



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

KAYNAŞTIRMA MODELİ İLE EĞİTİLEN ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLER İLE
NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINA
MARUZ KALMA DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK
İNCELENMESİ

Şerif Ayşe ÖZDEMİR

Danışman
Doç. Dr. Erkan Efiltili

Konya 2020

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni cesaretlendiren, her zaman bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, beni destekleyen değerli danışmanım Doç. Dr. ERKAN EFİLTİ' ye sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Eğitimim basından sonuna kadar değerli bilgilerini ve hayat tecrübelerini benimle paylaşan, özel eğitimin bir vicdan ve merhamet işi olduğunu öğreten değerli büyüğüm, bölüm başkanım Prof. Dr Hakan SARI'ya sonsuz ve saygılarımı sunuyorum.

Yüksek lisans tezimde kullanmakta olduğum ölçeğin uyarlamasında desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Dr.Öğr.Üyesi SÜLEYMAN ARSLANTAŞ ve Dr.Öğr.Üyesi MUSTAFA AYDIN teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Hayatım boyunca bana değerli bilgileri ve hayat tecrübesi ile yol gösteren, her daim bana maddi ve manevi destekçim olan babam MUSTAFA BATIR'A, Sonsuz sevgi ve şefkati ile beni sarıp sarmalayan, her daim yanımda duran ve dimdik durmamı öğreten annem LEMAN BATIR'A, Hayatımda büyük destekçilerimden biri olan kardeşim YAŞARALİ BATIR'A teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Her daim varlığıyla bana güç veren, sevgiyle, sabırla, desteği ile beni motive eden sevgili eşim YUSUF ÖZDEMİR'E, Yüksek lisans eğitimim boyunca benle beraber okul koridorlarında koşup eğlenen, ders okumaları yaparken kâğıtlarımı boyayan, birlikte geçireceğimiz zamanlardan fedakârlık eden canım oğlum ALİ HAMZA ÖZDEMİR'E sonsuz teşekkür ederim.

İyi ki varsınız,

Şerif Ayşe Özdemir

KONYA- 2020

İçindekiler

ÖN SÖZ.....	ii
TEZ KABUL	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
TABLoların LİSTESİ	viii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	7
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1 Kaynaştırma Eğitimi.....	8
2.1.1 Kaynaştırma Eğitimin Tanımı	8
2.1.2 Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları.....	10
2.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin Önemi.....	10
2.1.4 Kaynaştırma Eğitimin Türler	11
2.1.5 Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler	12
2.1.6 Kaynaştırma Eğitimin Yararları	13
2.1.6.1 Kaynaştırma Eğitimin Özel Gereksinimli Öğrencilerine Yararları.....	13
2.1.6.2 Kaynaştırma Eğitimin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları	14
2.1.6.3 Kaynaştırma Eğitimin Öğretmenlere Olan Yararları.....	14
2.1.6.4 Kaynaştırma Eğitimin Ailelere Olan Yararları	15
2.2 Zorbalık	15
2.2.1 Akran Zorbalığın Tanımı	16
2.2.2 Akran Zorbalığının Türleri	16
2.2.2.1 Fiziksel Zorbalık	17
2.2.2.2 Sözel Zorbalık	17
2.2.2.3 İlişkisel Zorbalık.	18
2.2.2.4 Cinsel Zorbalık.....	18
2.2.2.5 Siber Zorbalık	18
2.2.3 Zorbalıkta Roller.....	19
2.2.3.1 Zorbanın Tanımı ve Özellikleri.....	19

2.2.3.2	<i>Kurbanın Tanımı ve Özellikleri</i>	21
2.2.3.3	<i>Zorba- Kurban Tanımı ve Özellikleri</i>	22
2.2.3.4	<i>Seyirci Tanımı ve Özellikleri</i>	23
2.2.4	Akran Zorbalığın Döngüsü	24
2.2.5	Zorbalığın Nedenleri	25
2.2.6	Zorbalığın Sonuçları.....	28
2.2.7	Akran Zorbalığın Değişkenleri	30
2.2.7.1	<i>Akran zorbalığı ve cinsiyet</i>	30
2.2.7.2	<i>Akran Zorbalığı ile Okul Başarı Düzeyi İlişkisi</i>	32
2.2.8	Akran Zorbalığın Önlenmesi	33
2.3	Akran zorbalığı ile ilgili Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar	35
2.3.1	Kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili yurt içi araştırmalar	35
2.3.2	Kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili yurt dışı araştırmalar Akran zorbalığı ile ilgili araştırmalar	40
3.	YÖNTEM.....	45
3.1	Araştırma Modeli	45
3.2	Çalışma Grubu.....	45
3.3	Kullanılan Ölçme Araçları	48
3.3.1	Demografik Bilgi Formu.....	48
3.3.2	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği	48
3.3.2.1	<i>Ölçme Aracının Türkçe'ye Çeviri Süreci</i>	48
3.3.2.2	<i>Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları</i>	49
3.3.2.3	<i>Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	49
3.3.2.4	<i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	51
3.3.2.5	<i>Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	53
3.3.2.6	<i>Test Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları</i>	53
3.3.2.7	<i>Ayır Edici Geçerlik Analizi Sonuçları</i>	54
3.3.4	Verilerin İstatistiksel Analizi	55
4.	BULGULAR	56
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1	Tartışma.....	70
5.2	Sonuç.....	78
5.3	Öneriler.....	81
	KAYNAKÇA	83
	EKLER	96
	Ek 1. Araştırma izni	97
	Ek 2. Ölçek uyarlama ve düzenleme izni	98
	Ek 3. Swearer Akran zorbalığı Ölçeği Türkiye uyarlanmış versiyon	100
	ÖZGEÇMİŞ.....	103

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Kaynaştırma Modeli İle Eğitilen Zihin Engelli Öğrenciler İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **83** sayfalık kısmına ilişkin, 20/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** 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 kelimeden 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.

20/08/2020

Şerif Ayşe Özdemir



Doç. Dr. Erkan Efilti

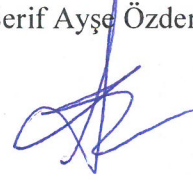


BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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.

20/08/2020

Şerif Ayşe Özdemir



TABLULARIN LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
Tablo 1.	Akran Zorbalığı Hakkında Yurt İçi Araştırmalar	35
Tablo 2.	Akran Zorbalığı Hakkında Yurt Dışı Araştırmalar	40
Tablo 3.	Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	46
Tablo 4.	Öğrencilerin Ailevi Özelliklerine Göre Dağılımı	47
Tablo 5.	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı	50
Tablo 6.	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Tek Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri	51
Tablo 7.	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Alfa Katsayısı	53
Tablo 8.	Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Betimsel Bilgiler ve Pearson Korelasyon Korelasyon Katsayıları	53
Tablo 9.	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Ayırt Edicilik Düzeyleri	54
Tablo 10.	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel Değerler.	56
Tablo 11.	Öğrenci Gruplarına Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	56
Tablo 12.	Cinsiyete Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	57
Tablo 13.	Sınıf Düzeyine Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	58
Tablo 14.	Okul Başarısına Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 15.	Kardeş Sayısına Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	60
Tablo 16.	Ebeveyn Durumuna Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 17.	Anne Eğitim Durumuna Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 18.	Baba Eğitim Durumuna Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 19.	Ailenin Aylık Gelirine Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları	64
Tablo 20.	Zorbalığa Maruz Kalınan Mekânları	65
Tablo 21.	Karşılaşılan Zorbalık Türü	66
Tablo 22.	Zorbalığa kim tarafından uğradı mağdurlar	67
Tablo 23.	Mağdurların zorbalıktan dolayı uğradığı sorunlar	68
Tablo 24.	Mağdurun zorbalığa uğrama nedeni	68

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil no		Sayfa
Şekil 1.	Olweusun Akran Zorbalığı Döngüsü (Olweus, 2003)	24
Şekil 2.	Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Tek Faktörlü Modelin DFA Sonuçları	52



ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

KAYNAŞTIRMA MODELİ İLE EĞİTİLEN ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLER İLE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALMA DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

Şerif Ayşe Özdemir

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılması olarak incelenmektedir. Bu çalışmada Prof. Dr. Susan Swearer tarafından hazırlanan akran zorbalığı ölçeği kullanılmıştır. Akran zorbalığı ölçeği kullanmak için öncelikle izin alınarak Türk kültürüne Uyarlanıp ve Geçerlilik, Güvenilirlik Analizi yapılarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu olarak Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokulların besinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarını temsil eden 1100 öğrenciye uygulanmıştır ve Ölçek maddelerinin eksik cevaplandığı formlar değerlendirme dışı bırakılarak 748 ortaokul öğrencilerin doldurduğu sonuçlar üzerinden araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya 369 kaynaştırma öğrencisi ve 379 normal gelişim gösteren öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere anketler uygulanmadan önce gerekli izinler alınmıştır ve ön hazırlık yapılmıştır.

Ortaokullarda öğrenim gören kaynaştırma ve normal öğrencilerin zorbalık algılarının demografik, aile, kaynaştırma durumu, sınıf ve ekonomik faktörleri açısından incelendiği bu çalışmada nedensel ve ilişkiisel tarama modelleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarını kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Tutum puanlarını, sınıf, ailenin ekonomik düzeyi, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinde farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testlerin biri olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Güven Aralığı %95 olarak seçilmiştir ve $p < 0,05$

değerleri istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir. Veri analizi için SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bulgularda elde edilen verilere göre değişkenlerin akran zorbalığı üzerinde etki ettiğini ve bunun hem kaynaştırma öğrencileri hem de normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: akran zorbalığı, özel eğitim, okul



ABSTRACT

Department of Special Education
Mentally Disabled Education Program
Master Thesis

Şerif Ayşe Özdemir

This study aims to compare the exposure to peer bullying of mentally retarded students who are educated with the mainstreaming model and students with normal development. In this study, the peer bullying scale is used that is prepared by Prof. Dr. Susan Swearer. To use the scale of peer bullying, first of all, permission was obtained, it was adapted to Turkish culture, and it was used by performing a validity and reliability analysis. It was applied to 1100 students representing the fifth, sixth, seventh and eighth grades of secondary schools affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education, and the forms in which the scale items were answered incompletely were excluded from the evaluation and the study was conducted on the results of 748 middle school students. In this study, 369 mainstreaming students and 379 students with normal development participated. Before applying the questionnaires to the students, necessary permissions were obtained and preliminary preparations were made.

Causal and relational scanning models were used in this study in which the perceptions of inclusion and normal students studying at secondary schools were examined in terms of demographic, family, inclusion status, class and economic factors. An independent sample t-test was used to compare the student's attitude scores towards bullying according to the variables of inclusion status and gender. One-way analysis of variance was used to compare the attitude scores according to the variables of class, family economic level, and parental education level. In the analysis of variance, Scheffe multiple comparison tests were used to determine the source of the difference for one of the Post-Hoc tests. The confidence interval was chosen as 95% and $p < 0.05$ values were considered statistically significant. SPSS 25.0 statistics package program was used for data analysis. According to the data obtained from the findings, it was concluded that the variables had an effect on peer bullying and that this significantly differed on both mainstreaming students and students with normal development.

Keywords: peer bullying, special education, school

1. GİRİŞ

Bireyin dünyaya gelmesi ile birlikte başka insanlarla etkileşime girme ihtiyacı duyarlar. İlk olarak aile bireyleri ile sonra da en yakın çevresi olarak arkadaşları ile sosyalleşme süreçleri başlamaktadır. Sosyalleşme süreci sağlıklı bir şekilde ilerlediğinde, bireyin duygusal, ruhsal, sosyal ve psikolojik olarak gelişimine olumlu yönde etkilemektedir (Mooij, 2010).

Bir bireyin sosyal gelişimini destekleyen ortamlarından biri de okuldur. Okul öğrencilerin akran ilişkisi kurması için önemli yerlerden biridir. Aynı yaşta, aynı gelişim düzeyinde, benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve ya sosyal hayatı paylaşan kişiler arasında bir etkileşim oluşmaktadır (Rigby ve Johnson, 2005; Ogelman ve Erten, 2010).

Akran ilişkilerinde, akranların birbirlerine sağladıkları destek ve güven onların özgüvenleri artırmaktadır. Olumlu akran ilişkileri, arkadaş grubun içindeki aidiyet duygusunu geliştirir ve sosyal becerilerini artırır. Sosyal becerileri gelişmiş bir bireyin akranları tarafından daha çok sevildikleri ve kabul edildikleri görülmektedir. Akran kabullü öğrencilerin gelişiminde ve okul uyumunda önemli yer almaktadır (Hay, Payne, ve ark., 2004; Modecki, Harbaugh ve ark., 2014).

Okulda yaşanan akran ilişkileri deneyimleri her zaman olumlu şekilde sonuçlanmamaktadır. Olumsuz akran ilişkileri olan veya akran ilişkisi olmayan öğrencileri gelişimleri olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluk okul öncesi döneminde başlayıp sonraki yılları da etkilemektedir. Öğrencilerin akranları tarafından reddedilmesi ve zorbalığa uğraması, ilerleyen yıllarda düşük başarı, okulu bırakma ve hatta artan suç oranlarına kadar çeşitli olumsuz etkileri bulunmaktadır (Walker, 2004; Hay, Payne ve ark., 2004; Banks, 1997).

Akran zorbalığı uzun yıllar çocuk gelişiminin normal gelişim dönemi olarak görülmüştür. Okullarda meydana gelen zorbalıklardan ve bunun artmasından dolayı okulların en temel görevi olan sağlıklı ve özgüvenli bireyler yetiştirme görevine engel olmuştur. Özellikle ergenlik çağının başında olan ortaöğretimde bulunan öğrencilerin şiddet ve saldırgan davranışlarının artması araştırmacıların zorbalık hakkında araştırma yapmalarına neden olmuştur (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Mooij, 2010; Pişkin, 2002). Yapılan araştırmaların sonucunda öğrenciler arasında zorbalığın gittikçe artmakta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda elde edilen bulgularda, zorba ve zorbalığa maruz

kalan öğrencilerin fiziksel, psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimlerinde olumsuz etkileri bulunduğunun da vurgulanmıştır (Berger, 2007; Ladd, 2006; Çağrı, 2010).

Zorbalık hakkında ilk tanımlama Dan Olweus (1993) tarafından yapılmıştır. Olweus'e göre zorbalık; bir kişi ya da bir grup tarafından kendisinden daha az güçlü olan kişiye yönelik fiziksel ve psikolojik olarak kasıtlı ve tekrarlayıcı biçimde baskı uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2005).

Akran zorbalığı dünya çapında kapsamlı ve küçümsenmeyecek bir problem olarak görülmektedir. Okulda zorbalığa uğrayan öğrenciler olumsuz olarak etkilemekte ve bu etki sadece zorbalığın görüldüğü dönemle sınırlı kalmayıp mağdurun tüm yaşamı boyunca sürmektedir. Zorbalığın nedeni hakkında birçok incelenme yapılmıştır ve sonuç olarak zorbalığın tek bir nedeni olmadığı sonuçlanmıştır. Elde edilen bulgularda bireysel, ailesel, okul ve arkadaş çevresi ile ilgili toplumsal faktörler akran zorbalığı neden olduğu tespit edilmiştir (Mooij, 2010; Berger, 2007; Besag, 1995).

Zorbalık, sadece zorbalığa maruz kalan mağdurları ilgilendiren bir durum değildir, tüm herkesi ilgilendiren bir sorun olarak değerlendirilmelidir. Zorbalığı ört baz ederek ve önlenmeyerek, sonraki dönemlerde zorbalığa uğrayan veya şahit olan kişilerde daha büyük sorunlara sebep olmaktadır ve toplum olarak buna seyirci kalmayarak çözüm üretmek gerekmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

Zorbalık davranışında güç dengesizliği bulunmaktadır ve kasıtlı, tekrarlayıcı şekilde seçtikleri mağdura karşı baskı uygulamaktadır. Uygulanan baskı türleri, fiziksel, sözel, ilişkisel, cinsel ve son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile siber zorbalık olarak beş tür olarak ayrılmaktadır (Pişkin , 2002; Olweus , 2005; Vandeveldel ve De Groef, 2015).

Akran zorbalığında hedefe alınmış mağdurlar genellikle, diğer öğrencilerden farklı, fazla arkadaşı olmayan, endişeli, sessiz ve yalnız kişilerdir. (Huitsing, van der Meulen - van Dijk, ve Veenstra, 2012). Zorbalar okulda ve ya sınıflarındaki güçsüz ve karşı koyamayacak kişileri hedef olarak seçmektedirler, bundan dolayı en çok hedef seçtikleri kişiler genellikle özel gereksinimli öğrenciler olduğu tespit edilmiştir (Cappadocia , Weiss ve Pepler , 2012; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick , 2005).

Özel eğitim hizmetleri yönetmenliğinin 23 maddesine göre Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sayesinde normal gelişim gösteren akranları ile eğitim

alması hedeflenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda bulunarak sosyal ve akademik olarak ilerlemesi ve akran ile toplum tarafından kabul görmeleri hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Kaynaştırma öğrencilerin yetersiz sosyal ve akademik becerilerinden ve farklı fiziksel görünülerinden dolayı akranları tarafından akran ilişkilerine ret edildikleri ve zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerin akranları tarafından dışlanarak ilişkisel zorbalığa uğradıkları görülmüştür. Ayrıca zorbalığın ilişkiler olarak kalmayıp fiziksel ve sözel boyutta da ilerlediği tespit edilmiştir (Cappadocia , Weiss ve Pepler , 2012; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick , 2005; Mooij, 2010).

Günümüzde, özel eğitim alanında sıkça kullanılan kavramlardan biri kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi, toplumda özel gereksinimli bireylerin de saklanmadan ve kendilerini toplumun bir parçası hissetmesi için önemli bir uygulamadır (Batu ve Kırcaali Iftar, 2011). Kaynaştırma eğitimi okullarda güvenilir ve sağlıklı bir şekilde uygulandığında özel gereksinimli bireylerin hayatlarına yön vermelerini ve hayatın engellerini asmalarında kolaylık sağlayacaktır (MEB, 2010). Bundan dolayı okullarda kaynaştırma öğrencisi olan öğrencilerin akranları tarafından kabul edilip desteklenmesi önem taşımaktadır.

Dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de akran zorbalığı artış görülmektedir. Bu artışın yaygınlığını ve sıklığını belirlemek amaçlı birçok çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda akran zorbalığının yaygınlığı, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkisi sıklıkla araştırılmıştır. (Dölek, 2002; Kapçı, 2004; Alikashifoğlu, ve diğerleri, 2004; Gültekin ve Sayıl, 2005; Alikashifoğlu, Erginöz, Ercan, Uysal ve Albayrak -Kaymak, 2007; Yildirim, 2001; Şirvanlı-Özen, 2006). Araştırmalarda genel olarak normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik yapılmıştır ve özel eğitim ve kaynaştırma öğrenciler bu tür araştırmalara dâhil edilmemiştir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün kaynaştırma öğrencilerin sayısı artmaktadır. Okullarımızda bulunan kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumların tespiti ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile aralarındaki akran ilişkileri bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına bağlı anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri okul başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
7. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri anne ve babanın birliktelik durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
10. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

11. Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumuna ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Akran zorbalığı kapsamlı ve çok boyutlu bir problemdir. Zorbalığın döngüsünde bulunan öğrenciler zorbalıktan dolayı olumsuz etkilemekte ve bu etki sadece zorbalığın görüldüğü dönemle sınırlı olmayıp öğrencilerin tüm yaşamı boyunca sürmektedir. Akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler hakkında yapılan araştırmalarda kurbanların akranlarına göre farklı görünümü, özgüvenleri düşük, endişeli, sessiz ve yalnız kişiler yönündedir (Huitsing, van der Meulen -van Dijk, vd., 2012). Sınıflarda sadece normal gelişim gösteren öğrenciler dışında kaynaştırma eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler de bulunmaktadır.

Okullarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin toplumun bir üyesi olabilmesini sağlamak için her şeyden önce ilk girdiği eğitim ortamlarında ayrıştırılmaya hiç yer verilmeden öğrencilerin birbirlerini olduğu gibi kabullenmelerini sağlamak üzere kaynaştırılması gerekmektedir (Özsoy, Özyürek, ve Eripek, 1988). Yurt dışında yapılan araştırmalarda kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkları hakkında sonuçlar elde edilmiştir (Cappadocia , Weiss, vd. , 2012; Vandeveld ve De Groef, 2015). Ülkemizde ise, kaynaştırma öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri ve zorbalık hakkında tutumları sınırlı sayıda araştırmalar bulunmaktadır. Bu yapılacak çalışmanın sınırlı sayıdaki araştırma bulgusuna geniş kapsamlı bir katkı sağlaması da araştırmanın önemli bir özelliği olarak görülebilir. Araştırmada elde edilen bulgular ile mağdur olan kaynaştırma öğrencilere yönelikte müdahale programlarının planlanmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca zorba, mağduriyetin ve tutumun yaygınlığı noktasında yaş, cinsiyet ve okul türlerine göre farklı süreçlere ilişkin de detaylı bulguların sunulacak olması da araştırmanın bir diğer önemli özelliği olarak gösterilebilir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulguların araştırmacılara ve eğitim – öğretim sürecini yönlendiren öğretmenlere, özel eğitim öğretmenlerine ve rehber öğretmenlerine yol gösterici sonuçlar ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin uğradığı akran zorbalığı ve tutumları üzerine; düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağına, Elde edilen sonuçlar ile daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılacağına ve önleyici önlemlerin alınmasına katkı sağlaması açısından faydalı olması beklenmektedir.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırma sürecinde aşağıda belirtilen varsayımların karşılandığı kabul edilmiştir.

1. Anket sorularına katılımcılar tarafından samimi ve doğru bir şekilde cevap verildiği varsayılmıştır.
2. Swearer ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin ilk ve son boyutları kullanılmıştır. Kullanılan boyutlarda akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık hakkında tutumlar ele alınmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma çalışma grubunda bulunan ortaokul öğrencilerine dair elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları 2019-2020 Eğitim-Öğretim döneminde Konya ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin maruz kaldıkları ya da maruz bıraktıkları zorbalık hakkında bilgi edinebilmek için uyarlanma çalışması yapılan Swearer zorbalık ölçeği ve öğrenciler hakkında bilgi edinmek için Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın bulguları kullanılan araştırma yönteminden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın sonuçları, araştırmada kullanılan ölçeklerle elde edilen veriler ile sınırlıdır
6. Öğrenime devam etmekte olan 1100 katılımcı ile sınırlıdır

1.6 Tanımlar

Özel eğitim: Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli öğrencilere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda en üst düzeye çıkmasını sağlayan, bireylerin yetersizliğinin engele dönüşmesini önleyen, engelli bireyin kendi ihtiyaçlarına cevap verebilmesini sağlayacak, onların toplumla kaynaşmasını, bağımsız ve üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003).

Kaynaştırma eğitimi: fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yetersizlikten dolayı özel gereksinimleri olan bireylere destek eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmeleridir (Batu ve Kırcaali Iftar, 2011).

Akran zorbalığı: Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve tekrarlı olarak rahatsız etmesiyle ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür (Swearer ve Hymel, 2015).

Zorba: Kasıtlı ve tekrarlıyı şekilde, bir veya daha fazla kişiyi mağdur edecek olumsuz davranışlarda bulunan öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2005).

Kurban: Düzenli olarak ve dolaylı ve ya dolaysız şekilde, bir veya daha fazla kişiyi tarafından olumsuz davranışlara maruz kalan öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2005).

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi, akran zorbalığı, akran ilişkileri hakkında hem kuramsal bilgilere hem de konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.1 Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireyler; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak diğer akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir. Bu öğrencilerin eğitimlerini nasıl verilmesi hakkında yasa da özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre eğitilmelerini öngörmüştür. Bu ilkenin açıklaması özel gereksinimli öğrencilerin diğer normal gelişim gösteren akranları ile bir arada bulunmasını ve gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmesini ifade etmektedir (Kargın, 2004; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Vandeveld ve De Groef, 2015; De Schauwer, Vandekinderen ve Van de Putte, 2010).

Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralanmaktadır. En fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak ayrı yatılı ve ya gündüzlü özel eğitim okulları belirlenirken, en az kısıtlayıcı olarak da genel eğitim sınıfları olarak (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; De Schauwer, Vandekinderen ve Van de Putte, 2010; Kargın, 2004).

En az kısıtlayıcı ortam olarak belirlenen genel eğitimde, özel gereksinimli öğrencilerin akranları aynı ortamda olması hedeflenir ve öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda üst düzeyde başarı göstereceğini ifade edilmektedir (Kargın, 2004). En az kısıtlayıcı ortam olarak belirlenen genel eğitime özel gereksinim öğrencinin dâhil edilmesine kaynaştırma eğitimi (inclusive education) denilmektedir (De Schauwer, 2011; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

2.1.1 Kaynaştırma Eğitimin Tanımı

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine verilen önemin artması ile birlikte kaynaştırma eğitimi hakkında araştırmalar artmıştır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin literatürde birçok tanımlama yapılmıştır, bunlardan bazıları şöyle sıralanmaktadır;

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) kaynaştırma eğitimi, "Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olamayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006).

Başbakanlık özürülüler idaresi (2002) tarafından Kaynaştırma eğitimi "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" şeklinde tanımlanmıştır. Kırcaali-İftar (1998) göre ise kaynaştırma eğitimi "özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi" şeklinde tanımlamıştır (Kırcaali-İftar, 1998).

Sarı (2002) tarafından kaynaştırma eğitimi "Özel gereksinimli öğrencileri gereksinimlerinin derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları doğrultusunda okullarında veya sınıflarında karşılamak üzere ailesinin de görüşleri alınmak suretiyle, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitilmesidir" şeklinde tanımlamıştır.

Kargın ve Sucuoğlu (2010) tarafından kaynaştırma eğitimi; "özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle öğretim görmesidir." Seklinde tanımlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Lewis ve Doorlag (1987) göre, kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlandığı yer olarak tanımlanmaktadır. (Lewis ve Doorlag, 1987). Diğer bir tanımlamada ise kaynaştırma eğitimi " Özel gereksinimli öğrencilerin eşit şekilde ve şartlarda diğer akranları ile aynı ortamda eğitim alarak gelişmeleri sağlamaktır" şeklinde tanımlanmıştır (De Schauwer, Vandekinderen, vd , 2010; Westwood, 2001).

Tanımların hepsi genel olarak kaynaştırma eğitimi hakkında aynı özellikleri içermektedir. Genel anlamda yapılan kaynaştırma tanımlarının hepsinde kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin diğer normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim almalarını ve çeşitli değişiklikler yaparak öğrencilerin akademik ve sosyal

gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Bender, Vail, ve Scott, 1995; Kargın, 2004; Battal, 2007; Lindsay, 2007).

2.1.2 Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Gün geçtikçe dünyada kaynaştırma eğitimi artmaktadır. Kaynaştırma eğitim uygulamasında farklı amaçlar bulunmaktadır. Amaçlardan en önemli amaçlardan biri; yetersizliği olan öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak bu bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Diğer bir önemli amaç ise; yetersizliği olan bireyleri yaşlılarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkını korumaktır (Batu ve Kırcaali Iftar, 2011; Eripek, Özsoy, ve Özyürek , 1992).

Kaynaştırmanın diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencileri ortak çalışma yapmalarını sağlayarak birbirlerinden iyi şekilde yararlanabilmelerini ve gelişimlerin desteklemesidir.
2. Normal çocukların özel gereksinimli akranlarını tanıyıp kabullenmesini sağlamaktır ve akranlarının eğitimlerinde katkıda bulunmalarını yardımcı olmaktır.
3. Özel gereksinimli öğrencilerde olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak.
4. Özel gereksinimli öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmelerini amaçlamaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak çalışması ile mümkündür. Doğru şekilde kaynaştırma eğitimi uygulayarak kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşılabilir (Kargın, Acarlar, ve Sucuoğlu, 2005; Obiakor , Harris , Mutua, ve Rotatori, 2012).

2.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin Önemi

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci dışında öğretmenler, normal gelişim gösteren çocuklara ve ailelere faydaları olduğu bilinmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin erken dönemde eğitim alması ile gelişimin hızlandığını ve bundan dolayı diğer yetersizliklerin önlenebileceğini tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci ve ailesine toplum içinde yer almalarına büyük fayda sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitim tek yararları özel gereksinimli öğrenci ve ailesi için değildir. Kaynaştırma

ortamında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ile öğretmenler için de yarar sağlar (Kargın, Acarlar, ve Sucuoğlu, 2005; Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşıyla beraber eğitim görerek, toplumdaki farklılıkları anlamalarına ve hoşgörü ile empati kurmaları sağlayacaktır. Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişmelerine katkı sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

2.1.4 Kaynaştırma Eğitimin Türler

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerine en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim sunmaktır. Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 70. ve 71. maddelerinde belirtilmiştir (MEB, 2006). Kaynaştırma eğitiminde 3 farklı uygulama modeli ile uygulanmaktadır, bunlar:

1. Tam Zamanlı Kaynaştırma: Ülkemizde en yaygın kaynaştırma eğitim türlerinden biri tam zamanlı kaynaştırma eğitimidir. Tam zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencinin okul kaydı normal sınıftadır bulunmaktadır. Öğrenci diğer normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte tam gün eğitim almaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrenciler için eğitim aldıkları kurumlarda özel destek hizmetleri verilmektedir, bunlar destek eğitim odası, eğitim materyalleri ve özel gereksinimli öğrenciler için araç-gereçler olarak sıralanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci için bireyselleştirmiş eğitim programı hazırlanarak ve fiziksel düzenlemeler yaparak akademik ve gelişimleri destekletilmektedir (MEB, 2010; Atkın, 2009).
2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrencilerin kaydı özel eğitim sınıfında bulunmaktadır ve öğrenci özel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıfı dışında diğer normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte başarılı olabilecekleri derslerde ve ya etkinlik yer alarak kaynaştırma sağlanmaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırma ile özel gereksinimli öğrencilerin akademik berilerinin

dışında sosyal becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; MEB, 2010).

3. Tersine kaynaştırma: Tersine kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimi olmayan bireyler istekleri doğrultusunda çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırması ile uygulanan bir kaynaştırma değildir (MEB, 2010).

2.1.5 Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler

Milli eğitim bakanlığı (2010) tarafından yayınlamış olan kaynaştırma eğitimi kılavuzunda kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan bireyleri ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflamaktadır. Bu sınıflandırılma 8 başlık altında toplamıştır.

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları dolayı özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireylerdir.
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler: İşitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybetmiş olan ve bundan dolayı konuşmayı edinmede ve iletişim güçlüğü sebebiyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybetmesinden dolayı özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.
4. Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler: genetik, hastalık veya kazalardan dolayı oluşan kas, iskelet, sinir sistemi problemleri ve ya eklemlerin işlevlerini yerine getirmemesi sonucunda meydana gelen bedensel yetersizliklerden sebebiyle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir.
5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler: Dili kullanımı, konuşmayı edinme ve iletişim güçlüğü sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir.
6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir.

7. Otistik Bireyler: Sosyal etkileşim, sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.
8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler: bireyin yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2010).

2.1.6 Kaynaştırma Eğitimin Yararları

Kaynaştırma eğitimin yararlarına yönelik birçok araştırma yapılmıştır ve sonuçlarda özel gereksinimli olan ve çevresinde bulunan kişilere kaynaştırma eğitimin yararları olduğu tespit edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Vandeveld ve De Groef, 2015; Kırcaali-İftar, 1998; Canöz, 2009).

2.1.6.1 Kaynaştırma Eğitimin Özel Gereksinimli Öğrencilerine Yararları

Araştırmalarda, doğru bir şekilde uygulanan kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için büyük yararları olduğu sonuçlanmıştır (Eripek, 2004; Ataman, 2003; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim almalarının akademik ve gelişim yönünden ayrı eğitim almalarından daha faydalı olduğu görülmüştür (Sucuoğlu, 2005; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Akranları ile aynı ortamda eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından iletişim ve davranış becerileri öğrenerek toplum için uyum sağlamaları kolaylaşmaktadır. Sınıf içinde akranları ile beraber olan özel gereksinimli öğrencilerin yaşam becerilerinden olan, paylaşma, işbirliği, özbakım, iliştim kurma, vesaire gibi becerileri öğrenmektedir (De Schauwer, Vandekinderen, vd , 2010).

Kaynaştırma eğitimine tabi tutulan öğrenciler için bireysel eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu programda öğrencinin ihtiyaçları ve kazanımları belirlenmektedir. Hazırlanan program özel gereksinimli öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlanmaktadır. Öğrencinin akademik ve iletişim becerileri ilerleme gösterdikçe, öğrencideki özgüven ve özsaygı da artmaktadır (Kargın, 2004; MEB, 2010).

Rafferty ve Griffin (2005) tarafından yapılan bir araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma eğitimi hakkında görüşleri belirlenmiştir. Ailelerin kaynaştırma eğitimini tercih ettiklerini ve bu eğitim sayesinde çocuklarının gerçek hayat ile tanıştıklarını ve akranları ile aynı ortamda bulunarak sosyalleştiklerin ve kabul gördüklerini ifade etmişlerdir (Rafferty ve Griffin, 2005).

2.1.6.2 Kaynaştırma Eğitimin Normal Gelişim Gösteren ğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler aynı ortamı paylaşmaktadırlar. Kaynaştırma eğitimin normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde faydaları bulunduğu araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Ataman, 2003; Kargın, 2004; MEB, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma öğrencileriyle aynı ortamları paylaştıklarından dolayı özel gereksinimli akranlarına karşı daha hoşgörülü olmayı, farklılıklara saygı duymayı, empati kurmayı, özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Eripek, 2004; Ataman, 2003; Salend, 1999)

Özel gereksinimli öğrenciler ile beraber eğitim alarak normal gelişim gösteren öğrencilerde önyargılar azalmaktadır ve toplumsal duyarlılıkları artmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli akranları ile iletişimde olduklarından dolayı kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar ve bunları kabul etmeyi öğrenirler ve ya geliştirme konusunda yardımcı olur (Sahbaz, 2004; Canöz, 2009; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; MEB, 2010).

Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli öğrencilere için hazırlanan ve kullanılan özel araç-gerekçeler ve fiziksel düzenlemeler sayesinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin de başarılarını arttırıcı etkiler olduğu saptanmıştır (Atkın, 2009; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.6.3 Kaynaştırma Eğitimin ğretmenlere Olan Yararları

Araştırmalarda sınıfında özel gereksinimli ğrencisi olan öğretmenlerde birçok yararlar grlmştir. Sınıfında zel gereksinim ğrenci bulunan öğretmenlerde hoşgörü, sabır, empati, farklılıklara saygı duyma ve koşsuz kabullenme davranışların gelişmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; olak ve Vuran , 2006). Özel gereksinimli

öğrencilerine ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler ve materyaller hazırlayarak öğretmenlerde bilgi ve beceri de artmaktadır. Sınıfında özel gereksinimli öğrenciyi sahip olan öğretmenler tek başına değildirler ve diğer okuldaki özel eğitim öğretmeni, okul idaresi ve rehber öğretmen ile işbirliği yaparak bilgi edinirler ve kendileri geliştirirler (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Sülün ve Girli, 2013; De Schauwer, Vandekinderen ve Van de Putte, 2010).

2.1.6.4 Kaynaştırma Eğitimin Ailelere Olan Yararları

Kaynaştırma eğitimde ailenin büyük önemi vardır. Anne ve babalar kaynaştırma eğitiminde ev ve okul arasında bir köprü kurarak özel gereksinimli öğrenciyi desteklemektedir. Okulda özel gereksinimli öğrenci için hazırlanan eğitim programında söz sahibi olurlar ve çocuklarının eğitimine katkıda bulunurlar. Okul ile işbirliği yaparak aileler kendilerini toplumdan dışlanmış hissetmezler ve moral bulurlar. Aileler okuldaki uzmanlarla görüşerek çocuklarının yetersizlikleri hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmiş olurlar ve böylece çocukları hakkında kaygılar yeni umutlara dönüşür (Göksu ve Çevik, 2004; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998).

Kaynaştırma eğitimin, özel gereksinimli çocukların anne-babalarına olduğu kadar normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarına da yararları görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, özel gereksinimli çocukların aileleriyle iletişime girerek kaynaştırma eğitimine katkı sağlamaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma eğitimi sayesinde çocuklarına hoşgörülü olmayı, bireysel farkındalığı ve koşulsuz kabullenmeyi öğretmeye olanağı elde etmiş olurlar (Batu, 2000; MEB, 2010; Kargın, 2004).

2.2 Zorbalık

Akran zorbalığı hakkında ilk araştırmalar İskandinav ülkelerinde yapılmıştır. İlk tanım Heinemann tarafından 1973 yılında yapılmıştır. Heinemann zorbalık için, bir öğrencinin grup etkinliği bozmasından dolayı diğer öğrenciler tarafından saldırıya uğraması için 'mobbing' kelimesini kullanmıştır (Lane, 1989; Roland & Idsøe, 2001) Heinemann'dan sonra akran zorbalığını araştıran kişi Dan Olweus olmuştur, kendisi 'mobbing' kelimesi yerine akran zorbalığı için 'bullying' kelimesini kullanmıştır (Pişkin, 2002; Besag, 1995; Olweus, 2005).

2.2.1 Akran Zorbalığın Tanımı

Akran zorbalığı hakkında literatür incelendiğinde akran zorbalığıyla ilgili en kapsamlı araştırmaları yapan kişi Olweus olmuştur. Olweus'un 1993'te yaptığı tanıma göre zorbalık; bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciye kasıtlı bir şekilde zarar verme ve rahatsız etme amacıyla sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunmasıdır.

Akran zorbalığı konusunda Olweus'un dışında diğer araştırmacıların yaptığı tanımlar şöyle sıralanmaktadır:

Ronald'a göre (1989), "Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini müdafaa edemeyecek kişiye karşı yapılan fiziksel veya psikolojik nedenlere sebep olacak şiddet türü" şeklinde tanımlanmıştır. Besag'a göre (1989), "Zorbalık, bir kişinin gücünü kendi kazanç ve çıkarları için, kendinden güçsüz bir kişiye karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak sürekli ve tekrarlayıcı olarak stres ve acı veren saldırı" olarak açıklanmıştır.

Smith ve Sharp'a göre (2003), "Zorbalık; bir kişinin başka bir kişi tarafından mağdur olarak seçilip ona kötü sözler söylemesi, fiziksel olarak yaralaması, tehdit etmesi, onu aldırış etmemesidir. Özetle zorbalık; gücü sistematik olarak kötüye kullanmaktır" şeklinde tanımlanmıştır. Vreeman ve Carroll'a göre (2007), "Zorbalık, bir veya daha fazla kişinin, defalarca ve kasıtlı olarak bir bireyi korkutması, taciz etmesi veya fiziksel olarak yaralaması gibi bir saldırganlık şeklidir" olarak tanımlanmıştır. Pişkin'e göre (2002), "Zorbalık, bir bireyin bir veya bir grup tarafından kasıtlı ve sürekli rahatsız etmesi" olarak ifade edilmiştir.

