla kamera olursa, güvenlik olursa.*" (Ö444, kız, kademe 2) ifadesiyle çevresel ve teknik güvenlik önlemlerinin önemini dile getirirken, bir başka öğrenci "*Şifre veya yüz tanıma.*" (Ö449, erkek, kademe 2) ifadesiyle dijital erişim kontrol sistemlerine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde, "*Binanın dışına özel güvenlik koyulursa.*" (Ö459, kız, kademe 2) ifadesi, güvenlik personelinin varlığının algılanan güvenlik düzeyini artıran temel unsurlardan biri olarak görüldüğünü göstermektedir. İkinci sırada yer alan Mevcut Durumun Yeterliliği teması (*f* = 238), kayda değer sayıda öğrencinin yaşadığı konut ortamını hâlihazırda yeterince güvenli algıladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin tamamının ek önlem beklentisi içinde olmadığını, bir kısmının mevcut koşulları yeterli bulduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bunu izleyen Konutun Fiziksel Koşulları, Bakım ve Risk Azaltma teması (*f* = 77), güvenlik algısının yalnızca dışsal tehditlerle sınırlı olmadığını; yapı güvenliği, bakım-onarım ve ev içi fiziksel düzenlemelerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bir öğrencinin "*Pencerelerin daha güvenli olması.*" (Ö460, kız, kademe 2) ifadesi, konutun yapısal unsurlarına yönelik güvenlik beklentisini açık biçimde yansıtmaktadır. Son olarak, Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim**)** teması (*f* = 40), ev içindeki ilişkisel ve duygusal ortamın da güvenlik algısında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, yetişkin varlığı ve aile içi huzurun güvenlik hissini güçlendirdiğine işaret etmektedir. Nitekim "*Evde yetişkin biri olduğunda kendimi daha fazla güvende hissediyorum.*" (Ö453, erkek, kademe 2) ve "*Annem ve babam birbirlerine bağırmasalar.*" (Ö456, erkek, kademe 2) şeklindeki ifadeler, ev içi sosyal iklimin güvenlik algısıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.7.2. Öğrencilerin Sokakların Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sokakların daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Açık uçlu yanıtlar içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiş; elde edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmış ve frekans dağılımları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Öğrencilerin Sokakların Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	*f*
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	güvenlik görevlisi isteği/artışı	110
	gözetim/denetim teknolojileri (kamera–alarm–ses kaydı)	88
	kamusal güvenlik (polis/bekçi–denetim–yaptırım)	79
	güvenlik önlemleri isteği/artışı	42
	giriş kontrolü	22
	ışıklandırma isteği	18
	çit/duvar/tel ile sınırlandırma	15
	çocuk destek merkezi	2
	Toplam	376
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi	trafik güvenliği (hız/kurallar/araç trafiği)	58
	sokak altyapısı ve fiziksel düzenlemeler (kaldırım–zemin–inşaat güvenliği)	33
	yaşam kalitesi (temizlik–sakinlik–yeşil alan)	27
	oyun–spor alanı	16
	güvenli yaya geçidi	11
	Toplam	145
Mevcut Durumun Yeterliliği	değişiklik gerekmiyor	116
	Toplam	116
Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi	köpek varlığını azaltma/uzaklaştırma	45
	şiddet ve suçun önlenmesi (şiddet–zorbalık–hırsızlık–kaçırma)	39
	madde/nesne denetimi (alkol–uyuşturucu–silah/bıçak)	25
	evcil hayvan isteği	4
	Toplam	113
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim)	güvenli sosyal çevre (prososyal–eşlik–tanıdık çevre)	70
	yabancı/kalabalık yokluğu	26
	cinsel güvenlik ve mahremiyet	7
	güvenli davranış stratejisi	2
	Toplam	105
Genel Toplam		855

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. "999" kodlu yanıtlar (f = 6) analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 47'de görüldüğü üzere, öğrencilerin sokakların daha güvenli hâle getirilmesine yönelik önerileri ağırlıklı olarak Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı teması etrafında yoğunlaşmaktadır (*f* = 376). Bu tema kapsamında öğrencilerin, özellikle güvenlik görevlisi varlığının artırılması, kamera ve benzeri gözetim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, polis/bekçi denetiminin güçlendirilmesi ve aydınlatma gibi temel güvenlik önlemlerinin uygulanmasına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Nitekim "*Kamera, tel örgü gibi önlemler olursa.*" (Ö468, kız, kademe 2) ve "*Kamera bir de güvenlik görevlisi konulsun.*" (Ö501, erkek, kademe 2) ifadeleri, öğrencilerin teknik ve insan temelli güvenlik unsurlarını birlikte düşündüklerini göstermektedir. Benzer biçimde, "*Her yerde polisler olup çocukları korursa güvende hissederim.*" (Ö471, erkek, kademe 2) ifadesi, kamusal güvenlik aktörlerinin görünür varlığının güvenlik algısını artıran önemli bir unsur olarak değerlendirildiğine işaret etmektedir. İkinci sırada yer alan Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi teması (*f* = 145), sokakların güvenliğine ilişkin algının yalnızca suç ve şiddetle sınırlı olmadığını; trafik düzenlemeleri, yaya güvenliği ve çevresel düzenlemelerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin "*Yollarda daha çok kaldırım veya yaya geçidi olsa.*" (Ö465, kız, kademe 2) ve "*Yaya geçidi vb. şeyler olursa.*" (Ö474, erkek, kademe 2) şeklindeki ifadeleri, yaya odaklı kentsel düzenlemelerin güvenlik algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Mevcut Durumun Yeterliliği teması (*f* = 116) ise, kayda değer bir öğrenci grubunun sokakların mevcut koşullarını yeterince güvenli algıladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin tamamının ek önlem beklentisi içinde olmadığını, bir bölümünün mevcut düzenlemeleri yeterli bulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bunu izleyen Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi teması (*f* = 113), öğrencilerin sokak güvenliğini doğrudan tehdit eden unsurların ortadan kaldırılmasına yönelik beklentilerini yansıtmaktadır. Bu tema kapsamında şiddet, zorbalık, suç ve madde kullanımının önlenmesine yönelik vurgular dikkat çekmektedir. Nitekim "*İnsanlar kötü olmasın, bana yeter; bunu isterim.*" (Ö461, kız, kademe 2) ifadesi, güvenlik algısının yalnızca fiziksel önlemlerle değil, sosyal davranışların niteliğiyle de şekillendiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Son olarak, Aile ve Yakın

Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) teması (*f* = 105), öğrencilerin güvenli sokak algısında tanıdık, prososyal ve destekleyici bir sosyal çevrenin önemine işaret etmektedir. Bu bulgu, sokak güvenliğinin yalnızca altyapı ve denetimle değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler ve toplumsal iklimle birlikte değerlendirildiğini göstermektedir.

4.7.3. Öğrencilerin Okulların Daha Güvenli Hale Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin okulların daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Açık uçlu yanıtlar içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiş; elde edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmış ve frekans dağılımları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Öğrencilerin Okulların Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	*f*
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı *f* = 353	güvenlik görevlisi isteği/artışı	136
	fiziksel güvenlik önlemlerinin artışı	46
	erişim kontrolü ve giriş güvenliği	44
	çevre güvenliği (çit/duvar/tel)	41
	gözetim/denetim teknolojileri (kamera–alarm–kimlik doğrulama)	34
	güvenlik görevlisi niteliğini iyileştirme ve değişim	31
	kural–disiplin ve yaptırım	8
	kamusal güvenlik ve denetim (polis–müfettiş)	7
	okul yönetimi ve gözetim (müdür–nöbet)	6
Mevcut Durumun Yeterliliği *f* = 300	değişiklik gerekmiyor	300
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) *f* = 82	akran zorbalığı yokluğu	40
	şiddet/saldırganlık yokluğu (kavga–hakaret–şiddet)	16
	okul iklimi ve yetişkin desteği (öğretmen–idare)	10
	sosyal destek ve aidiyet (güvenilir kişi–topluluk–aile)	5
	yabancı yokluğu	4
	riskli unsurların yokluğu/önlenmesi (bıçak–hırsızlık–uyuşturucu)	3
	kapsayıcılık ve eşitlik (cinsiyet–kapsayıcı ortam)	2
	güvenli alan ve mahremiyet (tuvalet–kişisel alan)	2
Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Okul İçi Güvenlik Rutinleri *f* = 59	okul altyapısı ve güvenli zeminler (tadilat–merdiven/asansör–zemin)	22
	düzen ve temizlik (temizlik–sıra/çıkış düzeni)	12
	okul çevresi ulaşım güvenliği (trafik–araç–yaya)	9
	cam/pencere güvenliği	5
	zaman/çıkış düzeni (saat–çıkış akışı)	3
	acil durum güvenliği (yangın–acil çıkış)	3
	kantin düzeni (satış–içerik–erişim)	3
	kişisel alan ve eşyaların korunması (dolap–kilit)	2
Fiziksel Aktivite ve Gelişim Alanları *f* = 17	sosyal donatı ve etkinlik (oyun–spor–kulüp/etkinlik)	16
	doğa ve açık alan (doğal çevre)	1
Genel Toplam		811

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. "999" kodlu yanıtlar (*f* = 4) analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 48 incelendiğinde, öğrencilerin okul mekânının daha güvenli hâle getirilmesine yönelik önerilerinin ağırlıklı olarak Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (*f* = 353) ile Mevcut Durumun Yeterliliği (*f* = 300) temaları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin bir bölümünün okul ortamında ilave güvenlik önlemlerine ihtiyaç duyduğunu, önemli bir bölümünün ise mevcut koşulları yeterince

güvenli algıladığını göstermektedir. Gözetim–erişim ve teknik güvenlik teması kapsamında öğrenciler, özellikle güvenlik görevlisi sayısının ve görünürlüğünün artırılmasına, okul giriş–çıkışlarının daha sıkı denetlenmesine ve fiziksel güvenlik önlemlerinin güçlendirilmesine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda "*Okulumuzda bir tane değil de üç tane güvenlik olabilir.*" (Ö524, erkek, kademe 2) ve "*Güvenlik hep yerinde dursun. Zarar veren öğrenciler var.*" (Ö547, kız, kademe 2) ifadeleri, güvenlik personelinin nicelik ve işlevselliğine ilişkin beklentileri açık biçimde yansıtmaktadır. Benzer şekilde, okul ortamında disiplin ve denetimin güçlendirilmesine yönelik talepler, güvenlik algısının kurumsal düzenlemelerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Mevcut Durumun Yeterliliği temasında yer alan yanıtlar, öğrencilerin önemli bir kısmının okul ortamını hâlihazırda güvenli bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okul güvenliğine ilişkin algıların homojen olmadığını; öğrencilerin deneyimlerine ve okul içindeki sosyal ilişkilerine bağlı olarak farklılaştığını düşündürmektedir. Üçüncü sırada yer alan Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) teması (f = 82), okul güvenliğinin yalnızca fiziksel önlemlerle değil, aynı zamanda okul içi sosyal ilişkiler ve iklimle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle akran ilişkilerinde kapsayıcılık, şiddetin ve zorbalığın önlenmesi öğrenciler tarafından güvenliğin temel bileşenleri arasında görülmektedir. Nitekim "*Sınıftaki erkek, kız hepsi bir arada oynarsa*." (Ö483, kız, kademe 2) ifadesi kapsayıcı ve ayrımcı olmayan bir sosyal ortamın güvenlik algısını güçlendirdiğini gösterirken; "*Kavgalar önlenirse. Çünkü o kavga bana bir şey olabilir.*" (Ö484, kız, kademe 2) ve "*Kötü çocukları çıkararak.*" (Ö556, erkek, kademe 2) şeklindeki ifadeler, şiddet ve olumsuz davranışların okul güvenliği üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Okul İçi Güvenlik Rutinleri teması (f = 59), okul güvenliğinin altyapısal düzenlemeler ve günlük işleyişle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda okul içi düzenin sağlanması, güvenli zeminler ve kontrollü çıkış düzenlemeleri gibi unsurların öğrenciler tarafından dolaylı güvenlik faktörleri olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Son olarak, Fiziksel Aktivite ve Gelişim Alanları teması (f = 17), öğrencilerin güvenli okul algısını yalnızca risklerin azaltılmasıyla

değil, aynı zamanda olumlu sosyal etkinliklerin artırılmasıyla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu duruma "*Yeni etkinliklerin gelmesi, yarışmalar gerekir*." (Ö574, erkek, kademe 2) ifadesi örnek teşkil etmekte; öğrencilerin etkinlik ve sosyal donatıların, aidiyet ve olumlu okul iklimi üzerinden güvenlik algısını desteklediğini düşündüklerini göstermektedir.

4.7.4. Öğrencilerin Okul Yolunun Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin okul yolunun daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Açık uçlu yanıtlar içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiş; elde edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmış ve frekans dağılımları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Öğrencilerin Okul Yolunun Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	*f*
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Ulaşım Rutinleri	servisle erişim ve servis koşullarının iyileştirilmesi	46
	araç trafiğinin azaltılması/trafiksiz yol	44
	özel araçla erişim ve araç içi güvenliğin güçlendirilmesi	34
	yaya geçidi ve yaya önceliği	30
	hız sınırlandırma	29
	trafik kural uyumunun güçlendirilmesi	24
	yol/zemin altyapı iyileştirmesi	14
	sinyalizasyon ve yönlendirme (ışık–levha)	14
	yol genişliği/düzeni	13
	kaldırım ve yürüme hattı güvenliği	12
	okul saati değiştirme önerisi	11
	aydınlatma iyileştirmesi	10
	güvenli yol	8
	erişilebilirlik ve yakınlık	5
	öğrenciye özel okul yolu	5
	kaza riskinin azaltılması	3
	aktif ulaşımın desteklenmesi (yürüme/bisiklet)	2
	gürültü engelleme	2
	Toplam	306
Mevcut Durumun Yeterliliği	değişiklik gerekmiyor	286
	Toplam	286
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	güvenlik görevlisi isteği/artışı	36
	polis/jandarma desteği	34
	gözetim/denetim teknolojileri (kamera–alarm–kimlik doğrulama)	17
	güvenlik önlemleri isteği/artışı	12
	Toplam	99
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim)	ebeveyn/aile eşliği ve aile desteğinin güçlendirilmesi	31
	akran/arkadaş eşliği ve güvenli sosyal çevre	29
	yetişkin eşliği	18
	Toplam	78
Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi	hayvan kaynaklı riskin azaltılması (kedi/köpek)	17
	zorbalık/şiddet riskinin önlenmesi	9
	suç/istismar/kaçırılma risklerinin önlenmesi	7
	Toplam	33
Genel Toplam		802

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. "999" kodlu yanıtlar (f = 4) analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 49'da öğrencilerin okul yolunun daha güvenli hâle getirilmesine yönelik önerilerinin ağırlıklı olarak Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Ulaşım Rutinleri teması etrafında yoğunlaştığı görülmektedir (f = 306). Bu bulgu, öğrencilerin okul yolunda yaşadıkları güvensizlik algısının büyük ölçüde trafik koşulları, ulaşım biçimleri ve yol altyapısına ilişkin risklerden kaynaklandığını göstermektedir. Öğrenciler, özellikle trafik kurallarına uyum, hız

kontrolü ve yaya güvenliğine yönelik düzenlemeleri ön plana çıkarmış; bu durumu "*Trafik kurallarına uymaları lazım*." (Ö519, kız, kademe 2) ifadesiyle açık biçimde dile getirmişlerdir. İkinci sırada yer alan Mevcut Durumun Yeterliliği teması (*f* = 286), öğrencilerin önemli bir bölümünün okul yolunu hâlihazırda yeterince güvenli algıladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, okul yolu güvenliğine ilişkin algıların öğrencilerin yaşadıkları çevre, ulaşım biçimi ve bireysel deneyimlerine bağlı olarak farklılaştığını düşündürmektedir. Üçüncü sırada yer alan Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı teması (*f* = 99), öğrencilerin okul yolunda kamusal güvenlik ve denetim mekanizmalarına yönelik beklentilerini yansıtmaktadır. Özellikle polis ve güvenlik görevlisi varlığının artırılması ile kamera gibi teknolojik önlemlerin, öğrencilerin güvenlik algısını güçlendirdiği görülmektedir. Bu duruma "*Her yerde polis olmalı*." (Ö525, erkek, kademe 2) ve "*Kamera ve güvenlik olursa daha güvende hissedebilirim*." (Ö559, erkek, kademe 2) şeklindeki ifadeler örnek teşkil etmektedir. Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) teması (*f* = 78), okul yolunda güvenlik algısının yalnızca fiziksel çevreyle sınırlı olmadığını; sosyal destek ve eşlik mekanizmalarıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, aile bireyleri ya da arkadaşlarıyla birlikte hareket etmenin güven duygusunu artırdığını belirtmişlerdir. Nitekim "*Servis beklerken (tek başıma) biri yanımda olsun isterdim.*" (Ö534, kız, kademe 2) ve "*Arabayla, arkadaşlarımla gidersem.*" (Ö565, erkek, kademe 2) ifadeleri, eşlik ve sosyal destek ihtiyacını açık biçimde ortaya koymaktadır. Son olarak, Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi teması (*f* = 33), öğrencilerin okul yolunda hayvan kaynaklı riskler ile zorbalık ve suç tehdidine yönelik kaygılarını yansıtmaktadır. Bu kapsamda dile getirilen "*Biraz daha fazla önlem alabilirler.*" (Ö554, kız, kademe 2) ifadesi, öğrencilerin genel güvenlik önlemlerinin artırılmasına yönelik beklentisini yansıtmaktadır.

4.7.5. Öğrencilerin Park/Oyun Alanlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin park/oyun alanlarının daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Açık uçlu yanıtlar içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiş; elde edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmış ve frekans dağılımları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

Öğrencilerin Park/Oyun Alanlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	*f*
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	güvenlik görevlisi isteği	138
	fiziksel güvenlik önlemlerinin artışı	61
	kamera isteği/artışı	58
	çit/duvar/tel ile sınırlandırma	42
	giriş güvenliği ve erişim kontrolü	33
	polis/jandarma/bekçi isteği	33
	sadece çocuk girişi	13
	kural/denetim ve yaptırımın güçlendirilmesi	8
	aydınlatma iyileştirmesi	4
	bilgilendirme ve uyarı işaretleri	4
	Toplam	394
Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Oyun Alanı Güvenliği	oyun aletlerinde güvenlik, bakım ve doğru kullanım	54
	güvenli ve nitelikli oyun alanı	41
	oyun alanı ve etkinlik çeşitliliği	15
	zemin/yürüyüş yüzeyi iyileştirmesi	12
	trafik ve aktif ulaşım güvenliği	12
	temizlik ve çevre düzeninin iyileştirilmesi	10
	park kapasitesi ve nitelik geliştirme	10
	park erişilebilirliği	7
	kapalı/korunaklı oyun alanı	7
	acil durum hazırlığı	2
	Toplam	170
Mevcut Durumun Yeterliliği	değişiklik gerekmiyor	161
	Toplam	161
Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi	hayvan kaynaklı riskin azaltılması (köpek)	23
	zorbalık riskinin önlenmesi	19
	alkol kullanımının engellenmesi	17
	sözlü/fiziksel şiddetin önlenmesi	13
	suç/istismar/tehdit/kaçırılma risklerinin önlenmesi	8
	Toplam	80
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim)	güvenli sosyal çevrenin güçlendirilmesi (tanıdık/prososyal çevre)	58
	ebeveyn/aile eşlik	11
	yetişkin eşlik	8
	Toplam	77
Genel Toplam		882

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. "999" kodlu yanıtlar ($f = 7$) analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 50'de görüldüğü üzere öğrencilerin park/oyun alanlarının daha güvenli hâle getirilmesine yönelik önerileri büyük ölçüde Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı teması etrafında yoğunlaşmaktadır (f = 394). Bu bulgu, öğrencilerin park/oyun

alanlarını öncelikle dışsal tehditlere açık mekânlar olarak algıladıklarını ve güvenlik varlığı ile denetim mekanizmalarını temel bir gereklilik olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Nitekim öğrenciler, bu alanlarda güvenlik personeli ve kolluk kuvvetlerinin bulunmasına yönelik taleplerini "*Oralarda özel güvenlik, jandarma olsa olabilir.*" (Ö591, erkek, kademe 1) ifadesiyle açıkça dile getirmiştir. Benzer şekilde, kamera sistemleri ve fiziksel sınırlandırmalar da güvenlik algısını güçlendiren unsurlar olarak vurgulanmış; "*Işıkların üzerinde kamera olursa.*" (Ö612, erkek, kademe 1) ve "*Etrafımda tel örgü ya da duvar olmasını isterim.*" (Ö605, kız, kademe 1) şeklindeki ifadeler bu beklentiyi somutlaştırmıştır. İkinci sırada yer alan Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Oyun Alanı Güvenliği teması (f = 170), öğrencilerin park/oyun alanlarında güvenliği yalnızca gözetimle sınırlı görmediklerini; oyun ekipmanlarının durumu, zemin güvenliği ve alanın genel düzeni gibi yapısal özellikleri de güvenlik algısının önemli bileşenleri olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, özellikle oyun aletlerinin güvenli kullanımına ve bakımına dikkat çekmiş; "*Oyuncaklar güvenli kullanılsın.*" (Ö604, kız, kademe 1) ifadesiyle fiziksel risklerin azaltılmasına yönelik beklentilerini ifade etmişlerdir. Mevcut Durumun Yeterliliği teması (f = 161), öğrencilerin önemli bir bölümünün park/oyun alanlarını hâlihazırda yeterince güvenli algıladığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin güvenlik algılarının bulundukları çevrenin fiziksel ve sosyal özelliklerine göre farklılaştığını ve park deneyimlerinin homojen olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte, Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi teması (f = 80), öğrencilerin park ve oyun alanlarında insan kaynaklı tehditlere ilişkin belirgin kaygılar taşıdığını ortaya koymaktadır. Özellikle tanımadıkları kişilere ve olumsuz sosyal davranışlara yönelik endişeler ön plana çıkmış; öğrenciler bu durumu "*Tanımadığım birinin bana zarar vermemesini.*" (Ö607, kız, kademe 1) ve "*Kötü insanlar gelmese, bazı kişiler oyunlarımızı bozmasa.*" (Ö610, erkek, kademe 1) şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir. Son olarak, Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) teması (f = 77), park/oyun alanlarında güvenlik algısının sosyal çevreyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Tanıdık, prososyal bireylerden

oluşan bir sosyal çevrenin ve yetişkin eşliğinin, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

4.7.6. Öğrencilerin Sosyal Medya Ortamlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin sosyal medya ortamlarının daha güvenli hâle gelmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Açık uçlu yanıtlar içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiş; elde edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmış ve frekans dağılımları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51
Öğrencilerin Sosyal Medya Ortamlarının Daha Güvenli Hâle Gelmesine Yönelik Önerilerinin Tematik Dağılımı

Tema	Kodlar	*f*
Dijital Ortamda Güvenliği Artırmaya Yönelik Önlemler (Teknik ve Platform Düzeyi)	içerik/uygulama güvenliği ve filtreleme	123
	dolandırıcılık riskinin önlenmesi	90
	hesap güvenliği ve gizlilik	89
	hesap ele geçirme riskinin önlenmesi	83
	güvenlik önlemlerinin güçlendirilmesi (antivirüs vb.)	29
	sahte hesap riskinin önlenmesi	3
	Toplam	417
Güvenli Dijital Sosyal Çevre ve Kullanım Sınırları	güvenli sosyal medya ortamının sağlanması	58
	sosyal medya kullanmama	52
	güvenli sosyal çevre ve tanıdık ağlarla etkileşim	45
	sosyal medya kullanımını azaltma/kapatma	21
	istenmeyen kişi/iletişimin engellenmesi	18
	Toplam	194
Mevcut Durumun Yeterliliği	değişiklik gerekmiyor	109
	Toplam	109
Çocuk Odaklı Koruma ve Ebeveyn Denetimi	çocuklara uygun sosyal medya/çocuk modu	39
	denetim ve ebeveyn kontrolü	22
	yaşa uygun erişim	12
	Toplam	73
Dijital Şiddet, Zorbalık ve Nefretin Önlenmesi	siber zorbalık riskinin önlenmesi	39
	dijital şiddet ve nefret dilinin önlenmesi	22
	Toplam	61
Dijital Okuryazarlık ve İçerik Kalitesi	nitelikli/yararlı dijital içerik	15
	dijital okuryazarlık ve güvenlik farkındalığı	10
	Toplam	25
Kurumsal/Yönetsel Düzenleme Önerileri	sosyal polis önerisi	14
	reklam ve dijital ekonomi risklerinin azaltılması	6
	Toplam	20
Genel Toplam		899

Not. Katılımcıların ifadelerinden, birden fazla kod üretilmiştir. Kapsam dışı platform/erişim talebi niteliğindeki "Roblox oyun açılması" yanıtları (f = 10) güvenlik önerisi içermediği için analiz dışı raporlanmıştır.

Tablo 51 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya ortamlarının daha güvenli hâle getirilmesine yönelik önerilerinin ağırlıklı olarak Dijital Ortamda Güvenliği Artırmaya Yönelik Önlemler (Teknik ve Platform Düzeyi) teması etrafında yoğunlaştığı görülmektedir (*f* = 417). Bu durum, öğrencilerin sosyal medyayı öncelikle teknik, sistemsel ve platform kaynaklı riskler bağlamında değerlendirdiklerini ve güvenliğin büyük ölçüde dijital altyapı ve koruma mekanizmaları yoluyla sağlanması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Özellikle hesap güvenliği, kişisel verilerin korunması, virüs ve dolandırıcılık riskleri öğrencilerin temel kaygı alanları olarak öne çıkmaktadır. Nitekim bir öğrenci bu durumu "*Hesapların çalınmaması ve virüs girmemesi, bir de bilgilere çok kolay erişilmemesi*." (Ö659, kız, kademe 1) sözleriyle ifade ederek teknik güvenlik beklentisini açık biçimde dile getirmiştir. İkinci sırada yer alan Güvenli Dijital Sosyal Çevre ve Kullanım Sınırları teması (*f* = 194), öğrencilerin güvenlik algılarının yalnızca teknik önlemlerle sınırlı olmadığını; sosyal etkileşimlerin niteliği ve kullanım biçiminin de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, zararlı içeriklerden arındırılmış, prososyal etkileşimlerin hâkim olduğu dijital ortamlara yönelik beklentilerini vurgulamışlardır. "*Kötü kelimeler olmasa ve faydalı videolar olursa*." (Ö666, kız, kademe 1) ifadesi, öğrencilerin içerik kalitesi ve dijital sosyal iklimle ilişkilendirdikleri güvenlik algısını somutlaştırmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin sosyal medyayı tamamen kullanmama ya da kullanımını sınırlandırma önerilerinde bulunmaları, risk algısının yüksekliğine işaret etmektedir. Mevcut Durumun Yeterliliği teması (*f* = 109), öğrencilerin bir bölümünün sosyal medya ortamlarını hâlihazırda yeterince güvenli bulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrenciler arasında sosyal medya deneyimlerinin ve güvenlik algılarının farklılaştığını ve homojen bir risk algısından söz edilemeyeceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, Çocuk Odaklı Koruma ve Ebeveyn Denetimi teması (*f* = 73), sosyal medyada güvenliğin yaşa duyarlı düzenlemeler ve yetişkin gözetimiyle güçlendirilmesi gerektiğine yönelik beklentileri yansıtmaktadır. Öğrenciler, özellikle yaşa uygun içerik ve erişim sınırlamalarının önemine dikkat çekmiş; "*Yaşımıza uygun olmayan siteleri engellemeliler*." (Ö713, erkek, kademe 1) ifadesiyle çocuklara özgü koruma mekanizmalarına duyulan

ihtiyacı vurgulamışlardır. Dijital Şiddet, Zorbalık ve Nefretin Önlenmesi teması (*f* = 61), öğrencilerin sosyal medya ortamlarında karşılaşabilecekleri kişiler arası risklere ilişkin kaygılarını ortaya koymaktadır. Siber zorbalık, nefret söylemi ve saldırgan davranışlar, öğrencilerin güvenlik algısını zedeleyen önemli unsurlar arasında yer almakta; bu durum "*Hackerlar ve zorbalar olmasa*." (Ö680, erkek, kademe 1) ve "*Dolandırıcılar ve kötü içerik paylaşanlar olmasa daha iyi olur*." (Ö691, kız, kademe 1) ifadeleriyle dile getirilmektedir. Daha düşük frekansla da olsa Dijital Okuryazarlık ve İçerik Kalitesi (*f* = 25) ve Kurumsal/Yönetsel Düzenleme Önerileri (*f* = 20) temaları, öğrencilerin güvenliği bireysel farkındalık ve kamusal denetim düzeylerinde de ele aldıklarını göstermektedir. Özellikle platformlara yönelik dışsal denetim ve yaptırım talepleri dikkat çekmekte; "*Bence her uygulamaya siber polis eklenmeli; virüs salıyorsa yasaklanmalı*." (Ö667, erkek, kademe 1) ifadesi, bu beklentinin açık bir yansıması olarak görülebilir.

4.8. Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi (Joint Display)

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular, yakınsayan (convergent) karma yöntem mantığı doğrultusunda aynı mekânlar temel alınarak bir araya getirilmiş ve tablolar hâlinde birlikte sunulmuştur. Bu doğrultuda nicel bulgular, sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algısı puanları ile grup karşılaştırmaları (SEGE-2022 kademesi ve cinsiyet) üzerinden; nitel bulgular ise açık uçlu yanıtlardan elde edilen tema ve kodlar üzerinden düzenlenmiştir. Bu bölümde yer verilen ortak gösterim (joint display) tabloları, nicel ve nitel bulguların aynı çerçevede birlikte izlenebilmesine olanak sağlayacak biçimde hazırlanmıştır.

