



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKULLARDAKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERDE AKRAN
ZORBALIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sümevra GÜRBÜZER

Danışman
Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Konya 2021

ÖN SÖZ

Okullardaki eğitimin kalitesini etkileyen ve kritik bir öneme sahip akran zorbalığının, yabancı uyruklu öğrencilerle çalıştığım günden beri ilgi alanıma da girmesinden yola çıkarak bu araştırma yapılmıştır. Eğitim almak her çocuğun en temel hakkı olduğu gibi, çocukların güvenli bir şekilde eğitim alması da biz eğitimcilerin önemsendiği bir konu olmalıdır. Göç sonucu ülkemize gelen yabancı uyruklu çocukların davranış problemleri ve uyum sorunları olması akran zorbalığına sebep olduğu düşünülmekle birlikte bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması sorunun çözülmesine engel olmaktadır. İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmakta olup araştırmanın yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığının çözümüne dair katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden bugüne kadar bilgi ve birikimini benimle paylaşan, çalışmam süresince her zaman destek olan, deneyimleriyle her daim rehberlik eden ve akademik anlamda kendimi geliştirmemi sağlayan çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi'ye çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın uygulama aşamasında bana kolaylık sağlayan ve pandemi şartlarında düzenleme yapan okul yöneticilerine ve katılan öğrencilere teşekkür ederim. Katılımcı olmayı kabul ederek görüşleriyle araştırmama katkı sağlayan sınıf öğretmenlerine ve PIKTES öğretmenlerine değerli vakitlerini bana ayırdıkları için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan, kendime olan inancımı kuvvetlendiren, her koşulda benden desteklerini, sevgilerini esirgemeyen AİLEM'e sonsuz teşekkürler. Kendi deneyimlerini benimle paylaşan ve her daim destek olan sevgili Arş. Gör. Gökçe Bahar Gürbüzer'e ve son olarak güven içinde eğitim alma hakkı olan tüm dünya çocuklarının mutlu bir geleceklerinin olması dilekleriyle sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Sümeyra GÜRBÜZER
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM 1	1
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	9
1.2 Araştırmanın Amacı.....	11
1.3 Araştırmanın Önemi.....	11
1.4 Varsayımlar.....	13
1.5 Sınırlılıklar	13
1.6 Tanımlar	13
BÖLÜM 2.....	15
2 ALANYAZIN.....	15
2.1 Göç ve Tarihçesi	15
2.1.1 Göç Olgusu	15
2.1.2 Göçlerin Nedenleri.....	16
2.1.3 Göç Türleri.....	19
2.1.4 Göç Eden Bireylere Ait Temel Kavramlar	21
2.1.5 Uluslararası Koruma	23
2.1.6 Geçici Koruma	24
2.1.7 Yabancı Uyruklu Öğrenci	25
2.1.8 Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Uyum	26
2.2 Akran Zorbalığı ve Tarihçesi	29
2.2.1 Akran Zorbalığı.....	29
2.2.2 Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Kavramları Arasındaki İlişki	32
2.2.3 Akran Zorbalığı İle İlgili Kavramlar.....	34
2.2.4 Zorbalığın Türleri.....	41

2.2.5 Akran Zorbalığının Nedenleri	44
2.2.6 Zorbalık ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki.....	46
2.2.7. Akran Zorbalığının Sonuçları	52
2.2.8. Zorbalığı Önlemeye ve Müdahaleye Yönelik Stratejiler	54
2.3 Konuyla İlgili Araştırmalar	57
2.3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	57
2.3.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	61
BÖLÜM 3	67
3 YÖNTEM	67
3.1 Araştırmanın Modeli.....	67
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	67
3.3 Veri Toplama Araçları	70
3.4 Verilerin Toplanması	73
3.5 Verilerin Analizi	73
BÖLÜM 4.....	76
4 BULGULAR.....	76
4.1 İlkokullardaki Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	76
4.1.1 Yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri	76
4.1.2 Yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark	78
4.1.3 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile aile yapısı arasındaki fark	81
4.1.4 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkisi.....	82
4.1.5 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile anne ve babanın eğitim düzeyi arasındaki fark	83
4.1.6 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile anne ve babanın hayatta olma durumu arasındaki fark	89
4.1.7 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile öğrencinin Türkçe bilme seviyesi arasındaki fark.....	91
4.1.8 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile öğrencinin evde şiddete şahit olma değişkeni arasındaki fark.....	92
4.2 Sınıf Öğretmenleri ve PIKTES Öğretmenlerinin İlkokullardaki Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri	93
4.2.1 Yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemlenen zorbalık davranışları ile ilgili görüşler	93
4.2.2 Yabancı uyruklu öğrencilerde ortaya çıkan zorbalık davranışlarının temel sebepleri ile ilgili görüşler	99
4.2.3 Zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili görüşler	106

4.2.4 Zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili görüşler	112
4.2.5 Öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulamaları ilgili görüşler	116
4.2.6 Öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek için aldıkları önlemlerle ilgili görüşleri	122
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	127
5.1 Tartışma ve Sonuç	127
5.2 Öneriler	140
KAYNAKÇA	142
EKLER	156
ÖZGEÇMİŞ	162



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokullardaki Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **171** sayfalık kısmına ilişkin, 12/08/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

13/08/2021

Sümeysra GÜRBÜZER

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

13/08/2021

Sümevra GÜRBÜZER

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR)

FRIT: Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PIKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi TDK: Türk Dil Kurumu

TDK: Türk Dil Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ÖZET

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKULLARDAKİ YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERDE AKRAN ZORBALIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sümeyra Gürbüz

Bu araştırma ilkokullardaki yabancı uyuklu öğrencilerde akran zorbalığının cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın hayatta olma durumu, Türkçe bilme seviyeleri ve evde şiddete şahit olma değişkenleri açısından zorba ve kurban olma eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri çeşitlemesi yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri ve Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) öğretmenlerinin yabancı uyuklu öğrencilerde akran zorbalığı hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini olarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 19 farklı ilkokulda görev yapan ve sınıfında yabancı uyuklu öğrenci bulunan 101 sınıf öğretmeni ile 30 PIKTES öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler analiz edilirken frekans ve yüzdeleri tablo ve şekiller üzerinde gösterilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yabancı uyuklu öğrencilerin ne tür zorbalık uyguladıkları, akran zorbalığının temel sebepleri, zorba ve kurban öğrencilerin genel özellikleri ve öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale ve önlem stratejileri incelenmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yabancı uyuklu öğrencilerin en fazla fiziksel zorbalık uyguladıkları daha sonra sözel zorbalık ve üstünlük kurma, dışlamak ve ötekileştirmek, çeteleşmek gibi dolaylı zorbalıklar uyguladıkları belirlenmiştir. Yabancı uyuklu öğrencilerde akran zorbalığının sebeplerinin ise dil problemi, dışlanma ve ötekileştirilme, aile içi şiddet, kalabalık aile yapısı, etnik farklılık, uyum problemi, ailenin eğitimsizliği, savaşın etkisi, maddi zorluklar, yaşadıkları travmalar olarak tespit edilmiştir. Akran zorbalığı ölçeğindeki aile içi şiddet, kalabalık aile yapısının zorba ve kurban eğilim düzeyleriyle ilişkili olduğu sonuçları öğretmenlerin görüşleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Zorba ve kurban eğiliminde olan yabancı uyuklu öğrencilerin genel özelliklerine ve son olarak öğretmenlerin yabancı uyuklu çocuklarda akran zorbalığına dair müdahale ve önlem stratejilerine yer verilmiştir.

Araştırmada yabancı uyuklu öğrencilerin zorba ve kurban eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu” Konya il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda öğrenim gören 235 yabancı uyuklu öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kız ve erkek öğrencilerin, genel akran zorbalığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla zorbalık uyguladıkları ve zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi ile zorba ve kurban eğilimleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anne ve babasının eğitim düzeyi düşük olan çocukların zorba ve kurban eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların kardeş sayılarının arttıkça zorba ve kurban olma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Evde şiddete şahit olma durumunun, genel akran zorbalığı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın evde şiddete şahit olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Yabancı uyuklu öğrencilerin aile yapıları, anne ve babalarının hayatta olma durumu ve Türkçe bilme seviyeleri ile zorba ve kurban olma düzeyleri genel ve alt boyutları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve gelecek araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yabancı uyuklu öğrenci, akran zorbalığı, etnik zorbalık, göç,

ABSTRACT

Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

AN INVESTIGATION OF PEER BULLYING IN FOREIGN STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Sümeyra GÜRBÜZER

This study was conducted to determine the level of bullying and victim tendency of foreign students in terms of gender, family structure, number of siblings, education status of parents, survival status of parents, level of Turkish knowledge and witnessing violence at home in foreign students. The scanning research method and data diversity was used in this study. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was applied to examine the opinions of PIKTES (Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System) and classroom teachers about peer bullying in foreign students. The sample of the study consists of 101 classroom teachers and 30 PIKTES teachers working in 19 different primary schools affiliated to the Konya Provincial Directorate of National Education and having foreign students in their class. While analyzing the obtained data, the frequencies and percentages are shown on the tables and figures. In this context, in line with the opinions of classroom teachers and PIKTES teachers, the types of bullying that foreign students use, the main reasons of peer bullying, the general characteristics of bully and victim students, and teachers' intervention and prevention strategies against peer bullying were examined.

When the opinions of the teachers were examined, it was determined that foreign students applied physical bullying the most, and then verbal bullying and indirect bullying such as establishing superiority, excluding, and marginalizing, and being ganged up. The causes of peer bullying in foreign students have been identified as language problems, exclusion and marginalization, domestic violence, crowded family structure, ethnic difference, adaptation problem, lack of education of the family, the effect of war, financial difficulties, and traumas they have experienced. It is seen that the results in the scale of peer bullying are related to domestic violence, and crowded family structure with bully are like the views of teachers. the general characteristics of foreign students who tend to be bullies and victims, and intervention and prevention strategies of teachers regarding peer bullying in foreign children are included in the study.

In this study, "Peer Bullying Scale: Child Form" developed by Pişkin and Ayas (2011) was applied to 235 foreign students studying at schools affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education to determine the level of bully and victim tendency of foreign students. The data obtained were analyzed with the SPSS program. According to the results obtained from the research; It was determined that there is a significant difference between the general peer bullying levels of female and male students and this difference is in favor of male students. It has been determined that boys are more bullied and exposed to bullying than girls. A significant relationship was found between the education level of the students' parents and the tendencies of bully and victim. It has been observed that children whose parents have low education have high bullying and victim tendencies. In addition, it was determined that as the number of siblings increased, their tendency to be bully and victim increased. It has been determined that witnessing violence at home is also a significant difference between general peer bullying levels and this difference is in favor of students who witnessed violence at home. No significant relationship was found in terms of general and sub-dimensions of the family structure of foreign students, their mother and father's survival status, and their level of Turkish knowledge and their levels of being bully and victim.

Keywords: foreign students, peer bullying, ethnic bullying, immigration

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Göç, insanlık tarihi kadar eskilere dayanmakla birlikte içinde yaşadığımız zamanda da önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya üzerindeki uluslararası göç hareketleri değişse de toplumsal hareketliliğin bir sonucu olarak göç, herkesin etkilendiği bir hakikate dönüşmüştür (Barın, 2019). Göçler medeniyetlerin oluşmasına, yok olmasına çağ açıp çağ kapatmasına sebep olan her daim önemli bir olgu olmuştur. Eski zamanlardan beri insanların buldukları ülkeleri terk edip başka ülkelere gitmelerine sebep olan başlıca unsunlar; kuraklık, savaş, kıtlık, güvenlik problemleri, askeri darbeler, insan haklarının ihlal edilmesi, ekonomik sıkıntılar gibi insan onuruna zarar veren birçok neden olmuştur. Göç; “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak” tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Yüzyıllar boyunca kitlesel nüfus hareketleri farklı mekânlarda ve boyutlarda meydana gelmiştir. İnsanın var olduğundan beri göç olgusunun da var olduğu görülmektedir. Çünkü insan her zaman yaşamını daha rahat sürdürebileceği olanakların arayışı içerisinde olmuştur. Göçün sebeplerinde ayrıca, doğal kaynaklar, iklim vb. etkenler de önemli rol oynamıştır (Ağır ve Sezik, 2015). İkinci Dünya Savaşı sonrasında siyasi rejim değişiklikleri, çatışmalar ve iç savaşlar nedeniyle oluşan güvensiz ortamlar bireyleri güvenli olabilecekleri yerlere gitmeye iten durumlar olmuştur. Tüm ülkeleri kapsayan bu durum sebebiyle milyonlarca insan kitlesel sığınma talebinde bulunacakları başka ülkelere gitmek zorunda kalmışlardır. O günlerden bugünlere durum değişmemiş hatta dünyada göçmen olarak yaşayan insan sayısı giderek artmıştır. Evlerinden, ülkelerinden kaçmak zorunda kalan insanların sayısı rekor düzeylere ulaşmış ve son beş yılda yeni ya da eski en az 15 çatışma, kişileri ülkesini terk etmek zorunda bırakmıştır. Bu durum vatansız, evsiz hatta bezen ailesiz bile kalan milyonlarca insan için büyük bir acı ve travma demektir. 2019 yılı sonu itibarıyla dünyada, 79,5 milyon insan zorla yerinden edilmiştir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2020). Uluslararası Göç Raporuna göre günümüzde dünya üzerinde tahmini olarak halen, 258 milyon uluslararası göçmen bulunmakta ve bu toplam dünya nüfusunun %3,4’ünü oluşturmaktadır (Birleşmiş Milletler [NATIONS], 2017). Tüm dünyayı sebepleriyle ve sonuçlarıyla ciddi bir

şekilde ilgilendiren göç, insanlığın var olduğu günden beri olan ve olmaya da devam edecek önemli bir konudur. Bazı ülkelerde çatışmalar başlayıp biten bir durum olsa da, bazı ülkelerde çatışmalar, iç savaşlar yıllarca devam eden bitmeyen bir sorun olmuştur. Bu ülkelerin başında Afganistan, Filistin, Suriye, Irak gelmekte olup bu ülkelere mensup birçok vatandaş gittikleri ülkelerde mülteci olarak yaşamaktadır. Mültecilerin bu ülkelerde doğan çocukları da aileleriyle aynı kaderi paylaşmaktadır (İçduygu, 2015).

Göç, zorunlu ve gönüllü göç olarak nedenleri, çalışma veya sığınma amacıyla yapıldıysa amaçları, yasal veya yasa dışı olmasıyla hedefe varırken kullanılan kurallar olarak farklı ölçütlere göre ayrılmaktadır (Yılmaz, 2014). Göç olgusu insan gibi değişken bir yapıyla var olan bir kavram olduğu için göçleri bu türlere göre ayırmak zaman içinde yetersiz kalmış ve başka göç türleri de ortaya çıkmıştır. İnsanın olduğu sürece göçün de var olacağı, böylece göçün dinamik bir yapı olarak devam edeceği söylenebilir. Göç, bireysel, toplu, kitlesel, isteğe bağlı ve zorunlu göç biçiminde de sınıflandırılabilir. Bireysel göç; “Kişilerin siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel, dinî vb. sebeplere dayanarak bireysel ya da aileleriyle birlikte aldıkları göç etme kararı” olarak tanımlanmaktadır. Toplu göç; ‘Toplumların veya belli bir bölgede yaşayan insanların çeşitli sebeplerle yer değiştirmesi’ olarak tanımlanmakta, Kitlesel göç ise “Belirli bir zamanda çok sayıda kişinin, vatandaşı olduğu ülke dışına büyük gruplar halinde hareket etmesi” olarak tanımlanmaktadır. İsteğe bağlı göçler, kişinin göç ederken başkasının etkisi altında kalmadan sadece yaşam şartlarını iyileştirmek için kendisinin isteği dâhilinde gerçekleştirdiği bir göç hareketiyken, zorunlu göçler ise bu durumun tam tersi şeklinde gerçekleşmektedir. Örneğin; baskılar, savaşlar ve doğal afetler gibi olumsuz koşullar sebebiyle kişinin isteği dışında mecburi olarak göç etmesi zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır (Tümertekin ve Özgüç, 2004).

Türkiye, tarihi, coğrafi ve stratejik konumu nedeniyle milyonlarca göçmene ev sahipliği yapmıştır. Türkiye özel konumu nedeniyle bir muhaceret ülkesidir ve Anadolu toprakları asırlardır farklı göç tiplerinin muhatabı olmuştur. Türkiye ulusal ve uluslararası sahada yaşanan dönüşümlerle birlikte “göç veren” ve “transit” ülke tanımlamasından çıkıp, “göç alan” “hedef ülke” konumuna gelmiştir. Savaşların, askeri darbelerin, düzensizliklerin yaşandığı bazı Orta Doğu ve Asya ülkeleriyle, Avrupa ülkeleri arasında jeopolitik konumu nedeniyle kitlesel göç hareketleriyle karşı karşıya kalmıştır. Uzun zamandır önemli göç hareketlerinin merkezinde yer alan bir ülke

olmasına rağmen, etnik anlamda Türk olmayan nüfusların göçü yakın tarihte artmıştır. Son yıllarda neredeyse altı kat artan göçlerin yarısından çoğu 1965-2019 yılları arasında gerçekleşmiştir. Türkiye'nin 1980 sonrası maruz kaldığı üç temel kitlesel göç akını olmuştur. Bu kitlesel göç akınlarından; Bulgaristan Türklerinin 1989'daki kitlesel göçü, Kuzey Iraklı Kürtlerin 1991'deki kitlesel göçü, son ve dev dalga olan 2011 sonrası Suriyelilerin kitlesel göçü bunlardan başlıcalarıdır (Barın, 2019).

Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı en büyük kitlesel göç hareketi "Arap Baharı" sonrası Mart 2011'de başlayan eski göç deneyimlerinden hem nitelik hem de nicelik olarak farklı olan Suriye'den yaşanan göçtür. Suriye muhalefetinin mevcut Esad rejimine karşı silahlı mücadeleyle başlayan iç savaş, yaklaşık 11 milyon Suriyeliyi evinden etmiş ve Türkiye gibi komşu ülkelere sığınmak zorunda bırakmıştır. Suriye'de yaşayan 6,1 milyon kişi de evsiz kalmıştır (UNHCR, 2018). Yaşanan iç çatışmalar ve savaş nedeniyle halkın birçoğu açlık ve sefaletle karşı karşıya kalmış, en kutsal hak olan yaşama hakkını yitirmiştir. Ülkedeki bu durum sonucunda birçok Suriyeli ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır. Göç eden insanlar Suriye'ye yakın olan Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır gibi ülkeleri tercih etmişler ve buralara göç etmişlerdir. Özellikle de uzun bir sınır komşuluğu bulunması sebebiyle hedef konumuna gelen Türkiye'ye en çok insanın göç ettiği belirtilmiştir. Bugün itibarıyla sayıları 3 milyon 621 bin 968 kişiyi bulan Suriyeli Türkiye'ye gelmiştir. Evsiz yurtsuz kalan ve iç savaştan kaçmak mecburiyetinde olan sığınmacılara Türkiye sığınmacılara "açık kapı" politikası uygulayarak kapılarını açmış, hiçbir sığınmacıyı geri çevirmemiş ve ülkeye kabul etmiştir. İlk yıllarda Suriyeli sığınmacıları "misafir" konumunda ülkeye kabul ederken sığınmacıların sayısı milyonları bulması sebebiyle kalıcı politikalar benimsemesi gerektiğini anlayan Türkiye, sığınmacılara Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanuna göre 'geçici koruma' statüsü vermiştir. Ülkemiz iç savaş mağdurlarının korunmasında tarihsel bir görev üstlenmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012). Bu tarihsel görevde Türkiye ilk olarak gelenleri AFAD'ın çalışmalarıyla 10 ilde bulunan 26 barınma merkezine yerleştirmiştir. Sınır kapılarına yakın bölgelerde kamplar ve konteyner kentler kurmuş ve geçici koruma sağlamıştır. Fakat savaşın uzaması ve daha da uzayacağına dair belirtiler, sayılarının her geçen gün artmasıyla birlikte kamp alanlarının sığınmacılara yeterli gelmediği görülmüştür. Bunun sonucunda Suriyeliler kampların yanı sıra Türkiye'nin geneline dağılmıştır. Şehir merkezlerinde kendilerine

yeni hayatlar kurup, buralarda aileleriyle birlikte yaşamlarını sürdürmüşlerdir (Barın, 2019).

İlgili kurum ve kuruluşlar ani gelişen kitlesel göç karşısında hazırlıksız yakalanmıştır. İlk olarak ‘misafir’ gözüyle bakılması, savaşın bitmesi halinde kısa bir süre sonra dönüş yapılacağı düşüncesi aslında sorunu büyütüp çözümü zorlaştırmıştır. Sayıların milyonları bulunması sebebiyle hukuki ve toplumsal düzenlemelerin acilen yapılması gerekmiştir. Sonuç olarak barınma, eğitim, sağlık gibi temel insani ihtiyaçlarda hızla gerekli tedbirler alınmaya başlanmıştır. Kamu kurumları, özel kuruluşlar, ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütleri kendi alanlarında gerekli düzenleme ve faaliyetler yapmaya başlamışlardır (Öztürk ve ark., 2017). Suriyelilerin kalıcılık ihtimalinin her geçen gün artması sadece temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla çözülebilecek bir sorun olmaktan çıkmış, toplumsal yaşama uyum sağlamaları için siyasal, sosyal ve ekonomik yönleriyle uzun vadede önemli konulardan biri haline gelmiştir. “Çünkü uluslararası göç ve mülteciler sorunu, kontrolsüzce yoğun şekilde gerçekleştiğinde hedef ülkelerde yabancı korkusu ve etnik şiddet gibi güvenlik tehditlerine dönüşebilmekte, siyasi, ekonomik ve sosyokültürel yapıları olumsuz etkileyebilmektedir” (Taşkın, 2014, s.177). Göç, göç eden ve göç alan hedef ülke açısından iyi planlanması gereken ülkedeki her bir kuruluşu ve ülkede yaşayan her bir ferdi ilgilendiren ciddi bir konudur.

Göç olayları neticesinde farklı kültürler karşılaştığında bazı durumlarda uyum sağlanmış ve sağlıklı iletişim kurulmuştur. Fakat bazı durumlarda ise farklı kültürlere sahip insanların bir arada yaşama zorunluluğu çatışmaya sebep olmuştur. Göç eden bireylerin hem yaşadıkları olumsuz tecrübelerin sıkıntıları hem de temel ihtiyaçlarını karşılama çabaları mevcutken bir de göç ettikleri toplumla bazen aynı dili, dini ve kültürü paylaşmıyor olmaları uyum göstermelerini zorlaştırmaktadır. Yaşadıkları topluma uyum sağlayamayan bireyler birçok psikolojik problemler yaşamaktadır. Bu problemlerden en çok etkilenen gruplardan biri ise çocuklardır (Aksoy, 2012). Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin büyük bir çoğunluğunu okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Türkiye’de bugün itibariyle 0-18 yaş aralığında sayısı 1,6 milyonu geçen mülteci çocuk bulunmaktadır (UNİCEF, 2018). Suriye’deki savaşın devam ediyor olması, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim olanaklarına erişim sağlamaları için acil çözümlerin üretilmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye de bu kriz ortamına çözüm üretmek

için harekete geçmiştir. Savaş başladığında ilk gelen mülteci çocuklar yarım bıraktıkları eğitim yaşantılarına devam edebilmeleri ve ülkelerine geri döndüklerinde ya da Türkiye’de eğitim yaşantılarını sürdürmek istediklerinde sene kaybı yaşamamaları için Geçici Eğitim Merkezleri(GEM) kurulmuştur. Bu kurumlar ilk ve ortaöğretimi kapsayan, Arapça eğitim veren, kamp içinde ve ya dışında olabilen eğitim merkezleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014). Kamplarda bulunan toplam 36 GEM’de 82.503 öğrenci eğitim yaşantısını sürdürmekteyken kamp dışında toplam 166.399 öğrenci 389 GEM’de eğitim görmeye devam etmiştir. Nitekim (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2015)’nin raporuna göre 2015 yılında 663.138 Suriyeli çocuğun okul çağında olduğu ve GEM’lerin çocukların okullaşması konusunda yeterli olmadığı ifade edilmiştir. GEM’lerdeki fiziki alt yapılarının yetersiz oluşu, her hangi bir kamu okulunda sunulan eğitim olanaklarının bulunmuyor oluşu ve Suriyeli öğrencilerin ikamet ettiği bazı illerde GEM’lerin bulunmaması sebebiyle mülteci çocukların okullaşma oranlarının düşük olmasına neden olmuştur (Coşkun ve Demir, 2016). Bu nedenler göz önüne alındığında mülteci çocuklar için kamu okullarındaki eğitimlere katılmaları gerekli görülmüştür. Mülteci çocukların kamu okullarından yararlanması gerekliliğiyle birlikte yeni düzenlemeler yapılmıştır. (MEB, 2014)’in genelgesiyle birlikte Suriyeli mülteci öğrencilerin MEB’e bağlı okullarda eğitim almalarının yolu açılmıştır. Bu çocukların hem kayıp nesiller olmasının önüne geçmek hem de Türk toplumun dilini, tarihini, kültürünü, toplumsal kuralları öğretmek amacıyla eğitim politikaları geliştirilmiştir. Her çocuğun olduğu gibi ülkesinden göç etmek zorunda kalan mülteci çocuklar için de eğitim en temel haklardan biridir. Mültecilerin Türk toplumuna uyum ve entegrasyon sağlayabilmelerinin temel taşı ‘eğitim’dir (Yıldız, 2018).

Devlet okullarına başlayan yabancı uyruklu çocuklar birçok uyum problemiyle karşı karşıya kalmıştır. Büyük bir göçe ev sahipliği yapan Türkiye, okul çağındaki bu çocukların okullaştırılmasında büyük çaba sarf etmiş, yabancı uyruklu çocuklar ülkenin her bir yanında ve her bir eğitim kademesinde yer alacak şekilde okullara devam etmeye başlamışlardır. Türkiye eğitim konusunda önlemler almaya çalışsa da büyük sorunlarla karşı karşıya kalmıştır Mülteci öğrencilerin okula başladığında farklı bir dil ile karşılaşması başlı başına uyumu zorlaştıran bir unsurdur. Okul, çocukların sadece eğitim aldığı bir yer değil akranlarıyla sosyalleştiği bir yerdir. Yabancı uyruklu çocuklar yaşadıkları dil problemlerinden dolayı bu sosyalleşmeden mahrum kalmışlardır. Yabancı

uyruklu çocuklar geldikleri ülkelerde yaşadıkları olumsuz tecrübelerle ve sağlık, barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçlarıyla başa çıkmaya çalışıyorlarken dahası okula başladıklarında öğretmen, öğrenci veya veliler tarafından kabullenilmeme, ötekileştirme, dışlanma ve akran zorbalığı gibi olumsuz tavır ve davranışlarla karşılaşmaları uyum sürecini çok daha fazla zorlaştırdığı görülmektedir. Böylece çocukların bu problemlerden dolayı okul iklimine yabancılaşarak eğitimden uzak kalmalarına ve sonrasında da okulu bırakmalarına neden olduğu ifade edilmiştir (Coşkun ve Demir, 2016). Çocukların psikolojik, ekonomik, sosyal, politik gibi yaşadıkları tüm problemler uyum sağlamalarının önünde ciddi engeller olarak durmakta ve uyum sağlayamayan çocuklarda ise bazı olumsuz davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Yabancı uyruklu çocukların okula başladıklarında yaşadıkları olumsuz davranışların saldırganlık, şiddet veya zorbalık olduğu görülmektedir. Zorbalık, ‘tüm insanları; yaşına, cinsiyetine, etnik kökenine, dini inancına veya sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın, herhangi bir mekânda, süregelen bir süreçte oluşan ve yeryüzünün her yerinde yaygın olarak görülen bir problemdir (Özdinçer ve ark., 2009). Saldırganlık dolaylı veya doğrudan rahatsız edici tüm olumsuz davranışları kapsamaktadır. Şiddet ise doğrudan fiziki yolla uygulanan olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Akran zorbalığı okullarda akranlar arasında eşit olmayan güç dengesizliği, davranışın sürekli olarak tekrarlanması ve kasıtlı yapılması şeklinde gerçekleşen üç ana unsurdan oluşmaktadır. Akran zorbalığı fiziksel, sözel ve dolaylı olarak meydana gelmektedir. “Fiziksel zorbalık” kasıtlı olarak fiziki açıdan zarar verme davranışlarıdır. Vurma, tokat atma, tekme atma, eşya aracılığıyla zarar verme gibi davranışlar fiziksel zorbalık olarak ifade edilmektedir. “Sözel zorbalık” ise lakap takma, alay etme, küçük düşürücü sözler söyleme, küfür etme, hakaret etme, dedikodu yapma ve yayma gibi dil faktörünün etkili olduğu hareketlerdir (Olweus, 1994). “İlişkisel-Dolaylı Zorbalık” akran ilişkilerini kötüye kullanarak kişiyi gruplara kabul etmeme, başka kişilerin kurbanla arkadaş olmasını engelleme, dışlama, ötekileştirme, oyunlara almama, aşağılama, kötüleme, akranlarına karşı soğutma gibi davranışlardır (Crick ve Grotpeter, 1995).

Zorbaların en belirgin özelliği arkadaşlarına karşı saldırganca davranışlar sergilemeleridir. Karşısındaki kişilere empati duymayan zorbalar uyguladıkları zorbalık hakkında suçluluk duymazlar hatta kurbanın bu davranışı hak ettiğini bile düşünürler

(Olweus, 1993). Başkalarının duygularına önem vermeyi bilmeyen zorbalardan en iyi bildikleri kendi hissettikleri ve kendi iyilikleridir. Faydasına olacak veya sadece iyi hissedeceği bir iş için olumsuz davranışlar sergilemekten kaçınmazlar. Zorbalardan amacı kurbanlardan faydalanmaktır (Olweus, 2005). Etraflarında olan biten olaylara karşı bir o kadar kayıtsız davranabilirler. Kendilerinin istemediği bir şey olduğunda onu elde etmek için her yolu mubah görürler ve bundan asla çekinmezler (Gökler, 2009). Genellikle otorite kurmak isteyen lider ruhlu çocuklardır (Olweus, 1995). İç tepkisel davranan zorbalardan ani şiddet davranışları karşısında engellenmeye çalışıldığında büyük tepkiler vermektedirler. Zorbalardan toplumsal normları reddetmekte yönetilmeyi değil yönetmeyi sevmektedir. Diğer insanların üzerinde baskı kurmaktan ve onları yönetmekten keyif almaktadırlar. Zorbalardan davranışı sergileyen çocukların aile ilişkilerinde bir kopukluk olduğu görülmekte ve bu çocuklar bu sebeple aileleriyle çok fazla vakit geçirmemekte, eve gitmek istememektedirler. Bazı zorbalardan; fiziksel olarak güçlü, yüksek enerjiye sahip ve kendine güven duyguları yüksekken bazıları ise daha çelimsiz, kısa boylu, öfke duygusu yüksek olarak görülmektedir. Bu iki zıt özelliği ortak noktada buluşturan unsur ise her zorba saldırganca davranmaktan ve çatışmalardan girmekten hoşlanmaktadır (Tura, 2008). Zorbalardan uyguladıkları saldırganca davranışlarının izlenmesinden de bir o kadar keyif almaktadır (Beale ve Scott, 2001). Zorbalardan davranışının altında yatan nedenler incelendiğinde ise; alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetişen çocukların zorbalığa daha yatkın olduğu ifade edilmiştir (Alikasifoglu ve ark., 2007). Genellikle eğitimsiz olan çocuklarıyla ilgilenmeyen, oyun oynamayan ve onlara sevgilerini göstermeyen ailelerin çocuklarının zorbalığa daha çok eğilimi olduğu görülmüştür. Ayrıca ailesinde şiddete tanık olan ve ceza yoluyla baskı altında yetişen çocukların da zorba olduğu belirtilmiştir (Carney ve Merrel, 2001).

Kurbanların başlıca özelliği, kaygılı davranışlar sergilemeleridir. Hayata karşı güvensiz oldukları için tedbirli davranıyorlardır. Diğerlerine karşı duyarlı ve sessizdirler (Kapıcı, 2004). Kurbanlardan herhangi bir saldırıyla karşılaştığında ya da çatışma ortamında içine kapanma ve ağlama eğiliminde olurlar. Akranlarından zorbalardan davranışlar gördüklerinde geri çekilmekte ve susmaktadırlar. Bu sebeple zorbalardan çocukların bir numaralı hedefindedirler. Zorbalardan baskı kurma, kurbanlardan baskıya boyun eğme eğilimindedir. Özgüvenleri düşüktür, kendileri ve içinde buldukları durum hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler (Pişkin ve Ayas, 2011). Kendilerini beğenmezler ve kendilerinin iyi bir şeye layık olmadıklarını düşünürler. Okulda genelde dışlanıp, yalnız

gezerler. Genellikle aşırı koruyucu bir aile ortamından gelmektedirler. Bu özelliklerine ek olarak; kekeme olması, özel eğitime gereksinim duyması, farklı bir ten rengi ve ırkı olması gibi yönleriyle diğer çocuklardan farklı özelliklere sahip olan kurbanlar zorbaların hedefinde olmaktadır (Olweus, 1995). Kurban öğrencilerin tespit edilmesi adına bazı sonuçlar vardır. Bunlardan ilki kurban olan çocuk okulda kendisine isim takılan, alay edilen, dışlanan, oyunlara alınmayan, sınıfta kendini ifade edemeyen, teneffüslerde yalnız gezen çocuklardır. Evde ise genellikle mide ağrısı çeken, okula gitmekten çekinen, gece uykularında kâbus gören veya uyku problemi çeken, arkadaşlarının oyunlara davet etmediği çocuklar olduğu söylenmektedir. Okuldan eve geldiğinde eşyaları kaybolan, vücudunda veya kıyafetlerinde izler olan çocuklar bazı saldırganca davranışların hedefinde olduğu söylenebilir (Dölek, 2002).

Zorba ve kurban çocukların davranışları incelendiğinde çeşitli alanlarda önemli sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Zorba ve kurbanların akademik başarıları ve okula bağlılıkları zorbalığa hiç bulaşmamış akranlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Zorbalar okul kurallarını ihlal ederlerken, kurbanlarda okuldan kaçma davranışları görülmektedir. Zorba hareketlerde bulunan çocuklar arkadaşları tarafından sevilmemekte, reddedilmekte ve onlarla sağlıklı ilişkiler kuramamaktadır. Bu olay uzun süreçte devam ederse yetişkin olduğunda da çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramayan bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu kişiler kendilerini toplumun bir parçası olarak görememektedir. Tüm bu nedenlerle birlikte kendilerini bu dünya için kıymetsiz bir varlık olarak görmelerine sebep olmakta ve ileriki süreçlerde daha büyük toplumsal problemler de ortaya çıkarmaktadır. Bu toplumsal problemlerin kökeninde değersiz, güvensiz, sevgisiz gibi benzer duygularla büyüyen çocukların toplumda kabul görmek adına topluma zarar verecek davranışlarda bulunması görülmektedir. Zorba çocukların sigara, alkol uyuşturucu gibi madde bağımlılıklarının görülme oranlarının diğer akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Olweus, 1993). Kaygı düzeylerinin yüksek olduğu zorba ve kurban çocukların intihara eğilimlerinin de diğer akranlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yaman ve ark., 2011). Çocukları okul yıllarında olumsuz etkileyen zorbalığın yetişkin olduklarında da devam eden birçok psikolojik rahatsızlığa sebep olduğu görülmektedir. Zorbalığın okullarda öğretmenler ve idareciler tarafından tespit edilmesi zorbalığın olumsuz sonuçlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin ve idarecilerin zorbalığa dair ortak bir tutum ve yöntem benimsemeleri zorbalığın azalmasında etkilidir. Sınıf ikliminin olumlu olması ve zorbalığın

önlenmesinde öğretmenlerin olduğu kadar zorbalığı izleyen seyirci öğrencilerin de zorbalık hakkında bilgilendirilmesi, zorbalığa şahit olduklarında gerekli yerlere bildirmeleri konusunda bilinçlendirilmelerinin önemi araştırmalarda ifade edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların, öğretmenlerin ve idarecilerin zorbalığın önlem ve müdahalesine dair yöntemleri bilmeleri ve uygulamaları okulları zorbalıktan ve onun olumsuz sonuçlarından arındırılması hususundaki konuya değindikleri görülmektedir.

Ülkelerinden çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç eden yabancı uyruklu çocuklar uyum aşamasında kültürel, psikolojik ve iletişimsel birçok sıkıntı yaşamaktadırlar. Tüm dünyada göç eden bireylerin uyum sürecinde çeşitli sıkıntılar yaşadığı ve okullarda bu uyumun gerçekleşmediği noktalarda zorbalık denilen davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Birçok göç alan çok kültürlü, çok uluslu ülkelerde 'etnik zorbalık' zorbalığın bir türü olarak ayrı bir konu olarak elen alınmaktadır (Fox ve Stallworth, 2005). Etnik zorbalığın temelinde farklı etnik kökende olan çocukların ırkı, dini, dili veya dini farklılıkları yüzünden zorbalıkların hedefinde olduğu ve zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Smith ve Ananiadou, 2003). Zorba ve kurban olmaya eğilimlerinin diğer çocuklara oranla daha yüksek olduğu birçok araştırmada ifade edilmiştir. Ülkemizde de çeşitli sebeplerle uyum sorunu yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ciddi bir boyuta ulaşmıştır. Bu araştırmanın konusunu ilkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde görülen akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Ayrıca konu hakkında daha derinlemesine bilgi almak için sınıf öğretmenlerinin ve PIKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerde görülen akran zorbalığı hakkındaki görüşleri ve akran zorbalığının önlem ve müdahalesinde kullanılan yöntemleri incelemek araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Araştırmada ilkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı çeşitli değişkenlere göre durumu incelenmektedir. Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilim düzeyleri ile cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın hayatta olma durumu, Türkçe bilme seviyesi ve evde şiddete şahit olma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı hakkında daha derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı hakkında görüşleri incelenmektedir. Öğretmenlerin akran zorbalığının türleri, temel sebepleri, zorba ve kurban çocukların genel özellikleri, akran zorbalığına müdahale ve önlem stratejileri hakkındaki görüşleri incelenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi, “İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilim düzeyleri çeşitli değişkenlere göre nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinin akran zorbalığına dair görüşleri ile ilgili alt problemler

1.1. Öğretmenlerin okulda sınıf içinde ve dışında yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemledikleri zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerde ortaya çıkan zorbalık davranışlarının temel sebeplerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Öğretmenlerin zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Öğretmenlerin zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik müdahalelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemeye ilişkin önlem yöntemleri nelerdir?

2. Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ile ilgili alt problemler

2.1. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeyleri nasıldır?

2.2. Akran zorbalığı yabancı uyruklu öğrencilerde cinsiyete, aile yapısına, kardeş sayısına, anne ve babanın eğitim düzeyine, anne ve babanın hayatta olma durumuna, Türkçe bilme seviyesine, evde şiddete şahit olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca derinlemesine bilgi edinmek adına sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığına ilişkin görüşlerini ve müdahale yöntemlerini incelemek amaçlanmaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye Cumhuriyeti Türkiye'ye göç eden eğitim çağındaki yabancı uyruklu çocukların eğitime katılımını sağlamak için büyük çapta çalışmalar başlatmış; ancak, göçün bu kadar büyük olması ve Türkiye'nin de bu göçe büyük ölçüde hazırlıksız yakalanması Türkiye'yi oldukça zora sokmuş ve hala sokmaktadır. MEB her ne kadar bu çocukları eğitime katmak için büyük çabalar gösterse de bu çocukların uyumları sırasında hem yabancı uyruklu çocuklar hem Türk öğrenciler hem de öğretmenler açısından bakıldığında ortaya çıkan bazı sorunların olduğu göze çarpmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler farklı etnik ve kültürel yapılarından dolayı okula uyum problemi yaşamaktadır. Okul ortamında yabancı uyruklu çocukların uyum problemi yaşamalarının temel nedeni dil ve iletişim problemleri yaşamalarıdır. Savaş ve göç sürecinde anksiyete, travma, güvensizlik, kötü sağlık koşulları, depresyon, aşırı uyarılmışlık gibi olumsuz yaşantılara maruz kalmaları bilişsel ve psikolojik durumlarını olumsuz etkilemekte ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramamaktadırlar. Ayrıca aileler de zor yaşam koşulları sebebiyle çocuklarıyla ilgilenememekte ve çocukların yaşadığı uyum sorunu büyümektedir (Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Yabancı uyruklu çocuklar göç edip geldikleri yerlerde savaş, çatışma, yokluk gibi sebeplerle kötü yaşam deneyimlerine sahiptirler. Okul çağında olan yabancı uyruklu çocuklar okullara devam etmeleri ve her çocuğun temel hakkı olan eğitim alma hakkından yararlanmaları sağlanmalıdır. Ülkemizde okullaştırılmalarında büyük çaba harcayan birçok kurum ve kuruluş çocukları ilk olarak bu çocuklar için oluşturulan

sadece Suriyeli çocukların öğrenim gördüğü okullar olan Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitime başlamışlardır. Savaşın bitmeyeceğine dair belirtiler ve göç eden bireylerin milyonları bulması sebebiyle GEM'ler yeterli olmamış yabancı uyruklu çocukların devlet okullarına devam edebilmesi adına yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yabancı uyruklu çocuklar farklı dilden ve etnik kökenden olan çocuklarla ilk defa burada karşılaşmışlardır. Bu durum hem göç eden çocuklar için hem de göç alan ülkemizde öğrenim gören çocuklar açısından uyum problemlerine sebep olmuştur. En başta akranlarıyla sağlıklı iletişimde önemli bir araç olan dilden, yabancı uyruklu öğrencilerin yoksun olması uyum sağlamaların önünde en büyük engel olmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil engelleri, sahip oldukları farklı kültürler, göç ettikleri ülkelerde çatışmalardan dolayı okula devam edememeleri, okul kurallarından yoksun olmaları okula başladıklarında uyumu zorlaştıran nedenler olmuştur (Erdem, 2017). Uyum sağlayamayan çocuklarda ise bazı olumsuz davranışlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlisi ise zorba davranışlardır. Dünyada göç alan birçok ülkede benzer zorbalık davranışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Göç eden bireylerin farklı etnik kökenden olmaları sebebiyle zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Birçok araştırmada yabancı uyruklu çocukların farklı dile, dine, etnik kökene, ırka, renge veya kültüre sahip olmaları sebebiyle zorbaların hedefinde olduğu ve diğer akranlarına oranla zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları görülmektedir (Boel-Studt ve Renner, 2014; Konold ve ark., 2017; Spriggs ve ark., 2007; Xu ve ark., 2020). Bu tür zorbalık ise 'etnik zorbalık' olarak tanımlanmaktadır (Totan, 2007). Ülkemizde son yıllarda sınıflarda yabancı uyruklu çocuk sayısının artması sebebiyle bu durum büyük önem teşkil etmektedir. Zorbalığın hem zorba hem kurban hem de seyirciler üzerinde olumsuz etkileri olması sebebiyle öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerinin ve zorbalığı önlemeye dair müdahale yöntemlerinin ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bir PIKTES öğretmeni gözünden ifade etmek gerekirse yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları akademik başarısızlığın, diğer akranlarıyla anlaşamama probleminin hem sebebi hem de sonucu olarak bu öğrencilerin zorba davranışlar sergilemeleri ve zorbalığa maruz kalmaları söylenebilir.

Bu tür mevcut sorunlar bağlamında Türkiye'deki okullarda yabancı uyruklu öğrencilerde zorba davranış türlerinin tespitinin yapılması, zorba ve kurban eğilimlerinin hangi değişkenlere göre değiştiğinin incelenmesi ve sınıf öğretmenleri ve

PIKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığına dair görüşlerinin incelemesi adına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya dâhil olan tüm katılımcıların araştırmacı tarafından sorulan bütün soruları içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı, 2020-2021 öğretim güz yarısında Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinden seçilmiş olan 19 resmi ilkokulda görevli sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri ile ayrıca 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırma, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunması ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Göç: 11 Nisan 2013 tarihinde yayımlanan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda göç; “yabancıların, yasal yollarla Türkiye’ye girişini, Türkiye’de kalışını ve Türkiye’den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasa dışı yollarla Türkiye’ye girişini, Türkiye’de kalışını, Türkiye’den çıkışını ve Türkiye’de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göç ve uluslararası koruma olarak tanımlanmıştır”. Göç, uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde başka yerlere giderek; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009, s. 22).

PIKTES: “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler için Mali İmkan” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir proje (T.C. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). 03.10.2016 tarihinde başlayan proje, ilk etapta “Project for Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (PICTES)” olarak adlandırılmıştır. 20.12.2018 tarihinde ikinci aşaması

imzalanan proje, “Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES)” olarak adlandırılmaya başlanmıştır.

Akran Zorbalığı: Akran zorbalığı, kurbanın korkmasına, acı çekmesine neden olan, taraflar arasında güçlerde dengesizliğin olduğu, güçlü çocuğun ondan daha az güçlü olana baskı yaptığı, kurban tarafından gelen kışkırtmanın olmadığı ve aynı çocuklar arasında tekrarlı olarak yapılan fiziksel, sözel ve psikolojik saldırganlıktır (Nansel, ve ark., 2001).

Suriyeli Gönüllü Eğiticiler: Suriyeli çocukların okula uyum sürecine destek olmak üzere sınıf dışı etkinlikler, saha çalışmaları, tercümanlık, aile bilgilendirme faaliyetleri gibi belirlenen alanlarda geçici süreyle görev alanlar (MEB, 2019).

BÖLÜM 2

2 ALANYAZIN

2.1 Göç ve Tarihçesi

2.1.1 Göç Olgusu

Göç olgusu çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu nedenle araştırmalarda çeşitli göç tanımları yer almaktadır. Göç, insanlık tarihi ile süregelen, farklı sebepler sonucu oluşan ve günümüzde etkisi devam eden bir olgudur (Berry, 2001). Göç sözlükte; “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” (TDK, 2020) olarak ifade edilmiştir. Uluslararası Göç Örgütü’nün tanımına göre göç, “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesidir. Süresi, türü veya nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, mültecilerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir” (IOM, 2013) olarak ifade edilmiştir. Oxford Sözlüğü açısından göç ise: “iş ya da daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için yeni bir bölgeye veya başka bir ülkeye insanların hareketleri” (Oxford Dictionary, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Göç kavramı Nakanishi ve ark., (2018) tarafından, kişilerin yaşamakta olduğu topraklardan, alıştıkları sosyal yapılardan, sahip oldukları ekonomik imkânlardan sonuç olarak toplumsal yaşamın birçok unsurundan kopartılarak yeni yaşamlara kapı açması olarak tanımlanmıştır. Özer’e (2004) göre göç: Coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi boyutlarıyla toplum yapısını değiştiren nüfus hareketidir. Doğanay (1994) göçü nüfusun devamlı yaşama bölgelerini birey, aileler, guruplar halinde terk edip, geçici ya da devamlı olarak yerleşmek amacıyla bir başka yere gitme eylemi olarak ifa etmektedir. Tüm bu tanımlara bakıldığında göç sadece insanlara özgü bir olgu olarak tanımlanmasına rağmen göç tüm canlılar için geçerlidir. Canlılar yaşamlarını devam ettirebilmek için başka yerlere gitme eğiliminde olmuşlardır (Yalçın, 2004). Kuşlar dâhil birçok canlı yaşamları için gerekli kaynakları olduğu yerde bulamaması sonucu yaşamlarını devam ettirmek için göç etmektedirler. Bu sebeple göçü sadece insan hareketi olarak tanımlamak eksik kalacaktır. Canlılar var olduğundan beri göç, tüm canlılar için geçerli olan bir kavram

haline gelmiştir. Göç olgusunun incelenmesi antropoloji, demografi, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi birçok disiplinin konusu olmuştur (Berry, 2001). Göçün birçok disipline konu olması sebebiyle göçü, tek bir tanımla sınırlandırmak mümkün değildir. Her bir disiplin alanı birbirinden etkilenmiş ve birbirini etkilemiştir. Birçok disiplinin konu alanına giren göç etki ettiği alanlar bakımından “sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve eğitimsel” yönden büyük etkiler meydana getirmiştir. Ayrıca göçün bir neden mi yoksa sonuç mu olduğu tartışılmaktadır. İçduygu ve Sirkeci'nin (1999) araştırmasında toplumların tarihi süreçleri incelendiğinde göç toplumsal ve ekonomik dönüşümlerin bir sonucu olarak ortaya çıktıysa göç bir sonuç olmaktadır. Fakat toplumsal ve ekonomik dönüşümlere katkıda bulunan bir etken olduğunda ise göç bir neden olduğu ifade edilmiştir. Göçün bir neden veya sonuç olarak her iki durumda da yeni devletlerin, yeni milletlerin, yeni toplumların, yeni kültürlerin ve yeni kimliklerin ortaya çıkmasına sebep olduğu görülmektedir. Göç olgusunun niteliğinde tarihsel süreç boyunca sürekli değişimler meydana gelmiştir.