Zorbalık hakkında yapılan tanımlara bakıldığında hepsinin aynı özellikleri içermekte oldukları görülmektedir. Genel anlamda yapılan tanımlarının hepsinde akran zorbalığın, bir veya daha fazla kişinin tarafından sürekli ve kasıtlı olarak başka birini mağdur eden şiddet türü olduğu belirtilmektedir.

2.2.2 Akran Zorbalığının Türleri

Zorbalığın türleri hakkında literatürlerde farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008; Li, 2007). Zorbalığın İlk ayırım Dan Olweus (1993) tarafından yapılarak, doğrudan zorbalık ve dolaylı zorbalık olarak tanımlanmıştır. Doğrudan zorbalık, fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalığı içerirken (Rivers ve Smith, 1994),

Dolaylı zorbalık da sosyal dışlama, yalnız bırakma, görmezden gelme gibi zorbalığı içermektedir (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008). Bu zorbalık türleri her biri farklı olsa da hepsi tek bir hedefe hizmet etmektedir ve bu türler akran zorbalığına maruz kalan mağdurlara büyük zarar vermektedir (Berger, 2007). Okullarda genel olarak çok karşılaşılan zorbalık türleri, fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, İlişkisel zorbalık ve cinsel zorbalık olarak sıralanmaktadır (Ünalmiş ve Şahin, 2012).

2.2.2.1 Fiziksel Zorbalık

Akran zorbalığında en sık rastlanan ve kolaylıkla fark edilen zorbalık türü fiziksel zorbalıktır (Kapıcı, 2004). Fiziksel zorbalık, fiziksel zarar verme eylemidir. Akran zorbalığına uğrayan mağduru fiziksel olarak kasıtlı canını yakma, yaralama ve hatta intihara sebep olan bir davranıştır (Salmivalli, 2010). Fiziksel zorbalıkta uygulanan davranışlar; vurmak, dövmek, tekmelemek, itmek, tükürmek, saç çekmek, mağdurun eşyalarına el koymak veya zarar vermek, kesici aletlerle tehdit etmek gibi davranış sıralanmaktadır (Salmivalli ve Peets, 2008; Pişkin, 2002). Fiziksel zorbalık eylemi genellikle erkek öğrencilerinde sıklıkla görülmektedir (Salmivalli, 2010; Dijkstra, Lindenberg ve Veenstra, 2008).

Çınkır ve Karaman-Kepenekçi (2003), tarafından akran zorbalığı ne ölçüde ve nerede uygulandığı hakkında ilk ve orta öğretim okullarında öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda akran zorbalığının genellikle okul bahçesinde gerçekleştiği ifade edilmiştir ve akran zorbalığında genellikle fiziksel (itekleme, vurmak), sözel (ad takma, alay etme) ve cinsel (cinsellik içeren sözler söyleme) zorbalık uygulandığı ifade etmişlerdir.

2.2.2.2 Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, fiziksel zorbalıktan daha yaygın olarak görülmektedir ve akran zorbalığına maruz kalan mağdura psikolojik ve duygusal olarak derin yaralar bırakan bir zorbalık türüdür (Berger, 2007; Glover, Gough , Johnson ve Cartwright, 2010). Bu zorbalık türünde mağdura doğrudan küfürler, hakaretler, tehdit etme, isim takma, aşağılayıcı sözler söyleme, ırkçı söylemler gibi davranışlar bulunmaktadır (Berger, 2007; Olthof, Goossens ve diğerleri, 2011; Reijntjes , Vermande ve Van der Meulen, 2015; Baar, 2012).

2.2.2.3 İlişkisel Zorbalık.

İlişkisel zorbalık, dolaylı ve duygusal zorbalık olarak da kullanılmaktadır (Witvliet, ve diğerleri, 2010; Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992). İlişkisel zorbalıkta bilinçli ve kasıtlı olarak akran zorbalığına uğrayan mağduru görmezden gelme, tehdit etme, oyunlara ve etkinliklere almama, mağdur hakkında dedikodu ve kötü laflar çıkarma, mağdurun sosyal statüsünü zedeleme, diğer akranlarının mağduru sevmemesi için uğrasız gösterme gibi davranışlar görülmektedir (Berger, 2007; Salmivalli ve Peets, 2008). İlişkisel zorbalıkta zorbanın kim olduğu kolaylıkla bilinmemektedir, genellikle bu zorbalık türünde üçüncü kişilerde dâhil edilmiştir (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008; Monks, ve diğerleri, 2009). İlişkisel zorbalıkta mağdur kendisini kontrol altında hissederek, kendine olan özgüveni ve benlik algısını yitirmektedir (Olweus, 2003; Card, Stucky, Sawalani, ve Little, 2008). Araştırmalarda genellikle ilişkisel zorbalığın mağdurları kız öğrencileri olduğu belirtilmiştir (Berger, 2007).

2.2.2.4 Cinsel Zorbalık

Arkan zorbalığın en sorunlu ve zarar veren türü cinsel zorbalıktır (Pellegrini, 2002; Elliott, 1992). Cinsel zorbalık taciz olarak da görülmektedir Cinsel zorbalığa uğrayan mağdura cinsiyetinden ötürü dışlanma ve izinsiz cinsellik içeren sözler ve fiziksel aşağılayıcı davranışlar sergilenir (Salmivalli, 2010; Reijntjes , Vermande ve Van der Meulen, 2015). Cinsel zorbalık davranışları, cinsel içerikli beden, yüz ve sözel ifadelerde bulunma, mağdurun izinsiz kıyafetlerine veya tenine dokunma, fiziksel sakalarda bulunma, cinsel içerikli takma isim kullanma veya konular konuşma olarak örnekler verilmiştir (Pişkin ve Ayas, 2011).

2.2.2.5 Siber Zorbalık

Son yıllarda teknolojinin kullanımı gittikçe yaygınlaşmakta ve yaşamın parçası haline gelmektedir. Bu yaygınlaşma sebebiyle zorbalıkta yeni bir tür gelişmesine sebep olmuştur, bu zorbalık siber zorbalık olarak adlandırılmaktadır (Salmivalli ve Peets, 2008; Tokunaga, 2010). Teknolojinin sağladığı kolaylıklardan dolayı bilgiye ulaşma ve paylaşma kolaylaşmıştır, buda zorbalara teknoloji araçlarını kullanarak, kasıtlı ve sürekli başkalarına zarar verme davranışına imkân vermiştir (Monks, ve diğerleri, 2009; Ayas ve Horzum, 2014; Tokunaga, 2010). Siber zorbalık, sosyal media, sosyal iletişim programları ve diğer programlar kullanarak bir bireye kötü niyetle, kasıtlı ve tekrarlanan

şekilde kullanılmasıdır (Topcu-uzer ve Tanrıku, 2017; Yılmaz, 2011). literatürlere göre kızların daha fazla siber zorbalığına uğradığı belirtilmiştir (Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992; Lenhart, 2007).

2.2.3 Zorbalıkta Roller

Zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalıkta farklı roller bulunmaktadır.

Olweus'e göre (2005), "bir veya birden çok kişi zorbalığa maruz kalıyorsa bu durumda o kişi veya kişilere 'kurban' ve zorbalığı yapan kişi ise 'zorba' olarak tanımlanmaktadır (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003; Solberg, Olweus ve Endresen, 2007)

İlk başlangıçta Olweusun tanımladığı gibi akran zorbalığın rolleri 'kurban ve zorba' olarak iki sınıfa sınıflandırılmıştır. Ancak sonradan yapılan araştırmalarda 'kurban ve zorba' dışında farklı rollerinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Wolke, Woods, Stanford ve Schulz'e göre (2001), "zorba ve kurban dışında 'zorba/kurban' olarak bir grup öğrenci tanımlamışlardır. Zorba/kurban olan öğrenciler hem diğer zorbalar gibi zorba davranışlar sergileyen hem de zorbaca davranışlara maruz kalan grup olarak açıklanmaktadır. Sanders ve Phye'e göre (2004), "akran zorbalığındaki roller dört şekilde sınıflandırılmaktadır, bunlar; zorbalığı yapan zorba, zorbalığa maruz kalan kurban, zorba-kurban ve katılmayan olarak ayrılmaktadır.

Zorbalığın en kapsamlı açıklaması Salmivalli ve araştırmacı arkadaşı tarafından 1996 yılında yapılmıştır. Onlara göre zorbalığın rolleri altı şekilde sınıflandırılmaktadır, bunlar; zorba, kurban, zorba-kurban, zorbayı destekleyen, kurbanı savunanlar ve dışındakiler olarak sınıflandırılmaktadır (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick , 2005; Huitsing, van der Meulen -van Dijk ve Veenstra, 2012).

2.2.3.1 Zorbanın Tanımı ve Özellikleri

Zorba, bir kişiyi hedef alarak ve o kişiye kasıtlı ve tekrarlayıcı şekilde fiziksel, sözel ve ilişkisel olarak zorbalık yapan kişi olarak tanımlanmaktadır (Salmivalli ve Peets, 2008; Glover, Gough ve diğerleri 2010; Mooij, 2010).

Zorbalarla ilgili ilk akla gelen düşünceler, zorbalığı genellikle erkeklerin yaptığı, fiziksel güç uygulandığı, bir statü için zorbalık yapıldığı, zorbaların akademik başarısız oldukları, her problemi şiddetle ve tehditle çözmeye çalıştıkları yönündedir (Dake, Price, ve Telljohann, 2003; Roland ve Idsøe, 2001; Griffin ve Gross, 2004).

Akran zorbalığındaki rollere bakıldığında güç dengesizliği vardır (Stein, Dukes, ve Warren, 2007). Zorba genellikle kurbandan fiziksel veya psikolojik olarak daha güçlüdür (Nansel, ve diğerleri, 2001). Zorbaların en yaygın kullandıkları zorbalık fiziksel ve sözel zorbalıktır (Pateraki ve Houndoumadi, 2001). Fiziksel zorbalık genellikle erkekler tarafından kullanırken, kızlar tarafından da sözel ve ilişkisel zorbalık kullanılmaktadır (Salmivalli, 2010; Cillessen ve Mayeux, 2004).

Yapılan araştırmalarda zorbaların özellikleri; özgüvenli, saldırgan, güçlü, kolaycana sinirlenen, şiddetten hoşlanan, Üst düzey iletişim becerileri olan, popüler olmayı seven, insanları kolaylıkla kullanan kişiler olarak sıralanmaktadır (Rose, Swenson, ve Waller, 2004; Huitsing, van der Meulen -van Dijk, ve Veenstra, 2012; Pişkin, 2002; Stoltz , Cillessen, ve diğerleri, 2016).

Zorba grubunda yer alan çocukların kolaylıkla sinirlenen, agresif, sözel ve fiziksel olarak saldırgan davranışlarda bulunan, genellikle hiperaktif, dürtüsel ve iletişim bozuklukları olduğu görülmektedir (Wolke, ve diğerleri 2002; Kumpulainen, ve diğerleri, 1998). Zorbalar genellikle okula düzenli devam etmeyenlerin ve okuldaki kişiler tarafından fazla sevilmedikleri görülmektedir (Pişkin, 2002; Mooij, 2010). Diğer çalışmalarda ise zorbaların aslında görülmeyen tarafları olduğu açıklanmaktadır bunlar zorbaların kaygılı, depresif ve güvensiz bireyler olduğu yönündedir (Salmon, James, ve Smith, 1998). Zorbalık yapan çocuklarda genellikle empati düzeylerinin ve sevgilerinin düşük olduğu görülmüştür (Gini, ve diğerleri, 2007; Smokowski ve Kopasz, 2005).

Bazı literatür kaynaklarında, zorbanın kendi yaşadığı deneyimlerden dolayı zorbalık yaptığı ileri sürülmektedir. Zorbaların yaşam deneyimlerinde genellikle ailelerin rollü ve özellikleri etki etmektedir. Zorba olan çocukların ailelerinde otoriter ve baskıcı tutumlar yer almaktadır. Aile içinde fazla tartışma, fiziksel ceza, cinsiyet ayrımı, sevgisizlik, duyarsızlık ve ilgisizlik olarak özellikler yer almaktadır (Olweus, 2003; Huitsing, ve diğerleri, 2012).

Yapılan araştırmalarda Zorbaların genellikle aile içi yaşanan tutum ve davranışlardan çok etkilendikleri ve zorbalığa yüksek sebep olduğu belirtilmiştir (Kıpcı, 2004; Sarıtaş, 2006; Li , ve diğerleri, 2003; Kartal ve Bilgin , 2008; Rai, ve diğerleri, 2003).

Zorbalık hakkında yapılan tanımlar ve özellikleri doğrultusunda, zorbaların kendi güçlerini kendinden daha güçsüz olanlara kasıtlı ve tekrarlayıcı Şekilde kullandıklarını ve bu yaptıkları zorbalığa karsı olumlu baktıkları, kurban seçtikleri kişilerin zorbalığı hak ettiklerini ve bundan dolayı da vicdanen rahat olduklarıyla birlikte kurbanları ile ilgili empati kurmayan grup olarak özetlenebilirler.

2.2.3.2 Kurbanın Tanımı ve zellikleri

Kurbanlar, zorbaların kasıtlı ve tekrarlayıcı saldırgan davranışlarına maruz kalan, başka bir ifade ile “mağdur” olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993; Salmivalli, 1999).

Kurbanlarla ilgili ilk akla gelen düşünceler; diğer akranlarına göre özgüvenleri düşük, diğer kişilerden farklı, endişeli, sessiz ve yalnız kişilerdir (Mooij, 2010). Bu özellikteki çocuklar zorbalığa uğradıklarında ilerine kapanarak ya da ağlayarak tepki verirler, buda zorbaların davranışlarını artırmaya sebep olur (Huitsing, van der Meulen - van Dijk ve Veenstra, 2012; Olweus, 2003).

Arkan zorbalığına uğrayan mağdurlar genellikle sosyal becerileri zayıf olan kişilerdir ve çevrelerinde fazla arkadaşları yoktur, bundan dolayı zorbalıkta zorluk ekerler (Nansel, ve diğerleri, 2001). Literatürlerde mağdurların okul ve sosyal ilişkileri hakkında genellikle mağdurların yalnız olduklarını, arkadaş edinmekte zorlandıklarını, okulla uyum sağlamakta zorluk çektiklerini, sosyal uyumlarının zayıf olduğunu, zorbalıktan dolayı oluşan fiziksel ve duygusal problemlerden Okul devamsızlıkları çoğaldığı (Dake, Price, ve Telljohann, 2003). Okulda olduklarında genellikle kimsenin bilmediği yerlerde durdukları belirtilmiştir (Hutzell ve Payne, 2012; Varjas, Meyers, ve Hunt, 2009).

Akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda ciddi Şekilde duygusal, sosyal ve fiziksel sorunlar oluşmaktadır (Vreeman ve Carroll, 2007). Literatür kaynaklarında en sık rastlanan sorunlar; uyku problemleri, baş ve karın ağrısı, alt ıslatma, korkular, kaygı, depresyon, zgven düşüklüğü olarak sıralanmaktadır (Mooij, 2010; Fekkes, Pijpers , ve

Verloove-Vanhorick , 2005; Lane, 1989; Jankauskiene, ve diğerleri, 2008; Jansen, ve diğerleri, 2011; O'Moore ve Kirkham, 2001) .

Mağdurlar genellikle içedönüklerdir, bundan dolayı insanlardan uzak, yalnız durmayı tercih ederler. Mağdurlar kendilerini başarısız, çaresiz ve yetersiz hissederler. Kendi zayıflıklarına fazlasıyla önem verdiklerinden akran zorbalığına maruz kalmalarında kendilerini suçlarlar (O'Moore ve Kirkham, 2001; Salmivalli ve Isaacs, 2005; Salmivalli ve Peets, 2008; Rigby ve Slee, 1993).

Zorbalara karşı savunmasızlar ve karşılık veremezler, bu yüzden yetişkinlere ve ebeveynlerine yakındırlar (Dake, Price, ve Telljohann, 2003). Kurbanların özellikleri incelediğinde ailenin de etkisi olduğu görülmektedir. Smokowski ve Kopasz, 2005 tarafından yapılan araştırmada kurbanların aile tutumlarının önemli etkisi olduğu görülmüştür. Ailenin özelliklerine bakıldığında; ailelerin aşırı derecede koruyucu oldukları ve çocuklarının güçsüz olduğundan dolayı onlarla çatışmaya girmediklerini bundan dolayı da kurbanların çözüm becerilerini öğrenmedikleri tespit edilmiştir (Mooij, 2010; Dake, Price, ve Telljohann, 2003; Smokowski ve Kopasz, 2005).

Akran zorbalığından dolayı kurbanlar kısa ve uzun vadeli duygusal ve psikolojik sorunlar yaşarlar. Kurbanlarda kaygı ve depresyon belirtileri ve intihar düşüncesi olmaktadır (Bond , Carlin, Thomas, Rubin, ve Patton, 2001; van der Wal, de Wit, ve Hirsing, 2003). Kurbanlar yaptıkları olumsuz olduğunu bildikleri halde olanları kısa da olsa unutmak için sigara, alkol veya sakinleştirici maddeler kullanırlar (Mooij, 2010).

Zorbalık hakkında yapılan tanımlar ve özellikleri doğrultusunda, kurbanlar özgüvenleri düşük, diğer kişilerden farklı, sessiz, yalnız ve kaygılı kişilerdir. Okulda ve çevrelerinde arkadaşları yoktur. Akran zorbalığından dolayı fiziksel, duygusal ve psikolojik semptomlar gösterirler.

2.2.3.3 Zorba- Kurban Tanımı ve Özellikleri

Zorba-kurbanlar Olweus tarafından tepkisel veya kışkırtıcı kurbanlar olarak da tanımlanmaktadır (Olweus, 2003). Genellikle zorba-kurbanlar kavgayı başlatan kişi olurlar, hem de başlattıkları kavgada mağdur duruma düşerler. Zorba-kurbanlar kavgayı başlatırken zorbaları bilerekten kışkırtırlar, zorbalar da bu eyleme cevap vererek aralarında fiziksel zorbalığa neden olurlar (Yıldırım, 2012; Gökler, 2009).

Zorba-kurbanların, hem zorbalık yapmaları hem de maruz kalmaları onların özelliklerinden dolayıdır (Smokowski ve Kopasz, 2005). Zorba-kurbanlarda genelde hiperaktivite ve dikkat sorunu, öfke ve dürtüsellik vardır, bundan dolayı sınıfta sorun çıkarırlar. Bu davranışlarından dolayı akranları tarafından sevilmezler ve akran ilişki sorunu yaşarlar (Besag, 1995). Araştırmalara göre zorba- kurbanlarında düşük benlik algısı, asabı davranışlar, depresyon ve yalnızlık belirtileri görülmüştür (Roland ve Idsøe, 2001). Diğer özellikleri ise sorun çözme becerilerinde yetersizdirler, bundan dolayı güç demesi uygularlar. Bu tür çocuklar kendileri güvende ve güçlü hissetmek için yanlarında kesici madde veya silah taşırlar ve genellikle madde bağılı olurlar (Smokowski ve Kopasz, 2005).