4.8.1. Ortak Gösterim (Joint Display)-1: Mekân Temelli Birleştirilmiş Bulgu Gösterimi

Tablo 52 ve Tablo 53'te, öğrencilerin sosyal mekânlara ilişkin nicel güvenlik algısı puanları ile aynı mekânlara ilişkin nitel temalar birlikte sunulmuştur.

Tablo 52

Ortak Gösterim (Joint Display)-1: Mekân Temelli Nicel Güvenlik Algısı Düzeyleri ile Nitel Tema/Kodların Birlikte Gösterimi (Ev–Sokak–Okul)

Mekân	Nicel güvenlik algısı ($\bar{x}$, *ss*) (Tablo 13)	Güvende hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvensiz hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvenliği artırma önerileri (nitel temalar, *f*)
Ev	9,15, 1,582	Aile Temelli Güvenlik (336); Ev ve Konut Temelli Güvenlik (208); Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (167); Özgüven ve Maneviyat Temelli Güvenlik (6) (Tablo 20)	Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler (61); Aile Temelli Tehditler/Riskler (56); Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (20) (Tablo 33)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (484); Mevcut Durumun Yeterliliği (238); Konutun Fiziksel Koşulları, Bakım ve Risk Azaltma (77); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) (40) (Tablo 46)
Sokak	6,29, 2,419	Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (153); Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik (87); Özgüven ve Güvenli Davranış Stratejileri (10) (Tablo 22)	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (469); Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler (204) (Tablo 35)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (376); Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi (145); Mevcut Durumun Yeterliliği (116); Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi (113); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) (105) (Tablo 47)
Okul	8,8, 2,009	Yetişkin Varlığı ve Gözetimi (504); Okulun Fiziksel Koşulları (285); Okulun Sosyal Ortamı (118) (Tablo 24)	Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri (114); Yetişkin Gözetiminin Yetersizliği (18); Okulun Fiziksel Güvensizliği (14) (Tablo 37)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (353); Mevcut Durumun Yeterliliği (300); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) (82); Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Okul İçi Güvenlik Rutinleri (59); Fiziksel Aktivite ve Gelişim Alanları (17) (Tablo 48)

Tablo 52'de, öğrencilerin ev, sokak ve okul mekânlarına ilişkin nicel güvenlik algısı düzeyleri ile aynı mekânlara yönelik nitel bulgular birlikte sunularak mekân temelli güvenlik algısının bütüncül bir görünümü ortaya konulmuştur. Bu bağlamda tablo, nicel ölçümlerden elde edilen ortalama güvenlik algısı puanlarının, öğrencilerin nitel anlatılarında ortaya çıkan "güvende hissetme", "güvensiz hissetme" ve "güvenliği artırmaya yönelik öneriler"

temalarıyla nasıl örtüştüğünü ve ayrıştığını göstermektedir. Eve ilişkin nicel bulgular, öğrencilerin evde kendilerini yüksek düzeyde güvende hissettiklerini göstermektedir ($\bar{x}$ = 9,15; *ss* = 1,582). Bu yüksek algı düzeyi, nitel bulgularda öne çıkan aile temelli güvenlik, ev ve konut temelli güvenlik ile yakın sosyal çevre temelli güvenlik temalarıyla tutarlıdır. Öğrencilerin güvende hissetmelerini büyük ölçüde aile varlığı, tanıdık sosyal çevre ve konutun koruyucu özellikleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Buna karşın ev ortamında güvensizlik algısına yol açan nitel bulguların daha sınırlı olduğu; bu risklerin ağırlıklı olarak fiziksel çevreye, aile içi durumlara ve sosyal çevreye ilişkin tehditlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ev güvenliğini artırmaya yönelik önerilerde ise gözetim, erişim ve teknik güvenlik önlemlerinin öne çıkması, öğrencilerin yüksek güven algısına rağmen güvenliğin sürdürülebilirliğine yönelik beklentiler taşıdıklarını göstermektedir. Sokaklara ilişkin nicel güvenlik algısı, ev ve okula kıyasla daha düşük düzeydedir ($\bar{x}$ = 6,29; *ss* = 2,419). Bu durum, nitel bulgularda sokakta güvensizlik hissinin daha belirgin ve çeşitlenmiş biçimde ifade edilmesiyle örtüşmektedir. Sokakta güvende hissetme, daha çok yakın sosyal çevreye, tanıdık kişilerin varlığına ve fiziksel-kamusal düzenlemelere bağlanırken; güvensiz hissetme temalarının büyük ölçüde sosyal çevre kaynaklı tehditler ve fiziksel çevreye ilişkin riskler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerde gözetim ve güvenlik varlığının yanı sıra fiziksel altyapı, trafik güvenliği, suç ve şiddetin önlenmesi ile aile ve sosyal çevre desteğine yönelik beklentilerin öne çıkması, sokak mekânının öğrenciler açısından daha kırılgan ve kontrol edilmesi güç bir alan olarak algılandığını göstermektedir.

Okullara ilişkin nicel güvenlik algısı, görece yüksek bir düzeye işaret etmektedir ($\bar{x}$ = 8,48; *ss* = 2,009). Nitel bulgular, öğrencilerin okulda güvende hissetmelerini büyük ölçüde yetişkin varlığı ve gözetimi, okulun fiziksel koşulları ve sosyal ortam ile ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın okulda güvensizlik algısının daha çok sosyal tehditler, akran ilişkileri ve sınırlı ölçüde yetişkin gözetiminin yetersizliği ile fiziksel koşullara dayandığı görülmektedir. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerde ise gözetim, erişim ve teknik güvenlik önlemlerinin yanı sıra mevcut durumun yeterli görüldüğüne ilişkin ifadelerin de güçlü biçimde yer alması, öğrencilerin önemli bir bölümünün okulu genel

olarak güvenli bir mekân olarak değerlendirdiğini, ancak belirli alanlarda iyileştirme beklentilerinin sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 53

Ortak Gösterim (*Joint Display*)*-1: Mekân Temelli Nicel Güvenlik Algısı Düzeyleri ile Nitel Tema/Kodların Birlikte Gösterimi (Okul Yolu–Park/Oyun Alanları–Sosyal Medya)*

Mekân	Nicel güvenlik algısı ($\bar{x}$, *ss*) (Tablo 13)	Güvende hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvensiz hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvenliği artırma önerileri (nitel temalar, *f*)
Okul yolu	6,49, 2,615	Aile ve Yetişkin Eşliği (280); Ulaşım ve Servis Güvenliği (237); Fiziksel Çevre ve Yol Güvenliği (70); Arkadaşlık ve Topluluk Varlığı (58); Özgüven ve Güvenli Davranış Stratejileri (14) (Tablo 26)	Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler (173); Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (95); Yalnızlık ve Eşlik Eksikliği (40); Psikolojik Temelli Kaygılar (33) (Tablo 39)	Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Ulaşım Rutinleri (306); Mevcut Durumun Yeterliliği (286); Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (99); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) (78); Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi (33) (Tablo 49)
Park/oyun alanları	6,38, 2,646	Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (245); Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik (141); Özgüven ve Güvenli Davranış Bilinci (10) (Tablo 28)	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (267); Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler (147); Psikolojik Temelli Kaygılar (66); Yalnızlık ve Eşlik Eksikliği (48) (Tablo 41)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (394); Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Oyun Alanı Güvenliği (170); Mevcut Durumun Yeterliliği (161); Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi (80); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim) (77) (Tablo 50)
Sosyal medya	4,82, 3,217	Güvenli Davranış Stratejileri (181); Aile Kontrolü ve Desteği (56); Teknik Güvenlik Önlemleri (34) (Tablo 30)	Siber Saldırı, Hesap–Veri Güvenliği ve İçerik Kaynaklı Riskler (446); Siber Zorbalık ve İstismar Kaygıları (236); Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Faktörler (sosyal medya kullanmıyor) (47) (Tablo 43)	Dijital Ortamda Güvenliği Artırmaya Yönelik Önlemler (Teknik ve Platform Düzeyi) (417); Güvenli Dijital Sosyal Çevre ve Kullanım Sınırları (194); Mevcut Durumun Yeterliliği (109); Çocuk Odaklı Koruma ve Ebeveyn Denetimi (73); Dijital Şiddet, Zorbalık ve Nefretin Önlenmesi (61); Dijital Okuryazarlık ve İçerik Kalitesi (25); Kurumsal/Yönetsel Düzenleme Önerileri (20) (Tablo 51)

Not. Nicel güvenlik algısı puanları Tablo 13'ten alınmıştır. Nitel temalar ve frekanslar, ilgili mekânlara ait içerik çözümlemesi tablolarından (Tablo 20, 22, 24, 26, 28, 30; Tablo 33, 35, 37, 39, 41, 43; Tablo 46–51) aktarılmıştır. Nicel analizde yer alan bazı mekânlar (ör. AVM; sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları) için bu çalışmada "güvende hissetme/güvensiz hissetme/güvenliği artırma önerileri" biçiminde yapılandırılmış nitel bulgular bulunmadığından Ortak Gösterim (Joint Display)-1 tablolarına dâhil edilmemiştir.

Tablo 53'te, öğrencilerin okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarına ilişkin nicel güvenlik algısı puanları ile bu mekânlara yönelik nitel bulgular birlikte sunularak, farklı bağlamlarda güvenlik algısının nasıl inşa edildiği bütüncül bir çerçevede ortaya konulmuştur. Bu ortak gösterim (joint display), nicel düzeyde ölçülen güvenlik algılarının, öğrencilerin deneyimlerine dayalı nitel temalarla ne ölçüde örtüştüğünü ve hangi boyutlarda

ayrıştığını görünür kılmaktadır. Okul yoluna ilişkin nicel bulgular, öğrencilerin bu mekânda orta düzeyde bir güvenlik algısına sahip olduklarını göstermektedir ($\bar{x}$ = 6,49; *ss* = 2,615). Nitel bulgular, okul yolunda güvende hissetmenin büyük ölçüde aile ve yetişkin eşliği, ulaşım ve servis güvenliği ile fiziksel çevre ve yol koşullarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık güvensiz hissetmeye ilişkin temaların ağırlıklı olarak çevresel ve trafik kaynaklı riskler, sosyal çevre temelli tehditler ile yalnızlık ve eşlik eksikliği etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerin ise başta fiziksel altyapı ve trafik güvenliği olmak üzere gözetim ve güvenlik varlığı, aile ve sosyal çevre desteği ile risk önleyici düzenlemelere odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, nicel güvenlik algısının görece düşük olmasının, öğrencilerin günlük ulaşım sürecinde karşılaştıkları çok boyutlu risk algılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Park/oyun alanlarına ilişkin nicel güvenlik algısı da orta düzeyde seyretmektedir ($\bar{x}$ = 6,38; *ss* = 2,646). Nitel veriler, bu alanlarda güvende hissetmenin öncelikle aile ve yakın sosyal çevre varlığı ile fiziksel ve kamusal güvenlik unsurlarına dayandığını göstermektedir. Buna karşın güvensiz hissetme temalarının sosyal çevre kaynaklı tehditler, çevresel ve trafik riskleri, psikolojik kaygılar ile yalnızlık ve eşlik eksikliği etrafında yoğunlaşması, bu mekânların öğrenciler açısından potansiyel riskler barındırdığını ortaya koymaktadır. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerde gözetim, erişim ve teknik güvenlik önlemlerinin belirgin biçimde öne çıkması; park/oyun alanlarının daha kontrollü, düzenli ve yetişkin gözetimine açık alanlar hâline getirilmesine yönelik güçlü bir beklenti bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, nicel güvenlik algısının sınırlı düzeyde kalmasını açıklayan önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Sosyal medya ortamına ilişkin nicel güvenlik algısı, diğer mekânlara kıyasla en düşük düzeyde ölçülmüştür ($\bar{x}$ = 4,82; *ss* = 3,217). Nitel bulgular, sosyal medyada güvende hissetmenin daha çok bireysel güvenli davranış stratejileri, aile kontrolü ve sınırlı ölçüde teknik güvenlik önlemleri ile ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık güvensiz hissetmeye ilişkin temaların büyük ölçüde siber saldırılar, hesap ve veri güvenliği riskleri, zararlı içerikler ile siber zorbalık ve istismar kaygıları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerin

ağırlıklı olarak teknik ve platform düzeyindeki önlemlere, kullanım sınırlarına, ebeveyn denetimine ve dijital şiddetin önlenmesine odaklanması, öğrencilerin sosyal medyayı yüksek riskli bir alan olarak algıladıklarını ve bireysel önlemlerin yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu, sosyal medyada ölçülen düşük nicel güvenlik algısı ile nitel risk vurguları arasındaki güçlü tutarlığı ortaya koymaktadır.

4.8.2. Ortak Gösterim (Joint Display)-2: SEGE-2022 ve Cinsiyete Göre Birleştirilmiş Bulgu Gösterimi

Tablo 54 ve Tablo 55'te, SEGE-2022 kademeleri ve cinsiyete göre nicel karşılaştırmalar ile ilgili mekânlara ilişkin nitel temalar birlikte sunulmuştur.

Tablo 54

Ortak Gösterim (Joint Display)-2: SEGE-2022 Kademesi ve Cinsiyete Göre Nicel Karşılaştırmalar ile Mekân Temelli Nitel Temaların Birlikte Gösterimi (Ev–Sokak–Okul)

Mekân	SEGE-2022 (Kademe 1–Kademe 2) nicel karşılaştırma (Tablo 16)	Cinsiyet (Kız–Erkek) nicel karşılaştırma (Tablo 18)	Güvende hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvensiz hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvenliği artırma önerileri (nitel temalar, *f*)
Ev	t = 0,546, sd = 722, p = 0,585; anlamlı fark yok	t = 0,922, sd = 722, p = 0,357; anlamlı fark yok	Aile Temelli Güvenlik (336); Ev ve Konut Temelli Güvenlik (208); Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (167); Özgüven ve Maneviyat Temelli Güvenlik (6)	Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler (61); Aile Temelli Tehditler/Riskler (56); Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (20)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (484); Mevcut Durumun Yeterliliği (238); Konutun Fiziksel Koşulları, Bakım ve Risk Azaltma (77); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (40)
Sokak	t = 2,670, sd = 722, p = 0,008; Kademe 1 > Kademe 2; d = 0,20	t = 0,008, sd = 708,556, p = 0,994; anlamlı fark yok	Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (153); Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik (87); Özgüven ve Güvenli Davranış Stratejileri (10)	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (469); Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler (204)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (376); Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi (145); Mevcut Durumun Yeterliliği (116); Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi (113); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (105)
Okul	t = 3,549, sd = 651,058, p < ,001; Kademe 1 > Kademe 2; d = 0,27	t = 0,930, sd = 722, p = 0,353; anlamlı fark yok	Yetişkin Varlığı ve Gözetimi (504); Okulun Fiziksel Koşulları (285); Okulun Sosyal Ortamı (118)	Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri (114); Yetişkin Gözetiminin Yetersizliği (18); Okulun Fiziksel Güvensizliği (14)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (353); Mevcut Durumun Yeterliliği (300); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (82); Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Okul İçi Güvenlik Rutinleri (59); Fiziksel Aktivite ve Gelişim Alanları (17)

Tablo 54'te, öğrencilerin ev, sokak ve okullara ilişkin nicel güvenlik algılarının SEGE-2022 sosyo-ekonomik gelişmişlik kademeleri ile cinsiyete göre karşılaştırmaları, aynı mekânlara ilişkin nitel bulgularla birlikte sunulmuştur. Bu ortak gösterim (joint display), nicel düzeyde saptanan benzerlik ve farklılıkların, öğrencilerin deneyimlerine dayalı temalarla nasıl anlam kazandığını bütüncül biçimde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.

Eve ilişkin bulgular incelendiğinde, güvenlik algısının ne SEGE-2022 kademelerine ne de cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu nicel bulgu, nitel temalarda evde güvende hissetmenin ağırlıklı olarak aile temelli güvenlik, konutun fiziksel özellikleri ve yakın sosyal çevre ile ilişkilendirilmesiyle tutarlıdır. Buna karşılık güvensiz hissetmeye ilişkin temalar daha sınırlı sayıda olup fiziksel çevre, aile içi durumlar ve sosyal çevre kaynaklı riskler etrafında yoğunlaşmaktadır. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerin büyük ölçüde gözetim, erişim ve teknik güvenlik önlemleri ile mevcut durumun yeterliliğine vurgu yapması, evin öğrenciler açısından genel olarak güvenli bir mekân olarak algılandığını desteklemektedir. Bu bağlamda ev mekânı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetten bağımsız olarak görece istikrarlı bir güvenlik algısına sahiptir. Sokaklara ilişkin nicel karşılaştırmalar, SEGE-2022 kademeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Buna göre Kademe 1'de yer alan öğrencilerin sokak güvenlik algılarının, Kademe 2'de yer alan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Nitel bulgular, sokakta güvende hissetmenin yakın sosyal çevre varlığı ve fiziksel-kamusal güvenlik unsurlarıyla ilişkili olduğunu; güvensiz hissetmenin ise belirgin biçimde sosyal çevre temelli ve fiziksel çevre kaynaklı tehditler etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerin gözetim, güvenlik varlığı, trafik güvenliği ve altyapı düzenlemelerine odaklanması, özellikle sosyo-ekonomik bağlamın sokak güvenliği algısı üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, nicel olarak saptanan SEGE temelli farklılığın, nitel verilerde öne çıkan çevresel ve kamusal risk algılarıyla açıklanabileceğini göstermektedir. Okullara ilişkin bulgular da sokak mekânına benzer biçimde, güvenlik algısının SEGE-2022 kademelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Kademe 1'deki öğrencilerin okul güvenlik algıları

Kademe 2'ye göre daha yüksektir. Buna karşılık cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Nitel temalar, okulda güvende hissetmenin büyük ölçüde yetişkin varlığı ve gözetimi, okulun fiziksel koşulları ve sosyal ortamıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Güvensiz hissetmeye ilişkin temaların ise okul içi sosyal tehditler, yetişkin gözetiminin yetersizliği ve fiziksel güvensizlik algısı etrafında toplandığı görülmektedir. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerde gözetim, erişim ve teknik güvenlik önlemlerinin yanı sıra mevcut durumun yeterliliğine yapılan güçlü vurgu, okulun hem koruyucu bir alan olarak algılandığını hem de belirli koşullarda risk barındırabildiğini ortaya koymaktadır. SEGE kademelerine göre gözlenen nicel fark, okulun fiziksel ve yönetsel koşullarındaki farklılıkların öğrencilerin güvenlik algısına yansıdığını düşündürmektedir.

Tablo 55

Ortak Gösterim (Joint Display)-2: SEGE-2022 Kademesi ve Cinsiyete Göre Nicel Karşılaştırmalar ile Mekân Temelli Nitel Temaların Birlikte Gösterimi (Okul Yolu–Park/Oyun Alanları–Sosyal Medya)

Mekân	SEGE-2022 (Kademe 1–Kademe 2) nicel karşılaştırma (Tablo 16)	Cinsiyet (Kız–Erkek) nicel karşılaştırma (Tablo 18)	Güvende hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvensiz hissetme (nitel temalar, *f*)	Güvenliği artırma önerileri (nitel temalar, *f*)
Okul yolu	*t* = 2,401, *sd* = 722, *p* = 0,017; Kademe 1 > Kademe 2; *d* = 0,18	*t* = -0,638, *sd* = 722, *p* = 0,524; anlamlı fark yok	Aile ve Yetişkin Eşliği (280); Ulaşım ve Servis Güvenliği (237); Fiziksel Çevre ve Yol Güvenliği (70); Arkadaşlık ve Topluluk Varlığı (58); Özgüven ve Güvenli Davranış Stratejileri (14)	Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler (173); Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (95); Yalnızlık ve Eşlik Eksikliği (40); Psikolojik Temelli Kaygılar (33)	Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Ulaşım Rutinleri (306); Mevcut Durumun Yeterliliği (286); Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (99); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (78); Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi (33)
Park/oyun alanları	*t* = 3,995, *sd* = 722, *p* < ,001; Kademe 1 > Kademe 2; *d* = 0,30	*t* = -0,457, *sd* = 722, *p* = 0,648; anlamlı fark yok	Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (245); Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik (141); Özgüven ve Güvenli Davranış Bilinci (10)	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler (267); Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler (147); Psikolojik Temelli Kaygılar (66); Yalnızlık ve Eşlik Eksikliği (48)	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı (394); Fiziksel Altyapı, İşleyiş Düzeni ve Oyun Alanı Güvenliği (170); Mevcut Durumun Yeterliliği (161); Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi (80); Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (77)
Sosyal medya	*t* = -3,206, *sd* = 722, *p* = 0,001; Kademe 2 > Kademe 1; *d* = 0,24	*t* = -3,597, *sd* = 709,328, *p* < ,001; Erkek > Kız; *d* = 0,27	Güvenli Davranış Stratejileri (181); Aile Kontrolü ve Desteği (56); Teknik Güvenlik Önlemleri (34)	Siber Saldırı, Hesap–Veri Güvenliği ve İçerik Kaynaklı Riskler (446); Siber Zorbalık ve İstismar Kaygıları (236); Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Faktörler (sosyal medya kullanmıyor) (47)	Dijital Ortamda Güvenliği Artırmaya Yönelik Önlemler (417); Güvenli Dijital Sosyal Çevre ve Kullanım Sınırları (194); Mevcut Durumun Yeterliliği (109); Çocuk Odaklı Koruma ve Ebeveyn Denetimi (73); Dijital Şiddet, Zorbalık ve Nefretin Önlenmesi (61); Dijital Okuryazarlık ve İçerik Kalitesi (25); Kurumsal/Yönetsel Düzenleme Önerileri (20)

Not. Nicel karşılaştırmalar Tablo 16 (SEGE-2022) ve Tablo 18 (cinsiyet) sonuçlarından alınmıştır. Nitel temalar ve frekanslar, ilgili mekânlara ait içerik çözümlemesi tablolarından aktarılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. *sd* = serbestlik derecesi. Etki büyüklüğü (Cohen's *d*), yalnızca ilgili nicel tabloda raporlanan karşılaştırmalar için gösterilmiştir.

Tablo 55'te, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medyaya ilişkin nicel güvenlik algılarının SEGE-2022 sosyo-ekonomik gelişmişlik kademeleri ve cinsiyete göre karşılaştırmaları, aynı mekânlara ilişkin nitel temalarla birlikte sunulmuştur. Bu ortak gösterim (joint display), nicel düzeyde ortaya çıkan anlamlı farkların, öğrencilerin deneyim

ve algılarına dayalı nitel bulgularla nasıl desteklendiğini ve anlamlandırıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Okul yoluna ilişkin bulgular incelendiğinde, güvenlik algısının SEGE-2022 kademelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Kademe 1'de yer alan öğrencilerin okul yoluna ilişkin güvenlik algıları, Kademe 2'deki öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Buna karşın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Nitel bulgular, okul yolunda güvende hissetmenin büyük ölçüde aile ve yetişkin eşliği, ulaşım ve servis güvenliği ile fiziksel çevre ve yol güvenliği unsurlarına dayandığını göstermektedir. Buna karşılık güvensiz hissetme, çevresel ve trafik kaynaklı tehditler, sosyal çevre riskleri, yalnızlık ve eşlik eksikliği ile psikolojik kaygılar etrafında yoğunlaşmaktadır. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerin ağırlıklı olarak fiziksel altyapı, trafik güvenliği ve ulaşım rutinlerine odaklanması, sosyo-ekonomik bağlamın okul yolundaki güvenlik koşullarını doğrudan etkileyen yapısal unsurlarla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Park ve oyun alanlarına ilişkin bulgular da okul yolu ile benzer bir örüntü sergilemektedir. Nicel analiz sonuçları, park/oyun alanlarına yönelik güvenlik algısının SEGE-2022 kademelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; Kademe 1'deki öğrencilerin güvenlik algılarının Kademe 2'ye göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyete göre ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Nitel temalar, bu mekânlarda güvende hissetmenin aile ve yakın sosyal çevre varlığı ile fiziksel ve kamusal güvenlik unsurlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna karşılık güvensiz hissetme, ağırlıklı olarak sosyal çevre temelli tehditler, çevresel ve trafik kaynaklı riskler, psikolojik kaygılar ile yalnızlık ve eşlik eksikliği çerçevesinde tanımlanmaktadır. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerde gözetim, erişim ve teknik güvenlik önlemlerinin öne çıkması, park ve oyun alanlarının özellikle kamusal denetim ve fiziksel düzenleme gereksinimi üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, sosyo-ekonomik farklılıkların kamusal oyun alanlarının güvenlik algısına yansıdığını düşündürmektedir. Sosyal medyaya ilişkin bulgular, diğer mekânlardan farklı bir örüntü ortaya koymaktadır. Nicel karşılaştırmalar, sosyal medya güvenlik algısının hem SEGE-2022 kademelerine hem de cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir.

Buna göre Kademe 2'de yer alan öğrencilerin sosyal medya güvenlik algıları Kademe 1'e göre daha yüksektir; ayrıca erkek öğrencilerin güvenlik algılarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular, sosyal medyada güvende hissetmenin güvenli davranış stratejileri, aile kontrolü ve teknik güvenlik önlemleri ile ilişkilendirildiğini; güvensiz hissetmenin ise yoğun biçimde siber saldırılar, hesap ve veri güvenliği riskleri, siber zorbalık ve istismar kaygıları etrafında toplandığını ortaya koymaktadır. Güvenliği artırmaya yönelik önerilerin büyük ölçüde teknik ve platform düzeyinde önlemler, kullanım sınırları, ebeveyn denetimi ve dijital şiddetin önlenmesine odaklanması, sosyal medyanın diğer fiziksel mekânlardan farklı olarak daha karmaşık ve çok katmanlı risk algıları ürettiğini göstermektedir. Bu bağlamda sosyal medya, hem sosyo-ekonomik koşullara hem de cinsiyete duyarlı bir güvenlik algısı alanı olarak öne çıkmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulguları alt problemler doğrultusunda mekân temelli bir bütünleştirme mantığıyla (ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları, sosyal medya) sonuç ve tartışma düzleminde ele alınmıştır. Güvenlik algısı puanları ve grup karşılaştırmalarının (SEGE-2022, cinsiyet) işaret ettiği örüntüler ile açık uçlu yanıtların içerik çözümlemesinden elde edilen gerekçeler, tedirgin eden durumlar ve öneriler birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirmede, Karasar'ın (2016) "iç yorum" olarak tanımladığı biçimde bulguların kendi bağlamı ve bütünlüğü içinde anlamlandırılması esas alınmış; "dış yorum" kapsamında ise bulgular ilgili kuramsal çerçeve ve benzer araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek tartışılmıştır (Karasar, 2016). Bu bütünleştirilmiş tartışma hattı temel alınarak, bulguların işaret ettiği durumlara dönük öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Öğrencilerin önemli bir bölümü, güvenliğin "güvenlik görevlisi" gibi insan kaynağından çok konutun yapısal/teknik önlemleri (kamera, duvar/tel örgü, görüntülü zil vb.) üzerinden sağlandığı; bir kısmı ise ek güvenlik önlemi bulunmayan evlerde yaşamaktadır *(Tablo 5).* Bu dağılım, aynı kentte çocukların ev çevresine ilişkin güvenlik koşullarını eşit biçimde deneyimlemediğini göstermektedir. Dolayısıyla ev, çoğu çocuk için güvenin başlangıç noktası olsa da, her çocuk için aynı ölçüde öngörülebilir ve korunaklı bir mekân değildir.

Benzer biçimde, literatürde de ev "güvenli yer" olarak görülse bile doğal afet, çevresel riskler ve ev içi duygusal iklim gibi etkenlerin bu duyguyu aynı anda etkileyebildiği; dolayısıyla evin her durumda koşulsuz bir güven mekânı olarak deneyimlenemeyeceği belirtilmektedir (Imanian, 2014).

Öğrencilerin çoğu evde oyun oynayabilecekleri ya da oturabilecekleri bir bahçeye sahipken, daha küçük bir grup böyle bir imkândan yoksundur *(Tablo 6).* Bahçe, çocuk açısından evin hemen yanında, daha tanıdık ve denetlenebilir bir açık alan demektir. Bu nedenle bahçe varlığı, çocukların açık alana yakın ve görece güvenli erişimi açısından pratik bir fark yaratmaktadır. Nitekim yakın çevrede güven duygusunun, kullanılabilir dış mekân ve oyun alanına erişimden duyulan memnuniyetle birlikte güçlenebildiğini gösteren bulgular, bahçenin çocukların gündelik yaşamındaki bu olumlu farkını desteklemektedir (González-Carrasco vd., 2019).

Öğrencilerin okula gidişinde yetişkin eşliği (arabada ya da yürüyerek) belirgin biçimde öne çıkmaktadır; tek başına toplu taşıma kullanımı ise yok denecek kadar sınırlıdır *(Tablo 7).* Bu bulgu, okul yolculuğunun çoğu zaman aile zamanına ve yetişkin müsaitliğine bağlı yürüdüğünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Okula yürüyerek gidip gelen öğrencilerde tek başına ya da arkadaşla yürüme görünür olsa da, güvenlik hissi rota üzerindeki yaya altyapısı ve ihtiyaç anında yetişkine erişebilirlik ile yakından ilişkilidir. Bu çerçevede okul yolu gibi "geçiş" mekânlarında güvenliğin, yalnızca tehlikenin olmamasından çok; çocuğun gerektiğinde bir yetişkine ulaşabilmesi ve yolun gün içinde daha öngörülebilir yaşanmasıyla güçlendiği belirtilmektedir. Bu da okul–güzergâh–ev hattında, birbirini tamamlayan basit ve tutarlı koruma adımlarının birlikte düşünülmesini gerekli kılmaktadır (Arvisais vd., 2023).