İç savaş, açlık, susuzluk, zulme uğrama veya tehdit edilme gibi zorlu durumlarda insanlar kendi ülkelerinde yaşamlarını idame ettiremeyecek hale gelmeleri sonucunda buldukları yeri terk etmek zorunda kalmışlardır. Kentlerini, evlerini ve ülkelerini terk etmek durumunda kalan insanlar için bu süreç, maddi ve manevi olarak zorlu bir yolculuktur. Göç, insan ve insana dair hemen her şeyi etkileyebilme potansiyeline sahip bir olgu olup göçün yansımaları öngörülemez durumda pek çok sorun oluşmaktadır. Göç olgusu gerek göç ettiği yerde gerekse terk edilen yerde birtakım zorluklar meydana getirmektedir. Bu zorlukların başında kültürel farklılıklar ve uyum problemleri gelmektedir. Göç eden yabancı uyruklu insanların kültürü, yaşam stili, eğitim yapısı, aile yapısı, beklentileri farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar toplumdan topluma değişir. Bu yüzden yabancı uyrukluların göç etme nedenlerini incelemek topluma uyumlarını kolaylaştırabileceği için önemlidir (Ekici ve Tuncel, 2015).

2.1.2 Göçlerin Nedenleri

İnsanların kendi coğrafyalarını bırakıp başka bir yerleşim yerine geçici ya da kalıcı olarak gitmelerinin altında birçok neden vardır. Savaş ve yıkım olayları ve doğal afetlerden dolayı, sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik nedenlerle insanlar, sahip oldukları birçok şeyi bir tarafa bırakarak yaşam alanlarını terk etmektedirler. Son yıllarda ise hayatlarının sadece bir kısmında çalışmak, eğitim görmek ve hatta

emekliliğini geçirmek için farklı bir ülkeye göç eden kişilerin sayısı da yadsınamayacak kadar artmıştır. Bugün dünya nüfusunun 272 milyonu kısaca yaklaşık %3.5'ni doğduğu ülkeden farklı bir ülkede yaşamını sürdürmektedir (Anadolu Ajansı, 2019).

Göçe etki eden faktörlerin başında genellikle ülkeler, bölgeler ve gruplar arası ekonomik dengesizlikler gelmektedir. Siyasetten kültüre çeşitli alanlarda ve düzeylerde karşılaşılan fırsat eşitsizlikleri ve çatışmalar da göçte önemli rol oynamaktadır. Dünyanın çeşitli bölgelerinde görülen kısa ve uzun süreli çatışmalar insan hareketliliğini dinamik bir yapıda olmasını sağlamakta ve küresel boyutta bir duruma gelen göçün incelenmesini zorlaştırmaktadır (Sirkeci ve Erdoğan, 2012). Alanyazında göç hareketlerini etkileyen faktörler farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır. Ancak Richard Black, W.Neil Adger, Nigel W.Arnell, Stefan Dercon, Andrew Geddes, David Thomas'ın ortak çalışmasına göre göç hareketleri 'sosyal, ekonomik, politik, demografik ve çevresel' nedenlerden kaynaklanmaktadır (Black ve ark., 2011; Akt: Kemal, 2019). Göçü nedenlere ayırmak ise incelenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Nedenleri iyi analiz edilen bir göç, göç eden ve göç alan bireyler açısından uyumu kolaylaştırmada çok etkilidir.

Ekonomik nedenler: Yaşanılan ülke ile göç edilen ülke arasındaki ekonomik farklılıklar olan; çalışma koşulları, ücret farklılıkları, kişi başına düşen milli gelir gibi temel sebeplerdir. Yoksulluk kişileri göçe zorlayan temel bir unsurdur. Çalışma koşullarının elverişsiz olmasına rağmen düşük ücretlerin verilmesi, adaletsiz gelir dağılımı, insan haklarına aykırı davranılması sebebiyle kişiler yaşadıkları yerden mecburen başka yerlere gitmek zorunda kalmışlardır. Toplumda gelir farklılıklarının bulunması kişileri göçe zorlayan tek etmen olmamakta, bu durumun devlet politikası haline gelmesi yaşam koşullarını daha çok zorlaştırarak kişileri göçe mecbur etmektedir. Yaşanılan ülkeden göç etme nedenleri; 'yoksulluk, işsizlik, düşük ücretler, temel sağlık ve eğitim hizmetlerinin yokluğu, çalışma olanakları, üretici fiyatları, tüketici fiyatları' olarak ele alınmaktadır. Göç edilecek yerleri belirleyen nedenler ise; 'yüksek ücretler, istihdam olanakları, daha yüksek yaşam standartları, kişisel ya da mesleki gelişim olanaklarıdır (Black ve ark., 2011).

Politik nedenler: Ülke içinde yaşanan siyasi ve politik olaylar kişiyi ülke içinde ferah içinde yaşamasına veya ülkesinden göç etmek zorunda kalmasına sebep olan temel unsurlardır. Çatışma, güvenlik, ayrımcılık, zulüm gibi ülkenin siyasi durumunu

kötü etkileyen ve halkın güvensiz hissetmesine neden başlıca politik sebeplerdir. Ülkede ortaya çıkan savaş ya da meydana gelen çatışmalar kişileri doğrudan ve kitlesel göçe mecbur eden bir durumdur. Ülkede yaşanan çatışmalar iç savaşa dönüştüğünde ise aynı şekilde kişileri göçe mecbur eden ana unsur olmuştur. Ülkede yaşanan politik istikrarsızlık ise kişileri dolaylı etkilemekte, daha belirli siyasi ve politik bir düzenin olduğu ülkelere göç etmek kişilerin bireysel tercihleriyle gerçekleşmektedir. Schmeidl (1997) çalışmasında iç savaştan daha çok askeri darbenin kişileri göçe zorladığını ve araştırmalarda askeri darbe sonucu ülkesini terk eden mülteci sayısının diğer sebeplere göre daha çok olduğu ifade edilmiştir. Tüm bu yaşanan siyasi düzensizlikler sebebiyle ülkede şiddet ciddi seviyelere gelmekte ve insan haklarına müdahale edilen bireyler yaşadığı yeri terk etmek zorunda kalmaktadır. Araştırmalarda ekonomik sebeplerden ziyade kişiyi göçe zorlayan durumun politik sebeplerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Kaynak ülkeden göç etme nedenleri; ‘çatışma, şiddet olayları, güvenliğin yokluğu, zayıf yönetim, siyasi istikrarsızlık, ayrımcılık, çatışma alanları, doğrudan baskılar’ olarak belirtilmektedir. Göç edilecek yerleri belirlenmesinde güvenlik, politik, özgürlük açısından bireylerin beklentileri karşılması ve insan haklarına saygılı olması önemlidir (Black ve ark., 2011).

Demografik nedenlerin göç üzerindeki etkisi ekonomik faktörler başta olmak üzere diğer tüm sebepleri de birlikte etkileyen kapsamlı bir alandır. Kaynak ülkeden göç etme nedenleri; ‘nüfus artışı, nüfus yapısı, yüksek doğurganlık ve hastalıklar’dır . Göç daha çok genç nüfusta görülmektedir. Demografik değişkenler hem doğum ve ölüm oranlarıyla hem de hastalık ve sağlık problemleriyle de ilişkilidir. Nüfusun yaş ortalaması demografik bir neden olmakla birlikte yaş ortalamasının doğurduğu sonuçlar olan iş gücü ve iş olanaklarını etkileyen bir unsurdur.

Sosyal, tarihi ve kültürel nedenler: ‘ailevi ve kültürel beklentiler, eğitim fırsatları ve miras ya da evlilik, etnik, dini ve cinsiyete dayalı ayrımcılıklar’ gibi etkenler bireylerin göç etme sebepleridir. Sosyal ve kültürel nedenler göç edilecek yerin seçilmesinde de bir o kadar önem teşkil etmektedir. Örneğin yaşanan ülkede savaş patlak vermesiyle mecburi ve kitlesel göçün yaşanması sonucunda bireyler tarafından toplu şekilde bir yerin tercih edilmesi, göç edilecek ülkenin dil veya dinin ortak olması, göç edilecek ülkede ayrımcılığın, ötekileştirmenin yapılmaması göç edilecek yerin seçilmesinin sosyal, kültürel sebepleridir (Kemal, 2019).

Çevresel nedenler: ‘taşkınlar, toprak kaymaları, depremler, orman yangınları ve volkanik püskürmeler’ gibi ani gelişen çevresel olaylar insanları yerinden eden önemli etkenlerdir. Doğal afetler sonucu yaşanan yerlerin tahrip olması, temel yaşam koşullarının sağlanamayacak konuma gelmesiyle birlikte bireyler mecburen başka yerlere göç etmektedirler. Çevresel faktörleri etkileyen diğer bir unsur ise yiyecek, enerji ve su güvenliğidir. Çevresel sebeplerle göç edilecek ülkeyi belirleyen temel faktörde yine temel ihtiyaçlar olan yiyecek, enerji ve su güvenliğidir (Kemal, 2019).

Tüm bu nedenlerin birlikte etkili olduğu göçlerde görülebilmektedir. Bu nedenlerin dışında da başka nedenler de göçe sebep olabilir. Bunlardan yola çıkarak göçe birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenlerin saptanması göç eden bireylerin göç ettiği yerde yaşama uyum sağlaması açısından büyük önem teşkil etmektedir. Nedenlerin doğru belirlenmesi hem göç eden bireyler hem de göçe maruz kalan bireyler için ilişkileri kolaylaştıracaktır. Politik sebeplerle ülkesini terk eden bireyler için temel ihtiyaç güvenlik ve politik özgürlük iken, ekonomik nedenlerle göç eden birey için ihtiyacı olan unsur ekonomik özgürlük olabilmektedir. Tüm bu nedenlerin aslında göç türleriyle de iç içe olduğu görülmüştür. Bu sebeple göç türlerini incelemekte göç olgusunu anlamamıza yardımcı olacaktır.

2.1.3 Göç Türleri

Göç oldukça karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Birçok disiplin alanına etki eden ve kendisi de bu alanlardan etkilenen bir süreç olması sebebiyle göç kavramını daha düzenli ele almak için başlıklar halinde incelemek gerekmektedir. Göç ile ilgili çalışmalara bakıldığında göç türlerinin ortak bir tanım çerçevesinde ele alınmadığı görülmektedir. Her disiplin kendi alanını ilgilendiren konu bakımından ele almıştır. Bu sebeple birçok göç türü ortaya çıkmıştır. Son yıllarda farklı sebeplerle gerçekleşen göçler neticesinde çeşitli göç türleri ortaya çıkmıştır.

İç Göç: Ülke sınırları içinde meydana gelen göçtür. Mevcut yaşanan ülkenin başka bir bölgesine, iline,-köyüne veya kasabasına yapılan nüfus hareketliliğidir. Dünyada ve ülkemizde en çok karşılaşılan göç türüdür (Bulak, 2015).

Dış Göç: Ülke sınırları dışına yapılan nüfus hareketliliğidir. Bir ülkeden başka bir ülkeye doğru gerçekleşmektedir (Bulak, 2015).

Zorunlu Göç: İnsanların isteği dâhilinde olmayan, bazı olaylar ve durumlar karşısında mecburi olarak yapılan göç türüdür. Savaşlar, doğal afetler, çatışmalar, askeri darbeler gibi sebeplerle bireyin isteği dışında gerçekleşen nüfus hareketliliğidir. Ülkelerindeki siyasi olaylar sebebiyle baskı ve zorlamalarla ülkelerinden sürgün edilen insanlar da bu hareketliliğe tabi olmuşlardır. Zorunlu göçler insanların sığınacak bir yer araması sonucunda ortaya çıkmıştır (Ekici ve Tuncel, 2015).

Gönüllü Göç: İnsanların kendi rızası ve iradesiyle gerçekleştirdiği eylem ise gönüllü göçtür. Birey kendi arzusu ve isteğiyle yaşam standartlarını iyileştirebilmek, iş ve sosyal imkânlarla ulaşabilmek amacıyla yer değiştirmek istemektedir. Bireylerin maddi kazanç, yenilik yapma, eğitim alabilme, emekliliğini geçirme, macera arama ya da geleceğini garanti altına alma gibi kişisel istekleri sonucunda gerçekleşen nüfus hareketliliğidir (Mütercimler, 1998).

Bireysel Göç: Kişilerin bireysel veya aileleriyle birlikte gerçekleştirdiği küçük çaptaki nüfus hareketliliğidir. Bazen bir aile anlaşmazlığı yüzünden aileyle gerçekleşen, bazen bireyin kendi başına bireysel olarak gerçekleştirdiği bir göç türüdür. Bireysel göçler genellikle ekonomik nedenlerle gerçekleşmekte daha iyi yaşam koşulları için bireyler başka yerlere gitmeyi tercih etmektedirler (Kılıç, 2012).

Kitlesel Göç: Toplumun tamamının veya büyük bir kısmının, ekonomik, siyasi, yönetim ve toplumsal nedenlerle, kendi topraklarını terk etmeleri kitlesel göç olarak tanımlanmaktadır. Kitlesel göçün temel unsuru sayısal büyüklüğü olup, göçün etki boyutunda da önem teşkil etmektedir. Göçler incelendiğinde göç edilen ülkeyi en çok zora sokan kitlesel göçler olmuştur. Çünkü bireysel veya küçük çaplı göçlerle, büyük kitlesel göçlerin etki boyutu oldukça farklı sonuçlar meydana getirmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015). Kitlesel göç dalgaları göç edilen ülkeler tarafından karşılanamadığında veya yönetilmek için yeterli zaman olmadan aniden geliştiğinde mekânsal, sosyal ve siyasal birçok ciddi problemin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Düzenli Göç: Kişilerin kendi ülkelerinden çıkışı ve ev sahibi ülkeye gidişi yasal yollarla yapılmış anlamına gelmektedir. Bireyler transit geçiş yaptıkları ülkenin veya yerleşecekleri ülkenin yasal prosedürü çerçevesinde yaptıkları nüfus hareketliliğidir. Kişiler gerekli izin veya belgelere sahiptirler (Akıncı ve ark., 2015).

Düzensiz Göç: ‘Bir ülkeye yasadışı giriş yapmak, bir ülkede yasadışı şekilde kalmak veya yasal yollarla girip yasal süresi içerisinde çıkmamak’ olarak ifade edilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2016). Göç eden bireyler göç edilen ülkelerin yasalarına göre giriş yapmamış, ülkede yasadışı olarak kalıyor ve çalışıyor demektir. Göçmen, belirli bir ülkeye girmek, orada ikamet etmek veya çalışmak için göç düzenlemeleri uyarınca gerekli olan izin veya belgelere sahip değildir (Oral ve Çetinkaya, 2017).

2.1.4 Göç Eden Bireylere Ait Temel Kavramlar

Ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireylerin sosyolojik, ekonomik, hukuki, kültürel ve psikolojik durumlarını ifade etmek üzere kullanılan temel kavramlar, “Göçmen” (migrant), “Sığınmacı” (asylumseeker) ve “Mülteci” (refugee) şeklinde ele alınmaktadır. Bu kavramlar, günlük yaşamda genellikle birbiri yerine kullanılmakta ve birbirine karıştırılmaktadır. Göç edenlerin statülerini ifade eden bu kavramlar IOM’nin yayınladığı Göç Terimleri Sözlük’ünde tanımlanmaktadır (IOM, 2013). Göç kavramının içine mülteciler, sığınmacılar, ekonomik göçmenler, düzensiz göçmenler ve çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş insan grupları da dâhil edilmektedir (GİGM, 2015). Göçün birçok farklı sebeple gerçekleşmesi sonucunda göç eden birey tanımları da çeşitlenmektedir. Göç nedenlerinin değişmesi göç türlerinin değişmesine ve bu göçleri gerçekleştiren bireylerin hangi hukuki boyuta dâhil olup göç ettiği yerde hangi sıfatla anılacağını belirlemektedir. Son yıllarda farklı nedenlerle ve farklı statüde grupların göç etmesi sonucunda göç edilen ülkelerin hukuki kaynakları bu bireyleri tanımlamaya yetmediği durumlar meydana gelmiştir. Bu sebeple ülkeler bireylerin temel insani haklarını karşılayabilmek amacıyla yeni düzenlemelere gitmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda yeni göç eden birey kavramları oluşmuştur. Bu göç eden bireylerin hukuk açısından farklı statüleri olduğu için bu kavramları incelemek önem teşkil etmektedir.

2.1.4.1 Mülteci

IOM’un raporuna göre mülteci “İrki, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi” olarak tanımlanmaktadır (IOM, 2013). Bu tanımdan yola çıkarak ülkesi dışında bulunan ve ülkesindeki problemlerden dolayı

dönme olanağı olmayan veya dönmek istemeyen vatansız kişiler mülteci olarak kabul edilmektedir. Bu bireyler yaşadıkları savaş, doğal afet, baskı sebebiyle başka bir ülkeye gitmek istediği için sığınma talebinde bulunmuş ve ülke tarafından kabul edilmiştir. Mültecilerin göç ettikleri ülkelerde belirli bir statüsü bulunmakta ve mülteciler hukuki esaslar çerçevesinde yer almaktadır.

2.1.4.2 Sığınmacı

IOM'a göre sığınmacılar “Zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi sığınmacı olarak kabul edilmektedir. Olumsuz bir karar çıkması sonucunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar ve eğer kendilerine insani ya da diğer gerekçeler temelinde ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler ülkede düzensiz veya kanuna aykırı bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilirler” (IOM, 2013, s.74). Sığınmacıların mültecilerden farklı olmasının en temel sebebi mülteci olmak için başvuruda bulunup geldikleri ülkenin kabul veya ret kararını bekleyen kişiler olmalarıdır. Bu sebeple hakları mültecilerden kısıtlıdır. Geçici bir zaman diliminde kendi ülkesindeki zor şartlardan kaçmak uğruna başka bir ülkeye sığınmış kişilerdir. Göç ettikleri ülkeler durumu değerlendirip resmi bir şekilde kalmalarına izin vermediği takdirde sınır dışı edilmesi gerekir.

2.1.4.3 Göçmen

Uluslararası ölçekte, evrensel olarak kabul edilmiş bir ‘göçmen’ tanımı bulunmamaktadır. ‘Göçmen’ kavramı özel bir statüye işaret etmekte, başta Birleşmiş Milletler kaynakları ve yazışmaları olmak üzere birçok alanda her göç hareketi için de kullanılmaktadır (Aydemir ve Şahin, 2018). Maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler ve aile fertleri için geçerli kabul edilmiştir (IOM, 2013). Bu tanımlardan hareketle göçmen kavramı göç edenin nedenlerine, göç yollarına, göç ettiği durumların zorunlu veya gönüllü olmasına bu durumların düzenli ya da düzensiz olmasına bakılmaksızın bir yıldan fazla ülkesinden ayrılan kişilerin tümüne göçmen denilmektedir. Bu sürenin belli bir zaman dilimi olarak belirtilmesi ise seyahat etmek veya iş için ülkesinden kısa süreliğine ayrılan bireylerin dâhil edilmemesi için

vurgulanmıştır. Göçmen kavramı diğer tüm göç eden bireyleri kapsayan daha geniş bir kavram olarak ifade edilmektedir.

2.1.5 Uluslararası Koruma

Mültecilere yönelik hukuki düzenlemeler 1949 Birleşmiş Milletler bünyesinde bulunan Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) oluşturulması ve Türkiye'nin imzaladığı ve mülteci haklarını ele alan iki ana doküman olan "1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi" ile "1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin New York Protokolü'nün" oluşturulması ile sağlanmıştır. Bu belgelerde Türkiye Avrupa'dan gelen bireyleri mülteci, başka ülkelerden gelen bireyleri ise sığınmacı olarak kabul ettiğini ifade etmiştir (TBMM, 2012). Bu belgelerle birlikte Türkiye göç eden bireyler için farklı ayrımlar yaptığını ifade etmiştir. Mülteci ve geçici sığınmacı sınıfları Türkiye için farklı coğrafyalardan göç eden iki farklı grup için ayrı ayrı ele alınmaktadır. Avrupa'dan gelen kişiler için mülteci, başka ülkelerden gelenler için ise başka ülkelere gidene kadar kaldıkları süre içinde sığınmacı sıfatı verilmiştir. Bu sebeple Türkiye Suriye'den gelen zorunlu ve kitlesel göç sonucunda Suriyelilere hukuki olarak statü belirlemede kavram kargaşası yaşamış, bu kişilerin hakları ve yükümlülükleri hakkında belirsizlikler yaşamıştır. Aniden gelişen bu durumlar mevcut hukuki teamüllerin yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Bu sebepler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılması gereği duyulmuş ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK, 2013), 4 Nisan 2013 tarihinde Resmî Gazetede yürürlüğe girmiştir.

Tüm bunlardan yola çıkacak olursak uluslararası koruma yeni bir kavramdır. Bu kavram Suriye iç savaşı sonucu zorunlu bir şekilde ülkelerini terk eden ve büyük kitleler halinde başka ülkelere gitme arayışında olup 3 milyon 624 bin 517 kişisi Türkiye'yi seçen kişiler için kullanılmaktadır. Ülkelerinden zulüm ve baskı nedeniyle kaçan bu insanların, gittikleri yerlerde insan hakları ihlalleriyle karşılaşmaması, ulusal ve uluslararası seviyede korunması hem ahlaki hem de hukuki bir zorunluluktur (Ergüven ve Özturanlı, 2013).

Uluslararası koruma kanunu koruma talep eden kişiler için bazı hukuki haklar ve yükümlülükler doğurmasıyla birlikte, her sığınma talep eden kişi de bu koruma kanunundan yararlanamamaktadır. Türkiye'deki yabancı uyruklu kimselerin hak ve

yükümlülüklerini düzenleyen ve koruyan en kapsamlı kanun düzenlemesi olmuştur. Bu kanunla birlikte bu hak ve sorumlulukları düzenleyecek birçok kurum ve kuruluşa ihtiyaç duyulmuştur. Tüm bu kurum ve kuruluşların iş ve işlemlerini takip etmek, birçok yabancı vatandaşın kurumsal işlerini kolaylaştırmak, işlerin koordineli bir şekilde ilerlemesini sağlamak için Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (GİGM, 2019). Şuanda GİGM'in görevleri göç ile ilgili işlemleri yürütmek, göçle ve uyumla ilgili projeler düzenlemek ve kurum kuruluşları görevlendirmek, geçici koruma ile ilgili işleri yürütmektir.

2.1.6 Geçici Koruma

IOM Göç Terimleri Sözlüğü 'ne göre geçici koruma "çatışma veya yaygın şiddet ortamlarından kitlesel olarak kaçıp gelen kişilere öncesinde bireysel statü belirleme işlemine tabi tutulmaksızın devlet tarafından geliştirilen düzenleme olarak" tanımlanmaktadır (IOM, 2013, s.33). Geçici Koruma Yönetmeliği'ne göre ülkesinden ayrılmak zorunda kalmış, vatandaşı olduğu ülkeye geri dönme imkânı olmayan, zorunlu ve ani bir şekilde kitlesel olarak gerçekleşen göçlerde 'uluslararası koruma statüsü' uygulanamamaktadır. Çünkü bir toplulukla birlikte olmaksızın bireysel olarak Türkiye'ye gelen veya Türkiye'den geçen yabancıların bireysel haklarını korumak amacıyla Türkiye yabancı uyruklu kimselere bu statüyü uygulamaktadır. Kitlesel göç ile Türkiye'ye gelen yabancıları mevcut hukuki kaynakların tanımlayamaması sebebiyle yeni bir düzenleme yapılmış ve bu şekilde gelen yabancılar için 'geçici koruma statüsü' belirlenmiştir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak son zamanlarda yaşanan Suriye iç savaşı sonucu yaşanan büyük kitlesel göçle birlikte bireysel sığınma talepleri karşılanamaz hale gelmiş ve onlar için yeni bir statü olan 'geçici koruma statüsü' oluşturulmuştur. Türkiye komşusunda yaşanan bu iç savaşa seyirci kalmamış ve kendisine sığınan hiçbir insanı geri çevirmemiştir. Uyguladığı "Açık Kapı Politikası" gereğince zor şartlardan kaçmış kendisine sığınan her bir insanı kabul ederek dünya genelinde sığınmacılara en çok ev sahipliği yapan ülke olmuştur. Suriye'den akın halinde gelen insanlar için mevcut hukuk yeterli olmamıştır. "1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesinde" ifade edilen sadece Avrupa'dan gelen kişilerin mülteci olarak kabul edilmesi Suriye'den gelen kişilerin mülteci olarak kabul edilmemesi yeni bir düzenleme yapılması gereğini doğurmuştur. Türkiye kabul ettiği bu insanlar için uluslararası mülteci hukuku teamüller

gereğince yeni bir statü olan ‘geçici koruma statüsü’ belirlemiştir. Böylece Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin durumu belirlenmiştir. Bu süreçte Suriyeliler Türkiye’de geçici olarak “misafir” edilecek, her türlü temel ihtiyaçları karşılanacak ve istemedikleri sürece geri gönderilmeyeceklerdir (Esen, 2020).

“Geçici Koruma Yönetmeliği” 6458 Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91. Maddesi gereğince 22 Ekim 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanmıştır. Yönetmelik acil ve mecburi sebeplerle ülkesinden ayrılan ve Türkiye’ye gelen yabancıları kapsamaktadır. Onların iş ve işlemleriyle alakalı usul ve esaslar Bakanlar Kurulu tarafından düzenlenecektir. Kamu düzenini tehlikeye sokan kişilerin geçici koruma kapsamına alınmayacağı ifade edilmiştir. Geçici koruma kapsamındaki yabancılara sunulan bir takım hizmetler ise; ‘sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, tercümanlık, sosyal yardım hizmetleri’dir. Bu şekilde yabancıların hakları ve sorumlulukları kesin ve ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tüm bu düzenlemeler sonucunda kurulmuştur (GİGM, 2014).

2.1.7 Yabancı Uyruklu Öğrenci

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD]’ye (2013) göre yabancı öğrenci ülkesi dışında başka bir ülkede eğitim alan ve oranın eğitim sistemiyle öğrenim gören kişidir. Eğitim almak amacıyla ülke sınırlarını aşmış başka ülkelere gitmeyi kendine hedef olarak çizmiş kişilerdir. Başka bir araştırmada ise yabancı uyruklu öğrenciler göçün nedeni, göç yolları, amaçları ne olursa olsun ülkesi dışında eğitim alan genel olarak tüm şartlar kapsamında ülkesinden göç eden genel bir kavram olan göçmenler olarak ifade edilmektedir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017). Çağlar (1997) araştırmasında ise eğitim ve öğrenim amacıyla kendi ülkesinden ayrılan bireylere genel adıyla göçmen denilmekle birlikte değişik kaynaklarda mülteci, sığınmacı, uluslararası korumaya ihtiyaç duyan bireyleri yabancı uyruklu öğrenci olarak ele almıştır.

Türkiye’de ilk olarak yabancı uyruklu öğrenci tanımı 30 Nisan 1985 tarihinde ‘Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik’ adı altında MEB’in yayınladığı mevzuatta karşımıza çıkmaktadır (MEB, 1985). Bu tanımda yabancı uyruklu öğrenci “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” olarak ifade edilmektedir. Türkiye son yıllarda aldığı zorunlu ve kitlesel göçlerle birlikte okullardaki

yabancı uyruklu öğrenci sayısı artmaktadır. Bu sayı iyi bilinip yönetildiğinde göç edilen ülke için doğabilecek başlıca eğitimle alakalı gerekli düzenlemeler yapılabilecektir. Yabancı uyruklu öğrenci sayısı okulların kapasitesine göre ayarlanması göç eden ve göç alan bireyler için son derece önemlidir. Göç eden yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve ihtiyaçları tespit edildiğinde okul çağındaki bu öğrencilerin okula devam oranları belirlenerek ‘kayıp nesil’ olmalarının önüne geçilecektir. Tüm çocukların en temel hakkı olan eğitim okul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin de en temel hakkıdır. Göç alan Türkiye yabancı uyruklu öğrencilerin okullaştırılmasında büyük çaba göstermiştir. Ülkemiz açısından yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve okula uyumları son derece önemlidir.

2.1.8 Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Uyum

(TDK, 2020)’e göre uyum “Bir bütünün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk ve toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon” olarak ele alınmaktadır. Uyum kavramı birçok disiplin açısından farklı yorumlanmakla birlikte genel anlamda değişen şartlara karşı kişinin ayak uydurması ve bu şartlara alışması olarak ifade edilmektedir. Psikoloji disiplinde uyum kavramı kişinin kendisinin farkında olması, duygusal yönlerini bilmesi, çevresiyle sağlıklı iletişim halinde olmasıdır. Kişi bazı değişen durumlarda çevresiyle iletişimini sürdürebiliyor ve yeni ilişkiler kurmak için çabalıyorsa uyum sağlama kapasitesi taşıyor demektir. Uyum canlının yaşamını devam ettirebilmesi için en önemli unsurdur. Kişinin dış dünya ile ilişkilerinde kurduğu denge uyum olarak ele alınmaktadır (İkiz, 2016).

Kişinin kendine inanması, yapabileceği şeylerin farkında olması, kendi doğal yapısını bilmesi ve kendisini olduğu gibi kabul etmesi, kendisini sevmesi, benlik saygısının yüksek olması ‘kişisel uyum’ olarak tanımlanmaktadır. İnsanlarla sağlıklı ilişkiler kurması, ailevi ilişkilerinin güçlü olması, empati duygusu barındırması, sosyal becerilerinin yüksek olması, kendi arzularını çevre şartlarıyla uzlaştırması, toplumdaki her türlü farklılığa saygı duyması ise ‘sosyal uyum’ olarak ifade edilmektedir. Dönüşen ve değişen çevre koşullarına göre kişinin kendisini uyarlayabilme kapasitesi ise ‘psikolojik uyum’ olarak ifade edilmektedir (Kılıçlar ve ark., 2012).

Aynı ülke içinde farklı sebeplerle şehrini değiştiren bireylerde dahi gittikleri yerdeki iklim, çevre ve insan farklılığından dolayı uyum problemi yaşadığı

görülmektedir. Zorunlu ve kitlesel göçlerle göç etmeye mecbur kalan bireyler de ciddi uyum problemleri yaşamaktadırlar. Zorunlu göçler sonucunda mecburi olarak başka bir yere giden göçmenin, birçok farklı durumla karşı karşıya kalmasına ve o yerin düzenine alışması sürecinde çeşitli uyum problemleri yaşamasına sebep olmaktadır. Bu durumlar kültürel, sosyal, dini ve dili kapsayan birçok konuyla ilgilidir. Farklı kültürden, dinden ve dilden gelen insanların aynı yeri paylaşması ve birbirleriyle uyum içinde yaşamaları kendilerinin bu değişen durumlara ne kadar ayak uydurabildikleriyle doğru orantılıdır. Fakat farklı kültürden gelen insanların bir arada yaşadıkları müddetçe kültürel uyum problemleri yaşamaları kaçınılmazdır. Birçok açıdan farklı geçmişe sahip insanların göç sebebiyle aynı çevreyi paylaşması sonucunda toplumsal uyum anlamında sorunlar yaşadığı birçok çalışmada karşımıza çıkmaktadır (Akıncı ve ark., 2015; Aydemir ve Şahin, 2018; Özmen, 2013; Sirkeci ve Erdoğan, 2012). Toplumsal uyumun gerçekleşebilmesi için göçmenlere düşen görev, yaşadıkları toplumun kültürel unsurlarını kendi öz kültürlerinden uzaklaşmadan tanımaya dair çaba sarf etmeli ve uyum sağlayabilmelilerdir. Göç edilen ülke ve bu ülkede yaşayan vatandaşlara düşen görev ise gerekli alt yapının hazırlanmasıyla birlikte göçmenlerin sağlıklı bir entegrasyon süreci gerçekleşmesine yardımcı olmaktır. Sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi tek bir grubun sorumluluğunda olmayan karşılıklı iletişimi içeren kapsamlı bir süreçtir. Göç eden ve göç alan bireylerin ortak katkıları sonucunda bireyler arasında uyum ve sağlıklı ilişkiler kurulabilecektir (Akıncı ve ark., 2015).

Ancak kimi zaman bu süreç uyumsuzluk, yabancılaşma ve çatışmaya sebep olmakta, kültürler arasında iletişimsizlikten doğan anlaşmazlıklar yaratmaktadır. İletişimsizliğin ise en temel sebebi göç sonucu gidilen ülkede farklı konuşulan dil olmuştur. Göç edilen ülkenin dili bilinmediği takdirde birçok problemin ana sebebi haline gelmiştir. Çünkü dil yalnızca iletişim kurulan bir unsur olmamakla birlikte, kültürün inşası için temel ana maddedir (Chambers, 2005). Göç sonucu ulaşılan ülkenin dili ile aynı dile sahip olmak göçmenler için temel ihtiyaçları karşılamada büyük kolaylık sağlar, kendilerini ifade ederlerken uyum sürecini de kolaylaştırmaktadır. Uyum sürecinde etkili diğer bir unsur ise dindir. Göçmenlerin din ile ilişkileri göç ettikleri toplum içindeki yaşamlarını yönlendirmektedir. Din sonucu oluşan yeme içme alışkanlıkları, bayram ve dini günlerle ilgili ritüeller, dindar ailelerin çocuklarını bazı okul etkinliklerine katılmalarını istememeleri gibi günlük yaşantılar toplumsal uyumu zorlaştıran etmenlerdir (Özmen, 2013). Uyum sorunlarından diğer önemli bir unsur ise

göç edilen ülkedeki yabancıların oranı ve yabancılar karşı gösterilen tutumdur. Göçmelere karşı yabancılaştırma, ötekileştirme ve dışlama gibi takınılan tavırlar onların göç ettikleri yerleri benimsemesinde ve uyum sağlamasında en büyük ket vuran sebepler olmuştur (Deniz ve Etlan, 2009).

Okul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim gördükleri Türk okullarında en çok karşılaştığı sorun da dil problemidir. Bu problem onların diğer çocuklarla ve öğretmenlerle iletişim kuramamalarına, anlaşma problemi yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu durum akranları tarafından dışlanmalarına ve ötekileştirilmelerine neden olmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından kabullenilmeme, dışlanma, ötekileştirme, akran zorbalığı gibi olumsuz eylemlere ve tutumlara maruz kalmaktadırlar. Zaten hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, kültürel anlamda bambaşka değerlerle büyüdüğü yerden dilini bile anlamadıkları bir yere gelmeleri küçük yaşta çocuklar için travmatik bir duruma sebep oluyorken, bir de neden dışlandıklarını bile bilmeden okullarda zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Emin, 2016). (Bang, 2017)'in araştırmasında mülteci öğrencilerin günlük yaşadığı tecrübeler 'aidiyet eksikliği hissetmek, zorbalık yaşamak ve dışlanmış olmak' olarak ifade edilmektedir.

(Sirin ve Sirin, 2015) çalışmalarında mülteci çocukların okulda yaşadığı uyum sorunlarına çözüm olarak çok kültürlü bir eğitimin çocuğun topluma uyumunu ve duygusal bağını güçlendireceğini belirtmektedir. Bu çalışmada çocukların dil sorunlarından öte kültürel farklılar sebebiyle yaşadıkları sorunlardır. Okullarda yaşanan en temel sorunun dil olduğu çalışmaların aksine bu çalışmada çok ilginç bir sonuç dikkati çekmektedir. Lübnan'da okullarda öğrenim gören göç ile gelen mülteci çocukların da, aynı dili konuşmalarına rağmen akran zorbalığı ve uyum sorunları ile karşılaştıkları ve okulu terk ettikleri belirtilmiştir. Bu çalışmadan gördüğümüz kadarıyla uyum sürecinde empati dilinin kullanılmasının, aynı dili konuşmaktan daha önemli olduğu görülmektedir. Okullarda farklılıklara saygının öğretilmesi amacıyla çok kültürlü bir eğitim sisteminin gerekliliği vurgulanmıştır.

Okul, mülteci çocukların toplumsallaşmalarını ve uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için önemli bir kurumdur. Bu sebeple okul ortamı hem eğitsel hem de sosyal faaliyetlerin düzenli bir şekilde gerçekleşebildiği çocuklar için en güvenli ortam olması gerekir. Uyum sürecine katkıda bulunması için öğretmen, veli ve öğrencilerin

farklılıklara saygılı ve hoşgörölü pozitif bir okul iklimi oluşturmalarında ortak bir paylarının olması gerekir (Aykut, 2019). Travmatik deneyimler yaşamış olan mülteci çocuklar diğer çocuklara oranla çok daha kırılgan olabilecekleri göz önünde bulundurulmalı ve gerekli düzenlemeler okul tarafından yapılmalıdır. Aksi takdirde okullarda yaşanan uyum sorunları çeşitli olumsuz davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorunlar “akran zorbalığı, sosyal dışlanma, uyum problemleri, ekonomik yetersizlikler, istismar, bağımlılık, okul terki, akademik başarisızlık, suça sürüklenme, şiddet” gibi birçok farklı konuda ortaya çıkmaktadır (Aykut, 2019, s.187). Sarıtaş ve ark.’nın (2016) yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili araştırmasında son yıllarda okullarda yaşanan sorunların Suriyeli öğrencilerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun sebebinin bu çocukların savaş çocuğu olması nedeniyle şiddete eğilimli ve saldırgan oldukları, arkadaşlarına karşı zorba davranışlar sergiledikleri ve cinsel içerikli uygunsuz davranışlarda buldukları ifade edilmiştir. Afgan, Irak, İnan uyruklu öğrencilerin ise genellikle davranış sorunu yaşamadıklarını, bu öğrencilerin Türkiye’ye iyi bir eğitim almak, daha iyi şartlarda yaşamak amacıyla geldikleri, okula ve akademik başarıya önem vermelerinin sonucu olarak uyum süreçlerinin kolay oldukları ifade edilmiştir. Böylece göçün hangi sebeple yapıldığı uyum sürecini etkileyen önemli bir etkidir. Savaş sonucu göç eden bir çocuğun uyumu ile daha iyi yaşam şartları için göç eden çocuğun uyum sürecinin aynı olmayacağı belirtilmektedir.

2.2 Akran Zorbalığı ve Tarihçesi

2.2.1 Akran Zorbalığı

TDK’ya göre zorbalık ‘zorba olma durumu; zorbaca davranış, müstebitlik’ olarak tanımlanmaktadır. Zorba davranışlar kişinin baskı kurması sonucu bilerek isteyerek karşısındaki kişiye zarar vermesidir. Zorbalık uygulayan kişi olan zorba ise “gücüne güvenerek başkalarının hakkını alan, müstebit” olarak tanımlanmaktadır. Zorba başkalarının hakkını ve özgürlüğünü önemsemeyen, bu hakları kendi çıkarları uğruna gasp eden kişidir. Zorbalığı şiddetten ve saldırganlıktan ayıran belirli birkaç husus vardır. Bunlardan ilki Olweus’a göre taraflar arasında bir güç eşitsizliği olmasıdır. Zorba davranışta bulunan kişi genellikle bazı konularda karşı taraftan daha üstün olmakta ve baskı kurmaktadır. Güçlü olan taraf güçsüz olan tarafı her yönden baskı altında tutmakta ve sıkıntıya sokacak davranışlarda bulunmaktadır. Zorbalığı belirleyen bir diğer husus ise zorbalığın tekrarlayan bir yapıda olmasıdır. Akranlar arasında bir

seferlik olan anlaşmazlık sonucu doğan bazı olumsuz davranışlar zorbalık olarak kabul edilmektedir. Taraflar arasında fiziksel veya sözel gerçekleşen durumların yinelenmesi, sürekli hale gelmesi zorbalığın kriterleri kapsamındadır (Pişkin, 2002). Böylece zorbalık bir çocuğa bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak sürekli saldırgan davranışların uygulanması ve çocuğun bunlara karşı korunmasız durumda kalmasıdır (Olweus, 1993).

Okullar çocukların güven içinde eğitim alması gereken yerlerdir. Çocuklar temel bilgi ve becerileri okullarda edinirken ihtiyaç duydukları sosyal ilişkileri de yine okullarda edinirler. Çocukların sosyal ilişkileri okullarda gelişir ve toplumsal hayata hazırlanmalarında bu çok önemlidir. Sağlıklı ve mutlu bireyler olmalarında sosyal ilişkilerin de sağlıklı olması gerekir. İlkokul dönemi çocuklarından beklenen gelişim görevleri akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmalarıdır. Çocuklar döneminin gerektirdiği gelişimsel görevi yerine getiremezse ileriki gelişim dönemlerini olumsuz etkileyen sonuçlarla karşılaşmaktadırlar. Okulda sosyal ilişkiler kuran çocuklar her zaman olumlu ilişkiler kuramamakta bazen çatışmalar yaşamaktadır. Bu çatışmalar, zorbalığa varan davranışlara dönüştüğünde ciddi sorunlar teşkil etmektedir. Araştırmalar incelendiğinde çocukların yaşadığı zorbalık eskiden bir problem olarak ele alınmamakta ve gelişim dönemlerinin bir gereği olarak düşünülmektedir. Fakat akran zorbalığı hakkındaki farkındalık son yıllarda artmıştır. Çocukların okulda kendilerini güvende hissetmesi ve çocukların kapasitelerini ortaya koymaları için okul gereken ortamı sağlamakla görevliken bu durumu engelleyen en önemli sorun akran zorbalığıdır. Çocuklar zorbalık yaşamaları halinde okullarda güvenli hissetmemekte ve okullardan uzaklaşmaktadırlar. Böylece çocuklar akademik ve psikolojik zorluklar yaşamaktadırlar. Tüm kültürlerin ve ülkelerin sorunu olan akran zorbalığı ülkemizdeki okullarda da görülmekte ve ciddi problem teşkil etmektedir (Yaman ve ark., 2011).

Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar 1970'li yıllarda ilk olarak Norveç, İsveç, Finlandiya gibi ülkelerde yapılmıştır. Zorbalık hakkında kapsamlı ilk tanımı İsveç'in Bergen Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dan Olweus yapmıştır. Zaman içerisinde birçok araştırmacı konu hakkında farklı tanımlamalar yapmıştır. Hatta bazı araştırmacılar Olweus'un yaptığı tanımı eleştirse de genel olarak kabul gören ve sık kullanılan bir tanım olmuştur. Zorbalığı yapan kişi 'zorba' olarak tanımlanmakta, zorbalığa maruz kalan kişi ise 'kurban' olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Bu

çalışmalardan sonra zorbalık konusu başta Amerika, İngiltere, Kanada, Avusturalya ve Japonya'da gündeme gelmiş ve araştırmalar yapılmıştır (Berger, 2007; Hughes, 2005; Rigby, 2002) . Rigby zorbalığı bir kişinin veya grubun kendini savunamayacak birine karşı kötü muameleler içeren sürekli kötü bir davranışa maruz kalma olarak ifade edilmektedir (Rigby, 2002). Mellor ise zorbalığı, bir öğrencinin kendini savunamayacak bir kişiye karşı yaptığı doğru olmayan saldırganca davranışlar olarak tanımlamaktadır (Mellor, 1997). İngiltere'de araştırma yapan Besag 1989 akt.; Satan (2006) zorbalığı, fiziksel, psikolojik, sosyal ve sözel olarak güçlü olanın, kendi kazancı ve keyif almak için karşısındakini baskı altında tutarak çaresiz bırakması ve saldırganca davranması olarak tanımlamaktadır. Zorbalık tanımının merkezinde kasıt olması gerekir. Kasıt içermeyen olumsuz davranış zorbalık olarak ifade edilmemektedir. Zorbalık kavramı genel olarak mekân ve kişi belirtmeksizin genel olarak kullanılan bir kavramdır. Okullarda öğrencilerin yaşıtları arasında görölen zorbalık ise akran zorbalığı olarak ele alınmaktadır. Olweus akran zorbalığı saldırgan bir davranışın kasıtlı ve sürekli olması durumudur. Akran zorbalığını herhangi bir arkadaş kavgasından ayrılması için kasıtlı ve birden fazla kez gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Diğer önemli bir husus ise akran zorbalığı olarak ele alınan davranışın taraflar arasında güç eşişsizliği bulunması gerekliliği olarak ifade edilmektedir (Olweus, 1993). Güç eşişsizliğini genel olarak fiziksel eşişsizlik olarak ifade edilen araştırmacılarından farklı olarak zorbanın kurbandan psikolojik olarak üstün olduğu durumlarda da taraflar arasında bir eşişsizlik yaşandığı ifade edilmiştir (Nansel ve ark., 2001).

Akran zorbalığı bireysel ya da grup olarak öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz, zayıf ve özgüvensiz olan öğrencilere kasıtlı bir şekilde uyguladıkları olumsuz davranışlardır. Çocuklar yaygın olarak tekme atma, vurma, dayak, itme, eşyalarına zarar verme, haraç kesme, herhangi bir araçla zarar verme şeklinde fiziksel zorbalık uygulandığı görölmektedir. Çocuklar küfür, alay etme, lakap takma, iftira atma, hakaret etme, onurunu kıracak sözler söyleme şeklinde sözel zorbalık uygulamaktadırlar. Zorbalıklar fiziksel ve sözel olarak doğrudan gerçekleşebildiği gibi dolaylı olarak dışlama, ötekileştirme, oyuna almama, küçük düşürme, utandırma, dedikodu çıkarma yollarıyla da gerçekleşmektedir (Pişkin, 2002). Dolaylı zorbalık yapılması sonucunda kurban baskı altında kalarak çaresiz hissetmekte ve bundan kurtulacak bir yol bulamaması sonucu zorbalıktan ciddi boyutta zarar görmektedir. Yıldırım (2012) araştırmasında akran zorbalığını, birçok çocuğun yaygın olarak yaşadığı, çocukların

birbirine bilerek ve isteyerek uyguladıkları, güç dengesizliğinin baskın olduğu ve tekrarlanan saldırganca bir davranış olarak ele almaktadır. Tüm bu araştırmalardan yola çıkarak okullarda akranlar arasında gerçekleşen tartışmaların, kavgaların zorbalık olup olmadığının tespiti çok önemlidir. Etkileşimde olan çocuklar arasında her zaman anlaşma sağlanamamaktadır. Fakat her anlaşmazlık çocuk için olumsuz manasına gelmemekte, çocuğun ilişkileri öğrenmesinde bazen yardımcı olmaktadır. Çocuklar arasında olan tartışmalarda taraflar arasında fiziksel veya psikolojik olarak eşitsizlik olması, bu durumun birden fazla kez gerçekleşmiş olması ve kasıtlı olarak gerçekleşiyor olması maruz kalan için çaresiz bir durum oluşturmakta, bu durum akran zorbalığı olarak adlandırılmakta ve çocuğun okul başarısını, aile ve arkadaş ilişkilerini olumsuz etkilemekte, yaşam boyu sürecek duygusal sorunlara yol açmaktadır. Okullarda son yıllara kadar zorbalık çocuklar arasında yaşandığı için önemsenmemektedir. Oysa ki zorbalık hem zorba, hem de kurban açısından önemli psikolojik ve sosyal sonuçları olan depresyon, düşük özsaygı ve intihara meyil gibi birçok psikolojik problemlere sebep olmakta ve bu durum bazen yaşam boyu süren etkilere yol açmaktadır. Genel olarak yaşanan bu durumlarda zorbalığın tespitinin, müdahalesinin ve sonrasında yaşanmaması için alınacak önlemlerin öğretmenler tarafından bilinmesi zorbalığın azalmasında çok etkilidir.