Zorba-kurbanlar diğer insanlara karşı olumsuz bir bakış açıları vardır, kolaylıkla başkalarına güvenemezler. Duygusal olarak dengesizlik yaşarlar ve bu nedenle illeri yaşamlarında davranışsal ve duygusal problemler yaşayabilme riskleri artar (Karataş ve Öztürk, 2009).

Zorba-kurbanlar hakkında yapılan tanımlar ve özellikleri doğrultusunda, Zorba-kurbanların aşırı hareketli, çabuk öfkelenen, dikkat sorunları yaşayan, genellikle arkadaşları tarafından sevilmeyen, yalnız kalan, ben algısı düşük grup olarak özetlenebilir.

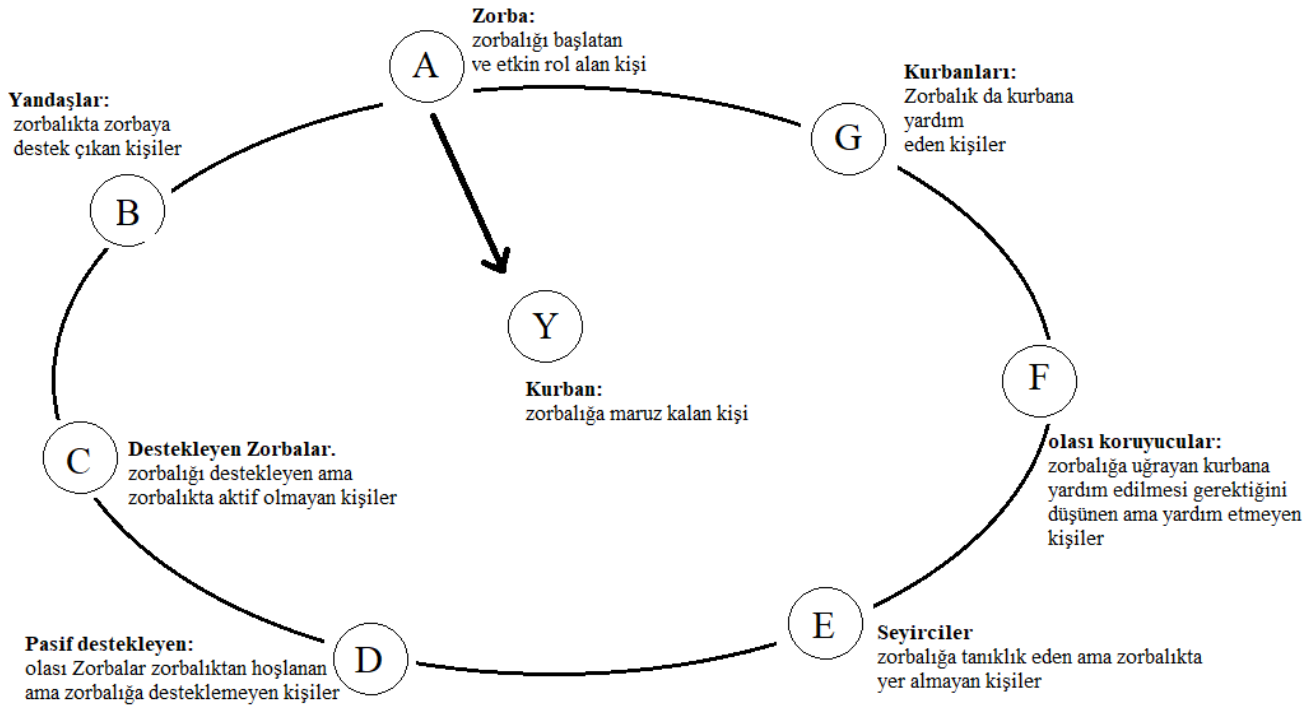
2.2.3.4 Seyirci Tanımı ve Özellikleri

İzleyici kavramı ilk kez 1996 yılında Salmivalli ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Salmivalli ve arkadaşları tarafından seyirci grubu ikiye ayrılmıştır, bunlara zorbalığı durdurmaya ve önlemeye çalışsan grup ve hiçbir şey yapmayan grup olarak belirtilmiştir (Salmivalli, ve diğerleri, 1996). Zorbalığı durdurmaya ve önlemeye çalışsan gruptaki öğrenciler mağdur olan arkadaşlarını kendilerini riske atarak korumaya ve zorbalığı önlemeye çalışsan öğrencilerdir. Hiçbir şey yapmayan grupta ki öğrenciler ise mağdurla aynı özellikleri taşıdıklarından dolayı zorbalığı görmezden gelirler. Bu çocukların önlememe sebeplerinden biri sonraki mağdur olmalarıdır ve ya ne yapmalarını bilemezler (Witvliet, ve diğerleri, 2010; Scholte, Engels, Haselager, ve De Kemp, 2004). Hiçbir şey yapan grupta ki öğrencilerde duygusal olarak problemler oluşur, bunlar özgüven yetersizliği, kendilerine karşı öfke ve çaresizlik (Salmivalli, 2010; Mooij, 2010).

Seyirciler dışında bir de zorbayı destekleyen bir grup vardır (Salmivalli, ve diğerleri, 1996). Bu gruptaki öğrenciler zorbalardan dışlanmamak için zorbalığı önlemezler ve zorbaya zorbalığında destek çıkarlar. Zorbayı destekleyen gruptaki öğrenciler zorbalardan gibi popüler olmak ve kalmak isterler, onların gözlerinde mağdurlar popüler değildirler ve bu durumu hak ediyorlardır (LaFontana ve Cillessen, 2002; Parkhurst ve Hopmeyer, 1998; Thunfors ve Cornell, 2008).

2.2.4 Akran Zorbalığın Döngüsü

Şekil 1. Olweusun Akran Zorbalığı Döngüsü (Olweus, 2003)



Akran zorbalığı sadece zorba ile kurban arasında geçmemektedir. Zorbalığın döngüsünde görüldüğü gibi zorbalığa şahit olan herkes bu olayın içindedir (Olweus, 2003).

Yukarıda gösterilen şekil 1. de ki harfler (A-G ve Y) akran zorbalığın döngüsü bulunan sekiz kişi ifade etmektedir. Bu sekiz kişiler Olweus (2003) tarafından şöyle açıklanmaktadır;

- A- Zorbalığı başlatan kişi, bu zorbalıkta ön-planda ve etkin olan kişi
- B- Zorbalıkta yandaş grup, bu grup zorbalığı başlatmayan ama zorbanın yanında aktif yer alan kişilerdir.
- C- Zorbalıkta yer almayan ama zorbayı bu konuda destekleyen kişilerdir.
- D- Zorbalık olaylarını izleyen ve hoşlanan kişi ama zorbalığı desteklemeyen grup
- E- Zorbalığa tanıklık olan ve sadece izleyici olarak görülen grup. Bu grup zorbalık dışında görülen gruptur.
- F- Zorbalık hakkında olumsuz düşünene ve kurbanı yardım edilmesini söyleyen ama hiçbir şey yapmayan grup.
- G- Zorbalıktan hoşlanmayan ve kurbanı zorbalara koruyan grup.

Y- Döngünün merkezi olan ve akran zorbalığına maruz kalan kurban olan kişidir.

Döngüde yer alan kişiler Rigby (2002) tarafından da incelenmiştir. Rigby'e göre kurbanların diğer öğrencilerden daha çekingen ve fiziksel zayıf olduklarından dolayı zorbanın hedefi olur. Zorbalık başladıktan sonra zorbanın yanındaki yandaşları ve destekçileri uygulanan zorbalık türüne destek vermektedirler. Zorbalık artıkça etraftaki kişiler de dâhil olur bunlar kurbanları koruyan kişiler ve izleyicilerdir, böylece akran zorbalığın döngüsü tamamlanmış olur (Rigby, 2002).

İki araştırmacılarında görüşlerine göre okulda zorbalığa şahit olan kişiler bir şekilde akran zorbalığın içinde bulunmaktadır ve bu durumdan her kişi etkilenmektedir. Akran zorbalığını önlemek için bu döngüden de anlaşıldığı gibi tek zorba ve kurban üzerine değil tüm okul çapında bir önleme programı hazırlanıp uygulanması gerektiği görülmektedir.

2.2.5 Zorbalığın Nedenleri

Son yıllarda okullarda büyük haline gelen akran zorbalığı hakkında dünya çapında farklı çalışmalar yapılmıştır (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, ve Runions,, 2014; Ttofi ve Farrington, 2011). Çalışmaların genelinde akran zorbalığın nedeni ve

sonuçları hakkında olmuştur (Gwen , ve diğerleri, 2005). Arkan zorbalığı hakkında en çok çalışma Dan Olweus tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalar tek bir kişi ve ülke olarak kalmayıp bütün dünyada ki ülkelerde de araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ise arkan zorbalığının dünya çapında çok ciddi bir boyutta olduğunu ortaya koymuştur. Arkan zorbalığı hakkında Türkiye’de de yoğun çalışmalar yapılmıştır, elde edilen araştırma sonuçlarında da ülkemizde de arkan zorbalığı çok ciddi bir şekilde yaygın olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2011; Çağrı, 2010; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Gökler, 2009; Kapıcı, 2004; Pişkin, 2002).

Akran zorbalığın nedenleri hakkında yapılan çalışmalarda zorbalığın birçok nedenle ilişkisel olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda, zorbalığa uğrayan mağdurun kendi özelliklerin dışında kendi ailesinin, akran ilişkilerinin ve sosyal çevrenin etkili olduğu görülmüştür.

Akran zorbalığının nedenlerini anlamaya yönelik çalışmalardan biri Koç tarafından yapılmıştır, çalışmadan elde edilen bilgilere göre akran zorbalığın nedenleri iki bölüme ayrılmıştır bunlar:

1. Mağdurdan dolayı kaynaklanan fiziksel ve psikolojik nedenler: örneğin; kişisel farklılıklar, düşük özgüven, sosyalleşme sorunları, öfke nöbetleri gibi nedenler
2. Mağdurun aile, akran ve çevresinden dolayı kaynaklanan nedenler: aile tutumu, öğretmen öğrenci ilişkisi, yanlış akran ilişkileri, sosyal medya etkisi gibi nedenler.

Koç tarafından elde edilen bulgular diğer bu konuyu araştıran araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir. Diğer bir araştırma ise Rigby tarafından yapılmıştır ve araştırma sonucunda akran zorbalığı nedenleri beş gruba ayrılmıştır, bunlar kişisel farklılıklar, kültürel farklılıklar, akran baskısı, bakış açısı ve gelişim süreçlerinin bir parçası olarak sıralanmaktadır.

Akran zorbalığına maruz kalma nedenlerinden en yaygın olan nedenlerden biri kişisel farklılıklardır. Mağdurların kolaylıkla alay konusu olabilecekleri ve sözel olarak zorbalığa uğrayabilecekleri şey kişisel farklılıklarıdır (Bakema, 2010; Van der Meer, 2002). Yapılan araştırmalara göre zorbaların sözel olarak her zaman kişisel özellikler kullandıkları ve böylece mağdurun özgüveni ve benlik saygısı düşürdükleri bulgu olarak elde edilmiştir (O'Moore ve Kirkham, 2001; Salmivalli ve Isaacs, 2005; Salmivalli ve Peets, 2008; Rigby ve Slee, 1993).

Thornberg tarafından da bir inceleme yapılmıştır. Elde edilen bulgular da akran zorbalığın kişisel farklılıklar kullanarak yapıldığı belirtmiştir. İnceleme sonucunda çıkan bulgular şöyle sıralanmaktadır;

1. Mağdurun diğerlerinden farklı görünümü olması
2. Mağdurun diğer insanlardan farklı davranması
3. Mağdurun diğerlerinden farklı karakterde olması
4. Mağdurun sahip olduğu engellilik ve yetersizlikler dolayı
5. Zorbanın okulda veya başka yerde sosyal statü yükseltme ve ya popüler isteğinden dolayı (Pellegrini, 2002; Hawley, 2002; Eder, 1985).

Akran zorbalığının diğer nedenlerinden biri de aile tutumlarıdır. Aile çocuk gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Çocuklar anne ve babadan kişilik özelliklerini ve davranış şekillerini öğrenirler ve bunu etraflarına uygularlar. Ailenin birbirlerine ve etrafa olan tutumları çocukların sosyalleşme sürecini belirlemektedir. Eğer bir ailede kopuk aile bağı, tutarsızlık, sevgisizlik, kavga ve ya şiddet varsa, o ailede büyüyen çocukların akran zorbalığı uygulama riski diğer çocuklardan daha yüksektir (Pellegrini, 1998; Latieri ve Pattis).

Zorbalık yapan çocuklar genellikle evde mağdur olan çocuklardır. Evde istedikleri değeri görmediklerinden dolayı okulda ve ya başka çevrede zorbalık yaparak değer görme hedeflemektedirler (Baar, 2012). Yapılan araştırmalarda zorbalığın evde aile şiddetine, otoriter disipline ve tutarsız tutumlara maruz kaldıkları bundan dolayı da akran zorbalığı uyguladığı kurbanı empati kuramadı tespit edilmiştir (Goossens, Vermande, ve Van der Meulen, 2012).

Aile tutumları dışında okul ve öğretmen tutumları da akran zorbalığında bir rol oynamaktadır. Okulların büyük ve öğrenci sayısının fazla olması okul içinde ve dışında denetiminde zorluk çıkarmaktadır, bundan dolayı akran zorbalığı uygulandığında okul tarafından geç ve ya hiç fark edilmemektedir (Banks, 1997; Crothers, Kolbert, ve Barker, 2006). Okul denetiminden önce de öğretmen denetimi büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenin sınıf içinde iyi gözlem yapıp öğrencilerin sosyal gelişimi hakkında bilgi toplaması gerekmektedir. Bunun dışında sınıf ile öğrenci-öğretmen ilişkisini iyi tutmalı ki öğrenciler kolaylıkla maruz kaldıkları zorbalığı ifade edebilsinler. Stevens, Veerle ve Paulette Van Oost, (1994) tarafından yapılan araştırmada öğrenci-öğretmen ilişkisi iyi

olan sınıflarda zorbalığın meydana gelmediği ve olsa bile öğrencilerin kolaylıkla itiraf edebildikleri tespit edilmiştir.

2.2.6 Zorbalığın Sonuçları

Akran zorbalığı, kolaylıkla tespit edilmeyen, genellikle bireyler arasında şakalaşma olarak görülen ve ya bireyin gelişim sürecinin bir parçası olarak görülmektedir (Baar, 2012). Ancak yapılan çalışmalarda arkan zorbalığının meydana geldiği ortamda bulunanın herkesin olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Modecki, Harbaugh, Minchin, ve Guerra, 2014; Ttofi ve Farrington, 2011).

Akran zorbalığa maruz kalan ve şahit olan kişilerde kısa ve uzun vadeli olumsuz etkiler oluşmaktadır (van der Ploeg ve Mooij, 1998). Uygulanan zorbalık sadece o an kalmamakla birlikte bir ömür boyu sürecek şekilde akran zorbalığına uğrayan veya şahit olan kişilerin hayatını olumsuz şekilde etkilemektedir (Huitsing, van der Meulen -van Dijk, ve Veenstra, 2012). Akran zorbalığına maruz kalan veya tanıklık eden kişilerde oluşan sorunlar (Rigby, 2003), tarafından dört alana ayrılmıştır. Bunlar;

1. Fiziksel alanda sorunlar
2. Psikolojik alanda sorunlar
3. Sosyal alanda sorunlar
4. Duygusal alanda sorunlar

Akran zorbalığı hakkında yapılan araştırmalarda mağdurların çoğunlukla duygusal ve psikolojik alanda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre mağdur olan kişilerde özgüven kaybı, düşük benlik saygısı, çekingenlik, kaygı, mutsuzluk, yalnızlık, etrafa güvensizlik, anksiyete ve depresyon sorunlar tespit edilmiştir (Smokowski ve Kopasz, 2005; Olweus, 2003; Bakema, 2010; Huitsing, van der Meulen -van Dijk, ve Veenstra, 2012).

Kapıcı (2004) tarafından ilköğretim düzeyinde eğitim alan 206 öğrenci üzerinde akran zorbalığı hakkında bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada ilköğretim öğrencilerin fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Çalışmada diğer ön plana çıkan sonuç işe zorbalığa maruz kalan öğrencilerde yüksek düzeyde depresyon belirtisi, sık kaygı belirtileri ve düşük benlik saygılarının olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda sadece duygusal ve psikolojik sorunlar çıkmamaktadır onların dışında fiziksel sorunlarda tespit edilmiştir. Mağdurlarda görülen yara bere dışında karın ağrısı, baş ağrısı, mide ağrısı, bulantı, konuşma bozukluğu, tırnak ve ya sa yeme, altını ıslatma ve uyku problemi gibi sorunlar olarak sıralanmaktadır (Dake, Price, ve Telljohann, 2003; Vreeman ve Carroll, 2007; Fekkes, Pijpers , ve Verloove-Vanhorick , 2005; Swearer ve Hymel, 2015; Arseneault, 2017; Salmivalli ve Peets, 2008; Oecd., 2017).

Williams ve arkadaşları tarafından (1996), akran zorbalığı hakkında bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya toplam 2963 ğrenci katılarak akran zorbalığa uğrayan mağdurların sorunları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular göre zorbalığın derecesine göre sorunların arttığını tespit edilmiştir ve bu sorunların alt ıslatma, baş-karın ağrısı ve mutsuzluk olarak sıralanmaktadır (Williams , Chambers, Logan, ve Robinson, 1996).

Diğer bir araştırma ise Due ve arkadaşlarının (2007) tarafında yapılmıştır. Araştırmanın amacı zorbalık ve ilaç kullanımı belirlemektir. Çalışmanın bulgularında zorbalığa maruz kalan öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sorunlar yasadıklarını ve bu yüzünden diğer öğrencilerden yüksek oranda ilaç kullandıkları tespit edilmiştir.

Akran zorbalığına maruz kalan mağdurlar yasadıkları zorbalıktan dolayı okulla gitmek istemezler ve sürekli farklı sebepler bularak devamsızlık yaparlar (Mehta, Cornell, Fan, & Gregory, 2013). Okulda buldukları zaman ise kendilerini çok kaygılı ve endişe içinde hissederler (Mooij, 2010; Berkowitz ve Benbenishty, 2012). Yasadıkları endişe ve kaygıdan dolayı kendilerini derse veremezler ve dikkat bozukluğu yaşarlar, bundan dolayı okul başarısız olurlar (Pişkin, 2002; Mehta, Cornell, Fan, ve Gregory, 2013).

Mağdurların yasadıkları psikolojik sorunlar yüzünden kendilerini toplamakta zorlanmaktadırlar (Rooijen-Mutsaers, van Udo, Wienke, ve Daamen, 2015). Yasadıkları zorbalıktan dolayı kendilerini kötü hissederler ve bu durumdan kurulmak için çözüm olarak intihar fikrine kapılırlar (Dake, Price, ve Telljohann, 2003). 2015 yılında Bolwerk tarafından Hollanda da intihar edenler hakkında araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularında Hollanda da toplam 1817 kişi intihar etmiştir ve bunlardan 48 tanesi akran zorbalığına uğramış ortaöğretim ve lise ğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Yaşanılan akran zorbalığının etkisi sadece o anla sınırlı kalmayıp sonraki yıllarda da devam etmektedir. Okul döneminde yaşanan sorunlar sonraki yetişkin yıllarında da devam etmektedir (Veenstra, 2015). Akran zorbalığına maruz kalan kişilerde illeri ki yıllarında çoğunlukla sorun olarak depresyon belirtileri, yalnızlık ve düşük benlik sayısı görülmektedir (Olweus, 2003; Sterkenburg, De Weert-van Oene, ve De Leeuw, 2012).