Öğrencilerin okul dışındaki zamanı ağırlıkla ev merkezli ilerlemektedir. Ev dışında ise çocukların zamanının yakın çevredeki açık alanlar (bahçe, sokak, park/oyun alanı) ile sosyal medya arasında paylaşıldığı; AVM, kurs/etüt ve kültür–spor alanlarının da dikkate değer bir yer tuttuğu görülmektedir *(Tablo 8).* Bu dağılım, evin çocuk için çoğu zaman en bilindik ve rahat mekân olduğunu; oyun ve hareket ihtiyacının ise evin yakın çevresindeki açık alanlara

taşındığını göstermektedir. Sosyal medyanın görünürlüğü, bazı çocuklarda sosyalleşmenin kısmen çevrimiçi kanallara kaydığını düşündürmektedir. AVM ile kurs/etüt merkezi gibi mekânların öne çıkması ise bazı çocuklar için zamanın daha planlı ve yetişkin gözetiminde geçtiğine işaret ederken, bu imkânların her aile için eşit düzeyde erişilebilir olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu değerlendirme, çocukların güveni sabit bir duygu gibi değil; bulundukları mekânın ne kadar düzenli ve öngörülebilir olduğuna ve yanlarında kimlerin bulunduğuna bağlı olarak güçlenip zayıflayan bir deneyim olarak yaşadıklarını vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Severinsson, 2023).

Öğrencilerin günlük yaşamında teknolojik cihazlar yaygındır. Televizyon sahipliği oldukça yüksektir; bunun yanında tablet, cep telefonu, bilgisayar ve akıllı saat gibi bireysel dijital erişim sağlayan cihazlara sahip olanların oranı da dikkat çekicidir. Oyun konsolu sahipliği ise diğer cihazlara kıyasla daha düşüktür *(Tablo 9).* Bu erişim, öğrenme ve bilgiye ulaşma açısından fırsat sunarken; içerik, süre ve güvenlik düzenlemelerine duyulan ihtiyacı da artırmaktadır. Akıllı saat sahipliğinin belirginliği, ailelerin çocukla kesintisiz iletişim ve gerektiğinde hızlı erişim sağlayan araçlara yöneldiğini göstermektedir.

Öğrencilerin kayda değer bir kısmı en az bir sosyal medya ortamında yer almaktadır. Üyelik en çok YouTube ve WhatsApp'ta yoğunlaşmakta; Instagram ve TikTok ikinci düzeyde görünmektedir. Ayrıca hatırı sayılır bir grup, kendi hesabı yerine aile bireyine ait hesaplar üzerinden kullanım bildirmiş; "hiçbiri" yanıtı sınırlı kalmıştır *(Tablo 10).* Instagram ve TikTok üyelikleri, çocukların daha açık ve etkileşime dayalı platformlarla da temas edebildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Aile hesabı üzerinden kullanım, denetimin "hesabı ailede tutma/birlikte kullanma" yoluyla kurulabildiğini düşündürse de; içerik seçimi ve çevrimiçi etkileşimlerde rehberlik ihtiyacını ortadan kaldırmamaktadır.

Öğrencilerin tamamı, fiziksel/teknik güvenlik önlemleri (duvar, tel örgü, kamera vb.) bulunan okullarda öğrenim görmektedir; çoğu okulda buna güvenlik görevlisi de eşlik etmektedir *(Tablo 11).* Giriş-çıkışların denetlenmesi ve görünür güvenlik düzenekleri, okulun çocuk açısından daha öngörülebilir bir ortam olarak algılanmasını destekleyebilir.

Ancak çocukların kendini güvende hissetmesi yalnızca önlemlerin varlığıyla değil, bu önlemlerin okul iklimi, akran ilişkileri ve yetişkin gözetimi içinde ne kadar tutarlı işletildiğiyle de ilişkilidir. Literatürde de okulda güvende hissetmenin, öğrenciler açısından çoğu zaman fiziksel önlemlerden çok öğretmen ve akran ilişkileri içinde desteklenme ve kabul görme duygusuyla kurulduğu; teneffüs gibi görece denetimin azaldığı zamanlarda kalabalıklaşma ve hareket alanının daralması bu duyguyu zayıflatabilmektedir (Porter vd., 2021).

Evlerde teknolojik cihaz kullanımına yönelik güvenlik yaklaşımı daha çok cihazı kilitleme (şifre/parmak izi) ve kısmen içerik/süre yönetimi (uygulama–site kısıtı, süre belirleme) üzerinden yürümektedir. Buna karşılık yalnızca yetişkin yanında kullanım ve çocuk kilidi gibi daha sıkı denetim biçimleri daha az uygulanmakta; azımsanmayacak bir grup ise hiçbir önlem uygulanmadığını belirtmektedir *(Tablo 12)*. "Önlem yok" yanıtı, bazı çocukların ekran süresi ve içerik maruziyeti bakımından daha korunmasız kaldığını göstermektedir. Bu dağılım, dijital güvenlik uygulamalarının haneler arasında farklılaştığını ortaya koymaktadır. Haneler arası bu farklılaşma, sosyal medyanın çocuğun ev–okul–sokak mekânlarına dahil olan bir "dijital mekân" olarak deneyimlendiğini; bu nedenle güvenliğin yalnızca ekran kilidi gibi teknik çözümlerle sınırlanmasının yeterli olmayabileceğini işaret etmektedir (ÇHK, 2021; Livingstone vd., 2019). İlkokul çağında çocukların çevrimiçi riskleri anlamlandırmada yetişkinlerin koyduğu sınırlara daha çok ihtiyaç duyduğu; bu yüzden net ve tutarlı kuralların, günlük rehberliğin ve ihtiyaç halinde başvurulacak bir destek kanalının birlikte işlemesinin koruyucu etkiyi güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Smahel vd., 2020).

Öğrenciler kendilerini en güvende evde ve okulda hissetmekte; en düşük güvenlik algısı ise sosyal medya ortamlarında görülmektedir. Sokak, okul yolu, park/oyun alanı ve AVM gibi kamusal mekânlar orta düzeyde güvenli değerlendirilirken, sosyal–kültürel–spor etkinlik alanları daha yüksek düzeyde güvenli bulunmuştur *(Tablo 13)*. "Diğer" yanıtları, akraba evi ve aile işyeri gibi tanıdıklığın güçlü olduğu mekânların daha güvenli; komşu evinin ise

görece daha düşük güvenli görülebildiğini göstermektedir *(Tablo 14)*. Bu dağılım, çocukların güvende hissetmeyi çoğu zaman tanıdıklık ve erişilebilir yetişkin varlığı/işleyen kurallar üzerinden kurduğunu düşündürmektedir. Buna karşılık sokak, okul yolu, park ve AVM gibi mekânlar daha değişken ve kalabalık deneyimlere açık olduğundan, çocuklar tarafından genellikle tam güvenli olarak değerlendirilmemektedir. Sosyal medyanın en düşük ortalamaya sahip olması, korunma ihtiyacının dijital mekânda da belirginleştiğine ve çevrimiçi ortamların çocuklar için daha zor denetlenebilir bir mekân olarak algılanabildiğine işaret etmektedir. Benzer bir örüntü, farklı ülke örneklemlerinde de görülmektedir. Ev ve okulun daha koruyucu algılanması, bu ortamlarda yakın yetişkin varlığı ve ilişki iklimiyle bağlantılı olabilmektedir (González-Carrasco vd., 2019).

SEGE-2022 gelişmişlik kademelerine göre güvenlik algıları bazı mekânlarda farklılaşmaktadır. Ortalamalar; sokak, okul, okul yolu ve park/oyun alanlarında Kademe 1'de Kademe 2'ye göre daha yüksek, sosyal medya ortamlarında ise Kademe 2'de daha yüksektir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların görüldüğü mekânlar sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve sosyal medya ortamlarıdır; ev, sosyal–kültürel–spor etkinlik alanları ve AVM'de anlamlı fark bulunmamıştır *(Tablo 15)*. Anlamlı farkların etki büyüklükleri küçük düzeydedir *(Tablo 16)*. Bu bulgular, güvenlik algısının sosyoekonomik çevre ile ilişkili olabileceğini; ancak bu ilişkinin güçlü bir ayrışma üretmediğini göstermektedir. Kademe 2'de sokak, okul yolu ve park/oyun alanlarındaki daha düşük puanlar, bu mekânlarda trafik, kalabalık ya da çevresel düzensizlik gibi unsurların daha fazla risk olarak hissedilebildiğini düşündürmektedir. Okula ilişkin fark ise güvenlik algısının yalnızca fiziksel önlemlerle değil, giriş-çıkışların ve yetişkin gözetiminin günlük işleyişiyle de bağlantılı olabileceğine işaret etmektedir. Sosyal medyada Kademe 2'deki daha yüksek puanlar, çevrimiçi ortamlara aşinalık veya evdeki dijital kullanım kurallarının farklılaşması gibi etkenlerle ilişkili olabilir.

Cinsiyete göre ortalamalar incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin güvenlik algısı birçok mekânda birbirine yakındır; her iki grupta da en yüksek ortalamalar ev ve okulda, en düşük

ortalamalar sosyal medya ortamlarındadır *(Tablo 17).* Ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanı ve AVM için cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşılık sosyal medya ile sosyal–kültürel–spor etkinlik alanlarında erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerden daha yüksektir; bu farkların etki büyüklükleri küçük düzeydedir *(Tablo 18).* Bu küçük farklılık, güvenli hissetmenin bu iki mekânda daha çok kullanım pratikleri ve kontrol hissi ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Sosyal medyada etkileşim biçimi ve evdeki dijital kurallar; sosyal–kültürel–spor alanlarında ise ulaşım/refakat ve kalabalık ortamlarda rahat hissetme gibi etkenler bu değerlendirmelerde rol oynayabilir. Erkek öğrencilerin bu mekânlarda daha yüksek puan vermesi, bazı ailelerde hareket alanının farklılaşmasıyla ilişkili olabilir; ancak etki büyüklüklerinin küçük olması, cinsiyetin tek başına güçlü bir ayrım oluşturmadığını göstermektedir. Buna rağmen sosyal medya ile sosyal–kültürel–spor etkinlik alanlarında kız öğrencilerin güvenlik algısının erkeklere göre daha düşük kaldığı anlaşılmaktadır. Cinsiyete göre görülen küçük farkların bazı mekânlarda toplanması, güvenli hissetmenin yalnızca cinsiyetle açıklanmadığını; çocuğun günlük hareket alanı ve yetişkin gözetimiyle birlikte şekillenebileceğine işaret etmektedir. Nitekim kamusal alanda daha sınırlı bağımsız hareket edebilme ve daha yoğun yetişkin gözetimi, özellikle kız çocuklarının bazı mekânlarda kendini daha az güvende hissetmesine yol açabilmektedir (Duffy vd., 2024; Helleman vd., 2023). Buna ek olarak karanlıkla ilgili kaygıların kız çocuklarında daha belirgin olabildiği; yetersiz aydınlatmanın da bazı mahallelerde akşam saatlerinde dışarıda olmayı zorlaştırabildiği belirtilmektedir (Litsmark vd., 2023). Bu çalışmalar farklı ülke ve yaş gruplarına dayandığı için, Ankara kentsel bağlamında yorumlanırken yerel koşulların etkisi göz önünde tutulmalıdır (Duffy vd., 2024; Helleman vd., 2023; Litsmark vd., 2023).

Ev, öğrencilerin büyük çoğunluğu için güvenli bir mekândır *(Tablo 19).* Evde güven duygusu en çok aile varlığı ve ilgisiyle açıklanmaktadır; bunu konutun erişim/izleme sistemleri ve yapısal önlemleri ile tanıdık ve sakin yakın çevre izlemektedir *(Tablo 20).* Evde güvende hissetmeme gerekçeleri ise fiziksel kaygılar (karanlık, ses, gürültü, deprem, güvenlik önlemlerinin yetersizliği vb.) ve ev içi sosyal iklim (aile içi gerilim, yalnız kalma) başlıklarında toplanmaktadır *(Tablo 33).* "Evi daha güvenli yapma" önerilerinde teknik

önlemler ve güvenlik varlığını artırma öne çıkmakta; kayda değer bir grup değişiklik gereksinimi olmadığını belirtmektedir *(Tablo 46).* Bu sonuçlar, evde güvenin çocuk açısından önce "yakında bir yetişkin" ve "sakin/öngörülebilir bir ev ortamı" ile kurulduğunu ortaya koymaktadır. Teknik önlemler çoğu kez bu güveni destekleyici bir unsur olarak konumlanmaktadır. Öte yandan yalnız kalma ve ev içi gerilim, evin her çocuk için her zaman aynı düzeyde güvenli deneyimlenmediğini göstermektedir. "Değişiklik gerekmiyor" yanıtlarının yüksekliği, ev deneyiminin haneler arasında farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Bu örüntü, ev güvenliğinin tehdit yokluğundan çok, çocuğun bakımverene yakınlık ve gerektiğinde ulaşabilme duygusuyla ("güvenli üs" işlevi) açıklanabildiğini gösteren bulgularla da uyumludur (Imanian, 2014).

Sokakta güvenlik algısı ev ve okula göre daha kırılgandır; "bazen" yanıtı belirgindir ve "hayır" diyen kayda değer bir grup bulunmaktadır *(Tablo 21).* Sokakta güvende hissetme gerekçeleri daha çok tanıdık sosyal çevre ve yetişkin varlığına dayanmakta; fiziksel düzen (sakinlik, eve yakınlık) ile görünür güvenlik varlığı bunu izlemektedir *(Tablo 22).* Güvensizlik gerekçelerinde tanımadık kişiler, takip edilme/kaçırılma korkusu ve rahatsız edici davranışlar gibi sosyal tehdit algıları öne çıkmakta; trafik, aydınlatma ve altyapı gibi fiziksel riskler ikinci sırada yer almaktadır *(Tablo 35).* Önerilerde görünür denetim (polis/bekçi, kamera, aydınlatma) ile trafik–yaya güvenliği ve altyapı düzenlemeleri öne çıkmakta; "değişiklik gerekmiyor" yanıtları mahalleye göre farklılaşmaya işaret etmektedir *(Tablo 47).* Sokakta güveni zayıflatan ana unsur, çocukların "kimle karşılaşacağım" belirsizliğidir. Tanıdık çevre ve yetişkine erişilebilirlik arttıkça sokak daha yönetilebilir bir mekân olarak değerlendirilmekte; bu da güven algısının sosyal çevreyle sıkı bağını göstermektedir. Trafik ve altyapı risklerinin sık dile getirilmesi, sokak güvenliğini yalnızca denetimle değil, yaya hareketini güvenli kılan düzenlemelerle birlikte ele almayı daha anlamlı kılmaktadır. Benzer şekilde, kamusal mekânda güvensizliğin belirsiz kişilerle karşılaşma, şiddet/suç olaylarına tanık olma ve polis/bekçi gibi güvenlik varlığının daha az görünür olması üzerinden açıklanabildiğini gösteren bulgular, sokakta güvenin bu belirsizlik hattı üzerinden daha kolay kırılganlaştığını desteklemektedir (Imanian, 2014).

Okul, öğrencilerin büyük bölümü tarafından güvenli değerlendirilmektedir; yanıtlar ağırlıkla "evet"te toplanmaktadır *(Tablo 23).* Okulda güvenin temel kaynağı yetişkin varlığı ve gözetimidir; fiziksel güvenlik koşulları bunu izlemekte, arkadaş desteği ve okul iklimi tamamlayıcı bir düzeyde kalmaktadır *(Tablo 24).* Okulda güvensizlik yaşandığında nedenler daha çok sosyal risklerde yoğunlaşmaktadır: akran zorbalığı, kavga/şiddet ve yaralanma riski *(Tablo 37).* Önerilerde gözetim, erişim kontrolü ve teknik önlemlerin güçlendirilmesi öne çıkmakta; bir grup öğrenci değişiklik gereksinimi olmadığını belirtmektedir *(Tablo 48).* Okulun güvenli hissedilmesinde erişilebilir yetişkin belirleyici görünmektedir. Buna karşılık güvensizlik gerekçelerinin zorbalık/şiddet ve akran ilişkileri etrafında toplanması, okul güvenliğinde donanım kadar günlük işleyişin ve okul ikliminin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, güvenliğin özellikle denetimin görece azaldığı zaman ve alanlarda (teneffüs, koridorlar, tuvalet çevresi) daha kolay zayıflayabildiğine işaret etmektedir. Bu değerlendirme Huber ve Helm'in (2024) "güvende ve rahat olma duygusu"nu okul iklimi, öğretmenle ilişki ve akran ilişkileri gibi ilişkisel boyutlar üzerinden açıklayan çerçevesiyle de uyumludur.

Okul yolu genel olarak güvenli görülse de her zaman güvende hissetmeyen bir grup bulunmaktadır *(Tablo 25).* Güveni destekleyen unsurlar yetişkin eşliği ve ulaşım biçimidir (aile eşliği, servis/özel araç, servis görevlisi, sürücünün davranışı) *(Tablo 26).* Güveni zayıflatan nedenlerde trafik açık biçimde öne çıkmakta; buna yolda yalnız olma ve tanımadık kişilere ilişkin kaygılar eşlik etmektedir *(Tablo 39).* Önerilerde yaya güvenliği ve trafik düzenine ilişkin talepler yoğunlaşmakta; denetim/eşlik vurguları bunu izlemekte ve bir grup mevcut durumu yeterli görmektedir *(Tablo 49).* Okul yolunda güven algısı iki başlıkta yoğunlaşmaktadır: trafik riskinin azaltılması ve yalnız kalmama. Trafik, çocuk açısından ani ve kaçınması güç risklere karşılık geldiği için belirleyici bir sorun alanıdır. İnsan kaynaklı riskler ise güzergâhı "kimle karşılaşacağım" kaygısı üzerinden kırılganlaştırmakta; bu da erişilebilir yetişkin/eşlik ihtiyacını güçlendirmektedir. Bu vurgu, geçiş mekânlarında güvenlik algısının çoğu zaman çocuğun gerektiğinde bir yetişkine ulaşabilmesi ve

yolculuğun daha öngörülebilir ilerlemesi üzerinden kurulduğunu gösteren bulgularla da örtüşmektedir (Arvisais vd., 2023).

Park/oyun alanlarında güvenlik algısı daha değişkendir; "evet–bazen–hayır" yanıtları birbirine yakındır *(Tablo 27).* Güvende hissetme gerekçelerinde yetişkin eşliği, tanıdık çevre ve arkadaş desteği öne çıkmakta; fiziksel koşullar (düzen/temizlik, aydınlatma, çevreleme vb.) ve görünür güvenlik varlığı bunu izlemektedir *(Tablo 28).* Güvensizlik gerekçelerinde insan kaynaklı riskler baskındır (tanımadık kişiler, kaçırılma korkusu, kavga/şiddet, rahatsız edici davranışlar, akran zorbalığı); fiziksel riskler (bakımsızlık, kırık alet, yaralanma riski, karanlık, köpek korkusu, trafik) buna eşlik etmektedir *(Tablo 41).* Önerilerde gözetim/güvenlik varlığı ile bakım–onarım ve oyun alanı güvenliği birlikte vurgulanmakta; "değişiklik gerekmiyor" yanıtları çevreye göre farklılaşmaya işaret etmektedir *(Tablo 50).* Parkta güven, çocuk açısından "parkın varlığı"ndan çok "parkın sosyal ortamı ve yetişkine erişim" ile ilişkilidir. İnsan kaynaklı risklerin öne çıkması, yalnızca fiziksel düzenlemelerin yeterli olmayacağını; denetim ve davranış düzeninin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Fiziksel riskler daha düşük sıklıkta dile getirilse bile, doğrudan yaralanma ile ilişkili olduğu için güven değerlendirmesinde kritik bir yere sahiptir. Bu noktada, çocukların güvenli mekânı çoğu zaman risklerin hiç olmamasından çok; ortamın aydınlık ve görünür olması, birlikte vakit geçirebilme ve gerektiğinde güvenilir bir yetişkine ulaşabilme üzerinden tarif ettiklerini gösteren bulgular, park güvenliğinde aydınlatma–bakım-onarım ve yetişkine erişim vurgusunu desteklemektedir (Enskär vd., 2021).

Sosyal medya, öğrencilerin kendilerini en az güvende hissettikleri alandır; "bazen" ve özellikle "hayır" yanıtı belirgindir *(Tablo 29).* Güvende hissettiğini belirten öğrenciler bunu daha çok dikkatli kullanım pratikleriyle (tanımadıklarla iletişim kurmama, kişisel bilgi paylaşmama, tanıdıklarla etkileşim, güvenli içerik seçimi) açıklamakta; aile kuralları ve temel güvenlik ayarları (gizli hesap, güçlü şifre, çocuk kilidi) bu güveni desteklemektedir *(Tablo 30).* Güvensizlik gerekçeleri teknik riskler (hesap güvenliği, dolandırılma, virüs, zararlı/uygunsuz içerik) ve iletişim riskleri (yabancılar, istenmeyen mesajlar, hakaret/tehdit,

çevrimiçi zorbalık) başlıklarında toplanmaktadır *(Tablo 43).* Önerilerde daha güçlü koruma mekanizmaları ve daha net kullanım sınırları öne çıkmaktadır *(Tablo 51).* Sosyal medyada güven duygusu, çocukların kontrol kurabildiği ve zorlandığında destek alabileceğini bildiği ölçüde güçlenmektedir. Sonuçlar güvenlik ihtiyacının hem teknik (hesap/içerik güvenliği) hem de ilişkisel (iletişim ve zorbalık) boyutta yoğunlaştığını ortaya koymaktadır; bu nedenle iki boyut birlikte ele alınmalıdır. Sosyal medyayı hiç kullanmayan öğrencilerin varlığı, bazı çocuklar için "kullanmama"nın bir korunma stratejisi olarak işlediğini akla getirmektedir. Dijital ortamların çocukların gözünde kontrolü zor bir yer olması, daha görünür olma ve bir gruba ait hissetme isteğinin mahremiyet ve veri güvenliği açısından riski artırabildiğini işaret etmektedir (ÇHK, 2021; Livingstone vd., 2019). EU Kids Online bulguları, rahatsız edici içerik ya da iletişimle karşılaşan bazı çocukların ne yapacağını bilemediğini; bu nedenle koruyucu yaklaşımın birkaç net adım ve kolay erişilebilir yetişkin desteğiyle birlikte kurulmasının önemli olduğunu göstermektedir (ÇHK, 2021; Smahel vd., 2020). Bununla birlikte EU Kids Online örnekleminin 9–16 yaş aralığına ve çok-ülkeli bir yapıya dayanması, bu bulguların 4. sınıf düzeyine aktarımında yaşa ve platform kullanımına bağlı farklılıkların dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır (Smahel vd., 2020).

Öğrencilerin güveni ağırlıklı olarak aile üyelerinde toplanmaktadır. Arkadaşlar/akranlar ve akrabalar ikincil güven kaynakları olarak yer almaktadır. Öğretmenler ve okul çalışanları daha sınırlı düzeyde anılmış; komşuluk/topluluk bağları ile güvenlik görevlileri/polis en düşük düzeyde belirtilmiştir. Kendine güven, evcil hayvanlar ve manevi/simgesel figürlere atıf ise çok sınırlı düzeydedir *(Tablo 31).* Bu dağılım, çocukların güven duygusunu yakınlık ve süreklilik taşıyan ilişkiler üzerinden kurduğunu ortaya koymaktadır. Aile, erişilebilirlik ve destek açısından temel dayanak işlevi görürken; arkadaşlar ve akrabalar bu ağı genişleten bir çevre olarak konumlanmaktadır. Öğretmenlerin daha sınırlı anılması, okulun güvenli bir mekân olarak değerlendirilmesiyle çelişmemekte; ancak "kişiye duyulan güven" düzeyinde ailenin merkeziliğini koruduğunu göstermektedir. Komşuluk ve kolluk/güvenlik birimlerinin düşük düzeyde kalması ise güvenin daha çok tanıdıklık ve gündelik temas üzerinden tanımlandığına işaret etmektedir. Güvenilen kişilerin çoğunlukla anne–baba ve ev

içindeki yakın yetişkinlerde toplanması, çocukların belirsizlik anlarında ulaşılabilir bir "güvenli üs" aradığını; bu desteğin sakinleşmeyi ve yeniden toparlanmayı kolaylaştırabildiğini işaret etmektedir (Bowlby, 1988a; Kerns vd., 2015). Bu tablo, güvenlik duygusunun çocuklar için çoğu zaman "yakınında olan" ve "ulaşılabilen" kişiler üzerinden kurulduğunu da görünür kılmaktadır. Bu çerçevede bazı olumsuz deneyim anlatıları, korunma hakkının yalnızca fiziksel değil, psikolojik güvenliği de kapsadığını hatırlatmaktadır (ÇHK, 2011; Spånberger Weitz, 2023).

Öğrencilerin bir bölümü sosyal mekânlarda tedirgin edici/olumsuz deneyimler yaşadığını bildirmiştir *(Tablo 44).* Bu deneyimler en çok şiddet/suç olayları ile rahatsız edilme–kişisel sınır ihlalleri çevresinde yoğunlaşmaktadır. Takip edilme–kaçırılma–kaybolma deneyimleri ile dijital ortamlarda yaşanan riskler de belirgin bir yer tutmaktadır. Daha sınırlı düzeyde hayvan kaynaklı tehditler, ev ve yakın çevrede zorlayıcı yaşantılar, akran zorbalığı ile kaza/yaralanma ve trafik riski raporlanmıştır *(Tablo 45).* Temaların ağırlığı, olumsuz deneyimlerin önemli bir kısmının kamusal alanlarda yaşanan şiddet/suç ve kişisel sınır ihlalleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Takip edilme–kaçırılma ve kaybolma anlatıları, çocukların güvenlik kaygısının yalnızca çevresel risklerle sınırlı kalmadığını; belirsiz kişilerle karşılaşma ve yalnız kalma durumlarında arttığını ortaya koymaktadır. Dijital risklerin görünürlüğü, çevrimiçi ortamlarda siber zorbalık, rahatsız edilme ve hesap güvenliği ihlali gibi yaşantıların güven duygusunu zedeleyebildiğini göstermektedir. Ev ve yakın çevreye ilişkin zorlayıcı yaşantıların dile getirilmesi ise evin genel olarak güvenli algılanmasına rağmen bazı öğrencilerde ev içi gerilim ve yalnızlığın güveni kırabildiğine işaret etmektedir. Genel çerçeve, olumsuz deneyimlerin tek bir bağlamda toplanmadığını; fiziksel mekânlar ve dijital ortamlar boyunca çeşitlenen risk kaynaklarıyla örüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu tablo değerlendirilirken, bazı çalışmaların çocuk güvenliğini yalnızca "tehlike yokluğu" olarak değil; çocuğun bir sorun sezdiğinde ne yapacağını bilmesi ve bunu güvendiği bir yetişkine iletebilmesi üzerinden ele aldığı da dikkate alınmalıdır. Bu açıdan güvenlik, yalnızca önlem varlığıyla sınırlı kalmayıp; çocuk için "kime gideceğim, nasıl yardım isteyeceğim?" sorularının açık ve anlaşılır bir karşılığının olmasını da

içermektedir (Johnson, 2000). Bu da koruyucu yaklaşımın, yalnızca olaydan sonra devreye giren müdahalelerle değil; gündelik hayatta erişilebilen destek ve herkesin bildiği birkaç net adımla daha işlevsel hâle geldiğini göstermektedir.