2.2.2 Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Kavramları Arasındaki İlişki

Saldırganlık, zorbalık ve şiddet çoğu zaman birbiri yerine kullanılan ve karıştırılan terimlerdir. Fakat aralarındaki ayrımı yapabileceğimiz basit farklar vardır. Olweus'un (1999) yaptığı araştırmada bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ve farkları açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Saldırganlık genel olarak fiziksel, sözel, dolaylı olarak insanlara karşı uygulanan kötü muameleleri içermektedir. Şiddet ise bir kişinin karşısındaki kişiye fiziksel güç kullanarak vurma, tekme atma, yumruk atma ya da bir nesne ile bilerek ve isteyerek zarar vermek olarak ifade edilmektedir. Olumsuz bir davranışın 'şiddet' olması için başlıca kriterin fiziksel güç içeren bir davranış olması olarak ifade edilmektedir. Şiddet; itme, vurma, tekme atma gibi fiziksel olarak uygulanan davranışlar şiddet olarak tanımlanmaktadır. Böylece küfür etme, hakaret etme, isim takma, alay etme, arkadaş grubuna almama, yalnız bırakma, dışlama gibi sözel ve dolaylı olarak gerçekleşen davranışlar şiddet olarak değerlendirilmemektedir. Bu ilişkiyi (Olweus, 1999) şu şekilde göstermektedir:



Şekil 2.1 Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Arasındaki İlişki

Yukarıdaki Şekil 2.1 incelendiğinde şiddet ve zorbalık fiziksel zorbalıkla kesişmektedir. Zorbalık fiziksel, sözel, ilişkisel zorbalık olarak üçe ayrılmaktadır. İtme, vurma, tokat atma, çekme gibi fiziksel yolla uygulanan davranışlar şiddetle zorbalığın ortak noktasıdır. Zorbalık hem fiziksel hem sözel hem de dolaylı yolla uygulanan bir davranıştır. Saldırganlık ise zorbalık ve şiddeti beraber kapsayan genel bir kavramdır (Pişkin, 2002). Her zorba davranış saldırganlık olarak nitelenmekte ama her saldırgan davranış zorbalık olarak nitelenmemektedir. Olumsuz davranışların kasıtlı olarak yapılması saldırganlık olarak adlandırılmasında yeterli olmakla birlikte zorbalık için başka kriterlerin de olması gerekir. Taraflar arasında güç eşitsizliğinin bulunması zorbalık için en temel unsurdur. Okullarda akranlar arasında gerçekleşen zorbalık ise akran zorbalığı olarak tanımlanmakta ve akranlar arasında yine güç eşitsizliğinin bulunması gerekmektedir. Okullarda akranlar arasında bazen fiziksel bazen psikolojik eşitsizlik zorbalığa sebep olmaktadır. Olumsuz bir davranışın ‘zorbalık’ olarak nitelenmesinde bir diğer unsur ise davranışın süreklilik arz etmesi ve tekrarlanan bir şekilde gerçekleşiyor olması gerekmektedir. Okullarda akranlar arasında gerçekleşen kavga gibi olumsuz davranışın zorbalıktan farklı olmasının temel sebebi de aynı şekilde zorbalığın tekrarlanan bir davranış olmasıdır.

2.2.3 Akran Zorbalığı İle İlgili Kavramlar

2.2.3.1 Zorba

Zorbalar, zorbalık sürecini başlatan ve sürdüren kişilerdir. Akran zorbalığı sürecinde zorba, akranlarına karşı fiziksel veya psikolojik olarak üstün olan, sürekli ve kasıtlı bir şekilde doğrudan veya dolaylı olarak saldırganca davranışlar uygulayan kişilerdir (Keskin, 2010). Zorbalara yönelik yapılan araştırmalarda ortaya çıkan başlıca özellik zorbanın saldırganlığa dair olumlu bir tutumunun ve algısının olduğudur. Zorbalar iletişim aracı olarak zorbalığı seçtiği görülmektedir. Karşılıklı iletişim halindeyken öfke kontrollerinin olmadığı, çok fazla tepkisel davranıp otokontrollerini sağlayamadıkları ifade edilmektedir. Olweus'un çalışmasında aynı şekilde zorbaların ayırt edici en genel özelliklerinin akranlarına karşı kasıtlı bir şekilde saldırganca davranışlar uygulamaları olarak ifade edilmektedir. Ayrıca zorbaların sadece akranlarına değil bazen ailelerine ve öğretmenlerine de saldırganca davrandıkları görülmektedir. Zorbanın saldırganca davranışının altında yatan temel sebep, gücü elinde tutma isteğidir. Zorba karşısındaki kişiye baskı ve hâkimiyet kurarak kurbanının çaresiz hissetmesinden keyif alır (Olweus, 1993). Zorbalar arkadaş çevresini zorbalığa zorlayan ve teşvik eden bir kişidir. Arkadaş çevresinde bu konumuyla lider olmayı ve arkadaşları üzerinde güç kurmayı sevmektedir. Zorba kurbanını tehdit ederek olumsuz davranışlarının bilinmemesini ister ve bu durumun sürekli hale gelmesini sağlamış olur. Zorba kurbanını suçlayarak suçluluk duymasını ister ve bu sebeple de kurban durumu gizleme eğiliminde olur. Zorba uyguladığı olumsuz davranışları bilerek ve isteyerek yaptığı için genellikle yaptıklarından pişman olmamaktır. Zorba ve kurban arasında güç dengesizliği vardır.

Zorbalar genel olarak kurbanlardan fiziksel ve statü olarak daha üst seviyededir. Güçlü olması, baskı kurmayı sevmesi gruplarda lider olmasını sağlar Lider olması kendisinin mi yoksa çevresinin mi isteği olarak ortaya çıktığı bilinmemekle birlikte, çevresinde onu destekleyen ve yanında olan kişiler vardır. Bazı çalışmalarda zorbalar popüler kişiler olarak adlandırılmaktadır. Zorbalar popüler kişilikleri sebebiyle zorbalık yaparken bile bir problem yaşamadıkları görülmektedir (Beale ve Scott, 2001; Carney ve Merrel, 2001). Fakat başka bir araştırmada ise zorbaların aslında o kadar popüler olmadıkları sadece kendisine benzeyen ve onaylayan birkaç arkadaşıyla birlikte olduğu ve fiziksel güçleri arttıkça da bu gücü saldırganca kullandıkları ifade edilmektedir

(Olweus, 2005). Zorbalar akranları tarafından saldırganca davranışlarının izlenmesinden gurur duymaktadır. Güçlü olma istekleri onları bu şekilde hissetmesine sebep olmaktadır (Besag, 1989). Araştırma da ise popüler öğrencilerin sevilen, akranlarıyla güzel iletişim kurarak çocuklar olduğu, bunun aksine zorbaların reddedilen uyum problemleri olan, akranları tarafından sevilmeyen çocuklar oldukları ifade edilmektedir (Santrock, 2020).

Yapılan araştırmalar mizaç, kişisel beceriler gibi bireysel farklılıkların kişinin zorba veya kurban eğilimlerini etkilediği görülmüştür. Zorbalar genellikle psiko-sosyal problemler yaşarlar ve bu problemlerin farkında olup, tespitini yapabilecek içgörüyeye sahip değildirler (Pişkin, 2002). Tura'nın (2008) yaptığı araştırmada zorba çocukların empati düzeyi düşük ve psikotizm eğilimleri göstermekte oldukları ifade edilmektedir. Bazı zorbalar diğerlerinin hissettikleri duyguyu nadiren anlayabilseler de bunun kendilerine zarar vermesine ve kendilerini mutsuz hissetmesine izin vermezler (Menesini ve ark., 2009). Zorbaların okulda akademik başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Okulda istenmeyen davranışlarıyla kabul görmeyen zorbalar, spor aktiviteleri gibi fiziksel üstünlüklerini gösterip, kabul göreceği alanlara yönelme eğilimindedir. Zorbaların bir diğer kişilik özelliği ise kaygı düzeylerinin düşük olmasıdır. Genellikle endişeli olmazlar olsalar bile endişeli görünmemeye gayret ederler (Besag, 1989).

(Pişkin ve Ayas, 2005) yaptıkları araştırmada zorbaların özsaygılarının çok yüksek olduğu ve dışadönük yapıda kişiler olduğu ifade edilmiştir. Sorumluluk değerleri düşüktür, Verilen görevleri önemsemezler ve yerine getirmezler. Aynı şekilde kurallar da onlar için önemsizdir. Kurallara uymama eğilimindedirler. Yetişkinlerin sözlerini dinlemez ve sosyal ortamlarda kurallara uygun davranmazlar. Sosyal ortamlarda iletişim kurarken sıkıntı yaşarlar. Karşılarındaki kişilerle alaycı bir şekilde konuşmayı tercih ederler. İletişim halindeyken kendi çıkarlarına uygun bir durum olmadığında kolaylıkla yalan söyleyebilen zorbalar, ahlaki değerler açısından gelişmemişlerdir. Otoriteyle başları derde girdiğinde bu durumdan kolayca kurtulabilirler. Kendilerine güvensiz ve iletişim becerileri düşüktür. Sadece kendilerine dair fiziksel güç algıları yüksektir ve bu konuda kendilerine güvenir, kendilerini sert, becerikli ve başarılı görürler (Besag, 1989). Coloroso'nun (2003) araştırmasında zorbaları yediye ayırmaktadır. Bunlar; 'kendinden emin zorba, sosyal zorba, tedbirli

zorba, hiperaktif zorba, zorbalığa maruz kalan zorba, grup zorbalığı ve pasif zorba' olarak ayrılmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak birçok farklı karakterde zorba bulunmaktadır. Zorbaların kişilik özellikleri farklılık gösterse de saldırganca tavırları ortak noktalarıdır.

Zorbalık yapan çocuklar genellikle aile ortamlarında benzer davranışlara şahit olmaktadır. Çocukların sosyalleştiği ve davranışları öğrendiği ilk yer aile olduğu için, zorbalar saldırganca davranışlara ailede şahit olmakta ve onları başka ortamlarda taklit etmektedirler. Okulda diğer öğrencilere saldıran, zorba bir çocuk; genellikle evde kurban olmaktadır. Ailesiyle ilişkileri olumsuz olması sebebiyle zorba eve gitmek istememektedir. Zorbaların aileleri tarafından genellikle katı disiplin kuralları ve bedensel cezalara maruz kalarak yetiştirildikleri görülmüştür (Carney ve Merrel, 2001). Zorbaların babalarının tutumları, genellikle çocuklarına karşı reddedici, ilgisiz, cezalandırıcı, zayıf ve aldırılmaz, kontrol altında tutan, baskıcı olduğu görülmektedir. Baba figürü evde çocuklarına veya eşine şiddet uygulayan kişilerden oluşur. Anne figürü ise çoğu zaman tahammül edici, aşırı hoşgörülü veya aldırılmaz bir tutuma sahiptir (Curtner-Smith, 2000). Ebeveynler arasında çocuk yetiştirme açısından tutarsızlıklar görülmektedir. Olumsuz davranışlar ebeveyn tarafından görmezlikten gelindiğinde veya kabul edildiğinde zorbanın davranışları artarak devam etmektedir. Evde tutarlılığın, sevginin ve düzenin olmadığı bunun yerine katı ve fiziksel cezaların olduğu ortamlarda kişiler saldırganca davranışlara yönelmektedirler.

2.2.3.2 Kurban

Kurban, zorbalık sürecinde zorbalığa maruz kalan ve zarar gören taraftır. Akran zorbalığında zorba taraftan fiziksel, sözel veya dolaylı olarak zorbalığa maruz kalan, bu davranışlardan dolayı mağdur olan kişi kurban olarak tanımlanmaktadır. Kurbanların özelliklerine yönelik yapılan araştırmalarda başlıca ortaya çıkan özelliklerden biri kurbanların kendilerine dair görüşleri olumsuz ve özgüvenleri düşüktür. Kendilerini önemsiz görür ve olumsuz davranışlara layık olduklarını düşünürler. Kurban olan bireylerin özsaygı ve özgüven seviyeleri düşüktür. Genellikle kendilerini başarısız olarak görmektedirler. Kendilerini zeki, çekici, güzel, değerli, önemli görmedikleri için zorbalığa uğradıkları zamanda kendilerini suçlama eğilimde olurlar (Carney ve Merrel, 2001). Kurbanların genel mizaç özellikleri utangaç ve içedönük olarak ifade edilmektedir (Pişkin ve Ayas, 2005). Bu sonuç diğer araştırmaları da desteklemektedir.

Kurbanın kendisine dair ait olumlu tutumunun bulunmaması, utangaç ve içedönük tavırlarıyla çevresinde olan etkinliklere katılmamasına sebep olmaktadır. Böylece kurbanlar kalabalık ortamlarda bulunmaktan keyif almazlar. Kurbanlar okullarda da genelde yalnız olarak takılan çocuklardır. Bazılarının kendi tercihi olmakla birlikte bazılarının arkadaş edinmek için gerekli olan iletişim becerilerinin zayıf olmaması sebebiyle okulda yalnız olmaktadır. Bazılarının ise arkadaşları tarafından dışlandıkları için dolaylı zorbalığın bir sonucu olarak yalnız kaldıkları ifade edilmektedir (Olweus, 1993). Nansel ve ark.'nın (2001) araştırmasında ise kurbanların sosyal ve duygusal uyumlarının zayıf olması sebebiyle arkadaş edinmede zorluk çektikleri, arkadaş ilişkilerinin zayıf olduğu ve genellikle yalnız oldukları ifade edilmiştir.

Akran zorbalığına maruz kalan iki tür kurban bulunmaktadır. İlki pasif kurbanlar; utangaç, sessiz, yalnız, kaygılı, duyarlı, aşırı korunmuş saldırganca davranışlara karşı itaat eden kişilerdir. Zorbaların uyguladığı olumsuz davranışlara ağlayarak veya davranıştan kaçarak tepki verirler. Bu kurbanlar kendilerini çaresiz hissetmeleri dolayısıyla durumdan çok etkilenirler. Pasif kurbanlar kışkırtıcı eylemlerde bulunmazlar ve zorbalığa uğradıkları zaman öğretmenlerine söylemekten çekinirler. Fakat ikinci grup olan kışkırtıcı kurbanlar çoğu zaman kışkırtıcı tavırlarda bulunarak zorbalarla çatışma halinde olurlar. Kendilerine zorbalık yapıldığında rahatlıkla öğretmenleriyle paylaşabilen, daha atılgan, fiziksel olarak güçlü kişilerdir. Pasif zorbaların fiziksel ve psikolojik olarak daha zayıf ve güçsüz oldukları görülmüştür. Ayrıca kışkırtıcı kurban çocukların akranları tarafından en az sevilen, en az popüler olan kışkırtılmaya en uygun olan ve kendisinin de başkalarını kışkırtan bir kişi olduğu vurgulanmıştır (Olweus, 1999).

Okulda saldırganca davranışlara maruz kalan kurbanlar ciddi bir stres altındadır. Kendini çaresiz ve güvensiz hissetmektedirler. Bu hisleri, onlardan beklenilmeyen ani davranış değişiklikleri sergilemelerine sebep olmaktadır. Kurbanlarda görülen davranış değişikliklerinin öğrencinin okula gitmekten kaçınması, akademik başarısızlık yaşamaması, ilgi ve hobilerin uzaklaşması, okuldan eve yırtılmış kitaplarla gelmesi, beslenme çantasından eşyaların alınması sebebiyle eve aç gelmesi yatak ıslatma, tırnak yeme, uykuda yürüme ya da çekingen davranışlar sergileme, kâbuslar görme, özellikle sabahları psiko-somatik rahatsızlıklar sergilemesi ve karın ağrıları yaşayarak okula

gitmek istememesi, beklenmedik kesikler sık sık ortaya çıkması, başkalarına karşı hırçın davranışlar sergileme, arkadaşları ve ailesi ile sorunlar yaşamaya başlamasıdır (Polat, 2007).

Olweus'un (1993) araştırmasında kurban olan erkek öğrencilerin özellikle anneleri ile yakın ilişki kurma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ayrıca başka bir araştırma ise anne ile erkek öğrenciler arasındaki bu yakınlığı aşırı koruyuculuk olarak ifade etmektedir. Bu aşırı korumacı tavrın kurban olmanın hem sebebi hem de sonucu olabileceği ifade edilmiştir. Kurbanların annelerinin genellikle aşırı korumacı, kısıtlayıcı, onlara hala bebeklermiş gibi davranıp sorumluluk ve görev vermekten kaçınan kişiler olduğu ifade edilmektedir (Bernstein ve Watson, 1997). Başka bir araştırma da ise tek ebeveynli çocukların iki ebeveynli çocuklara nazaran kurban olma olasılıklarının fazla olduğu ifade edilmiştir. Hatta annesi olmayan erkek çocukların genellikle saldırganca davranışlara maruz kalan kurbanlar oldukları ifade edilmektedir (O'Moore ve Kirkham, 2001).

Zorbaların kurbanları belirlemede belli başlı bazı özellikler olduğu araştırmalarda ortaya konmaktadır. Kurbanların 'normal' kişilerden bazı yönleriyle bariz şekilde farklılaşan kişileri kurban olarak seçtikleri belirtilmektedir. Fiziksel özellikleri sebebiyle bazı çocukların farklı olmaları zorbaların hedefinde olma oranını arttırdığı ifade edilmektedir. Çocuklar 'fiziksel engeli olma, kekeme olma, ses tonu, boyu, kilosu ve saç renginin farklı olması, aksanı olma, belli bir etnik kökenden gelme, dini, dili ve ırkının farklı olması' gibi sebeplerle zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Polat, 2007). Kurbanı hedef alan diğer özellikleri ise; öğrenme güçlüğü olması, akademik başarısızlık ya da diğerlerin daha zeki olma, duygusal olup ani ağlama, ani öfkelenme, yalnız olma, arkadaş edinememe, fazla koruyucu ailede yetiştirilmiş olma gibi etkenlerdir (Kepenekçi ve Çınkır, 2006).

2.2.3.3 Zorba/Kurban

Zorba veya kurbanlar hakkında yapılan araştırmaların çok olması ve tespitlerinin daha kolay yapılması sebebiyle derinlemesine bilgi sahibi olunmaktadır. Fakat zorba/kurbanın tespitinin kolay olmaması ve son zamanlarda araştırılmaya başlanması daha kısıtlı bilgi sahibi olmamıza sebep olmaktadır. Fakat böyle olması zorba/kurbanların olmadığı anlamına gelmemektedir. Olweus'e (1995) göre

zorba/kurbanlar hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan çocuklar olarak ifade edilmektedir. Böylece zorba/mağdurlar hem zorba hem de kurban davranış şekilleri göstermektedir. Zorba veya kurban davranışını ne zaman ve hangi durumda sergileyecekleri belli değildir. Zorba/kurbanlar, zorbalı gibi saldırganca davranışlar sergilemekte fakat onlardan daha az etkili olmaktadır. Zorba/kurbanların saldırganca davranışları zorbalı gibi 'sürekli' ve 'kasıtlı' bir şekilde olmadığı için etkileri daha azdır. Zorba/kurbanlar çatışma anında kaygılı ve stresli olduklarını karşı tarafa yansıtmakta, böylece çatışmaları kaybetmektedirler (Pekel, 2004). Zorba/kurbanlar arkadaş çevrelerinde popüler olmadıkları görülmektedir. Zorba/kurbanlar zorbalıya göre kendilerini daha az zeki, daha az çekici ve daha kaygılı ve yalnız görmektedirler (O'Moore ve Kirkham, 2001). Salırganca davranışlar sergilemelerinin sebebini kendilerini savunmak olarak açıklayan zorba/kurbanlar, bazen de kendilerine uygulanan zorbalığa artık katlanamadıklarını ve öfke patlamaları yaşadıklarını söylemektedirler (Beale ve Scott, 2001).

Carney ve Merrel'e (2001) zorba/kurban çocuklar için çoğunlukla hiperaktif ve dikkat problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Sınıf içerisinde sürekli olarak diğer çocukları kızdırma, olayları tetikleme ve büyütme eğilimleri vardır. Diğer öğrencilere oranla, zorbalıyı tahrik eden ve sinirlendiren, kaygı ve saldırganlık dolu davranışlar sergilerler. Zorba/kurbanlara kasıtlı olarak yapılmayan olumsuz bir davranış bile onun öfkelenmesine ve misilleme yapmasına sebep olmaktadır. Zorba/kurbanların bu aşırı tepkisel davranışları sınıfta gerginliğe ve endişeye sebep olduğu için diğer öğrencileri ve öğretmenleri ciddi şekilde rahatsız etmektedir. Bu davranışlarıyla kurbanlara kıyasla zorba/kurbanların, zorbalının daha çok ve sürekli hedefinde olan bir grup haline gelmesine sebep olmaktadır (Yıldırım, 2001).

Duncan'ın (1999) araştırmasında zorba-kurbanların, depresyon ve intihara teşebbüs eğilimlerinin sadece zorba ya da sadece kurban olanlardan çok daha yüksek bir ihtimal olduğu ifade edilmiştir. Zorba/kurbanlar kurbanlara kıyasla kaygı ve stres gibi baş edemedikleri daha fazla duygusal problemler yaşamaktadırlar. Zorbalıya kıyasla arkadaş grupları tarafından daha fazla reddedilmekte, dışlanmakta ve sosyal problemler yaşamaktadırlar. Duygusal ve sosyal problemleri yüzünden derslerde dikkatini toplayamamakta, okuldan uzaklaşmakta ve akademik başarıları da düşmektedir. Zorba/kurban çocuklar kurban ve karışmayan çocuklara kıyasla zorbalığa maruz

kaldıklarında daha fazla oranda ‘vurma, itme, bağırma, çığlık atma, küfür etme’ gibi davranışlar göstermektedir. Ayrıca diğer tüm akranlarla karşılaştırıldığında intihara meyil, sigara ve alkol gibi bağımlılıklar, kendine zarar verme, oç alma gibi tehlikeli şeyler yapma eğilimlerinin fazla olduğu ifade edilmektedir (Olafsen ve Viemerö, 2000).

2.2.3.4 Seyirciler/İzleyiciler

Yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalık taraflarından olan seyirci grup hakkında çok fazla bilgi verilmemiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar çok kısıtlı olmasına rağmen önemi yadsınamaz. Okulda zorbalar, kurbanlar ve zorba/kurbanlar dışında kalan büyük bir oranı kapsayan seyirci grup, zorbalığın sürecini değiştirebilecek önemli bir etkidir. Bir öğrenci zorbalığı görüp, şahit olduğunda seyirci ya da izleyici olarak tanımlanmaktadır (Gökler, 2007). Elliot’un araştırmasında seyirci grubu olmanın hem izleyen için hem de izlenilen için olumsuz sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir (Akt. Dölek, 2001). Seyirciler; pasif, pekiştirici, katılımcı ve savunucu olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Pasif seyirciler, zorbalığı gördüğünde tepki vermez ve o ortamdan uzaklaşır. Bu davranışı hem kendisi için hem de zorbalığın diğer tarafları olan zorba ve kurban için olumlu ve olumsuz bir etki etmez, zorbalık için nötr bir etkisi olmuş olur. Zorbalığa şahit olduğunda tepki vermemesinin sebebi zorbalığın kendisine yönelmesinden korktuğundan dolayı müdahale etmeye çekinmektedir. Diğer bir seyirci grubu olan kışkırtıcı zorbalar; zorbalığa şahit olduğunda zorbaya destek verir, bazen zorbayı kışkırtır, teşvik eder ve olayı izlemekten keyif alır. Katılımcı seyirciler ise zorbalığa direkt olarak yardım eden gruptur. Zorbaların liderlik yaptığı grupta yer alır ve zorbayla birlikte hareket ederler. Seyirci olanlardan zorbalığa müdahale ederek durmasını sağlayan gruba ise savunucu zorba denilmektedir. Savunucu zorba, zorbalığın müdahalesinde öncü olarak zorbalığın sonlamasını sağlayan kişidir. Hem zorba hem de kurban için büyük fayda sağlamış olurlar. Öğrenciler akran zorbalığının önlenmesi için savunucu olma hususunda teşvik edilmelidir (Jenkins ve ark., 2018).

Karataş ve Öztürk’ün (2011) araştırmalarında seyirciler genel olarak zorbalığa müdahale eden ve müdahale etmeyenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Zorbalık gibi istenmeyen davranışların okul ortamında tüm tarafları olumsuz etkilediği için seyirciler tarafından müdahale edilmesi beklenmektedir. Fakat bazı sebeplerle müdahale etmekten kaçınan seyircilerin çok daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Bu sebeplerden bazıları; zorbalık davranışının kendilerine yöneleceği, akranları tarafından ‘ispiyoncu’ olarak

etiketleneceği, ne yaptığı gerektiğini bilmemeleri halinde sıralanabilir (Levinson ve Liepe-Levinson, 2004).

2.2.4 Zorbalığın Türleri

Alanyazında zorbalık türleriyle alakalı ortak bir tanımlama yoktur. İlk olarak (Olweus, 1995) yaptığı araştırmada zorbalığı doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmaktadır. Doğrudan zorbalık; fiziksel olarak ‘vurma, itme, eşyasını alma veya sözel olarak küfür etme, hakaret etme, küçük düşürme’ gibi açık olarak karşısındaki kişiyi hedef alan davranışlardır. Zorbanın davranışları açık olduğu için maruz kalan kurban muhatabı olan kişiyi tanımaktadır. Dolaylı zorbalık ise; kişi hakkında ‘dedikodu çıkarma, dışlanma, oyunlara alınmama, ötekileştirme, dışlama’ gibi kurbanın birebir muhatabını tanımadığı ama dolaylı olarak bu durumdan etkilendiği bir zorbalıktır (Gökler, 2009). Pişkin ve Ayas’ın (2011) araştırmasında zorbalık ‘fiziksel, sözel, dışlama, bireyin mal ve eşyalarına zarar verme’ olarak ayrılmaktadır. Son zamanlarda bilgisayarın hayatımıza girmesiyle birlikte çocukların da bilgisayarı kontrolsüz bir şekilde kullanmaları yeni bir zorbalık türü olan ‘siber/sanal zorbalık’ olarak adlandırılmaktadır (Sarak, 2012).

2.2.4.1 Fiziksel Zorbalık

Zorba hedeflediği kişi olan kurbanına, fiziksel temas yoluyla uyguladığı saldırganca davranışlar fiziksel zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Pekel (2004) araştırmasında fiziksel zorbalığı ‘itme, vurma, tekme atma, tokat atma, tükürme, çimdikleme, sarsma, dürtme, çekme’ gibi davranışlar olarak ifade etmektedir. Pişkin ve Ayas’ın (2011) yaptıkları araştırmada ise zorbanın silah ve benzeri zarar verici aletlerle kurbanına zarar verme, kasıtlı olarak çarpma, tokat ve yumruk atma, kasten eşyalarına zarar verme gibi davranışlar fiziksel zorbalık olarak ifade edilmektedir. Zorbanın bu davranışlarının şiddetten farklı olarak sürekli ve kasıtlı olarak yapıyor olması ‘fiziksel zorbalık’ olmasında önemlidir. Fiziksel bir davranışı içermesinden dolayı gözlenmesi ve tespit edilmesi en kolay zorbalık türüdür. Zorba öğrencinin yaşı ve fiziksel gücü arttıkça uyguladığı kuvvet de doğru orantılı olarak artacaktır. Fiziksel zorba türünde zorbalığın temel unsuru olan güç eşitsizliği etkin bir şekilde ön plandadır. Bu sebeple araştırmalarda da fiziksel zorbaların genellikle erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

2.2.4.2 Sözel Zorbalık

Zorba hedeflediği kişi olan kurbanına sözel yolla; ‘küfür etme, hakaret etme, küçük düşürme, alay etme, lakap takma, tehdit etme, dedikodu çıkarma, istenmeyen şaka yapma, olumsuz bir şekilde eleştirme, incitici notlar bırakma’ gibi davranışlar uygulamaktadır. Kasıtlı olarak arkadaşının eşyalarını alma, parasını isteme gibi davranışlarda zorbanın sözel olarak uyguladığı zorbalıktır. Zorba, kurbanını sürekli ve sistemli olarak benliğini yok sayıcı, güven kırıcı şekilde psikolojisini olumsuz etkileyecek davranışlara maruz bırakmaktadır. Zorba öğrenci için en kolay saldırganlık yöntemi olarak seçilmekte fakat kurban öğrenci için küçük düşürücü, benliğine ve özgüvenine zarar verici bir zorbalık türüdür. Sözel zorbalığa maruz kalan kurbanların yoğun stres hormonu salgıladıkları görülmüştür. Kurbanların özgüven ve özsaygı seviyelerinin düşmesiyle birlikte okul başarıları da düşmektedir. Duygusal ve akademik başarısızlık yaşayan kurbanlar sonraki yaşamların dahi bu problemlerin olumsuz etkisini görmektedirler (Çankaya, 2011).

2.2.4.3 İlişkisel-Dolaylı Zorbalık

İlişkisel-dolaylı zorbalıkta davranışın kim tarafından uygulandığı açıkça belli olmadığı için tespiti zor olan bir zorbalık türüdür. Zorba, kurbanın direk olarak benliğine zarar vermek isteyebildiği gibi genel olarak arkadaşlık ilişkilerine zarar verme yoluyla kurbanı yalnızlaştırmayı amaçlamaktadır. Kurbanı ‘oyuna almamak, diğer çocuklara kurban olan öğrenci ile arkadaş olmamasını söylemek, kurban hakkında doğru olmayan bilgiler yaymak, hakkında dedikodu yaymak, okul ortamında utandırmak, görmezden gelerek yok saymak, jest ve mimiklerle aşağılamak’ gibi davranışlara maruz bırakmak ilişkisel/dolaylı zorbalık olarak ifade edilmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011). Okul sadece bilgi ve becerilerin edinildiği yer değil sosyalleşmenin sağlandığı yerdir. İnsan, sosyal bir varlık olarak ilişki kurmaya gereksinim duymaktadır. Çocukların da okullarda akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurması hem duygusal hem de akademik başarılarını artırmaktadır. Akranları tarafından yalnızlığa itilen, oyunlara kabul edilmeyen, ötekileştirilen, dışlanan çocuklar ciddi psikolojik rahatsızlıklar yaşamaktadır. Bir araştırmada ilişkisel zorbalığı genellikle kız çocuklarının kullandığı ifade edilmiştir (Smith ve Ananiadou, 2003). Kız çocukları daha kolay olan, güç içermeyen ve doğrudan kurbanla karşı karşıya gelmediği ilişkisel zorbalığı kullanmaları

ve genellikle bu zorbalığa maruz kalmaları toplumsal yapıların getirileri olarak düşünülebilir.

2.2.4.4 Cinsel Zorbalık

‘Cinsel içerikli el hareketleri ve sözel ifadelerle rahatsız etme, elle taciz, cinsel istismar, elle rahatsız etme, kızların eteklerini açmaya çalışma, erkeklerin pantolonlarını indirmeye çalışma’ cinsel zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Her zorbalık türünde olduğu gibi cinsel zorbalıkta da kurbanı çaresiz bırakmak, kurbanın üstünde baskı oluşturmak istenmektedir (Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Kapıcı’nın (2004) ilkökul düzeyinde yaptığı araştırma da cinsel zorbalık türünün sık rastlanan bir durum olmadığını fakat çocukların %30 kadarı elle rahatsız edilmeye ve cinsellikle ilgili sözleri duymaya maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

2.2.4.5 Siber Zorbalık

Son zamanlarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar ve telefon kullanımı küçük yaşlara kadar düşmüştür. Teknoloji doğru kullanıldığında büyük faydaları olabildiği gibi kötü niyetle kullanıldığında da zararları bir o kadar çoktur. Kişiye zarar vermek amacıyla, bir birey ya da grup tarafından, elektronik posta, cep telefonu, web siteleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak kasıtlı ve sürekli bir şekilde kurbanı rahatsız eden davranışlar siber zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Zorba öğrenciler, teknolojik aletleri kullanarak kurdukları iletişimde kurbanlarıyla yüz yüze gelmedikleri için davranışlarının sonucunu görmemekte, kendilerini daha az sorumlu hissetmekte ve daha saldırgan oldukları belirtilmektedir (Sarak, 2012).

2.2.4.6 Etnik Zorbalık

Kişinin kültürüne, örf adet gelenek ve göreneklerine, kıyafetine, ten rengine, beden yapısına, şivesine, etnik kökenine ait özellikleriyle ilgili alay edilerek veya küçük düşürülerek saldırılması etnik zorbalık olarak ifade edilmektedir (Totan, 2007). Smith ve Ananiadou’nun (2003) yaptıkları araştırmada etnik köken olarak azınlıkta olan çocukların zorbalığa maruz kalma düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yoon ve Kerber’in (2003) yaptıkları araştırmada ise genel olarak kendilerinden farklı etnik kökene sahip zorbaların öğretmenler tarafından disipline edebilme olasılıklarının daha düşük olduğunu ifade edilmiştir. Çok uluslu, çok kültürlü toplumlarda yaygın

olarak görülen etnik zorbalık, son yıllarda yoğun olarak göç alan Türkiye’de de görülmektedir.

2.2.5 Akran Zorbalığının Nedenleri

Araştırmalarda zorbalığın belirli bir nedeni bulunmamakta, zorbalığın nedenlerinin öğrenim kademesine, yaşa, cinsiyete göre değiştiği görülmektedir. Bu nedenler araştırmalarda tek bir doğru olarak ortaya çıkmadığı çok farklı etkenlerin de araştırmada ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde bazı konularda araştırmacıların ortak sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Hoşgörür ve Orhan (2017) yaptıkları çalışmada okul müdürlerine göre okullarda görülen zorbalığın nedenleri ailelerin düşük eğitim düzeyleri, çocuğun aile içinde yaşadığı şiddet ve buna bağlı travmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Okul zorbalığının aile içi şiddetle ilişkisi olduğunu ifade eden diğer çalışmalarda bulunmaktadır (Carney ve Merrel, 2001; Genç, 2007; Olweus, 1993). Çocuğun ailesi ile arasındaki ilişkinin kopuk olması, ailenin reddeci tutumuyla birlikte hayata karşı güven duygusunun oluşmaması , katı aile tutumu ve çocuğa bedensel cezaların verilmesi çocuğun saldırganlık davranışları hakkında olumlu düşünmesine sebep olmaktadır. Böylece çocuk başkalarına karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirmektedir (Curtner-Smith, 2000). Zorbalık yapan çocuğun ailesine bakıldığında genellikle çocuk yetiştirmede tutarsız davranışlar sergileyen, ceza yöntemi olarak genellikle şiddete başvuran, çocuklarına karşı düşmanca davranan ebeveynler oldukları görülmektedir (Kılıç, 2009). Erken çocukluk döneminde aileleri tarafından ihmal edilen, reddedilen, kabul edilmeyen çocukların beyninin empati ve sosyal ilişkiler kurma becerisini kontrol eden kısmının zarar görmesi sebebiyle bu becerilerden yoksun kalmalarına sebep olmaktadır. Yaşamlarının ilk senelerinde yaşanan duygusal yoksunluk çocukları kötülüğe itmektedir. Bebeklik döneminde korkuları ve ihtiyaçları sevgiyle karşılanmamış çocuk insan ilişkilerindeki temasın gerekliliğini anlayamaz, empati ve şefkat duygularından yoksun kalmış olur. Hatta böyle çocuklar başkalarının ne hissettiğini tamamıyla anlamamanın yanı sıra, onları incitip incitmediklerini bile önemsemezler. İhmalkâr ebeveyne sahip bazı çocukların zorba davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Perry ve Szalavitz, 2006). Zorba çocukların ailelerine bakıldığında anne babası ayrı olan, parçalanmış ailelerde yetişen çocuklar olduğu ifade edilmiştir (Kale ve Demir, 2017).

Şahin ve ark.'nın (2009) çalışmalarında alt sosyoekonomik düzeye sahip çocukların zorba olma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çocuklar ortamlarda kabul görme, sevilme ve saygı duyulma isteklerinden dolayı, iletişim ve kabul edilme yolu olarak güç gösterisinde bulunmak olduğunu fark etmesiyle birlikte tekrarlanan saldırganca davranışlar uygulamaktadırlar. (Özkan ve Gökçearsalan Çifci, 2010) yaptıkları araştırma da bu veriyi desteklemekte, alt sosyoekonomik düzeye ait çocukların zorba olduklarını ifade etmişlerdir. Pişkin'nin (2003) çalışmasında ise ilköğretim okullarında zorbalık davranışının üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu ifade etmiştir.

Zorbalığın bir diğer nedeninin okul ikliminin olumsuz özellikler taşıması olarak ele alınmaktadır. Okul iklimi; 'öğretmen davranışlarının destekleyici, öğrenme ortamının başarı yönelimli, akran ilişkilerinin olumlu olduğu ve öğrencilerin kendini güvende hissettiği okul ortamları' olarak oluşturulduğunda zorbalık davranışlarının azaldığı belirtilmiştir (Çalık ve ark., 2009). Araştırmalar zorba çocukların etrafını diğer sorunlu akranlarıyla çevirmelerinin kötü davranışlarının artmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Akranlar birbirlerinin dürtüsellikliğini pekiştiren diğer zorba çocuklarla karşılaştıklarında suç ortakları olmaktadır ve şiddetin sorunları çözenin en iyi yolu olduğu fikrini benimsediler. Okulda ve çevrelerinde şahit oldukları şiddetin dahası olarak çevrelerinde açık olan televizyonlarda veya telefonlarda gördükleri şiddet çocukların zorbalığa eğilimlerini arttırmaktadır. Görsel medyada başkalarına güç uygulamanın keyifli bir şey olduğunun gösterildiği bazı zararlı içeriklerin olması ve çocukların model alma yoluyla öğrendikleri gelişim dönemlerinde zorba insan davranışlarını model alıp taklit ettiği görülmektedir (Perry ve Szalavitz, 2006). Tokdemir ve ark.'nın (2003) ilköğretim öğrencilerinin izledikleri televizyon programlarına göre fiziksel şiddete başvurma durumları ve şiddete dair tutumlarının araştırıldığı çalışmada çocukların kavga etme eğiliminin, spor (%59.20) ve şiddet içeren dizileri (%79.40) izleyenlerde "en yüksek", pembe dizi (%59.20) ve çocuk programları (%41.70) izleyenlerde ise "en düşük" olduğu ifade edilmektedir.

Zorbalar 'aynı fikirde olmadıklarında, dikkat çekmek istediklerinde, başarılı olan öğrenciyi kıskandıklarında, istekleri yapılmadığında, lider olmak istediklerinde, kendilerini ifade edemediklerinde, öfkelenediklerinde, istemedikleri bir şeyi yapmaya zorlandıklarında ve arkadaşlık ilişkileri bozulduğunda zorbalık uyguladıkları'nı ifade

etmişlerdir. Bunun nedeninin ise zorbaların akranlarıyla sağlıklı sosyal ilişkiler kuramadığı için olduğu görülmektedir. Çünkü kişilerarası ilişkilerdeki problemlerin duygusal- davranışsal problemlere ve okul problemlerine yansıdığı bunların ise ana sebebinin sosyal becerilerdeki yetersizlik olduğu ifade edilmiştir. Zorbalık davranış nedenlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ise; ailesel faktörler, çevresel faktörler, sosyal medya ve televizyon, yanlış arkadaş seçimi, kendini ifade edememe, güçlü olduğunu ispat etmeye çalışma, ilgi çekme isteği ve ergenliğin etkisi olarak ifade edilmiştir (Çarkıt ve Bacanlı, 2020).

Zorbalığın nedenlerinden biri ise çocukların savaştan çıkmış olmaları, savaş mağduru olmaları, savaşa ve şiddete tanık olmaları sebebiyle zorba olma eğilimlerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Bir diğer araştırma ise göç geçmişi bulunan ailelerin göç ettikleri yerlerde farklı bir kültür, dil, din ve ırk ile karşılaşmaları uyum sorunlarını ortaya çıkarmakta ve uyum sağlayamamaları halinde çatışma yaşamaktadırlar. Bu ailelerin okul çağındaki çocukları okula gittiklerinde uyum problemleri yaşamakta ve bazı çocuklar zorbalığa başvurmaktadır (Perren ve ark., 2009).

Yılmaz ve Malkoç'un (2020) yaptıkları araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında genel sınıflara devam ederken zorbalığa maruz kalma seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Diğer öğrencilerden bilişsel ve sosyal olarak farklı olmalarının buna sebep olabileceği ifade edilmektedir. Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrenciler tarafından oyuna alınmamakta, dışlanmakta, sevilmemektedir. Bu araştırmayı destekleyen diğer bir araştırma ise özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerden yoksun olması nedeniyle zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmiştir (Ezmeci ve ark., 2020).

2.2.6 Zorbalık ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki

2.2.6.1 Yaş

Olweus'e (1999) göre 713 ilkokulda 2.-9- sınıfları kapsayan geniş bir örneklem grubuyla yapmış olduğu araştırmada ulaştığı verilere göre zorbalığa maruz kalan kurbanların yaşa bağlı olarak azaldığı görülmektedir. Fakat zorba davranışta bulunma sıklığında bir değişiklik olmadığı ifade edilmiştir. Pişkin ve Ayas'ın (2005) lisede yaptıkları araştırmada zorbaların daha büyük yaşta olup 3. sınıflarda daha fazla

oldukları, kurbanların ise küçük sınıflardan olup 1. sınıflarda daha fazla olduğu ve bu küçük yaştaki öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Öğrenim kademesinin değişmesine rağmen bu iki araştırmada birbirini desteklemektedir. Zorba ve kurban arasındaki güç ve yaş ilişkisi burada da değişmediği görülmektedir. Zorba davranışlarının yaş büyüdükçe artmış olduğu görülmekte fakat kurban olma durumunun azalmış olduğu görülmektedir. Zorbanın yaşıyla doğru orantılı olarak gücünün artması, böylece fiziksel zorbalığın yaş büyüdükçe arttığının ifade edildiği araştırmalarla örtüşmektedir. Pişkin'in (2002) yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki, birinci kademeyle kıyasla zorbalığın daha fazla görüldüğü ve bu araştırmalarla örtüştüğü göstermiştir. Zorbalığı şikâyet etme durumunun ise birinci kademedeki kurbanların durumdan mağdur olduklarını öğretmenlerine daha çok ifade ettikleri fakat ikinci kademedeki kurbanların şikâyetlerini arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmektedir. Ergenlik döneminde olan ikinci kademedeki öğrencilerin duruma verdikleri tepkinin farklı olması, sosyal gelişim dönemlerinde akranlarıyla kurdukları yakın ilişkiden kaynaklanmasının sonucu olabilir.

Coloroso'nun (2003) yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok 10-14 yaşları arasında zorbalıktan şikâyet ettiklerini, ikinci olarak 5-9 yaş grubunun geldiğini ve bunu 15-19 yaş grubunun izlediğini ifade etmiştir. Zorbaların yaşça daha küçük olduğunu ifade edenler %3'ü oluştururlar. Katılımcıların %48'i zorbaların ortaokul, %36'sı ilkokul ve %10'u da genellikle lise öğrencisi olduklarını ifade etmektedirler. (Alikasifoglu ve ark., 2007) araştırmacıların lisede yaptıkları araştırmada ise 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf öğrencilerine göre daha az zorbalığa uğradıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarda kurbanların en fazla zorbalığa uğradıkları öğrencilerin yaş grupları araştırıldığında ise genellikle 'kendi sınıflarından' olan arkadaşlarının zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. İkinci olarak 'kendi sınıf düzeyi ama farklı şubeden' bir akranın zorbalığına uğradığını söyleyen kurbanlar, en az 'üst sınıflardan' zorbalık gördüklerini ifade etmişlerdir (Dölek, 2001).

2.2.6.2 Cinsiyet

Akran zorbalığının cinsiyet değişkeni üzerinde yapılan araştırmalar genellikle ortak bir kanıya ulaşılmamış olduğu dikkat çekmektedir. Pişkin (2003) erkeklerin zorba olma eğilimlerinin daha yüksek olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır. Kurban grupta ise kız çocuklarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Olweus'e (1994) göre de ortaokuldaki

erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla dört kat daha fazla zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Birçok araştırma sonucunda erkek öğrencilerin zorbalık konusunda kız öğrencilere oranla daha fazla zorba davranışlar uyguladıkları ifade edilmiştir (Baldry ve Farrington, 2000; Boulton ve Underwood, 1992; Gökler, 2007; Olafsen ve Viemerö, 2000)

Zorbalığın cinsiyete dair değişiklikleri araştırmalarda incelendiğinde erkeklerin hem zorba hem de kurban olma düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla oranda zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmiştir (Özen, 2006). Rigby ve Slee'nin (1991) yaptıkları araştırmada 6-16 yaşlarından 615 çocuğu kapsayan geniş örnekleme cinsiyetin zorbalığa etkisinin incelendiği araştırmada erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Diğer birçok araştırmada zorbalığa maruz kalan erkek çocuklarının daha fazla olduğunu desteklemektedir (Gökler, 2007; Pişkin ve Ayas, 2011; Sutton ve Smith, 1999). Bazı araştırmalar ise zorbalığın cinsiyetle ilişkisinin bulunmadığına dair sonuçlara ulaştıklarını ifade etmektedirler (Andreou, 2000; Baldry ve Farrington, 1999; Gültekin, 2003; Schwartz ve ark., 2002).

Erkek ve kız çocuklarının farklı türlerde zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Erkek zorbaların eylemleri daha çok fiziksel türde güce dayalı eylemleri içerdiği, kız zorbaların eylemlerinin daha çok sözel olarak; nispet yapmaya yönelik, incitici, küçük düşürücü ve arkadaş gruplarından dışlayıcı davranışları içerdiği ifade edilmektedir. Genel olarak erkeklerin açık saldırılara maruz kaldıkları, kızların ise dolaylı olarak gerçekleşen ilişkisel zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmiştir (Crick ve Grotpeter, 1995; Hantler, 1994; Pateraki ve Houndoumadi, 2001; Pişkin, 2002; Rigby, 2002). Bir başka araştırma Wentzell'in (2005) araştırmasında fiziksel zorbalıktan farklı olarak erkeklerin isim takma gibi doğrudan zorbalığa daha fazla uğrarken, kızların ise dışlama gibi dolaylı zorbalığın pek çok türüne maruz kaldıklarını belirtmiştir. Erkek çocuklarının daha çok hemcinsleri tarafından zorbalığa maruz kaldıkları, kız çocuklarının ise hem erkekler hem de kızlar tarafından zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmiştir (Pekel, 2004). Dölek (2002) ise her iki cinsiyetinde zorbalık davranışlarını sadece kendi cinslerine uyguladıklarını, kızların hedef olarak kız arkadaşlarını, erkeklerin ise erkek arkadaşlarını seçtiklerini ifade etmiştir.

2.2.6.3 Sosyoekonomik Durum

Akran zorbalığı ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda birçok farklı sonuç ortaya çıkmıştır. Bu konuda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda ailenin sosyoekonomik durumu ve akran zorbalığı arasında ilişki bulunmuş, bazılarında ise bulunmamıştır. Aynı şekilde zorbalığa maruz kalma ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişki incelendiğinde de ortak bir sonuca ulaşılmadığı görülmektedir. Olweus (1993) yaptığı araştırmada alt sosyoekonomik düzeye sahip olmanın zorbalık ya da kurbanlığın bir nedeni olmadığını, çünkü 'iyi' ebeveynlerin her sosyoekonomik düzeyde eşit olarak bulunduğunu ifade etmektedir. Almanya ve İngiltere'de karşılaştırılmalı şekilde yapılan bir araştırmada belli bir sosyoekonomik düzeye sahip olmanın zorbalık davranışına daha fazla etki etmediği, her sosyoekonomik düzeyde olan öğrencinin zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmektedir (Nordhagen ve ark., 2005).

Özkan ve Gökçearsalan Çifci'nin (2010) araştırmasında alt sosyoekonomik düzeye sahip ilkokullarda akran zorbalığını incelendiğinde zorbalığa karşı tutumlarının olumlu olduğu ve akran zorbalığı davranışlarının yaygın olduğu ifade edilmiştir. Başka bir araştırmada ise alt sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin her türlü bedensel, sözel, ilişkisel zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmiştir. Bedensel ve duygusal zorbalık davranışlarının en çok alt sosyoekonomik düzeydeki erkek öğrencilerde, duygusal ve sözel zorbalık davranışlarının ise üst sosyoekonomik düzeydeki kız öğrencilerde görüldüğü ifade edilmiştir. Duygusal zorbalık davranışının üç sosyoekonomik türdeki öğrencilerde ortaya çıkış şeklinin farklı olduğu belirtilmiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okulda en fazla 'eşyaya zarar verme', orta düzey öğrencilerin 'küçük düşürme' ve alt düzeydeki öğrencilerin ise 'ayrımcılık yapma' gibi zorbalık davranışlarına başvurdukları ifade edilmiştir (Çetinkaya ve ark., 2009). Bir diğer araştırmada diğerlerini destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Alt sosyoekonomik düzeye sahip olan çocuklar akranlarına fiziksel zorbalık uygularken, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların ise akranlarına psikolojik zorbalık uyguladıkları ifade edilmiştir (Kabil, 2010).