Akran zorbalığının etkileri sadece mağdurları etkilememektedir zorbaları da etkilemektedir. Zorbaların zorbalık yapmaları onların güçlü olduğunu anlamına gelmemektedir. Zorbalarda da psikolojik sorunlar görülmektedir. Kaltiala-Heino ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan bir araştırmada akran zorbalığına maruz kalan ve uygulayanın aynı oranda depresyon belirtileri tespit edilmiştir.

Öğretim dönemlerinde akran zorbalığı yapmış veya yardım etmiş öğrencilerde ileriki yaşlarında yasa dışı suçlara karıştıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda zorbaların hırsızlık, uyuşturucu ve ya alkol kullanımı, şiddet ve cinayet gibi suçlar isledikleri görülmüştür (Dake, Price, ve Telljohann, 2003; Olweus, 2003; Pellegrini ve Long, 2002).

Akran zorbalığında mağdur ve zorba dışında izleyici olarak tanımlanan zorbalığa şahit olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerde de akran zorbalığından dolayı psikolojik ve duygusal sorunlar oluşmaktadır (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, ve Kaukiainen, 1996). İzleyicilerin akran zorbalığına şahit olarak aynısını yasama korkusu ve kaygısı yaşamaktadır (Kumpulainen , Räsänen , ve Henttonen , 1999).

2.2.7 Akran Zorbalığın Değişkenleri

2.2.7.1 Akran zorbalığı ve cinsiyet

Arkan zorbalığı ve cinsiyet hakkında karşılaştırılma yapıldığında bazı araştırmalara göre cinsiyet ayrımı görülmediği tespit edilmese de (Dölek, 2002; Gültekin ve Sayıl, 2005; Selekman ve Praeger, 2006), dünya çapında yapılan birçok araştırmada zorbalıkta cinsiyet ayrımı olduğu ifade edilmektedir (Pişkin, 2002; Goossens, Vermande, ve Van der Meulen, 2012; Rigby ve Slee, 1993; Pouwels, Lansu, ve Cillessen, 2016).

Yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha çok zorbalık uyguladıklarını ve bunun çoğunlukla fiziksel zorbalık türü olduğu tespit edilmiştir (Genç, 2007; Çinkır ve Karaman-Kepenekci, 2003; LaFontana ve Cillessen, 2002; Mann,

Hosman, Schaalma, ve De Vries, 2004; Lagerspetz, Björkqvist, ve Peltonen, 1988). Diğer araştırmalarda ise kızların sözel ve ilişkiyel zorbalık uyguladığı görölmüştür (Van der Wal, de Wit, ve Hirasing, 2003; Pellegrini, 2002; Gökkaya ve Tekinsav Sütücü, 2020). Akran zorbalığına maruz kalan kişiler olarak erkeklerden daha çok kızların mağdur olduğu tespit edilmiştir (van der Ploeg ve Mooij, 1998; Goossens, Vermande, ve Van der Meulen, 2012). Akran zorbalığına maruz kalan erkekler genellikle fiziksel zorbalığa uğrarken, kız mağdurların sözel ve ilişkiyel zorbalık olan gruptan dışlama, alay etme, yüzüne karşı veya arkasından dedikodu etme, eşyalara zarar verme gibi zorbalığa maruz kaldıkları görölmüştür (Kapcı, 2004; Dake, Price, ve Telljohann, 2003; Pişkin, 2002; Mooij, 2010).

Teknolojinin gelişmesi ile fiziksel, sözel ve ilişkiyel zorbalık dışında da siber zorbalık yapılmaktadır. Bazı araştırmacılara göre siber zorbalığını en çok yapan ve yine en çok maruz kalan kız öğrencileri olduğu ifade edilirken (Kowalski ve Limber, 2008; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, ve Runions, 2014; Mesch, 2009) diğer araştırmacılar tarafından arada cinsiyet farkı görölmediğini ifade etmiştir (Juvonen ve Gross, 2008; Topçu, Erdur-Baker, & Capa-Aydin, 2008). Akran zorbalığına maruz kalan kişilerden en çok kız öğrencilerin bu durumdan etkilendiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda kızlarda en çok depresyon belirtileri görölmüştür (Goossens, Vermande, ve Van der Meulen, 2012; Huitsing, van der Meulen -van Dijk, ve Veenstra, 2012).

Akran zorbalığı ve yaş

Akran zorbalıkla ve yaş arasındaki ilişkiyi tespit etmek için birçok araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmacılara göre öğrencilerin yaş oranı artıkça zorbalığın azaldığını görölmüştür (Güvenir, 2004; Woods ve Wolke, 2004; Hanish ve Guerra, 2000; Wang, Lannotti, ve Nansel, 2009). Bazı araştırmacılara göre işe yaş ilerledikçe zorbalığın aynı kaldığı ve ya artığı ifade edilmiştir (Dölek, 2002; Pellegrini ve Long, 2002; Mynard ve Joseph, 1997).

(Olweus, 1999) Tarafından çok geniş çaplı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya toplamda 713 okul katılmıştır. Elde edilen bulgulardan biri akran zorbalığına sıklığı yaş ilerlemesi ile azaldığını, fakat zorbalık yapma sıklığında değişim gözlenmediğini tespit edilmiştir.

Diğer bir araştırma ise Kapcı (2004) tarafından 2. İle 5. Sınıflar arasında ki akran zorbalığına maruz kalma düzeyi araştırılmıştır. Yapılan araştırmada yas ilerlemesi ve sınıf yükselmesinden dolayı öğrencilerde akran zorbalığı maruz kalma düzeylerin artığı gözlenmiştir (Kapcı, 2004). Aynı bulgular Kowalski ve Limber (2007) tarafından yapılan araştırmada da görülmüştür ve yas ilerledikçe zorbalığın artığı vurgulanmıştır.

Bazı araştırmalara göre yaş ilerledikçe kullanılan zorbalık türü de değişmektedir. Yapılan araştırmalara göre küçük yaşlarda fiziksel zorbalık uygulanırken, ileriki yaşlarda daha çok sözel ve ilişkisel zorbalık türüne kullanıldığı görülmüştür (Scheithauer, Hayer, Petermann ve Juger, 2006; Mooij, 2010).

2.2.7.2 Akran Zorbalığı ile Okul Başarı Düzeyi İlişkisi

Okul, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik geliştikleri bir ortam olarak görülmektedir. Okulla giden öğrenciler kendilerini okul ortamında mutlu ve güvende hissetmek isterler. Okulda kendilerini güvende hissetmeyen ve zorbalığa maruz kalan öğrenciler olumsuz etkilemektedir (Banks, 1997). Öğrencilerin yaşadıkları zorbalıktan dolayı uzun ve kısa süreli sorunlar oluşmaktadır. Yaşadıkları fiziksel, duygusal ve psikolojik sorunlar öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını ve okulla karşı görüşlerini etkilemektedir.

Mağdurların okulda yaşadıkları zorbalıktan dolayı okulla gelmek istemezler ve bundan dolayı devamsızlıkları artar. Zorbalığa uğrayan öğrenciler okulda oldukları zaman kaygı ve korkudan dolayı dikkat bozukluğu yaşarlar bundan dolayı kendilerini derse veremezler ve dolayısıyla derslerde başarısız olurlar. Okulda kimsenin olmadığı yerlerde bulunurlar, sürekli yalnız gezerler ve kimseye görünmek istemezler (Rigby K. , 2003; Olweus, 2005; Rooijen-Mutsaers, van Udo, Wienke, ve Daamen, 2015; Goossens, Vermande, ve Van der Meulen, 2012; Pekel, 2004).

Kepenekçi ve Çınkır (2003) tarafından zorbalık hakkında araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında genellikle erkek öğrencilerin zorbalığa başvurduklarını ve genelde okulda başarısız olan öğrencilerin akran zorbalığı yaptığı görmüşlerdir (Çınkır ve Karaman-Kepenekci, 2003).

Aynı bulgular da Elliott (1997) da tespit edilmiştir. Elliot'un bulgularında zorbalığı yapan kişilerin genelde okulda başarısız olan ve kendilerini göstermek isteyen

öğrenciler olduğunu tespit etmiştir. Diğer araştırmacılar tarafından da benzeri bulgular elde edilmiştir (Olweus, 1999; Mooij, 2010; Pişkin M. , 2002).

2.2.8 Akran Zorbalığın Önlenmesi

Akran zorbalığı dünya genelinde okullarda çok yaygın olarak görülen ama erken ve ya hiç tespit edilemeyen bir problemdir. Her okulda zorbalık türlerinden biri görülmektedir. Dünya çapında yapılan araştırmalarda akran zorbalığının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi bıraktığı yönündedir. Akran zorbalığını önlemek amaçlı birçok araştırma ve önleme programları hazırlanmıştır (Baar, Wubbels, ve Vermande , 2007; Rijksoverheid , 2014; Smith, Pepler, ve Rigby, 2004).

Zorbalığı önlemeye yönelik iki tür programlar hazırlanmıştır, bunlar

1. Üniuersal programlar: hazırlanan program okul çapında veya sınıf çapında uygulanmaktadır ve o ortamda bulunan herkes bu programa dâhil edilmektedir.
2. Hedefe yönelik program: hazırlanan önleme programı sadece zorba ile kurban uygulanmaktadır. Hedefe yönelik program da zorba ve kurban öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre bir program hazırlanmaktadır (Karataş, 2011, Pepler, 2006).

Dan Olweus tarafından da zorbalığı önlemeye yönelik üç program hazırlanmıştır (Olweus, 1993) bunlar;

1. Bireysel düzeyinde uygulanan programlar: bireysel düzeyde olan programlar hedefe yönelik programlardır. Program kurban ve zorba üzerinde uygulanmaktadır. Programın içeriğinde aile görüşmesi, sınıf düzenlemesi ve zorbalığı önlemeye yönelik uygulamalar bulunmaktadır (Goossens, Vermande, ve Van der Meulen, 2012; Olweus, 1999; Colvin, Tobin, Beard, Hagan, ve Sprague, 1998).
2. Sınıf düzeyinde uygulanan programlar: sınıf içinde de zorbalığa karşı önlemler alınmalıdır. Sınıfı daha güvenli bir ortam haline getirmek için sınıf kuralları oluşturulmalıdır, görev dağıtımı yapılmalıdır, sınıf toplantıları organize edilmelidir (Veenstra ve diğerleri, 2014; Goossens ve diğerleri, 2012).
3. Bütüncül okul düzeyinde uygulanan programlar: uygulanan programda tüm okul ve içinde kişileri kapsamaktadır. Bu programın hedefi zorbalığa karşı bir tutum geliştirmek, okullu güvenli hale getirmek ve zorbalığı oldukça azaltmaktır.

Bütüncül düzeyde uygulanan bu program, hem okul, hem sınıf, hem de bireysel düzeyde uygulanmaktadır. (Crothers , Kolbert ve Barker, 2006; Kochenderfer-Ladd ve Pelletier, 2008; Rooijen-Mutsaers ve Udo , 2013).

Zorbalığı önlemeye yönelik dünya çapında birçok araştırma ve program yapılmıştır. İlk hazırlanan önleme programlarından biri Dan Olweus tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan önleme programı Norveç'te 42 okulda uygulanmıştır. Önleme programının uygulanmasından 8. Ay ve 20. Ay sonra değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre okullarda zorbalığın %50'den daha fazla azalma olduğu tespit edilmiş ve bununla birlikte öğrencilerde kötü alışkanlıklarında azaldığı görülmüştür. Dan Olweus'un hazırladığı önleme programı Almanya'da ve İngiltere'de uygulanmıştır ve aynı bulgular orda da görülmüştür (Olweus ve Alsaker, 1991; Olweus,1995).

Fekkes ve arkadaşları (2006) tarafından Hollanda da kendilerinin geliştirdikleri programı uygulamışlardır. Bu çalışmaya toplamda 3860 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın bulgularında zorbalığın oranı deney grubunun kontrol grubuna göre %25 azaldığı tespit edilmiştir ve geliştirdikleri programın etkili olduğu görülmüştür.

O' Moore ve Minton (2005) tarafından İrlanda'da zorbalığa önlemeye yönelik bütüncül okul düzeyinde bir program uygulanmıştır. Kullanılan program ilkökul düzeyinde uygulanmıştır. Önleme programı üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmenlerden bir ekip kurularak zorbalık hakkında eğitim verilmiştir ve aktiviteler hazırlanmıştır, ikinci aşamada diğer öğretmenler ve öğrenci velilerine zorbalık hakkında bilgi verilmiştir, üçüncü aşamada öğrencilere yönelik etkinlikler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akran zorbalığının azaldığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde zorbalığı önlemeye yönelik ilk program Dölek (2002) tarafından hazırlanmıştır. Dölek tarafından geliştirilen programın amacı; akran zorbalığına karşı farkındalık yaratmak, akran destek grubu oluşturularak ve akran zorbalığını azaltmaktır. Dölek tarafından hazırlanan programın verilerinde deney kontrol gruba öntest- sontest modeli uygulanarak etkisi araştırılan önleme programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde diğer uygulanan bir önleme programı ise Kartal ve Bilgin (2007) tarafından uygulanmıştır. Uygulanan program asıl Garrity ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen bir önleme programıdır ve ülkemize Kartal ve Bilgin tarafından uyarlanmıştır. öntest- sontest modeli uygulanarak öğrencilerin zorbalık hakkında görüşleri alınmıştır. Önleme programının bulgulara öğrencilerde olumlu yönde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir.

2.3 Akran zorbalığı ile ilgili Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar

2.3.1 Kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili yurt içi araştırmalar

Dünya çapında büyük bir sorun olan akran zorbalığı Türkiye’de de bas göstermektedir. Ülkemizde akran zorbalığı hakkında çalışmalar 2000 itibaren başlatılmıştır. Araştırmaların geneli akran zorbalığı genel okul bazında alınmaktadır. Literatür tarama sonucunda kaynaştırma eğitime giden öğrenciler hakkında sınırlı sayıda makale ve tez araştırmaları elde edilmiştir. Alt kısımda kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri hakkında makale ve tez çalışmaları bulunmaktadır.

Tablo 1. Akran zorbalığı hakkında yurt içi çalışmalar.

Yıl	Araştırmacı	Çalışmanın türü	Çalışmanın adı	Yöntem
2002	N. Dölek, Marmara üniversitesi	Doktora tezi	Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli	Nitel araştırma
2003	M. Gültekin Uludağ üniversitesi	Yüksek lisans Tezi	Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması	Nicel araştırma
2004	Ü. Şahbaz	XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri	Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi.	Nitel araştırma
2005	S. Vuran	Makale araştırması	The Sociometric Status of Student With Disabilities in Elementary Level Integration Classes in Turkey	Nicel araştırma
2007	E. Taş Selçuk Üniversitesi	Yüksek lisans Tez	Süreğen hastalıklı çocukların kaynaştırma eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen aile ve çocuklar açısından değerlendirilmesi	Nitel araştırma
2008	Z. Kabasakal, A. Girli, B. Okun, N. Çelik ve G. Varlı	Makale araştırması	Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı.	Nicel araştırma
2009	B. Baydık ve H. Bakkaloğlu	Makale araştırması	Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler.	Nicel araştırma

2010	Z. Seçer, H. Sarı ve Ş. Çetin	Makale araştırması	Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri.	Nitel araştırma
2011	M. Açık Fırat Üniversitesi	Doktora tezi	İşitme engelli ve işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygıları ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi.	Nitel araştırma
2014	G. Salı	Makale araştırması	Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından	Nitel araştırma
2015	G. Yüce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Yüksek lisans Tez	Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi.	Nitel araştırma
2015	S. Olçay-Gül ve S. Vuran	Makale araştırması	Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar	Nitel araştırma
2017	K. Pemik ve L. Deniz Marmara üniversitesi	Makale araştırması	Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Ortamlarına Yönelik Algıları	Nitel araştırma

Kabasakal ve arkadaşları (2008) tarafından kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile ilişkileri ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri hakkında inceleme yapmıştır. Çalışma grubu, İzmir'de üç ilköğretim okulunda bulunan 16' sını kaynaştırma öğrencisi toplam 329 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, öğrencilerin akran ilişkilerini belirlemek üzere "Sosyometri" ve "Kimdir Bu?"; akran zorbalığının düzeyini belirlemek amacıyla da "Öğrenciler için Akran İstismarı Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında kaynaştırma grubu öğrencilerinin sık karşılaştığı fiziksel zorbalık olduğunu (68.8%) ve en az olarak da sözel zorbalık olduğu (25%) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bulguları ise kaynaştırma öğrencilerin akranları tarafından daha az sevildikleri ve iletişim sorunu yaşadıklarını belirtilmiştir.

Taş (2007) tarafından süregen hastalıklı çocukların kaynaştırma eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlükleri öğretmen, aile ve çocuklar açısından değerlendirmiştir. Veri toplamak için örneklem grubu olarak Ankara, Eskişehir, Konya ve Antalya illerinde bulunan, 20 hastane İlköğretim Okulu öğretmeni, 20 süregen hastalığı olan öğrenciler ve onların aileleri ve normalde kayıtlı oldukları okullardaki sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırma Nitel araştırma yöntemlerinden olup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanmıştır. Araştırmanın verilerine göre süregelen hastalıklı çocukların kaynaştırma sınıfında farklı görünülerinden dolayı zorbalığa uğradıkları ve sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik olarak güçlük çektikleri ve sınıfta yapılan etkinliklere katılmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Şahbaz (2004) tarafından kaynaştırma sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerini belirlemeye yönelik betimsel çalışma yapılmıştır. Araştırmada, kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabullerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, sosyometri ve 'Kimdir Bu'? Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimin uygulandığı beş okulda da zihinsel engelli öğrencilerin akranları tarafından tercih edilmediğini ve dışlanarak ilişkisel zorbalığa uğradıklarını vurgulamıştır (Sahbaz, 2004).

Vuran (2005) tarafından, ilköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumlarını belirlemek amacıyla bir inceleme yapmıştır. İncelemede, veri toplama aracı olarak akran tercihi ölçeği kullanılmıştır ve toplam 999 öğrenci katılmıştır, bunlardan 27 tanesi özel gereksinimli öğrenci iken, diğer 933 ise normal gelişim gösteren öğrencilerdi. Araştırma sonucunda; hem özel gereksinimli öğrencilerinin hem de özel gereksinimli aday öğrencilerin yarıdan daha fazlasının akranları tarafından ilişkisel zorbalığa uğrayıp reddedildiğini ve sosyal tercih puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Vuran, 2005).

Deniz ve Pemik (2017) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Ortamlarına Yönelik Algıları bakılmıştır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Rehabilitasyon merkezine devam eden ve en az dört yıldır kaynaştırma eğitimi alan beş öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplamasında öğrencilerden okulda onları etkileyen bir olayı anlatan resim çizmeleri istenmiştir. Her öğrenciyle çizdikleri resimler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dört tema sıralanmıştır, bunlar; Öğretmen kabulü, Akran kabulü, Dışlanma ve Sözlü taciz olarak adlandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta arkadaşları tarafından dışlandığını, sözlü ve fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını ve sosyal uyum problemleri yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Yüce'nin (2015) yaptığı araştırmada, Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerin incelemiştir. Araştırmanın bulgularında özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla oranla ilişkisel zorbalığa maruz kaldıklarını ve akranlarına karşı kaygılı ve korkulu olduklarını tespit etmiştir.