5.2. Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal mekanlarda (ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanları, sosyal–kültürel–spor alanları ve sosyal medya) güvenlik algılarını, deneyimlerini ve güvenliğe ilişkin önerilerini karma yöntemle inceleyen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin güvenlik algısı, mekâna göre belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Öğrenciler kendilerini en güvende ev ve okul ortamlarında hissetmektedir. Buna karşılık sosyal medya, öğrencilerin kendilerini en az güvende hissettikleri mekân olarak öne çıkmaktadır. Sokak, okul yolu, park/oyun alanları ve AVM gibi kamusal mekânlar ise orta düzeyde güvenli algılanmaktadır.
2. Öğrencilerin büyük çoğunluğu evde kendini güvende hissetmektedir. Evde güven duygusu en çok aile bireylerinin varlığı ve ilgisi ile açıklanmaktadır. Bunun yanında konutun fiziksel ve teknik güvenlik önlemleri (kamera, kilit, tel örgü, görüntülü zil gibi) ile evin bulunduğu çevrenin tanıdık ve sakin olması güven duygusunu destekleyen unsurlardır. Bununla birlikte, evde kendini her zaman güvende hissetmediğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bu güvensizlik; yalnız kalma, karanlık, gürültü, deprem korkusu ve ev içi gerilimler gibi hem fiziksel hem de psikososyal etkenlerle ilişkilidir.
3. Sokak ve okul yolu, öğrencilerin güvenlik algısının daha kırılgan olduğu mekânlar arasında yer almaktadır. Sokakta ve okul yolunda “bazen” güvende hissettiğini belirten öğrencilerin oranı dikkat çekicidir. Güvende hissetme gerekçeleri ağırlıklı olarak yetişkin eşliği, tanıdık çevre ve eve/okula yakınlık ile ilişkilidir. Güvensizlik

gerekçelerinde ise trafik, tanımadık kişiler, takip edilme veya kaçırılma korkusu, yetersiz aydınlatma ve altyapı sorunları öne çıkmaktadır. Okul yolunda özellikle trafik kaynaklı riskler (hızlı araçlar, yaya geçidi eksikliği, kaldırım sorunları) belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

4. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü okulda kendini güvende hissetmektedir. Okulda güven duygusunun temel kaynağı öğretmenler ve diğer yetişkinlerin varlığı, gözetim ve okulun fiziksel güvenlik önlemleridir. Buna karşın okulda güvensizlik yaşandığında, nedenlerin ağırlıklı olarak akran zorbalığı, kavga/şiddet, yaralanma riski ve teneffüs gibi denetimin azaldığı zamanlar etrafında toplandığı görülmektedir.
5. Park/oyun alanlarında öğrencilerin güvenlik algısı diğer mekânlara kıyasla daha değişkendir. "Evet", "bazen" ve "hayır" yanıtlarının birbirine yakın oranlarda dağıldığı görülmektedir. Güvende hissetme gerekçeleri arasında yetişkin eşliği, arkadaş varlığı ve tanıdık çevre öne çıkmaktadır. Güvensizlik gerekçeleri ise ağırlıklı olarak insan kaynaklı riskler (tanımadık kişiler, rahatsız edici davranışlar, kavga/şiddet, kaçırılma korkusu) ile ilişkilidir. Buna ek olarak bakımsız oyun ekipmanları, yaralanma riski, yetersiz aydınlatma ve başıboş hayvan korkusu gibi fiziksel riskler de güvensizlik duygusuna yol açmaktadır.
6. Sosyal medya, öğrencilerin kendilerini en az güvende hissettikleri mekândır. Güvende hissetmenin kaynağı dikkatli kullanım, tanımadık kişilerle iletişim kurmama, kişisel bilgi paylaşmama ve aile tarafından konulan kurallardır. Güvensizlik gerekçeleri ise tanımadık kişilerle iletişim, rahatsız edici mesajlar, hakaret ve tehdit, çevrimiçi zorbalık, uygunsuz içerik ve hesap güvenliği sorunları etrafında toplanmaktadır.
7. SEGE-2022 gelişmişlik kademelerine göre öğrencilerin güvenlik algılarında bazı mekânlarda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sokak, okul, okul yolu ve park/oyun alanlarında Kademe 1'de yer alan öğrencilerin güvenlik algısı puanları Kademe 2'ye göre daha yüksektir. Buna karşılık sosyal medyada Kademe 2'deki öğrencilerin

güvenlik algısı daha yüksektir. Ev, AVM ve sosyal–kültürel–spor alanlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Saptanan farkların etki büyüklükleri küçük düzeydedir.

8. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre güvenlik algısı çoğu mekânda benzerlik göstermektedir. Ev, sokak, okul, okul yolu, park/oyun alanı ve AVM'de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık sosyal medya ve sosyal–kültürel–spor alanlarında erkek öğrencilerin güvenlik algısı puanları, kız öğrencilerden daha yüksektir.
9. Öğrencilerin güven duygusu en çok anne–baba ve aile üyeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Arkadaşlar ve akrabalar ikincil güven kaynakları olarak yer alırken; öğretmenler, komşular ve güvenlik görevlileri daha sınırlı düzeyde belirtilmiştir. Öğrencilerin bir bölümü çeşitli mekânlarda olumsuz ve tedirgin edici deneyimler yaşamaktadır. Bu deneyimler en çok şiddet/suç olayları, rahatsız edilme, takip edilme–kaçırılma korkusu, dijital ortamlarda zorbalık ve tehditler etrafında yoğunlaşmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, çocukların güvenlik algısının yalnızca tek bir mekân, kişi ya da risk türü üzerinden açıklanamayacağını; ev, sokak, mahalle, okul, okul yolu, park/oyun alanları ve dijital ortamların birbirini etkileyen çok katmanlı bir güvenlik ekosistemi oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocuk güvenliğine ilişkin öneriler, çocuğun gündelik yaşamında yer alan farklı sosyal ve fiziksel çevreler ile bu çevrelerde sorumluluk üstlenen aktörler dikkate alınarak geliştirilmiştir.

Bu bölümde sunulan öneriler; çocukların güvenlik algısını güçlendirme, riskleri azaltma, yetişkin gözetimini artırma, çocukların başvuru yollarını görünür kılma ve çocukların görüşlerini karar alma süreçlerine dâhil etme ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Önerilerin yalnızca genel temenniler düzeyinde kalmaması için her başlık altında aileler,

okul yönetimleri, rehberlik servisleri, öğretmenler, belediyeler, trafik birimleri, kolluk birimleri ve politika yapıcılar gibi ilgili paydaşların üstlenebileceği somut uygulama adımlarına yer verilmiştir.

5.3.1. Ev Ortamına Yönelik Öneriler

Ev ortamı, çocukların güvenlik algısının en erken ve en güçlü biçimde şekillendiği temel yaşam alanlarından biridir. Araştırma bulguları, bazı çocukların evde yalnız kalma, acil bir durumda kime başvuracağını bilememe, fiziksel güvenlik önlemlerinin yetersizliği ya da aile içi iletişim sorunları nedeniyle güvensizlik hissedebildiğini göstermektedir. Bu nedenle ev ortamına yönelik öneriler hem fiziksel güvenlik önlemlerini hem de çocuğun duygusal olarak desteklendiği güvenli aile iklimini birlikte ele almalıdır.

- Aileler tarafından çocukların evde yalnız kaldıkları zamanlara ilişkin kısa, açık ve uygulanabilir bir iletişim rutini geliştirilebilir. Bu rutin; çocuğun hangi durumlarda ailesine, komşuya, akrabaya, okul yönetimine ya da acil yardım birimlerine başvuracağını; bu kişilere hangi iletişim kanallarıyla ulaşacağını ve acil durumlarda hangi adımları izleyeceğini içermelidir. Örneğin, evde görünür bir yere acil telefon listesi asılabilir, çocukla birlikte "yangın, kapının yabancı biri tarafından çalınması, elektrik kesintisi, rahatsız edici bir telefon araması" gibi olası durumlar üzerine kısa senaryolar konuşulabilir. Bu uygulamanın amacı, çocuğun belirsizlik karşısında çaresizlik hissetmesini önlemek ve yardım isteme davranışını somutlaştırmaktır. Böylece çocukların ev içinde yalnızlık ve kontrol kaybı kaynaklı güvensizlik algısının azalması desteklenebilir.
- Aileler ve yerel yönetimler iş birliğiyle konutların temel fiziksel güvenlik koşulları gözden geçirilebilir. Kapı ve pencere kilitleri, bina giriş güvenliği, apartman aydınlatması, kamera sistemleri, yangın merdiveni ve ortak alanların görünürlüğü gibi unsurlar düzenli aralıklarla kontrol edilebilir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yerel yönetimler, mahalle muhtarlıkları ve sosyal hizmet

birimleri aracılığıyla asgari konut güvenliği standartlarına ilişkin bilgilendirme ve destek çalışmaları yürütebilir. Bu tür uygulamalar, çocukların yaşadıkları mekânı daha korunaklı algılamasına ve ev çevresinde karşılaşabilecekleri fiziksel risklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

- Okul rehberlik servisleri, aile içi iletişimi güçlendirmeye yönelik veli bilgilendirme çalışmalarını düzenli hâle getirebilir. Bu çalışmalar; çocukla güven verici iletişim kurma, çocuğun korkularını küçümsemeden dinleme, evde yalnız kalma süreçlerini yaşa uygun biçimde planlama ve çocuğun yardım isteme davranışını destekleme gibi içeriklerden oluşabilir. Rehberlik servisleri tarafından hazırlanacak kısa bilgilendirme notları, veli toplantıları, çevrim içi seminerler ya da okul-aile iş birliği etkinlikleri aracılığıyla ailelere ulaştırılabilir. Bu önerinin amacı, evin çocuk açısından yalnızca fiziksel olarak değil, duygusal ve ilişkisel açıdan da güvenli bir mekân hâline gelmesini desteklemektir.
- Politika yapıcılar ve yerel sosyal hizmet birimleri, çocukların ev içinde ihmal, şiddet, yalnız bırakılma ya da güvensiz koşullarda yaşama risklerine karşı başvuru ve destek mekanizmalarını görünür kılabilir. Ailelere ve çocuklara yönelik hazırlanacak yaşa uygun bilgilendirme materyallerinde, çocukların riskli bir durumda hangi kurumlara başvurabileceği sade bir dille açıklanabilir. Bu materyaller okullar, aile sağlığı merkezleri, belediye hizmet noktaları ve muhtarlıklar aracılığıyla yaygınlaştırılabilir. Böylece çocukların ve ailelerin destek alma yollarını bilmesi sağlanarak güvenlik sorunlarının görünmez kalması önlenebilir.

5.3.2. Sokak ve Mahalle Ortamına Yönelik Öneriler

Sokak ve mahalle ortamı, çocukların bağımsız hareket etmeyi öğrendikleri, akranlarıyla ilişki kurdukları ve kamusal yaşamla temas ettikleri önemli sosyal mekânlardır. Bununla birlikte karanlık, ıssızlık, yabancı kişilerle karşılaşma, takip edilme kaygısı, trafik riski ve yetişkin gözetiminin yetersizliği gibi durumlar çocukların sokak ve mahalleye ilişkin

güvenlik algısını zayıflatabilmektedir. Bu nedenle sokak ve mahalle güvenliği, yalnızca kolluk denetimiyle değil, çocuk dostu yerel planlama anlayışıyla ele alınmalıdır.

- Belediyeler, mahalle muhtarlıkları ve ilgili yerel birimler, çocukların sık kullandığı sokaklarda aydınlatma, görünürlük, bakım-onarım ve çevresel düzenleme çalışmalarını önceliklendirebilir. Okul çevreleri, park bağlantıları, servis bekleme noktaları, dar ve ıssız geçişler, boş arsalar ve çocukların yoğun kullandığı güzergâhlar belirlenerek risk haritaları oluşturulabilir. Bu haritalar doğrultusunda sokak lambalarının güçlendirilmesi, kaldırımların iyileştirilmesi, metruk alanların düzenlenmesi ve görüşü engelleyen fiziksel unsurların azaltılması sağlanabilir. Bu uygulamanın amacı, çocukların sokakta karşılaştıkları belirsizlik ve görünmezlik duygusunu azaltarak mahalle çevresini daha öngörülebilir ve güvenli hâle getirmektir.
- Kolluk birimleri, belediye zabıtası ve okul yönetimleri arasında okul giriş-çıkış saatlerini merkeze alan koordinasyon mekanizmaları geliştirilebilir. Özellikle çocukların yoğun olarak yürüdüğü sokaklarda, okul çevresinde ve toplu taşıma duraklarında belirli saatlerde görünür yetişkin varlığı artırılabilir. Bu yetişkin varlığı yalnızca denetim işleviyle değil, çocukların gerektiğinde yardım isteyebileceği erişilebilir destek noktaları olarak da düşünülmelidir. Böylece çocukların tanımadık kişilerle karşılaşma, takip edilme ya da yardım isteyememe kaygılarının azaltılması desteklenebilir.
- Okul-mahalle iş birliği kapsamında çocukların, velilerin ve öğretmenlerin sokakta güvensiz hissettikleri noktaları bildirebilecekleri basit ve düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulabilir. Okullarda kısa formlar, dijital bildirim araçları ya da sınıf içi güvenli çevre haritalama çalışmaları aracılığıyla çocukların görüşleri alınabilir. Elde edilen veriler okul yönetimleri tarafından belediye ve ilgili yerel birimlerle paylaşılabilir. Bu önerinin amacı, güvenlik planlamasının yalnızca

yetişkin gözlemlerine değil, çocukların gündelik deneyimlerine de dayanmasını sağlamaktır.

- Belediyeler ve sivil toplum kuruluşları, mahalle ölçeğinde çocukların güvenli katılımını destekleyen sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Mahalle oyun günleri, çocuk meclisleri, güvenli sokak atölyeleri ve yerel farkındalık çalışmaları aracılığıyla çocukların yaşadıkları çevreyle olumlu ilişki kurmaları desteklenebilir. Bu tür etkinlikler, sokak ve mahallenin yalnızca risk içeren alanlar olarak değil, çocukların sosyal bağ kurabildikleri güvenli kamusal mekânlar olarak algılanmasına katkı sağlayabilir.

5.3.3. Okul Ortamına Yönelik Öneriler

Okul, çocukların gün içinde en uzun süre bulundukları kurumsal mekânlardan biridir. Araştırma bulguları, okul güvenliğinin yalnızca bina güvenliği, kamera sistemi ya da güvenlik görevlisi varlığıyla sınırlı olmadığını; akran ilişkileri, öğretmen tutumu, teneffüs alanları, tuvalet ve koridor gibi denetimin zayıflayabildiği mekânlar ile başvuru yollarının bilinirliği üzerinden de şekillendiğini göstermektedir. Bu nedenle okul güvenliği, fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları birlikte içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

- Okul yönetimleri tarafından yazılı, görünür ve uygulanabilir bir "Okul Güvenliği İşleyiş Planı" hazırlanabilir. Bu plan; okul giriş-çıkış düzenini, nöbetçi öğretmenlerin görev dağılımını, riskli alanların gözetimini, acil durumlarda izlenecek adımları, öğrencilerin başvurabileceği kişi ve birimleri açık biçimde içermelidir. Plan yalnızca idari bir belge olarak kalmamalı; öğretmenler, öğrenciler, veliler, güvenlik görevlileri ve yardımcı personelle paylaşılmalıdır. Bu uygulamanın amacı, okul içinde güvenlik sorumluluğunu belirsiz bırakmamak ve öğrencilerin sorun yaşadıklarında kime, nerede ve nasıl başvurabileceklerini bilmelerini sağlamaktır.

- Rehberlik servisleri koordinasyonunda akran zorbalığı, dışlanma, fiziksel şiddet, sözel şiddet ve siber zorbalığa yönelik önleyici çalışmalar düzenli hâle getirilebilir. Bu çalışmalar yalnızca seminer biçiminde değil; sınıf içi etkinlikler, küçük grup çalışmaları, akran destek programları, öğretmen gözlem formları ve güvenli bildirim kanallarıyla desteklenebilir. Öğrencilerin zorbalık davranışını tanıması, tanık olduklarında nasıl hareket edeceğini bilmesi ve yardım istemekten çekinmemesi amaçlanmalıdır. Bu tür çalışmalar, okulun çocuklar tarafından daha güvenli, adil ve destekleyici bir sosyal ortam olarak algılanmasına katkı sağlayabilir.
- Öğretmenler, nöbet görevlerini yalnızca disiplin denetimi olarak değil, öğrencilerin güvenlik algısını destekleyen pedagojik bir sorumluluk olarak ele alabilir. Teneffüs, koridor, merdiven, kantin çevresi, bahçe ve tuvalet yakınları gibi öğrencilerin güvensizlik yaşayabildiği alanlarda yetişkin görünürlüğü artırılabilir. Nöbet planları, öğrencilerin en yoğun bulunduğu zaman ve mekânlar dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir. Bu önerinin amacı, öğrencilerin okul içinde yalnız, gözden uzak ya da korunmasız hissetmelerini önlemektir.
- Okul yönetimleri ve rehberlik servisleri, öğrencilerin güvenlik deneyimlerini düzenli olarak izleyebilecekleri ölçme araçları geliştirebilir. Dönem başı ve dönem sonunda kısa güvenlik algısı anketleri, sınıf rehberlik çalışmaları, öneri kutuları ya da öğrenci temsilcileriyle görüşmeler yapılabilir. Elde edilen veriler okul güvenliği planlarının güncellenmesinde kullanılabilir. Böylece okul güvenliği, yalnızca yetişkinlerin belirlediği statik bir düzenleme olmaktan çıkarak çocukların deneyimlerine göre geliştirilen dinamik bir süreç hâline gelebilir.

5.3.4. Okul Yolu ve Ulaşım Ortamına Yönelik Öneriler

Okul yolu ve ulaşım süreci, çocukların güvenlik algısında önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların okula yürüyerek, servisle, toplu taşıma ile ya da özel araçla ulaşmaları farklı riskleri beraberinde getirebilmektedir. Yalnız yürüme, trafik yoğunluğu, yetersiz yaya

geçidi, servis bekleme alanlarının belirsizliği, sürücü davranışları ve erişilebilir yetişkin eksikliği çocukların okul yolunu güvensiz algılamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle okul yolu güvenliği, okul yönetimi, aileler, belediyeler ve trafik birimleri arasında kurulacak iş birliğiyle ele alınmalıdır.

- Okul yönetimleri, belediyeler ve trafik birimleri iş birliğiyle "güvenli okul yolu" uygulamaları geliştirilebilir. Bu kapsamda okul çevresindeki yaya geçitleri, trafik ışıkları, hız kesiciler, kaldırım sürekliliği, servis indirme-bindirme noktaları ve toplu taşıma durakları çocuk güvenliği açısından değerlendirilebilir. Öncelikli risk noktaları belirlendikten sonra gerekli fiziksel düzenlemeler için belediye ve trafik birimleriyle yazılı iş birliği süreçleri yürütülebilir. Bu uygulamanın amacı, çocukların okula erişimini yalnızca ulaşım meselesi olarak değil, çocuk güvenliğinin temel bir bileşeni olarak ele almaktır.
- Aileler ve okul yönetimleri, yalnız yürüyen öğrenciler için grup hâlinde yürüme, belirli buluşma noktaları ve güvenilir yetişkin eşliği gibi uygulamaları teşvik edebilir. Aynı mahalleden gelen öğrencilerin birlikte hareket edebileceği güvenli güzergâhlar belirlenebilir; veliler arasında dönüşümlü eşlik sistemi oluşturulabilir. Bu sistemin amacı, çocukların okul yolunda yalnızlık ve erişilebilir yetişkin yokluğu nedeniyle yaşadığı güvensizlik duygusunu azaltmaktır. Aynı zamanda çocukların okul yolunu daha tanıdık, paylaşılmış ve kontrollü bir alan olarak deneyimlemeleri desteklenebilir.
- Servis kullanan öğrenciler için okul yönetimleri, servis firmaları ve aileler arasında daha düzenli bir denetim ve iletişim mekanizması kurulabilir. Servis sürücülerinin ve rehber personelin çocuklarla iletişim biçimi, emniyet kemeri kullanımı, araç içi davranış kuralları, güzergâh güvenliği ve indirme-bindirme düzeni belirli aralıklarla izlenebilir. Velilerin ve öğrencilerin servisle ilgili sorunları bildirebileceği açık bir iletişim kanalı oluşturulabilir. Bu önerinin amacı, servis hizmetinin yalnızca teknik

bir ulaşım hizmeti olarak değil, çocuk güvenliği sorumluluğu taşıyan bir süreç olarak değerlendirilmesini sağlamaktır.

- Trafik birimleri ve belediyeler, okul çevrelerinde çocuklara yönelik trafik güvenliği eğitimlerini uygulamalı hâle getirebilir. Yaya geçidi kullanımı, araçlardan güvenli iniş-biniş, bisiklet veya scooter kullanımı, görünür olma ve riskli trafik davranışlarını fark etme gibi konularda yaşa uygun çalışmalar yapılabilir. Bu eğitimler öğretmenler ve rehberlik servisleriyle iş birliği içinde yürütüldüğünde, çocukların yalnızca kuralları bilmesi değil, okul yolunda karşılaştıkları riskleri tanıması ve güvenli davranış geliştirmesi desteklenebilir.

5.3.5. Park/Oyun Alanlarına Yönelik Öneriler

Parklar ve oyun alanları, çocukların serbest oyun, sosyalleşme, bedensel hareket ve akran etkileşimi açısından önemli kamusal mekânlardır. Bununla birlikte bu alanlarda fiziksel donanım eksikliği, oyun ekipmanlarının bakımsızlığı, aydınlatma yetersizliği, yetişkin gözetiminin sınırlı olması, yabancı kişilerle karşılaşma kaygısı ve yardım isteme noktalarının belirsizliği çocukların güvenlik algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle park ve oyun alanlarına ilişkin öneriler, hem fiziksel çevre güvenliğini hem de sosyal gözetim ve erişilebilir destek boyutunu içermelidir.

- Belediyeler tarafından park ve oyun alanlarında iki yönlü bir güvenlik yaklaşımı geliştirilebilir. Birinci boyutta oyun ekipmanlarının sağlamlığı, zemin güvenliği, aydınlatma, temizlik, yeşil alan bakımı ve çevre düzenlemesi belirli aralıklarla denetlenebilir. İkinci boyutta ise park görevlisi, zabıta devriyesi, görünür destek noktaları ve acil iletişim bilgileri gibi çocukların yardım isteyebileceği mekanizmalar oluşturulabilir. Bu uygulamanın amacı, parkları hem fiziksel risklerden arındırmak hem de çocukların kendilerini görünür ve desteklenebilir hissettikleri kamusal alanlara dönüştürmektir.

- Belediyeler, okul yönetimleri ve aileler iş birliğiyle çocukların parklarda güvenli biçimde vakit geçirmesini destekleyen sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Okul sonrası oyun saatleri, rehberli spor etkinlikleri, mahalle buluşmaları ve aile katılımlı açık alan etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu tür etkinlikler, parklarda olumlu yetişkin varlığını artırarak çocukların alanı daha tanıdık ve güvenli algılamasına katkı sağlayabilir. Ayrıca çocukların parkları yalnızca riskli ya da denetimsiz alanlar olarak değil, sosyal bağ kurdukları güvenli ortak yaşam alanları olarak deneyimlemeleri desteklenebilir.
- Park ve oyun alanlarına ilişkin çocuk görüşleri düzenli aralıklarla alınabilir. Belediyeler, çocuk meclisleri, okul temsilcilikleri, sınıf içi haritalama çalışmaları ya da kısa çocuk anketleri aracılığıyla çocukların hangi parkları güvenli bulduklarını, hangi alanlardan kaçındıklarını ve ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını belirleyebilir. Çocuklardan elde edilen veriler, park yenileme, aydınlatma, donanım seçimi ve denetim planlamasında kullanılabilir. Bu önerinin amacı, çocukların kendi yaşam alanlarına ilişkin karar süreçlerine katılımını güçlendirmek ve güvenlik düzenlemelerini çocuk deneyimine dayalı hâle getirmektir.
- Politika yapıcılar ve yerel yönetimler, çocuk dostu park standartları geliştirebilir. Bu standartlar; erişilebilirlik, yaş gruplarına uygun oyun ekipmanları, engelli çocukların kullanımı, bakım sıklığı, görünürlük, aydınlatma, güvenli zemin ve acil destek bilgileri gibi ölçütleri içerebilir. Böylece park güvenliği kişisel gözleme ya da dönemsel müdahalelere bırakılmadan ölçülebilir, izlenebilir ve sürdürülebilir bir yerel hizmet alanı olarak ele alınabilir.

5.3.6. Sosyal Medya ve Dijital Ortamlara Yönelik Öneriler

Sosyal medya ve dijital ortamlar, çocukların iletişim kurduğu, içerik ürettiği, oyun oynadığı ve sosyalleştiği önemli yaşam alanlarından biri hâline gelmiştir. Araştırma bulguları, dijital ortamlara ilişkin güvenlik algısının; mahremiyet, yabancılarla iletişim, rahatsız edici

içerikler, siber zorbalık, kişisel bilgilerin paylaşımı ve çocukların yardım isteme yollarını bilip bilmemesiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle dijital güvenlik, yalnızca yasaklayıcı bir yaklaşımla değil, çocukların bilinçli, destekli ve güvenli dijital katılımını sağlayacak biçimde ele alınmalıdır.

- Okul yönetimleri, rehberlik servisleri ve bilişim teknolojileri öğretmenleri iş birliğiyle yaşa uygun bir "Güvenli Sosyal Medya Kullanım Protokolü" hazırlanabilir. Bu protokol; gizlilik ayarları, güçlü şifre kullanımı, tanımadığı kişilerle iletişim kurmama, kişisel bilgi ve konum paylaşmama, rahatsız edici içerikle karşılaşınca izlenecek adımlar ve okul içinde başvurulabilecek kişiler gibi açık kuralları içermelidir. Protokolün öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle paylaşılması, dijital riskler karşısında ortak bir dil ve müdahale çerçevesi oluşturulmasına katkı sağlayabilir.
- Rehberlik servisleri ve bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından öğrencilerle kısa, uygulamalı ve tekrarlanan dijital güvenlik oturumları yürütülebilir. Bu oturumlarda öğrencilerle örnek durumlar üzerinden "engelleme, kanıt alma, ekran görüntüsü saklama, güvenilen yetişkine söyleme, okul rehberlik servisine başvurma ve gerekli durumlarda ilgili platforma ya da kuruma bildirim yapma" adımları çalışılabilir. Bu önerinin amacı, çocukların dijital ortamda karşılaştıkları rahatsız edici ya da tehdit edici durumları tanıyabilmelerini ve ne yapacaklarını somut olarak bilmelerini sağlamaktır.
- Veliler için sade, uygulanabilir ve tek sayfalık dijital güvenlik kontrol listeleri hazırlanabilir. Bu listelerde gizlilik ayarlarının kontrolü, yaşa uygun uygulama kullanımı, ekran süresi dengesi, ebeveyn denetimi, güçlü şifre oluşturma, mesaj ve yorum kısıtlamaları, çevrim içi oyunlarda yabancılarla iletişim ve çocuğun rahatsız edici bir durum yaşadığında nasıl destekleneceği gibi başlıklara yer verilebilir. Okullar bu kontrol listelerini veli toplantıları, okul web sayfası, mesajlaşma grupları ya da rehberlik bültenleri aracılığıyla düzenli olarak paylaşabilir. Böylece ailelerin

dijital güvenliği yalnızca teknik bir kontrol alanı olarak değil, çocukla güvene dayalı iletişim kurmayı gerektiren bir süreç olarak ele almaları desteklenebilir.

- Politika yapıcılar, okul yöneticileri ve ilgili kamu kurumları, çocukların dijital ortamlarda başvurabilecekleri destek yollarını daha görünür hâle getirebilir. Çocukların siber zorbalık, tehdit, taciz, uygunsuz içerik ya da kişisel verilerin izinsiz paylaşımı gibi durumlarda hangi okul birimine, hangi kamu kurumuna ya da hangi dijital bildirim kanalına başvurabileceği açık biçimde duyurulabilir. Bu bilgilendirme yalnızca yetişkinlere değil, çocukların yaş düzeyine uygun görsel ve sade materyallerle doğrudan çocuklara da ulaştırılmalıdır. Böylece çocukların dijital ortamda yalnız kalma, utanma ya da ne yapacağını bilememe nedeniyle yardım istemekten kaçınmaları önlenebilir.
- Dijital güvenlik çalışmalarında çocukların görüşleri de düzenli olarak alınabilir. Öğrencilerin hangi platformları kullandıkları, hangi risklerle karşılaştıkları, hangi durumlarda yetişkin desteğine ihtiyaç duydukları ve mevcut okul uygulamalarını yeterli bulup bulmadıkları belirli aralıklarla değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeler, okulun dijital güvenlik protokolünün güncellenmesinde ve rehberlik çalışmalarının içeriğinin belirlenmesinde kullanılabilir. Böylece dijital güvenlik çalışmaları çocukların gerçek deneyimlerine dayalı, güncel ve uygulanabilir bir yapıya kavuşabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların güvenlik algısını güçlendirmeye yönelik çalışmaların yalnızca riskleri ortadan kaldırmaya değil, çocukların desteklenebilir, duyulabilir ve korunabilir olduklarını hissetmelerine de odaklanması gerekmektedir. Bu nedenle aile, okul, yerel yönetim, kolluk birimleri, trafik birimleri, sosyal hizmet kurumları ve politika yapıcılar arasında sürdürülebilir iş birliği mekanizmalarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Çocuk güvenliği alanında geliştirilecek her uygulamanın çocukların gündelik deneyimlerini dikkate alması, başvuru yollarını görünür kılması ve düzenli izleme-

değerlendirme süreçleriyle desteklenmesi, güvenlik algısının güçlendirilmesine anlamlı katkılar sağlayabilir.

KAYNAKLAR

ABC News (2025). *Multiple injuries after school bus carrying more than 40 childrencrashes on first day of school.* https://abcnews.go.com/US/multiple-injuries-after-school-bus-carrying-40-children/story?id=124630547 sayfasından erişilmiştir.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. *Pamukkale University Journal of Education, 31*(31), 41-52.

Ahmed, M., Sabir, I., & Zaman, M. (2022). Children's perceptions of their safety and agency in Pakistan. *Child Indicators Research, 15*(3), 959–987.

Ahn, J., & Yoo, J. P. (2025). Patterns of children's perception of safety across diverse contexts and their subjective well-being. *Child Indicators Research, 18*(4), 1433–1465.

Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun. (2012). *T.C. Resmî Gazete*, 28239, 20 Mart 2012.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.

Akbulut, H. (2018). *Sınıf güvenliğinin sağlanmasında okul yeterlilikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akgün, S., & Başar, M. (2019). Okul güvenliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 131-151.

Aksoy, N. (2005). Eğitimde fiziksel ceza: Kültürlerarası bir karşılaştırma. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildirileri 1,* 338-343.

Akyüz, E. (2024). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması.* Ankara: Pegem.

Anadolu Ajansı [AA] (2024a). *Okul geçidinde ölümlü ve yaralamalı kazaya karışan sürücü "asli kusurlu" sayıldı.* https://www.aa.com.tr/tr/gundem/okul-gecidinde-olumlu-ve-yaralamali-kazaya-karisan-surucu-asli-kusurlu-sayildi/3356239 sayfasından erişilmiştir.