Pişkin (2003) araştırmasında üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha zorba olduklarını ifade etmiştir. Haftada en az bir kez zorbaca davranışta bulunan öğrencilerin %11.90'ı üst

sosyoekonomik düzeye sahip iken, %4.80'i alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğretmenlere uygulanan çalışmada okulun sosyoekonomik düzeyinin zorbalığa karşı öğretmenlerin tutumunu değiştirdiği görülmekte alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin %86,2'sının, orta düzeydeki okulların öğretmenlerinin ise %49,6'sının zorbalık durumunu 'çok ciddi' olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

2.2.6.4 Aile

Kişiliğin oluşmasında büyük öneme sahip olan aile, çocuğun olumlu veya olumsuz davranışlar edinmesinde rol model olan bir unsurdur. Aile, çocuğun ilk sosyalleştiği ve davranışları taklit ederek öğrendiği yerdir. Çocuk, aile ortamından öğrendiği davranışlarını okulda da sürdürmektedir. Okulda görülen zorbalık davranışlarının aile ortamında şahit olunan şiddet davranışlarıyla ilişkisi olduğunu ifade eden araştırmalar vardır (Carney ve Merrel, 2001). Anne babaların çocuklarını yetiştirirken baskı kurmaları, kontrol altında tutmaları ve bedensel cezalar vermeleri çocukların zorbalığa maruz kalan kişiler olmasına sebep olmaktadır. Kurban olan çocukların anne ve babaları tarafından baskı altında tutulmaları, kendi özgüvenlerinin oluşmasını engellemekte ve okulda zorbalığa maruz kaldıklarında çaresiz kalmaktadırlar. Böyle çocuklar genellikle susma ve kaçma eğilimi göstermektedirler (Ladd ve Kochenderfer Ladd, 1998).

Aile yetiştirilme tarzlarının çocukların kişiliklerini etkilediği bilinmektedir. Ailelerin gelenekçi tavrı ve içinde bulunduğu sosyokültürel kalıplar kız ve erkek çocuklarını yetiştirirken farklı beklenti ve tutumda olmalarına sebep olmaktadır. Böylece kızlardan pasif ve itaatkâr biri olmaları beklenirken, erkeklerden ise saldırgan ve baskın olmaları beklenmektedir. Bu sosyal beklentileri karşılamayan erkekler zayıf, korkak ve ana kuzusu olarak etiketlenirken, erkelerin ilişkilerde güç unsurunu kullanmaları öğretilmiş bir kalıptır. Bunun aksine kızlardan, tepkisel ve saldırgan davranmamaları beklenir; çünkü onlar duygusal, zayıf ve itaatkâr olarak algılanır. Aslında araştırmalarda da görülen kız çocukları dolaylı zorbalık kullanırken topluma zorba olduğunu göstermek istememekte, erkek çocukları doğrudan zorbalık kullanarak güçlü olduğunu ispatlamak istemektedirler (Askew, 1989 akt. Gökler, 2007).

Bir araştırma da tek ebeveynli çocukların iki ebeveynli çocuklara nazaran kurban olma olasılıklarının fazla olduğu ifade edilmiştir. Hatta annesi olmayan erkek çocukların genellikle saldırganca davranışlara maruz kalan kurbanlar olduğu görülmüştür (O'Moore ve Kirkham, 2001). Anne ve babanın ikisinin varlığında ise birlikte ortak bir görüş üzerine çocuk yetiştirilmesinin, aralarında bit tutarlılığın olmasının çocuk üzerindeki etkisi çok büyüktür. Zorba çocukların ailelerine bakıldığında genellikle babalarının çocuklarına karşı reddedici, ilgisiz, cezalandırıcı, zayıf ve aldırılmaz, kontrol altında tutan, baskıcı şekilde olduğu, annenin ise çoğu zaman babanın bu baskıcı tavrını tahammül edici, aşırı hoşgörülü veya aldırılmaz bir tavırla karşılık vererek ortak bir tutumlarının olmadığı görülmektedir (Curtner-Smith, 2000). Ebeveynler arasında çocuk yetiştirme açısından tutarsızlıkların görülmesi çocuğun doğru ve yanlış davranışları öğrenmesinde zorluk yaşamasına ve hem zorba hem kurban davranışlarını ailesinden taklit ederek okulda ve sınıfta devam ettirmektedir. Olumsuz davranışlar ise ebeveynleri tarafından görmezlikten gelindiğinde veya kabul edildiğinde zorbanın davranışları artarak devam etmektedir. Evde tutarlılığın, sevginin ve düzenin olmadığı bunun yerine katı ve fiziksel cezaların olduğu ortamlarda kişiler saldırganca davranışlara yönelmektedirler.

2.2.6.5 Kardeş Sayısı

Yurttaş (2010) çalışmasında zorba davranış eğilimi ile kardeş sayısı arasında bir ilişki tespit etmemiştir. Keskin'in (2010) araştırmasında ise zorbalığın haklı görme alt ölçeğinde kardeş sayısı arttıkça zorbalık eğiliminin arttığını tespit etmiştir. Ayrıca ölçeğinde ise tek çocuk ya da tek kardeşi olanların dört-beş kardeş sahibi olanlara göre zorbalık eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu da çok kardeşi olmayan ya da tek çocuk olan öğrencilerin daha benmerkezci olmaları ve paylaşımcı da olmadıkları için bilinçli bir şekilde karşı tarafı üzme davranışı gösterebildikleri şeklinde açıklanabilir.

2.2.6.6 Akademik Başarı

Çocukların akranlarıyla ilişkileri okula karşı tutumunu ve akademik başarısını önemli derecede etkilemektedir. Sınıftaki akran ilişkileri çocuğun sınıfta mutlu ve güvenli olmasını, okulu sevmesini ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Okul sadece eğitim alınan bir yer değil, sosyal ilişkilerimizin gelişip

sonraki yaşamımızda sağlıklı ilişkiler kurmamızı sağlayan bir kurumdur. Okulda arkadaşları tarafından reddedilen, sevilmeyen ve olumsuz davranışlara maruz kalan çocuk okula gitmek istemeyecektir. Okuldan kaçınma eğilimi gösteren çocuk gözlemlenip bu davranışının sebebi araştırıldığında genellikle okulda maruz kaldığı bazı olumsuz davranışlar olduğu görülmektedir. Bu şekilde okula devamsız gelen çocuğun akademik başarısının düştüğü görülmekte ve bu sebeple de okula gelmek istememe davranışı pekişmektedir. Zorbalık ve akademik başarının birbirini etkileyen önemli bir nokta olduğu alanyazın incelendiğinde de karşımıza çıkmaktadır. Schwartz ve ark.'nın (2002) 5. ve 6. Sınıf çocuklarla yaptığı araştırmada zorbalık ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu, akademik başarı azaldıkça zorbalığa maruz kalma düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin akademik başarısı düşük diye tanımladığı ve sınavlardan düşük puanlar alan çocukların zorbalığa daha fazla maruz kaldığı ifade edilmiştir. Akranları tarafından sürekli dışlanan çocukların ilerleyen zamanlarda diğer arkadaşlarıyla da iletişim kurmakta sıkıntı yaşadığı ve okula gitmekten kaçındığı ve en sonunda da okuldan ayrılmayı istedikleri belirtilmiştir.

2.2.7. Akran Zorbalığının Sonuçları

Saldırganlığın kasıtlı, sürekli ve güç eşitsizliği kullanılarak yapılması zorbalığın çocuklar arasında oluşan basit kavgalar olmadığı, bu davranışların uygulanması halinde hem uygulayan hem maruz kalan hem de bunu izleyen seyirciler açısından ciddi olumsuz sonuçlara yol açtığı son araştırmalarda ortaya konmuştur (Gökler, 2007). Akran zorbalığının kısa ve uzun vadeli etkilerinin araştırıldığı araştırmalar durumun ciddiyetini bir kere daha vurgulamışlardır. Okullarda yaşanan fiziksel zorbalığın yaralanmalara ve hatta ölümlere bile sebebiyet veren sonuçlara yol açmasıyla birlikte akran zorbalığının tespit edilerek, müdahale yöntemlerinin araştırıldığı çalışmalar önem kazanmaktadır (Genç, 2007). Kurban çocuk üzerindeki kısa vadeli etkileri; aşağılanma, küçük düşme, mutsuzluk iken uzun vadeli etkileri ise; özgüven yitimi, kaygı, güvensizlik, kafa karışıklığı ve okul reddi olduğu ifade edilmiştir (Austin ve Sciarra, 2012).

Akran zorbalığı hem mağdurun hem de zorbanın psikolojik ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkileyerek, çocukluk dönemindeki gelişim unsurlarını tamamlayamamasına, bu dönemdeki eksikliklerle sonraki gelişim dönemine geçmek zorunda kalmasına sebep olmaktadır. Zorba veya kurbanlar her bir dönemde yaşadıkları

eksikler ve aksaklıklarla birlikte yetişkinlik dönemine geldiklerinde, birçok psikososyal problem yaşamakta ve sosyal hayata uyum sağlayamamaktadırlar (Ttofi ve Farrington, 2008). Kurbanların genellikle dikkat problemi yaşadıkları, bunun sebebinin de zorba davranışa maruz kalacağı zamanı bilmediği için sürekli etrafını gözleyerek, maruz kalacağı zamanı kaygıyla beklemektedirler. Böylece kaygı seviyeleri okul içinde günden güne artmakta, ilişkilere ve derse odaklanmakta problem yaşamaktadırlar. Kurbanların akademik başarılarının düşük, kaygı ve korku seviyelerinin yüksek, yalnız ve terkedilmiş olma sebepleri bu yüzdendir (Beale ve Scott, 2001). Bu kişilerin intihar eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Zorbaliğa maruz kalan çocukların, depresyon, yalnızlık, anksiyete gibi problemlere sahip olduğu görülmektedir (Yaman ve ark., 2011). Bunun yanı sıra, zorbaliğa maruz kalmanın başka sağlık problemlerine de yol açtığı araştırmalarda görülmektedir. Bir araştırmada zorbaliğın ilkokuldaki çocukların genel sağlık durumları üzerindeki etkileri incelendiğinde kurbanların; uyku problemleri yaşadığı, sıklıkla karın ve baş ağrısı çektiği, altını ıslattıkları ifade edilmiştir (Katrina Williams ve ark., 1996). Kurban çocuklar çok fazla korku, endişe ve çaresizlik yaşamakta ve sosyal ilişkilerde sağlıklı ilişkiler kuramamaktadır. Bazıları yalnız olmayı tercih etmekte ama bazıları zorbaliğın sonucu olarak yalnızlığa mahkûm edilen, ikili ilişkilerden kaçınan çocuklar haline gelmişlerdir (Yıldırım, 2001). Okul sevgileri azalan kurbanlar okula gitmek istememekte ve kendilerini okulda güvende hissetmedikleri ifade etmektedir (Pişkin, 2003). McNamara ve McNamara'ya göre; fiziksel zorbaliğa uğrayan kurbanlar bedensel zararlarını azaltmak, zorbaları yatıştırmak için sahip olduğu eşya veya para gibi şeyleri vermek isterler, eğer kendilerinde yoksa bazılarının çalma eğiliminde olması zorbalıktan kurtulmak için yaptıkları davranışlardır (Akt. Smokowski ve Kopasz, 2005) .

Zorba çocukların iletişim yolu olarak şiddeti kullanmaları ve güçlü olma istekleri ileriki zamanlarda şiddet davranışlarını arttırmalarına ve davranışlarının suça dönüşmesine sebep olduğu araştırmalarda ifade edilmiştir. Suça eğilimlerinin daha fazla olduğu zorbalar, yetişkinliklerinde daha fazla trafik suçuna katıldıkları araştırmalarda belirtilmiştir (Roberts, 2000). Başka bir araştırma da bu durumu desteklemektedir. Bu araştırmada 6-9. sınıflarda zorbalık yapan çocukların uzun vadeli zorbalık eğilimleri incelendiğinde, 24-35 yaşa kadar en az bir kriminal suça karıştıkları, bu çocuklardan %40'ının ise, çok daha fazla suça karıştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca zorba çocukların zorba olmayan çocuklara göre hırsızlık, şiddet ve madde kullanımına da daha meyilli

oldukları gözlenmektedir (Olweus, 1993). Garrity ve ark.'nın (2004) çalışmalarında ise benzer bir araştırma yaparak 8 yaşında zorba olarak nitelenen çocukların, 24 yaşına gelene kadar, zorba olmayan akranlarına göre herhangi bir suçta karışma olasılıkları altı kat, 30 yaşına kadar kriminal bir suç işleyerek sabıkalı olma oranları ise beş kat daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Zorba çocukların yetişkinliklerinde eşlerine ve çocuklarına da zorbaca davrandığı görülmektedir. Çocukluklarında zorba olarak tanımlanan insanların çocuklarının zorbalık yapma olasılıkların daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Carney ve Merrel, 2001). Ayrıca zorbalar, genellikle zihinsel sağlık sorunları olan kişilerden oluşmaktadır. Bir araştırmada zorbaların; üçte birinin dikkat yetersizliği olduğu, %12.5'inin depresyon yaşadığı, %12.5'inin karşı çıkma-kural bozucu davranış problemlerine sahip olduğu ifade edilmiştir (Kumpulainen ve ark., 2001). Zorba çocukların genel olarak okula karşı ilgileri azdır. Okula gelmekten kaçmakta, okulda derslerle ve öğretmenlerle ilgisi zayıf olması sebebiyle akademik başarıları da düşüktür. Genellikle fiziksel güce dayalı işlerden hoşlanmaktadırlar. Bu bazen spora karşı ilgilerini ve başarılarını artırmaktadır. Akademik başarıları düşük olan zorbaların yetişkin olduklarında, iş yaşamlarında başarısız olmalarına sebep olmaktadır (Carney ve Merrel, 2001).

2.2.8. Zorbalığı Önlemeye ve Müdahaleye Yönelik Stratejiler

Herhangi bir problemle karşılaşıldığında, problemin çözümüne yönelik takınılan davranışlar çok önemlidir. Bazı davranışlar problemi bitirmeye dair sonuçlar verse de, bazıları problemi büyütüp içinden çıkılmaz karmaşık bir durum yaratabilmektedir. Zorbalık okullarda gerçekleştiğinde zorbalığı önlemeye ve müdahalesine dair öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin her birinin ayrı misyonu ve görevi bulunmaktadır. Bu görev ve misyonu bilmeyen, bunun doğrultusunda hareket etmeyen kişiler olduğunda problem daha büyük sorunlara yol açabilmektedir.

Zorbalıkla karşılaşıldığında zorbayı yaptığı davranışın yanlış olduğu konusunda uyarmak ve zorbaya davranışlarının sonuçlarını göstermek yaygın olarak kullanılan yöntemler olduğu ifade edilmektedir. Zorbanın davranışlarında düzelme görülmediği takdirde davranışlarını kontrol etme eğitimleri vermek, çeşitli danışmanlıklar almaya yönlendirmek de sık kullanılan yöntemlerdir. Zorbalıkla karşılaşıldığında müdahale olarak ceza vermek ise zorbalığa zorbalıkla karşılık vermek olarak kabul edilmekte ve bu davranış olayı büyütme başka bir işe yaramadığı ifade edilmiştir. Fakat bazı

okulların zorbalığa karşı katı cezai davranışları olduğu, böyle davranışlara tahammül edilemeyeceğinin kabul edildiği, zorbaların okuldan uzaklaştırıldıkları veya bu tür öğrencileri bir sınıfta toplama gibi yöntemler benimsedikleri görülmektedir (Pepler ve ark., 2004).

Zorbalığın müdahalesine yönelik yapılan çalışmalarda öğrenciye verilen sosyal desteğin akran zorbalığını azalttığı ifade edilmiştir. Zorbalığa eğilimi olan risk gruplarının tespit edilip, psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından anne babaların katılacağı sosyal destek eğitim programlarının düzenlenmesinin zorbalığı önlemede büyük katkısının olacağı belirtilmiştir (Tura, 2008). Kurban öğrencilerin yalnızlık ve endişe yaşamasına çözüm olarak akranları ve diğer kişiler tarafından sosyal destek verilerek sosyal alanlarda sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olunması halinde, zorbalığa maruz kalma seviyesi azalacaktır. Kurban kendi güvenli alanında olmak istediği ama kendini dış çevreden soyutlaması sonucu yalnızlık duygusu gibi bazı psikolojik problemler yaşamaktadır. Çocuğu bu durumdan kurtarmak için arkadaşlık çemberi gibi birleştirici etkinlikler kurmak zorbalığın önlenmesine yardımcı olacağı ifade edilmiştir (Smith ve Brain, 2000). Palak'ın (2018) araştırmasında ise işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılarak işlenen dersin zorbalığı azalttığını ifade etmiştir. Sınıf ikliminin olumlu olması, tüm sınıfı kapsayıcı şekilde düzenlenen etkinliklerin çocuklara olumlu hisler yükleyerek akran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmen zorbalığın önlenmesinde ve mücadelesinde sorumluluğu üstlendiğinde ve sınıfı kapsayıcı ve birleştirici etkinlikler düzenlemeye gayret ettiğinde zorbalığın azaldığı araştırmalarda ifade edilmiştir. Sınıfın kuralları belirlenirken demokratik bir şekilde sınıftaki tüm öğrencilerle birlikte belirlenmeli, sorumluluğun tüm öğrencilerde olduğu fikri oluşmalıdır. Seyirci olan grup bilinçlenerek, zorbalığa müdahale ederek önemli bir görevi üstlenmelidir.

Müdahale stratejilerinin bilinmesinin önemine dair Olweus'un (2005) araştırmasında zorbalığa müdahale stratejilerinde, sınıfta sesli bir şekilde hikaye kitabı okumanın öneminden bahsetmiştir. Öğretmen tarafından seçilen, içinde öğrencinin zorbalık mağduru kahramanla empati kurabileceği, seyirci grubun zorbalığa şahit olduklarında neler yapabileceğine dair olayların yer aldığı kitaplar zorbalığı öğrenciye tanıttak ve onunla baş etme yöntemlerini öğretecektir. Zorbanın güç kazanarak zorbalığına devam etmesi veya zorbalığının onaylanmadığı için sonlandırması, seyirci

grubunun zorbalığa karşı tavrı ve tutumuyla son derece ilişkilidir. Öğretmenler, izleyicileri zorbalığa maruz kalan öğrencinin yanında olup durumu bir yetişkine bildirmeleri ve zorbaya durmasını söylemeleri konusunda bilinçlendirmeliler. Bunun en etkili yolunun da bu konuları işleyen hikâye kitaplarıyla konunun sezdirilerek verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Zorbalık hakkında konuşmayan çocukların dahi kitaplar sayesinde konuşmaya cesaretlendiği görülmektedir (Newman, 2010).

Müdahale stratejileri hakkında Uysal ve Dinçer'in (2012) çalışmalarında sosyometri gibi yöntemlerle sınıfta kimlerin yalnız olduğu, kimlerin dışlandığı tespit edilerek zorba veya kurban olmaları bilinerek zorbalığa müdahale edilebileceği ifade edilmiştir. Çocukların bireysel farklılıkları olabileceği vurgulanmalıdır. Öğretmen veya öğrenciler sınıfa gözlüklü bir kuklayla girerek, bu kuklanın duyguları çocuklarla paylaşarak empati kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli ve akran ilişkileri pekiştirilmelidir. Olumlu davranışlar sergilendiklerinde tüm sınıf önünde takdir edilmeli fakat olumsuz davranışlar kimsenin görmediği yerde bireysel olarak konuşulmalıdır.

Zorbalığın müdahalesi için okul programları hakkında bir araştırma yapmış olan Kartal ve Bilgin (2007) çalışmalarında bir zorbalık karşıtı programının ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkisi incelemiştir. Zorbalığın türü ve sıklığına, zorbalığa karşı yaptıklarına ve okul iklimine yönelik uygulamalar sonucunda öğrencilerin zorbalığa dair görüşlerinin olumlu anlamda değiştiği tespit edilmiştir. Okul iklimine yönelik yapılan başka bir çalışma ise okullarda zorbalığın giderilmesinde okul ikliminin olumlu hale gelmesini sağlayacak müdahale programlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Olumlu okul ikliminin oluşması sadece öğretmenlerin değil, idareciler ve velilerin ortak bir çabasıyla olacaktır. Kapsayıcı okul eğitiminin olması, öğrencilerin demokratik bir ortamda haklarına saygı gösterilerek eğitim alması, okul kurallarının açık ve tutarlı olması ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri zorbalığın önlenmesinde etkili yollardır (Çalık ve ark., 2009). Zorbalığın önlenmesine yönelik yapılan çalışmada 'Olumlu Davranış Geliştirme Etkinlik Programı' altı hafta boyunca deney grubuna uygulandığında zorbalığın büyük oranda azaldığı ifade edilmiştir (Kale ve Demir, 2020).

2.3 Konuyla İlgili Araştırmalar

2.3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Balak (2017) araştırmasında, 3. ve 4. sınıflardan 346 öğrencinin duygusal zekâ seviyelerini belirleyerek, duygusal zekâ seviyelerinin akran zorbalığı ve okula aidiyet hisleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin, Zorbalık Eğilimi ölçeğın geneli ve alt boyutlarına ilişkin seviyeleri genel olarak incelendiğinde, zorbalık eğilimi seviyelerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin okullarına dair aidiyet hislerinin seviyesi pozitif olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişki negatif yönde, duygusal zekâ seviyeleri ile okula aidiyet hislerinin seviyesi arasındaki ilişki pozitif yönde, akran zorbalığı seviyeleri ile okula aidiyet duygusu seviyeleri arasındaki ilişki ise negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre duygusal zekanın alt boyutu olan kişilerarası becerilerin zorbalığın tarafları tarafından sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediği görülmektedir. Duygusal ve sosyal becerilerin ve etkili bir şekilde kendimizi anlamayı ve anlatmayı, diğer insanları anlamayı ve onlarla ilişki kurmayı, günlük taleplerle başa çıkabilmeyi belirleyen, kişinin yaşamını kolaylaştıran etkileri olmakla birlikte okula aidiyet duygusunu da olumlu şekilde besleyen bir durumu vardır. Böylece genel okul aidiyeti, akran bağlılığı ve algılanan öğretmen desteği çocukların olumsuz davranışlara yönelmesini engellemekte ve zorbalığa başvurma düzeylerinin azalmaktadır. Zorbalık yapan veya zorbalığa maruz kalan çocuk okulu sevmemekte, okuldan uzaklaşmakta ve okula geldiği zamanlarda öfkelenerek yine zorbalık yapmaktadır.

Çankaya (2011) araştırmasında 201 ilkokul öğrencisiyle okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerinin zorbalık davranışları sergilemedeki etkileri incelendiğinde, öğrencinin erkek olması ve özgeci yardım etmesi zorba olarak nitelenmesini azaltırken, öğrencinin kız olması ve faydacı yardım davranışları sergilemesi zorba olarak nitelenmesini artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerde olumlu prososyal davranışlardan olan faydacı ve özgeci davranışlarının geliştirilmesi okuldaki zorbalığı azalttığı ifade edilmiştir.

Çevik (2013) araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin okullarda yaşanan akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu,

akran zorbalığını ciddiye alma düzeylerinin zorbalık türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini, karşılaştıkları zorbalık davranışlarına müdahale etme düzeylerinin davranışın türüne göre değişip değişmediğini, hangi tür zorbalık davranışına hangi müdahale davranışıyla karşılık verdiklerini incelemiştir. Araştırmanın öğretmenlerle yürütülen bölümünde zorbalık türlerinden yalnızca sözel, fiziksel ve sosyal zorbalık türlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler en fazla sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, sosyal zorbalık davranışlarının uygulandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri müdahalenin öğrenciyle konuşmak ve öğrenciyi okul yönetimine, rehberlik servisine ve ailesine bildirmek olduğu görülmüştür. En az tercih edilen müdahale davranışlarının ise sırasıyla görmezden gelme ve ceza verme olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerine göre zorbalık, bireysel sebepler, okul ortamı, ailesel ve çevresel faktörlerle ortaya çıkabilmektedir. Okul yöneticilerinin bireysel faktörler olarak sıraladıkları özellikler; ‘kendini kabullendirme isteği, bencillik, tatminsizlik, takdir edilme isteği, üstünlük sağlama isteği, ergenlik, sevme-sevilme ihtiyacı, kıskançlık, kin, nefret ve fiziksel üstünlüktür’. Yöneticiler aile içi baskı, ilgisizlik veya yetersiz ilgi, bilgisizlik/egitimsizlik, etnik kültürel etkileri ailelerden kaynaklanan sebepler olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ise zorbalığa müdahale etmek istediklerinde en fazla öğrencilerle konuştuklarını ifade etmişlerdir.

Çınkır ve Kepenekci (2003) çalışmalarında öğretmenlerin okullarda meydana gelen zorbalığa dair görüşleri incelendiğinde, fiziksel zorbalık olarak en çok ‘itme’, sözel zorbalık olarak ‘ad takma’ ve ‘alay etme’, ilişkisel zorbalık olarak ‘eşyalara zarar verme’ ve cinsel zorbalık olarak ‘cinsellik içeren sözler söyleme’ davranışlarıyla yaygın olarak karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Bu olayların genellikle bahçede gerçekleştiği, öğretmenlerin ve idarenin zorbalığa müdahale olarak genellikle ‘sözel olarak uyarma’ davranışı sergiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin zorbalığı önlemeye dair önerileri ile ilgili öğrencilerin sorunları ile daha yakından ilgilenilmesi, öğrencilerin enerjilerini iyi yönlere kanalize edecek etkinlikler düzenlenmeleri, öğrencilere şiddet içermeyen sorun çözme becerilerinin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Dölek (2002) ilkökul ve ortaokuldaki zorbalığın tespiti için ve ‘Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi’ için 9 özel ve devlet okulundan 659 öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin yarısı bir iki kezden haftada birkaç keze kadar değişen sıklıklarda zorbaca davranışa maruz kaldığı, üçte biri ise zorba davranışlar sergilediği

veya bu şekilde davranana bir grupta buldukları belirtilmiştir. Böylece okullarda zorbalık davranışlarının uygulanma sıklığı ciddi derecede yüksek olduğu ifade edilmiştir. En fazla zorba davranışının ‘alay etme’ şeklinde uygulandığı belirtilmiştir. Erkek öğrencilerin hem kız hem de erkek arkadaşlarına zorba davranışlar uyguladığı ve bunu en çok zaman geçirdikleri, en iyi tanıdıkları arkadaşlarına uyguladıkları ifade edilmiştir.

Gökler (2007) araştırmasında 576 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinin zorbalık eğilimleri ve zorbalığın problem çözme becerileri, özsaygı, içedönüklük-dışadönüklük, empatik eğilim ve kaygı gibi bazı değişkenler incelemiştir. Öğrencilerin %10.10’unun zorba, %27.30’unun kurban, %20.90’ının zorba-kurban olduğu ifade edilmiştir. Empatik eğilimleri incelendiğinde en yüksek empatik düzeyin zorba, kurban veya zorba/kurban olmayan nötr öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme becerilerinde ise cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu, erkeklerde sorun çözme becerisine en çok zorbaların sahip olduğu, kızlarda ise en fazla zorba/kurbanların sahip oldukları ifade edilmiştir. Dışadönüklük seviyelerinin en yüksek olduğu grup nötr öğrencilerken, daha sonra zorbalar, zorba-kurbanlar ve kurbanlar bu sırayı takip ettikleri belirtilmiştir. Kaygı düzeyleri ise hem erkek hem de kızlarda en yüksek seviyenin zorbalarda, en düşük seviyenin kurban ve nötr öğrencilerde olduğu ifade edilmiştir.

Kale ve Demir (2017) araştırmalarında, ilkokul 3. ve 4. Sınıftan oluşan 300 öğrenci arasından akran zorbalığını cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın sağ veya vefat etme durumu, anne babanın ayrı olma durumu, sosyoekonomik düzey, anne babanın eğitim düzeyi, anne babanın mesleği, kardeş sayısı bakımından incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin zorba ve kurban olma halleri; cinsiyete, babanın sağ ya da vefat etmiş olma durumuna, sosyoekonomik düzeylerine, kardeş sayısına, anne- babanın eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat sonuçlar incelendiğinde anne- babanın birlikte ya da ayrı olma durumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçtan gördüğümüz kadarıyla anne- babaların ayrı olma durumları çocuğun bir eve ve aileye aidiyet duygusunu sarstığı için kendisini güvende hissetmiyor olabilir. Bu durum okulda zorba davranışlar sergilemesine sebep olabilir. Araştırmacı okuldaki bu davranışı sergileyen çocuklar için destek programları yapılmasını ilgili kuruluşlara önermiştir.

Kapıcı (2004) çalışmasında 4-5. Sınıfta öğrenim gören 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 ilkokul öğrencinin %40'ının bir şekilde zorbalığa maruz kaldıkları belirtmiştir. Türü ne olursa olsun zorbalığa maruz kalmanın özsaygıyı olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca duygusal zorbalığın, özsaygıyı ve depresyonu çok daha fazla etkilediği belirtilirken, tüm zorbalık türlerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkile

Palak (2018) araştırmasında, 4. Sınıftaki 30 öğrencinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisini deneysel bir yöntemle incelemiştir. Araştırma sonucunda ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kurban ve zorba olarak akran zorbalığı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve akran zorbalık düzeyleri ön testlerde ve son testlerde cinsiyete göre bir farklılık görülmemektedir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapılan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sosyal beceri ve akran zorbalığı düzeylerinde olumlu yönde etki ettiği ifade edilmiştir. Sınıf ikliminin olumlu olması, tüm sınıfı kapsayıcı şekilde düzenlenen etkinliklerin çocuklara olumlu hisler yükleyerek akran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Zorbalığın müdahalesinde öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin birlikte iş birliği dahilinde bir ürün ortaya çıkarabileceği birleştirici etkinlikler düzenlemesi araştırmadan çıkarabileceğimiz önemli bir sonuçtur. diği ifade edilmiştir.

Pişkin (2003) araştırmasında 1154 ilköğretim öğrencisine zorbalığa maruz kaldıklarında neler hissettikleri sorulmuş, öğrencilerin “%60.30’u ‘üzüldüm’, %54.60’ı ‘moralim bozuldu’, %48.10’u ‘kızgınlık hissettim’, %32.70’i ‘huzursuz oldum’, 31.70’i ‘kendimi değersiz hissettim’, %27.00’si ‘acı duydum’, %19.00’u ‘korktum ve kaygılandım’, %15.10’u ‘kendimi güvensiz hissettim’ şeklinde cevapladıklarını ifade etmiştir. Zorbalığa uğradıklarında nasıl cevap verdikleri sorulduğunda ise, “%37.70’i ‘karşılık vermeyip görmezden geldim’, %37.20’si ‘ben de karşılık verdim’, %30.70’i ‘bir yetişkinden yardım aldım’, %29.10’u ‘ağladım’, %23.40’ı ‘durmalarını söyledim’, %22.90’ı ‘diğer çocuklardan yardım istedim’, %17.40’ı ‘kaçarak uzaklaştım’ şeklinde cevapladıkları belirtilmiştir.

Pişkin ve Ayas (2005) tarafından yapılan zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı düzeylerinin incelendiği çalışmada, zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr/normal çocukların özsaygı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. En yüksek özsaygı düzeyine normal

çocuklar sahipken, bunu sırasıyla zorbalık, zorba-kurbanlar ve kurbanlar izlemektedir. Alanyazın ile tutarlı olarak, en düşük özsayı düzeyi kurban grubuna aittir.

Pişkin (2010) yaptığı araştırmasında, Ankara'da 4.- 8. sınıf öğrencileri arasında zorba, kurban ve zorba-kurban öğrenci seviyelerini tespit etmeyi ve zorba türlerinden sözel, fiziksel, ilişkisel zorbalığın cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey açısından değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmaya biri alt sosyoekonomik düzey, biri üst sosyoekonomik düzey, ikisi ise orta sosyoekonomik düzeyde olan 1154 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %35.1'inin "kurban", %30.2'sinin "zorba", %6.2'sinin ise "hem zorba hem de kurban" olduğunu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında erkeklerin daha çok zorba, kızların ise daha çok kurban eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki çocukların, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki çocuklara oranla daha çok zorbalık davranışı sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada zorbalık türlerinden en fazla sözel zorbalığın daha sonra ise fiziksel zorbalığın görüldüğü ifade edilmiştir. Araştırmacı akran zorbalığına karşı çocukların temel okul programlarına katılmaları için motive edilmelerini önermiştir.

Tura (2008) araştırmasında, 550 8. sınıf öğrencisinin sosyal destek, anne baba tutumu, okul başarısı, cinsiyet, ailedeki üye sayısı, okul değişimi ve farklı bölgelerde yaşamalarının akran zorbalığına maruz kalmalarına etkisini incelemiştir. Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arttıkça akademik başarıları azaldığı görülmüştür. Sosyal desteğin ise akran zorbalığına olumlu yönde etki ettiği, öğrenciye verilen sosyal desteğin olmasının zorbalığı azalttığı ifade edilmiştir. Ayrıca otoriter anne baba tutumu ve öğrencinin erkek olması akran zorbalığına eğilimi artıran etkilerdir. Araştırmacı zorbalığa eğilimi olan risk gruplarının tespit edilip, psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından anne babaların katılacağı sosyal destek eğitim programları düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca zorbalığın azaltılması için tüm okulu dolayısıyla tüm öğrencileri kapsayan, okul ikliminin olumlu şekilde oluşturulmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

2.3.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Akran zorbalığıyla ilgili araştırmalar ilk olarak İskandinav ülkelerinde yapılmaya başlanmıştır (Olweus, 1994). Bu araştırmalarda görüldüğü gibi zorbalık tüm

okul kademelerinde, tüm ülkelerde yaşanmaktadır. Zorbalığın nedenleri ve türleri kültürden kültüre veya ülkeden ülkeye değişse de sonuçları bakımından tüm ülkelerde önemsenmesi gereken ciddi zararlara yol açabilmektedir. Okulların eğitim alınan güvenli yerler olması istenirken zorba, kurban ve seyirci açısından da zorbalık yaşandığında güvende hissedilmeyen ortamlar haline gelmektedir. Zorbalığa sebebi olan birçok değişken olabilmektedir. Araştırmalarda da görüldüğü üzere zorbalık hakkında bazı ortak kanılar oluşmuşsa da, karmaşık ve çok etkenli bir durum olması sebebiyle tek bir doğru yoktur.

Baldry ve Farrington (2000) tarafından Roma’da 11-14 yaş arası 113 kız ve 125 erkek öğrenci ile yapılan çalışmada zorbalık ve suçluluğun, kızlara oranla erkekler arasında daha yaygın olduğunu ifade edilmiştir. Suçluluğun yaşla birlikte arttığı fakat zorbalığın her yaşta görüldüğü ifade edilmiştir. Bu sonuca göre zorbalığın ilerleyen yaşlarda suça dönüştüğü görülmektedir. Küçük yaşlarda zorbalık görülürken, yetişkinlikte suç olan davranışların sergilendiği ifade edilmiştir.

Boel-Studt ve Renner (2014) Amerika’daki okullarda öğrenim gören 6-9 yaş arası 425 öğrenciyle yaptığı çalışmada %19,18’inin doğrudan, %20,87’sinin dolaylı yollarla zorbalığa uğradıkları belirtilmiştir. Araştırma zorbalığa neden olan bazı değişkenlere göre incelendiğinde ise öfke, etnik köken, aile içi şiddet, anksiyete ve depresyonun zorbalığa maruz kalma noktasında büyük etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Boulton ve Hawker (1997) araştırmasında kişilerin hangi zorbalık davranışlarını zorbalık olarak algıladıklarını incelemiştir. Araştırmaya 138 öğretmen, 96 ilkokul öğrencisi ve 170 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Öğretmenler zorbalık olarak “fiziksel saldırı”, “dedikodu yapma” ve “isim takma”nın ilk üç sırada olduğunu ifade ederken; ilkokul öğrencileri daha çok “fiziksel saldırı”, “isim takma” ve “birinin başına gelen talihsiz bir olaya gülme” olarak zorbalığın gerçekleştiğini; ortaöğretim öğrencileri ise en çok “fiziksel saldırı”, “isim takma” ve “dedikodu” davranışlarını gördüklerini ifade etmişlerdir. Pek çok öğrenci doğrudan veya dolaylı olarak genelde zorbalığa uğradıklarını söylemişlerdir. İlkokul öğrencileri gülme, oyunlardan dışlanma, isim takma; ortaöğretim öğrencileri ise; gülme ve söylenmesi istenmeyen bir sırrı diğer insanlara söyleme, isim takma şeklinde zorbalığa maruz kaldıklarını söylemişlerdir. Çocuklar en çok fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını ama dolaylı yoldan maruz

kaldıkları dışlanma, lakap takma şeklinde geçen dolaylı zorbalıktan daha çok etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Chen ve Wei (2013) Tayvan'da 7-9 yaş arası 1650 öğrencinin katıldığı çalışmada şiddet, sosyal destek ve öğrencilerin psikolojik sağlıkları incelenmiştir. Öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları şiddet içeren zorba davranışlarının tespiti yapılarak bu durumun psikolojik sağlık durumlarına etkisi incelenmiştir. Böylece öğrencilerin %26 oranında psikolojik sağlık durumlarının düşük olduğu belirtilmiştir.

Holt ve Keyes (2004) araştırmalarında ilkokuldan liseye kadar 18 ayrı okulda 797 öğretmenin zorbalığa ve farklılıklara karşı tutumları incelenmiştir. Okul kurallarının belirlenirken sergilenen davranışların okul iklimine etkisinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin demografik değişiklerinin etkisi de incelenmiştir. Sözel zorbalığa karşı tutumun öncelikli olduğu öğrenmeler arasında yaygın olarak belirtilirken, müdahale konusunda lise öğretmenlerinin ilkokul öğrenmelerine göre daha az müdahale ettikleri belirtilmiştir. Sözel zorbalığın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı kız veya erkek fark etmeksizin öğrencilerin sözel zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmiştir.

Kevra (2020) çalışmasında 'okul temelli zorbalığı önleme' programının ilköğretim okullarındaki zorbalığı önlemede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Zorbalığı inceleyen 14 araştırma 8'nin (% 57) zorbalık oranını azaltmada etkili olduğu, zorbalığa maruz kalanlar açısından incelendiğinde ise aynı şekilde 8'nin (% 57) oranda zorbalık mağduriyetini büyük ölçüde azalttığı ifade edilmiştir. Genel olarak bulgular, zorbalık önleme programlarının zorbalık oranını ve zorbalığa maruz kalma oranını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Kochenderfer ve Ladd (1996) araştırmalarında zorbalığın okul uyumsuzluğuyla ilişkisi incelenmiştir. Akran zorbalığının okul uyumsuzluğuna neden olduğu mu yoksa zorbalık sonucunda ortaya çıkan bir durum mu olduğu araştırılmıştır. Çalışmaya katılan 200 okul öncesi çocuğunun zorbalığa uğradıklarında yalnızlık duygusu yaşadıkları ve okuldan kaçtıkları ifade edilmiştir. Özellikle mağduriyet yaşandığı anda kurbanlar yalnızlık duygusu yüksek derecede yaşarken, mağduriyetten sonra ise o ortamdan uzaklaşma, zorbayla karşı karşıya gelmekten kaçınma ve okuldan kaçma davranışları

sergilemektedirler. Böylece akran zorbalığının okul uyumsuzluğunun nedeni olduğunu belirtilmiştir.

Konold ve ark. (2017) çalışmalarında 9-12. Sınıfta öğrenim gören Siyah, İspanyol ve Beyaz olmak üzere farklı ırktaki 323 tane lise öğrencisinin okul iklimi, öğrenci katılımı ve akran zorbalığına dair algılarının değişip değişmediği incelenmiştir. Ayrıca okul ikliminin hem öğrenci katılımı hem de akran zorbalığı arasındaki ilişkilerin ırksal / etnik gruba göre farklı olup olmadığı da incelenmiştir. Bu öğrencilerin dağılımı % 17.9 Siyah, % 10.5 Hispanik, % 56.7 Beyaz ve % 14.9 Diğer şeklinde gruplardan oluşmaktadır. Okul iklimi algısı Siyah ve Beyaz gruplar arasında farklılık gösterirken, Hispanik ve Beyaz gruplar arasında farklı olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca ırk / etnik köken, okul iklimi ile bağlılık veya akran saldırganlığı arasındaki ilişkilerin yumuşamadığı ifade edilmiştir. Olumlu bir okul ikliminin oluşması halinde, Siyah, İspanyol ve Beyaz kökenli öğrencilerin okula katılımını teşvik etme konusunda yardımcı olurken, akran zorbalığının azaltılması konusunda da yardımcı olmadığı belirtilmiştir.

Olweus (1993) Norveç'in genelinde geniş bir kitleye ulaştığı araştırmasında, öğrencilerin %15'inin "ara sıra" ya da "daha sık" zorbalığa maruz kaldığını yani bu oranın o zamanki sayıya göre Norveç'te her yedi çocuktan birine tekabül ettiği ve bu çocukların zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmiştir. Yaklaşık 52000 çocuk (%9) zorbalığa uğrarken, 41000 çocuk (%7) başka öğrencilere zorbalık yapmıştır. Öğrencilerin %15'inin zaman zaman, %5'inin ise tekrarlanan bir şekilde uzun yıllar boyunca zorbalık uyguladıkları ifade edilmiştir.

Orpinas ve ark. (2003) çalışmalarında anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin akran zorbalığını önlem ve müdahale stratejilerini ve okulun genelinde uygulanan müdahale programının öğrencilerin üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya 4-9 yaş arasında olan ilk yıl 541, ikinci yıl ise 520 öğrenci katılmıştır. Zorba ve kurban olma ölçeği uygulanmıştır. Anaokulu ve 2.sınıfta öğrenim gören öğrencilerde zorba olma durumunda %40'lık, kurban olma durumunda ise %19'luk bir azalma olduğu ifade edilmiştir. 3. ve 5. sınıfa giden öğrencilerin kurban olma oranları %23 azalırken, zorba olma durumları değişmediği belirtilmiştir.

Perren ve Alsaker (2006) çalışmasında anaokulunda 5-7 yaş arası 344 tane zorba ve kurban olarak nitelenen öğrencinin akranlarıyla sosyal ilişkisini incelemiştir. Zorba olarak nitelenen çocukların daha az işbirlikçi ve paylaşımcı fakat akranları arasında lider rolüne sahip oldukları belirtilmiştir. Zorba öğrencilerin sosyal ilişkileri gelişmiş olduğu ifade edilmiştir. Kurbanların, zorba ve zorba kurbanların aksine işbirlikçi ve paylaşımcı davranışlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Kurbanların da zorbalar gibi olumlu sosyal davranışlarının olmasına rağmen akranları arasında lider pozisyonda olmadıkları daha çok sessiz ve içine kapanık oldukları ifade edilmiştir. Zorba-kurbanların ise yüksek düzeyde saldırgan davranış gösterdikleri, işbirlikçi olmadıkları, liderlik becerilerinin bulunmadığı ve sosyal ilişkilerinin de zayıf olduğu ifade edilmiştir.

Peteraki ve Houndoumadi (2001) Yunanistan'da 8-12 yaşındaki 1312 çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların %14.70'inin zorbalığa maruz kaldığı, %6.25'nin zorba olduğu, %4.80'inin zorba-kurban olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %33.50'si, akranlarının kendilerini diğer çocuklara zorbalık yapmaya zorladıkları belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda görülmeyen bir sonuç olan zorbaların akranlarını da zorbalığa zorladıkları, bazen tehdit ettikleri ve kendi yanlarına çekmeye çalıştıkları ifade edilmiştir. Çalışmada en yaygın zorbalık davranışının "isim takma" ve "vurma-tekmeleme" olduğu ifade edilmiştir.

Rigby ve Slee (1991) çalışmalarında Avustralya'da öğrenim gören 6-16 yaş arası 685 çocuğun zorbalığa uğrama durumları cinsiyet açısından incelendiğinde erkeklerin, kızlara oranla daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin bir akranına veya öğretmenine durumu bildirmesi incelendiğinde ise çocuğun yaşı arttıkça zorbalığı haber vermesinin azaldığı belirtilmiştir.

Spriggs ve ark. (2007) yaptıkları bir çalışmada Beyaz, Siyah ve İspanyol gençlerin zorbalık ve aile, akran, okul ilişkilerini incelemiştir. 6- 10. sınıflardaki beyaz, siyah ve İspanyol gençlerin genellikle okulda zorbalığa şahit oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin % 9'u zorba; % 3'ü kurban olarak tespit edilmiştir. Beyaz ve İspanyol kökenli ergenlerin aksine Siyah ergenlerin zorbalığa maruz kalma sıklıklarının daha düşük olduğu, böylece zorbalığın etnik köken bakımından farklılaştığı ifade edilmiştir.

Wolke ve ark. (2001) doğrudan veya dolaylı zorbalık davranışlarıyla, sağlık problemleri arasındaki ilişkisini araştırdıkları çalışmada zorba ve kurban olma

durumuna göre sonucun değiştiğini ifade etmişlerdir. Zorba-kurban ve kurban kızlarda boğaz ağrısı, öksürük ve üşütme gibi fiziksel sağlık problemleri görölme oranı, iştahsızlık, okula gitmek istememe gibi psikosomatik sağlık problemlerinin görölmesinden daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Okuldan kaçma eğiliminde olan zorbalığa maruz kalan çocuklarda psikosomatik rahatsızlıkların görölmesi çok yaygın olduğu belirtilmiştir. Zorbalar da ise fiziksel ve psikosomatik sağlık problemleri diğer öğrencilere oranla çok daha az olduğu belirtilmiştir.

Wentzell (2005) çalışmasında 6 farklı okul bölgesinden 247 öğrenciye zorbalığa maruz kalıp kalmadıkları, ne tür zorbalığa maruz kaldıkları, nerede ve ne kadar sıklıkla zorbalığa uğradıklarını incelemiştir. Öğrencilerin zorba davranışla karşılaştığında ne yaptıkları, bunlarla baş edebilecek bilgilerinin veya yöntemlerinin olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular yaş, cinsiyet ve kurban ya da zorba olma statülerine göre farklılıklar göstermektedir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin zaman zaman lakap takma, dışlanma ve dedikodu gibi davranışlara maruz kaldıkları belirtilmiştir. Erkek öğrenciler en çok lakap takma gibi doğrudan zorbalığa maruz kalırken, kız öğrenciler en çok dışlanma gibi dolaylı zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

Xu ve ark. (2020) Amerika'da yaptıkları çalışmalarında zorbalığın ırksal ve etnik azınlık ve göçmen çocukları nasıl etkilediği incelenerek, zorbalığın önlenmesine dair müdahale yöntemleri ifade edilmiştir. Irksal ve etnik azınlıklar ve göçmenler, zorbalıkla ilişkili olumsuz ev ve okul ortamlarından ciddi şekilde etkilendikleri, toplumda gördükleri düşmanlık ve empati eksiliğinden dolayı zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Azınlık çocuklarının zorbalık yapma eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Etnik kimliğin, kültürel ve aile değerlerinin farklı olması sonucu zorbalığa maruz kalan çocukların müdahale programlarıyla zorbalıktan arındırılabilereği ifade edilmiştir

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulandığı öğretmen kısmı Konya ili merkez ilçelerinde (Selçuklu, Meram, Karatay) bulunan 19 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu 101 sınıf öğretmeni ve 30 PIKTES öğretmeni olmak üzere 131 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler ile yapıldığı için çalışmanın örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

131 öğretmenin %77'si sınıf öğretmeni, %23'ü PIKTES öğretmenidir. Cinsiyetlerine baktığımızda; %64'nün kadın, %36'sının erkek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde; %23'ün 21-30 yaşında olduğu, %19'un 31-40 yaşında olduğu, %43'ün 41-50 yaşında olduğu, %14'ün ise 50 yaşından büyük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerine baktığımızda %23'ün 1-5 yıl, %5,5'un 6-10 yıl, %30,5'un 11-20 yıl ve %41'in ise 20 yıl üzerinde kıdemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1 olan %13 öğretmen, 2 öğrencisi bulunan %8,4 öğretmen, 4'ten fazla yabancı uyruklu öğrencisi bulunan %68 öğretmen olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alan %55 öğretmen bulunuyorken, eğitim almayan öğretmenlerin %45'i oluşturduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 4.1'de ayrıntılı bir şekilde öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Soru	Toplam	
	N	%
BRANŞ		
Sınıf Öğretmeni	101	77,1
PIKTES Öğretmeni		

	30	22,9
<u>CİNSİYET</u>		
Kadın	84	64,1
Erkek	47	35,9
<u>YAŞ</u>		
21-30	30	22,9
31-40	26	19,9
41-50	57	43,5
51+	18	13,7
<u>KIDEM</u>		
1-5	30	22,9
6-10	7	5,4
11-20	40	30,5
20+	54	41,2
<u>Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı</u>		
1	17	13
2	11	8,4
3	14	10,6
4+	89	68
<u>Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Hizmet İçi Eğitim</u>		
Evet	72	55
Hayır	59	45

Araştırmanın öğrencilere ölçek uygulanan kısmı Konya ili merkez ilçelerinde (Selçuklu, Meram, Karatay) bulunan 19 ilkokulda 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile yürütülmüştür. Okul idarecileri ve ilgili kişilerle görüşülerek pandemi şartlarında gerekli düzenlemeler yapılarak 6 okul belirlenmiştir. Okullarda tercüman bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim güz döneminde Konya ilindeki 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 235 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır.