Olçay-Gül ve Vuran (2015) yaptıkları araştırmada normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar incelemiştirler. Araştırmada amaçlı örnekleme kullanılarak kendini iyi ifade edebilen ve kaynaştırma eğitimine devam eden 14 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisine ulaşılmıştır. Nitel bir durum çalışması olan araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler tümevarım analizi yoluyla çözümlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında; özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinin olumlu olduğu ve 14 katılımcıdan 3'ünün sözlü ve fiziksel zorbalığına maruz kaldığı ancak tamamının da zaman zaman akranlarıyla sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Olçay-Gül ve Vuran, 2015).

Baydık ve Bakkaloğlu (2009) tarafından, "Alt Sosyoekonomik Düzeydeki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyometrik Statülerini Yordayan Değişkenler" hakkında bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya çalışma grubu olarak 2., 3., 4. ve 5. sınıftan 96 özel gereksinimli öğrenci ve 1090 normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler toplamak için "Akran Tercihi ve Akran Derecelendirme Ölçeği", "Öğrenci Bilgi Formu", "Fiziksel Görünüm Derecelendirme Formu" ve "Sosyal Beceriler Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az sıklıkla kabul edildiklerini ve daha fazla reddedildiklerini göstermiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini akademik yeterlilik, fiziksel görünüm ve problem davranışlar yordarken, sosyal retlerini problem davranışlar yordamıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ise sosyal kabullerini akademik yeterlilik, sosyal beceriler, problem davranışlar, fiziksel görünüm ve cinsiyet yordarken, sosyal retlerini problem davranışlar, akademik yeterlilik ve fiziksel görünüm yordamıştır.

Salı (2014), tarafından "okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı bir

çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5-6 yaşlarında, 127 kız 116 erkek olmak üzere toplam 243 çocuk oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında elde edilen bilgiler; çocukların cinsiyetinin, yaşlarının ve eğitim alma şeklinin, istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık yarattığı belirtilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda da; akranların zorbalığına maruz kalma puanı ile akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı kaba davranışlarda bulunma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, hiperaktif davranış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü zayıf bir ilişki ve akranların şiddetine maruz kalma puanı ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışları gösterme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Seçer, Sarı ve Çetin (2010) tarafından “okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri” adlı araştırma yapılmıştır. Örneklem grubu için anaokulunda öğrenim gören 30 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel engelli akranları ile etkinliklere katılıp katılmama ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sınıfında fiziksel engelli bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğu bu arkadaşları ile etkinlik yapmak istediklerini belirtirken çok az kısmı ise yapmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

Açak (2011) tarafından “İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Futbolcuların Benlik Saygıları ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu 95 işitme engelli ve 309 işitme engelli olmayan toplam 404 futbolcu katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Benlik Saygısı Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan sporcuların saldırganlık puan ortalamalarının engel durumuna göre genel saldırganlık değerleri incelendiğinde işitme engelli futbolcuların genel saldırganlık değerlerinin, işiten futbolcuların genel saldırganlık değerlerinden fazla olduğu bulunmuştur.

Dölek (2002) tarafından “Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli” adlı doktora tez araştırması yapılmıştır. Araştırmanın

bulgularına göre erkekler tarafından hem kızlar hem de erkeklerin zorbalığa uğrama olasılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Kız öğrenciler ise kendi cinslerine daha fazla zorbalık yaparken, erkek öğrencilere karşı zorbalık yapma düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2 Kaynaştırma öğrencilerin akan zorbalığı ile ilgili yurt dışı araştırmalar Akran zorbalığı ile ilgili araştırmalar

Tablo 2. Akran zorbalığı hakkında yurt dışı araştırmalar

Yıl	Araştırmacı	Çalışmanın türü	Çalışmanın adı	Yöntem
1998	Graham ve Juvonen	Makale araştırması	Self-blame and peer victimization in middle school	Nitel araştırma
1999	Hugh-Jones ve Smith	Makale araştırması	Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer	Nitel araştırma
2001	Sweeting ve West	Makale araştırması	Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11	Nitel araştırma
2005	Fekkes, Pijpers, ve Verloove-Vanhorick	Makale araştırması	Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior	Nitel araştırma
2005	Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold, Kraemer, Pelham, Wigal ve Arnold	Makale araştırması	What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyperactivity disorder?	Nitel araştırma
2007	S. Reiters ve N. Lapidot-Leflet	Makale araştırması	Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills.	Nitel araştırma
2008	Saylor ve Leach	Makale araştırması	Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming.	Nitel araştırma
2009	C.A Rose, D.L Espelage ve L.E Monda-Amaya	Makale araştırması	Bullying and victimisation rates among students in general and special education	Nitel araştırma
2012	MC. Cappadocia, J.A Weiss ve D. Pepler	Makale araştırması	Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders.	Nitel araştırma
2012	P.R Sterzing, P.T Shattuck, S.C Narendorf, M. Wagner ve B.P Cooper	Makale araştırması	Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder.	Nitel araştırma

2015	M.T Hartley, S. Bauman, C.L. Nixon ve S. Davis	Makale araştırması	Comparative study of bullying victimization among students in general and special education	Nitel araştırma
2017	Stinafo derneği	Devlet araştırması	Pesten en verstandelijke beperking: cijfers en feiten	Nitel ve nitel araştırma
2018	Scope derneği	Devlet araştırması	Friendships and people with a learning disability.	Nitel ve nitel araştırma

Hugh-Jones ve Smith (1999) tarafından zorbalıkla mücadele eden çocuklar üzerinde kısa ve uzun vadeli etkilerin araştırılmıştır. Bu çalışmada özellikle özel gereksinimli öğrencilere bakılmıştır. Araştırmaya toplam 276 katılımcı katılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketlerle veriler toplanmıştır. Bulgularda kaynaştırma öğrencilerinin okula gittikleri zaman akranları tarafından akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu zorbalığın farkında olmadıkları da vurgulanmıştır. Araştırmanın devamında öğrencilerin %46 uzun süre zorbalığın etkisinden kurtulamadı saptanmıştır. (Hugh-Jones ve Smith, 1999).

Forlin ve Chambers (2003) tarafından kaynaştırma eğitimi veren okullardaki zorbalığı tespit etmek için araştırma yapılmıştır. Araştırmayı Batı Avustralya'daki sekiz okulun 246 okul personeli, 1449 öğrenci ve 654 ebeveyn katılmıştır. Katılımcılar istenilen anket sorularını cevaplamışlardır. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma eğitimi alan çocukların zorbalığa uğradığını ve bu genelde yası küçük çocuklarda daha çok olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışmada zorbalığa uğrayan çocukların genelde erkek olduğu tespit edilmiştir. (Forlin ve Chambers, 2003).

Reiter ve Lapidot-Leflet (2007) tarafından hafif zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri hakkında araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 186 hafif zihinsel engelli öğrenci katılmıştır ve bunların yas aralığı 12 ile 21 arasındadır. Reiter ve Lapidot-Leflet tarafından yapılan araştırma bulgularında hafif zihinsel engelli öğrencilerin % 83'ü fiziksel, duygusal ve sözlü olarak zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. (Reiter ve Lapidot-Leflet , 2007).

Amerika da Rose ve arkadaşları tarafından kaynaştırma öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet oranlarını incelenmiştir. Araştırmaya 7331 ortaokul öğrencisi ve 14315 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularında kaynaştırma öğrencilerin daha çok mağdur oldukları bildirilmiştir. Ayrıca

kaynaştırma öğrencilerin genellikle fiziksel zorbalığa uğradıkları da tespit edilmiştir. (Rose, Espelage ve Monda-Amaya, 2009).

Cappadocia, Weis ve Pepler (2012) tarafından Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların zorbalık deneyimleri hakkında araştırma yapılmıştır. Araştırmaya toplam 192 Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularında 5-21 yaş aralığında bulunan otizmlili kaynaştırma öğrencinin % 77'sinin ayda bir kez okulda zorbalık uğradığını ve 46'sının daha sık zorbalığa uğrayarak hafta bir veya birkaç kez uğradığı tespit edilmiştir. (Cappadocia , Weiss ve Pepler , 2012).

Hartley, Bauman, Nixon ve Davis (2015), tarafından Genel ve Özel Eğitim Öğrencilerinde Zorbalık ve Mağduriyet Arasında Karşılaştırmalı çalışma yapılmıştır. Çalışma grubu olarak 5. Sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenim gören 3305 öğrenci katılmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrenciler ile ve özel eğitim öğrencileri arasındaki sözel, ilişkisel ve fiziksel zorbalık karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel eğitim öğrencilerinin daha fazla mağdur olduklarını ve fiziksel ve duygusal sorunlarının yanı sıra da psikolojik sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Hollanda devletine bağlı engelliler derneği *Stinafo* (2017) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma eğitimi alan zihinsel engelli öğrencilerin akran zorbalığı ve akran ilişkilerine düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular şöyle sıralanmaktadır;

1. Katılımcıların 7-19 yaş aralığında bulunan zihinsel engelli öğrencilerin %82 akran zorbalığına uğradığı tespit edilmiştir.
2. Öğrenme güçlü olan kız öğrencilerin %61 cinsel zorbalığa uğradığı ve erkeklerde ise bu oranın %23 olduğu tespit edilmiştir.
3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin 2.2% akran zorbalığına uğrarken özel gereksinimli öğrenciler sayısı beş kat fazla olduğunu ve oran olarak 10.8% görülmüştür.
4. Özel gereksinimli öğrenciler %50nin akranlarından korktuğu tespit edilmiştir.

Amerikada Sterzing ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan araştırmada otizmlili öğrencilerin uğradığı akran zorbalığı ve arkan ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmaya 1100 öğrenci ve 920 veli katılmıştır. Araştırma ölçeği olarak okulun mağduriyet- şikâyet

verileri ile aile raporları kullanılmıştır. Araştırma bulgularında 46,3% otizmliler öğrencilerin akran zorbalığına uğradıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada hiperaktivitesi olan otizmliler öğrencilerin diğer otizm bozukluğu olan öğrenciler göre 3 kat daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmüştür.

Graham ve Juvonen (1998)'in yaptıkları araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalığın önlenmesi gerektiğini tespit etmişlerdir ve eğer önlenmezse zorbalığına maruz kalan kaynaştırma öğrencisinde bu olayın uzun vadede özgüven eksikliği, yalnızlık ve depresyona sebep olduğunu belirtmişlerdir. (Graham & Juvonen, 1998).

İngiltere’de menape (2018) tarafından öğrenme güçlü çeken öğrencilerin akran ilişkilerine ve akran zorbalığına maruz düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 85'inin kendilerini yalnız hissettiğini, (% 62) depresyonda olduğunu, (% 58); endişe yaşadıklarını ve (% 49) stres yaşadığı tespit edildi.

Fekkes, Pijpers, ve Verloove-Vanhorick (2005), tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akran zorbalığı nerde ne zaman, hangi sıklıkta ve değişkenlerine bakılmıştır. Bu çalışmada, 32 ilkokuldan 2766 öğrenci, öğretmenler ve veliler katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üçte ikisi haftalık en az bir kere akran zorbalığına uğradığını tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada zorbalık ve cinsiyet arasında fark bulunamamıştır (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick , 2005).

Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold, Kraemer, Pelham, Wigal ve Arnold (2005) tarafından Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Akran İlişkileri, İlişkilerini Ne Yönde Etkiler?” adlı araştırma yapılmıştır. Çalışma grubu olarak normal gelişim gösteren 1026 erkek ve 272 kız ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 130 erkek 35 kız çocuk katılmıştır. Bu çalışma betimsel bir araştırma olmuştur. Araştırmanın bulgularında, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların akranları tarafından daha az tercih edildikleri ve dışlandıkları tespit edilmiştir.

Sweeting ve West (2001) tarafından “Farklı Olmak: 11 Yaşında Alay Edilme ve Zorbalık” adlı araştırma yapılmıştır. Çalışma grubu olarak araştırmaya 1339 erkek ve 1247 kız olmak üzere toplam 2586 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada zorbalığına maruz kalan mağdurların özelliklerini belirlemek için daha önce alay etmenin ve zorbalığın birbirleriyle ilişkileri incelenmiş olan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Araştırma

sonucunda alay etmenin ve zorbalık arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Alay etmenin ve zorbalığın,ırka ve fiziksel olgunluğa göre anlamlı bulunmamasına rağmen, fiziksel çekiciliği olmayan, kilolu, fiziksel, işitsel ve sözel sorunlar yaşayan çocuklar daha fazla alay edildikleri ve zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Saylor ve Leach (2008) tarafından Kaynaştırma Programına Dâhil Edilen Öğrencilerde Algılanan Zorbalık ve Akran Desteği adlı araştırma yapılmıştır. Örneklem grubu olarak ortaöğretime ve liseye devam eden 24 özel gereksinimli ve 24 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri üç ölçek tarafından toplanmıştır. Kullanılan ölçekler: Reynold'un Zorba Mağduriyet Ölçeği, Okulda Şiddet Kaygısı Ölçeği ve Halter'ın Akran Destek Ölçeğidir. Araştırmada katılımcılar akranlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulgularında, özel gereksinimli öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Forrero ve arkadaşları tarafından (1999) Avustralya da okulla giden öğrencilerin arasında zorbalık davranışının yaygınlığı ve onların psikolojik etkileri incelenmiştir. Çalışmaya toplamda 115 okuldan 3918 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre erkek katılımcıların kızlara göre daha fazla zorbalık davranışı sergiledikleri ve arkan zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları tespit etmiştir.

Yang ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan akran zorbalığın düzeyleri ve değişkenleri hakkında inceleme yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre akran zorbalığa maruz kalmanın, cinsiyet, ortalama kilonun üzerinde olma, depresyon, kaygı ve düşük benlik algısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra zorbalığa maruz kalma yaygınlığının kızlar ve erkekler arasında aynı oranda olduğunu ancak erkeklerin kızlara göre daha çok zorba konumunda oldukları tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Ortaokullarda öğrenim gören kaynaştırma ve normal öğrencilerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık hakkında tutumları demografik, aile, kaynaştırma durumu, sınıf ve ekonomik faktörleri açısından incelendiği bu çalışmada nitel betimsel ve nicel ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır.

Betimsel tarama modelinde, bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler araştırma sürecinde müdahale etmeden olduğu gibi belirlenmeye çalışılır. Ancak, bu ilişkiyi saptama sürecinde araştırmacın bağımsız değişken ya da değişkenler üzerinde tam bir kontrol sağlamaz (Williams, 2007). Bu tezde ortaokul öğrencilerinin zorbalık algıları, demografik, aile, sınıf, kaynaştırma durumu ve ekonomik faktörlerine göre betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır.

Çalışmanın bir diğer boyutunda ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim ya da ilişkiler çok yönlü bir yaklaşımla açıklanmaya çalışılır (Williams, 2007). Bu tezde ortaokul öğrencilerinin zorbalık algıları ile tutumları arasındaki ilişkileri ortaya koymada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören 748 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın anketleri toplamda 1100 katılımcıya elden ulaştırılmış, anketi doldurmayı kabul eden ve soruları tam olarak cevaplayanlar çalışma kapsamına alınmıştır. Ölçek maddelerinin eksik cevaplandığı formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda çalışma 748 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere anketler uygulanmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilerek kısa zamanda birçok öğrenciye ulaşılmıştır. Ankete katılımı gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiş ve bu şekilde öğrencilerin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken türü		F	%
Grup	Kaynaştırma öğrencisi	369	49,3
	Normal öğrenci	379	50,7
Cinsiyet	Kız	387	51,7
	Erkek	361	48,3
Sınıf düzeyi	5	182	24,3
	6	189	25,3
	7	260	34,8
	8	117	15,6
Belge	Takdir	81	10,8
	Teşekkür	361	48,3
	Doğrudan geçme	271	36,2
	Sorumlu geçme	35	4,7
Kardeş sayısı	Yok	12	1,6
	1-2	310	41,4
	3+	426	57,0
	Toplam	748	100,0

Tablo 3. incelendiğinde, öğrencilerin %49,3'ünün kaynaştırma öğrencisi, %50,7'sinin ise normal öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %51,7'si kız, %48,3'ü ise erkektir. Öğrencilerin %24,3'ü beş, %25,3'ü altı, %34,8'i yedi ve %15,6'sı sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %10,8'i takdir, %48,3' teşekkür aldığını, %36,2'si doğrudan geçtiğini ve %4,7'si ise sorumlu geçtiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük bir oranının (%57) 3 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ailevi Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken türü		F	%
Anne hayatta mı?	Evet	739	98,8
	Hayır	9	1,2
Baba hayatta mı?	Evet	729	97,5
	Hayır	19	2,5
Ebeveyn durumu	Evli	630	84,2
	Boşanmış	44	5,9
	Ayrı yaşıyor	74	9,9
Anne eğitim durumu	Okur- yazar	142	19,0
	İlkokul	220	29,4
	Ortaokul	223	29,8
	Lise	86	11,5
	Üniversite	77	10,3
Baba eğitim durumu	Okur- yazar	91	12,2
	İlkokul	198	26,5
	Ortaokul	193	25,8
	Lise	131	17,5
	Üniversite	135	18,0
Ailenin aylık geliri	0- 1500 TL	55	7,4
	1501- 2000 TL	227	30,3
	2001- 3600 TL	329	44,0
	3601 TL ve üzeri	137	18,3
	Toplam	748	100,0

Tablo 4. incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir oranını anne (%98,8) ve babasının (%97,5) hayatta olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynleri boşanmış öğrencilerin oranı %5,9; ayrı yaşayanların oranı ise %9,9'dur. Öğrencilerin annelerinin %19'u okur-yazardır, %29,4'ü ilkokul, %29,8'i ortaokul, %11,5'i lise ve %10,3'ü üniversite mezunudur. Öğrencilerin babalarının ise %12,2'si okur-yazardır, %26,5'i ilkokul, %25,8'i ortaokul, %17,5'i lise ve %18'i üniversite mezunudur. Ailelerin aylık gelirlerine göre dağılımı incelendiğinde, %7,4'ünün 0-1500 TL, %30,3'ünün 1501-2000 TL, %44'ünün 2001-3600 TL ve %18,3'ünün ise 3601 TL ve daha fazla aylık gelire sahip olduğu gözlenmiştir.

3.3 Kullanılan Ölçme Araçları

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırma kapsamında, çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik özellikleri ile ilişkili bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılmıştır. Formda, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı gelmesi alma durumu, kardeş sayısı, aylık gelir miktarı ve ebeveynlerin hayatta olma durumları, öğrenim düzeyleri, medeni durumları ile ilgili çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir.

3.3.2 Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında, Swearer zorbalık ölçeğinin (The Bully Survey) Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek, Swearer ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve 14 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçekte yer alan her bir maddenin kendileri için ne kadar doğru olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ölçek maddeleri 1 (tamamen yanlış) ile 5 (tamamen doğru) arasındaki değerler ile derecelendirilmektedir. Ölçek puanı hesaplanırken tüm maddelere verilen cevapların ortalaması alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar zorbalığa yönelik olumsuz tutumların daha fazla olduğunu işaret etmektedir. Düşük puanlar ise daha fazla sosyal tutum ve davranışların varlığına işaret etmektedir. Swearer ve arkadaşları, ölçek için hesapladıkları alfa iç tutarlılık katsayısını 0,71 olarak raporlanmıştır.