Anadolu Ajansı [AA] (2024b). *Discord'da bir çocuğun da bulunduğu görüntüler üzerine açılan soruşturmanın şüphelisi tutuklandı.* https://www.aa.com.tr/tr/gundem/discordda-bir-cocugun-da-bulundugu-goruntuler-uzerine-acilan-sorusturmanin-suphelisi-tutuklandi/3356691 sayfasından erişilmiştir.

Anadolu Ajansı [AA] (2025a). *Çorum'da 8 sahipsiz köpeğin saldırdığı öğrenci yaralandı.* https://www.aa.com.tr/tr/gundem/corumda-8-sahipsiz-kopegin-saldirdigi-ogrenci-yaralandi/3495250 sayfasından erişilmiştir.

Anadolu Ajansı [AA] (2025b). *Eskişehir'de sahipsiz köpeğin saldırısına uğrayan 2 çocuk yaralandı.* https://www.aa.com.tr/tr/gundem/eskisehirde-sahipsiz-kopegin-saldirisina-ugrayan-2-cocuk-yaralandi/3546537 sayfasından erişilmiştir.

Andresen, S. (2014). Childhood vulnerability: Systematic, structural, and individual dimensions. *Child Indicators Research, 7*, 699-713.

AP News (2025). *Denmark social media ban*. https://apnews.com/article/denmark-social-media-ban-australia-1e96a3df3276cc2033a6f04effb89f51 sayfasından erişilmiştir.

Arvisais, O., Charland, P., Audet, F., & Skelling-Desmeules, Y. (2023). Protection and the sense of safety of students enrolled in an accelerated education program in the Dadaab refugee camp. *Prospects, 53*(1), 115-129.

Associated Press [AP News] (2024). *Car ramming injures schoolchildren in Japan.* https://apnews.com/article/japan-car-ramming-schoolchildren-7b2c6409d62f5b5b9fc4894296b56c19 sayfasından erişilmiştir.

Atatanır, H. (2022). Çocukluk olgusunun ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 205-219.

Atila Demir, S. (2022). Çocukluğun sosyolojik serüveni ve toplumsal kabulü. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AKSOS), (11),* 53–72.

Australian Broadcasting Corporation [ABC News Australia] (2025). *Two more students struck near Sydney primary school, prompting safety concerns.* https://www.abc.net.au/news/2025-11-14/islah-metcalfe-rouse-hill-public-school-two-more-students-struck/106007398 sayfasından erişilmiştir.

Avar, A. A. (2009). Lefebvre'nin üçlü diyalektiği: Algılanan, tasarlanan, yaşanan mekân. *Mimarlık ve Mekân Algısı*, *17*, 7–16.

Aven, T. (2014). What is safety science? *Safety Science*, *67*, 15–20.

Bagattini, A. (2019). Children's well-being and vulnerability. *Ethics and Social Welfare, 13*(3), 211-215.

Başaranbilek, E. (1994). Arkeolojik Eserlerde Çocuk. B. Onur (Ed.). *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu: 23-24 Nisan 1993* (s. 44-59). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

BBC (2024a). *Türkiye'de çocuğa şiddet vakaları neden artıyor?* https://www.bbc.com/turkce/articles/cy76rd5k5xro sayfasından erişilmiştir.

BBC (2024b). *İzmir'de beş çocuğun hayatını kaybettiği yangınla ilgili neler biliniyor?* https://www.bbc.com/turkce/articles/c1jr8y1j91wo sayfasından erişilmiştir.

BBC (2024c). *Sara Sharif's 'sadistic' killers jailed for murder.* https://www.bbc.com/news/articles/czr3vygvyy7o sayfasından erişilmiştir.

Belediye Kanunu. (2005). *T.C. Resmî Gazete,* 25874, 13 Temmuz 2005.

Bianet (2024). *343 çocuk önlenebilir nedenlerle hayatını kaybetti.* https://bianet.org/haber/343-cocuk-onlenebilir-nedenlerle-hayatini-kaybetti-297994 sayfasından erişilmiştir.

Bianet (2025). *Çocuklar en çok evlerinde istismara maruz kalıyor.* https://bianet.org/haber/cocuklar-en-cok-evlerinde-istismara-maruz-kaliyor-312637 sayfasından erişilmiştir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun. (1995). *T.C. Resmî Gazete,* 22184, 9 Şubat 1995.

Borg, A.-L. (2023). 'This place does not feel safe': Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare. *Children's Geographies, 21*(6), 1044–1057.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988a). *A secure base: Clinical applications of attachment theory.* Routledge.

Bowlby, J. (1988b). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bowlby, J. (2012). *Güvenli bir dayanak: Ebeveyn- çocuk bağlanması ve sağlıklı insan gelişimi* (S. Güneri, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brooks, D. J. (2010). What is security: Definition through knowledge categorization. *Security Journal*, *23*(3), 225–239.

Castelino, T. (2009). Making children's safety and wellbeing matter. *Australian Social Work, 62*(1), 61–73.

Cevher Kalburan, N., Kahriman Pamuk, D., & Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 23*(59), 235–261.

Copeland, W. E., Shanahan, L., Hinesley, J., Chan, R. F., Aberg, K. A., Fairbank, J. A., ... & Costello, E. J. (2018). Association of childhood trauma exposure with adult psychiatric disorders and functional outcomes. *JAMA Network Open*, *1*(7), e184493.

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.

Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health, 58*(5), 543–550.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

Crown Prosecution Service [CPS] (2025). *Snapchat predator jailed after grooming girl to carry out sex acts and self-harm*. https://www.cps.gov.uk/north-west/news/snapchat-predator-jailed-after-grooming-girl-carry-out-sex-acts-and-self-harm sayfasından erişilmiştir.

Cumhuriyet (2024). *Evinin önünde oyun oynarken "maganda kurşunu" isabet eden çocuk…* https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/evinin-onunde-oyun-oynarken-maganda-kursunu-isabet-eden-cocuk-2263043 sayfasından erişilmiştir.

Cummings, E. M., & Miller-Graff, L. E. (2015). Emotional security theory: An emerging theoretical model for youths' psychological and physiological responses across multiple developmental contexts. *Current Directions in Psychological Science, 24*(3), 208–213.

Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK). (2009). *Genel Yorum No. 12: Çocuğun Görüşünün Dikkate Alınma Hakkı*. Birleşmiş Milletler.

Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK). (2011). *Genel Yorum No. 13: Çocuğun Her Türlü Şiddetten Korunma Hakkı*. Birleşmiş Milletler.

Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK). (2013). *Genel Yorum No. 17: Çocuğun Dinlenme, Boş Zaman, Oyun ve Kültürel Yaşam Haklarına İlişkin Genel Yorum*. Birleşmiş Milletler.

Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK). (2021). *Genel Yorum No. 25: Dijital Ortamla İlgili Olarak Çocuk Haklarına İlişkin Genel Yorum*. Birleşmiş Milletler.

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). *T.C. Resmî Gazete,* 25876, 15 Temmuz 2005.

Çocukların Cinsel Suistimal ve Cinsel İstismara Karşı Korunmasına İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi. (2011). *T.C. Resmî Gazete,* 28050, 10 Eylül 2011.

Daley, C. E., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Attributions toward violence of male juvenile delinquents: A concurrent mixed-methodological analysis. *The Journal of Social Psychology*, *144*(6), 549–570.

Davies, P. T., & Woitach, M. J. (2008). Children's emotional security in the interparental relationship. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(4), 269–274.

Demirören Haber Ajansı [DHA] (2024). *Kayseri'de 24 öğrenci zehirlenme şüphesiyle hastaneye kaldırıldı.* https://www.dha.com.tr/yerel-haberler/kayseri/kayseride-24-ogrenci-zehirlenme-suphesiyle-ha-2426030 sayfasından erişilmiştir.

Demirören Haber Ajansı [DHA] (2025a). *Avcılar'da servis bekleyen çocuğu takip etti; annesi gelince kaçtı.* https://www.dha.com.tr/gundem/avcilarda-servis-bekleyen-cocugu-takip-etti-annesi-gelince-kacti-video-2752347 sayfasından erişilmiştir.

Demirören Haber Ajansı [DHA] (2025b). *Bağcılar'da elektrikli oyuncaklara binen 5 çocuk akıma kapıldı, park mühürlendi.* https://www.dha.com.tr/gundem/bagcilarda-elektrikli-oyuncaklara-binen-5-cocuk-akima-kapildi-park-muhurlendi-2764812 sayfasından erişilmiştir.

Demirören Haber Ajansı [DHA] (2025c). *İstanbul merkezli 25 ilde "panelcilere" operasyon: 35'i çocuk 68 kişi gözaltında.* https://www.dha.com.tr/yerel-haberler/istanbul/istanbul-istanbul-merkezli-25-ilde-panelciler-2574458 sayfasından erişilmiştir.

Downey, C., & Crummy, A. (2022). The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior. *European Journal of Trauma & Dissociation, 6*(1), 100237.

Duffy, R. T., Larsen, K., Bélanger, M., Brussoni, M., Faulkner, G., Gunnell, K., Tremblay, M. S., & Larouche, R. (2024). Children's independent mobility, school travel, and the surrounding neighborhood. *American Journal of Preventive Medicine, 66*(5), 819–831.

Engelliler Hakkında Kanun. (2005). *T.C. Resmî Gazete,* 25868, 7 Temmuz 2005.

Enskär, K., Isma, G. E., & Rämgård, M. (2021). Safe environments-Through the eyes of 9-year-old schoolchildren from a socially vulnerable area in Sweden. *Child: Care, Health and Development, 47*(1), 57-69.

Eraslan, L. (2019). Çocukluk sosyolojisine giriş. *Çocuk ve Medeniyet, 4*(7), 81-104.

Erbay, E. (2019). *Çocuk hakları.* Ankara: Yeni İnsan.

Erkut, Z., Balcı, S., & Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet, 2*(3), 17-28.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi. B. Onur (Ed.), *Gelişimin temelleri* (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev.) içinde (s. 25-33). Ankara: İmge.

Geçtan, E. (2022). *İnsan olmak.* İstanbul: Metis.

Ghaleb, B. D. S. (2024). Towards a dynamic model of human needs: A critical analysis of Maslow's hierarchy. *International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science, 2*(3), 1028–1046.

Giesinger, J. (2019). Vulnerability and autonomy-children and adults. *Ethics and Social Welfare, 13*(3), 216-229.

Gill, T. (2018). *Playing it safe? A global white paper on risk, liability and children's play in public space*. Bernard van Leer Foundation.

Global News (2024). *Bonnyville teacher accused of paying off student after sexual assault: Alberta RCMP*. https://globalnews.ca/news/10750445/bonnyville-rcmp-teacher-sexual-assault-interference/ sayfasından erişilmiştir.

Global News (2025). *Woman whose "dangerous dog" attacked child at playground sentenced to jail, 10-year dog ban.* https://globalnews.ca/news/11569923/woman-whose-dangerous-dog-attacked-child-at-playground-sentenced-to-jail-10-year-dog-ban/ sayfasından erişilmiştir.

González-Carrasco, M., Casas, F., Ben-Arieh, A., Savahl, S., & Tiliouine, H. (2019). Children's perspectives and evaluations of safety in diverse settings and their subjective well-being: A multi-national approach. *Applied Research in Quality of Life, 14*, 309-334.

Güler-Yılmaz, K. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının incelenmesi: Sultanbeyli ilçesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güvenli Okul Bildirgesi (2015). *Global coalition to protect education from attack.* https://protectingeducation.org/wp content/uploads/safe_schools_declaration_turkish.pdf sayfasından erişilmiştir.

Habertürk (2025a). *Sokakta oynayan çocukları "gürültü yaptıkları" gerekçesiyle sopayla darbetti; o anlar kamerada*. https://www.haberturk.com/adana-haberleri/114580591-sokakta-oynayan-cocuklari-gurultu-yaptiklari-gerekcesiyle-sopayla-darbetti-o-anlar sayfasından erişilmiştir.

Habertürk (2025b). *Gaziantep'te hademe 6 yaşındaki öğrenciyi bıçakladı.* https://www.haberturk.com/gaziantep-haberleri/115767202-gaziantepte-hademe-6-yasindaki-ogrenciyi-bicakladi sayfasından erişilmiştir.

Helleman, G., Nio, I., & de Vries, S. I. (2023). Playing outdoors: What do children do, where and with whom? *Journal of Childhood, Education & Society, 4*(3), 322–337.

Herring, J. (2023). Vulnerability and children's rights. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique, 36*(4), 1509-1527.

Hindustan Times (2025). *Centre orders nationwide school safety audits, day after Rajasthan roof collapse kills 7.* https://www.hindustantimes.com/india-news/centre-directs-states-uts-to-conduct-safety-audits-of-school-buildings-101753553684031.html sayfasından erişilmiştir.

Hollnagel, E. (2014). Is safety a subject for science? *Safety Science, 67*, 21–24.

Holloway, S. L., & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.

Howard, A. W. (2010). Keeping children safe: Rethinking how we design our surroundings. *Canadian Medical Association Journal, 182*(6), 573–576.

Huber, M. & Helm, C. (2024). The sense of security and comfort in education-Development, validation, and interpretation of a new questionnaire. *Education Sciences, 14*(11), 1162.

Hürriyet (2024a). *Okul bahçesinde Miray'ın ölümüne neden olan öğretmen tahliye edildi.* https://www.hurriyet.com.tr/video/okul-bahcesinde-mirayin-olumune-neden-olan-ogretmen-tahliye-edildi-42581800 sayfasından erişilmiştir.

Hürriyet (2024b). *Okulda kız çocuğuna istismarda bulunan temizlik görevlisi, yeniden gözaltına alındı.* https://www.hurriyet.com.tr/gundem/okulda-kiz-cocuguna-istismarda-bulunan-temizlik-gorevlisi-yeniden-gozaltina-alindi-42562746 sayfasından erişilmiştir.

Hürriyet (2025). *Son dakika... Pendik'te yangın faciası: 3 çocuk hayatını kaybetti, 1 çocuk ağır yaralandı! "Abla ne olursun çocuklarımı kurtar".* https://www.hurriyet.com.tr/gundem/son-dakika-pendikte-yangin-faciasi-2-cocuk-hayatini-kaybetti-2-cocuk-agir-yaralandi-43050058 sayfasından erişilmiştir.

Imanian, S. (2014). Children's sense of security in social spaces: A case study of middle-class children in Iran. *Sage Open*, *4*(4).

İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi Hakkında Kanun (5651 Sayılı Kanun). (2007). *T.C. Resmî Gazete,* 26530, 23 Mayıs 2007.

İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (6331 Sayılı Kanun). (2012). *T.C. Resmî Gazete,* 28339, 30 Haziran 2012.

Jack, G. (2010). Place matters: The significance of place attachments for children's well-being. *British Journal of Social Work, 40*(3), 755-771.

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.

Johnson, B. (2000). Using video vignettes to evaluate children's personal safety knowledge: Methodological and ethical issues. *Child Abuse & Neglect, 24*(6), 811-827.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26.Karaman-Kepenekci, Y. (2014). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık.* Ankara: Siyasal.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel.

Karayolları Trafik Kanunu. (1983). *T.C. Resmî Gazete,* 18195, 18 Ekim 1983.

Kerns, K. A., Mathews, B. L., Koehn, A. J., Williams, C. T., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & Human Development, 17*(4), 337–353.

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. (2016). *T.C. Resmî Gazete,* 29677, 7 Nisan 2016.

Koller, D., & Farley, M. (2019). Examining elements of children's place attachment. *Children's Geographies, 17*(4), 491-500.

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education, 3*(2), 103-135.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43*(2), 265–275.

Litsmark, A., Rahm, J., Mattsson, P., & Johansson, M. (2023). Children's independent mobility during dark hours: A scoping review. *Frontiers in Public Health, 11*, 1110224.

Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age*. London, UK: London School of Economics and Political Science.

Mahmoudi, H., & Mintz, S. (Eds.). (2019). *Children and globalization: Multidisciplinary perspectives*. Routledge.

Maine, F., Brummernhenrich, B., Chatzianastasi, M., et al. (2021). Children's exploration of the concepts of home and belonging: Capturing views from five European countries. *International Journal of Educational Research, 110*, 101876.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality.* Harper & Row.

Maslow, A.H. (2011). *İnsan olmanın psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.

Massey, D. (2005). *For space*. Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020). *T.C. Resmî Gazete,* 31213, 14 Ağustos 2020.

Mulvihill, D. (2005). The health impact of childhood trauma: An interdisciplinary review, 1997-2003. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 28*(2), 115-136.

Navy, S. L. (2020). Theory of human motivation—Abraham Maslow. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice.* Springer.

NBC Chicago (2025). *Foster mom sentenced to prison time in 10-year-old NW Indiana boy's death.* https://www.nbcchicago.com/news/local/foster-mom-sentenced-to-prison-time-in-10-year-old-nw-indiana-boys-death/3649513/ sayfasından erişilmiştir.

Nesin, A. (2018). *Eğitim üstüne.* İstanbul: Nesin.

Nickerson, A. B., Randa, R., Jimerson, S., & Guerra, N. G. (2021). Safe places to learn: Advances in school safety research and practice. *School Psychology Review, 50*(2-3), 158-171.

Nisa, C. F., Bélanger, J. J., & Schumpe, B. M. (2020). On solid ground: Secure attachment promotes place attachment. *Journal of Environmental Psychology, 70,* 101463.

Noltemeyer, A., James, A. G., Bush, K., Bergen, D., Barrios, V., & Patton, J. (2021). The relationship between deficiency needs and growth needs: The continuing investigation of Maslow's theory. *Child & Youth Services, 42*(1), 24–42.

Norozi, S. A., & Moen, T. (2016). Childhood as a social construction. *Journal of Educational and Social Research, 6*(2), 75–80.

NTV (2024a). *Gaziantep'te gürültü nedeniyle öldürülen çocuğun son görüntüsü.* https://www.ntv.com.tr/video/turkiye/gaziantepte-gurultu-nedeniyle-oldurulen-cocugun-son-goruntusu,hBHP83vO9k2LkVVL13VOmQ sayfasından erişilmiştir.

NTV (2024b). *Kaldırım'da yürüyen anne ve çocuğun üzerine çimento döküldü.* https://www.ntv.com.tr/turkiye/kaldirimda-yuruyen-anne-ve-cocugunun-uzerine-cimento-dokuldu,izMog0_5gUWNEFS9vNuWIQ sayfasından erişilmiştir.

NTV (2024c). *Balıkesir'de öğrenci servisi TIR'la çarpıştı: 5'i ağır 28 yaralı.* https://www.ntv.com.tr/galeri/turkiye/balikesirde-ogrenci-servisi-tirla-carpisti5i-agir-28-yarali,6MYgEH_RG0CkFDBFTVnBRQ sayfasından erişilmiştir.

Okul Servis Araçları Yönetmeliği. (2017). *T.C. Resmî Gazete,* 30221, 25 Ekim 2017.

Onur, B. (2005). Çocukluğun dünü ve bugünü. *Kebikeç Dergisi, 19,* 99-112.

Ördem Aydoğmuş, Ö. (2020). Türkiye'de çocukluk sosyolojisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(31), 4469–4492.

Öztan, G. G. (2009). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp sayfasından erişilmiştir.

Özüçetin, Y., & Sanatasan, Ş. (2021). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de çocuk korunmasına ilişkin yaklaşımlar ve yasal gelişmeler. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi,* (120), 1-24.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.

Polat, S., (2009). İlköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 34*(368), 4-12.

Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, *50*(3), 382-398.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (K. İnal, Çev.). İmge Kitabevi.

Raheemy, Y., Sherratt, F., & Hallowell, M. R. (2025). What is safety? Contemporary definitions and interpretations across North America. *Safety Science, 185*, 106798.

Reuters (2024a). *Finland school shooting: 12-year-old suspect held after one child is killed two are wounded.* https://www.reuters.com/world/europe/shooting-incident-finnish-school-police-say-2024-04-02/ sayfasından erişilmiştir.

Reuters (2024b). *Car rams into students outside China primary school, hurting several people.* https://www.reuters.com/world/china/multiple-students-injured-outside-primary-school-chinas-changde-says-state-media-2024-11-19/ sayfasından erişilmiştir.

Reuters (2024c). *Russian missile kills three in residential area of Ukraine's Mykolaiv.* https://www.reuters.com/world/europe/russian-missile-kills-three-residential-area-ukraines-mykolaiv-2024-07-19/ sayfasından erişilmiştir.

Reuters (2025a). *Suspect arrested after two killed in knife attack in German park.* https://www.reuters.com/world/europe/suspect-arrested-after-two-killed-knife-attack-german-park-2025-01-22/ sayfasından erişilmiştir.

Reuters (2025b). *Child sexual exploitation lawsuits against Roblox centralized in San Francisco*. https://www.reuters.com/legal/government/child-sexual-exploitation-lawsuits-against-roblox-centralized-san-francisco-2025-12-12/ sayfasından erişilmiştir.

Ristvej, J., Lacinàk, M., & Ondrejka, R. (2020). On smart city and safe city concepts. *Mobile Networks and Applications, 25,* 836-845.

Ruiz-Casares, M., Collins, T. M., Tisdall, E. K. M., & Grover, S. (2016). Children's rights to participation and protection in international development and humanitarian interventions: nurturing a dialogue. *The International Journal of Human Rights, 21*(1), 1–13.

Ryan, R. M., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2007). How integrative is attachment theory? Unpacking the meaning and significance of felt security. *Psychological Inquiry, 18*(3), 177–182.

Sarriera, J. C., Bedin, L. M., & Strelhow, M. R. W. (2020). Perceptions of safety and subjective well-being of Brazilian children. *Journal of Community Psychology, 49*(1), 1–10.

Severinsson, S. (2023). Assemblages of security?-A study about starting school and feeling safe and secure at school. *Pedagogy, Culture & Society, 32*(5), 1573-1592.

Sigmundsson, H., Litlabø, V. R., Matos, M., & Haga, M. (2025). Robust children: exploring engagement with academic subjects, well-being and psychological safety in schoolchildren aged 6–9 years in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–16.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London School of Economics and Political Science.

Spånberger Weitz, Y. (2023). "The home isn't like a safe space for them": Ideals of home and family relationships in children's talk about family adversity and help-seeking. *Children & Society, 37*(2), 452–468.

Steckermeier, L. C. (2019). Better safe than sorry: Does agency moderate the relevance of safety perceptions for the subjective well-being of young children? *Child Indicators Research, 12*(1), 29–48.

Sütçü, S., Batman, H., Eraslan, E., & Demirel, A. C. (2023). Cumhuriyetin 100. yılında geçmişten günümüze Türkiye'de çocuk koruma sistemi. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 8*(16), 183-198.

Syropoulos, S., Leidner, B., Mercado, E., Li, M., Cros, S., Gómez, A., Baka, A., Chekroun, P., & Rottman, J. (2024). How safe are we? Introducing the multidimensional model of perceived personal safety. *Personality and Individual Differences, 224,* 112640.

T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022). *İlçe SEGE-2022 (Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması) çalışması.* https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege sayfasından erişilmiştir.

Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Educational Sciences (JFES) 22*(1), 71-88.

Tan, M. (1990). Eğitimde bedensel cezalandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 545-556.

Tan, M. (1994). Çocukluk, Dün ve Bugün. B. Onur (Ed.). *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu: 23-24 Nisan 1993* (s. 11-31). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.

Tavakoli, Z., Abdollahi, S., Waygood, O., Páez, A., & Boisjoly, G. (2024). Traffic danger's potential impact on children's accessibility. *Transportation Research Part D: Transport and Environment, 135*, 104370.

Tayefi-Nasrabadi, M., García, E. H., & Pourzakarya, M. (2021). Let children plan neighborhoods for a sustainable future: a sustainable child-friendly city approach. *Local Environment, 26*(2), 198–215.

TF1 Info (2025). *School bullying: 282 student perpetrators were transferred to another school over two years.* https://www.tf1info.fr/education/education-nationale-harcelement-scolaire-282-eleves-auteurs-harceleurs-ont-ete-changes-d-ecole-en-deux-ans-en-elementaire-2405184.html sayfasından erişilmiştir.

The Guardian (2025b). *TikTok sued over deaths of children said to have attempted blackout challenge*. https://www.theguardian.com/technology/2025/feb/07/tiktok-sued-over-deaths-of-children-said-to-have-attempted-blackout-challenge sayfasından erişilmiştir.

The Guardian. (2025a). *Online child sexual abuse surges by 26 percent in year as police say tech firms must act*. https://www.theguardian.com/society/2025/dec/11/online-child-sexual-abuse-surges-by-26-percent-in-year-as-police-say-tech-firms-must-act sayfasından erişilmiştir.

The Indian Express (2024). *West Bengal: Boy dies after getting entangled in swing rope at playground.* https://indianexpress.com/article/cities/kolkata/west-bengal-boy-death-suffocation-swing-rope-9732219/ sayfasından erişilmiştir.

TRT Haber (2024a). *Çocuğa cinsel istismar iddiasıyla yargılanan sanığın 204 yıla kadar hapsi istendi.* https://www.trthaber.com/haber/turkiye/cocuga-cinsel-istismar-iddiasiyla-yargilanan-sanigin-204-yila-kadar-hapsi-istendi-925640.html sayfasından erişilmiştir.

TRT Haber (2024b). *Bolu'da okulda yangın merdiveninden düşen öğrenci yaralandı.* https://www.trthaber.com/haber/guncel/boluda-okulda-yangin-merdiveninden-dusen-ogrenci-yaralandi-882519.html sayfasından erişilmiştir.

TRT Haber (2024c). *Tokat'ta parkta oynayan çocuk omzuna isabet eden yorgun mermiyle yaralandı.* https://www.trthaber.com/haber/guncel/tokatta-parkta-oynayan-cocuk-omzuna-isabet-eden-yorgun-mermiyle-yaralandi-865299.html sayfasından erişilmiştir.

TRT Haber (2025a). *Samsun'da köpekten kaçan çocuğa araç çarptı.* https://www.trthaber.com/haber/turkiye/samsunda-kopekten-kacan-cocuga-arac-carpti-893833.html sayfasından erişilmiştir.

TRT Haber (2025b). *Çocuklar arasında siber zorbalık artıyor.* https://www.trthaber.com/haber/cocuk/cocuklar-arasinda-siber-zorbalik-artiyor-910101.html sayfasından erişilmiştir.

TRT Haber (2025c). *Deepfake, çocukların dijital güvenliğini tehdit ediyor.* https://www.trthaber.com/haber/cocuk/deepfake-cocuklarin-dijital-guvenligini-tehdit-ediyor-909000.html sayfasından erişilmiştir.

Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2022). Urie Bronfenbrenner's bioecological theory: Its development, core concepts, and critical issues. In K. Adamsons, A. L. Few-Demo, C. Proulx, & K. Roy (Eds.), *Sourcebook of family theories and methodologies*. Springer.

Tutak, M., & Brodny, J. (2023). A smart city is a safe city: Analysis and evaluation of the state of crime and safety in Polish cities. *Smart Cities, 6*(6), 3359-3392.

TÜİK (2020). *Çocuk işgücü anketi sonuçları, 2019.* https://data.tuik.gov.tr/bulten/index?p=child-labour-force-survey-2019-33807 sayfasından erişilmiştir.

TÜİK (2024). *İstatistiklerle çocuk, 2024*. Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.

Türk Medenî Kanunu. (2001). *T.C. Resmî Gazete,* 24607, 8 Aralık 2001.

Türkçapar, H. (2022). *Fark et, düşün, hisset, yaşa-Kendi kendine psikoterapi rehberi*. İstanbul: Epsilon.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *T.C. Resmî Gazete*, 17863, 9 Kasım 1982.

UNICEF (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a digital world*. UNICEF.

UNICEF (2021a). *COVID-19 75 yıllık tarihimizde çocukları etkileyen en büyük küresel kriz-UNICEF*. https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/covid-19-75-y%C4%B1ll%C4%B1k-tarihimizde-%C3%A7ocuklar%C4%B1-etkileyen-en-b%C3%BCy%C3%BCk-k%C3%BCresel-kriz-unicef sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2021b). *COVID-19'dan kaynaklanan öğrenme kayıpları mevcut öğrenci neslinin yaşam boyu kazançlarında 17 trilyon dolara yakın bir kayba mal olabilir.* https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/covid-19dan-kaynaklanan-%C3%B6%C4%9Frenme-kay%C4%B1plar%C4%B1-mevcut-%C3%B6%C4%9Frenci-neslinin-ya%C5%9Fam-boyu sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2021c). *UNICEF uyarıyor: COVID-19'un çocukların ve gençlerin ruh sağlığı üzerindeki etkisi buzdağının sadece görünen kısmı olabilir.* https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-uyar%C4%B1yor-covid-19un-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-ve-gen%C3%A7lerin-ruh-sa%C4%9Fl%C4%B1%C4%9F%C4%B1-%C3%BCzerindeki-etkisi sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2021d). *Protecting children from violence in school*. UNICEF.