235 yabancı uyruklu öğrencinin sınıf düzeylerine baktığımızda 3.sınıfların %77 ve 4.sınıfların %23 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin ise kızlar %56,2, erkekler %43,8'dir. Yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelere baktığımızda %90,6'sının Suriye'den %4,7'sinin, Irak'tan %4,3'nün, Afganistan'dan %0,4'nün İran'dan geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin aile yapıları incelendiğinde %62,6'sının çekirdek aileye sahip olduğu, %35,7'sinin geniş aileye sahip olduğu, %1,7'sinin ise parçalanmış aileye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde %1,7'si bir kardeşe, %7,2'sinin iki kardeşe,

%14'nün üç kardeşe, %14,9'nun dört kardeşe, %22,1'nin beş kardeşe, %16,6'sının altı kardeşe, %10,6'sının yedi kardeşe, %4,3'nün sekiz kardeşe, %3'nün dokuz kardeşe, %3,8'nin on kardeşe, %0,9'nun on bir kardeşe, %0,4'nün on iki kardeşe, %0,4'nün on üç kardeşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe bilme seviyeleri ise %40,9'nu az, %38,3'nü orta, %20,9'nu iyidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde babalarının eğitim düzeyi %34,9'u okur-yazar değil, %48,9'u ilkököl, %12,3'ü lise, %4,3'ü üniversite düzeyidir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ise %43,8'i okur-yazar değil, %46'sı ilkököl, %8,5'i lise, %1,7'si üniversite düzeyindedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin %94,6'sının babasının hayatta olduğu, %5,1'nin ise hayatta olmadığı, %99,6'sının annesinin hayatta olduğu, %0,4'nün ise hayatta olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin evde şiddete şahit olma durumuna bakıldığında %26,8'nin evde şiddete şahit olduğu, %73,2'sinin evde şiddete şahit olmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda Tablo 4.2'de ayrıntılı bir şekilde öğrencilerin demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 4.2 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sınıf	N	%	Valid Percent	Cumulative Percent
3	181	77,0	77,0	77,0
4	54	23,0	23,0	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Cinsiyet				
kız	132	56,2	56,2	56,2
erkek	103	43,8	43,8	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Ülke				
Suriye	213	90,6	90,6	90,6
Irak	11	4,7	4,7	95,3
Afganistan	10	4,3	4,3	99,6
İran	1	,4	,4	100,0
Total	235	100,0	100,0	
Aile yapısı				
çekirdek	147	62,6	62,6	62,6
geniş	84	35,7	35,7	98,3
parçalanmış	4	1,7	1,7	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Kardeş sayısı				
1,00	4	1,7	1,7	1,7
2,00	17	7,2	7,2	8,9
3,00	33	14,0	14,0	23,0
4,00	35	14,9	14,9	37,9
5,00	52	22,1	22,1	60,0
6,00	39	16,6	16,6	76,6
7,00	25	10,6	10,6	87,2

8,00	10	4,3	4,3	91,5
9,00	7	3,0	3,0	94,5
10,00	9	3,8	3,8	98,3
11,00	2	,9	,9	99,1
12,00	1	,4	,4	99,6
13,00	1	,4	,4	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Babanın eğitim düzeyi				
okur-yazar değil	82	34,9	34,9	34,9
ilkokul	114	48,5	48,5	83,4
lise	29	12,3	12,3	95,7
üniversite	10	4,3	4,3	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Annenin eğitim düzeyi				
okur-yazar değil	103	43,8	43,8	43,8
ilkokul	108	46,0	46,0	89,8
lise	20	8,5	8,5	98,3
üniversite	4	1,7	1,7	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Babanın hayatta olma durumu				
sağ	223	94,9	94,9	94,9
vefat	12	5,1	5,1	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Annenin hayatta olma durumu				
sağ	234	99,6	99,6	99,6
vefat	1	,4	,4	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Türkçe seviyesi				
az	96	40,9	40,9	40,9
orta	90	38,3	38,3	79,1
iyi	49	20,9	20,9	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	
Evde şiddete şahit olma durumu				
evet	63	26,8	26,8	26,8
hayır	172	73,2	73,2	100,0
Toplam	235	100,0	100,0	

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Nicel veriler yanında nitel veriler de toplanmıştır. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinmek için sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerine açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma ve akran zorbalığını uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen 37 madde ve beş alt boyuttan oluşan Akran Zorbalığı Belirleme

Ölçeği İlkokul (Çocuk) Formu kullanılmıştır. Tek bir ölçek formu biçiminde düzenlenmiş olup, ölçek kurban (zorbalığa maruz kalan) ve zorba (zorbaca davranış gösteren) olarak ikili ölçüm yapmaktadır. Öğrencilere Kişisel Bilgi Formları uygulanmış olup öğrencilerin zorba ve kurban eğilim düzeylerini etkileyen değişkenler belirlenmiştir.

Çalışmada öğrenci grubunun verileri toplanması için Kişisel Bilgi Formu (EK-3) ve Akran Zorbalığı Çocuk Formu (EK-4) kullanılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmeni verileri toplanması için ise Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri formu (EK-5) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu yabancı uyruklu öğrencinin; sınıf, cinsiyet, hangi ülkeden geldiği, aile yapısı, kardeş sayısı, annenin ve babanın eğitim düzeyi ve hayatta olup olmama durumu, öğrencinin Türkçe bilme seviyesi ve evde şiddete şahit olma durumunu içeren sorulardan oluşmaktadır.

Akran Zorbalığı Ölçeği

Çalışmada, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen 37 madde ve beş alt boyuttan oluşan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği İlkokul (Çocuk) Formu kullanılmıştır. Tek bir ölçek formu biçiminde düzenlenmiş olmasına rağmen, ölçek kurban (zorbalığa maruz kalan) ve zorba (zorbaca davranış gösteren) olarak ikili ölçüm yapmaktadır. 5’li likert şeklinde tasarlanmış ölçeğin maddeleri “Hiçbir zaman” (1) ile “Hemen hemen her gün” (5) arasında değerlendirilmektedir. Ölçek madde ve boyutlarına ilişkin elde edilen ortalama puanlarının yüksek olması bu zorbalığın yapılma sıklığını/yoğunluğunu göstermektedir.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin bu çalışma için uygunluğu Alpha modeli ile iç tutarlılık (güvenirlilik) katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliği değerlendirilmiştir. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin ilk alt boyutu olan ve 10 maddeden oluşan “Fiziksel zorbalık” boyutuna ait güvenirlilik katsayısı (Cronbach’s Alpha), kurban için 0,968 ve zorba için 0,955; altı maddeden oluşan “Sözel zorbalık” alt boyutu kurban için 0,945 ve zorba için 0,859; beş maddeden oluşan “Dışlama” alt

boyutu kurban için 0,888 ve zorba için 0,876; yedi maddeden oluşan “Söylenti çıkarma” alt boyutu kurban için 0,890 ve zorba için 0,921 ve dokuz maddeden oluşan “Eşyalara zarar verme” alt boyutu kurban için 0,797 ve zorba için 0,911 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli içinse iç tutarlılık katsayısı kurban için 0,971 ve zorba için 0,975 olarak bulunmuştur. Bu değerler, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin yeterli ve yüksek olduğunu göstermektedir. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin geneli ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir (Palak, 2018).

Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

Veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öncelikle konu ile ilgili alanyazın taranarak 6 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlandı. Araştırma soruları hazırlanırken 2 sınıf öğretmeni, 1 PIKTES öğretmeni, 1 rehberlik öğretmeni ve 1 bilim uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri baz alınarak; altı soru öğretmenlerin demografik bilgilerine, altı soru akran zorbalığı hakkında ki görüşlerine yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda branş, cinsiyet, kıdem, sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu soruları yer almaktadır. Görüşme formunda olan sorular ise şu şekildedir;

- Okulda sınıf içinde ve dışında yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemlediğiniz zorbalık davranışları nelerdir?
- Sizce yabancı uyruklu öğrencilerde ortaya çıkan zorbalık davranışlarının temel sebepleri nelerdir?
- Zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların özellikleri nelerdir?
- Zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların özellikleri nelerdir?
- Zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulamalarınız nelerdir?
- Zorbalık davranışlarını önlemek için ne gibi önlemler alıyorsunuz?

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma için uygulamaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden ve araştırma yapabilmek için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan araştırma izni alınmıştır (EK-1). Araştırma izninin ardından belirlenen okullara giderek okul yetkilileri ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçeklerin hangi günlerde uygulanacağına ilişkin plan yapılmıştır. Planlanan tarihlerde ilgili okullara giderek, öğrenci ölçekleri uygun ders saatlerinde yüz yüze uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında okullarda UNICEF'in tercüman olma konusunda görevlendirdiği gönüllü eğitimcilerden yardım alınmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerle dil engelinden dolayı ölçeklerin uygulanması 5'er kişilik gruplar oluşturularak 30-35 dakika sürmüştür. Öğretmenlere uygulanan görüşme formlarının bazıları öğretmenlerin uygun olduğu saatlerde yüz yüze uygulanmıştır. Bazı görüşmeler ise pandemi şartlarından dolayı internet üzerinden yazılı olarak toplanmıştır. Katılımcılarla görüşme yapıldıktan sonra elde edilen veriler kaydedilip bilgisayarda düzenlenmiştir. Böylece veri kaybının önüne geçilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinden elde edilen veriler 'Betimsel Analiz' yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler belirli bir anlam bütünlüğünün yakalanması amacıyla ana tema ve alt temalardan oluşmuştur. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek bulgular sistematik bir şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, sayısal değerlerle ifade edilebilmesi için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan 250 öğrenciden elde edilen 235 geçerli ölçek SPSS programında analiz edilmiştir. Öncelikle çalışmanın amacına bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin seçimi için (parametrik veya non-parametrik) Kolmogorov-Smirnov testiyle veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir. Veri grubunun normallik dağılımı sağlanması için $p > .05$ olması gerekmekte ve buna göre inceleme yapılmaktadır. Bağımsız değişken gruplarının bağımlı değişkenler (ölçek puanları) üzerindeki dağılımların normalliğini araştırmak üzere yapılan testlerin sonuçları şu şekildedir;

Tablo 3.1 Yabancı uyruklu öğrencilerin demografik özelliklerinin akran zorbalığı ölçeği puanları üzerindeki normallik dağılımlarına yönelik Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Akran Zorbalığı	cinsiyet	aile	kardeş	Anne eğ.	Baba eğ.	Anne yaş.	Baba yaş.	Türkçe	Evde şid.
Fiziksel zorbalık	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,006**
Sözel zorbalık	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Dışlama	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,039*
Söylenti çıkarma ve yayma	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000**	,000***	,000***	,000***
Eşyalara zarar verme	,000***	,000***	,000***	,000**	,000**	,000**	,000***	,000***	,000***
Zorbalık eğilimi (genel)	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Fiziksel zorbalık	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Sözel zorbalık	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Dışlama	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Söylenti çıkarma ve yayma	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Eşyalara zarar verme	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***
Kurban eğilimi (genel)	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***	,000***

* $p < .05$, ** $p < .01$ ve *** $p < .001$

Tablo 3.1’de de görüleceği üzere araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyeti, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve hayatta olmaları, Türkçe bilme seviyeleri ve evde şiddete şahit olma durumları değişkenlerinin akran zorbalığı ölçeği ve alt boyut puanları üzerindeki dağılımı normallik göstermemektedir ($p < .05$).

Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin, akran zorbalığına ilişkin puanların ortalaması (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

2. Yabancı uyruklu öğrencilerin; cinsiyet, anne ve babalarının hayatta olup olmama durumuna ve evde şiddete şahit olma durumuna bağlı olarak akran zorbalığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) non-parametrik Manny-Whitney U uygulanmıştır.

3. Yabancı uyruklu öğrencilerin; aile yapısı, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve Türkçe bilme seviyelerine bağlı olarak akran zorbalığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere All Pairwise Comparisons Post Hoc yapılmıştır.

4. Yabancı uyruklu öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak akran zorbalığına ilişkin puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Spearman's Rank Korelasyon testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar/ilişkiler "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

4.1 İlkokullardaki Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çalışmada, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen 37 madde ve beş alt boyuttan oluşan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği İlkokul (Çocuk) Formu kullanılmıştır. Tek bir ölçek formu biçiminde düzenlenmiş olmasına rağmen, ölçek kurban (zorbalığa maruz kalan) ve zorba (zorbaca davranış gösteren) olarak ikili ölçüm yapmaktadır. Ölçek, fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin ölçeğin madde ve boyutlarına ilişkin puanlarının hesaplanmasında ve değerlendirilmesinde aşağıdaki seçenek ve puanlar dikkate alınmıştır.

<u>Seçenek</u>	<u>Puanlar</u>
Hemen hemen her gün	5
Haftada en az bir defa	4
Ayda en az bir defa	3
Yarıyılıda bir defa	2
Hiçbir zaman	1

4.1.1 Yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık ölçeğinin genel ve alt boyutları ile birlikte zorbalık eğilim düzeyleri incelenmiş olup Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Zorba eğilimi alt boyutlarına ilişkin ortalama değerler

Boyut/Ölçek	N	\bar{x}	ss
Fiziksel zorbalık	235	1,3757	,45297
Sözel zorbalık	235	1,5461	,66747
Dışlama	235	1,6085	,77983
Söylenti çıkarma ve yayma	235	1,5562	,63603
Eşyalara zarar verme	235	1,3201	,40459
Zorbalık eğilimi (genel)	235	1,4813	,48485

Tablo 4.1’de de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık eğilimi boyutlarına ilişkin ortalama puanları (düzeyleri) büyükten küçüğe doğru sıralandığında en yüksek ortalamaya sahip zorbalık alt boyutunun *dışlama* ($\bar{x}=1,6085$) olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise sırasıyla; *söylenti çıkarma ve yayma* ($\bar{x}=1,5562$), *sözel zorbalık* ($\bar{x}=1,5461$), *fiziksel zorbalık* ($\bar{x}=1,3757$), *eşyalara zarar verme* ($\bar{x}=1,4813$). Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanları (düzeyleri) genel olarak değerlendirildiğinde, *zorbalık eğilimi düzeylerinin* oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin kurban eğilimi ölçeğinin genel ve alt boyutları ile birlikte kurban eğilim düzeyleri incelenmiş olup Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Kurban eğilimi alt boyutlarına ilişkin ortalama değerler

Boyut/Ölçek	N	\bar{x}	ss
Fiziksel zorbalık	235	1,1787	,34612
Sözel zorbalık	235	1,2255	,44760
Dışlama	235	1,2170	,40768
Söylenti çıkarma ve yayma	235	1,2371	,41981
Eşyalara zarar verme	235	1,1021	,25072
Kurban eğilimi (genel)	235	1,1921	,30912

Tablo 4.2’de de görüleceği üzere, araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma eğilimlerine ilişkin alt boyutlarının ortalama puanları (düzeyleri) büyükten küçüğe doğru sıralandığında en yüksek ortalamaya sahip kurban eğilimi alt boyutunun *söylenti çıkarma ve yayma* ($\bar{x}=1,2371$) olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise sırasıyla; *sözel zorbalık* ($\bar{x}=1,2255$), *dışlama* ($\bar{x}=1,2170$), *fiziksel zorbalık* ($\bar{x}=1,1787$), *eşyalara zarar verme* ($\bar{x}=1,1021$). Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanları (düzeyleri) genel olarak değerlendirildiğinde, *kurban eğilimi düzeylerinin* oldukça düşük olduğu söylenebilir.

4.1.2 Yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak zorbalık eğilimi düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar non-parametrik Manny-Whitney U testiyle incelenmiştir ve sonuçları Tablo 4.3’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3 Yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık eğilimi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Manny-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler		Manny-Whitney U	
		N	Sıra ort.	Z	p
Zorbalık eğilimi(genel)	Kız	132	104,29	-3,510	,000*
	Erkek	103	135,57		
Fiziksel zorbalık	Kız	132	103,05	-3,883	,000*
	Erkek	103	137,17		
Sözel zorbalık	Kız	132	106,06	-3,132	,002*
	Erkek	103	133,30		
Dışlama	Kız	132	106,10	-3,071	,002*
	Erkek	103	133,25		
Söylenti çıkarma ve yayma	Kız	132	104,22	-3,595	,000*
	Erkek	103	135,67		
Eşyalara zarar verme	Kız	132	109,37	-2,278	,023*
	Erkek	103	129,06		

Z=Mann Whitney U Testi, * $p < 0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *zorbalık genel boyutu düzeyi* ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak genel zorbalık sıra ortalama puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha zorba olduğu görülmektedir (s.o(Kız) = 104,29 ve s.o (Erkek) = 135,57).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *fiziksel zorbalık* alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak fiziksel zorbalık sıra ortalama puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha zorba olduğu görülmektedir (s.o(Kız) = 103,05 ve s.o(Erkek) = 137,17).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *sözel zorbalık* alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .002$]. Cinsiyete bağlı olarak sözel zorbalık sıra ortalama puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha zorba olduğu görülmektedir (S.O(Kız) = 106,06 ve S.O(Erkek) = 133,30)

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *dışlama* alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .002$]. Cinsiyete bağlı olarak dışlama alt boyutunun sıra ortalama puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha zorba olduğu görülmektedir (S.O(Kız) = 106,10 ve S.O(Erkek) = 133,25)

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak söylenti çıkarma ve yayma alt boyutunun sıra ortalama puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha zorba olduğu görülmektedir (S.O(Kız) = 104,22 ve S.O(Erkek) = 135,67)

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *eşyalara zarar verme* alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .023$]. Cinsiyete bağlı olarak eşyalara zarar verme alt boyutunun sıra ortalama puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha zorba olduğu görülmektedir (S.O(Kız) = 109,37 ve S.O(Erkek) = 126,09)

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak kurban eğilimi düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı Manny-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.4’de özetlenmiştir.

Tablo 4.4 Yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Manny-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	cinsiyet	Betimsel İstatistikler		Manny-Whitney U	
		N	Sıra ort.	Z	p
Kurban olma eğilimi(genel)	Kız	132	98,84	-5,170	,000*
	Erkek	103	142,55		
Fiziksel zorbalık	Kız	132	102,21	-4,533	,000*

	Erkek	103	138,24		
Sözel zorbalık	Kız	132	101,59	-4,984	,000 *
	Erkek	103	139,03		
Dışlama	Kız	132	101,89	-4,975	,000 *
	Erkek	103	138,65		
Söylenti çıkarma ve yayma	Kız	132	102,02	-4,761	,000 *
	Erkek	103	138,48		
Eşyalara zarar verme	Kız	132	103,14	-4,793	,000 *
	Erkek	103	137,05		

Z=Mann Whitney U Testi, * $p < 0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında kurban eğilimi genel boyut düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak zorbalığa maruz kalma puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (s.o (Kız) = 98,84 ve s.o (Erkek) = 142,55).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *fiziksel zorbalığa* maruz kalma düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak fiziksel zorbalığa maruz kalma puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (s.o (Kız) = 102,21 ve s.o (Erkek) = 138,24).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *sözel zorbalığa* maruz kalma düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak sözel zorbalığa maruz kalma puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (s.o (Kız) = 101,59 ve s.o (Erkek) = 139,03).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *dışlamaya* maruz kalma düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak dışlamaya maruz kalma puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (s.o (Kız) = 101,89 ve s.o (Erkek) = 138,65).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *söylenti çıkarma ve yaymaya* maruz kalma düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak *söylenti çıkarma ve yayma* maruz kalma puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (s.o (Kız) = 102,02 ve s.o (Erkek) = 138,48).

Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *eşyalara zarar verme* alt boyutuna göre zorbalığa maruz kalma düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$p = .000$]. Cinsiyete bağlı olarak *eşyalara zarar vermeye* maruz kalma puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (s.o (Kız) = 103,14 ve s.o (Erkek) = 137,05).

4.1.3 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile aile yapısı arasındaki fark

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin aile yapısına bağlı olarak zorba ve kurban olma eğilimi düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Kruskal Wallis testiyle incelenmiştir. Tablo 4.5’de özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.5 Yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeylerinin aile yapısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi

Boyut/ölçek	aile yapısı	Betimsel N	Analiz Sıra ort.	Kruskal Wallis		
				χ^2	df	p
Fiziksel zorbalık	çekirdek	147	117,28	,753	2	,686
	geniş	84	120,52			
	parçalanmış	4	91,75			
Sözel zorbalık	çekirdek	147	117,18	,244	2	,885
	geniş	84	120,03			
	parçalanmış	4	105,50			
Dışlama	çekirdek	147	119,56	,245	2	,885
	geniş	84	114,12			
	parçalanmış	4	142,13			
Söylenti çıkarma	çekirdek	147	118,12	,191	2	,909
	geniş	84	118,47			
	parçalanmış	4	103,63			
Eşyalara zarar verme	çekirdek	147	112,21	2,622	2	,269
	geniş	84	128,72			
	parçalanmış	4	105,75			
Zorbalık eğilimi(genel)	çekirdek	147	117,49	,072	2	,965
	geniş	84	118,88			
	parçalanmış	4	118,38			
Fiziksel zorbalık	çekirdek	147	118,57	,194	2	,907
	geniş	84	117,61			
	parçalanmış	4	105,25			
Sözel zorbalık	çekirdek	147	120,05	,757	2	685
	geniş	84	115,25			
	parçalanmış	4	100,63			
Dışlama	çekirdek	147	122,94	3,050	2	,218
	geniş	84	109,58			
	parçalanmış	4	113,38			

Söylenti çıkarma	çekirdek	147	117,44	,061	2	,970
	geniş	84	119,15			
	parçalanmış	4	114,50			
Eşyalara zarar verme	çekirdek	147	111,43	5,990	2	,050
	geniş	84	118,95			
	parçalanmış	4	119,25			
Kurban olma eğilimi(genel)	çekirdek	147	118,03	,445	2	,801
	geniş	84	118,95			
	parçalanmış	4	97,00			

$\chi^2=Kruskal Wallis H Testi$, $*p<0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.5 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin aile yapılarının, zorba ve kurban olma düzeylerinde genel ve alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin ailelerinin çekirdek aile, geniş aile veya parçalanmış aile olmasının zorba ve kurban olma eğilim (genel ve alt boyutları) düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.4 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkisi

Yabancı uyruklu öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman's rank korelasyon katsayıları testiyle incelenmiştir.

Tablo 4.6 Yabancı uyruklu öğrencilerinin zorbalık eğilimi düzeyleri ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiye yönelik Spearman's Rank Korelasyon testi

	fiziksel	sözel	dışlama	söylenti	eşya	zorba	fiziksel	sözel	dışlama	söylenti	eşya	kurban
K Spearman's rank	,138*	,175**	,146*	,154*	,114	,171**	,157*	,097	,020	,067	,149*	,097
A Corr.												
R Sig. (2-tailed)	,035	,007	,025	,018	,080	,009	,016	,137	,755	,308	,023	,139
D N	235	235	235	235	235	235	235	235	235	235	235	235
E												
Ş												

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Tablo 4.6 incelendiğinde zorbalık ölçeğinde; *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutlarında ve *zorba eğilimi* genel boyutu düzeylerinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon değeri artı değerli olduğundan kardeş sayısı ile zorbalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kardeş sayısı arttıkça zorbalık eğiliminin arttığı söylenebilir. Kurban eğilimi ölçeğinde

ise; *fiziksel zorbalık*, *eşyaya zarar verme* alt boyutları düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon değeri artı değerli olduğundan kardeş sayısı ile zorbalığa maruz kalma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani kardeş sayısı arttıkça kurban olma eğiliminin arttığı söylenebilir.

4.1.5 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile anne ve babanın eğitim düzeyi arasındaki fark

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilim düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testiyle incelenmiştir. Tablo 4.7’de özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.7 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ve annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi

Boyut/ölçek	Annenin eğitim düzeyi	Betimsel Analiz		Kruskal Wallis		
		N	Sıra ort.	χ^2	df	N
Fiziksel Zorbalık	okur-yazar değil	103	127,08	14,512	3	,002*
	ilkokul	108	119,54			
	lise	20	65,30			
	üniversite	4	106,25			
Sözel Zorbalık	okur-yazar değil	103	126,25	9,428	3	,024*
	ilkokul	108	117,22			
	lise	20	77,08			
	üniversite	4	131,25			
Dışlama	okur-yazar değil	103	126,49	3,927	3	,269
	ilkokul	108	113,66			
	lise	20	97,63			
	üniversite	4	118,63			
Söylenti çıkarma ve yayma	okur-yazar değil	103	126,52	5,288	3	,152
	ilkokul	108	115,28			
	lise	20	90,88			
	üniversite	4	107,75			
Eşyalara zarar verme	okur-yazar değil	103	121,74	3,207	3	,361
	ilkokul	108	119,43			
	lise	20	96,25			
	üniversite	4	91,88			
Zorba Eğilimi(genel)	okur-yazar değil	103	125,77	6,751	3	,080
	ilkokul	108	117,26			
	lise	20	82,88			
	üniversite	4	113,50			
Fiziksel Zorbalık	okur-yazar değil	103	128,77	9,020	3	,029*
	ilkokul	108	112,42			
	lise	20	89,28			
	üniversite	4	135,00			
Sözel Zorbalık	okur-yazar değil	103	130,56	13,314	3	,004*
	ilkokul	108	111,64			
	lise	20	84,80			
	üniversite	4	132,13			
Dışlama	okur-yazar değil	103	129,06	11,782	3	,008*
	ilkokul	108	111,39			

	lise	20	90,13			
	üniversite	4	151,00			
Söylenti	okur-yazar değil	103	130,51	10,705	3	,013*
çıkarma ve	ilkokul	108	109,29			
yayma	lise	20	95,90			
	üniversite	4	141,50			
Eşyalara zarar	okur-yazar değil	103	127,94	6,471	3	,091
verme	ilkokul	108	109,31			
	lise	20	113,53			
	üniversite	4	119,25			
Kurban	okur-yazar değil	103	130,47	11,545	3	,009*
eğilimi(genel)	ilkokul	108	110,74			
	lise	20	85,75			
	üniversite	4	154,13			

χ^2 =Kruskal Wallis H Testi, * p <0,05:İlişki Anlamlı

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında *fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık* alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma eğilimleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutları ve *kurban olma eğilimi* genel boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan Kruskal Wallis testinden sonra annenin eğitim düzeyleri arasında öğrencilerin zorbalık eğilim puanlarının farklılaşmaların hangi değişkenler arasında gerçekleştiğini araştırmak üzere yapılan All Pairwise Post Hoc’a göre (Tablo 4.8);

Tablo 4.8 Annenin eğitim düzeyinin hangi grupları arasında zorbalık eğilimi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik All Pairwise Post Hoc

Boyut/Ölçek	Sample1-Sample2	Test statistic	Ss	Sig.	Adj.sig.(p)
	lise-üniversite	-40,950	36,612	,263	1,000
	lise-ilkokul	54,237	16,272	,001	,005*
Fiziksel Zorbalık	lise- okur-yazar değil	61,778	16,334	,000	,001*
	üniversite-ilkokul	13,287	34,035	,696	1,000
	üniversite- okur-yazar değil	20,828	34,065	,541	1,000
	ilkokul- okur-yazar değil	7,541	9,206	,413	1,000
	lise-ilkokul	40,147	16,106	,013	,076
	lise- okur-yazar değil	49,173	16,167	,002	,014
Sözel Zorbalık	lise-üniversite	-54,175	36,239	,135	,810
	ilkokul- okur-yazar değil	9,025	9,112	,322	1,000
	ilkokul-üniversite	-14,028	33,689	,677	1,000
	okur-yazar değil -üniversite	-5,002	33,718	,882	1,000

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık ölçeği *fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık* alt boyutları ile annelerinin eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı

uyruklu öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi azaldıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir($p<0,05$).

Yapılan Kruskal Wallis testinden sonra annenin hangi eğitim düzeyleri arasında öğrencilerin kurban olma eğilim puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan All Pairwise Post Hoc'a göre (Tablo 4.9);

Tablo 4.9 Annenin eğitim düzeyinin hangi grupları arasında kurban olma eğilim düzeylerinde anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik All Pairwise Post Hoc

Boyut/Ölçek	Sample1-Sample2	Test statistic	Ss	Sig.	Adj.sig.(p)
Fiziksel Zorbalık	lise-ilkokul	23,142	14,719	,116	,695
	lise- okur-yazar değil	39,497	14,774	,008	,045*
	lise-üniversite	-45,725	33,117	,167	1,000
	ilkokul- okur-yazar değil	16,355	8,327	,050	,297
	ilkokul-üniversite	-22,583	30,786	,463	1,000
	okur-yazar değil -üniversite	-6,228	30,813	,840	1,000
Sözel Zorbalık	lise-ilkokul	26,844	13,909	,054	,322
	lise- okur-yazar değil	45,763	13,961	,001	,006*
	lise-üniversite	-47,325	31,295	,130	,783
	ilkokul- okur-yazar değil	18,920	7,869	,016	,097
	ilkokul-üniversite	-20,481	29,092	,481	1,000
	okur-yazar değil -üniversite	-1,562	29,117	,957	1,000
Dışlama	lise-ilkokul	21,269	13,680	,120	,720
	lise- okur-yazar değil	38,933	13,731	,005	,027*
	lise-üniversite	-60,875	30,779	,048	,288
	ilkokul- okur-yazar değil	17,665	7,739	,022	,135
	ilkokul-üniversite	-39,606	28,613	,166	,998
	okur-yazar değil -üniversite	-21,942	28,638	,444	1,000
Söylenti çıkarma ve yayma	lise-ilkokul	13,387	14,177	,345	1,000
	lise- okur-yazar değil	34,615	14,231	,015	,090
	lise-üniversite	-45,600	31,898	,153	,917
	ilkokul- okur-yazar değil	21,228	8,021	,008	,049*
	ilkokul-üniversite	-32,213	29,654	,277	1,000
	okur-yazar değil -üniversite	-10,985	29,679	,711	1,000
Kurban eğilimi (genel)	lise-ilkokul	24,991	15,652	,110	,662
	lise- okur-yazar değil	44,721	15,712	,004	,027*
	lise-üniversite	-68,375	35,218	,052	,313
	ilkokul- okur-yazar değil	19,730	8,856	,026	,155
	ilkokul-üniversite	-43,384	32,739	,185	1,000
	okur-yazar değil -üniversite	-23,654	32,768	,470	1,000

Tablo 4.9 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin kurban eğilimi ölçeği *fiziksel zorbalık*, *sözel zorbalık*, *dışlama* alt boyutları ve *kurban eğilimi* genel boyutu eğilimi ile annelerinin eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin annelerinin

eğitim düzeyi azaldıkça zorbalığa maruz kalma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir($p<0,05$).

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilim düzeyleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testiyle incelenmiştir. Tablo 4.10’da özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.10 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi

Boyut/Ölçek	Babanın eğitim düzeyi	Betimsel İstatistik		Kruskal Wallis		
		N	Sıra ort.	X ²	df	p
Fiziksel Zorbalık	okur-yazar değil	103	132,98	9,755	3	,021*
	ilkokul	108	115,77			
	lise	20	91,48			
	üniversite	4	97,45			
	Total	235				
Sözel Zorbalık	okur-yazar değil	103	124,82	8,044	3	,045*
	ilkokul	108	122,22			
	lise	20	87,55			
	üniversite	4	102,25			
	Total	235				
Dışlama	okur-yazar değil	103	129,30	7,593	3	,055
	ilkokul	108	118,07			
	lise	20	90,45			
	üniversite	4	104,40			
	Total	235				
Söylenti çıkarma ve yayma	okur-yazar değil	103	132,49	9,705	3	,021*
	ilkokul	108	116,31			
	lise	20	92,28			
	üniversite	4	93,05			
	Total	235				
Eşyalara zarar verme	okur-yazar değil	103	122,97	1,085	3	,781
	ilkokul	108	116,83			
	lise	20	108,84			
	üniversite	4	117,15			
	Total	235				
Zorba Eğilimi(genel)	okur-yazar değil	103	129,02	8,170	3	,043*
	ilkokul	108	118,46			
	lise	20	90,02			
	üniversite	4	103,50			
	Total	235				
Fiziksel Zorbalık	okur-yazar değil	103	131,25	7,958	3	,047*
	ilkokul	108	114,61			
	lise	20	97,34			
	üniversite	4	107,95			
	Total	235				
Sözel Zorbalık	okur-yazar değil	103	132,79	14,024	3	,003*
	ilkokul	108	116,46			
	lise	20	91,97			
	üniversite	4	89,85			
	Total	235				
Dışlama	okur-yazar değil	103	136,28	14,167	3	,003*
	ilkokul	108	110,64			
	lise	20	101,10			
	üniversite	4	101,05			
	Total	235				
Söylenti çıkarma ve yayma	okur-yazar değil	103	135,30	12,072	3	,007*
	ilkokul	108	111,27			
	lise	20	103,12			
	üniversite	4	96,05			
	Total	235				
Eşyalara zarar verme	okur-yazar değil	103	131,68	9,330	3	,025*
	ilkokul	108	112,35			

	lise	20	101,34			
	üniversite	4	118,55			
Kurban eğilimi(genel)	okur-yazar değil	103	136,36	11,746	3	,008*
	ilkokul	108	111,86			
	lise	20	97,45			
	üniversite	4	97,10			

χ^2 =Kruskal Wallis H Testi, * $p < 0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere yabancı uyruklu öğrencilerin, zorbalık eğiliminin *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma alt boyutu ve zorbalık düzeyi* ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma eğiliminin ise *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme alt boyutları ve kurban olma eğilimi genel* boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan Kruskal Wallis testinden sonra babanın hangi eğitim düzeyleri arasında öğrencilerin zorbalık eğilim puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan All Pairwise Post Hoc’a göre (Tablo 4.11);

Tablo 4.11 Babanın eğitim düzeyinin hangi grupları arasında zorba eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik All Pairwise Comparison Post Hoc

Boyut/Ölçek	Sample1-Sample2	Test statistic	Ss	Sig.	Adj.sig.(p)
Fiziksel Zorbalık	lise- üniversite	-5,967	24,513	,808	1,000
	lise- ilkokul	24,289	13,902	,081	,484
	lise- okur-yazar değil	41,499	14,442	,004	0,24*
	üniversite-ilkokul	18,322	22,045	,406	1,000
	üniversite- okur-yazar değil	35,532	22,390	,113	,675
	ilkokul- okur-yazar değil	17,210	9,679	,075	,452
Söylenti çıkarma ve yayma	lise- üniversite	-,774	24,401	,975	1,000
	lise- ilkokul	24,031	13,838	,082	,495
	lise- okur-yazar değil	40,218	14,376	,005	,031*
	üniversite-ilkokul	23,257	21,945	,289	1,000
	üniversite- okur-yazar değil	39,444	22,287	,077	,461
	ilkokul- okur-yazar değil	16,187	9,635	,093	,558
Zorba eğilimi (genel)	lise- üniversite	11,271	24,864	,650	1,000
	lise- ilkokul	28,129	14,101	,046	,276
	lise- okur-yazar değil	40,108	14,649	,006	,037*
	üniversite-ilkokul	16,859	22,361	,451	1,000
	üniversite- okur-yazar değil	28,838	22,711	,204	1,000
	ilkokul- okur-yazar değil	11,979	9,818	,222	1,000

Tablo 4.11 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık ölçeği *fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma alt boyutları ve zorba eğilimi genel* boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir

farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi azaldıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Yapılan Kruskal Wallis testinden sonra babanın hangi eğitim düzeyleri arasında öğrencilerin kurban olma eğilim puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan All Pairwise Comparison'a göre (Tablo 4.12);

Tablo 4.12 Babanın eğitim düzeyinin hangi grupları arasında kurban olma eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik All Pairwise Comparison Post Hoc

Boyut/Ölçek	Sample1-Sample2	Test statistic	Ss	Sig.	Adj.sig.(p)
Sözel Zorbalık	üniversite-lise	2,116	20,953	,920	1,000
	üniversite-ilkokul	26,606	18,844	,158	,948
	üniversite- okur-yazar değil	42,937	19,138	,025	,149
	lise-ilkokul	24,491	11,883	,039	,236
	lise- okur-yazar değil	40,821	12,344	,001	,006*
	ilkokul- okur-yazar değil	16,330	8,273	,048	,290
Dışlama	üniversite-lise	0,53	20,608	,998	,720
	üniversite-ilkokul	9,586	18,533	,605	,027*
	üniversite- okur-yazar değil	35,230	18,823	,061	,288
	lise-ilkokul	9,533	11,687	,415	,135
	lise- okur-yazar değil	35,177	12,141	,004	,023*
	ilkokul- okur-yazar değil	25,645	8,137	,002	,010*
Söylenti çıkarma ve yayma	üniversite-lise	7,071	21,357	,741	1,000
	üniversite-ilkokul	15,218	19,207	,428	1,000
	üniversite- okur-yazar değil	39,249	19,507	,044	,265
	lise-ilkokul	8,147	12,112	,501	1,000
	lise- okur-yazar değil	32,178	12,582	,011	,063
	ilkokul- okur-yazar değil	24,031	8,433	,004	,026*
Kurban eğilimi (genel)	üniversite-lise	,348	23,580	,988	1,000
	üniversite-ilkokul	14,755	21,206	,487	1,000
	üniversite- okur-yazar değil	39,260	21,537	,068	,410
	lise-ilkokul	14,407	13,373	,281	1,000
	lise- okur-yazar değil	38,911	13,892	,005	,031*
	ilkokul- okur-yazar değil	24,504	9,310	,008	,051

Tablo 4.12 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin kurban eğilimi ölçeği *fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutları ve *kurban eğilimi genel* boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi azaldıkça kurban olma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık ölçeği *dışlama* alt boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında üniversiteden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi azaldıkça kurban eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.1.6 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile anne ve babanın hayatta olma durumu arasındaki fark

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin anne ve babalarının hayatta olma durumuna bağlı olarak zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı Manny-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.13’de özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.13 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ve annenin yaşam durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Manny-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	Anne	Betimsel İstatistik		Manny- Whitney U	
		N	Sıra ort.	Z	Sig.(p)
Fiziksel zorbalık	sağ	234	117,53	-1,642	,101
	vefat	1	227,50		
Sözel zorbalık	sağ	234	118,09	-,310	,756
	vefat	1	97,50		
Dışlama	sağ	234	117,50	-1,692	,091
	vefat	1	235,00		
Söylenti çıkarma ve yayma	sağ	234	117,69	-1,092	,275
	vefat	1	190,50		
Eşyalara zarar verme	sağ	234	117,77	-1,121	,262
	vefat	1	172,00		
Zorba eğilimi(genel)	sağ	234	117,53	-1,404	,160
	vefat	1	228,00		
Fiziksel zorbalık	sağ	234	118,21	-,796	,426
	vefat	1	70,00		
Sözel zorbalık	sağ	234	118,17	-,693	,488
	vefat	1	78,50		
Dışlama	sağ	234	118,16	-,669	,504
	vefat	1	80,50		
Söylenti çıkarma ve yayma	sağ	234	118,18	-,723	,470
	vefat	1	76,00		
Eşyalara zarar verme	sağ	234	118,14	-,614	,539
	vefat	1	85,00		
Kurban eğilimi(genel)	sağ	234	118,26	-,966	,334
	vefat	1	56,00		

Z=Mann Whitney U Testi, * $p < 0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi annesinin hayatta olma durumuna göre yabancı uyruklu öğrencilerin, akran zorbalığı ölçeğine ilişkin puanları arasında zorba ve kurban olma eğiliminin genel ve alt boyut düzeyleri ile yabancı uyruklu öğrencinin annesinin sağ veya vefat etmiş olması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının hayatta olma durumuna bağlı olarak zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı Manny-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.14’de özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.14 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ve babanın yaşam durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Manny-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	Baba	Betimsel İstatistik		Mann y-Whitney U	
		N	Sıra ort.	Z	Sig.(p)
Fiziksel zorbalık	sağ	223	117,25	-,743	,458
	vefat	12	131,96		
Sözel zorbalık	sağ	223	117,37	-,625	,532
	vefat	12	129,63		
Dışlama	sağ	223	116,41	-1,216	,224
	vefat	12	147,58		
Söylenti çıkarma ve yayma	sağ	223	117,33	-,670	,503
	vefat	12	130,54		
Eşyalara zarar verme	sağ	223	117,52	-,884	,377
	vefat	12	127,00		
Zorba eğilimi(genel)	sağ	223	116,87	-975	,330
	vefat	12	139,04		
Fiziksel zorbalık	sağ	223	117,20	-,875	,382
	vefat	12	132,88		
Sözel zorbalık	sağ	223	116,80	-1,390	,165
	vefat	12	140,33		
Dışlama	sağ	223	117,33	-,791	,429
	vefat	12	130,50		
Söylenti çıkarma ve yayma	sağ	223	117,33	-,552	,581
	vefat	12	130,50		
Eşyalara zarar verme	sağ	223	117,51	-1,118	,264
	vefat	12	127,04		
Kurban eğilimi(genel)	sağ	223	116,89	-1,141	,254
	vefat	12	138,63		

Z=Mann Whitney U Testi, * $p < 0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.14 incelendiğinde babasının hayatta olma durumuna göre yabancı uyruklu öğrencilerin, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında zorba ve kurban olma eğiliminin genel ve alt boyut düzeyleri ile yabancı uyruklu öğrencinin babasının sağ veya vefat etmiş olması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.1.7 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile öğrencinin Türkçe bilme seviyesi arasındaki fark

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilme seviyesine bağlı olarak zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.15’de özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.15 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ve Türkçe bilme seviyesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi

Boyut/Ölçek	Türkçe Seviyesi	Betimsel İstatistik		Kruskal Wallis		
		N	Sıra ort.	X ²	df	Sig.(p)
Fiziksel Zorbalık	az	96	122,91	4,837	2	,089
	orta	90	122,94			
	iyi	49	99,32			
Sözel Zorbalık	az	96	124,66	2,228	2	,328
	orta	90	116,56			
	iyi	49	107,59			
Dışlama	az	96	124,10	3,066	2	,216
	orta	90	118,18			
	iyi	49	105,71			
Söylenti çıkarma	az	96	124,10	2,478	2	,290
	orta	90	118,18			
	iyi	49	105,71			
Eşyaya zarar verme	az	96	123,97	2,433	2	,296
	orta	90	116,72			
	iyi	49	108,65			
Zorbalık eğilimi (genel)	az	96	124,46	2,533	2	,228
	orta	90	118,66			
	iyi	49	104,12			
Fiziksel zorbalık	az	96	125,20	2,533	2	,282
	orta	90	114,84			
	iyi	49	109,69			
Sözel Zorbalık	az	96	123,77	2,343	2	,310
	orta	90	116,99			
	iyi	49	108,56			
Dışlama	az	96	119,70	,323	2	,851
	orta	90	118,29			
	iyi	49	114,13			
2 Söylenti çıkarma	az	96	121,14	2,172	2	,338
	orta	90	120,58			

	iyi	49	107,10			
Eşyalara zarar verme	az	96	125,69	4,111	2	,128
	orta	90	109,68			
	iyi	49	118,20			
Kurban eğilimi (genel)	az	96	122,84	1,140	2	,566
	orta	90	116,55			
	iyi	49	111,18			

χ^2 =Kruskal Wallis H Testi, * $p<0,05$:İlişki Anlamlı

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin, akran zorbalığı ölçeğine göre zorba ve kurban eğilimi alt ve genel boyutları düzeyi ile Türkçe bilme seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilme seviyelerinin az, orta ve iyi olması ile zorba veya kurban olma eğilimleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$).

4.1.8 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ile öğrencinin evde şiddete şahit olma değişkeni arasındaki fark

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin evde şiddete şahit olma değişkenine bağlı olarak zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı Manny-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.16’de özetlenmiştir. Buna göre;

Tablo 4.16 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığı ve öğrencilerin evde şiddete şahit olma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Manny-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	Evde şiddet	Betimsel İstatistik		Manny- Whitney U	
		N	Sıra ort.	Z	p
Fiziksel zorbalık	evet	63	153,00	-4,858	,000*
	hayır	172	105,18		
Sözel zorbalık	evet	63	139,84	-3,063	,002*
	hayır	172	110,00		
Dışlama	evet	63	153,21	-4,858	,000*
	hayır	172	105,10		
Söylenti çıkarma ve yayma	evet	63	151,83	-4,716	,000*
	hayır	172	105,61		
Eşyalara zarar verme	evet	63	133,53	-2,193	,028*
	hayır	172	112,31		
Zorba eğilimi(genel)	evet	63	150,21	-4,408	,000*
	hayır	172	106,20		
Fiziksel zorbalık	evet	63	152,71	-5,325	,000*
	hayır	172	105,29		
Sözel zorbalık	evet	63	151,02	-5,362	,000*

	hayır	172	105,90		
Dışlama	evet	63	145,93	-4,611	,000*
	hayır	172	107,77		
Söylenti çıkarma ve yayma	evet	63	153,41	-5,641	,000*
	hayır	172	105,03		
Eşyalara zarar	evet	63	139,79	-3,756	,000*
	hayır	172	110,02		
Kurban eğilimi(genel)	evet	63	157,52	-5,703	,000*
	hayır	172	103,52		

Z=Mann Whitney U Testi, * $p<0,05$:İlişki Anlamlı

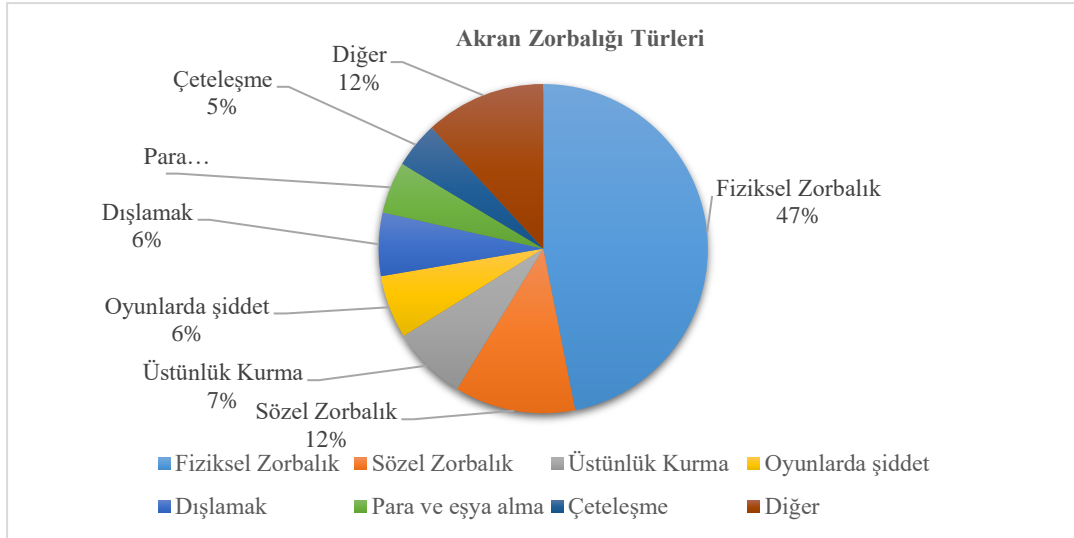
Tablo 4.16 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin evde şiddete şahit olma durumu ile zorbalık ölçeği *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme* alt boyutları ve *zorba eğilimi* genel boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın evde şiddete şahit olmuş öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Evde şiddete şahit olan öğrencilerin, şiddete şahit olmayan öğrencilerden daha zorba olduğu görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin evde şiddete şahit olma durumu ile kurban eğilimi ölçeği *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme* alt boyutları ve *kurban eğilimi* genel boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın evde şiddete şahit olmuş öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Evde şiddete şahit olan öğrencilerin, evde şiddete şahit olmayan öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir.