3.3.2.1 Ölçme Aracının Türkçe'ye Çeviri Süreci

Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanmasına karar verildikten sonra, sorumlu yazar (Dr. Swearer) ile iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanabilmesi için izin alınmıştır. Çeviri sürecinde çeviri-geri çeviri yöntemi temel alınmıştır. Birinci adımda, ölçme aracının İngilizce formu, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman olan ve iyi düzeyde İngilizce bilen iki akademisyen tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir. Bu aşamadan sonra iki uzmanın çevirileri incelenerek ölçme aracının Türkçe taslak formu elde edilmiştir. Sonraki aşamada ise ölçme aracının Türkçe taslak formu, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman olan ve iyi düzeyde İngilizce bilen farklı iki akademisyen tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Son aşamada ise ölçme aracının özgün formu ile Türkçe taslak formdan elde edilen İngilizce form, İngilizce okutmanı

olan iki uzman tarafından karşılaştırılarak incelenmiştir. Uzmanlar, Türkçe taslak formdan elde edilen İngilizce formun özgün formla aynı görüşleri yansıttığını belirtmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin Türkçe taslak formunun nihai haline ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmeden önce Türkçe form otuz öğrenciye uygulanarak ölçek maddeleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler ölçme aracında yer alan maddelerin açık ve net bir şekilde yazıldığını, anlaşılmayan bir noktanın bulunmadığını ifade etmiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin %45,4'ü (n=476) kız ve %54,6'sı (n=572) erkektir. Öğrencilerin %24,1'i (n=253) beş, %26,7'sinin (n=280) altı, %33,5'inin (n=351) yedi ve %15,6'sının ise (n=164) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3.2.2 Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Zorbalık Ölçeğinin geçerliği açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Pilot uygulama ile AFA analizi için 490 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerin verileri kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. DFA için ise 558 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerin verileri kullanılarak ölçme aracının tek faktörlü yapısı test edilmiştir. Ölçme aracı için hesaplanan Alfa katsayısı ise 1048 öğrencinin verisi kullanılarak hesaplanmıştır.

3.3.2.3 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi öncesi karşılanması gereken bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. KMO katsayısı hesaplanarak örneklem sayısının yeterliliği hakkında bilgi edinilebilmektedir. KMO'dan elde edilen veriler 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Bu çalışmada KMO katsayısı 0,70 olarak bulunmuş ve örneklem sayısının yeterli olduğu gözlenmiştir. Bir sonraki adımda, Bartlett küresellik testi katsayısı hesaplanmış ve elde edilen katsayının anlamlı olduğu gözlenmiştir ($\chi^2= 1151,89$; $Sd=36$; $p<0,001$). Elde edilen sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012).

Temel bileşenler analiz yöntemi uygulanarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının orijinal formu tek faktörlü olduğundan ölçek maddeleri tek faktöre zorlanarak analize dâhil edilmiştir. Faktör analizinde, faktör yükü kesim noktası 0,32 olarak belirlenmiştir. 0.32 ve daha yüksek faktör yüküne sahip maddeler varyansa önemli ölçüde bir katkı sunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör analizi sonucunda, kesim noktasının altında faktör yüküne sahip 5 madde (m1, m3, m5, m6 ve m11) tespit edilmiştir. Bu maddeler tek tek çıkarılarak faktör analizi yenilenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçme aracında 9 maddenin kaldığı gözlenmiştir. Zorbalık Ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yükleri ve açıklanan varyans yüzdesi Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktör	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Ortak Varyansı	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans (%)
Zorbalığa yönelik tutum (Öz-değer= 3,16)	m10	0,64	0,68	0,82	35,15
	m12	0,60	0,56	0,75	
	m7	0,55	0,54	0,73	
	m8	0,41	0,34	0,58	
	m2	0,38	0,26	0,51	
	m4	0,38	0,26	0,51	
	m13	0,34	0,21	0,46	
	m14	0,30	0,16	0,40	
	m9	0,32	0,16	0,40	

AFA sonucunda, ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,40 ile 0,82 arasında değiştiği gözlenmiştir. Tek faktörlü yapının öz değeri 3,16 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü ölçek toplam varyansın %35,15’ini açıklamıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006).

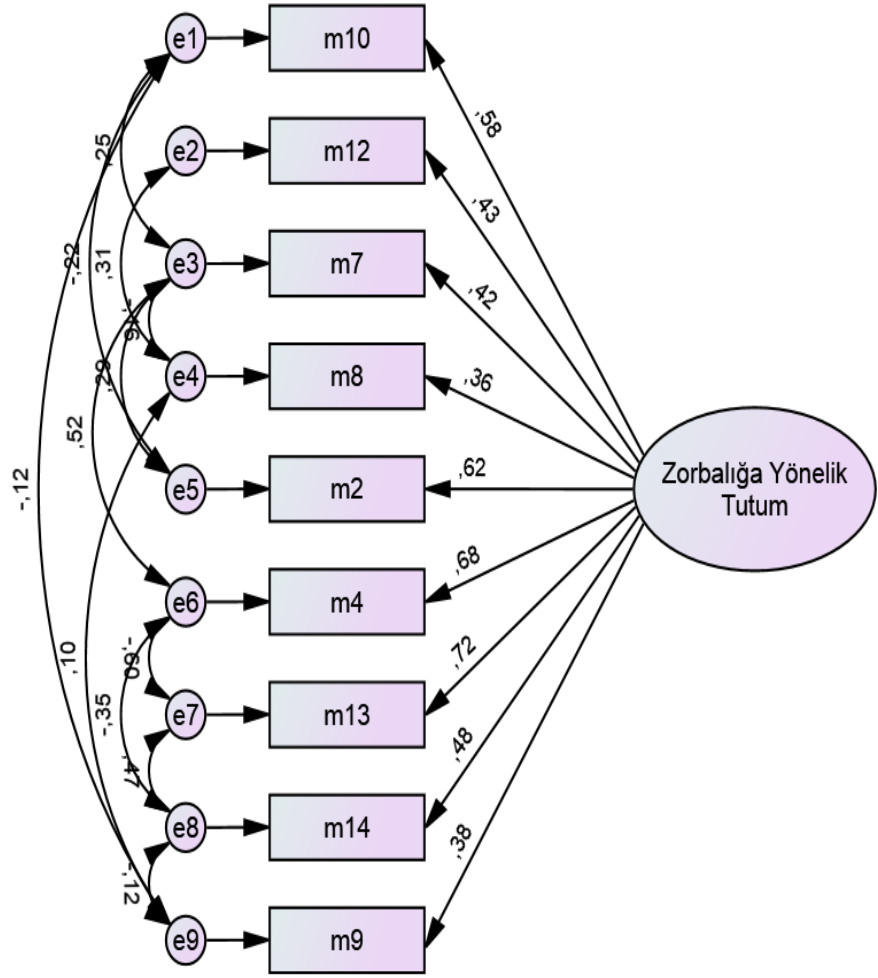
3.3.2.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Zorbalığa ölçeğinin AFA ile keşfedilen tek faktörlü yapısı DFA uygulanarak test edilmiştir. DFA ile önceden belirlenmiş bir yapının toplanan veriler ile ne derece uyumlu olduğu belirlenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). DFA sonucunda, uyum değerleri hesaplanarak model veri uyumu değerlendirilmektedir. Zorbalığa Yönelik Tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısına ait uyum değerleri Tablo 6’de yer almaktadır.

Tablo 6. Zorbalık Ölçeğinin Tek Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir	Elde Edilen Uyum Değerler	Kaynak
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	3,37	(Byrne, 1989)
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,07	(Browne & Cudeck, 1993)
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,04	(McDonald & Marsh, 1990)
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,98	(Tanaka & Huba, 1985)
PCLOSE	$> 0,01$	$> 0,05$	0,09	(Jöreskog & Sörbom, 1993)
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,98	(Jöreskog & Sörbom, 1993)
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,94	(Jöreskog & Sörbom, 1993)

Tablo 6. incelendiğinde, Zorbalık ölçeğinin tek faktörlü modeli ile elde edilen verilerin genel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, ölçme aracının tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. DFA sonucunda ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,38 ile 0,71 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Test edilen tek faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modele yer alan yol katsayılarının her biri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).



Şekil 2. Zorbalık Ölçeğine Ait Tek Faktörlü Modelin DFA Sonuçları, $\chi^2=50,49$; $sd=15$; $p<0,001$

Şekil 2'deki model zorbalığa yönelik tutum gizil değişkeninin tek faktörlü yapısını göstermektedir. Bu yapıda dokuz adet gözlenen değişken bulunmaktadır. Okların üzerindeki değerler faktör yüklerini temsil etmektedir. Modelde bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0,38 ile 0,71 arasında değiştiği gözlenmiştir. Model için daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için modifikasyon indeks değerleri incelenmiştir. Bu adımdan sonra, bazı maddelerin hata değerleri arasındaki korelasyonlar (çift yönlü okalar) serbest bırakılmıştır.

3.3.2.5 Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenirligini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayısının 0,70-0,80 arasında değerler alması iç tutarlılığa bağlı güvenirligin yeterli düzeyde olduğunu işaret etmektedir (Özdamar, 2004). Ölçek için hesaplanan alfa katsayısı 0,74'tür (Tablo 5). Bu katsayısı, ölçeğinin iç tutarlılığa bağlı güvenirliginin yeterli düzeyde bulunduğunu göstermiştir.

Tablo 7. Zorbalık Ölçeğine Ait Alfa Katsayısı

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Zorbalığa Yönelik Tutum	9	0,74

3.3.2.6 Test Tekrar Test Güvenirligi Sonuçları

Zorbalık Ölçeğinin zaman içinde tutarlı ölçümler yapıp yapmadığını belirlemek için test tekrar test yöntemi temel alınarak korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, ölçme aracı bir hafta arayla araştırmaya dahil edilen öğrenciler arasından seçilen 50 öğrenciye iki defa uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Test Tekrar Test Güvenirligine İlişkin Betimsel Bilgiler ve Pearson Korelasyon Katsayıları

Ölçek	Uygulama	N	\bar{X}	Ss	R
Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği	İlk uygulama	50	1,69	0,51	0,84**
	Son uygulama	50	1,68	0,50	

**p<0,01

Tablo 8. incelendiğinde, ilk uygulama ve son uygulamada elde edilen toplam puan ortalamalarının sırasıyla 1,69 (Ss=0,51) ve 1,68 (Ss=0,50) olarak hesaplanmıştır. Bir haftalık zaman farkına rağmen iki uygulama sonucunda elde edilen puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. İki uygulama sonucunda elde edilen puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur

($r=0,84$; $p<0,01$). Elde edilen bu sonuç, ölçeğin kararlı bir yapısının olduğunu işaret etmiştir.

3.3.2.7 Ayırt Edici Geçerlik Analizi Sonuçları

Araştırmada, ölçme aracının zorbalığa yönelik tutumları yüksek ve düşük olan öğrencileri ayırt etmede ne derecede başarılı olduğunu incelemek için üst %27 ile alt %27 grupların her maddeden aldığı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 9. Zorbalık Ölçeğinin Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Ayırt Edicilik Düzeyleri

Ölçek	Maddeler	Madde toplam korelasyonu	T (Üst %27- alt %27)
Zorbalığa Yönelik Tutum	m2	0,54	-17,56**
	m4	0,52	-12,21**
	m7	0,48	-10,54**
	m8	0,33	-10,99**
	m9	0,33	-22,37**
	m10	0,48	-8,44**
	m12	0,42	-7,95**
	m13	0,60	-18,76**
	m14	0,38	-12,89**

** $p<0,01$

Tablo 9. incelendiğinde, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,33 ile 0,60 arasında değişen değerler aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerler ölçek maddelerinin buldukları faktörler ile orta düzeyde ilişkili olduğunu, ölçeğin iç tutarlılığının yeterli bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin her birinin zorbalığa yönelik tutumları yüksek ve düşük olan bireyleri ayırt etmede başarılı olduğu gözlenmiştir. Üst grupta yer alan bireylerin her maddeden almış oldukları puanların ortalaması, alt grupta yer alan bireylerinkinde göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Geçerlik ve güvenirlik analizi sonucunda, Zorbalık Ölçeğinin 9 maddeden oluştuğu ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Tek faktörlü ölçek varyansın önemli bir oranını açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçme aracının tek faktörlü yapısını doğrulanmıştır. Hesaplanan alfa katsayısı ölçeğini iç

tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Test tekrar test güvenilirlik analizi sonuçları ise ölçeğin kararlı bir yapısının olduğunu işaret etmiştir. Ayırt edici geçerlik sonuçlarına göre ise ölçek maddelerinin her birinin zorbalığa yönelik tutumları yüksek ve düşük olan öğrencileri ayırt etmede başarılı olduğunu göstermiştir.

3.3.4 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını incelemek için ortalama, standart sapma değerleri, maksimum ve minimum değerler hesaplanmıştır. Betimsel analizler ölçeğin toplam puanlarının ortalaması üzerinden hesaplanmıştır. Gerek kaynaştırma gerekse de normal gelişim gösteren öğrenci grubundaki çocukların zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar madde sayısına (madde sayısı=9) bölünerek her öğrenci için ortalama tutum puanları elde edilmiştir. Zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. Büyük örneklemli çalışmalarda normal dağılım varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık katsayısının ise 2'den basıklık katsayısının ise 7'den küçük olması gerektiği ifade edilmiştir (Finney ve DiStefano, 2006). Bu çalışmada zorbalığa yönelik tutum puanları için hesaplanan çarpıklık katsayısı 1,06 basıklık katsayısı ise 1,13'tür. Bu değerlere göre ölçme aracından elde edilen puanlar normal dağılım varsayımını karşılamaktadır.

Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarını kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Tutum puanlarını, sınıf, ailenin aylık geliri, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinde farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testlerin biri olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Güven aralığı %95 olarak seçilmiştir ve $p < 0,05$ değerleri istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir. Veri analizi için SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı “Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar betimsel olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’de gösterilmiştir.

Tablo 10. Zorbalık Ölçeğinin Puanlarına Ait Betimsel Değerler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Zorbalığa yönelik tutum	748	1,00	2,89	1,54	0,38

Tablo 10. incelendiğinde, tutum puanlarının 1 ile 2,89 arasında değiştiği, tutum puan ortalamalarının 1,54 (Ss=0,38) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Hesaplanan puan ortalamasına göre, araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarının *çok düşük düzeyde* bulunduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına bağlı anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrenci Gruplarına Göre Zorbalık Ölçeğinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	p
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma öğrencisi	369	1,50	0,33	-3,42	<0,01
	Normal öğrenci	379	1,59	0,41		

Tablo 11. incelendiğinde, öğrenci gruplarına göre zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (t=-3,42; Sd=746; p<0,01). Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamaları anlamlı olarak

daha yüksek bulunmuştur. Normal öğrencilerin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumları, kaynaştırma öğrencilerinin olumsuz tutumlarından daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’te gösterilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Zorbalık Ölçeğinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	p
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma	Kız	237	1,46	0,33	-2,99	<0,01
		Erkek	132	1,57	0,32		
	Normal	Kız	150	1,56	0,52	-1,07	0,29
		Erkek	229	1,61	0,32		

Tablo 12. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Erkek öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencisi olan erkek öğrenciler zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlara daha fazla sahiptir. Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarında ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Normal öğrencilerde kız ve erkeklerin zorbalığa yönelik tutumları benzer düzeydedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar sınıf değişkenine göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Düzeyine Göre Zorbalık Ölçeğinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma	5	92	1,49	0,50	11,17	<0,01	5>8; 6>8; 7>8;
		6	131	1,59	0,28			
		7	98	1,49	0,16			
		8	48	1,27	0,20			
	Normal	5	90	1,62	0,53	28,30	<0,01	7>6, 7>8; 5>6, 5>8;
		6	58	1,31	0,20			
		7	162	1,76	0,38			
		8	69	1,40	0,11			

Tablo 13. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre yedi ve beşinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın besinci alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri okul başarılarına göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar okul başarılarına göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Okul Başarısına Göre Zorbalık Ölçeğinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Okul başarısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma öğrencisi	1. Teşekkür	74	1,30	0,28	25,97	<0,01	3>1, 3>2; 2>1;
		2. Doğrudan Geçme	217	1,51	0,31			
		3. Sorumlu geçme	78	1,66	0,34			
	Normal gelişim gösteren öğrenci	1. Takdir	34	1,58	0,70	10,20	<0,01	3>2;
		2. Teşekkür	198	1,50	0,21			
		3. Doğrudan Geçme	147	1,69	0,50			

Tablo 14. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanlarının okul başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, sorumlu geçen öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, teşekkür belgesi alan ve doğrudan geçen öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarının okul başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre doğrudan geçen öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanları, teşekkür belgesi alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar kardeş sayısına göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir Elde edilen sonuçlar Tablo 15’da gösterilmiştir.

Tablo 15. Kardeş Sayısına Göre Zorbalık Ölçeğinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik Tutum	Kaynaştırma öğrencisi	1. Yok	169	1,44	0,39	25,97	<0,01	3>1
		2. 1-2	196	1,54	0,27			
		3. 3 ve daha fazla	4	1,61	0,30			
	Normal gelişim gösteren öğrenci	1. Yok	257	1,64	0,47	10,20	<0,01	1>2
		2. 1-2	114	1,49	0,17			
		3. 3 ve daha fazla	8	1,56	0,59			

Tablo 15 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, 3 ve daha fazla kardeşi olan kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları kardeşi olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, kardeşi olmayan normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanları, 1-2 kardeşi olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri anne ve babanın birliktelik durumuna göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar anne ve babanın birliktelik durumuna göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16. Ebeveyn Durumuna Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ebeveyn durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma öğrencisi	1. Evli	284	1,51	0,36			
		2. Boşanmış	25	1,61	0,20	4,69	0,01	2>1, 2>3
		3. Ayrı	60	1,39	0,22			
	Normal gelişim gösteren öğrenci	1. Evli	346	1,58	0,41			
		2. Boşanmış	19	1,77	0,55	1,93	0,15	-
		3. Ayrı	14	1,59	0,14			

Tablo 16. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanlarının ebeveyn durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, ebeveynleri boşanmış kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, ebeveynleri evli ve ayrı olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarının ebeveyn durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Ebeveynleri evli, boşanmış ve ayrı olan normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları benzerdir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar annenin eğitim durumuna göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Anne Eğitim Durumuna Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma öğrencisi	1. Okur- yazar	14	1,77	0,54	12,95	<0,01	1>5, 1>4, 1>3; 2>5; 3>5; 4>5
		2. İlkokul	114	1,53	0,29			
		3. Ortaokul	104	1,57	0,39			
		4. Lise	70	1,49	0,23			
		5. Üniversite	67	1,27	0,21			
	Normal gelişim gösteren öğrenci	1. Okur- yazar	128	1,66	0,45	26,92	<0,01	1>5, 1>4; 2>5, 2>4; 3>5;
		2. İlkokul	106	1,80	0,23			
		3. Ortaokul	119	1,42	0,38			
		4. Lise	16	1,19	0,23			
		5. Üniversite	10	1,04	0,06			

Tablo 17. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak annesi okur- yazar olan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir.

Normal öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak annesi okur- yazar olan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça normal öğrencilerin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için

öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar babanın eğitim durumuna göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Baba Eğitim Durumuna Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma öğrencisi	1.Okur- yazar	9	1,57	0,43	5,92	<0,01	1>4,
		2.İlkokul	94	1,56	0,38			1>5;
		3.Ortaokul	87	1,60	0,36			2>4,
		4.Lise	119	1,41	0,30			2>5;
		5.Üniversite	60	1,42	0,17			3>4,
	Normal gelişim gösteren öğrenci	1.Okur- yazar	82	1,81	0,53	14,13	<0,01	3>5;
		2.İlkokul	104	1,56	0,27			1>4,
		3.Ortaokul	106	1,63	0,35			1>5;
		4.Lise	40	1,43	0,37			2>5;
		5.Üniversite	47	1,33	0,39			3>5;

Tablo 18. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak babası okur- yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, babası üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Babası eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir.