UNICEF (2022). *UNICEF uyarıyor: COVID-19'un eğitimde neden olduğu kayıpların boyutu neredeyse başa çıkılamaz seviyelere ulaştı.* https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-uyar%C4%B1yor-covid-19un-e%C4%9Fitimde-neden-oldu%C4%9Fu-kay%C4%B1plar%C4%B1n-boyutu-neredeyse-ba%C5%9Fa sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2023). *Türkiye'de depremden etkilenen çocukların korunmasına ilişkin rehberlik.* https://www.unicef.org/turkiye/en/guidance-protecting-children-who-have-been-affected-earthquakes-t%C3%BCrkiye sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2024a). *Özet bilgiler: Çocuklara yönelik şiddet artmaya devam ederken bu durum, dünya genelinde milyonlarca çocuğu etkiliyor.* https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/%C3%B6zet-bi%CC%87lgi%CC%87ler-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-%C5%9Fiddet-artmaya-devam-ederken-bu-durum-d%C3%BCnya sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2024b). *Video oyunları ve çocuklar: Ebeveyn rehberi. Çocuğunuz için olumlu ve güvenli bir oyun ortamı yaratmak.* https://www.unicef.org/turkiye/hikayeler/video-oyunlar%C4%B1-ve-%C3%A7ocuklar-ebeveyn-rehberi sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2024c). *UNICEF ve ILO Türkiye'den, kriz dönemlerinde çocuk işçiliğini sonlandırma taahhütlerini yerine getirme çağrısı.* https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-ve-ilo t%C3%BCrkiyeden-kriz-d%C3%B6nemlerinde %C3%A7ocuki%CC%87%C5%9F%C3%A7ili%C4%9Fini-sonland%C4%B1rma sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2024d). *Bir yıl önce Türkiye ve Suriye'de yaşanan şiddetli depremler, çocukları ve aileleri hâlâ etkilemeye devam ediyor.* https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/bir-y%C4%B1l-%C3%B6nce-t%C3%BCrkiye-ve-suriyede-ya%C5%9Fanan-%C5%9Fiddetli-depremler-%C3%A7ocuklar%C4%B1-ve-aileleri sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2025). *Data brief on violence against children at home*. UNICEF.

UNICEF (2026). *Education under attack.* https://www.unicef.org/take-action/campaigns/children-under-attack/education-under-attack sayfasından erişilmiştir.

Usta, G. (2020). Mekân ve yer kavramlarının anlamsal açıdan irdelenmesi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 10*(1), 25–30.

Uysal, A. (2015). Çocuk coğrafyaları ve çocukların gündelik mekânları. *İDEALKENT, 17*, 46–61.

Van As, A. B., & Stein, D. J. (2010). Child safety: A neglected priority. *World Journal of Pediatrics, 6*(4), 293–295.

Varma, R. (2021). Reimagining safer school streets with children using the crosswalk program. *IATSS Research, 45*, 39–48.

Veale, D., Robins, E., Thomson, A. B., & Gilbert, P. (2023). No safety without emotional safety. *The Lancet Psychiatry, 10*(1), 65–70.

Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science, 12*(5), 900–910.

Vincenten, J., & Michalsen, A. (2002). Priorities for child safety in the European Union: Agenda for action. *Injury Control and Safety Promotion, 9*(1), 1–8.

Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2016). Children's perceptions of emotion regulation strategy effectiveness: Links with attachment security. *Attachment & Human Development, 18*(4), 354–372.

Yerasimos, M. (1994). 16-19. Yüzyılda Batı Kaynaklı Gravürlerde Osmanlı Çocuk Figürleri. B. Onur (Ed.). *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu: 23-24 Nisan 1993* (s. 67-76). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım-Doğru, S.S. (2012). Yasal düzenlemeler. S.S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Aile refahı ve koruma* içinde (s. 1-43). Ankara: Eğiten Kitap.

Zhang, T., Chow, A., Wang, L., Dai, Y., & Xiao, Z. (2012). Role of childhood traumatic experience in personality disorders in China. *Comprehensive Psychiatry, 53*(6), 829-836.

EKLER

Ek 1. İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Mekânlarda Güvenlik Algıları Anketi (Nihai Form)

Sevgili Öğrenciler, ♥

Bu anket, sizin kendinizi nerelerde **güvende ya da güvensiz hissettiğinizi** anlamak için hazırlanmıştır. **Görüş ve önerileriniz,** yaşadığınız mekânların **daha güvenli hale getirilmesine** katkı sağlayacaktır. Düşünceleriniz benim için çok değerli!

Bu **bir sınav ya da test değil.** O yüzden yanlış ya da doğru cevap yok. Adınızı, soyadınızı yazmanıza gerek yok. Anketteki sorulara **içinizden geldiği gibi, rahatça ve dürüstçe** cevap verebilirsiniz. Ankette, günlük hayatınızda bulunduğunuz mekânlar ve bu mekânlarda nasıl hissettiğinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyup, size en uygun cevapları işaretleyerek veya boşluklara düşüncelerinizi yazarak yanıtlamanızı rica ediyorum.

Lütfen unutmayın! Burada verdiğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Eğer bir soruyu anlamakta zorluk yaşarsanız, öğretmeninizden veya benden **yardım alabilirsiniz.**

"İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEKÂNLARDA GÜVENLİK ALGILARI" ANKETİ

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

- Bu bölümde, sizinle ve günlük yaşamınızla ilgili toplam **8 (sekiz) soru** bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak size en uygun cevabı "**kutucuğun (☐) içine çarpı (X)**" koyarak işaretlemeniz beklenmektedir.
- **Cevaplarınızı işaretlerken ve yazarken dikkat etmeniz gerekenler:**
  - *"Evet ☐" veya "Hayır ☐" şeklinde verilen seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz.*
  - *Bazı sorularda birden fazla seçeneği işaretlemeniz istenebilir. Bu durumda, sizin için uygun olan kutucukları işaretleyebilirsiniz.*
  - *Eğer cevabınızı seçenekler arasında bulamazsanız, "Diğer ☐" seçeneğini işaretleyerek kendi cevabınızı yazabilirsiniz.*

1. Cinsiyetiniz?

☐ Kız ☐ Oğlan

2. Okulunuzun adını, aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....

3. Nasıl bir evde yaşıyorsunuz?

☐ **Özel güvenlik önlemleri** *(etrafı duvar/tel örgü ile çevrili, kamera, sesli veya görüntülü kapı zili vb.)* ve **güvenlik görevlisi olmayan** bir evde yaşıyorum.

☐ **Hem özel güvenlik önlemleri** *(etrafı duvar/tel örgü ile çevrili, kamera, sesli veya görüntülü kapı zili vb.)* **hem de güvenlik görevlisi olan** bir evde yaşıyorum.

☐ **Özel güvenlik önlemleri** *(etrafı duvar/tel örgü ile çevrili, kamera, sesli veya görüntülü kapı zili vb.)* **olan** ancak **güvenlik görevlisi olmayan** bir evde yaşıyorum.

☐ **Özel güvenlik önlemleri olmayan** ancak **güvenlik görevlisi olan** bir evde yaşıyorum.

☐ **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.)*:

……

……

……

4. Yaşadığınız evin, oyun oynayabileceğiniz/oturabileceğiniz bir bahçesi var mı?

☐ Evet, bahçemiz var. ☐ Hayır, bahçemiz yok.

5. Okula nasıl gidip geliyorsunuz? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

☐ Tek başıma yürüyerek

☐ Arkadaşlarımla yürüyerek

☐ Yetişkin biriyle yürüyerek

☐ Okul servisiyle

☐ Tek başıma toplu taşıma araçlarıyla *(Otobüs, minibüs veya metro)*

☐ Yetişkin biriyle toplu taşıma araçlarıyla *(Otobüs, minibüs veya metro)*

☐ Ailemin veya yetişkin birinin arabasıyla

☐ **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.)*:

……

……

6. Okul dışında en çok nerelerde vakit geçiriyorsunuz? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

☐ Kendi evimizde
☐ Akrabalarımın evinde
☐ Komşularımın evinde
☐ Anne veya babamın iş yerinde
☐ Sokağımızda
☐ Evimizin bahçesinde
☐ Çocuk parkında veya oyun alanlarında
☐ Kurs/etüt merkezi gibi yerlerde
☐ Alışveriş merkezlerinde (AVM'lerde)
☐ Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanlarında *(tiyatro, sinema, müze, kütüphane, spor salonu vb.)*
☐ Sosyal medya ortamlarında *(Instagram, TikTok vb.)*
☐ **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.):*
……
……

7. Aşağıdaki teknolojik cihazlardan hangilerine sahipsiniz? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

- Cep telefonu: ☐ Evet ☐ Hayır
- Tablet: ☐ Evet ☐ Hayır
- Bilgisayar: ☐ Evet ☐ Hayır
- Akıllı saat: ☐ Evet ☐ Hayır
- Oyun konsolu: ☐ Evet ☐ Hayır
- Televizyon: ☐ Evet ☐ Hayır
- **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.):*
……
……

8. Aşağıdaki sosyal medya hesaplarından hangilerine üyesiniz?

- Instagram: ☐ Evet ☐ Hayır
- TikTok: ☐ Evet ☐ Hayır
- Facebook: ☐ Evet ☐ Hayır
- X *(Twitter)*: ☐ Evet ☐ Hayır
- Discord: ☐ Evet ☐ Hayır
- WhatsApp: ☐ Evet ☐ Hayır
- YouTube: ☐ Evet ☐ Hayır
- **Ailemden birinin sosyal medya hesaplarını kullanıyorum.:**
☐ Evet ☐ Hayır
- **Hiçbiri:** ☐
- **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.)*
……
……

"İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEKÂNLARDA GÜVENLİK ALGILARI" ANKETİ

-BÖLÜM 2-

- Bu bölümde, kendinizi farklı sosyal mekânlarda ne kadar güvende hissettiğiniz ve güvenliğinizi artırmak için neler yapılabileceğiyle ilgili toplam **17 (on yedi) soru** bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak size en uygun cevabı "**kutucuğun (☐) içine çarpı (X)**" koyarak işaretlemeniz ve gerektiğinde düşüncelerinizi yazarak cevap vermeniz beklenmektedir.

1. **Okulunuzun güvenlik önlemleri nasıldır?**

   ☐ **Özel güvenlik önlemleri** *(etrafı duvar/tel örgü ile çevrili vb.)* ve **güvenlik görevlisi olmayan** bir okulda okuyorum.

   ☐ **Hem özel güvenlik önlemleri** *(etrafı duvar/tel örgü ile çevrili vb.)* **hem de güvenlik görevlisi olan** bir okulda okuyorum.

   ☐ **Özel güvenlik önlemleri** *(etrafı duvar/tel örgü ile çevrili vb.)* **olan** ancak **güvenlik görevlisi olmayan** bir okulda okuyorum.

   ☐ **Özel güvenlik önlemleri olmayan** ancak **güvenlik görevlisi olan** bir okulda okuyorum.

   ☐ **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.):*

   .....

2. **Evinizdeki teknolojik cihazların kullanımıyla ilgili aşağıdaki önlemlerden hangileri uygulanıyor? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)***

   ☐ Şifre veya parmak izi ile koruma var.

   ☐ Sadece ailemdeki büyüklerden birinin yanında kullanmama izin veriliyor.

   ☐ Çocuk kilidi var. *(Bazı uygulamaları ve içerikleri açmamı engelliyor.)*

   ☐ İnterneti kullanmam için süre belirleniyor.

   ☐ Bazı uygulamaları ya da siteleri kullanmama izin verilmiyor.

   ☐ **Hiçbir güvenlik önlemi uygulanmıyor.**

   ☐ **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.):*

   .....

3. Aşağıdaki mekânlarda kendinizi ne kadar güvende hissettiğinizi 1'den 10'a kadar puanlayınız. Bazı mekânlara aynı puanı verebilirsiniz.

(1= En güvensiz, 10= En güvenli)

- Evim:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Evimin bulunduğu sokak:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Okulum:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Okul yolum:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Evime yakın parklar veya oyun alanları:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Sosyal medya ortamları *(Instagram, TikTok, vb.)*:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları *(tiyatro, sinema, müze, kütüphane, spor salonu vb.)*:

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- Alışveriş mekânları (AVM'ler):

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

- **Diğer** *(Varsa, lütfen aşağıya yazınız.)*:

  ……

  1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

4. Evinizde, kendinizi güvende hissediyor musunuz?

☐ Evet, güvende hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Bazen güvende, bazen güvensiz hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Hayır, güvende hissetmiyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

5. Evinizin bulunduğu sokakta, kendinizi güvende hissediyor musunuz?

☐ Evet, güvende hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Bazen güvende, bazen güvensiz hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Hayır, güvende hissetmiyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

6. Okulunuzda, kendinizi güvende hissediyor musunuz?

☐ Evet, güvende hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Bazen güvende, bazen güvensiz hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Hayır, güvende hissetmiyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

7. Okula gidiş-gelişlerinizde, kendinizi güvende hissediyor musunuz?

☐ Evet, güvende hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Bazen güvende, bazen güvensiz hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Hayır, güvende hissetmiyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

8. Yaşadığınız mahalledeki parklar ve oyun alanlarında, kendinizi güvende hissediyor musunuz?

☐ Evet, güvende hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Bazen güvende, bazen güvensiz hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Hayır, güvende hissetmiyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

9. Sosyal medyayı kullanırken kendinizi güvende hissediyor musunuz?

☐ Evet, güvende hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Bazen güvende, bazen güvensiz hissediyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

☐ Hayır, güvende hissetmiyorum. *(Lütfen nedenini kısaca açıklayınız.)*

……

……

10. Evinizde hangi değişiklikler olursa kendinizi daha fazla güvende hissedebilirsiniz? Lütfen, cevabınızı aşağıya yazınız.

……
……
……

11. Evinizin bulunduğu sokakta hangi değişiklikler olursa kendinizi daha fazla güvende hissedebilirsiniz? Lütfen, cevabınızı aşağıya yazınız.

……
……
……

12. Okulunuzda hangi değişiklikler olursa kendinizi daha fazla güvende hissedebilirsiniz? Lütfen, cevabınızı aşağıya yazınız.

……
……
……

13. Okula gidiş-gelişlerinizde hangi değişiklikler olursa kendinizi daha fazla güvende hissedebilirsiniz? Lütfen, cevabınızı aşağıya yazınız.

……
……
……

14. Yaşadığınız mahalledeki parklar ve oyun alanlarında hangi değişiklikler olursa kendinizi daha fazla güvende hissedebilirsiniz? Lütfen, cevabınızı aşağıya yazınız.

……
……
……

15. Sosyal medyayı kullanırken hangi değişiklikler olursa kendinizi daha fazla güvende hissedebilirsiniz? Lütfen, cevabınızı aşağıya yazınız.

……
……
……

16. **Yaşadığınız mekânlarda *(ev, okul, okul yolu, sokak, parklar, oyun alanları, sosyal medya ortamları, vb.)* daha önce sizi tedirgin eden veya size huzursuz hissettiren durumlar yaşadınız mı?**

☐ Evet, yaşadım. *(Lütfen, yaşadığınız bu durumu ya da durumları kısaca açıklayınız. Ayrıca, bu konuda kimlerden nasıl bir yardım aldığınızı yazınız.)*

……

……

……

……

☐ Hayır, yaşamadım.

17. **Yaşadığınız mekânlarda en çok kimlere güveniyorsunuz? Ailenizden, arkadaşlarınızdan veya çevrenizden en güvendiğiniz 3 kişiyi lütfen aşağıya yazınız.**

1- ……

2- ……

3- ……

Anket sona ermiştir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim. :)

***Bu sorular haricinde, sizin belirtmek istediğiniz durumlar varsa, noktalı yerlere yazabilirsiniz.**

……

……

……

……

……

Ek 2. Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.03.2025-E.1195413

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

2025 AİLE YILI

Sayı : E-77082166-302.08.01-1195413 13.03.2025
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Bilge CANKURT**'un, **Prof. Dr. Naciye AKSOY**'un danışmanlığında yürüttüğü ***"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Mekanlardaki Güvenlik Algılarının Korunma Hakkı Bağlamında İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **11.03.2025** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2025 - 435

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Naciye AKSOY

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.021215.01

T.C. Kimlik No: 44*******06

Adı Soyadı: BİLGE CANKURT

Araştırmanın Adı: İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEKÂNLARDAKİ GÜVENLİK ALGILARININ KORUNMA HAKKI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEKÂNLARDA GÜVENLİK ALGILARI ANKETİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.03.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Ek 4. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Bilge CANKURT
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Mekânlardaki Güvenlik Algılarının Korunma Hakkı Bağlamında İncelenmesi
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlarda güvenlik algılarının incelenmesidir.

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrenci .....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. …/…/…..

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

Ek 5. Uzman Görüşü Formu Şablonu

DEĞERLİ HOCAM,

Sayın Prof. Dr. Naciye AKSOY danışmanlığında yürüttüğüm **"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Mekânlardaki Güvenlik Algılarının Korunma Hakkı Bağlamında İncelenmesi"** başlıklı yüksek lisans tez çalışmam kapsamında uzman görüşlerinize başvurmak istiyorum.

Bu çalışmanın amacı, **ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlarda güvenlik algılarını incelemektir.** Araştırmanın temel problem cümlesi **"İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal mekânlara ilişkin güvenlik algıları nasıldır?"** şeklinde belirlenmiştir. Bu genel amacın derinleştirilmesi için aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrenciler kendilerini en çok hangi sosyal mekânlarda *(ev, parklar, kent meydanları, yeşil alanlar, oyun alanları ve kaldırımlar, okul yolu, sokaklar, sosyal medya ortamları; öğrenme amaçlı kamusal alanlar arasında okullar, müzeler ve spor salonları vb.)* güvende ya da güvensiz hissetmektedirler?
2. Öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmelerinin nedenleri nelerdir?
3. Öğrencilerin güvenlik algısı okulun bulunduğu semte göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin güvenlik algısı cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Bu doğrultuda, hazırlanan anket ve içeriğinin bilimsel açıdan **geçerli, anlaşılır ve kullanılabilir** olması için uzman değerlendirmelerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden beklentimiz, anket sorularının **anlaşılırlığını, kapsayıcılığını ve bilimsel uygunluğunu** değerlendirmeniz; **eksik veya geliştirilebilir noktalar** hakkında geri bildirim sağlamanızdır.

Her bir maddenin yanında **"Uygun ☐, Geliştirilebilir ☐ ve Uygun Değil ☐"** seçenekleri ile değerlendirme yapabilir; ayrıca ek görüş ve önerileriniz için ayrılan **"Geri Bildirim ve Öneriler"** bölümüne düşüncelerinizi ekleyebilirsiniz. Görüş ve önerileriniz, çalışmanın bilimsel niteliğinin güçlenmesine önemli bir katkı sunacaktır.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Bilge CANKURT
Gazi Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

-KİŞİSEL BİLGİLER-

Yönerge:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
• Bu bölümde, kişisel bilgileriniz ve günlük yaşamınızla ilgili toplamda **13 (on üç) soru** bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak her birine uygun cevabı, "**kutucuk (☐) içini çarpı (X)"** ile işaretlemeniz gerekmektedir. *(Eğer bir soruyu anlamakta zorluk yaşarsanız, öğretmeninizden veya arkadaşınızdan yardım alabilirsiniz.)* • **Cevaplarınızı işaretlerken ve yazarken dikkat etmeniz gerekenler:** o *"Evet ☐" veya "Hayır ☐" şeklinde verilen seçeneklerden yalnızca birini işaretleyiniz.* o *Bazı sorularda birden fazla seçeneği işaretlemeniz istenebilir. Bu durumda, sizin için uygun olan tüm kutucukları işaretleyebilirsiniz.* o *Eğer soruya vereceğiniz cevabı kutucuklarda bulamazsanız, "Diğer ☐" seçeneğini işaretleyerek cevabınızı yazabilirsiniz.*	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 1:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
1. Cinsiyetin? ☐ Kız ☐ Erkek	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 2:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
2. Okulunuz hangi semt ve ilçede bulunmaktadır? - Semt/Mahalle: …… - İlçe: ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 3:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
3. Nasıl bir evde yaşıyorsun? ☐ Etrafı duvar/tel örgü ile çevrili, kapıda **güvenlik görevlisi olmayan** site içindeki bir apartman dairesinde ☐ Etrafı duvar/tel örgü ile çevrili, kapıda **güvenlik görevlisi olan** site içindeki bir apartman dairesinde ☐ Etrafı duvar/tel örgü ile çevrili, kapıda **güvenlik görevlisi olmayan** site içindeki müstakil bir evde (tek, iki veya üç katlı) ☐ Site içinde olmayan bir apartman dairesinde ☐ Site içinde olmayan, müstakil bir evde ☐ Diğer *(Evini anlatabilirsin.)*: ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 4:	Değerlendirme:	Geri Bildirim ve Öneriler:
4. Oturduğun ev veya apartmanın bahçesi var mı? ☐ Evet ☐ Hayır	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 5:	Değerlendirme:	Geri Bildirim ve Öneriler:
5. Okula nasıl gidiyorsun? ☐ Tek başıma yürüyerek ☐ Aileden biriyle yürüyerek ☐ Servisle ☐ Otobüs, minibüs veya metro gibi toplu taşıma araçlarıyla ☐ Ailemin arabasıyla ☐ Diğer: …….....	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 6:	Değerlendirme:	Geri Bildirim ve Öneriler:
6. Okulunuzun güvenlik görevlisi var mı? ☐ Evet ☐ Hayır	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 7:	Değerlendirme:	Geri Bildirim ve Öneriler:
7. Okulunuzun etrafı duvarlarla veya başka bir güvenlik önlemiyle çevrili mi? ☐ Evet ☐ Hayır	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 8:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
8. Okul dışında vaktini daha çok nerelerde geçiriyorsun? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin.)* ☐ Evde ☐ Mahallede veya sokakta ☐ Çocuk parkında ☐ Evimizin bahçesinde ☐ Alışveriş mekanlarında *(AVM'lerde)* ☐ Diğer: ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 9:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
9. Aşağıdaki teknolojik cihazlardan hangilerine sahipsin? ***(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin.)***	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	
- Tablet: ☐ Evet ☐ Hayır		
- Cep telefonu: ☐ Evet ☐ Hayır		
- Oyun konsolu: ☐ Evet ☐ Hayır		
- Bilgisayar: ☐ Evet ☐ Hayır		
- Akıllı saat: ☐ Evet ☐ Hayır		
- Televizyon: ☐ Evet ☐ Hayır		

Soru 10:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
10. Aşağıdaki sosyal medya hesaplarından hangilerine üyesin? - Instagram: ☐ Evet ☐ Hayır - TikTok: ☐ Evet ☐ Hayır - Facebook: ☐ Evet ☐ Hayır - X *(Twitter):* ☐ Evet ☐ Hayır	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 11:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
11. İnterneti veya teknolojik cihazlardan *(tablet, cep telefonu, oyun konsolu, bilgisayar, akıllı saat, televizyon vb.)* herhangi birini nerelerde kullanıyorsun? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin.)* - Yatak odanda: ☐ Evet ☐ Hayır - Oturma odasında: ☐ Evet ☐ Hayır - Okulda: ☐ Evet ☐ Hayır - Bir arkadaşının evinde: ☐ Evet ☐ Hayır - Bir akrabanın evinde: ☐ Evet ☐ Hayır - Bir kütüphanede: ☐ Evet ☐ Hayır - Dışarıda *(internet kafe, park, vb.)*: ☐ Evet ☐ Hayır - Her yerde *(Evde, okulda, dışarıda, vb.)*: ☐ Evet ☐ Hayır - İnterneti hiç kullanmıyorum: ☐ Evet ☐ Hayır	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 12:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
12. İnterneti ne için kullanıyorsun? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin.)* ☐ Sosyal medya *(Instagram, TikTok vb.)* ☐ Oyun oynamak ☐ Ödev yapmak ☐ Eğlenceli videolar izlemek ☐ Müzik dinlemek ☐ Film/dizi izlemek ☐ Diğer: ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 13:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
13. Evde kullanılan teknolojik cihazlarda güvenlikle ilgili aşağıdaki önlemlerden hangileri uygulanıyor? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin.)* ☐ Şifre veya parmak izi ile koruma var. ☐ Ebeveyn kontrolü veya çocuk kilidi var. ☐ İnterneti kullanmam için süre belirleniyor. ☐ Bazı uygulamaları ya da siteleri kullanmam yasak. ☐ Güvenlik önlemi alınmıyor. ☐ Diğer: ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

BÖLÜM 2

-GÜVENLİK ALGISI, ÇEVRESEL VE MEKÂNSAL FAKTÖRLER-

Yönerge:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
• Bu bölümde, kendinizi güvende veya güvensiz hissettiğiniz farklı mekânlar ve çevresel faktörlerle ilgili toplamda **7 (yedi) soru** bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak her birine uygun cevabı, **"kutucuk (□)"** ve **"yüz ifadeleri (😊, 😐, 😟)"** ile işaretlemeniz gerekmektedir. *(Eğer bir soruyu anlamakta zorluk yaşarsanız, öğretmeninizden veya arkadaşınızdan yardım alabilirsiniz.)* • **Cevaplarınızı işaretlerken ve yazarken dikkat etmeniz gerekenler:** o "😊, 😐, 😟" *şeklinde verilen seçeneklerden yalnızca birini işaretleyiniz.* o *Bazı sorularda birden fazla seçeneği işaretlemeniz istenebilir. Bu durumda, sizin için uygun olan tüm kutucukları işaretleyebilirsiniz.* o *Eğer soruya vereceğiniz cevabı kutucuklarda bulamazsanız, "Diğer □" seçeneğini işaretleyerek cevabınızı yazabilirsiniz.* o *Eşleştirme yaparken rakamları açık ve anlaşılır bir biçimde yazınız.*	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 1:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
1. Kendini <u>en güvende</u> hissettiğin mekândan, <u>en güvensiz</u> hissettiğin mekâna doğru 7'den 1'e doğru bir sıralama yapar mısın? *(7-En güvenli, 1-en güvensiz)* ☐ Evim ☐ Okulum ☐ Okul yolum ☐ Evime yakın parklar veya oyun alanları ☐ Evime yakın yeşil alanlar *(parklar, bahçeler, vb.)* ☐ Sosyal medya ortamları *(Instagram, TikTok, vb.)* ☐ Sosyal, kültürel ve spor etkinlik alanları *(tiyatro, sinema, müze, kütüphane, spor salonu, vb.)* ☐ Diğer: ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 2:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
2. Güvenli hissetmediğin yerlerde, genellikle nelerden kaygı duyarsın? *(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin.)* ☐ Etrafın durumu *(Örneğin, karanlık yerler, eski binalar, terk edilmiş yerler, boş sokaklar)* ☐ Çevredeki şeyler *(Örneğin, çok gürültü, kalabalık, kötü kokular, çöpler)* ☐ Trafik *(Örneğin, hızlı giden arabalar, yaya geçidinin olmaması)* ☐ İnsanların davranışları *(Örneğin, kaba veya tehditkâr insanlar, zorbalık yapan kişiler)* ☐ Güvenlik önlemlerinin olmaması *(Örneğin, kameraların olmaması, güvenlik görevlisinin bulunmaması)* ☐ Diğer: ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 3:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
3. Okulunun, çocuklar için ne kadar güvenli olduğunu düşünüyorsun?  Çok güvenli  Güvenli  Hiç güvenli değil *(Eğer bu seçeneği işaretlediysen, lütfen okulunun neden güvenli olmadığını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin?)* …… ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 4:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
4. Evinizde kendini güvende hissediyor musun?  Her zaman güvende hissediyorum.  Biraz güvende hissediyorum.  Hiç güvende hissetmiyorum. *(Eğer bu seçeneği işaretlediysen, lütfen evinizin neden güvenli olmadığını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin?)* …… ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 5:	Değerlendirme:	Geri Bildirim ve Öneriler:
5. Yaşadığın şehirdeki veya mahalledeki parklar ve oyun alanlarının çocuklar için ne kadar güvenli olduğunu düşünüyorsun?  Çok güvenli  Güvenli  Hiç güvenli değil *(Eğer bu seçeneği işaretlediysen, lütfen parklar ve oyun alanlarının neden güvenli olmadığını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin?)* …… ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 6:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
6. Okul servislerinin çocuklar için ne kadar güvenli olduğunu düşünüyorsun?  Çok güvenli  Güvenli  Hiç güvenli değil *(Eğer bu seçeneği işaretlediysen, lütfen okul servislerinin neden güvenli olmadığını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin?)* …… ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 7:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
7. Yaşadığın mahallenin ve sokakların çocuklar için ne kadar güvenli olduğunu düşünüyorsun?  Çok güvenli  Güvenli  Hiç güvenli değil *(Eğer bu seçeneği işaretlediysen, lütfen mahalle ve sokakların neden güvenli olmadığını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin?)* …… ……	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

BÖLÜM 3

-GÜVENLİK KAYGILARI VE ÖNERİLER-

Yönerge:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
• Bu bölümde, günlük hayatında sizi korkutan veya kaygılandıran durumlar ile güvenliği artırmak için yapılabileceklerle ilgili toplamda **6 (altı) soru** bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak her birine kendi düşüncelerinizi yazarak cevap vermeniz beklenmektedir. *(Eğer bir soruyu anlamakta zorluk yaşarsanız, öğretmeninizden veya arkadaşınızdan yardım alabilirsiniz.)* • **Cevaplarınızı yazarken dikkat etmeniz gerekenler:** o *Kendi duygu ve düşüncelerinizi en iyi şekilde ifade etmeye çalışabilirsiniz.* o *Cevaplarınızı açık ve anlaşılır cümlelerle yazabilirsiniz.*	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 1:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
1. Okulda sana <u>en çok korku veren veya kaygılandıran</u> şeyler nelerdir? Lütfen cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin? …….. …….. ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 2:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
2. Evinizde sana <u>en çok korku veren veya kaygılandıran</u> şeyler nelerdir? Lütfen cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin? …….. …….. ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 3:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
3. Yaşadığın mahalle ve sokakta sana <u>en çok korku veren veya kaygılandıran</u> şeyler nelerdir? Lütfen cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin? …….. …….. ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 4:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
4. Sosyal medyada sana <u>en çok korku veren veya kaygılandıran</u> şeyler nelerdir? Lütfen cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin? …….. …….. ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 5:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
5. Okulunuzun çocuklar için <u>güvenli bir yer olması için</u> sence neler yapılmalıdır? Lütfen cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin? *(Öğretmenlerin, okul yönetiminin veya öğrencilerin yapabileceği şeyleri düşünebilirsin.)* …….. …….. ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Soru 6:	**Değerlendirme:**	**Geri Bildirim ve Öneriler:**
6. Mahalle ve sokağınızın çocuklar için güvenli bir yer olması için sence neler yapılmalıdır? Lütfen cevabını aşağıdaki noktalı yerlere yazabilir misin? ***(Belediyenin, mahalle sakinlerinin veya ailelerin yapabileceği şeyleri düşünebilirsin.)*** …….. …….. ……..	☐ Uygun ☐ Geliştirilebilir ☐ Uygun değil	