4.2 Sınıf Öğretmenleri ve PIKTES Öğretmenlerinin İlkokullardaki Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

4.2.1 Yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemlenen zorbalık davranışları ile ilgili görüşler

Yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemlenen zorbalık davranışları ile ilgili alınan görüşlere göre;



Şekil 4.1 Yabancı uyruklu öğrencilerde zorba davranış türleri

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorbalığın türleri ile ilgili yabancı uyruklu öğrencilerin en çok ‘fiziksel zorbalık’ uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla ‘sözel zorbalık’, ‘üstünlük kurma’, ‘oyunlarda şiddet’, ‘dışlamak’, ‘para ve eşyaları zorla almak’, ‘çeteleşmek’ ve diğer şeklinde çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 4.17’de öğretmenlerin zorbalığın türlerine dair görüşleri ve diğer görüşlerinde de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4.17 Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerde görülen zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri

GÖRÜŞLER	F
Fiziksel Zorbalık(Kavga, şiddet, kaba kuvvet, tekme atma, itme, tükürme)	83
Sözel Zorbalık (Küfür, kötü söz söyleme, lakap takma, hakaret etme, yalan söyleme, dalga geçme, tehdit etme,	21
Üstünlük kurma	13
Oyunlarda şiddet	11
Dışlamak, ötekileştirmek	11
Para ve eşyaları, zorla alma	9
Çeteleşme, grup baskısı	8
Uyumsuzluk, geçimsizlik	7
Kurallara uymama	7
Eşyalara zarar verme	4
Hırçınlık, öfke patlaması	3

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerde gözlenen zorba davranışlarla ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 83 katılımcı (%47) tarafından yabancı uyruklu çocukların ‘fiziksel zorbalık’ olan şiddet içeren davranışlarının olduğu, kavga ve kaba kuvvet eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Fiziksel zorbalık olan şiddet içeren zorba davranışların, yabancı uyruklu çocuklarda yaygın olarak görüldüğü öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin fiziksel zorbalık hakkındaki görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerde fiziksel zorbalığın yaygın olduğu belirtilmiştir. Sıklıkla kavga ettikleri, tekme atma, çelme takma, itme, saç çekme, tükürme, kalem batırma, tokat atma gibi kaba davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerde fiziksel zorbalığın ortaya çıktığı durumların dil probleminden kaynaklandığını ifade eden görüşler şu şekildedir;

S56’ya göre “*Dil konusunda derterini anlatamıyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar ya da akranlarının dediklerini anlayamadıkları için agresif tutum içinde oluyorlar. Konuşamamanın verdiği bir hırçınlıkla şiddete başvuruyorlar, kavga ediyorlar.*” şeklindeki görüşlerinde kendini ifade edemeyen yabancı uyruklu çocukların fiziksel zorbalığa başvurduğunu ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren S45’e göre ise “*Kendilerini ifade edemeyen yabancı uyruklu öğrenciler oyunlara katılmadıkları için saldırganlık yapıyor, arkadaşlarıyla sıklıkla kavga ediyorlar.*” diyerek yabancı uyruklu öğrencilerin fiziksel zorbalık davranışlarının genel olarak dil problemiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendini ifade edememe problemlerinin zorbalığa sebep olduğunu S93,P15,P19 da benzer şekilde ifade etmişlerdir. S50 ise “*Yabancı uyruklu öğrenciler uyum problemleri olduğu için fiziksel zorbalık uyguluyorlar*” şeklindeki ifadesinde yabancı uyruklu çocukların fiziksel zorbalık davranışlarının uyum problemleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yabancı uyruklu çocukların herhangi bir problemle karşılaştıklarında problemin çözümüne dair zorbalığa başvurdukları ifade edilmiştir. S26’ya göre “*Bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarını şiddet uygulayarak çözmeye çalışıyorlar.*” ifadesinde iletişim dillerinin şiddet ve zorbalık davranışları olduğunu belirtmiştir. S27 “*Yabancı uyruklu öğrenciler sınıf içinde dilden kaynaklı diğer akranlarıyla anlaşamadıklarından dolayı uyumsuz davranışlar sergiliyorlar, kavga ediyorlar ve şiddet eğilimleri var.*” şeklindeki görüşünde fiziksel zorbalığın yabancı uyruklu öğrencilerde yaygın bir davranış olduğu belirtilmiştir. P14 benzer şekilde “*Karşılaştıkları her sıkıntıda hemen kavgaya*

başvuruyorlar.” diye ifade etmiştir. S25,S35,S52’ye göre bu öğrenciler yaşadıkları problemlere karşı tepkisel davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. S52’ye göre *“Yabancı uyruklu öğrenciler şiddet içeren zorba davranışları kendi gibi yabancı uyruklu öğrencilere karşı uyguluyorlar. Birbirleriyle acımasızca kavgalar ediyorlar.”* diyerek fiziksel zorbalığın kendi aralarında yaygın olduğunu belirtmişlerdir. S80 ise benzer bir görüşe sahip olup *“Genelde kendi soydaşlarına karşı kavgacı bir tutum sergiliyorlar.”* görüşünde bulunmuştur. Kendi uyruğundan olan akranları ve kardeşleri arasında zorbalığın yaygın olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 21 katılımcı (%12) yabancı uyruklu öğrencilerin sözel yolla uygulanan küfür, kötü söz söyleme, lakap takma, dalga geçme, hakaret etme, tehdit etme, yalan söyleme gibi ‘sözel zorbalık’ uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaygın bir şekilde aralarında küfür ettikleri ve kötü sözler söyledikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin sözel zorbalık hakkındaki görüşleri incelendiğinde; P20’ye göre *“Türkçeyi öğrenen, konuşabilen yabancı uyruklu öğrencilerin dili öğrenemeyen diğer yabancı uyruklu arkadaşlarını aşağıladıkları, küçük düşürdükleri görülüyor.”* ifadesinde sözel yolla yapılan zorbalığı kendileri gibi yabancı uyruklu akranlarına karşı uyguladığını belirtmiştir. P6’ya göre *“Zayıf gördükleri öğrencilerle dalga geçtiklerini gözlemliyorum”* şeklindeki ifadesinde sözel zorbalık uyguladıkları belirtilmiştir. S8, S14, S15’in görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında küfür ettikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin sözel zorbalığı kendi aralarında uyguladıkları, dil engelinden dolayı sözel zorbalığın fiziksel zorbalığa kıyasla yabancı uyruklu çocuklarda daha az görüldüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 13 katılımcı (%7) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin karşısındaki kişiye ‘üstünlük kurma, baskı oluşturma yoluyla’ dolaylı zorbalık uyguladıkları belirtilmiştir. S60’a göre *“Yabancı uyruklu öğrenciler büyüğün küçüğü, güçlünün güçsüzü ezmesi ve erkek çocukların kız çocukları küçümsemesi yoluyla zorbalık davranışları sergiliyorlar.”* ifadesinde üstünlük ve baskı kurdukları görülmektedir. S67 *“Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşları küçük olan öğrencilere zorbalık yaptıklarını gözlemliyorum.”* şeklindeki ifadesinde öğrencinin zorbalık yaparken bir güç eşitsizliğinin meydana geldiğini belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendini kabul ettirme, oyunlara alınma, dikkat çekme isteklerinin zorbalığa

sebepe olduğunun böylece hem fiziksel zorbalık hem de baskı kurma yoluyla zorba davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. S20'ye göre “*Kendini kanıtlama, kabullendirme, gösterme ve dikkat çekme amacıyla arkadaşlarına sınıfta ya da oyunlarda sert davranışlar sergiledikleri kavga çıkardıkları ve baskı kurdukları görülmektedir.*” diye belirttiği görüşü de bu duruma örnek gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 11 katılımcı (%6) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘oyunlarda şiddet’ uyguladıklarını belirtmişlerdir. S4,S9,S59 S75,S89,P29'a göre vurmalı, kırmalı oyunlar oynadıkları genellikle şiddet içeren oyunlar oynadıkları belirtilmiştir. S72'e göre “*Savaşır gibi oyun oynuyorlar, Arkadaşlarının canını acıtıyorlar ve sık sık yaralanıyorlar.*” şeklindeki ifadelerinde oyunlarında uyguladıkları fiziksel şiddetin ciddi boyutlara ulaşmış öğrencilerin yaralandıklarını belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler oyun oynarken zorba davranışlar sergilemektedirler. Öğrencilerin bu davranışları ‘oyun’ veya ‘şaka’ diye ifade ettikleri görülmekte ama saldırganca davranışlarının nelere sebep olabileceğini anlamadıkları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 11 katılımcı (%6) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘dışlama ve ötekileştirme’ gibi zorba davranışlar uyguladıkları ve bu davranışlara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hem bu şekilde zorba davranışlara maruz kaldıkları hem de aynı şekilde kendilerinin de kendi ırkından olmayan diğer arkadaşlarını dışlayarak sadece kendi gibi yabancı uyruklu arkadaşlarıyla oynadıklarını ve diğer arkadaşlarına zorbalık yaptıkları ifade edilmiştir. S16 ve S17'nin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin aynı etnik gruptaki arkadaşlarıyla iletişim kurdukları ve oyunlarını kendi aralarında oynadıkları ifade edilmiştir. P5'göre “*Sınıf içinde yabancı uyruklu çocukların ırkından dolayı dışlanmışlıklar görülmektedir. ‘Suri’ diye seslenmeler çok olmaktadır. Teneffüslerde bahçede veya sınıf dışında bir yerde Suriyeli öğrenciler sadece birbirleriyle anlaşmaya çalışırken bile zorluk çekmektedir.*” ifadelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin dışlama, ötekileştirme gibi dolaylı zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmiştir. S50'nin ifadelerinde ise: “*Türk öğrenciler toplum kaynaklı ön yargılarından dolayı yabancı uyruklu öğrencilere zorbalık uyguluyorlar.*” şeklindeki ifadesinde yabancı uyruklu öğrencilerin, Türk öğrenciler tarafından yabancı oldukları için dışlamaya ve ötekileştirilmeye maruz kaldığı belirtilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin teneffüslerde birbirleriyle iletişim halinde olmalarının, birbirleriyle oynamalarının olumsuz sonuçlarından bahseden Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%5) yabancı uyruklu çocukların ‘grup halinde baskı kurduklarını ve çeteleştiklerini’ ifade etmişlerdir. S3’e göre “*Gruplar halinde birlikte dolaşıp diğer öğrencileri dövme, tehdit etme ve zorla elinden parasını veya eşyasını alma davranışları görülmektedir.*” ifadesinde yabancı uyruklu öğrencilerde gözlenen çeteleşme ve grup baskısı gibi dolaylı zorbalık davranışları ifade edilmiştir. S10 da benzer şekilde “*Yabancı uyruklu öğrencilerin grup halinde dolaşarak etrafa korku salma gibi bir davranış sergiliyorlar.*” diye ifade etmiştir. S5,S33,S95’in görüşleri incelendiğinde zorba yabancı uyruklu öğrencilerin gruplaşarak yaşça küçük çocuklara baskı kurdukları ve çeteleştikleri ifade edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerde gözlenen bir başka zorba davranış ise ‘izinsiz veya zorla para ve eşya alma’ gibi eşyalara zarar verme şeklinde zorba davranışlar olduğu ifade edilmektedir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 9 katılımcı (%5) yabancı uyruklu öğrencilerin izinsiz veya zorla arkadaşlarının parasını veya eşyasını aldıklarını ifade etmişlerdir. S3’e göre “*Yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerin zorla elinden parasını veya eşyasını alma davranışları sergilemektedirler.*” diye ifade ettiği görüşü bu duruma örnek gösterilebilir. P18,S8,S97 de benzer görüşleri belirterek yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlarının eşyasını aldıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 4 katılımcı (%1) ise yabancı uyruklu öğrencilerin ‘okul eşyalarına veya arkadaşlarının eşyalarına zarar verdiklerini’ ifade etmişlerdir.

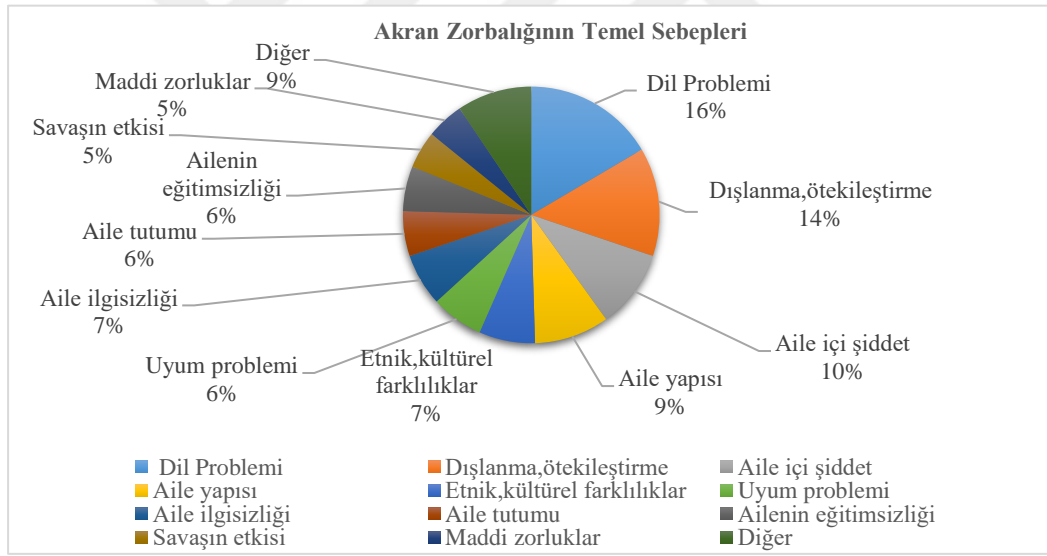
Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 7 katılımcı (%5) yabancı uyruklu öğrencilerin uyguladıkları zorba davranışlardan bir diğerinin ‘uyumsuz’ davranışlar sergilemeleri olarak ifade etmişlerdir. P1’in görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin geçimsiz olduklarını ve uyum problemi yaşadıklarını ifade ettiği görülmektedir. S12’ye göre “*Yabancı uyruklu öğrenciler duygusal ve davranışsal sorunlar yaşıyorlar. Bu öğrencilerin dil sorunlarının olması uyum sağlamasını zorlaştırması sebebiyle sınıfta uyumsuz davranışlar sergiliyorlar.*” diye belirttiği görüşünde yabancı uyruklu öğrencilerin uyumsuz davranışlarını bir zorbalık türü olarak ifade ettiği görülmektedir. S27 de benzer şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin uyumsuz davranışlarını bir zorbalık türü olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri

incelendiğinde ‘uyumsuzluk’ün bir zorbalık türü mü yoksa zorbalığın nedeni mi olduğu hakkında görüşlerin çeşitli olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 7 katılımcı (%5)’ünün yabancı uyruklu öğrencilerin ‘kurallara uymama’ davranışı sergilediklerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde genellikle yabancı uyruklu öğrencilerin kural tanımaz çocuklar oldukları belirtilmiştir. P3’e göre “Okul ve sınıf kurallarına uymama” davranışları görülmektedir. S91,S59,S58 ise benzer görüşleri ifade ederek kurallara uymadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.2 Yabancı uyruklu öğrencilerde ortaya çıkan zorbalık davranışlarının temel sebepleri ile ilgili görüşler

Yabancı uyruklu öğrencilerde gözlemlenen zorbalık davranışlarının temel sebepleri ile ilgili görüşlere göre;



Şekil 4.2 Yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının temel sebepleri

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri akran zorbalığının temel sebepleri ile ilgili en çok ‘dil problemi’ hakkında görüş bildirmişlerdir. Sonra sırasıyla ‘dışlanma, ötekileştirme’, ‘aile içi şiddet’, ‘aile yapısı’, ‘etnik ve kültürel farklılıklar’, ‘uyum problemi’, ‘aile ilgisizliği’, ‘aile tutumu’, ‘ailenin eğitimsizliği’, ‘savaşın etkisi’, ‘maddi zorluklar’ ve diğer şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 4.18’de öğretmenlerin zorbalığın temel sebepleri görüşlerine ve diğer görüşlerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4.18 Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerde görülen zorbalık davranışlarının temel sebepleri ile ilgili görüşleri

GÖRÜŞLER	F
Dil Problemi	35
Dışlanma, ötekileştirilme	29
Aile içi Şiddet	21
Aile yapısı(kalabalık, parçalanmış)	20
Etnik ve Kültüre Farklılık	15
Uyum Problemi	14
Aile İlgisizliği	14
Aile tutumu ve yetiştirme tarzı	12
Ailenin eğitimsizliği	12
Savaşın Etkisi	10
Maddi zorluklar	10
Yaşadıkları travmalar	9
İlgi çekme isteği, kendini kabul ettirme	8
Akademik başarısızlık	3

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerde gözlenen zorba davranışların temel sebepleri ile ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 35 katılımcı (%16) yabancı uyruklu öğrencilerin zorba davranışlarının başlıca sebebinin ‘dil problemi’ olarak ifade etmişlerdir. Kendini ifade edemeyen çocukların hırçınlaştığı, kendini anlatamadığı durumlarda zorbalığa başvurduğu, akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kuramamasının zorba davranışlar sergilemesinde en önemli etken olduğu ifade edilmiştir. S45’e göre “*Kendilerini ifade edemediklerinde, Türk öğrencilerin oyunlarına katılamadıklarında zorbalık yapıyorlar.*” şeklindeki görüşünde dil bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilerin oyunlara katılamadığı ve kendini ifade edebilecek bir dile sahip olmadığı için saldırganca davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. S17 de benzer görüşleri ifade ederken yabancı uyruklu çocukların zorbalık yapmasının sebebi olarak ‘iletişimsizlik’ ve ‘oyunlardan dışlanma’ ifadelerini kullanmaktadır. Oyun çocukların sosyalleşmesinde ana unsur olarak ele alınmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler dil engellerinden dolayı Türk akranlarıyla oynanan oyunlardan mahrum kalmakta ve ilkokul öğrencilerinin gelişim görevi olan sosyalleşme tamamlanamadığı için bu çocuklarda davranış problemleri görülmektedir. S56’ya göre “*Dil bilmeyen yabancı*

uyruklu öğrenciler iletişim kuramaması halinde konuşamamanın verdiği sıkıntıyla birlikte saldırganca davranıyorlar.” şeklindeki görüşleri incelendiğinde dil bilmemenin zorbalığın önemli bir sebebi olduğu ifade edilmiştir. S3’e göre ise *“Yabancı uyruklu öğrenciler dil bilmediği için kendini ifade edemeden kaynaklı kendini gösterme ve anlaşılma çabası taşımaktadırlar.”* görüşü incelendiğinde bu öğrencilerin çeşitli türlerde zorbalığa başvurarak kendini gösterdiğini, anlaşıldığını, var olduğunu düşündüklerini diğer birçok öğretmenin de destekleyici ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık davranışlarının temel sebeplerine dair bir diğer önemli görüş ise ‘dışlanma/ötekileştirilme’ olduğu ifade edilmektedir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 29 katılımcı (%14) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘dışlanma veya ötekileştirilme’ye maruz kalmaları sebebiyle zorbalığa başvurduklarını belirtmişlerdir. Alanyazını incelediğimizde hem zorba hem kurban davranışları sergileyen grup olan zorba/kurbanlar aslında öğretmenlerin bu görüşünü desteklemektedir. S12’ye göre *“Yabancı uyruklu öğrenciler kendilerini yalnız hissediyorlar. Sınıftaki ve okuldaki diğer öğrenciler onları dışlıyor. Aynı sırada oturmak istemiyorlar. Oyunlarına almak istemiyorlar.”* şeklindeki ifadesi bu duruma örnek gösterilebilir. S35 de benzer şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık davranışlarının sebebini dışlanmaları olarak görmekte ve bu durumu *“Türk öğrenciler onları alt sınıf insan gibi görüyorlar”* şeklinde ifade etmektedir. S16 ve S24 ‘kabul edilmeme’ olarak ifade etmekte, S21 ise ‘yabancı sendromu’ olarak ifade ederek yabancı uyruklu çocukların dışlanmaya maruz kaldıklarını düşündükleri için zorbalığa başvurup kendilerini kabul ettirmek istedikleri ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu durumla bağlantı olarak ifade ettiği bir başka konu ise ‘ilgi çekme istekleri’nin zorbalığa sebep olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%4) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘ilgi çekmek istemeleri’ sebebiyle zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. S19 ve S50’nin görüşleri incelendiğinde çocukların ilgi çekme isteği, bende buradayım deme şekli olarak zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 21 katılımcı (%10) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘aile içi şiddete maruz kalmalarının veya şahit olmalarının’ zorbalık yapma sebepleri olarak ifade etmişlerdir. S23’e göre *“Aile içinde dayak ve diğer şiddet türleri yaygın olduğu için çocukların bu durumu normal bir davranış*

olarak öğrenmesi ve şiddet davranışlarına alışması sonucunda çocuklar zorba olarak yetişmektedirler.” şeklindeki ifadesinde aile içi şiddete tanık olan çocukların zorba olma oranlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. S52'nin ifadesinde “Aile içinde gördükleri davranışlar çocukları büyük oranda etkilemektedir. Genelde aile içinde şiddet gören öğrenciler, okulda da aynı davranışları gösteriyorlar.” diyerek şiddetinde öğrenilen bir davranış olduğu belirtilmektedir. Çocukların ilk okulu ve belli davranışları öğrendiği yer aileleridir. Zorba davranışlar ailedeki kişiler arasında yaygınsa çocukta bu davranış kalıplarını öğrenmektedir. S7'e göre “Yabancı uyruklu öğrencilerin şiddetin içinden gelmeleri, şiddete tanık olmaları sebepler arasında olabilir. Ailede sevgi görmek yerine şiddet görmeleri onları zorbalığa iten nedenlerdendir.” şeklindeki görüşünde benzer ifadeler yer almaktadır. P10 ise “Ebeveynlerin çocuklara şiddet uygulaması, çocukların da diğer öğrencilere fiziksel zorbalık yapmasını normal hale getiriyor. Çocukların zorbalık yapmasına ve hakaret içerikli konuşmalarına çevreleri tarafından izin verilmesi zorbalığın nedenleri olabilir.” ifadesinde çocuklar zorba davranışlar sergilendiklerinde doğru bir davranış gibi izin verilmesi çocuğun davranışlarını pekiştirmesine yanlış bir davranış olduğunu bilmemesine sebep olmaktadır. Aile tarafından normal bir davranış olarak atfedilen şiddet içerikli davranışlar aileden aktarım yoluyla çocuklara geçmekte, çocuklarda benzer davranışları sergilemektedir. Alanyazın bu görüşlerle örtüşen bulgular bulunmuştur. Ailede zorbalığa maruz kalan kurban çocuk, okulda zorba davranışlar sergileyen zorba çocuk olarak ortaya çıkmaktadır (Gökler, 2007).

Yabancı uyruklu öğrencilerde zorba davranışların temel sebepleri incelendiğinde Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 20 katılımcı (%9) yabancı uyruklu çocukların ‘aile yapılarının farklı olması sebebiyle’ zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Aile yapılarının çok çocuklu olması, maddi yetersizlikten dolayı birkaç ailenin birlikte yaşaması, parçalanmış aile olması veya anne veya babanın sağ olup olmama durumunun çocukların zorba olma eğilimlerini etkilediği ifade edilmektedir. S75'e göre “Çok kardeş oldukları için aileler yeterince çocuklarla ilgilenmiyor. Aralarında paylaşma ve yardımlaşma yok. Bu kavramlar ilk olarak ailede öğrenilir. Kardeşler arasında bile bağlılık yok.” görüşünde çocukların paylaşma ve yardımlaşma gibi değerlerden yoksun oldukları için kardeşleri arasında bile bağlılığın ve paylaşma duygusunun olmadığı belirtilmiştir. Çocukların empati kurmasını sağlayan başlıca değerlerin paylaşma ve yardımlaşma değerleri olduğu ve bunlara sahip olan

çocukların empati seviyelerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Kişi karşısındaki kişinin ne hissettiğini anlayabildiği sürece zorbalık yapma eğilimi azalacaktır. S23 de benzer görüşleri “ *Ailelerin çocuk sayısı çok fazla. Çocuklar bu yüzden sevgi ve ilgiden yoksun büyüyorlar.*” Olarak ifade etmiştir. Ailenin çok çocuklu olması ebeveynlerin ilgi ve sevgisinin bölünmesine yol açmaktadır. İlgi ve sevgiden yoksun büyüyen çocukların zorba olma eğilimleri alanyazın incelendiğinde de görülmektedir. Sevgisiz büyüyen çocukların duygusal ve sosyal beyin yapılarının bozulduğu zorba davranışlar sergiledikleri görülmektedir. S9’a göre “*Kalabalık aile/aileler halinde yaşamaları*” şeklindeki görüşünde aile yapısının zorbalığa sebep olan etmenler olduğu ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 15 katılımcı (%7) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘etnik ve kültürel farklılık’ yaşamaları sebebiyle zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. P4’e göre “*Kültürel farklılıkları bu çocukları biraz daha şiddete meyilli olmasına sebep olmaktadır. Kültürlerinde ve eğitim sistemlerinde baskının ve dayatmanın olması buna sebep oluyor olabilir.*” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek verilebilir. P5’e göre ise “*Toplumun daha önce farklı kültürden ve etnik gruptan insanla karşılaşmamış olması olabilir. Ailelerin farklı topluluklara karşı görüşü ve yaklaşımı çocukları da etkilemektedir.*” görüşünde kültür farklılığının göç eden bireyleri de göç alan bireyleri de etkilemektedir. Göç sonucunda farklı kültürler karşılaşmakta ve her zaman olumlu ilişkiler gerçekleşmemekte ve kültür çatışmaları yaşanmaktadır. Her kültürün farklı davranış kalıpları olabilmektedir. Bazı kültürlerde ve eğitim sistemlerinde hala ceza yönteminin uygulandığı görülmektedir. Bu şekilde oluşan farklılıklar okul çağındaki çocuk için karmaşaya yol açmaktadır. P7’ye göre ise “*Türk ve Suriyeli öğrencilerin farklı disiplin anlayışlarının olması*” olarak ifade ettiği görüşünde etnik farklılıkların yabancı uyruklu çocukların zorbalığa karşı eğilimini büyük oranda etkilediği örnek gösterilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerde zorba davranışların temel sebepleri incelendiğinde Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 14 katılımcı (%6) yabancı uyruklu çocukların ‘uyum problemi yaşamaları’ sebebiyle zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. S3, S27, P1, P2, P3’ün görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları için zorba davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. P9 “*Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları yere uyum sağlayamama ve*

sınıftaki akranlarına uyum sağlayamama zorbalığa sebep olabilir” şeklindeki ifadeleri nu konuya örnek gösterilebilir. Alanyazın incelendiğinde göç eden bireylerin uyum sorunu yaşadıkları görülmektedir. Göç sonucu gelen grupların hangi göç türü ile geldikleri topluma uyum düzeylerini etkileyen bir durumdur. Suriye’deki savaş sonucu zorunlu ve kitlesel göçle birlikte göç eden birey ile daha iyi yaşam koşulları için ülkesindeki politik ve ekonomik problemlerden kurtulmak için bireysel olarak göç eden bireyin uyum sağlama düzeyi aynı olmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uyumu zorlaştıran sebeplerin başında dilin farklı olması gelmekle birlikte savaşın, yaşanan travmaların, ekonomik yetersizliğin uyum sağlamayı zorlaştıran etmenler olduğu ifade edilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda dışlanmasının da uyumu zorlaştırdığı belirtilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerde zorba davranışların temel sebepleri incelendiğinde Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 14 katılımcı (%7) yabancı uyruklu çocukların ‘aile ilgisizliği’ sebebiyle zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. S7’e göre ise “*Aileler yaşadıkları birçok sıkıntıyla birlikte çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Okullarda veli toplantısı yapıldığında çocuklarının durumunu öğrenmek için okula gelmiyorlar. Çocukları hasta bile olsa okullara gönderiyorlar. Çocuklar okullarda bazen düşme sonucu yaralanmalar yaşadıklarında velileri çağırdığımızda dahi gelmiyorlar. Çocuklar sabah okula kahvaltı yapmadan geliyorlar. Bazılarının ailesi beslenme çantası bile hazırlamıyor. Çocuklar sevgiden ve ilgiden mahrum büyüyor.*” şeklindeki ifadesinde ailelerin ilgisizliğinin, temel noktada çocukların ihtiyaçlarını dahi karşılamayacak bir boyutta olduğunu ifade etmiştir. Çocukların temel ihtiyaçları karşılanmadığında çeşitli zorbalık türlerine başvurdukları ifade edilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerde zorba davranışların temel sebepleri incelendiğinde Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 12 katılımcı (%6) yabancı uyruklu çocukların ‘aile tutumları ve yetiştirilme tarzları’ sebebiyle zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. S30’a göre “*Aileler çocukların önünde olumlu, olumsuz her şey hakkında konuşmaları çocukların olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir.*” diye ifade ederken çocukların yetiştirilme tarzlarının farklı olduğunu belirtmiştir. P15, P19, S42 ve S26’nın ifadelerinde yabancı uyruklu çocukların ‘aile ortamında farklı yetiştirilme biçimleri’ zorbalığa sebep olan etmenler olabileceği ifade edilmektedir. S68’e göre ise “*Tamamen ailenin tutumuyla ve yetiştirme*

tarzıyla ilgili. Çünkü gün içindeki davranışları daha ılımlı oluyor. Ailelerinin verdiği tembihleri okula geldiklerinde unutuyorlar. Ama öteki gün aynı şekilde saldırganca davranıyorlar.’ ifadesinde zorbalık ile ailenin tutumu ve çocukları yetiştirme tarzı arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 12 katılımcı (%6) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘ailelerinin eğitimsiz olmaları’ sebebiyle zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. P11, S80, S18’in görüşlerinde genellikle ailelerin eğitimsiz oldukları ve çocuklarına davranış eğitimi vermemeleri sonucunda bu çocukların olumsuz davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) ise ailedeki ‘maddi yetersizliğin’ çocuklarda zorbalık davranışlarının görülmesine sebep olduğu ifade edilmiştir. S33, S25, P3 bu konuda görüşler belirterek maddi yetersizliğin, çocuklarda zorba davranışlar görülmesine sebep olduğu ifade edilmiştir. S40’ın “*Yabancı uyruklu çocukların aileleri göç ettiği ülkede ilk olarak iş bulmada zorlandığı ve genelde işsiz aile bireyleri oldukları görülmektedir. Yoksulluğun farklı konularda etkilediği görülmekte bu çocuklarda diğer çocuklara oranla akranlarının eşyalarını izinsiz alma gibi durumlar biraz daha fazla görülebiliyor.*” şeklinde ifadesi örnek gösterilebilir.

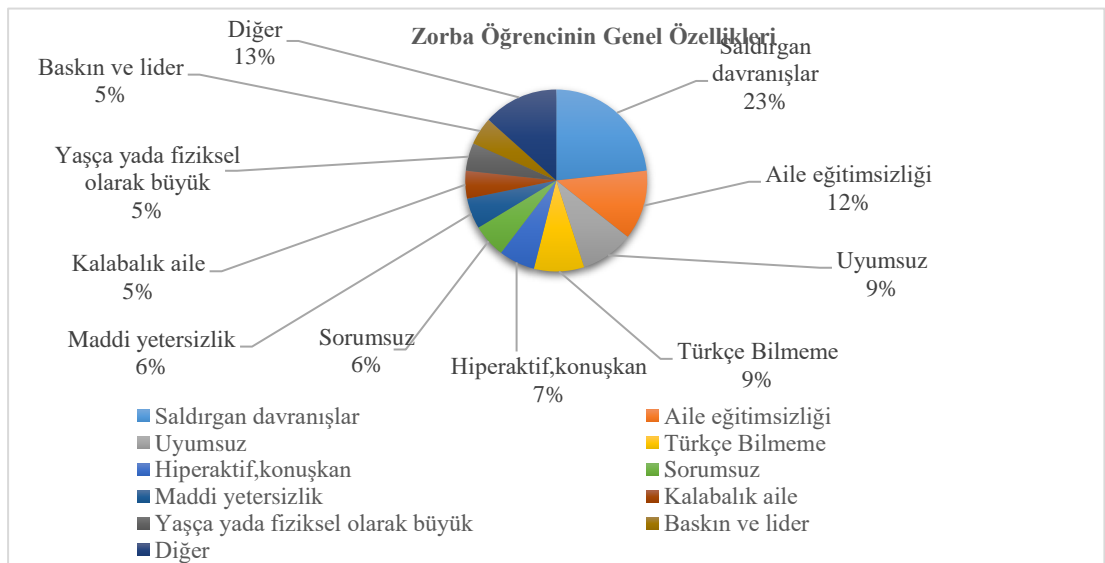
Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelerinde çıkan ‘savaşın etkisiyle’ zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar savaşa birebir şahit olmasının yanı sıra bazı çocuklar ise anne ve babalarının anlattığı olayları bile dinleyerek savaşa bir şekilde dâhil olmuşlardır. Savaş içinde barındırdığı korku, endişe, güvensizlik duygularıyla birlikte savaşa maruz kalan her bir bireyin içinde de bu kaygılar yer almaktadır. Maslow bireyin en temel ihtiyaçlarını belirtirken güvenlik gereksiniminden bahsetmiştir. Güvenlik ihtiyacı kişinin nefes alması yemek yemesi kadar temel bir ihtiyaçtır. Bundan yoksun olan bireyler bazı davranışlar bozuklukları göstermektedir. Öğretmenler de bu yabancı uyruklu çocukların davranış bozukluklarından biri olan zorbalık davranışının temel sebebinin yaşadıkları ‘savaş’ olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden S11’in görüşü incelendiğinde “*Savaşın etkisi çocukların üzerinde belirgin olarak görülmektedir. Bazı oyunlar oynarken dahi savaşa benzer oyunlar oynuyorlar. Birbirlerinin canının acıdığını düşünmüyorlar. Neden bu şekilde yapıyorsunuz diye*

sorduğumuzda ise davranışlarını ‘şaka’ ya da ‘oyun’ olarak ifade ediyorlar. Uçak geçtiğinde her çocuk heyecanlanır görmek için havaya bakarlar ama bu çocuklar kulaklarını kapatıp sıranın altına saklanıyorlar. Bomba atılacak diye korkuyorlar. Bu korkularının oyunlara, arkadaşlık ilişkilerine yansması da sağlıklı olmuyor maalesef.” diye ifade ettiği görülmektedir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 9 katılımcı (%4) yabancı uyruklu öğrencilerin ‘yaşadıkları travmalar’ sonucunda zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları travmaları ayrıntılı bir şekilde belirtmese de savaş gibi zorunlu sebepler dolayısıyla göç eden bir toplumun çeşitli zorluklarla karşılaşabilecekleri düşünülmektedir. P4’e göre “ Yaşadıkları savaş travmaları, psikolojik travmalar bu çocukların davranışları üzerinde çok etkili olmuştur. Yaşadıkları dünyayı güvensiz bir yer olarak düşünüyorlar genelde. Onlara yönelen her bir davranışa tepkisel olarak karşılık veriyorlar. İyi bir davranışa bile endişeyle yaklaşıyorlar.” diye ifade ettiği görüşünde ise travmalarının sonucunda bazı psikolojik sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sebeple sağlıksız davranışlardan biri olan zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir.

4.2.3 Zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili görüşler

Zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri hakkında belirtilen görüşlere göre;



Şekil 4.3 Zorba olan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri

Şekil 4.3’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorba öğrencinin genel özellikleri ile ilgili ‘saldırgan davranışlar sergilemekte’ olduğu hakkında görüşler belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla ‘aile eğitimsizliği’, ‘uyumsuz’, ‘Türkçe bilmeme’, ‘hiperaktif, çok konuşkan’, ‘sorumsuz’, ‘maddi yetersizlik yaşayan’, ‘kalabalık ailede yaşayan’, ‘yaşça yada fiziksel olarak büyük’, ‘baskın ve lider’ ve diğer özelliklere sahip çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 4.19’da öğretmenlerin zorba öğrenci görüşlerine ve diğer görüşlerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların özellikleri ile ilgili görüşleri

GÖRÜŞLER	F
Şiddet eğilimi göstermeleri; kavgacı, hırçın, öfkeli	47
Ailelerinin eğitimsiz ve ilgisiz olması	25
Uyumsuz olmaları	19
Türkçe Bilmemeleri	18
Çok konuşkan, hareketli, hiperaktif olmaları	13
Sorumsuz, okula karşı ilgisiz olmaları	12
Maddi durumlarının kötü olması	11
Kalabalık aileye sahip olmaları	10
Yaşça ya da fiziksel olarak büyük olmaları	10
Baskın ve lider olmaları	10
Okuma ve yazma bilmemeleri, başarısız çocuklar olmaları	7
İçine kapanık olmaları	4
Kişisel bakımı eksik çocuklar	4
Erkek olmaları	3
Özgüvenli	3
Bencil	3
Anne ya da babasının olmaması	3

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere öğretmenler zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 47 katılımcı (%23) yabancı uyruklu zorba çocukların ‘şiddet eğiliminde olan’ çocuklar olduklarını ifade etmişlerdir. Kavga eden, hırçın ve sert

davranışları olan öfke duyan ve öfke kontrolleri olmayan çocuklar oldukları ifade edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde zorba çocukların genel özellikleriyle benzer olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorba davranışlarını sergileme şekillerinin ve duydukları öfkenin biraz daha farklı olduğu öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde fark edilmektedir. Örneğin P6'ya göre *“Bu çocuklar kavgacı ve saldırgan yapıda oluyorlar. Kendilerini kabul ettirmeye çabalamaları onları daha çok hırçınlaştırıyor. Kavgayla, şiddetle kendilerini gösterdiklerine ve seslerini duyurduklarına inanıyorlar. Genelde ısrarcı, dediğim dedik ve inatçı oluyorlar.”* şeklinde ifade ettiği görüşünde yabancı uyruklu öğrencilerin kimsenin seslerini duymadıklarına dair inançları olduğunu belirtmiştir. Çünkü bu çocukların en büyük problemleri dil, yani iletişimsizliktir. Zorbalıkla iletişim kurduklarına ve herkesin bu şekilde onları dinlediklerine inandıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. S12 ise görüşünü *“Şiddete dayalı davranışlar sergiliyorlar. Olaylara karşı tepkisel davranıyorlar. Onlara karşı iyi dokunuşları bile kötü algılayıp duygusal ve tepkisel davranıyorlar.”* diyerek ifade etmiştir. S13'e göre *“Merhametsizler, şiddeti hayatın normal parçası olarak görüyorlar. Muhtemelen anne ve babalarından da şiddet görüyorlar.”* diye ifade ettiği görüşünde şiddet görmeleri sebebiyle şiddeti kendi içlerinde normalleştirmiş olmalarını ve çevrelerine de bu davranışları uyguladıklarını belirtmiştir. Bu çocuklar sağlıklı davranış şekli görmedikleri için, karşısındakinin acı çektiğini dahi anlamazlar. Bu sebeple empati kuramayan bu çocukların kimi görüşlere göre merhametsiz olarak adlandırıldığı görülmektedir. S10'a göre *“ Bu çocuklar yaptığı yanlış davranışı kabul etmemekte ve karşı tarafı suçlamaktadır. Hatta bu durumları gülerek karşılamakta ve böyle davrandığı için belki de memnuniyet duymaktadırlar.”* Şeklindeki ifadesinde bu çocukların empati kuramadıklarına örnek gösterilebilir. S46 ise *“Agresif davranışlar sergileyip yaptığı davranışı üstlenmeyen ve sessiz durmayı tercih eden çocuklardır.”* Diye ifade ettiği görüşünde saldırgan, şiddete meyilli, agresif, öfkeli çocuklar olduğunu belirtmiştir.

Zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların genel özellikleri ile ilgili sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 25 katılımcı (%12) 'ailelerinin eğitimsiz ve ilgisiz olduklarını' ifade etmişlerdir. Örneğin S8 göre *“ Yabancı uyruklu çocuklardan zorbalık yapan çocukların aileleri ilgisiz oluyor. Yeterince çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Genellikle eğitimsiz oluyorlar.”* şeklinde görüşünü örnek gösterilebilir. Öğretmenler zorbalığın temel sebepleri hakkında da benzer görüşleri belirtmişlerdir.

Zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların genel özellikleri ile ilgili sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 19 katılımcı (%9) bu öğrencilerin ‘uyumsuz olduklarını’ yani buldukları ortamlara uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. S52’ye göre yabancı uyruklu öğrenciler hakkında “*Sosyal ortamlara katılmadıklarını, arkadaşları ile oyun oynamadıklarını sadece kendi gibi olan öğrencilerle gezdiklerini gözlemliyorum*” diye ifade etmiştir. S3’e göre ise “*Okul kurallarına karşı uyumsuzlar.*” olarak ifade ettiği görüşünde zorba öğrencilerin okul kurallarına uymadıklarını belirtmiştir. P12’ye göre ise zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukları “*Birlikte yaşama kültürüne uyum sağlayamayan çocuklar*” olarak ifade etmiştir. Göç eden toplumların en büyük problemlerinden biri göç ettiği topluma uyum sağlayamamalarıdır. Göçe maruz kalan yabancı uyruklu çocuklar karşılaştıkları farklı kültüre, dile, ortama uyum sağlayamamaları zorbalık gibi davranış problemlerine sebep olduğu ifade edilmektedir.

Zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların genel özellikleri ile ilgili Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 18 katılımcı (%9) bu öğrencilerin ‘Türkçe bilmediklerini’ ifade etmişlerdir. Dil, insanların birbiriyle iletişim kurabildiği, kendilerini anlatıp karşısındaki kişiyi anlamasını sağlayan bir unsurdur. Fakat göç sonucu farklı bir toplulukla karşılaşan kişiler aynı dili konuşamadıkları için diğer insanlarla iletişim kuramamaktadırlar. Göçle birlikte gelen okul çağındaki çocuklar okula başlamakta ve sosyal ilişkiler kurup oyunlar oynamaları gereken okul ortamında dil engelinden dolayı oyunlardan mahrum kalmaktadırlar. Öğretmenler derslerde ise aynı durumun görüldüğünü dil engelinden dolayı çocukların dersleri anlayamadıklarını, etkinliklere katılmadıkları belirtmişlerdir. S38’e göre “*Türkçeyi tam bilmiyorlar. Kendilerini yalnız hissediyorlar. Yalnızlıklarını gidermek için kavgaya başvuruyorlar.*” şeklindeki ifadesinde Türkçe bilmeyen çocuğun ne derste ne de teneffüste iletişim kuramaması arkadaşlarının olmasını engellemekte ve yalnızlık duygusuyla baş edemeyen çocuklar olumsuz davranışlar sergilemektedir. Türkçe konuşabilen iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen çocuklarda zorbalığın daha nadir görüldüğü belirtilmektedir. S54’e göre ise “*Türkçeyi iyi anlamadıkları için sıkılıp dersin düzenini bozuyorlar.*” diye ifade ettiği görüşünde Türkçe bilmeyen çocuğun derslerde sıkıldığını bu sebeple arkadaşlarını da rahatsız eden davranışlar sergilediklerini belirtmektedir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 13 katılımcı (%7) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların ‘çok hareketli, hiperaktif çocuklar’ olduklarını ifade

etmişlerdir. S7'nin görüşüne göre “Çok hareketli, hızlı konuşan, başka çocukları sürekli rahatsız eden” çocuklar olduklarını belirtmiştir. Benzer görüşleri S44 ve S49 da ifade ederken “çok hareketli, çok konuşkan, dinleme problemi olan çocuklar” şeklinde belirtmişlerdir. P11 ise “Genel olarak davranış bozukluğu olan çocuklar, yüksek sesle konuşan ve dinleme alışkanlığı edinememiş çocuklardır.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 12 katılımcı (%6) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların ‘görevlerine karşı sorumsuz olduklarını, okul kurallarına uymadıklarını ve okula karşı ilgisiz olduklarını’ ifade etmişlerdir. P3’ün “Bu çocuklar genelde verilen görevi yerine getirmede zorlanıyorlar. Okul kurallarına uyma konusunda da isteksiz ve sorumsuz çocuklar.” ifadesi örnek gösterilebilir. S27 ise zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların genel özelliklerine dair görüşlerini “Dersi takip etmemesi ve oyunlara katılmaması” şeklinde ifade etmiştir. Zorba çocukların genel olarak derslere, oyunlara, etkinliklere katılmada sorun yaşadıklarını ve bu tür şeylere karşı ilgisiz oldukları belirtilmiştir. S26’ya göre ise “Okula geç geliyorlar. Sürekli devamsızlık yapan bu öğrenciler haftanın birkaç günü okula gelmiyor ve okula devam ettikleri günlerde de devamsızlık yaptığı günlerdeki açıklarını kapatamıyorlar. Bu sebeple okula ait hissetmiyorlar. Okulun gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmiyorlar.” diye belirttiği ifadesinde zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların okula karşı ilgisiz ve sorumsuz olduklarını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 11 katılımcı (%6) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların ‘maddi yetersizlik yaşadıklarını’ ifade etmişlerdir. S23’e göre “Bu çocuklar maddi anlamda yetersiz çocuklar oluyorlar. Maddi sıkıntıları olduğu giydikleri, yedikleri ve içtiklerinden belli olan çocuklar oluyor. Belki de bu konudaki yetersizliklerini akranları arasında kapatmak için zorbalığa başvuruyorlar.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların ‘kalabalık ailelere sahip’ olduklarını ifade etmişlerdir. Çok çocuklu aile yapıları çocuğa karşı ilgiyi ve sevgiyi azaltan bir etken olduğunu düşünen öğretmenler, bu çocukların küçük yaşlarda kendilerinin ilgiye, bakıma, sevgiye ihtiyaçları olduğu dönemlerde kardeşlerine ebeveyn olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Göçün ilk zamanlarında gelen ailelerin maddi durumlarının yetersiz olması

ve barınacak bir yer hemen bulamamaları sonucunda iki üç ailenin birlikte yaşadıkları görülmüştür. Bazı durumlarda ise anne veya babanın kaybedilmesi sebebiyle yakın akrabalara sığınma durumlarının gözlemlendiği ifade edilmiştir. S22'ye göre “*Çok çocuklu aileler olması sebebiyle çocuğa ilgi ve sevgi gösterilmiyor. Çocuklar ailede bir kenara atılmış, ezilmiş ve şiddet görüyorlar. Çevresine de benzer şiddet davranışlarını uyguluyorlar.*” diye belirttiği görüşü örnek gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların akranlarına göre ‘yaşça büyük olduklarını, fiziksel olarak iri yapılı olduklarını’ ifade etmişlerdir. Öğretmenler, göç sonucu gelen yabancı uyruklu çocukların genel olarak kimlik yaşları ile gerçek yaşlarının farklı olduğunu, okula kayıt edilirken denk olduğu sınıfa değil, kimliğindeki yaşına uygun sınıfa yerleştirilmesiyle birlikte fiziki olarak ve yaşça akranlarından daha büyük olduklarını ifade etmişlerdir. Bu eşitsizliğin olması zorbalık için ana nedendir. Saldırganca bir davranışın zorbalık olmasının ana nedenlerinden biri taraflar arasında eşitsizliğin olmasıdır (Pişkin, 2002). S5’e göre “*Fiziksel olarak daha büyükler ve bu sebeple kendilerine güveniyorlar.*” şeklindeki ifadesinde güç eşitsizliğinden bahsetmektedir. S4 ise “*Diğer sınıf arkadaşlarına göre daha büyüktürler*” şeklindeki ifadesi örnek gösterilebilir. S50 de benzer görüşler belirterek “*Yaşlılarıyla eğitim göremiyorlar ve genel olarak birkaç yaş büyüktür.*” diye ifade etmiştir. S72’e göre “*Genelde okula geç başlıyorlar ve arkadaşlarından yaşça daha büyük oluyorlar. Sınıfta bu farklılık fark ediliyor. Bu öğrenciler diğer akranlarına göre zorbalığa daha yatkın oluyorlar.*” şeklindeki ifadesinde de yaşça büyük olmanın zorbalığa sebep olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların akranları arasında ‘baskın ve lider’ konumda olduklarını ifade etmişlerdir. P4’göre “*Diğer arkadaşları üzerinde baskı oluşturuyorlar. Arkadaşlarını tenefüslerde sıkıştırıyorlar. Oyunlarda kuralları ve kimin oynayacağını kendileri belirliyorlar.*” diye belirtmiştir. P7’ye göre ise “*Lider özellikleri vardır. Arkadaşları tarafından komik bulunmakta ve kabul görmektedirler.*” şeklinde ifade ettiği görüşünde zorbalık yapan çocukların akranları tarafından onaylanan, kabul gören, lider ve baskın karakterde olan çocuklar olduğu görülmektedir.