Ek 6. SEGE-2022 Gelişmişlik Kademesine Göre Güvenlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Örneklemler t-Testi (SPSS Çıktıları)

T-Test

Notes

Output Created		04-NOV-2025 01:28:33
Comments		
Input	Data	C:\Users\Pc\Desktop\verisetison (3).sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	724
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=kademe(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Guvenlik_Algisi_Ev_Puan Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan Guvenlik_Algisi_Okul_Puan Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan Guvenlik_Algisi_AVM_Puan /ES DISPLAY(TRUE) /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.04

Group Statistics

	kademe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	kademe 1	396	9.17	1.574	.079
	kademe 2	328	9.11	1.593	.088
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	kademe 1	396	6.51	2.353	.118
	kademe 2	328	6.03	2.474	.137
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	kademe 1	396	8.72	1.857	.093
	kademe 2	328	8.19	2.146	.119
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	kademe 1	396	6.70	2.636	.132
	kademe 2	328	6.23	2.571	.142
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	kademe 1	396	6.73	2.600	.131
	kademe 2	328	5.95	2.641	.146
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	kademe 1	396	4.47	3.109	.156
	kademe 2	328	5.23	3.299	.182
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	kademe 1	396	7.90	2.283	.115
	kademe 2	328	7.79	2.179	.120
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	kademe 1	396	6.55	2.671	.134
	kademe 2	328	6.48	2.668	.147

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	.161	.688	.546
	Equal variances not assumed			.545
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	.690	.406	2.670
	Equal variances not assumed			2.658
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	5.231	.022	3.549
	Equal variances not assumed			3.501
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	.893	.345	2.401
	Equal variances not assumed			2.407
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	.018	.894	3.995
	Equal variances not assumed			3.989
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	1.699	.193	-3.206
	Equal variances not assumed			-3.188
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	.544	.461	.655
	Equal variances not assumed			.658
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	.046	.831	.373
	Equal variances not assumed			.373

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
			Significance	
		df	One-Sided p	Two-Sided p
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	722	.293	.585
	Equal variances not assumed	694.009	.293	.586
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	722	.004	.008
	Equal variances not assumed	683.167	.004	.008
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	722	<.001	<.001
	Equal variances not assumed	651.058	<.001	<.001
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	722	.008	.017
	Equal variances not assumed	703.119	.008	.016
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	722	<.001	<.001
	Equal variances not assumed	692.964	<.001	<.001
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	722	<.001	.001
	Equal variances not assumed	680.315	<.001	.001
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	722	.256	.513
	Equal variances not assumed	707.628	.255	.511
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	722	.355	.709
	Equal variances not assumed	697.380	.355	.709

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	.064	.118
	Equal variances not assumed	.064	.118
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	.480	.180
	Equal variances not assumed	.480	.181
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	.528	.149
	Equal variances not assumed	.528	.151
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	.467	.195
	Equal variances not assumed	.467	.194
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	.781	.196
	Equal variances not assumed	.781	.196
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	-.765	.239
	Equal variances not assumed	-.765	.240
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	.109	.167
	Equal variances not assumed	.109	.166
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	.074	.199
	Equal variances not assumed	.074	.199

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	-.168	.297
	Equal variances not assumed	-.168	.297
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	.127	.833
	Equal variances not assumed	.125	.835
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	.236	.820
	Equal variances not assumed	.232	.824
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	.085	.849
	Equal variances not assumed	.086	.848
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	.397	1.165
	Equal variances not assumed	.397	1.166
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	-1.234	-.297
	Equal variances not assumed	-1.236	-.294
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	-.218	.437
	Equal variances not assumed	-.217	.436
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	-.317	.466
	Equal variances not assumed	-.317	.466

Independent Samples Effect Sizes

				95% Confidence Interval
		Standardizer[a]	Point Estimate	Lower
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Cohen's d	1.583	.041	-.106
	Hedges' correction	1.585	.041	-.106
	Glass's delta	1.593	.040	-.106
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Cohen's d	2.408	.199	.053
	Hedges' correction	2.411	.199	.053
	Glass's delta	2.474	.194	.047
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Cohen's d	1.993	.265	.118
	Hedges' correction	1.995	.265	.118
	Glass's delta	2.146	.246	.098
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Cohen's d	2.607	.179	.033
	Hedges' correction	2.609	.179	.033
	Glass's delta	2.571	.182	.035
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Cohen's d	2.619	.298	.151
	Hedges' correction	2.621	.298	.151
	Glass's delta	2.641	.296	.147
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Cohen's d	3.197	-.239	-.386
	Hedges' correction	3.200	-.239	-.386
	Glass's delta	3.299	-.232	-.379
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Cohen's d	2.236	.049	-.097
	Hedges' correction	2.239	.049	-.097
	Glass's delta	2.179	.050	-.096
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Cohen's d	2.670	.028	-.118
	Hedges' correction	2.672	.028	-.118
	Glass's delta	2.668	.028	-.118

Independent Samples Effect Sizes

		95% Confidence Interval[a] Upper
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Cohen's d	.187
	Hedges' correction	.187
	Glass's delta	.187
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Cohen's d	.346
	Hedges' correction	.346
	Glass's delta	.341
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Cohen's d	.412
	Hedges' correction	.411
	Glass's delta	.393
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Cohen's d	.326
	Hedges' correction	.325
	Glass's delta	.329
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Cohen's d	.445
	Hedges' correction	.445
	Glass's delta	.444
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Cohen's d	-.092
	Hedges' correction	-.092
	Glass's delta	-.084
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Cohen's d	.195
	Hedges' correction	.195
	Glass's delta	.197
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Cohen's d	.174
	Hedges' correction	.174
	Glass's delta	.174

a. The denominator used in estimating the effect sizes. Cohen's d uses the pooled standard deviation. Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor. Glass's delta uses the sample standard deviation of the control (i.e., the second) group.

Ek 7. Cinsiyete Göre Güvenlik Algısı Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Örneklemler *t*-Testi (SPSS Çıktıları)

T-Test

Notes

Output Created		05-NOV-2025 10:12:24
Comments		
Input	Data	C:\Users\Pc\Desktop\verisetison (3).sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	724
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=Cinsiyet(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Guvenlik_Algisi_Ev_Puan Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan Guvenlik_Algisi_Okul_Puan Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan Guvenlik_Algisi_AVM_Puan /ES DISPLAY(TRUE) /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.06

Group Statistics

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	kiz	368	9.20	1.519	.079
	erkek	356	9.09	1.645	.087
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	kiz	368	6.29	2.292	.119
	erkek	356	6.29	2.546	.135
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	kiz	368	8.55	1.948	.102
	erkek	356	8.41	2.071	.110
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	kiz	368	6.43	2.575	.134
	erkek	356	6.55	2.658	.141
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	kiz	368	6.33	2.544	.133
	erkek	356	6.42	2.749	.146
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	kiz	368	4.40	3.029	.158
	erkek	356	5.25	3.350	.178
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	kiz	368	7.64	2.323	.121
	erkek	356	8.06	2.123	.113
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	kiz	368	6.48	2.602	.136
	erkek	356	6.56	2.738	.145

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	2.689	.101	.922
	Equal variances not assumed			.921
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	4.187	.041	.008
	Equal variances not assumed			.008
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	2.583	.108	.930
	Equal variances not assumed			.929
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	.022	.883	-.638
	Equal variances not assumed			-.637
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	2.540	.111	-.457
	Equal variances not assumed			-.456
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	7.077	.008	-3.597
	Equal variances not assumed			-3.591
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	4.899	.027	-2.523
	Equal variances not assumed			-2.527
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	1.373	.242	-.365
	Equal variances not assumed			-.365

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
			Significance	
		df	One-Sided p	Two-Sided p
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	722	.178	.357
	Equal variances not assumed	712.894	.179	.357
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	722	.497	.994
	Equal variances not assumed	708.556	.497	.994
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	722	.176	.353
	Equal variances not assumed	715.694	.177	.353
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	722	.262	.524
	Equal variances not assumed	718.988	.262	.524
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	722	.324	.648
	Equal variances not assumed	713.317	.324	.648
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	722	<.001	<.001
	Equal variances not assumed	709.328	<.001	<.001
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	722	.006	.012
	Equal variances not assumed	719.703	.006	.012
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	722	.358	.715
	Equal variances not assumed	716.902	.358	.715

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	.108	.118
	Equal variances not assumed	.108	.118
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	.001	.180
	Equal variances not assumed	.001	.180
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	.139	.149
	Equal variances not assumed	.139	.150
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	-.124	.194
	Equal variances not assumed	-.124	.195
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	-.090	.197
	Equal variances not assumed	-.090	.197
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	-.853	.237
	Equal variances not assumed	-.853	.238
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	-.418	.166
	Equal variances not assumed	-.418	.165
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	-.072	.198
	Equal variances not assumed	-.072	.199

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Equal variances assumed	-.122	.339
	Equal variances not assumed	-.123	.340
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Equal variances assumed	-.352	.355
	Equal variances not assumed	-.352	.355
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Equal variances assumed	-.154	.432
	Equal variances not assumed	-.155	.432
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Equal variances assumed	-.506	.258
	Equal variances not assumed	-.506	.258
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Equal variances assumed	-.476	.296
	Equal variances not assumed	-.477	.297
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Equal variances assumed	-1.319	-.388
	Equal variances not assumed	-1.320	-.387
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Equal variances assumed	-.743	-.093
	Equal variances not assumed	-.742	-.093
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Equal variances assumed	-.462	.317
	Equal variances not assumed	-.462	.317

Independent Samples Effect Sizes

				95% Confidence Interval
		Standardizer[a]	Point Estimate	Lower
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Cohen's d	1.582	.069	-.077
	Hedges' correction	1.584	.068	-.077
	Glass's delta	1.645	.066	-.080
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Cohen's d	2.420	.001	-.145
	Hedges' correction	2.423	.001	-.145
	Glass's delta	2.546	.001	-.145
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Cohen's d	2.009	.069	-.077
	Hedges' correction	2.011	.069	-.077
	Glass's delta	2.071	.067	-.079
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Cohen's d	2.616	-.047	-.193
	Hedges' correction	2.619	-.047	-.193
	Glass's delta	2.658	-.047	-.192
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Cohen's d	2.647	-.034	-.180
	Hedges' correction	2.650	-.034	-.179
	Glass's delta	2.749	-.033	-.178
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Cohen's d	3.191	-.267	-.414
	Hedges' correction	3.194	-.267	-.413
	Glass's delta	3.350	-.255	-.401
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Cohen's d	2.227	-.188	-.334
	Hedges' correction	2.229	-.187	-.333
	Glass's delta	2.123	-.197	-.343
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Cohen's d	2.670	-.027	-.173
	Hedges' correction	2.672	-.027	-.173
	Glass's delta	2.738	-.026	-.172

Independent Samples Effect Sizes

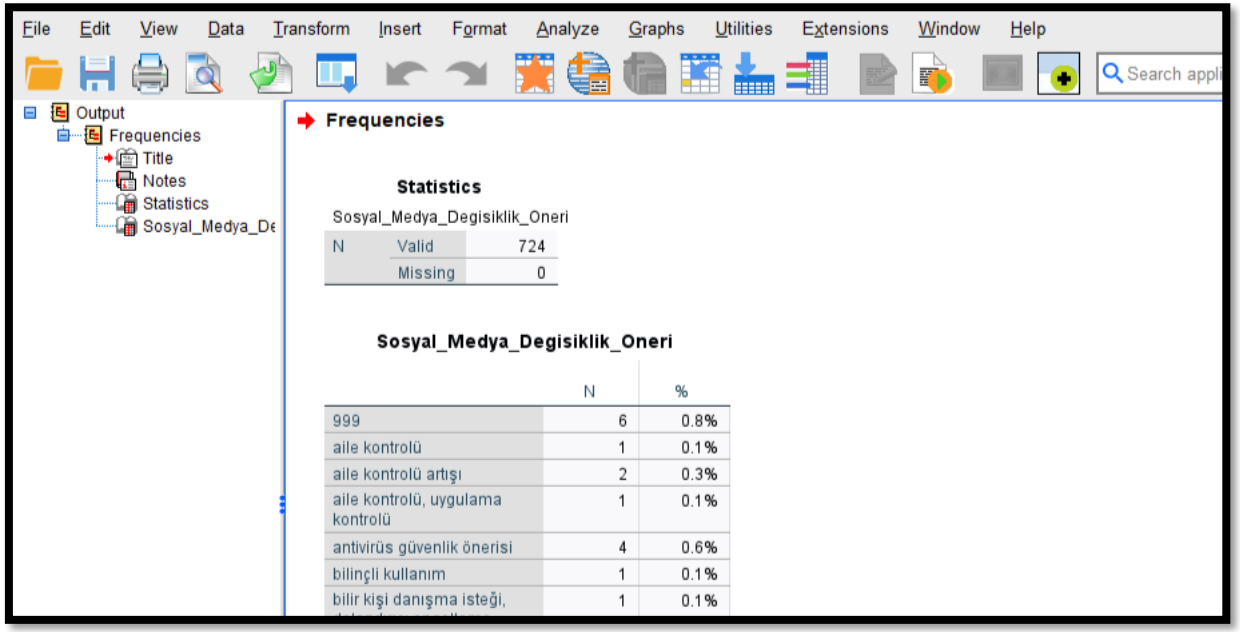
		95% Confidence Interval[a] Upper
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	Cohen's d	.214
	Hedges' correction	.214
	Glass's delta	.212
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	Cohen's d	.146
	Hedges' correction	.146
	Glass's delta	.146
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	Cohen's d	.215
	Hedges' correction	.215
	Glass's delta	.213
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	Cohen's d	.098
	Hedges' correction	.098
	Glass's delta	.099
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	Cohen's d	.112
	Hedges' correction	.112
	Glass's delta	.113
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	Cohen's d	-.121
	Hedges' correction	-.121
	Glass's delta	-.108
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	Cohen's d	-.042
	Hedges' correction	-.041
	Glass's delta	-.050
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	Cohen's d	.119
	Hedges' correction	.118
	Glass's delta	.119

a. The denominator used in estimating the effect sizes. Cohen's d uses the pooled standard deviation. Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor. Glass's delta uses the sample standard deviation of the control (i.e., the second) group.

Ek 8. Nitel Veri Çözümleme İşlem İzi ve Kodlama Dokümantasyonu

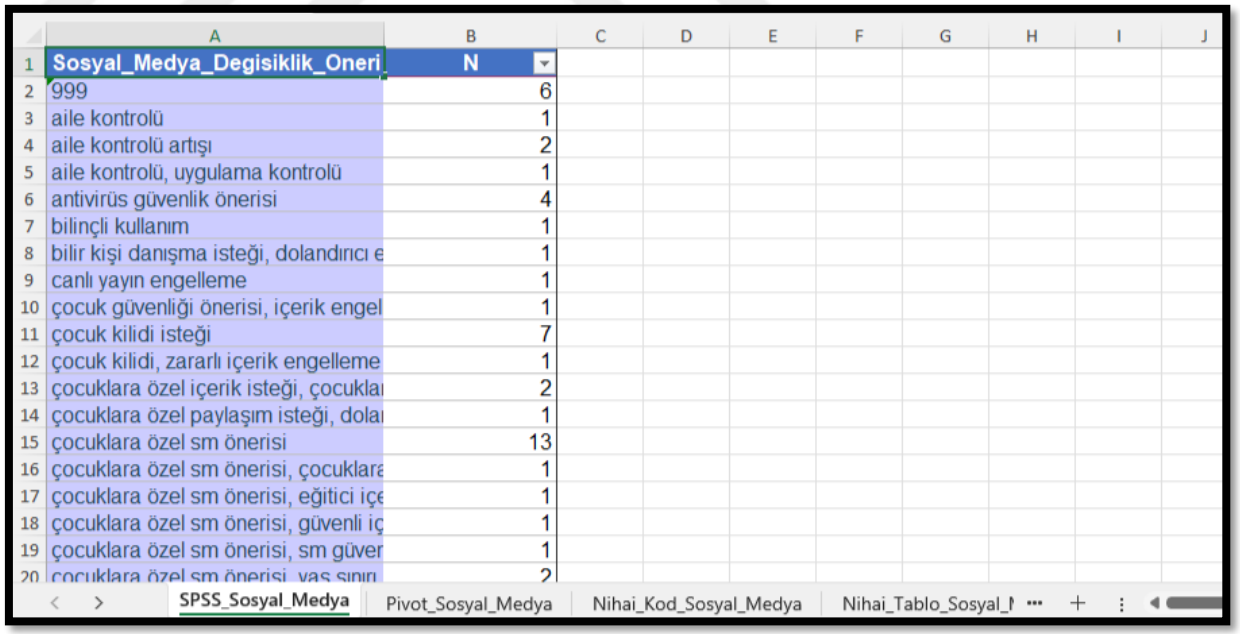
Ek 8.1. SPSS Ham Frekans Çıktısı (Değişken Düzeyi)

Bu ekte, SPSS'te Sosyal_Medya_Degisiklik_Oneri değişkenine ait geçerli gözlem sayısı ile ham kategori/frekans dağılımı yer almaktadır. Çıktıda 999 kodu da görünür durumdadır.



Ek 8.2. SPSS'ten Excel'e Aktarılan Ham Kod Listesi (Ön-Temizleme)

Bu ekte, SPSS frekans tablosunun Excel ortamına aktarılmasıyla oluşturulan ham kod listesi sunulmaktadır. Kodlar, standardizasyon ve birleştirme işlemleri öncesinde ham biçimi korunarak listelenmiştir.

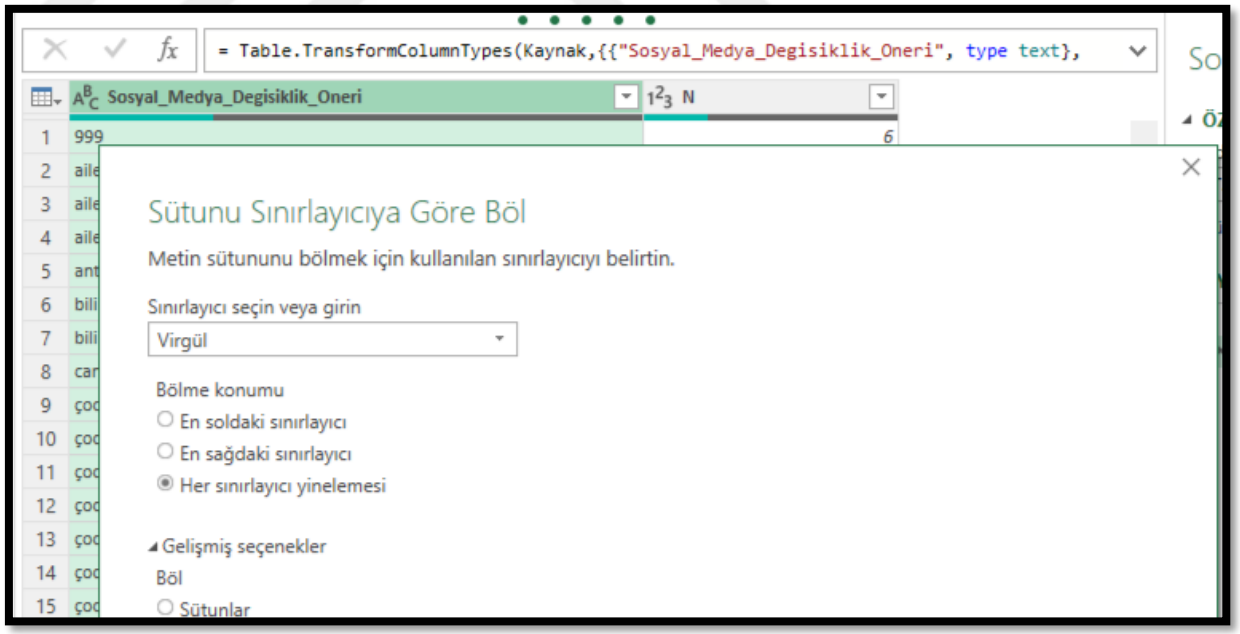


	A	B
1	Sosyal_Medya_Degisiklik_Oneri	N
2	999	6
3	aile kontrolü	1
4	aile kontrolü artışı	2
5	aile kontrolü, uygulama kontrolü	1
6	antivirüs güvenlik önerisi	4
7	bilinçli kullanım	1
8	bilir kişi danışma isteği, dolandırıcı e	1
9	canlı yayın engelleme	1
10	çocuk güvenliği önerisi, içerik engel	1
11	çocuk kilidi isteği	7
12	çocuk kilidi, zararlı içerik engelleme	1
13	çocuklara özel içerik isteği, çocukla	2
14	çocuklara özel paylaşım isteği, dola	1
15	çocuklara özel sm önerisi	13
16	çocuklara özel sm önerisi, çocuklara	1
17	çocuklara özel sm önerisi, eğitici içe	1
18	çocuklara özel sm önerisi, güvenli iç	1
19	çocuklara özel sm önerisi, sm güver	1
20	çocuklara özel sm önerisi, yas sınırı	2

SPSS_Sosyal_Medya | Pivot_Sosyal_Medya | Nihai_Kod_Sosyal_Medya | Nihai_Tablo_Sosyal_M

Ek 8.3. Çoklu Kodların Ayrıştırılması (Virgülle Ayırma – Power Query)

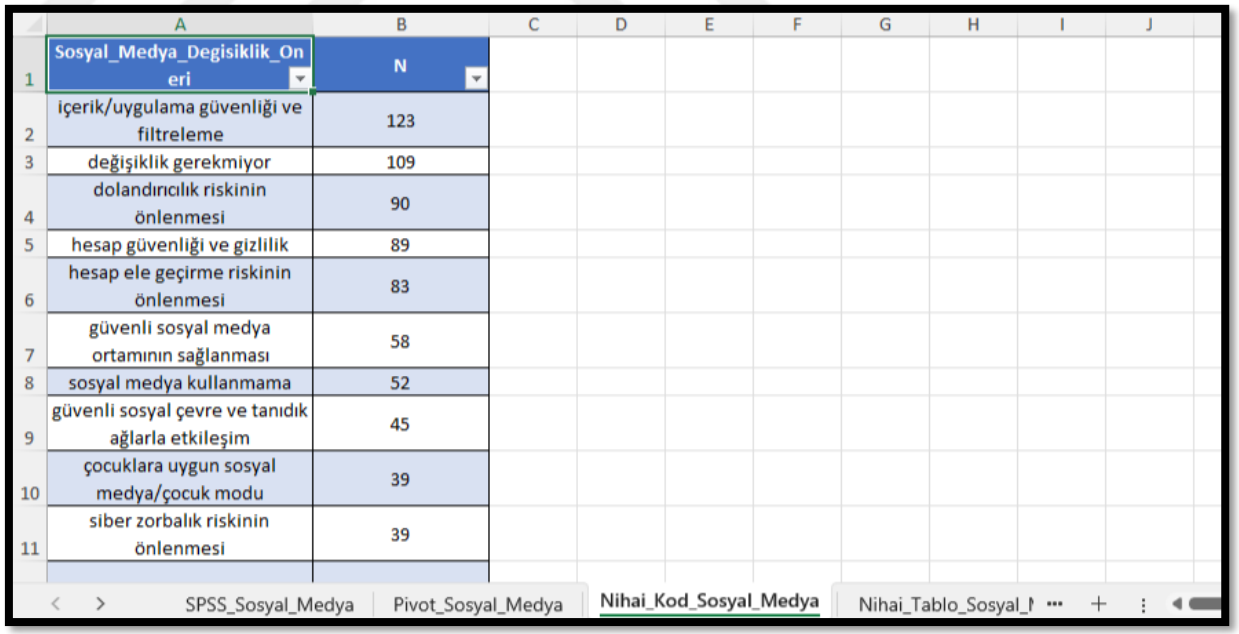
Bu ekte, çoklu kod içeren hücrelerin virgül sınırlayıcıyla ayrıştırılmasına ilişkin Power Query adımı gösterilmektedir. “Her sınırlayıcı yinelemesi” ve “Satırlar” seçeneği kullanılarak kodlar tekilleştirilmiş ve her bir kod ayrı bir satırda temsil edilmiştir.



Bu aşamada üretilen frekanslar, çoklu kodlama nedeniyle öğrenci sayısını değil, anlam birimi/kod birimi sayısını temsil eder.

Ek 8.4. Tekilleştirilmiş Kod Listesi ve Frekansların Üretilmesi (Pivot/Özet Tablo)

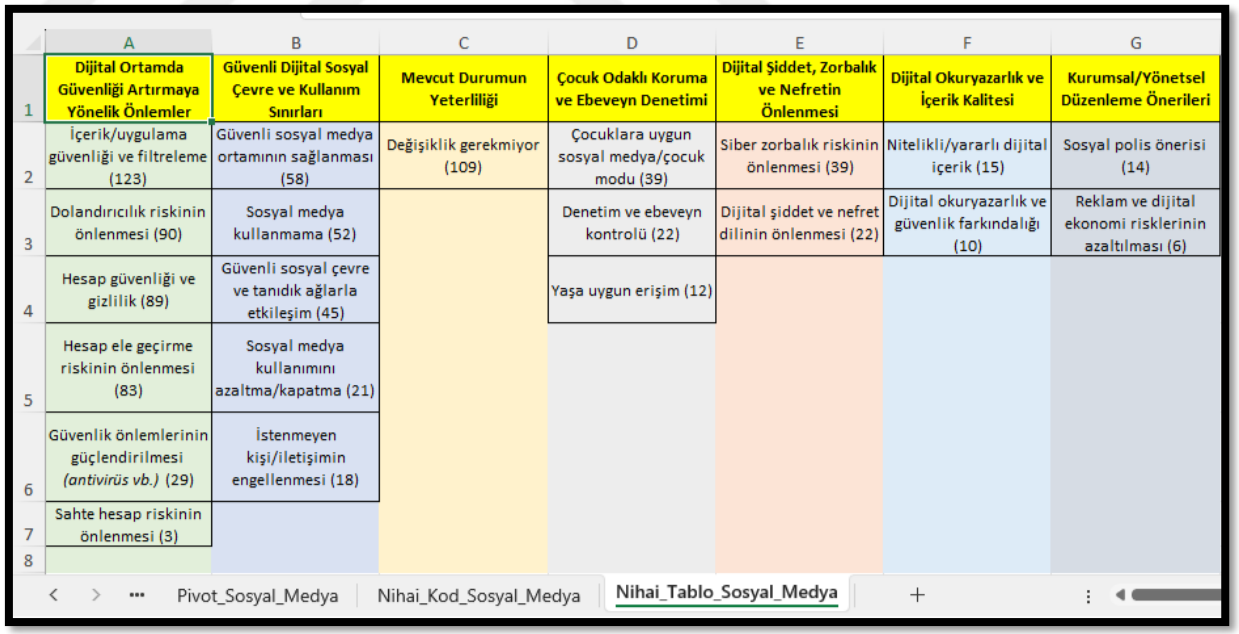
Bu ekte, ayrıştırma sonrası oluşan tekil kod listesi üzerinden yinelenen kodların birleştirilmesi ve frekansların pivot/özet tablo ile yeniden üretilmesi gösterilmektedir.



Sosyal_Medya_Degisiklik_Oneri	N
içerik/uygulama güvenliği ve filtreleme	123
değişiklik gerekmiyor	109
dolandırıcılık riskinin önlenmesi	90
hesap güvenliği ve gizlilik	89
hesap ele geçirme riskinin önlenmesi	83
güvenli sosyal medya ortamının sağlanması	58
sosyal medya kullanmama	52
güvenli sosyal çevre ve tanıdık ağlarla etkileşim	45
çocuklara uygun sosyal medya/çocuk modu	39
siber zorbalık riskinin önlenmesi	39

Ek 8.5. Nihai Tema–Kod–Frekans Tablosu (Raporlanan Çıktı)

Bu ekte, birleştirilmiş kodların ortak anlam eksenleri temelinde temalar altında sınıflandırılmasıyla oluşturulan nihai tema–kod–frekans tablosu sunulmaktadır. Tablo, bulgular bölümünde raporlanan çıktının kaynağını oluşturmaktadır.



	A	B	C	D	E	F	G
1	**Dijital Ortamda Güvenliği Artırmaya Yönelik Önlemler**	**Güvenli Dijital Sosyal Çevre ve Kullanım Sınırları**	**Mevcut Durumun Yeterliliği**	**Çocuk Odaklı Koruma ve Ebeveyn Denetimi**	**Dijital Şiddet, Zorbalık ve Nefretin Önlenmesi**	**Dijital Okuryazarlık ve İçerik Kalitesi**	**Kurumsal/Yönetsel Düzenleme Önerileri**
2	İçerik/uygulama güvenliği ve filtreleme (123)	Güvenli sosyal medya ortamının sağlanması (58)	Değişiklik gerekmiyor (109)	Çocuklara uygun sosyal medya/çocuk modu (39)	Siber zorbalık riskinin önlenmesi (39)	Nitelikli/yararlı dijital içerik (15)	Sosyal polis önerisi (14)
3	Dolandırıcılık riskinin önlenmesi (90)	Sosyal medya kullanmama (52)		Denetim ve ebeveyn kontrolü (22)	Dijital şiddet ve nefret dilinin önlenmesi (22)	Dijital okuryazarlık ve güvenlik farkındalığı (10)	Reklam ve dijital ekonomi risklerinin azaltılması (6)
4	Hesap güvenliği ve gizlilik (89)	Güvenli sosyal çevre ve tanıdık ağlarla etkileşim (45)		Yaşa uygun erişim (12)			
5	Hesap ele geçirme riskinin önlenmesi (83)	Sosyal medya kullanımını azaltma/kapatma (21)					
6	Güvenlik önlemlerinin güçlendirilmesi *(antivirüs vb.)* (29)	İstenmeyen kişi/iletişimin engellenmesi (18)					
7	Sahte hesap riskinin önlenmesi (3)						
8							

Pivot_Sosyal_Medya | Nihai_Kod_Sosyal_Medya | Nihai_Tablo_Sosyal_Medya

Ek 8.6. Nitel Veri Kodlama Şeması ve Operasyonel Kod Tanımları

Bu ekte, içerik çözümlemesi sürecinde kullanılan kodlama şeması ve operasyonel tanımlar yer almaktadır. Öğrenci yanıtları satır bazında anonimleştirilmiş; yanıtlar anlam birimleri düzeyinde çözümlenmiş; kodlar atanmış ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Ek kapsamında (i) kodlama kararlarını somutlaştıran örnek kodlama satırları ve (ii) 5., 6. ve 7. alt problemlere ilişkin tema–kod–operasyonel tanım listeleri sunulmaktadır. Bir yanıtta birden fazla anlam birimi bulunması durumunda çoklu kodlama yapılmıştır.

Ek 8.6.1. Örnek Kodlama Satırları

Tablo 56

EK8- Örnek Kodlama Satırları (Anonimleştirilmiş)

Satır	Soru Türü	Mekân/Soru	Seçenek	Ham ifade (anonim)	Anlam birimi(leri)	Kod(lar)	Tema	Not (çoklu kod gerekçesi)
1	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Ev	Evet	Çünkü yanımda ailem var.	Ailenin yanında olmayı güvenlik gerekçesi olarak belirtti.	Aile varlığı	Aile Temelli Güvenlik	Tek kod
2	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Ev	Bazen	Annem bazen geç geliyor.	Annenin geç gelmesini eşlik/gözetim eksikliği olarak ifade etti.	Eşlik yokluğu	Aile Temelli Tehditler/Riskler	Tek kod
3	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Ev	Hayır	Evimizde güvenlik yok.	Evde güvenliğin bulunmadığını belirtti.	Güvenlik yokluğu	Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	Tek kod
4	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Sokak	Evet	Çünkü her evde kamera var.	Sokakta kameraların varlığını koruyucu etmen olarak belirtti.	Kamera varlığı	Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik	Tek kod
5	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Sokak	Bazen	Sokağımızda köpekler olduğu için korkuyorum.	Sokakta köpek varlığını tedirginlik kaynağı olarak ifade etti.	Köpek korkusu	Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	Tek kod
6	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Sokak	Hayır	Tanımadığım insanlar var.	Tanımadığı kişileri risk kaynağı olarak belirtti.	Yabancı varlığı	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	Tek kod

7	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Okul	Evet	Çünkü hem güvenlik var ve kamera var ve öğretmenim o yüzden korkmuyorum.	Okulda güvenlik görevlisi, kamera ve öğretmen varlığını güven gerekçesi olarak belirtti.	Güvenlik görevlisi varlığı; Kamera varlığı; Öğretmen varlığı	Yetişkin Varlığı & Gözetimi; Okulun Fiziksel Koşulları	Aynı yanıtta birden fazla anlam birimi
8	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Okul	Bazen	Okula bazen tanımadığımız kişiler gelebiliyor ve kavga çıkabiliyor.	Okula tanımadık kişilerin gelebilmesini ve kavga çıkmasını risk olarak ifade etti.	Kavga varlığı; Yabancı varlığı	Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri	Aynı yanıtta birden fazla anlam birimi
9	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Okul	Hayır	Bazı çocuklar yaramaz ve akran zorbalığı yapıyorlar.	Akran zorbalığını güvensizlik gerekçesi olarak belirtti.	Akran zorbalığı varlığı	Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri	Tek kod
10	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Okul Yolu	Evet	Çünkü ailemin arabasıyla gidiyorum.	Okul yolunda aile arabasıyla gitmeyi güven gerekçesi olarak belirtti.	Taşıtla gitme	Ulaşım & Servis Güvenliği	Tek kod
11	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Okul Yolu	Bazen	Kaçırılma riskim çok, araba çarpma riskim çok.	Kaçırılma ve trafik/çarpma riskini birlikte ifade etti.	Kaçırılma korkusu; Trafik korkusu; Yaralanma riski	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler; Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler	Aynı yanıtta birden fazla anlam birimi
12	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Okul Yolu	Hayır	Servisle geliyorum ama kaza olacağından korkuyorum.	Servis kazası olma korkusunu belirtti.	Kaza tehdidi	Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler	Tek kod
13	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Park/Oyun Alanları	Evet	Yanımda ebeveynim oluyor	Ebeveyn eşliğini güven gerekçesi olarak ifade etti.	Aile eşlik	Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	Tek kod

14	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Park/Oyun Alanları	Bazen	Çünkü parka motorlu araçlar geliyor.	Parkta motorlu araçların bulunmasını risk olarak ifade etti.	Motorlu araç varlığı	Çevresel & Trafik Kaynaklı Riskler	Tek kod
15	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Park/Oyun Alanları	Hayır	Çünkü çok fazla kötü insan olduğu için.	Parkta kötü niyetli kişiler olduğunu belirtti.	Kötü insan varlığı	Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	Tek kod
16	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Sosyal Medya	Evet	Çünkü bilmediğim sitelere girmiyorum.	Bilinmeyen sitelere girmemeyi güvenli davranış olarak ifade etti.	Güvenli davranış farkındalığı	Güvenli Davranış Stratejileri	Tek kod
17	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Sosyal Medya	Bazen	Beklenmedik uygulamalardan virüs girebilir.	Virüs bulaşma olasılığını risk olarak belirtti.	Virüs korkusu	Siber Saldırı, Hesap–Veri Güvenliği ve İçerik Kaynaklı Riskler	Tek kod
18	Evet/Bazen/Hayır + Gerekçe	Sosyal Medya	Hayır	Çok tehlikeli insanlar var.	Tehlikeli kişilerin varlığını risk olarak ifade etti.	Tehlikeli kişi varlığı	Siber Zorbalık & İstismara Yönelik Kaygılar ve Riskler	Tek kod
19	Öneri	Ev Öneri	-	Güvenlik olursa.	Evde güvenlik görevlisi olmasını önerdi.	Güvenlik görevlisi isteği	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	Tek kod
20	Öneri	Sokak Öneri	-	Daha fazla kamera.	Sokakta kamera sayısının artmasını önerdi.	Kamera artışı	Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	Tek kod
21	Öneri	Okul Öneri	-	Okulumuzda kendimi güvende hissediyorum zaten.	Okulda değişikliğe gerek olmadığını ifade etti.	Değişiklik gerekmiyor	Mevcut Durumun Yeterliliği	Tek kod
22	Öneri	Okul Yolu Öneri	-	Araba ile gitmek istiyorum. Çünkü otobüs çok fazla kavgacı ile dolu.	Özel araçla gitmeyi istediğini ve otobüste kavga riskini gerekçe gösterdi.	Özel araçla erişim	Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Ulaşım Rutinleri	Tek kod

23	Öneri	Park/Oyun Alanları Öneri	-	Kavga olmazsa alkollü araç kullanılmazsa kendimi daha çok güvende hissederim.	Kavga olmamasını ve alkollü araç kullanılmamasını güvenlik önerisi olarak belirtti.	Alkol kullanımının engellenmesi; Sözlü/fiziksel şiddetin önlenmesi	Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi	Aynı yanıtta birden fazla anlam birimi
24	Öneri	Sosyal Medya Öneri	-	Hackerlar ve zorbalar olmasa daha güvende hissederim.	Hacker ve zorbalık risklerinin ortadan kalkmasını öneri olarak belirtti.	Hesap ele geçirme riskinin önlenmesi; Siber zorbalık riskinin önlenmesi	Dijital Ortamda Güvenliği Artırmaya Yönelik Önlemler; Dijital Şiddet, Zorbalık ve Nefretin Önlenmesi	Aynı yanıtta birden fazla anlam birimi
25	Deneyim	Olumsuz Deneyim	Evet	Karşıma korkunç videolar çıktı.	Rahatsız edici içerikle karşılaşma yaşantısını belirtti.	Zararlı içerik	Dijital Ortamlarda Güvensizlik ve Risk Yaşantıları	Tek kod
26	Deneyim	Olumsuz Deneyim	Evet	Sadece evde büyük kavgalar yaşadım.	Ev içinde kavga yaşantısını ifade etti.	Kavga varlığı	Şiddet ve Suç Olaylarına Tanıklık/Maruz Kalma	Tek kod
27	Deneyim	Olumsuz Deneyim	Evet	Bir keresinde bir oyun indirmiştim birisi az kalsın telefonu hackliyordu.	Hacklenme tehdidi yaşantısını ifade etti.	Hacker/virüs tehdidi	Dijital Ortamlarda Güvensizlik ve Risk Yaşantıları	Tek kod
28	Güven Kişileri	Güvendiği Kişiler	-	1- Babam, 2-Annem, 3-Ablam	Güven duyduğu kişileri aile üyeleri olarak sıraladı.	Babam; Annem; Ablam	Aile	Liste yanıtı
29	Güven Kişileri	Güvendiği Kişiler	-	1- Ailem, 2-Akrabalarım, 3-Arkadaşlarım	Güven duyduğu kişileri aile, akraba ve arkadaşlar olarak belirtti.	Ailem; Akrabalar; Arkadaşlarım	Aile; Akrabalar; Arkadaşlar ve Akranlar	Liste yanıtı

30	Güven Kişileri	Güvendiği Kişiler	-	1- Babam, 2- Annem, 3- Komşular	Güven duyduğu kişileri aile üyeleri ve komşular olarak sıraladı.	Babam; Annem; Komşularım	Aile; Komşuluk ve Topluluk Bağları	Liste yanıtı

Not. Tablo, kodlama kararlarını görünür kılmak amacıyla seçilmiş örneklerden oluşmaktadır. Bir yanıt birden fazla anlam birimi içerdiğinde çoklu kodlama yapılmıştır.

Ek 8.6.2. Beşinci Alt Problem Kod Sözlüğü

Tablo 57

EK 8- Beşinci Alt Problem Kod Sözlüğü (Tema–Kod–Operasyonel Tanım)

Tema	Kod	Operasyonel Tanım
Aile Temelli Güvenlik	aile varlığı	Öğrencinin evde/ortamda kendini güvende hissetmesini aile üyelerinin yanında olmasına bağlaması.
Aile Temelli Güvenlik	aile ilgisi/desteği	Güvenlik duygusunu aileden gelen bakım, ilgi, destek ve korumaya dayandırması.
Aile Temelli Güvenlik	güvenilir aile	Aileyi "güvenilir/koruyucu" olarak nitelendirerek güven duygusunu ilişki niteliğine bağlaması.
Aile Temelli Güvenlik	akraba varlığı	Güveni, evde/çevrede akraba bulunmasına dayandırması.
Aile Temelli Güvenlik	evcil hayvan varlığı	Evde güven/rahatlık duygusunu evcil hayvan varlığıyla ilişkilendirmesi.
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	şifreli kapı	Güveni, konuta girişin şifre/anahtar gibi kontrol mekanizmalarıyla korunmasına bağlaması.
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	kamera	Güveni, kamera ile gözetim/izleme yapılmasına dayandırması.
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	görüntülü kapı zili	Güveni, kapıda görüntülü doğrulama/izleme olmasına bağlaması.
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	alarm	Güveni, alarm gibi uyarı sistemleri varlığına dayandırması.
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	çevreleme	Güveni, konutun/site alanının çit/duvar vb. ile sınırlandırılmasına bağlaması.
Ev ve Konut Temelli Güvenlik	güvenlik görevlisi	Güveni, site/konut çevresinde profesyonel güvenlik varlığına bağlaması.
Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	tanıdık çevre	Güveni, çevrede tanıdık kişilerin/alışıldık sosyal çevrenin olmasına dayandırması.
Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	güvenli ev/sakin ortam	Güveni, ev ortamının sakin/huzurlu olmasına bağlaması.

Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	komşu/topluluk desteği	Güveni, komşuların/topluluğun koruyucu/destekleyici rolüne dayandırması.
Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik	yabancı yokluğu	Güveni, yabancı/tehdit algılanan kişi yokluğu üzerinden gerekçelendirmesi.
Özgüven ve Maneviyat Temelli Güvenlik	özgüven	Güvenlik duygusunu kendi yeterliği/özgüveni üzerinden açıklaması.
Özgüven ve Maneviyat Temelli Güvenlik	inanç temelli güven	Güvenlik duygusunu inanç/dini referanslarla gerekçelendirmesi.
Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik	sakin/güvenli sokak	Sokakta güveni çevrenin sakin/düzenli olmasına dayandırması.
Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik	kamera	Sokakta güveni kamera gözetimine bağlaması.
Fiziksel ve Kamusal Temelli Güvenlik	polis/jandarma	Güveni, kolluk varlığına/yakınlığına dayandırması.
Yetişkin Varlığı ve Gözetimi	güvenlik görevlisi varlığı	Okulda güveni güvenlik görevlisi bulunmasına bağlaması.
Yetişkin Varlığı ve Gözetimi	öğretmen/nöbetçi öğretmen	Okulda güveni öğretmen gözetimi ve desteğine dayandırması.
Okulun Fiziksel Koşulları	güvenlik önlemleri	Güveni, okulun genel fiziksel güvenlik önlemlerinin varlığıyla açıklaması.
Okulun Fiziksel Koşulları	çevreleme	Güveni, okulun giriş/çevre sınırlandırmasıyla gerekçelendirmesi.
Okulun Sosyal Ortamı	arkadaş varlığı/desteği	Okulda güveni akran desteği/arkadaş varlığına dayandırması.
Okulun Sosyal Ortamı	pozitif duygusal iklim	Okulda güveni olumlu ilişki ve duygusal iklime bağlaması.
Aile ve Yetişkin Eşliği	aile eşliği ve kontrolü	Okul yolunda güveni aileyle birlikte olma/konum kontrolü gibi eşlik pratiklerine dayandırması.
Arkadaşlık ve Topluluk Varlığı	arkadaş eşliği ve desteği	Okul yolunda güveni arkadaşla birlikte yürüme/gelme gibi eşlik durumlarına bağlaması.
Ulaşım ve Servis Güvenliği	taşıtla gitme	Güveni özel araçla erişim üzerinden gerekçelendirmesi.
Ulaşım ve Servis Güvenliği	servisle gitme	Güveni servis kullanımı ve servisle erişim üzerinden gerekçelendirmesi.
Fiziksel Çevre ve Yol Güvenliği	güvenli/sakin/tanıdık yol	Okul yolunda güveni yolun güvenli/tanıdık olmasına dayandırması.
Güvenli Davranış Stratejileri	güvenli davranış farkındalığı	Sosyal medyada güveni dikkatli kullanım ve kişisel farkındalık pratikleriyle açıklaması.
Güvenli Davranış Stratejileri	güvenli uygulama/site kullanımı	Güveni “bilinen-güvenli” platformları tercih etme üzerinden kurması.
Aile Kontrolü ve Desteği	aile kontrolü/desteği	Sosyal medyada güveni ebeveyn kontrolü/rehberliğiyle gerekçelendirmesi.
Teknik Güvenlik Önlemleri	gizli hesap/özel hesap	Güveni hesabı gizli tutma gibi teknik ayarlara bağlaması.
Teknik Güvenlik Önlemleri	hesap şifresi	Güveni güçlü şifre/hesap güvenliği önlemleri üzerinden açıklaması.

Güven Duyulan Kişiler	anne/baba/kardeş	Güvenin öncelikle çekirdek aile üyelerine yönelmesi (ilişki kategorisi).
Güven Duyulan Kişiler	arkadaşlar	Güvenin akran/arkadaş grubuna yönelmesi (ilişki kategorisi).
Güven Duyulan Kişiler	akrabalar	Güvenin geniş aile/akraba üyelerine yönelmesi (ilişki kategorisi).
Güven Duyulan Kişiler	öğretmen/okul çalışanı	Güvenin okul personeline yönelmesi (ilişki kategorisi).
Güven Duyulan Kişiler	komşular/tanıdıklar	Güvenin komşuluk ve topluluk bağlarına yönelmesi (ilişki kategorisi).

Ek 8.6.3. Altıncı Alt Problem Kod Sözlüğü

Tablo 58

EK 8- Altıncı Alt Problem Kod Sözlüğü (Tema–Kod–Operasyonel Tanım)

Tema	Kod	Operasyonel Tanım
Aile Temelli Tehditler/Riskler	yalnızlık korkusu	Evde/ortamda yetişkin yokluğu ya da yalnız kalma ihtimaliyle güvensizlik ifade etmesi.
Aile Temelli Tehditler/Riskler	eşlik yokluğu	Güvensizliği, yanında eşlik eden güvenilir kişinin olmamasına bağlaması.
Aile Temelli Tehditler/Riskler	aile içi kavga/şiddet/gerilim	Güvensizliği aile içi çatışma/şiddet deneyimi veya tehdidiyle açıklaması.
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	gürültü/rahatsız edici ses	Güvensizliği duyusal rahatsızlıklar (gürültü, tuhaf sesler) üzerinden ifade etmesi.
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	karanlık/gece rahatsızlık korkusu	Güvensizliği karanlık, gece, ışık yetersizliği gibi durumlara bağlaması.
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	güvenlik görevlisi yokluğu	Güvensizliği profesyonel güvenlik varlığının olmamasına dayandırması.
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	güvenlik önlemleri yetersizliği	Güvensizliği kapı/kilit/kamera vb. önlemlerin yetersiz görülmesine bağlaması.
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	yabancı kişi/yabancı korkusu	Güvensizliği tanınmayan kişilerin varlığı veya tehdidiyle açıklaması.
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	kötü/tehlikeli insan	Güvensizliği “kötü/tehlikeli” olarak nitelenen kişiler üzerinden ifade etmesi.
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	kaçırılma/takip edilme korkusu	Güvensizliği kaçırılma veya takip edilme ihtimaliyle gerekçelendirmesi.

Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	taciz/saldırı korkusu	Güvensizliği cinsel/bedensel saldırı-taciz ihtimaline bağlaması.
Sosyal Çevre Temelli Tehditler/Riskler	hırsız/bıçak/silah tehdidi	Güvensizliği suç ve silah/kesici alet tehdidi üzerinden açıklaması.
Fiziksel Çevre Temelli Tehditler/Riskler	köpek korkusu/saldırı tehdidi	Güvensizliği sokak/parkta hayvan kaynaklı tehdit algısıyla açıklaması.
Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler	trafik korkusu/tehlikesi	Güvensizliği trafik, hızlı araç, yol güvenliği eksikleri üzerinden ifade etmesi.
Çevresel ve Trafik Kaynaklı Tehditler/Riskler	kaza/yaralanma riski	Güvensizliği kaza ihtimali veya yaralanma riskine bağlaması.
Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri	akran zorbalığı	Okulda güvensizliği akran zorbalığı/dışlama/şiddet davranışları üzerinden açıklaması.
Okulun Sosyal Tehditleri/Riskleri	kavga/şiddet tehdidi	Okulda güvensizliği kavga/şiddet olaylarına bağlaması.
Yetişkin Gözetiminin Yetersizliği	güvenlik görevlisi yokluğu/yetersizliği	Okulda güvensizliği gözetimin yetersizliğine dayandırması.
Okulun Fiziksel Güvensizliği	merdiven/tuvalet kaynaklı risk	Okulda güvensizliği yapısal/mekânsal risk alanlarıyla açıklaması.
Psikolojik Temelli Kaygılar	tahmin edilemeyen tehlike	Güvensizliği belirsizlik ve kontrol edilemeyen tehdit algısıyla ifade etmesi.
Psikolojik Temelli Kaygılar	korku algısı/endişe	Güvensizliği genel korku, endişe, huzursuzluk duygulanımıyla açıklaması.
Siber saldırı, hesap–veri güvenliği ve içerik riskleri	dolandırılma korkusu	Sosyal medyada güvensizliği dolandırılma ihtimaline bağlaması.
Siber saldırı, hesap–veri güvenliği ve içerik riskleri	hacker/hesap çalma korkusu	Güvensizliği hesap ele geçirilmesi veya hacklenme tehdidiyle açıklaması.
Siber saldırı, hesap–veri güvenliği ve içerik riskleri	zararlı/uygunsuz içerik	Güvensizliği yaşa uygunsuz/zararlı içeriklerle karşılaşmaya bağlaması.
Siber zorbalık ve istismar kaygıları	siber zorbalık	Güvensizliği dijital ortamda zorbalık/rahatsız edilme deneyimiyle açıklaması.
Siber zorbalık ve istismar kaygıları	tehdit/hakaret	Güvensizliği çevrimiçi tehdit ve hakaret davranışlarıyla gerekçelendirmesi.
Sosyal medya kullanımına ilişkin faktörler	sosyal medya kullanmıyor	Güvensizlik değerlendirmesinin kullanım yokluğu nedeniyle “faktör” olarak raporlanması.
Olumsuz Deneyim	kavga/şiddet olayı	Tedirgin edici deneyimi doğrudan şiddet/kavga olayına tanıklık veya maruz kalma üzerinden anlatması.
Olumsuz Deneyim	takip edilme/kaçırılma	Deneyimi takip edilme/kaçırılma girişimi veya tehdidi üzerinden betimlemesi.

Olumsuz Deneyim	izinsiz bakma/fotoğraf	Deneyimi mahremiyet ihlali ve gözetim davranışları üzerinden açıklaması.
Olumsuz Deneyim	köpek saldırısı/kovalama	Deneyimi hayvan saldırısı ya da kovalama olayı üzerinden betimlemesi.
Olumsuz Deneyim	siber zorbalık/rahatsız edilme	Deneyimi dijital ortamda rahatsız edilme veya zorbalık üzerinden anlatması.

Ek 8.6.4. Yedinci Alt Problem Kod Sözlüğü

Tablo 59

EK 8- Yedinci Alt Problem Kod Sözlüğü (Tema–Kod–Operasyonel Tanım)

Tema	Kod	Operasyonel Tanım
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	güvenlik görevlisi isteği/artışı	Güvenliği artırma önerisini profesyonel güvenlik personeli varlığına dayandırması.
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	kamera isteği/artışı	Güvenliği artırma önerisini kamera gözetimine bağlaması.
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	erişim kontrolü/giriş kontrolü	Güvenliği artırmayı giriş-çıkış denetimiyle ilişkilendirmesi.
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	güvenlik önlemleri artışı	Güvenliği artırmayı genel güvenlik önlemlerinin güçlendirilmesine bağlaması.
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	çevre güvenliği/çevreleme	Güvenliği artırmayı çit/duvar gibi fiziksel sınırlandırmayla ilişkilendirmesi.
Gözetim–Erişim–Teknik Güvenlik ve Güvenlik Varlığı	polis/bekçi isteği	Güvenliği artırmayı kamusal güvenlik varlığının artışıyla ilişkilendirmesi.
Mevcut Durumun Yeterliliği	değişiklik gerekmiyor	Mekânın zaten yeterince güvenli olduğunu belirterek iyileştirme önermemesi.
Konutun Fiziksel Koşulları, Bakım ve Risk Azaltma	afet/yangın/elektrik güvenliği	Ev güvenliğini yapısal-teknik risk azaltma (afet/yangın/elektrik) üzerinden önermesi.
Konutun Fiziksel Koşulları, Bakım ve Risk Azaltma	bina bakımı/onarım	Güvenliği artırmayı bakım-onarım ve fiziksel iyileştirmelerle ilişkilendirmesi.
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim)	aile desteği/yetişkin gözetimi	Güvenliği sosyal iklimi güçlendiren aile/yetişkin desteğiyle sağlamayı önermesi.
Aile ve Yakın Sosyal Çevre Temelli Güvenlik (Sosyal İklim)	güvenli sosyal çevre (tanıdık/prososyal)	Güvenliği tanıdık/yardımlaşan sosyal çevreyi güçlendirerek artırmayı önermesi.

Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi	şiddet ve suçun önlenmesi	Güvenliği şiddet, zorbalık, hırsızlık gibi risklerin azaltılmasıyla sağlamayı önermesi.
Şiddet, Suç ve Diğer Riskli Unsurların Önlenmesi	alkol/uyuşturucu/silah-bıçak denetimi	Güvenliği riskli madde/nesnelerin denetimi ve yasaklanmasıyla artırmayı önermesi.
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi	trafik güvenliği	Sokak/okul yolu güvenliğini hız, kurallar, yaya önceliği ve trafik düzeniyle sağlamayı önermesi.
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi	yaya geçidi/yaya önceliği	Okul yolu güvenliğini yaya altyapısı ve önceliğiyle artırmayı önermesi.
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi	servisle erişim iyileştirme	Okul yolu güvenliğini servis koşullarının iyileştirilmesiyle sağlamayı önermesi.
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi	düzen ve temizlik	Okul içi güvenliği düzen, temizlik ve işleyiş rutinleriyle artırmayı önermesi.
Fiziksel Altyapı, Trafik Güvenliği ve Yaşam Kalitesi	oyun aletleri bakım/güvenlik	Park güvenliğini oyun aletlerinin bakımı, doğru kullanımı ve güvenli tasarımıyla artırmayı önermesi.
Fiziksel Aktivite ve Gelişim Alanları	oyun–spor–kulüp/etkinlik	Güvenliği olumlu etkinlikler ve sosyal donatıyla desteklemeyi önermesi.
Dijital ortamda güvenliği artırmaya yönelik önlemler	içerik/uygulama güvenliği ve filtreleme	Dijital güvenliği içerik filtreleme ve platform güvenliğiyle sağlamayı önermesi.
Dijital ortamda güvenliği artırmaya yönelik önlemler	dolandırıcılık riskinin önlenmesi	Dijital güvenliği dolandırıcılık riskini azaltacak önlemlerle sağlamayı önermesi.
Dijital ortamda güvenliği artırmaya yönelik önlemler	hesap güvenliği ve gizlilik	Dijital güvenliği hesap gizliliği, şifre ve güvenlik ayarlarıyla güçlendirmeyi önermesi.
Güvenli dijital sosyal çevre ve kullanım sınırları	güvenli sosyal çevre/tanıdık ağlar	Güvenliği dijital ortamda tanıdıklarla sınırlı etkileşimle sağlamayı önermesi.
Güvenli dijital sosyal çevre ve kullanım sınırları	istenmeyen kişi/iletişimi engelleme	Güvenliği engelleme/raporlama gibi sınır koyma araçlarıyla sağlamayı önermesi.
Çocuk odaklı koruma ve ebeveyn denetimi	çocuk modu/ebeveyn kontrolü	Güvenliği çocuklara uygun modlar ve ebeveyn denetimiyle artırmayı önermesi.
Dijital şiddet, zorbalık ve nefretin önlenmesi	siber zorbalığın önlenmesi	Güvenliği zorbalığı azaltacak önlemler ve yaptırımlarla sağlamayı önermesi.
Dijital okuryazarlık ve içerik kalitesi	dijital okuryazarlık farkındalığı	Güvenliği bilgi ve farkındalık artırımıyla desteklemeyi önermesi.
Kurumsal/yönetsel düzenleme önerileri	sosyal polis/yaptırım	Dijital güvenliği kurumsal denetim, yaptırım veya düzenleme mekanizmalarıyla artırmayı önermesi.

Ek 9. Mekân Güvenliği Derecelendirme Maddesine İlişkin Temel Bileşenler Analizi ve İç Tutarlık Bulguları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.786
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	818.243
	df	28
	Sig.	<.001

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.644	33.047	33.047	2.644	33.047	33.047
2	1.146	14.320	47.367			
3	.929	11.613	58.980			
4	.779	9.737	68.717			
5	.751	9.393	78.110			
6	.669	8.358	86.468			
7	.583	7.292	93.760			
8	.499	6.240	100.000			

Component Matrix[a]

	Component 1
Guvenlik_Algisi_Ev_Puan	.409
Guvenlik_Algisi_Sokak_Puan	.698
Guvenlik_Algisi_Okul_Puan	.384
Guvenlik_Algisi_Okul_Yolu_Puan	.684
Guvenlik_Algisi_Parklar_Puan	.705
Guvenlik_Algisi_Sosyal_Medya_Puan	.462
Guvenlik_Algisi_Etkinlik_Alanlari_Puan	.547
Guvenlik_Algisi_AVM_Puan	.604

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.697	8

Not. Analiz, anketin ikinci bölümünün 3. maddesinde yer alan 1–10 arası mekân güvenliği puanları üzerinden yapılmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...