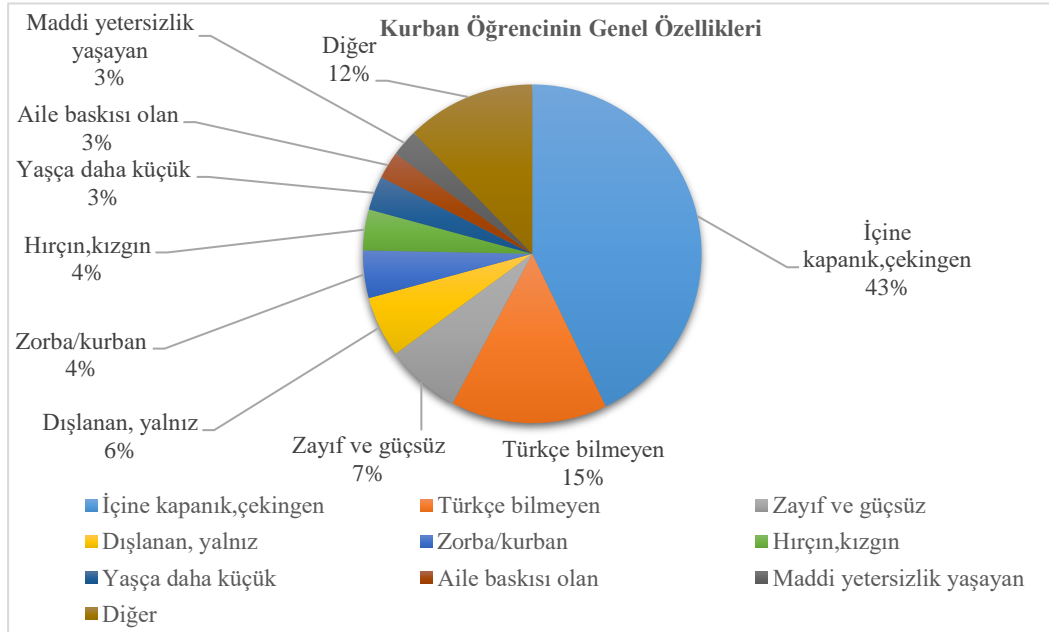
Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 7 katılımcı (%4) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların genel özellikleri hakkında ‘okuma-yazma bilmemeleri ve

akademik başarılarının düşük olması' olarak ifade etmişlerdir. S65'e göre "Bu çocuklar başarısız, derse karşı ilgisizler. Okuma- yazma bilmiyorlar. Türkçe bilmiyorlar, okula geldiklerinde öğrenmeye başlıyorlar bu sebeple akademik başarıları diğer çocukların hep gerisinde kalıyor. Derse karşı ilgileri de diğer çocuklara göre hep daha az oluyor." şeklindeki ifadesinde zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların kişisel özelliklerinin akademik başarılarının düşük olması, derse karşı ilgisiz olmaları gibi özellikler taşıdığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 4 katılımcı (%2) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların 'anne ve babasını ya da bir yakınını kaybetmiş çocuklar' olduklarını ifade etmişlerdir. S50'ye göre "Yetim, öksüz çocuklar olmaları, bir yakınını kaybeden çocuklardır. Savaşla ve ölümle iç içe olan çocuklar kayıp travması yaşamaması sebebiyle zorbalık gibi olumsuz davranışlar sergilemektedirler." şeklindeki ifadesinde bir yakınını kaybetmenin zorbalığa sebep olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4 Zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili görüşler

Zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri hakkında belirtilen görüşlere göre;



Şekil 4.4 Kurban olan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri

Şekil 4.4’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri kurban öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili en çok ‘içine kapanık, sessiz, çekingen’ oldukları hakkında görüş belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla öğrenciler hakkında ‘Türkçe bilmeyen’, ‘zayıf ve güçsüz’, ‘dışlanan, yalnız’, ‘zorba/kurban’, ‘hırçın, kızgın’, ‘yaşça daha küçük’, ‘aile baskısı altında olan’, ‘maddi yetersizlik yaşayan’ ve diğer şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 4.20’de öğretmenlerin kurban öğrenci görüşleri ve diğer görüşlerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4.20 Öğretmenlerin zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların genel özellikleri ile ilgili görüşleri

GÖRÜŞLER	F
İçine kapanık, çekingen, pasif, sessiz, özgüvensiz	66
Türkçe bilmeyen, kendini ifade edemeyen, iletişim kuramayan	23
Zayıf ve güçsüz	11
Dışlanan, ötekileştirilen, yalnız	9
Zorba/kurban çocuklar	7
Hırçın, kızgın	6
Yaşça daha küçük	5
Maddi yetersizlik	4
Aile baskısı olan çocuklar	4
Kız çocuğu olmaları	4
Kişisel bakımı eksik çocuklar	4
Aidiyet duygusu olmayan, uyum problemi yaşayan	3
Kalabalık ailede olan	3
Okuma ve yazma bilmemeleri, başarısız çocuklar olmaları	3
Okula geç ve devamsız gelmeleri	2

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere öğretmenler zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 66 katılımcı (%43) yabancı uyruklu kurban çocukların ‘çekingen, utangaç, içe kapanık, sessiz, özgüvensiz, pısrık, pasif, korkak çocuklar’ olduklarını ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenler bu konuda çeşitli kavramlar kullanmışlar ama genel bir çoğunlukla benzer durumları ifade etmişlerdir.S8’e göre “İçe dönük, özgüveni düşük, ailede ve okulda kabul görmemiş, kendilerine söz hakkı verilmemiş, haklarını savunamayan çocuklardır.” şeklinde

zorbalığa uğrayan yabancı uyruklu çocukların karakterleri ile ilgili görüş bildirmiştir. S7'ye göre *“İçine kapanık, sessiz, güvensiz, kendini ifade edemeyen, konuşamayan, yalnız, mutsuz, üzgün hemen ağlayan çok duygusal çocuklardır.”* yönündeki ifadesi örnek gösterilebilir. S47'e göre ise *“Bu çocuklar pasif ve çekingen çocuklar. Daha çok korkak bir yapıları var.”* ifadesinde kurban çocukların korkak ve çekingen olduğundan bahsetmektedir. P15,P19 ve S1'e göre ise kurban öğrencilerin sessiz, utangaç, içine kapanık kız çocukları olduğunu ifade etmişlerdir. S57'ye göre *“Daha çok içine kapanık, sessiz, arkadaşsız çocuklar, haklarını savunamayan uğradıkları zorbalıkları kimseye söyleyemeyen korkak çocuklar.”* olduğunu benzer şekilde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden23 katılımcı (%15) zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların 'Türkçe bilmediklerini' ifade etmişlerdir. S16'ya göre *“Yabancılık yaşamaları, dil problemi ve uyum problemi yaşamaları zorbalığa uğrama olasılıklarını artırıyor.”* diye ifadesinde Türkçe bilmeyen çocukların kendilerini ifade edememesi zorbalanın hedefinde olmasına sebep olmakta ve zorbalığa uğrama olasılığını artırmaktadır. S22 *“Genellikle dil bilmeyen çocuklar. Türkçe bilmeme durumu Suriyeli öğrencilerde daha çok görülüyor. Türkmen öğrenciler Türkçe bildikleri için, Iraklı öğrenciler ise Türkçeye daha çabuk uyum sağlayıp öğrendiği için kendilerini ifade etme noktasında daha iyiler. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin dil problemlerinden dolayı kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını ve kendilerine yönelen zorba davranışlara sessiz kaldıklarını düşünüyorum. Uyum problemi yaşayan Suriyeli öğrencilerin daha çok zorbalığa maruz kaldığını gözlemledim.”* görüşü incelendiğinde benzer ifadeler belirttiği görülmüştür. S33 de *“Türk arkadaş çevresi olmayan, ebeveyni ve kendisi Türkçe bilmeyen çocuklardır.”* benzer şekilde ifade etmiştir. S25 ise *“Çevresiyle iletişim kuramayan öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarını gözlemliyorum.”* görüşünde kendini ifade etme noktasında yetersiz olan çocukların zorbalığa uğradıklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 11 katılımcı (%7) yabancı uyruklu kurban çocukların 'zayıf ve güçsüz çocuklar' olduklarını ifade etmişlerdir. P7 ve S41 benzer görüşleri *“Yaşıtlarına göre daha zayıf ve güçsüz çocuklardır.”* diye belirtmişlerdir. S41'e göre ise *“Fiziksel olarak yetersiz çocuklar. Yaşıtlarına göre daha küçük yapılı güçsüz çocuklar.”* görüşünde kurban olan çocukların fiziksel özelliklerinden bahsetmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 9 katılımcı (%6) yabancı uyruklu kurban çocukların arkadaşları tarafından ‘dışlanan oyunlara alınmak istenmeyen, yalnız çocuklar’ olduklarını ifade etmişlerdir. S17’ye göre “*Bu çocuklar dışlanmış oluyorlar. Sınıfta ve oyunlarda diğer çocuklarla birlikte olmak istemiyorlar.*” şeklindeki ifadesinde kurban olan yabancı uyruklu çocukların dışlanan bir çocuk olduğunu ve bunun bir özelliği olduğunu ifade etmiştir. S12’ye göre “*Oyun oynama ve bir gruba dahil olma davranışları gösteremiyorlar. Arkadaşlık ilişkileri kuramıyorlar. Daha çok kendi gibi yabancı uyruklu öğrencilerle oynuyorlar.*” diyerek zorbalığa uğrayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlanıp diğer arkadaşlarıyla oynamadıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 7 katılımcı (%4) ‘zorba/kurban/ çocuklar olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar hem zorbalığa maruz kalmakta hem de zorba davranışlar sergilemektedir. Alanyazında bu çocuklara zorba/kurban çocuklar adı verilmektedir. S54’e göre “*Kendilerine uygulanan zorba davranışları başkalarına uyguluyorlar.*” diye ifadesi incelendiğinde bu çocukların zorba/kurban olduklarını ifade etmiştir. S53’e göre “*Gördükleri kötü muameleyi alt sınıftaki çocuklara uyguluyorlar.*” şeklindeki ifadesinde kurban olan çocuğun benzer zorba davranışları başka çocuklara uyguladıklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 6 katılımcı (%4) zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin ‘hırçın ve kızgın olduklarını’ ifade etmişlerdir. P27’e göre “*Susturulmuş çocuklar. Yeri geldiğinde patlama yaşıyorlar. Kızgınlıkları daha çok kırgınlık yaşamış olmalarından dolayı olabilir.*” diyerek zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların da hırçınlık ve kızgınlık gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 5 katılımcı (%3) zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin ‘yaşlarının daha küçük olduğunu’ ve genellikle bu çocuklara karşı zorbalık uygulandığını ifade etmişlerdir. S39’ a göre “*Diğer akranlarına göre yaş olarak daha küçük olmaları*” şeklinde zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların yaş olarak küçük olduklarını ifade etmiştir.

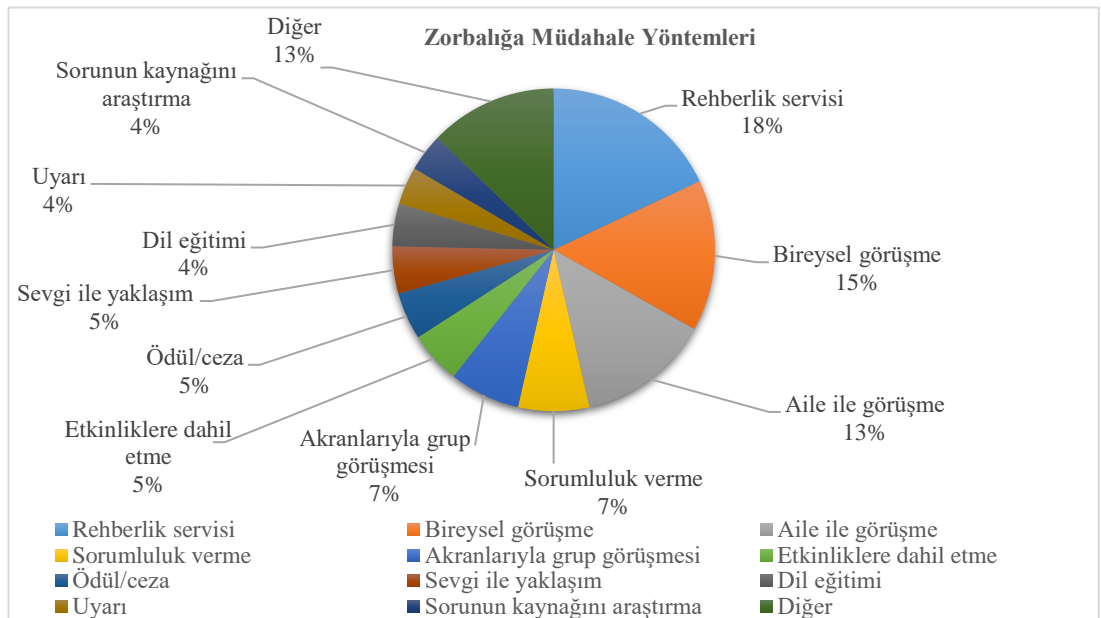
Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 4 katılımcı (%3)’i zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin ‘maddi yetersizlik yaşayan, sosyoekonomik

düzeıyü düşük ailelere sahip olan' çocuklar olduklarını ifade etmişlerdir. S40'ın "Bu çocuklar maddi anlamada yetersiz olan, kıyafetlerinden yoksullukları belli olan ve zorba çocuğun hedefinde olan çocuklar oluyor." görüşleri incelendiğinde yoksulluğun zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu çocukların bir özelliğı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 4 katılımcı (%3) zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin 'kişisel bakımı eksik olan, öz bakım becerileri olmayan' çocuklar olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kişisel bakımı olmayan çocukları bazı öğretmenlerin maddi yetersizlikle birlikte ifade ettikleri bazı öğretmenlerin ise aile ilgisizliğı ile birlikte ifade ettikleri görülmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin genel bir özelliğı olarak kişisel bakımları olmayan öğrenciler olduğu ifade edilmiştir.

4.2.5 Öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulamaları ilgili görüşler

Öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulamaları hakkında belirtilen görüşlere göre;



Şekil 4.5 Öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale yöntemleri

Şekil 4.5'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorbalığa müdahale yöntemleri ile ilgili en çok 'rehberlik servisiyle görüşme' hakkında görüş belirtmişlerdir. Sonra öğretmenler sırasıyla 'bireysel görüşme', 'aile ile görüşme',

‘sorumluluk verme’, ‘akranlarıyla grup görüşmesi’, ‘etkinliklere dâhil etme’, ‘ödül/ceza yöntemi’, ‘sevgiyle yaklaşma’, ‘dil eğitimi’, ‘uyarıda bulunma’, ‘sorunun kaynağını araştırma’ ve diğer müdahale yöntemleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 4.21’de öğretmenlerin müdahale yöntemleri ve diğer görüşlerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4.21 Öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulamaları ile ilgili görüşleri

GÖRÜŞLER	F
Rehberlik servisine yönlendirme	38
Bireysel görüşme	32
Aile ile görüşme	28
Sorumluluk verme	15
Akranlarıyla grup görüşmesi ve grup çalışması	15
Oyun ve etkinliklere dahil etme	11
Ödül/ceza	10
Sevgi ile yaklaşım	10
Dil eğitimi	9
Uyarı	8
Sorunun kaynağını araştırma	8
Rol model gösterme	7
Zorbalık ve empati eğitimi	4
Kuralları belirtme	4
Ders araç ve gereç ve beslenme paylaşımı	4
Spor ve sosyal faaliyetlere yönlendirme	4
Gözlemlemek	2
Video ile doğru davranışları göstermek	2

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere öğretmenler zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uyguladıkları yöntemler hakkında çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 38 katılımcı (%18) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik uygulamalarının öğrencileri ‘rehberlik servisine yönlendirmek’ olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin dil engelinden dolayı öğretmenler, okul rehberlik servisinden ve okulda tercüman olma konusunda yardımcı olan UNICEF’in görevlendirdiği Suriyeli gönüllü eğitimcilerden yardım istediklerini belirtmişlerdir. S4’e göre “Okul rehberlik servisinden yardım almak

ve yabancı uyruklu öğrencilerden sorumlu görevlilerden yardım istemek zorbalık yapan çocuklar için uygulamalarındandır.” şeklindeki ifadelerinde rehberlik servisinden ve tercüman öğretmenlerden yardım aldığını ifade etmiştir. S47’e göre ise “*Rehber öğretmenle işbirliği içerisinde davranış değişikliği için çalışmalar yapıyoruz.*” İfadesi rehberlik servisiyle birlikte ortak çalışmalar yaparak öğrencilerin olumlu davranış değişiklikleri kazanmasını amaçladıklarını ifade ettikleri örnek gösterilebilir. S55’e göre ise “*Yabancı uyruklu rehber öğretmene yönlendiriyorum.*” şeklindeki ifadesinde UNICEF’in tercüman olmaları için görevlendirdiği gönüllü eğitimcilere yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 32 katılımcı (%15) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik uygulama olarak öğrencilerle birlikte ‘bireysel görüşmeler’ yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel görüşmeleri tercih eden öğretmenlerin birçoğu dil engelinden dolayı yeterince verimli konuşmalar yapamadıklarını ve konuşmalarının etkili olmadığını da eklemişlerdir. Örneğin P1’e göre “*Dile hakim olmadıkları için anlatabildiğim kadarıyla doğru davranışları anlatıyorum.*” Şeklindeki ifadesinde bireysel görüşmeler yaptığını ifade etmiştir. S54’e göre ise “*Hatalarını anlatmaya çalışıyorum.*” diyerek zorba öğrenciyle konuşarak, görüşerek zorbalığa karşı bilinçlendirici uygulamalar yaptığını belirtmiştir. S9’un zorba davranışlara karşı uygulamalarını ise “*Zorba çocuklarla görüşüyorum ve doğru davranışları telkin yoluyla(nasihah ederek) anlatmaya çalışıyorum.*” şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 28 katılımcı (%13) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik ‘aile ile görüşmeleri’ yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler dil engelinden dolayı tercüman olan gönüllü eğitimcilerden yardım alarak veli görüşmeleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. S16’nın “*Ailesiyle tercüman vasıtası ile iletişim kurmaya çalışıyorum.*” şeklindeki ifadesi örnek gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 15 katılımcı (%7) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik ‘sorumluluk verdiklerini ve çocukları daha aktif olacak başka işlere yönlendirdiklerini’ ifade etmişlerdir. P5’e göre “*İletişim becerilerini kuvvetlendirmek amacıyla sorumluluk veriyorum. Günlük işleri yaparken aktif olmasını ve iletişim kurmasını sağladığı için çocuğun rahatlamasını sağlıyor.*” görüşünde zorba çocuklara sorumluluk vermesinin çocukların iletişim kurmasına yardımcı olduğunu ve

zorbalığa başvurmasını azalttığını ifade etmiştir. S20'ye göre ise “*Ortamda aktif tutmaya çalışarak, görev ve sorumluk veriyorum. Görevlerini yerine getirirken aktif olması ve işe yarıyorum hissi edinmesi çocuğun olumlu duygular geliştirmesini sağlıyor.*” şeklindeki ifadesinde sorumluluk vermenin çocuğun olumsuz duygulardan arınıp olumlu duygular geliştirmesini sağladığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 15 katılımcı (%7) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik uygulama olarak ‘akranlarıyla grup görüşmeleri yaptırdıklarını ve ortak grup çalışmaları’ düzenlediklerini ifade etmişlerdir. S17'ye göre “*Mümkün olduğu kadar çocuğu sınıfa dahil ediyorum. Sınıfın bu tür çocukları kabullenmesini sağlıyorum. Dışlanmadığında çocuk kendini daha rahat hissediyor.*” görüşünde sınıfa ve bir gruba ait olduğunu hisseden çocuğun olumlu duygular geliştirdiğini ifade etmiştir. S22 de benzer görüşleri şu şekilde ifade etmiştir: “*Daha çok grup çalışmalarına yönlendiriyorum. Daha fazla görev veriyorum. Kabul edilme hissini yaşatmaya çalışıyorum.*” P3'e göre ise “*Diğer öğrencilerle görüşmeler ve ortak çalışmalar yaptırıyorum. Bu tür zorbalık yapan öğrencileri sınıf içinde ayırım yapmadan grup çalışmalarına dahil ederek diğer akranlarıyla kaynaşmasını sağlıyorum.*” benzer görüşler belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 11 katılımcı (%5) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik uygulama olarak ‘oyunlarda ve sınıf içi ve dışı etkinliklerde diğer akranlarıyla birlikte olmalarını’ sağladıklarını ifade etmişlerdir. P4'e göre “*Zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencileri oyunlara dahil etmeye çalışıyorum. Kendilerini anlatabileceği aktiviteler yapıyoruz. Sınıf içinde arkadaşlarıyla oynayabileceği oyunlar oynatıyorum.*” şeklindeki ifadesi örnek gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik uygulama olarak ‘ödül/ceza yöntemini’ kullandıklarını ifade etmişlerdir. P2'ye göre “*Yaptığını anlaması için ceza veriyorum. Ancak ne yaparsak yapalım başa dönüyoruz.*” şeklindeki ifadesinde ceza yönteminin başarısızlıkla sonuçlandığından bahsetmiştir. S52'ye göre “*Herhangi bir uygulama yok. Ödül/ceza yöntemi kullanıyorum. Çünkü hiç Türkçe bilmiyorlar ve anlayamıyoruz.*” diye ifade ettiği görüşünde ödül/ceza yöntemini kullanmasının sebebinin dil engelinden kaynaklandığını belirtmiştir. S51 ise “*Çocuklara değerleri örneklerle anlatmaya*

çalışıyorum. İyi davranışları olduğunda ödüllendiriyorum. Kötü davranışları bazen görmezden geliyorum.” görüşünde ödül yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 10 katılımcı (%5) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik ‘sevgi ile yaklaşmaya çalıştıklarını, her çocuğa adaletli ve eşit davrandıklarını’ ifade etmişlerdir. S13 “*Sevgiyle ve sabırla yaklaşıyorum. Zorba çocuğu anlamaya çalışıyorum.*” diyerek sevgi ile yaklaştığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 9 katılımcı (%4) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara yönelik ‘dil eğitimi verdiklerini’ ifade etmişlerdir. Kendini ifade edemeyen çocuğun zorba davranışlar sergilediğini belirten öğretmenler, zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulama olarak dil eğitimi vermenin bu çocukların sorununu çözebileceğini ifade etmişlerdir. S33’e göre “*Dil gelişimi için çalışmalar yapılıyor. Türk arkadaş çevresi edinmesi için çabalyorum. Türkçeyi öğrenebileceği ve kullanabileceği alanlar yaratmaya çalışıyorum. Kendini ifade eden çocuğun hırçınlığı azaldığı gibi bizim de çocuğu anlayabilmemize yardımcı oluyor.*” diye ifadesinde çocukla iletişim kurabilmenin zorba davranışın engellenebilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%4) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara ‘uyarılarda bulunarak’ zorbalığa engel olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. S10’nun bu konudaki ifadesi “*Zorbalık yapan çocuğu uyarıp yaptığının yanlış olduğunu söylüyorum.*” örnek gösterilebilir. S6 da benzer şekilde “*Tavsiyelerde bulunuyorum. Davranışlarının doğru olmadığını belirterek arkadaşlarına zarar vermemesi konusunda uyarıyorum.*” görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%4) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların ‘sorunun kaynağını araştırarak’ zorbalığa engel olduklarını ifade etmişlerdir. S40’a göre “*Öncelikle kendim zorbalık yapanla ve zorbalık yaptığı kişilerle konuşup anlamaya çalışıyorum. Sorunun kaynağına ulaşip ona uygun çözümler üretmeye çalışıyorum. Daha sonra rehberlik servisine yönlendiriyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. S76’ya göre “*Davranışın sebebini öğrenerek ona uygun çözüm üretmek ki böylece sınıfta bu tür davranışları son iki yıldır sonlandırmış bulunmaktayım.*”

şeklindeki ifadesinde sorunun kaynağını bulup ona uygun çözümler üretmenin zorba davranışları önlediğini ifade etmiştir.

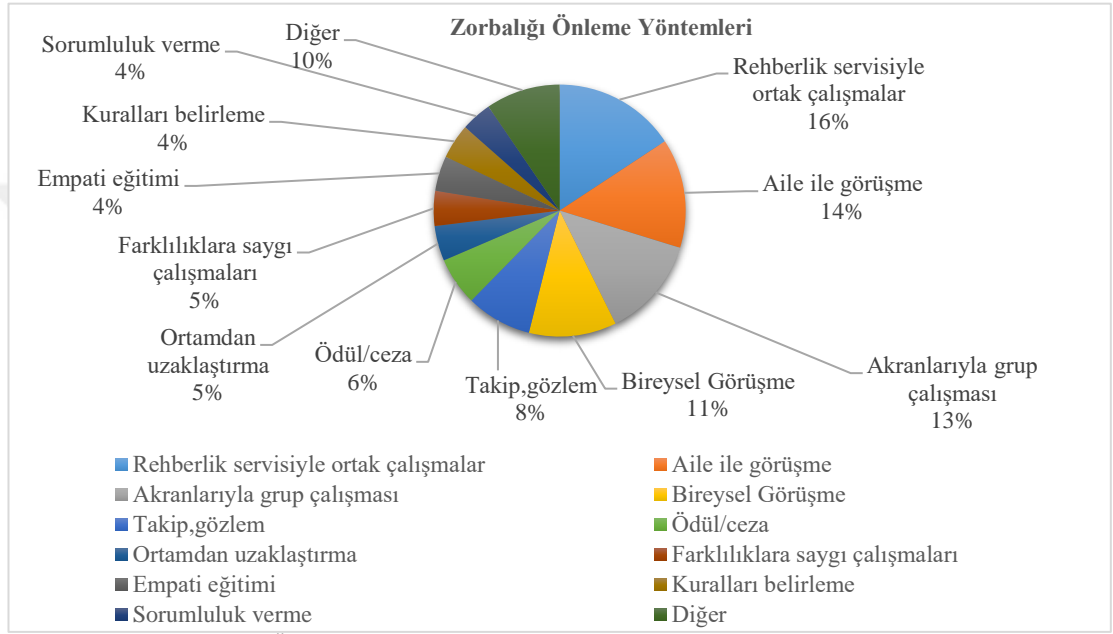
Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 7 katılımcı (%4) zorbalık yapan yabancı uyruklu çocuklara uygulama olarak rol model gösterdiklerini, zorbalık ve empati eğitimi verdiklerini, kuralları belirttiklerini, diğer sınıf arkadaşlarının zorba çocuk ile ders araç-gereç ve beslenme gibi ihtiyaçları paylaşımlarını sağladıklarını, spor ve sosyal faaliyetlere yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin S11 *“Uyulması gereken toplum ve okul kuralları olduğunu belirtiyorum.”* Şeklinde kuralları belirttiğini ifade etmiştir. S39 ise *“Uygun davranış sergileyen yabancı uyruklu öğrencilerle ortak çalışmalar yaptırarak doğru rol model almasını sağlıyorum.”* şeklindeki ifadesinde doğru rol model göstererek bir uygulama yaptığını ifade etmiştir. P7 ise *“Rehber öğretmeni ile işbirliği içinde sınıf içi empati eğitimleri veriyoruz ve konuyla alakalı etkinlikler düzenliyorum.”* Diyerek uygulama olarak empati eğitimi verdiklerini ifade etmiştir. P10 ise *“Rehberlik öğretmenin desteği ile zorbalık eğitimi veriyorum.”* diyerek zorbalık eğitimi uyguladığını ifade etmiştir. S56’ye göre ise *“Beslenme alışkanlıkları farklı olduğu için birbirleri ile kaynaşmasını sağlayacak şekilde beslenmelerini paylaşımlarını sağlıyorum.”* diye ifade ettiği görüşünde farklılıkları olan bu çocukların paylaşarak zorba çocuğun ve diğer akranlarının kaynaşmasını sağladığını ifade etmiştir. S19 ise *“Akademik başarılarını değil de sosyal ve spor faaliyetlerindeki başarılarını ortaya çıkarmaya çalışıyorum. Sosyal oyunlarda farklı etkinlikler düzenliyoruz.”* şeklindeki ifadesinde spor faaliyetlerine yönlendirdiğini ifade etmiştir. S7’e göre ise *“Yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışıyorum. Yetenekleri ölçüsünde çalışmalar yaptırıyorum. Daha çok kendilerini resim, spor, oyun alanlarında kendilerini rahat ifade edebileceği alanlara yönlendiriyorum.”* diye ifadesinde zorbayı spor ve diğer faaliyetlere yönlendirerek kendini ifade edebilmesini sağladığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde birçok uygulamayı bir arada yürüten P6’ye göre ise *“Her şeyden önce konuşuyorum. Gerçekten bazılarında büyük sabır ve sevgiyle yaklaşmaya çalışıyorum. İlk olarak benimle iletişim kurması için çabalıyorum. Sorunun kaynağını anlamaya ve o konuda yardımcı olmaya çalışıyorum. Tabi ki bu evrede aileyi de işin içine katmaya çalışıyorum. Bu çocuklara görev ve sorumluluk vererek değerli hissetmesini sağlıyorum. Benim sorunu çözemediğim noktalarda*

rehberlik servisine yönlendiriyorum.” şeklindeki ifadesinde birçok uygulama kullandığını ifade etmiştir.

4.2.6 Öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek için aldıkları önlemlerle ilgili görüşleri

Öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek için aldıkları önlem uygulamaları hakkında belirtilen görüşlere göre;



Şekil 4.6 Öğretmenlerin akran zorbalığına dair aldıkları önlemler

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenlerinin zorbalığı önleme yöntemleri ile ilgili en çok ‘rehberlik servisiyle ortak çalışmalar’ yaptıklarını belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla ‘aile ile görüşmeler’, ‘akranlarıyla grup çalışmaları’, ‘bireysel görüşmeler’, ‘takip, gözlem’, ‘ödül/ceza uygulamaları’, ‘ortamdan uzaklaştırma’, ‘farklılıklara saygı çalışmaları düzenlenme’, ‘empati eğitimi verme’, ‘kuralları belirleme’, ‘sorumluluk verme’ ve diğer önleme yöntemleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda Tablo 4.22’de öğretmenlerin önleme yöntemleri ve diğer görüşlerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4.22 Öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek için aldıkları önlemlerle ilgili görüşleri

GÖRÜŞLER	F
Rehberlik servisine ile ortak çalışmalar	28
Aile ile görüşme	25

Akranlarıyla grup çalışmaları	23
Bireysel görüşme	20
Takip, gözlem	15
Ödül/ceza	11
Ortamdan uzaklaştırma	8
Uyarı	8
Farklılıkları saygı çalışması	8
Empati eğitimi	8
Kuralları belirleme	8
Sorumluluk verme	7
Zorbalık eğitimi, kurbanı bilinçlendirmek	5
Rol model gösterme	5
Aile eğitimi	3
Değerler eğitimi	2
Olumlu yönlerini ortaya çıkarmak	2

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere öğretmenler zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uyguladıkları yöntemler hakkında çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 28 katılımcı (%16) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘rehberlik servisi ile birlikte ortak çalışmalar’ yaptıklarını ifade etmişlerdir. S25’e göre “*Rehberlik servisi ile görüşmeler yapıyorum. Öğrencilere psikolojik destek verilmeli. Öğrenciler arasındaki eşitsizlikler ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılmalı.*” ifadesinde sınıf öğretmenlerinin çoğu yönden dezavantajlı bir grup olan yabancı uyruklu çocuklara yönelik kendilerinin yeterince destek veremediğini ve travmaları olan bazı çocuklara rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenler tarafından psikolojik destek verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 25 katılımcı (%14) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘aileleriyle görüşmeler’ yaptıklarını ifade etmişlerdir. S8’e göre “*Ailelerle sürekli iletişim halinde olmaya çalışıyorum. Ailenin olmadığı yerde sorunların düzelmediği gibi daha çok arttığını gözlemlediğim için ailelerle her zaman görüşmeler yapıyorum.*” ifadesinde zorbalığı önlemek için ailelerle görüşmeler yaptığını ifade etmiştir. S5’e göre ise “*Çocukların aileleriyle ilgili genel bir araştırma yapıyorum. İlk bir buçuk ayda birebir velilerle görüşme yapıyorum. Evdeki problemlerle ilgili detaylı dosya tutuyorum. Böylece olası bir zorbalığa karşı*

sınıfta nasıl davranacağımı öngörerek hareket ediyorum.” görüşünde aile problemlerinin çocukları etkilediğini ve buna göre önlemler alarak sınıftaki zorbalığı önlediğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 23 katılımcı (%13) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘akranlarıyla birlikte grup çalışmaları yaptıklarını, sınıfla birlikte kaynaşmalarını sağlayacak ortak çalışmalar yaptıklarını’ ifade etmişlerdir. S16’ya göre “*Onları diğer öğrencilerden ayırt etmeden akranlarıyla birlikte olmalarını sağlayabileceğim kaynaştırma etkinlikleri yapıyorum.*” şeklindeki ifadesinde yabancı uyruklu öğrencilerin diğer akranlarıyla birlikte olmalarına özen gösterdiğini, tüm öğrencilerle kaynaşmalarını sağladığını ifade etmiştir. P5’e göre “*Kaynaştırma etkinleri yapıyorum. Tüm sınıfın birlikte yapabilecekleri etkinlikler ve birlikte oynayabilecekleri oyunlar düzenliyorum.*” görüşünde yabancı uyruklu çocukların diğer tüm sınıf arkadaşlarıyla ortak çalışmalar düzenlediğini benzer sözlerle ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 20 katılımcı %11 yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘bireysel görüşmeler’ yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bireysel görüşmeler yaptıklarını çeşitli şekillerde “*Konuşuyorum, nasihat ediyorum, tembihliyorum, anlatıyorum.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 15 katılımcı (%8) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘öğrencileri gözlemlediklerini, davranışlarını takip ettiklerini’ ifade etmişlerdir. S4’ün “*Bu özellikteki öğrencileri sürekli gözlem altında tutuyorum.*” görüşü örnek gösterilebilir. S9 “*Belli periyotlarla öğrencileri gözlemliyorum.*” ve S41 de “*Teneffüslerde öğrencileri gözlemliyorum.*” şeklindeki ifadelerinde akran zorbalığını önleme yöntemi olarak öğrencileri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. S17’nin “*Gözlemlerim sonucu zorbalık yapacak çocuğu tespit ederek hemen iletişime geçmeye çalışıyorum. Olay meydana gelmeden müdahale etmiş oluyorum. Öğrenciyle bazen konuşarak bazen başka bir şeye yönlendirerek zorbalığı önlemiş oluyorum. Kurban olan öğrenciyi de gözlemlemeye çalışarak çocuğun zarar görmesini engellemiş oluyorum.*” ifadesinde hem zorba çocuğu hem de kurban çocuğu gözlemleyerek zorbalık meydana gelmeden zorbalığın olumsuz sonuçlarından çocukların zarar görmemesini sağladığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 11 katılımcı (%6) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘ödül/ceza yöntemi’ kullandıklarını ifade etmişlerdir. S40’a göre “*Sınıfta daima güzel davranışları öne çıkarıp bu davranışların öneminden bahsediyorum. Güzel davranış sergileyen çocukları sınıfta ödüllendiriyorum.*” şeklindeki ifadesinde ödül yöntemini sınıfta aktif olarak kullandığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%5) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘zorbalık yapan çocuğu ortamdan uzaklaştırdıklarını’ ifade etmişlerdir. S19’a göre “*Zorbalık yapılacağını hissettiğim zaman zorba çocuğu ortamdan uzaklaştırıyorum. Kavga eden öğrencileri bir süre yan yana getirmiyorum.*” şeklindeki ifadesinde zorbalık yapan çocukları aynı ortamda bulunmamlarını sağladığını ve bu şekilde zorbalığı önlediğini ifade etmiştir. S4 de benzer şekilde “*Zorbalık yapan öğrencileri birbirlerinden uzak tutarak çünkü zorba olan çocuklar aynı ortamda birbirlerine daha çok zarar vermekte ve birbirlerini kötü davranışlara karşı teşvik etmektedirler.*” benzer şekilde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%5) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘öğrencileri uyardıklarını’, ‘farklılıklara saygı eğitimleri düzenlediklerini’, ‘empati eğitimleri düzenlediklerini’, ‘okul ve sınıf kurallarını birlikte belirlediklerini’ ifade etmişlerdir. S12’ye göre “*Sınıftaki öğrencilere yabancı uyruklu çocukların uyum sorunları olduğunu, bu çocukları kazanmak için ortak görev ve sorumluluklar almamız gerektiğini anlatıyorum. Herkesin aynı olamayacağını ve farklılıklara saygı göstermemiz gerektiğini anlatıyorum.*” şeklindeki ifadesinde farklılıklar hakkında öğrencileri bilinçlendirecek bu konuda eğitimler verdiğini ifade etmiştir. S38’e göre “*Empati yapmalarını sağlıyorum. Drama ile yaşanan olayları canlandırıyor ve yanlış davranışlar hakkında tüm öğrencilerle birlikte konuşuyoruz.*” şeklindeki ifadesinde empati eğitimleri verdiğini ifade etmiştir. S23 de “*Sınıf ortamında farklı senaryolar üzerinde nasıl davranacağımızı tahmin etmelerini istiyorum. Empati kuracakları senaryolar üzerinde sohbet ediyoruz.*” görüşünde benzer şekilde empati eğitimleri düzenlediğini ifade etmiştir. P6’a göre “*Sınıfımızda kurallarımız ortak olarak belirlenir. Kurallara uyanları sözle veya hediyelerle destekleyip ödüllendiriyorum.*” diyerek sınıf kurallarının ortak olarak belirlendikten sonra kurallara uyanları ödüllendirdiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve PIKTES öğretmenlerinden 8 katılımcı (%5) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘zorbalık yapan çocuğa sorumluluk verdiklerini’ ifade etmişlerdir. P2’ye göre “*Çocuğa farklı görevler vererek, onların farklı şeylerle ilgisini dağıtarak önlemler alabilirler.*” şeklindeki ifadesinde zorbalık yapan çocuklara sorumluluk vererek zorbalığı önlediğini ifade etmiştir. P9’un “*Zorbalık yapan çocuğa sorumluluk veriyorum. Bu çocukları sevdiği, ilgilendiği alanlara yönlendiriyorum.*” görüşünde ise zorba olan çocuğun ilgi alanları belirlenerek bu alanlara yönlendirilmesinin zorbalığı önlediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 2 katılımcı (%1) yabancı uyruklu çocuklarda akran zorbalığını önlemek için ‘değerler eğitimi verdiklerini’ ifade etmişlerdir. S26 değerler eğitimi şu şekilde ifade etmiştir: “*Ders içi etkinliklerimizde empati, saygı, değer verme, hoşgörü, yardımseverlik gibi konularda yer veriyoruz.*”

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Göç sonucu Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu insanların çoğunluğunu okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Ülkemizde olan bu çocukların eğitim-öğretim alabilmeleri için ilk olarak kendilerine uygun okul kademelerine kaydedilerek eğitimden yoksun kalmamaları sağlanmıştır. Okula başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleriyle birlikte bazı davranış bozuklukları ortaya çıkmıştır. Bu davranış bozukluklarının başında zorbalık gelmekte ve okullarda büyük önem teşkil etmektedir. Her çocuğun okulda güven içinde eğitim alması idarecilerin ve öğretmenlerin önceliği olmalıdır. Araştırmada daha derinlemesine bilgi almak için ve sınıf öğretmenlerinin ve PIKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığına dair görüşleri incelenmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilerin uyguladıkları zorbalık davranışları hakkında en çok 'kavga, itme, tükürme, saç çekme, tekme atma' gibi *fiziksel zorbalığa* başvurduklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak öğretmenler öğrencilerin 'küfür, kötü söz söyleme, lakap takma, hakaret etme, yalan söyleme, dalga geçme, tehdit etme' gibi *sözel zorbalık* uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışları sırayla 'üstünlük kurma', 'oyunlarda şiddet', 'dışlamak, ötekileştirmek', 'para ve eşyaları zorla alma ve eşyalara zarar verme', 'çeteleşme, grup baskısı', 'uyumsuzluk, geçimsizlik', 'kurallara uymama', 'hırçınlık ve öfke patlaması' gibi davranışların izlediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %47'si büyük bir çoğunlukla yabancı uyruklu çocukların *fiziksel zorbalık* uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %12'si yabancı uyruklu öğrencilerin *sözel zorbalık* uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde fiziksel ve sözel zorbalık arasında sayı olarak bu kadar fark olmasının sebebi öğretmenlerin fiziksel bir davranışı gözlemleyebildikleri için çoğunlukla bu konuda görüş bildirmiş olabileceği düşünülebilir. Ama yabancı uyruklu öğrencilerin konuştuğu dile vakıf olamayan öğretmenlerin, öğrencilerin sözel olarak ne dediğini anlayamadıkları için *sözel zorbalık* hakkında az sayıda öğretmenin görüş bildirdiği söylenebilir. Çinkır ve Kepenekci (2003) araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerin uyguladıkları zorbalığa dair

görüşleri incelendiğinde benzer şekilde en çok fiziksel zorbalık olarak ‘itme’, sözel zorbalık olarak ‘ad takma’ ve ‘alay etme’, ilişkisel zorbalık olarak ‘eşyalara zarar verme’ ve cinsel zorbalık olarak ‘cinsellik içeren sözler söyleme’ davranışlarıyla yaygın olarak karşılaştığı ifade edilmiştir. Boulton ve Hawker’ın (1997) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşıldığı, ilköğretim öğrencilerinin daha çok “fiziksel saldırı”, “isim takma” ve “birinin başına gelen talihsiz bir olaya gülme” olarak zorbalığın gerçekleştiği ifade edilmektedir. Çubukçu ve Dönmez’in (2012) araştırmasında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okuldaki şiddet hakkındaki görüşlerini incelemişler ve öğretmenler en sık fiziksel şiddet, ardından sözel şiddet ve ardından psikolojik şiddeti gözlemlediklerini ve ciddi derecede çocukları etkilediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık davranışlarının temel sebepleri hakkında; ‘dil problemi’, ‘dışlanma, ötekileştirilme’, ‘aile içi şiddet’, ‘aile yapısı’, ‘etnik ve kültürel farklılık’, ‘uyum problemi’, ‘aile ilgisizliği’, ‘aile tutumu ve ailenin çocukları yetiştirme tarzı’, ‘ailenin eğitimsizliği’, ‘savaşın etkisi’, ‘maddi zorluklar’, ‘yaşadıkları travmalar’, ‘ilgi çekme isteği’, ‘kendini kabul ettirme’ ve ‘akademik başarısızlık’ görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %16’sı yabancı uyruklu çocukların kendini ifade edemediğinden dolayı zorbalığa başvurduğu belirtmiş ve bunun temel sebebinin ise ‘dil problemi’ olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ikinci olarak en çok ortak görüş bildirdiği konu ise yabancı uyruklu öğrencilerin ‘dışlama ve ötekileştirmeye’ maruz kaldıkları için veya böyle düşündükleri için zorba davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Çevik’in (2013) araştırmasında da akran zorbalığının temel sebepleri hakkında okul yöneticilerinin bireysel sebepler, okul ortamı, ailesel ve çevresel faktörler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticileri bireysel faktörleri; ‘kendini kabullendirme isteği, bencillik, tatminsizlik, takdir edilme isteği, üstünlük sağlama isteği, ergenlik, sevmeyiş, sevilme ihtiyacı, kıskançlık, kin, nefret ve fiziksel üstünlük’ olarak sıralamaktadır. Akran zorbalığının diğer sebeplerini ise aile içi baskı, ilgisizlik veya yetersiz ilgi, bilgisizlik/eğitimsizlik, etnik kültürel etkiler olduğu ifade edildiği araştırma, bu araştırma ile benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Korkutata (2020) ise akran zorbalığının sebepleri hakkında öğrencilerin; aile içi sorunlar ve duygusal boşluk yaşadıklarını, ailesi ve çevresi tarafından fazla şımartıldığını, yetiştirilirken kural konulmadığını, arkadaşlarına kendini kabul ettirme ve üstün olma isteği gibi sonuçlara ulaşmıştır. Xu ve ark.’nın (2020) göçmen çocuklar ile yaptığı araştırmada ırksal ve etnik

azınlıklar ve göçmenlerin, zorbalıkla ilişkili olarak olumsuz ev ve okul ortamlarından ciddi şekilde etkilendiklerini, toplumda gördükleri düşmanlık ve empati eksiliğinden dolayı zorbalığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Boel-Studt ve Renner'in (2014) araştırmalarında zorbalığa neden olan bazı değişkenler incelendiğinde ise öfke, etnik köken, aile içi şiddet, anksiyete ve depresyonun zorbalığa maruz kalma noktasında büyük etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dillerinin farklı olmasından dolayı Türk öğrenciler tarafından zaman zaman oyunlara alınmak istenmediğini belirten öğretmenler, bu çocukların belki dışlandıkları sebebiyle belki de dil engelinden dolayı sadece kendileri gibi yabancı uyruklu arkadaşlarıyla iletişim kurabildikleri, onlarla oynamak istedikleri, aynı sırada oturdukları ve teneffüslere birlikte çıktıkları ve diğer sınıf arkadaşlarına sert ve hırçın davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler bu sebeplerle kendilerini dışlanmış hissetmekte olabileceğini ifade eden öğretmenler bu tür sebeplerle bu öğrencilerin zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir. Etnik, kültürel, dilsel farklılıklar çocuklar arasında farklılığa sebep olduğu ve kendileriyle benzer şeyleri paylaşan akranlarıyla arkadaşlık kurdukları ve diğer kişileri dışladıkları öğrenciler arasında görülmektedir. Yoğun bir göç alan Türkiye de ilk defa bu kadar büyük bir göçle karşılaşmış olup farklı kültürden ve farklı dilden bir toplulukla ilk defa karşılaşmıştır. Bu şekilde göç alan birçok ülke bulunmakta ve alanyazın incelendiğinde farklı etnik gruplarla birlikte öğrenim gören akranlar arasında okulda görülen zorbalıkların ayrı bir tür olarak yer aldığı görülmektedir. Bu zorbalık 'etnik zorbalık' olarak adlandırılmaktadır. Göç alan ülkelerde farklı etnik grupların bir arada yaşamasıyla birlikte okullarda çeşitli sorunlar çıktığı görülmekte ve bu sorunların başında zorbalık gelmekte ve okullarda ciddi bir sorun teşkil ettiği görülmektedir. Örneğin Rigby (2002) araştırmasında Avustralya'daki okullarda azınlıkta olan Aborjin öğrencilerin, beyaz ırktakilere oranla daha fazla zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Greeff (2004) Güney Afrika'daki öğrencilerle yaptığı araştırmasında beyaz öğrencilerin, zenci öğrencilere daha fazla zorbaca davrandığını ifade etmiştir. Yurt dışında yapılan pek çok araştırma da akran zorbalığına maruz kalma ile ırk/etnik köken arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur (Boel-Studt ve Renner, 2014; Eslea ve Mukhtar, 2000; Seals ve Young, 2003; Spriggs ve ark., 2007; Xu ve ark., 2020).

Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri hakkında; şiddet eğilimi gösteren; kavgacı, hırçın, öfkeli, aileleri eğitimsiz ve ilgisiz olan, uyumsuz, Türkçe bilmeyen, çok konuşkan, hareketli, hiperaktif, sorumsuz, okula karşı ilgisiz, maddi yetersizlik yaşayan, kalabalık aileye sahip olan, yaşça ya da fiziksel olarak büyük, baskın ve lider, okuma ve yazma bilmeyen yani akademik başarısı düşük olan, içine kapanık, kişisel bakımları yetersiz, özgüvenli, bencil, anne ya da babası vefat etmiş olan ve bir kısım öğretilerde erkek çocuğu olduklarını ifade etmişlerdir. Olweus'un (1993) araştırmasında zorbalığın arkadaş çevresinde lider konumunda olan ve arkadaşları üzerinde güç kurmayı seven ve arkadaşlarını zorbalığa zorlayan kişiler olduğunu belirterek araştırmamızın bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Beale ve Scott'un (2001) araştırmasında zorbalığın genel olarak kurbanlardan fiziksel olarak daha üst seviyede olduklarını bu sebeple zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin zorbalık yapan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf arkadaşlarına göre yaşça daha büyük ve fiziksel olarak da daha üstün olduklarını belirttikleri görüşleri ile alanyazında ifade edilen görüşler birbirleriyle örtüşmektedir. Santrock (2020) araştırmasında ise zorbalığın reddedilen uyum problemleri olan, akranları tarafından sevilmeyen çocuklar olduğunu ifade etmektedir. Yabancı uyruklu zorba çocukların da benzer şekilde dışlanan, reddedilen, akranlarına ve okula karşı uyumsuz çocuklar olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Pişkin ve Ayas'ın (2005) araştırmalarında zorbalığın sorumluluk değerlerinin düşük olduğunu, verilen görevleri önemsemediklerini ve yerine getirmediğini, kurallara uymadıklarını ifade etmektedirler. Besag'ın (1989) araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde zorbalığın akademik başarılarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Carney ve Merrel'in (2001) araştırmasında ise zorba çocukların genellikle aile içi şiddete şahit olan çocuklar olduğunu, evde bedensel cezalara maruz kaldıklarını belirterek araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Tüm araştırmalar incelendiğinde zorbalık yapan diğer çocuklardan farklı olarak bu araştırmada zorbalık yapan yabancı uyruklu çocukların genel özelliği olarak Türkçe bilmeyen çocuklar oldukları ifade edilmiştir. Kendini ifade etmekte dili kullanamayan yabancı uyruklu çocukların davranışlarıyla kendini anlatmaya çalıştığı görülmekte ve olumsuz davranış sergileme eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorbalığa maruz kalan yabancı uyruklu öğrencilerin genel özellikleri hakkında; İçine kapanık, çekingen, pasif, sessiz, özgüvensiz, Türkçe bilmeyen, kendini ifade edemeyen, iletişim kuramayan, zayıf ve güçsüz, dışlanan, ötekileştirilen, yalnız, zorba/kurban çocuklar, hırçın ve kızgın, yaşça daha küçük, maddi yetersizlik yaşayan, aile baskısı altında olan, kişisel bakımı eksik olan, aidiyet duygusu olmayan, uyum problemi yaşayan, kalabalık ailede olan, okuma ve yazma bilmeyen yani akademik başarısı düşük olan, okula geç ve devamsız gelen çocuklar olduğunu ve bir kısım öğretmen de kız çocuğu olduklarını ifade etmişlerdir. Nansel'in (2001) araştırmasında kurbanların sosyal ve duygusal uyumlarının zayıf olduğunu, arkadaş edinmede zorluk çektiklerini, arkadaş ilişkilerinin zayıf olduğunu ve genellikle yalnız oldukları tespit edilerek araştırmamızın bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Polat'ın (2007) araştırmasında boyu kilosu saç ve ten rengi, dili, ırkı gibi özelliklerle bazı çocukların farklı olmaları kurban olma oranlarını arttırdığını ve kekeme olan, fiziksel engeli olan çocukların da aynı şekilde kurban olmalarına sebep olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Pişkin ve Ayas'ın (2005) araştırmasında kurbanların içedönük, pasif, çekingen, utangaç çocuklar olduğunu tespit etmiş olup bizim bulgularımızla benzer sonuçlar ifade etmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların diğer araştırmalardan farklı olarak yabancı uyruklu kurban çocukların yabancı uyruklu zorba çocuklar gibi Türkçe bilmedikleri ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorbalık davranışı gösteren yabancı uyruklu öğrencilere uyguladıkları müdahale yöntemleri hakkındaki görüşleri; rehberlik servisine yönlendirme, bireysel görüşme, aile ile görüşme, sorumluluk verme, akranlarıyla grup görüşmesi ve grup çalışması, oyun ve etkinliklere dahil etme, ödül/ceza, sevgi ile yaklaşım, dil eğitimi, uyarıda bulunma, sorunun kaynağını araştırma, rol model gösterme, zorbalık ve empati eğitimi, kuralları belirtme, ders araç-gereç ve beslenme paylaşımı, spor ve sosyal faaliyetlere yönlendirme, gözlemlemek, video ile doğru davranışları göstermek şeklinde sıralanmaktadır. Pepler ve ark.'nın (2004) yaptıkları araştırmada zorbalıkla karşılaşan öğretmenlerin yaygın olarak yaptığı davranışın yanlış olduğu konusunda zorbayı uyardıklarını ve davranışının sonuçlarını gösterdiklerini, zorbanın davranışlarında düzelme görülmediği noktada ise rehberlik servisine yönlendirdiklerini ve aileyle görüşmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularında zorbalıkla karşılaşan öğretmenlerin en çok uyguladığı

yöntemlerle benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Palak'ın (2018) yaptığı araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılarak işlenen dersin zorbalığı azalttığı tespit edilmiştir. Sınıf ikliminin olumlu olması, tüm sınıfı kapsayıcı şekilde düzenlenen etkinliklerin çocuklara olumlu hisler yükleyerek akran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin, zorbaları akranlarıyla grup görüşmesine ve grup çalışmasına yönlendirip, oyun ve etkinliklere dahil ettikleri uygulamalar ile diğer araştırmalar benzerlik göstermektedir. Olweus'un (2005) araştırmasında zorbalığa müdahale stratejilerinde, sınıfta sesli bir şekilde hikaye kitabı okumanın öneminden bahsetmiştir. Öğretmen tarafından seçilen, içinde öğrencinin zorbalık mağduru kahramanla empati kurabileceği, seyirci grubunun zorbalığa şahit olduklarında neler yapabileceğine dair olayların yer aldığı kitaplar, zorbalığı öğrenciye tanıttak ve onunla baş etme yöntemlerini öğretecektir. Araştırmanın sonuçlarında bazı öğretmenler zorbalık eğitimleri verdiklerini, videolarla hikayeler gösterip doğru ve yanlış davranışlar hakkında öğrencileri bilinçlendirdiklerini ifade ederek alanyazınla benzer ifadeler kullanıldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve PIKTES öğretmenleri zorbalık davranışlarını önlemek için önlem stratejileri hakkında; rehberlik servisi ile ortak çalışmalar, aile ile görüşme, akranlarıyla grup çalışmaları, bireysel görüşme, takip, gözlem, ödül/ceza, ortamdan uzaklaştırma, uyarı, farklılıkları saygı çalışması, empati eğitimi, kuralları belirleme, sorumluluk verme, zorbalık eğitimi, kurbanı bilinçlendirmek, rol model gösterme, aile eğitimi, değerler eğitimi, çocuğun olumlu yönlerini ortaya çıkarmak olduğunu ifade etmişlerdir. Uysal ve Dinçer'in (2012) araştırmasında çocukların bireysel farklılıklarının olabileceğinin vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen veya öğrencilerin sınıfa gözlüklü bir kuklayla girerek, bu kuklanın duygularını çocuklarla paylaşarak empati kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi ve akran ilişkileri pekiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler olumlu davranışlar sergilediklerinde tüm sınıf önünde takdir edilmeli fakat olumsuz davranışlar kimsenin görmediği yerde bireysel olarak konuşulmalıdır. Araştırmanın bulgularında da benzer şekilde öğretmenlerin empati eğitimleri ve farklılara saygı eğitimleri düzenlenmesinin, yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olmama noktasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler benzer şekilde öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirdiklerini, olumsuz davranış sergileyen öğrencileri ise uyardıklarını ifade etmişlerdir. Çınkır ve

Kepenekci'nin (2003) araştırmasında öğretmenler zorbalığı önleme yöntemleri olarak öğrencilerin sorunları ile daha yakından ilgilenilmeleri, öğrencilerin enerjilerini iyi yönlere kanalize edecek etkinliklerin düzenlenmeleri, öğrencilere şiddet içermeyen sorun çözme becerileri kazandırmaları gibi yöntemler belirtmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencileri spor faaliyetlerine ve kendi yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirerek başarılı olma hissini ve sınıftaki arkadaşlarıyla birlikte olup aidiyet hissini pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Balak'ın (2017) araştırması da benzer şekilde genel okul aidiyeti, akran bağlılığı ve algılanan öğretmen desteği çocukların olumsuz davranışlara yönelmesini engellemekte ve zorbalığa başvurma düzeylerinin azaldığını belirtmektedir.

Araştırmanın nicel verilere ulaşıldığı kısmı Konya ili merkez ilçelerinde (Selçuklu, Meram, Karatay) bulunan 19 ilkokulda 3. Ve 4. Sınıfta öğrenim gören 235 yabancı uyruklu öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili birinci amacı olan yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanları (düzeyleri) değerlendirildiğinde, zorbalık eğilimine ilişkin ortalama puanları (düzeyleri) büyükten küçüğe doğru sıralandığında en yüksek ortalamaya sahip zorbalık alt boyutunun *dışlama* olduğu diğer alt boyutlar ise sırasıyla; *söylenti çıkarma ve yayma, sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, eşyalara zarar verme* olduğu görülmektedir. Genel zorbalık eğilimi puanlarının düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili ikinci amacı olan yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanları (düzeyleri) değerlendirildiğinde, kurban olma eğilimine ilişkin ortalama puanları (düzeyleri) büyükten küçüğe doğru sıralandığında en yüksek ortalamaya sahip kurban eğilimi alt boyutunun *söylenti çıkarma ve yayma* olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise sırasıyla; *sözel zorbalık, dışlama, fiziksel zorbalık, eşyalara zarar verme*. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanları (düzeyleri) genel olarak değerlendirildiğinde, *kurban eğilimi* düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Zorba eğilimi ortalama puanları ve kurban eğilimi ortalama puanları incelendiğinde ise; yabancı uyruklu öğrencilerin zorba eğilim düzeylerinin

kurban eğilim düzeylerinden daha fazla olduğu yani yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalığa maruz kalma eğiliminden ziyade zorbalık uygulama eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğinin *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme* boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark erkek öğrenciler lehinedir. Kız ve erkek öğrencilerin, zorbalık ölçeğinin geneline ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark vardır ve bu fark yine erkek öğrenciler lehine olup erkek öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin (düzeylerinin) kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların pek çoğunda benzer şekilde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok zorbaca davranışlar gösterdiği belirtilmiştir (Balak, 2017; Boulton ve Underwood, 1992; Dölek, 2002; Olweus, 1995; Özkan ve Gökçearsan Çifçi, 2010; Rigby ve Slee, 1991; Özen, 2006; Önder ve Sarı , 2012; Pişkin, 2003; Tura, 2008; Yurttaş, 2010).

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin, kurban olma eğilimi ölçeğinin *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme* boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark erkek öğrenciler lehinedir. Kız ve erkek öğrencilerin, kurbanlık ölçeğinin geneline ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark vardır ve bu fark yine erkek öğrenciler lehine olup erkek öğrencilerin kurban olma eğilimlerinin (düzeylerinin) kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğunda benzer şekilde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir (Gökler, 2007; Korkutata, 2020; Olweus, 1995; Özen, 2006; Rigby ve Slee, 1991; Sutton ve Smith, 1999; Pişkin ve Ayas, 2011).

Akran zorbalığı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde zorbaca davranışlar gösterme ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğu ve cinsiyetin zorbalık davranışının belirleyicilerinden biri olduğu anlaşılmaktadır. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutlarında da cinsiyetle ilişkili farklılar

olduğu görülmektedir. Fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla zorbalık uyguladıkları ve aynı şekilde daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları alanyazın incelendiğinde karşımıza çıkmaktadır. Söylenti çıkarma, dışlama, alay etme ve dedikodu yapma gibi sözel ve dolaylı zorbalık davranışlarının ise kız öğrencilerde daha fazla yaygın olduğu ifade edildiği görülmektedir (Korkutata, 2020; Pekel, 2004; Pişkin, 2002; Tura, 2008). Toplumsal cinsiyet rollerinin kız ve erkek çocuklar arasında bile çocukların davranışlarını şekillendirdiği söylenebilir. Erkek çocuğa biçilen roller ile kız çocuğa biçilen rollerin zorbalığa uğrama ve zorbalık uygulama açısından ilişkili olduğu diğer araştırmalarda da ifade edilmiştir. Gökler (2007) araştırmasında bu rolleri şu şekilde ifade etmiştir; kızlardan pasif ve itaatkâr biri olmaları beklenirken, erkeklerden ise saldırgan ve baskın olmaları beklenmektedir. Bu sosyal beklentileri karşılamayan erkekler zayıf, korkak ve ana kuzusu olarak etiketlenmekte ve erkeklerin ilişkilerde güç unsurunu kullanmaları öğretilmektedir. Bunun aksine kızlardan, tepkisel ve saldırgan davranmamaları beklenir; çünkü onlar duygusal, zayıf ve itaatkâr olarak algılanır. Yabancı uyruklu öğrenciler de bu durum değişmemiş hatta zorba ve kurban olma eğilim düzeyleri ortalama puanlarına bakıldığında kız ve erkek çocuklar arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Erkek çocuklarının zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın öğretmen görüşlerinin incelendiği kısımda benzer şekilde öğretmenlerin erkek çocuklarının daha fazla zorba olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Fakat öğretmenlerin zorbalığa maruz kalan çocukların kız çocuğu olduğunu ifade ettiği görüşleri, araştırmanın akran zorbalığı ölçeği sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Öğretmenler kız çocuklarının daha fazla zorbalığa maruz kaldığını düşünmesine rağmen akran zorbalığı ölçeği sonuçlarına göre erken çocukları zorbalığa daha fazla maruz kaldığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri erkek çocuklarına korkmaması, üzülmemesi, küçük düşmemesi ve güçsüz olmaması gerektiği gibi roller biçtiği düşünülünce erkek çocukları zorbalığa maruz kalsa bile bu durumu öğretmenlerine söylemediği ve öğretmenlerin erkek çocuklarının zorbalığa maruz kalmadıklarını belirttiği görülmektedir. Erkeklerle yüklenen rol gereği ise erkek çocukları akranlarına karşı fiziksel güç yarışına girmekten hoşlandığı görülmekte ve güçsüz düştüğü durumları bir utanç sebebi olarak gördüğü için öğretmenleriyle bu durumu paylaşmadığı anlaşılmaktadır. Böylece erkek çocukları zorbalığa maruz kalmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin aile yapılarına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin aile yapılarının, zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinde genel ve alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin ailelerinin çekirdek aile, geniş aile veya parçalanmış aile olmasının zorba ve kurban olma eğilim (genel ve alt boyutları) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmamızda öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının temel sebeplerinden birinin çocukların kalabalık aileye sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler kalabalık aileye sahip olmanın çocuğa karşı ilginin ve sevginin azalmasına sebep olduğunu söylemektedirler. Anne babanın çocuğun okul faaliyetleriyle daha az ilgilenmesinin, gün içinde yaptıklarını daha az sormasının ve etkili iletişim sürelerinin daha az olmasının akran zorbalığına maruz kalmayı etkileyebileceğini düşünmektedirler. Tura'nın (2008) araştırmasında ailenin büyüklüğünün akran zorbalığına maruz kalmayı yordamadığına dair sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Coşkun (2018) araştırmasında anne ve babanın birlikte olup olmaması ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilim düzeylerinin alt boyutları olan fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ile eşyalara zarar verme ile anne babalarının birlikte olması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmanın sonuçlarında yabancı uyruklu öğrencilerin parçalanmış aileye sahip olmalarının akran zorbalığını etkilemediği sonucu diğer araştırmalarla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. İskenderoğlu (2019) araştırmasında da boşanmış ailelerden gelen çocuklarla boşanmamış ailelerden gelen çocukların akran zorbalığı eğilimi arasında ilişki incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı olan yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin kardeş sayıları ile ilişkisi incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin kardeş sayılarının, zorba eğilim düzeyleri genel ve alt boyutları bakımından; *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutlarında ve *zorba eğilimi* genel boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon değeri artı değerli olduğundan kardeş sayısı ile zorbalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kardeş sayısı arttıkça zorbalık eğiliminin arttığı tespit edilmiştir. Kurban eğilimi ölçeğinde ise; *fiziksel zorbalık, eşyaya zarar verme* alt

boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon değeri artı değerli olduğundan kardeş sayısı ile zorbalığa maruz kalma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani kardeş sayısı arttıkça kurban olma eğiliminin arttığı tespit edilmiştir. Eslea ve Smith (2000) araştırmalarında kardeş sayısının çok olmasının çocukların zorbalık eğilimlerini arttırdığını ifade etmektedirler. Keskin'nin (2010) araştırmasında zorbalık ölçeği 'haklı görme' alt boyutunda çocukların kardeş sayısının arttıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı söylenmektedir. Çok kardeşi olan çocuklarda kendi gücünü ispatlama, kendini diğerlerinden farklı gösterme, ilgi çekme isteğinin olabileceği söylenmektedir. Fakat zorbalık ölçeğinin 'üzme' alt boyutunda tek kardeş olan çocukların daha fazla zorbalık eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Tek çocukların veya sadece bir tane kardeşi olan çocukların paylaşmayı, diğer çok kardeşi olan çocuklara göre daha az bildikleri ve benmerkezci olabildiklerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Yurttaş (2010) araştırmasında ise bu araştırmadan farklı olarak kardeş sayısı ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, zorbalık ölçeğine ilişkin genel ve alt boyut düzeyleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık eğilimi ölçeğinde *fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık* alt boyutları ile annelerinin eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi azaldıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma eğilimi ölçeği *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutları ve kurban olma genel boyutu ile annelerinin eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi azaldıkça zorbalığa maruz kalma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında zorba ve kurban olma eğiliminin genel ve alt boyut düzeyleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin

babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık eğilimi ölçeği *fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutları ve *zorba eğilimi genel* boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi azaldıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kurban olma eğilimi ölçeğinde *fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma* alt boyutları ve *kurban eğilimi genel* boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında liseden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi azaldıkça kurban olma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık ölçeği *dışlama* alt boyutu ile babalarının eğitim düzeyi arasında üniversiteden okur-yazar değil düzeye doğru anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi azaldıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde anne ve babanın eğitim düzeyi ile akran zorbalığı arasında ilişkiye bakılan araştırmalarda çeşitli sonuçlar çıktığı görülmektedir. Korkut (2019) araştırmasında annenin öğrenim durumuna göre çocukların zorba veya kurban davranışları arasında anlamlı bir fark yokken lise mezunu babaya sahip çocukların kurban çocuk davranışlarının en yüksek olduğunu belirtmiştir. Ergün (2011) araştırmasında, kurban ve zorba/kurban grubundaki çocukların annelerinin eğitim almamış veya ilkökul mezunu iken, zorba çocukların ise annelerinin lise ve üstünde eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Babalarının eğitim alma durumuna göre incelendiğinde de aynı şekilde kurban ve zorba/kurban grubundaki çocukların babalarının eğitim almamış veya ilkökul mezunu iken, zorba çocukların babalarının yarısından fazlasının lise ve üzeri eğitim aldıklarını belirtmiştir. Gülay (2008) araştırmasında eğitim seviyesi daha düşük düzeyde olan babaların çocuklarının, eğitim seviyesi yüksek düzeyde olan babaların çocuklarına göre daha çok akran zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Coşkun (2018) araştırmasında ise annenin eğitim düzeyi ile öğrencinin zorba ve kurban eğilimleri alt boyut ve genel boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Ancak sadece *sözel zorbalık* alt boyutu ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık annesinin eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin sözel zorbalıkta bulunma düzeyleri, annesinin eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilere göre daha düşüktür. Babanın eğitim düzeyi ile öğrencinin zorba

eğilimleri alt boyut ve genel boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Fakat babanın eğitim düzeyi ile öğrencinin kurban eğilimleri *dışlama* alt boyutu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencinin zorbalığa maruz kalma düzeyi, babasının eğitimi durumu üniversite olan öğrencilere göre daha fazladır.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin annesinin veya babasının hayatta olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin annelerinin hayatta olma durumu, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında zorba ve kurban olma eğiliminin genel ve alt boyut düzeyleri ile yabancı uyruklu öğrencinin annesinin sağ veya vefat etmiş olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının hayatta olma durumu ile zorba ve kurban olma eğilimleri arasında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. O'Moore ve Kirkham (2001) araştırmalarında ise anne veya babası olmayan çocukların anne ve babası olan çocuklara göre kurban olma eğilimlerinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta annesi olmayan erkek çocuklarının genellikle zorbalığa maruz kalan kurbanlar olduğunu belirtmiştir. Düzgün (2020) araştırmasında çocukların anne ve babasının hayatta olma durumuna ile akran zorbalığı gösterme (zorba) ilişkisini incelemiştir. Anne ve babası hayatta olan grubun akran zorbalığı gösterme (zorba) sıklığı her ikisi de vefat etmiş olan gruba göre yüksek bulunmuştur. Yalnızca annesi vefat etmiş olan grubun akran zorbalığı gösterme (zorba) sıklığı her ikisi de vefat etmiş olan gruba göre yüksek bulunmuştur. Akran zorbalığına maruz kalma (kurban) sıklığı ise anne babanın hayatta olmasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Akran zorbalığına maruz kalmanın anne ve babanın hayatta olma durumu ile anlamlı bir farkın bulunmaması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir. Diğer araştırmalar incelendiğinde ise anne veya babanın hayatta olma değişkeni ile akran zorbalığı ölçeğinin ilişkisi incelenmemiş olduğu görülmekte ve bu konuda yeterince bilgiye ulaşılamamaktadır.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin Türkçe bilme seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilme seviyelerinin az, orta veya iyi olması ile zorba ve kurban olma eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada öğretmen görüşleri incelendiğinde akran zorbalığının temel

sebepleri ile ilgili büyük bir çoğunlukla öğretmenler, öğrencilerin Türkçe bilmemeleri hakkında görüş bildirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde uyum sağlamada problem yaşayan ve davranış sorunları olan çocukların genellikle Türkçe bilmedikleri ifade edilmiştir. Fakat araştırmanın nicel kısmında akran zorbalığına dair sonuçlar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimleri ile öğrencilerin Türkçe seviyesinin az, orta veya iyi olmasının bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın akran zorbalığı ile ilgili bir diğer amacı yabancı uyruklu öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin evde şiddete şahit olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin evde şiddete şahit olma durumlarının, zorbalık ölçeğine ilişkin puanları arasında *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme* alt boyutları ve *zorba eğilimi* genel boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın evde şiddete şahit olmuş öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Evde şiddete şahit olan öğrencilerin, evde şiddete şahit olmayan öğrencilerden zorba eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Evde şiddete şahit olma durumuna göre yabancı uyruklu öğrencilerin, kurban eğilimi ölçeğine ilişkin kurban olma puanları arasında *fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme* alt boyutları ve *kurban eğilimi* genel boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farkın evde şiddete şahit olmuş öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Evde şiddete şahit olan öğrencilerin, şiddete şahit olmayan öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Baldry (2003) araştırmasında ailede görülen şiddet ile öğrencilerin zorba ve kurban eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre zorba ve kurban olmanın aile içi şiddete bağlı olduğu ifade edilmiştir.

5.2 Öneriler

Olumlu okul iklimi oluşturmak için farklı etnik kökenden gelen çocukların birlikte etkinliklerde bulunmaları sağlanarak çocuklar arası iletişim ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Tüm çocukları kapsayan farklılara saygı etkinlikleri düzenlenmesi çocuklar arasında saygı ve anlayışı pekiştirerek çocukların okula uyum sağlamasına katkı sağlayabilir. Uyum sağlayabilen çocuklarda olumsuz davranış sergileme eğilimi azalacaktır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin etnik ve kültürel farklılıkları hakkında diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi ve yabancı uyruklu öğrencilere ise Türk kültürü ve Türkçe dilini aktarıcı etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ailelerini etkinliklere davet etmek ve uyum sürecinde aktif rol almalarını sağlamak yaşadıkları ülkeye uyum sağlamalarını kolaylaştırmak açısından önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılması desteklenmeli sanatın ve sporun birleştirici gücü kullanılarak öğrenciler arasındaki takım ruhunun, olumlu hislerin, birliktelik ve aidiyet hissini pekiştirilmesi önerilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmesi sonucunda çocukların toplumsal cinsiyet rollerinin gerektirdiği şekilde davranmalarının aksine kendilerinin neler hissettiklerini, neler düşündüklerini ve kendilerine nasıl davranıldığını öğretmenlerine ve ebeveynlerine açıkça söylemeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin seçtiği ilgili konulu hikâye kitabı sınıfta okunup canlandırıldığında çocuk kendini hikaye kahramanının yerine koyarak nasıl davranması gerektiği konusunda farkındalık yaratılabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin kardeş sayılarının arttıkça zorba ve kurban eğilim düzeylerinin arttığı sonucundan yola çıkarak ailelerin çocuklarıyla ilgilenme, çocuklarına eşit davranma ve doğru davranış kalıplarıyla yetiştirme konusunda ailelere rehberlik edilmelidir. Aile planlamasını düzenleyen tüm kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yapılmalı ve yabancı uyruklu bireylere aile planlanmasının önemi hakkında eğitimler verilmelidir. Evde şiddete şahit olan öğrencilerin zorba ve kurban eğilimleri diğer akranlarına göre daha fazladır. Ailelerin çocuklara rol model olmaları hakkında bilinçlendirici seminerler düzenlemesi gerekmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin aile yapısı, anne ve babalarının hayatta olma durumu ve Türkçe bilme seviyeleri değişkenlerinin akran zorbalığı ile ilişkisinin olmadığı, zorba ve kurban olmalarının önemli birer yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir. Daha geniş örneklerle ve farklı araştırma yöntemleri ile yürütülen benzer çalışmaların yapılması, bu değişkenlerin akran zorbalığı üzerindeki paylarının daha net görülebilmesi için gelecek araştırmacılar için önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AA Haber Ajansı. (2012) "*Diğer: Oyunun Kuralı Değişmemeli*". <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/oyunun-kurali-degismemeli/351161.pdf>
- AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı). (2014). *Suriye'den Türkiye'ye Nüfus Hareketleri Kardeş Topraklarındaki Misafirlilik*. Ankara: T.C.
- Ağır, O., ve Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları. *Birey ve Toplum*, 5(1), 95-123.
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme:Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 293-303.
- Alikasifoglu, M., Ergingöz, E., Ercan, O., ve Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying Behaviours And Psychosocial Health: Results From A Cross-Sectional Survey Among High School Students in İstanbul. *European Journal Of Pediatrics*, 166(12), 1253-1260.
- AA Haber Ajansı. (14 Ekim,2019). *Yeşilyurt: "Göçmen nüfusu 272 milyona ulaştı"*. <https://www.aa.com.tr/tr/sirkethaberleri/egitim/gocmen-nufusu-272-milyona-ulasi-/653686.pdf>
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Austin, V. L., ve Sciarra, D. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar* (M. Özekes, Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydemir, S., ve Şahin , M. (2018). Zorunlu-Kitlesel Göç Olgusuna Sosyolojik Bir Yaklaşım:Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar Örneği. *Dini Araştırmalar*, 21(53), 121-148.

- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları:Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balak, D. (2017). *İlkokul Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Akran Zorbalığı ve Okula Aidiyet Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence in Italy. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732.
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Bang, H. (2017). Iraqi refugee high school students academic adjustment.*Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 45-59. doi:10.1080/15595692.2016.1202232
- Barın, H. (2019). *Türkiye'deki Suriyelilerin Entegrasyonunda Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü:Ankara Örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beale, A. V., ve Scott, P. (2001). Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Bernstein, J. Y., ve Watson, M. W. (1997). Children Who Are Targets of Bullying: A Victim Pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-489.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools.A Guide to Understanding and Management*. Philadelphia, England: Open University.
- Black, R., Adger, W., Arnell , N., Dercon , S., Geddes, A., ve Thomas, D. (2011). The effect of environmental change on human migration. *Global Environmental Change*, 21(1), 3-11.
- Raleigh, C. (2011). The search for safety: The effects of conflict, poverty and ecological influences on migration in the developing world. *Global Environmental Change*, 82-93.

- Boel-Studdt, S., ve Renner, L. (2014). Child and family-level correlates of direct and indirect peer victimization among children ages 6-9. *Child Abuse & Neglect*, 38(6), 1051–1060.
- Boulton, M. J., ve Hawker, D. (1997). Non-physical forms of bullying among school pupils: a cause for concern. *Health Education*, 97(2), 61-64.
- Boulton, M. J., ve Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bulak, A. (2015). *Göç Olgusuna Teorik Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Carney, A., ve Merrel, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. doi: 10.1177/0143034301223011
- Chambers, I. (2005). *Göç, kültür, kimlik* (M. Beşikçi-İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Chen, J.-K., ve Wei, H.-S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 252– 262.
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, The Bullied, and Bystander: From Preschool to High School- How parents and teachers can help break the cycle of violence*. Quill.
- Coşkun, A. (2018). *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerde Akran Zorbalığına Neden Olan Etkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Coşkun, İ., ve Demir, M. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Crick, N., ve Grotpeter, J. (1995). Relational Aggression, Gender and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which Family Processes Contribute to School-Age Boys' Bullying. *Child Study Journal*, 30, 169-187.
- Çağlar, A. (1997). Yeni Bir Göçmen Türü: Türk Üniversitelerinde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, DİE ve Sosyoloji Derneği Yayını, 152-162.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(60), 555-576.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.

- Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2547-2583.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., ve Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik Durumu Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Depresyon ve Benlik Saygısı Düzeyiyle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 51-158.
- Çevik, P. (2013). *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumları ve Müdahale Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çınkır, Ş., ve Kepenekci, Y. K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çubukçu, Z., ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 37-64.
- Deniz, O., ve Etlan, E. (2009). Kırdan Kente Göç ve Göçmenlerin Uyum Süreci Üzerine Bir Çalışma Örneği: Van Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 472-498.
- Doğanay, H. (1994). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*. Gazi Büro Kitapevi.
- Dölek, N. (2001). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve "Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi" Programının Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duncan, R. R. (1999). Peer and sibling aggression: an investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871-886. <https://doi.org/10.1177/088626099014008005>
- Düzgün, İ. (2020). *Ortaokula Devam Eden Çocukların Sosyodemografik Özellikleri İle Akran Zorbalığı Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, S., ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-21.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları-Analiz*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Ergün, D. (2011). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul
- Ergüven, N. S., ve Özturanlı , B. (2013). Uluslararası Mülteci Hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1007-1061.
- Eslea, M., ve Smith, P. (2000). Pupil and Parent Attitudes Towards Bullying in Primary Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Uyumu) ve Yaşanan Sorunlar (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Eslea, M., ve Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.
- Ezmeçi, F., Akgül, E., ve Akman, B. (2020). Çocukların Oyunlardaki Akran Etkileşimi ve Ortaya Çıkan Sorunlarda Öğretmen Müdahalelerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-85.
- Fox, S., ve Stallworth, L. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 438-456.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., ve Short-Camilli, C. (2004). Bully Proofing Your School: Creating a Positive Climate. *Reclaiming Children and Youth*, 13(3), 186-188.
- Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmî Gazete, 29153, 22 Ekim 2014.
- Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2014). *Geçici Koruma Kanunu ve Yönetmeliği*. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/gk_yon_getirdigi_yenilikler.pdf
- GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2015). *Türkiye ve Göç*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/genel-bilgi_409_558_1094_icerik
- GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2016). *2016 Türkiye Göç Raporu*. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Göçmen Büro. (2019). *Göç Nedir?* <https://gocmenburo.com/goc-nedir/>
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.

- Greeff, P. (2004). *The nature and prevalence of bullying during the intermediate*. Master Thesis, University of the Free State Faculty of Humanities, Bloemfontein.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hantler, A.-M. (1994). Children's Views of Bullying. *Health Education*, 94(5), 8-14.
- Holt, M., ve Keyes, M. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*, 121-139.
- Hoşgörür, V., ve Orhan , A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hughes, G. (2005). *The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors*. Master Thesis, The University of Calgary, Canada.
- İçduygu, A. (2015). Türkiye, nereye kadar bir göç ülkesi?. *Koç Üniversitesi Görüş Dergisi, Göç ve Mültecilik Sayısı*, 88, 17-21.
- İçduygu, A., ve Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç*. Tarih Vakfı Yayınları, 249-267.
- İmamoğlu, H. V., ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü* (Cilt 18) (B.Çiçekli, Çev.). https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- IOM (UluslararasıGöçÖrgütü). (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü No:31*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- İskenderoğlu, M. O. (2019). *Ebeveynleri Boşanmış ve Birlikte Olan Çocukların Akran Zorbalığına Maruz Kalması ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- J.Miller, M., ve Castles, S. (2008). *Göçler Çağı Modern Dünya'da Uluslararası Göç*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S., ve Nickerson, A. (2018). The assessment of bystander intervention in bullying: Examining measurement invariance across gender. *Journal of School Psychology* 69, 73-83.

- Kabil, M. (2010). *Sınıflardaki Öğrenci Sayılarının, Zorbalık Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (2. baskı)*. Asil Yayıncılık.
- Kale, M., ve Demir, S. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(3), 74-85.
- Kale, M., ve Demir, S. (2020). Olumlu Davranış Geliştirme Etkinlik Programının, Öğrencilerin Zorbalık Davranışlarını Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 13(2), 47-57.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, H., ve Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilişsel Teori İle Zorbalığa Yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 61-74.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Katrina Williams, Chambers, M., Logan, S., ve Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary. *BMJ Clinical Research*, 313(7048), 17-19.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kemal, N. (2019). *Göç Olgusu Avrupa'ya Giden Güncel Göç Rotaları ve Bu Göçlerin AB Ekonomisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kepenekçi, Y. K., ve Çinkır, Ş. (2006). Bullying Among Turkish High School students. *Child Abuse and Neglect*, 30(2), 193-204.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığının Benlik Saygısıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kevra, J. W. (2020). *Bullying Prevention Programs in Elementary Schools: A Research Synthesis*. Widener University, Pensilvanya.
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe Merkez Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılıç, O. (2012). *Toplumsal Değişme Sürecinde Kentleşme ve Göç Olgusu Üzerine Bir Araştırma (Gaziantep Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılıçlar, A., Sarı , Y., ve Seçilmiş, C. (2012). Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunların Akademik Başarılarına Etkisi: Turizm Öğrencileri Örneği. *Bilig : Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 61, 157-172.
- Kochenderfer, B., ve Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., ve Huang, F. (2017). Racial/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and Its Association with Student Engagement and Peer Aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1289-1303.
- Korkut, E. S. (2019). *Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Zorba-Kurban Davranışları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Korkutata, F. S. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı ve Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Erzurum.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., ve Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110.
- Ladd, G. W., ve Kochenderfer Ladd, B. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten?. *Developmental Psychology*, 34(6), 1450-1458.
- Levinson, M. H., ve Liepe-Levinson, K. (2004). A general semantics approach to school-age bullying. *A Review of General Semantics*, 62(1), 4-17.
- MEB. (1985). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik. MEB Mevzuat: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/90.pdf>
- MEB. (2014,23 Eylül). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- MEB. (2019,19 Aralık). Basın Açıklaması. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/19938/tr>
- Mellor, A. (1997). Bullying: The Scottish experience. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 248-257.
- Menesini, E., Modena, M., ve Tani , F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115-133.
- Mütercimler, E. (1998). *(Avustralya Örneğinde) Türk Göçü ve Sorunları (1967-1997)*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Morton, B., ve Sheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among Us Youth. *American Medical Association*, 2094-2100.
- NATIONS,U.(2017).InternationalMigrationReport2017.<https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report2017.html>
- Newman, M. L. (2010). Kindergarten and First Grade Teachers' Perceptions of Bystander Bullying: Resolution Strategies in Selected Picture Books. BrighamYoung University.
- Nordhagen, R., Stigum, H., Köhler, L., ve Nielsen, A. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child Care Health and Development*, 31(6), 693-701.
- OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Olafsen, R. N., ve Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Åland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Bullying At School. *Aggressive Behavior*, 97-130.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A crossnational perspective*. Sweden: London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology Crime and Law Crime & Law*, 4, 389-402.
- O'Moore, M., ve Kirkham, C. (2001). Self-esteem and Its Relationship to Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Oral, B., ve Fevziye Çetinkaya. (2017). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Göç,Tanımı, Nedenleri ve Göç Kuramları. *Türkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics*, 1-8.
- Orpinas, P., Horne, A., ve Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing the Problem by Changing the School. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Oxford Dictionary. (2016). *Göç Nedir?*. <https://www.lexico.com/definition/migration>
- Önder, F., ve Sarı , M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık ve Okul Yaşam Kalitesi. *Elementary Education Online*, 897-914.
- Özdiñer Arslan, S., ve Savaşer, S. (2009). Okulda Zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227.

- Özen, D. Ş. (2006). Ergenlerde Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Yaş, Çocuk Yetiştirme Stilleri ve Benlik İmgesi ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21, 77-94.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentleşme ve Kentsel Değişme*. Ekin Kitabevi.
- Özkan, y., ve Gökçearslan Çifçti, E. (2010). Düşük Sosyo-ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- Özmen, N. (2013). *Çokkültürlü toplumda sosyal entegrasyon ve din*. Çamlıca Yayınları.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, Ş., Köksal, H., ve İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerilerine ve Akran Zorbalığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pateraki, L., ve Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Pekel, N. (2004). *Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pepler, D., Smith, P., ve Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. UK: Cambridge University Press.
- Perren, S., ve Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perren, S., Stadelmann, S., ve Von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32.
- Perry, B. D., ve Szalavitz, M. (2006). *Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk*. (B. S. Haktanır, Çev.). Koridor Yayıncılık.
- Peteraki, L., ve Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (09-11 Temmuz 2003). *Okullarımızda yaygın bir sorun: Okul zorbalığı*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 175.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2005). Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu1. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı-1*. Seçkin Yayınları.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K., ve Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Roberts, W. B. (2000). The bully as victim?. *Professional School Counseling*, 4, 148-156.
- Santrock, J. W. (2020). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarak, Ö. (2012). *Lise Öğrencilerinde Sanal Zorbalık*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schmeidl, S. (1997). Exploring the Causes of Forced Migration: A Pooled Time-Series Analysis. *University of Texas Press*, 284-308.
- Schwartz, D., Farver, J., Chang, L., ve Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 113-125.
- Seals, D., ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Sirin, S. R., ve Sirin, L. (2015). The Educational And Mental Health Needs Of Syrian Refugee Children. Washington, DC.
- Sirkeci, İ., ve Erdoğan, M. (2012). Göç ve Türkiye. *Migration Letters*, 297-302.

- Smith, P. K., ve Ananiadou, K. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Smith, P. K., ve Brain, P. F. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smokowski, P. R., ve Kopasz, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R., Nansel, T., ve Haynie, D. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Sutton, J., ve Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Şahin, M., Demirağ, S., ve Aykaç, F. (2009). Anasınıfı Öğretmenlerinin Akran Zorbağı Algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.
- Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Elementary Education Online*, 1719-1737.
- PIKTES T.C. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017, Mart 7). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*. meb.gov.tr: <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>
- Taşkın, D. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. *Dergipark*, 181(181), 175-204.
- TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. (2012). *Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadırkentler Hakkında İnceleme Raporu* (24. Dönem 2. Yasama Yılı). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tokdemir, M., Deveci, S., Açık, Y., Yağmur, Y., Gülbayrak, C., ve Türkoğlu, A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin En Sık İzledikleri Televizyon Programlarına Göre Fiziksel Şiddete Başvurma ve Fiziksel Şiddete Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *II.Anadolu Adli Bilimler Kongresi*.
- Toros, A. (2018). Sorunlu Bölgelerde Göç. *Global Strateji Enstitüsü*.
- Totan, T. (2007). Okulda Zorbalığı Önlemede Eğitimcilere ve Ebeveynlere Öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 191-200.
- Ttofi, M. M., ve Farrington, D. (2008). Bullying: short-term and long-term effects, and the Importance of Defiance Theory in Explanation and Prevention. *Victims & Offenders*, 3(2), 289-312.

- Tura, G. (2008). *Akran Zorbalığına Maruz Kalmayı Yordayan Özellikler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümertekin, E., ve Özgüç, N. (2004). *Beşeri Coğrafya / İnsan, Kültür, Mekan*. Çantay Kitabevi.
- UNHCR. (2020). *BM MÜLTECİ ÖRGÜTÜ TÜRKİYE*. <https://www.unhcr.org/tr/>
- UNHCR. (2018). *Suriye Acil Durumu – UNHCR Turkey*. <https://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu>
- UNİCEF. (2015). *Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu*. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf
- UNİCEF. (2018). *TÜRKİYE – UNICEF ÜLKE İŞBİRLİĞİ PROGRAMI 2016-2020*. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiye-unicef-%C3%BClke-i%C5%9Fbirli%C4%9Fi-programi-2016-2020>
- Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2012). Peer Bullying During Early Childhood. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- İkiz, E. (Ed.) (2016). *Psikoloji ve Çağdaş Yaşam: İnsan Uyumu*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wentzell, M. L. (2005). *Exploring coping strategies that pre-teens use to combat the effects of bullying*. Wilmington College.
- Wolke, D., Woods, S., ve Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school?. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 835-851.
- Wolke, D., Woods, S., Karstadt, L., ve Bloomfield, L. (2001). Bullying Involvement in Primary School and Common Health Problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201.
- Xu, M., Macrynikola, N., Waseem , M., ve Miranda, R. (2020). Racial and Ethnic Differences in Bullying: Review and Implications for Intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 50. doi: 10.1016/j.avb.2019.101340
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKKK) (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı yayıncılık.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., ve Peker , A. (2011). *Başa Çıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yıldırım, R. (2012). Akran Zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.

- Yıldırım, S. (2001). *The Relationship of Bullying, Family Environment and Popularity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, F. (2018). *Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunu ve Entegrasyon Süreci:Mersin Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Z., ve Malkoç, A. (2020). Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 92-111.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yoon, J. S., ve Kerber, K. (2003). Bullying Elementary Teachers' Attitudes And Intervention Strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Yurttaş, A. (2010). *İkögretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Algıladıkları Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1: Araştırma İzni



Ek-2: Ölçek Kullanım İzni



Ek-3: Veri Toplama Aracı

(Kişisel bilgi formu)

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri kendilerinden daha güçsüz öğrencileri **rahatsız** etmek için yapmaktadırlar. Sizden istenen bu söz ve eylemlere ne sıklıkla **uğradığınızı** ve ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili sorunun karşısına işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Hepinize şimdiden teşekkürler.

1. Sınıfınız :
2. Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
3. Hangi ülkeden geldiniz? (Lütfen yazınız):
4. Aile Yapısı : Çekirdek aile() Geniş aile() Parçalanmış aile()
5. Kardeş sayısı (Lütfen yazınız)
6. Annenizin eğitim düzeyi : Okur-yazar değil() İlkokul() Lise() Üniversite()
7. Babanızın eğitim düzeyi : Okur-yazar değil() İlkokul() Lise() Üniversite()
8. Anne: Sağ () Vefat ()
9. Baba: Sağ () Vefat ()
10. Türkçe Bilme Seviyesi: Az () Orta () İyi ()
11. Evde şiddete şahit oldun mu? Evet () Hayır ()

Ek-4 : Veri Toplama Aracı

(Akran zorbalığı Çocuk Formu)

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiç bir zaman	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiç bir zaman
1	Kesici aletlerle saldırma (bıçak, makas vb.)										
2	Sivri cisimler batırma (kalem, toplu iğne vb.)										
3	Tekme, tokat ve yumruk atma										
4	Bir cisimle vurma (sopa, çubuk, cetvel vb.)										
5	Bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
6	Saç ve kulak çekme, çimdik atma, ısırma										
7	İterek, kolunu bükerek yere düşürme										
8	Üzerine bazı cisimler fırlatma, su ile ıslatma										
9	El-kol şakası yaparak ya da gıdıklayarak rahatsız etme										
10	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
11	Küfür etme, aptal, salak, geri zekâlı gibi sözler söyleme										
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma										
13	Dış görünüşüyle alay etme										
14	Konuşma tarzıyla alay etme (şivesi, kekemeliği vb.)										
15	Çeşitli nedenlerle sataşma, laf atma, kızdırma										
16	Tehdit etme										

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılda 1 defa	Hiç bir zaman
17	Oyuna almama										
18	Arkadaş grubuna almayarak yalnız bırakma										
19	Konuşmama, sorularına cevap vermeme										
20	Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme										
21	Top oynarken bilerek pas atmama										
22	Söylentiler çıkarma ve yayma										
23	Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama										
24	Laf taşıyarak arkadaşlarıyla arasını bozma										
25	Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma										
26	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme										
27	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme										
28	Olur olmaz nedenlerle ispiyonlama										
29	Para ya da eşyasını zorla elinden alma										
30	Para ya da eşyasını çalma										
31	Eşyalarına bilerek zarar verme (kıрма, yırtma vb.)										
32	Defter ya da kitaplarını çizme, karalama										
33	Topunu alıp kaçma										
34	Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirlenme vb.										
35	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma										
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma										
37	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme										

EK-5: Veri Toplama Aracı

(Öğretmen görüşme formu)

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERDE AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sayın Sınıf Öğretmenleri ve PİKTES Öğretmenleri

Son yıllarda okullarda sıkça rastlanan zorbalık eğitim için önemli bir boyuta ulaşmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yabancı uyuklu öğrencilerde akran zorbalığı hakkında görüşleri ve bu tür davranışlara yönelik aldıkları önlem yöntemlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Sorulara vereceğiniz yanıtlar bilimsel ölçütlere göre değerlendirilecek ve başka bir çalışma için kullanılmayacaktır. Yanıtlara isminizi yazmanız gerekmektedir. Verdiğiniz içtenlikli yanıtlar ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yük.Lis.Öğrencisi Sümeyra Gürbüzler

Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

Yaşınız:

21-30 ()

31-40 ()

41-50 ()

51+ ()

Öğretmenlik mesleğinizde kıdem yılınız:

1-5 ()

6-10 ()

11-20 ()

20+ ()

Bu yıl sınıfınızda kaç tane yabancı uyuklu öğrenciniz var?

1 ()

2 ()

3 ()

4+ ()

Yabancı uyuklu öğrencilerle alakalı herhangi bir eğitim aldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

1- Okulda sınıf içinde ve dışında yabancı uyuklu öğrencilerde gözlemlediğiniz zorbalık davranışları nelerdir?

2- Sizce yabancı uyuklu öğrencilerde ortaya çıkan zorbalık davranışlarının temel sebepleri nelerdir?

3- Zorbalık yapan yabancı uyuklu çocukların özellikleri nelerdir?

4- Zorbalığa maruz kalan yabancı uyuklu çocukların özellikleri nelerdir?

5- Zorbalık davranışı gösteren yabancı uyuklu öğrencilere yönelik uygulamalarınız nelerdir?

6- Zorbalık davranışlarını önlemek için ne gibi önlemler alıyorsunuz?