Normal öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak babası okur- yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Babası eğitim düzeyi arttıkça normal öğrencilerin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın onuncu alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar ailenin ekonomik durumuna göre karşılaştırılarak olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Ailenin Aylık Gelirine Göre Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe testi
Zorbalığa yönelik tutum	Kaynaştırma öğrenci	0- 1500 TL	40	1,64	0,52	27,24	<0,01	1>3, 1>4; 2>3, 2>4;
		1501- 2000 TL	155	1,61	0,32			
		2001- 3600 TL	80	1,37	0,23			
		3601 TL ve üzeri	94	1,44	0,18			
	Normal gelişim gösteren öğrenci	0- 1500 TL	52	1,67	0,44	57,12	<0,01	2>1, 2>3, 2>4; 1>3, 1>4;
		1501- 2000 TL	121	1,90	0,39			
		2001- 3600 TL	163	1,39	0,19			
		3601 TL ve üzeri	43	1,40	0,49			

Tablo 19. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak aylık geliri 0-1500 TL ve 1501-2000 TL olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, aylık geliri 2001-3600 TL ve 3601 TL ve daha fazla olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Aylık gelir arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir.

Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puan ortalamalarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak aylık geliri 0-1500 TL ve 1501-2000 TL olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, aylık geliri 2001-3600 TL ve 3601 TL ve daha fazla

olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Aylık gelir arttıkça normal öğrencilerin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın on birinci alt probleminde “Kaynaştırma öğrencilerinin ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumuna ilişkin görüşleri nasıldır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar alt amaçlarla birlikte tablolarda gösterilmiştir.

a- Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa uğradığı mekânlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 20. Zorbalığa Maruz Kalınan Mekânları

	Zorbalığa Maruz Kalınan Mekânları	Kaynaştırma öğrencileri	Genel öğrenciler
2a.1	Evde	0,00%	1,58%
2a.2	Sınıfta	78,05%	15,57%
2a.3	Otobüste	0,27%	0,00%
2a.4	Jimnastikte	0,00%	0,00%
2a.5	Soyunma odasında	0,00%	0,00%
2a.6	Koridorlarda	23,85%	3,43%
2a.7	Lavabolarda	24,12%	0,53%
2a.8	Okul esnasında sosyal medya üzerinden	2,17%	0,00%
2a.9	Kantinde	29,27%	2,90%
2a.10	Okuldan önce	6,23%	0,26%
2a.11	Okuldan sonra	5,42%	0,53%
2a.12	Okul bahçesinde	24,39%	3,17%
2a.13	Spor etkinliği	7,32%	1,06%
2a.14	Telefonda	0,27%	0,00%
2a.15	Okul dışında sosyal medya üzerinden	4,07%	4,49%
2a.16	Teneffüste	51,22%	7,12%
2a.17	Diğer	0,00%	0,00%

Yukarıdaki tabloda kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa hangi mekânlarda uğradığına ilişkin bulgular görülmektedir. Gerçekleştirilen yüzdeler analizlere göre kaynaştırma grubu öğrencileri ağırlıklı olarak sınıfta, teneffüste, kantinde, okul bahçesinde ve koridorlarda zorbalık davranışına maruz kalmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenci grubu ise kısmen sınıfta zorbalığa maruz kaldığını ifade

etmiştir. Kaynaştırma grubunun zorbalığa maruz kaldığı mekânların sayısı ve çeşitliliği normal gelişim gösteren öğrenci gruplarından oldukça fazladır.

b)Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin uğradıkları zorbalık türüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 21. Karşılaşılan Zorbalık Türü

	Karşılaşılan Zorbalık Türü	Kaynaştırma öğrencileri	Genel öğrenciler
3.1	Bana lakaplar taktılar	2,759*	3,333*
3.2	Benimle alay ettiler	2,846*	3,033*
3.3	Bana kötü şeyler yapacaklarını söylediler	2,179	2,817*
3.4	Bana kötü şakalar yaptılar	2,604	2,800*
3.5	Beni aralarına almadılar	2,523	2,483
3.6	Eşyalarıma zarar verdiler	2,011	2,567
3.7	Bana saldırgan davranışta bulundular	1,699	2,733*
3.8	Benimle konuşmadılar	2,041	2,333
3.9	Sınıfta benim hakkımda kötü şeyler yazdılar	1,881	2,583
3.10	Benim arkamdan konuştular,	2,867*	2,600
3.11	Bana fiziksel zarar verdiler	2,398	2,517
3.12	Sosyal medyada benim hakkımda kötü şeyler paylaştılar.	1,295	1,017
3.13	Diğer başka	1,493	1,283

Yukarıdaki tabloda kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştıkları zorbalık türüne ilişkin bulgular görülmektedir. Analizlere göre kaynaştırma grubundaki öğrencilerin lakap takma, alay edilme ve arkadan konuşma gibi zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadır. Diğer normal gelişim gösteren öğrenci grubu ise lakap takma, alay edilme, kötü şaka ve söze maruz kalma gibi zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadır. Tablodaki ortalamalara göre her iki gruptaki öğrencilerin de benzer zorbalık türlerine maruz kaldıkları görülmektedir.

c)Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrenciler kimler tarafından zorbalık davranışına maruz kalmaktadır?

Tablo 22. Zorbalığa kim tarafından uğradı mağdurlar

	Zorbalığa kimler tarafından uğradınız?	Kaynaştırma öğrenciler	Genel öğrenciler
4.1	Benden büyük erkekler	45,80% *	5,54%
4.2	Benden büyük kızlar	4,34%	4,22%
4.3	Benden küçük erkekler	0,00%	0,26%
4.4	Benden küçük kızlar	0,00%	0,00%
4.5	Sınıftaki erkekler	72,36% *	13,19% *
4.6	Sınıftaki kızlar	23,04%	5,01%
4.7	Tanımadığım biri	18,97%	3,69%
4.8	Kuvvetli biri	17,62%	4,22%
4.9	Kuvvetli olmayan biri	7,32%	1,32%
4.10	Çok arkadaşı olan biri	27,37%	3,96%
4.11	Fazla arkadaşı olmayan biri	2,98%	0,00%
4.12	Popüler biri	32,25%	1,58%
4.13	Popüler olmayan biri	2,44%	1,85%
4.14	Zeki biri	0,27%	0,00%
4.15	Zeki olmayan biri	26,29%	2,64%
4.16	Yetişkin biri	0,54%	0,00%
4.17	Benim yakın arkadaşım	1,36%	0,26%
4.18	Abim	0,00%	0,00%
4.19	Ablam	0,00%	0,00%
4.20	Arkadaş grubumda olan biri	28,73%	1,06%

Yukarıdaki tabloda kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kimler tarafından zorbalığa maruz kaldıklarına ilişkin bulgular görülmektedir. Analizlere göre kaynaştırma grubundaki katılımcıların yüksek oranda kendisinden büyük ya da sınıfındaki erkeklerin zorbalık davranışlarına maruz kaldığı görülmektedir. Diğer taraftan normal gelişim gösteren öğrencilerin ise kısmen sınıflarındaki erkek arkadaşları tarafından zorbalık davranışına maruz kaldıkları görülmüştür. Genel olarak her iki gruptaki katılımcıların kendilerinden yaşça büyük erkekler ve akranları tarafından zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir.

d)Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa uğrama durumunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 23. Mağdurların zorbalıktan dolayı uğradığı sorunlar

	Zorbalığa uğradığınız ise ne tür sorunlar yaşadınız?	Kaynaştırma öğrenciler	Genel öğrenciler
5.1	Kendimi yetersiz hissettim	2,57	2,75*
5.2	Arkadaş edinemedim	1,89	2,63
5.3	Kendimi kötü ya da üzgün hissettim	3,28*	2,77*
5.4	Derslerde öğrenmemi zorlaştırdı	2,37	1,97
5.5	Okulla gitmek istemedim	2,72*	2,82*
5.6	Ailemle sorun yaşamaya başladım	1,44	1,10

Yukarıdaki tabloda kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa uğrama durumunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri görülmektedir. Analizlere göre kaynaştırma grubundaki katılımcıların zorbalık davranışı karşısında yüksek oranda kendilerini kötü ve üzgün hissettikleri ayrıca kısmen okula gitmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan normal gelişim gösteren öğrencilerin ise zorbalık davranışı karşısında kısmen okula gitmek istemediklerini kendilerini kötü ve yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

e)Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 24. Mağdurun zorbalığa uğrama nedeni

	Sizce zorbalığa neden maruz kaldınız?	Kaynaştırma öğrenciler	Normal gelişim gösteren öğrenciler
6.1	Komik yüzüm olduğu için	0,54%	0,26%
6.2	Şişman olduğum için	14,09%	1,06%
6.3	Zayıf olduğumdan dolayı	4,61%	0,00%
6.4	Büyük görüldüğüm için	1,36%	0,53%
6.5	Küçük görüldüğüm için	20,05%	1,32%
6.6	Pısrık olduğumu düşündükleri için	30,08%*	9,23%
6.7	Arkadaş çevrem yadırgandığı için	35,23%*	4,49%
6.8	Sağlık sorunum olduğu için	6,90%	0,39%
6.9	Engelli olduğum için	80,26%*	0,45%

6.10	Okulda başarılı olduğum için	0,27%	0,26%
6.11	Okulda başarısız olduğum için	5,15%	0,53%
6.12	Yasadığım yerden dolayı	0,00%	0,00%
6.13	Kıyafetlerimden dolayı	0,00%	1,06%
6.14	Değişik olduğumdan dolayı	18,70%	0,79%
6.15	Gittiğim ibadethaneden dolayı	0,00%	0,26%
6.16	Ailemden dolayı	0,00%	1,06%
6.17	Abim/ erkek kardeşimden dolayı	0,00%	0,00%
6.18	Ablam/ kız kardeşimden dolayı	0,00%	0,26%
6.19	Ailemin fakir olmasından dolayı	5,42%	0,79%
6.20	Ailemin zengin olmasından dolayı	0,00%	0,00%
6.21	Ailemde engelli birinin olmasından dolayı	0,00%	0,26%
6.22	Çok uzun olduğumdan dolayı	1,08%	0,26%
6.23	Çok kısa olduğumdan dolayı	8,94%	0,26%
6.24	Kaynaştırma öğrencisi olduğumdan dolayı	57,38%*	0,00%
6.25	Çok korkak olduğumdan dolayı	19,51%	0,79%
6.26	Çok ağladığımdan dolayı	9,21%	0,53%
6.27	Diğer insanlarla iletişimim olmadığı için	3,52%	0,79%
6.28	Konuşmamdan dolayı	7,86%	2,90%

Yukarıdaki tabloda kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma nedenlerine ilişkin görüşleri görülmektedir. Analizlere göre kaynaştırma grubundaki katılımcıların zorbalığa maruz kalma nedeni olarak yüksek oranda kendilerinin engelli ve kaynaştırma öğrencisi olmalarını gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Yine bu katılımcılara göre pısrık olma ve arkadaş çevrelerinin kendilerini yadırgamaları zorbalığa maruz kalma nedeni olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan normal gelişim gösteren öğrencilerin ise kısmen pısrık olmalarının zorbalık davranışına maruz kalmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılım gösteren kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular alan yazından destek alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Ortaokulda öğrenim gören kaynaştırma ve normal öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre zorbalık davranış ve tutumlarının çok değişkenli olarak incelendiği bu araştırmada oldukça anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Genel olarak Ortaokul öğrencilerinin zorbalık tutum ve davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular (Eisenberg , Neumark-Sztainer, ve Perry, 2003) Amerika'daki orta düzeyindeki okullarda gerçekleştirdiği zorbalık araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Eisenberg ve arkadaşlarına göre (2003) ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin % 10 ila % 17'si okuldaki akranları tarafından en az bir kere zorbalığa maruz kaldıklarını rapor etmişlerdir. Araştırmacılara göre kızlar, farklı etnik gruplara mensup olanlar, özel gereksinimli çocuklar kendi okul arkadaşlarının özellikle erkeklerin tacizine ya da zorbalık davranışına maruz kalmaktadır. Büyük bir uluslararası çalışmadan elde edilen verilere dayanarak, son 2 ayda en az bir kez zorbalık bildiren 11 ila 15 yaşındaki çocukların yüzdesi, Avrupa ülkelerinde % 8 ila % 60 arasında değişmektedir

Araştırmanın ikinci alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına bağlı farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik algı ve tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgular Fink, ve diğerleri, (2015), Rose ve Gage ,(2016), Sweeting ve West, (2001) gerçekleştirdiği araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fink ve arkadaşlarına (2015) göre kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilere göre daha fazla mağduriyet (gizli ve açık) yaşamakta ve da düşük zorba davranışlar sergilemektedir. Bu yönüyle kaynaştırma öğrencileri daha fazla zorbalık davranışlarının riski altında bulunmaktadır. Volker ve arkadaşlarına (2010) göre özellikle

kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ve akranlarıyla, iletişim sorunları kendini ifade edememe veya eşlik eden diğer yetersizlikler faktörler onların daha fazla zorbalık davranışına maruz kalmalarına yol açmaktadır. Hebron ve Humphrey (2013) ve Hebron ve arkadaşlarına (2016) göre kaynaştırma öğrencileri daha fazla mağdur olarak zorbalık davranışlarının içerisinde yer almaktadır. Bu çocuklar sınıflarında zorbalık vb davranışlar nedeniyle arkadaşlık kurma / sürdürmede zorluklar yaşamaktadırlar. 196 Alman öğrencisi ile eşleştirilmiş bir örnekleme, Pinquart ve Pfeiffer (2011) görme yeteneği az olan öğrencilerin görme engelli ve görme kaybı olmayan öğrencilere göre ortalama daha ilişkisel ve açık zorbalık bildirdiklerini bulmuşlardır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Kaynaştırma grubunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık algı ve tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencisi olan erkek öğrenciler zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumları daha yüksek düzeydedir. Normal öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarında ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır Bu bulgular Crick ve Grotpeter'ın (1995) yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmacılara göre Çocukluk çağı saldırganlığı ile ilgili önceki çalışmalar, bir grup olarak, erkeklerin kızlardan daha saldırgan ve zorbalık davranışlarına sahip olduklarını göstermiştir. Özellikle, araştırmalar, erkeklerin kızlardan okulda yıkıcı davranışlar sergilemelerinin daha olası olduğunu göstermiştir (Putallaz & Bierman,, 2004). Bu nedenle zorbalığın önlenmesinde cinsiyetin rolü de dikkate alınmalıdır. Crick, Bigbee ve Howes'a (1996) göre kızların sosyal-bilişsel becerileri erkeklerden daha gelişmiştir ve bu ve bu nedenle okuldaki zorbalık davranışlarına başvurmak yerine etkileşimle sorunlarını çözme eğilimi göstermektedirler. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 6. ila 10. sınıflar arasında yapılan 2005 yılı ulusal temsili bir çalışmanın sonuçları, erkeklerin fiziksel, sözel ve siber zorbalığa daha fazla dahil olduğunu ortaya koymuştur (Wang, Iannotti ve Luk, 2012; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009). 5. ila 10. sınıflar arasında yapılan bir Alman araştırması, erkeklerin kızlardan daha fazla fiziksel ve sözel zorbalık bildirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri örneğinden farklı olarak, Alman örneklemindeki çocuklar,

kızlardan daha ilişkisel, dolaylı zorbalık (Scheithauer, Hayer, Petermann, ve Jugert, 2006).

Bu tezin ve literatürde ortaya konan önemli bulgu erkeklerin kızlarda daha fazla akran zorbalığına başvurmalarıdır. Özellikle toplum içerisinde erkeklerin yetiştirilme biçimlerinin kızlardan farklı olduğu gözlenmektedir. Erkeklerin kızlara göre, başlangıçta güç, kuvvet gibi psikolojik özelliklerinin ön planda olduğu ama bazen bu durumun saldırganlık davranışlarında da pekiştirildiği bir toplumda yetiştirilmeleri bu sonucun ortaya çıkmasında etken olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Sınıf düzeyine göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Kaynaştırma grubunda beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Normal öğrenci grubunda ise yedi ve beşinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgular (Dixon, Smith , ve Jenks, 2004) ve Thornberg'in (2011) gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Dixon, Smith ve Jenks'e (2004) göre erken başlangıç yaşı, genç yaş ve zorbalık riski ile ilişkili bulgular kısmen farklı sonuçlar göstermektedir. Çocukluk ve genç yetişkinlik dönemler sosyal normdan bir çeşit sapmanın yüksek olduğu zamanlardır aynı zamanda onlar için yaşamda savunmasız dönemlerdir. Bu dönemlerde üst sınıflar ya da yaşı büyük çocuklar zorbalık davranış örüntülerine daha fazla başvurmaktadır. Bununla birlikte düşük düzeyli yâda küçük yaştaki çocuklar ise okula uyum ve farkındalık sorunları nedeniyle zorbalık davranışları sergileyebilmektedir. Swearer ve arkadaşlarına (2010) göre ergenlerin sosyal statü veya egemenlik kurma aracı olarak zorbalığa girme yönündeki gelişimsel talepleri orta ve lise düzeyinde farklılık gösterebilir. Örneğin, araştırmalar fiziksel saldırganlığın yaşlı ergenler arasında genç ergenlere göre daha az yaygın olduğunu göstermiştir. Araştırma örneklemindeki tüm yaş gruplarında Zorbalığa uğrama ve zorbalık davranışını gösterme eğilimi görülmekle beraber, sınıf düzeyi arttıkça zorbalık oranı azalmaktadır. Bu sonuçta çocukların zaman içerisinde fiziksel ve sosyal

olarak güçlenmeleri ve zorbalığa karşı koyma becerilerini kazanmış olmaları önemli bir etken olabilir.

Araştırmanın besinci alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin okul başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmada okul başarısına göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kaynaştırma grubunda, sorumlu geçen öğrencilerinin zorbalığa yönelik olumsuz tutum puanları, teşekkür belgesi alan ve doğrudan geçen öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer şekilde normal öğrenci grubunda ise doğrudan geçen öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanları, teşekkür belgesi alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgular Eisenberg, Neumark-Sztainer ve Perry’i (2003) tarafından gerçekleştirilen çok değişkenli ilişkisel araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Eisenberg’e (2003) göre akademik başarının yüksek olduğu öğrenci gruplarında ve akademik kültürün yüksek olduğu okullarda akran zorbalığına ve ilişkili disiplin problemleriyle daha düşük oranda karşılaşmaktadır.

Koth, Bradshaw ve Leaf, (2009) Akran zorbalığı ile öğrencilerin akademik başarıları ve okul iklimi arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Mujiş (2017) sınıfın sınırları içinde ve dışında zorbalık olaylarının kayıtlarını tutan okulların, genel olarak başarılı, yüksek kalitede liderlik ve yönetime sahip olduğunu raporlamıştır. Bu tür okullarda zorbalık davranış ve tutumları da düşük düzeyde kalmaktadır.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmada katılımcıların kardeş sayısına göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kaynaştırma grubunda, 3 ve daha fazla kardeşi olan katılımcıların zorbalığa yönelik tutum puanları kardeşi olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Buna karşın normal öğrenci grubunda ise kardeşi olmayan katılımcıların zorbalığa yönelik tutum puanları, 1-2 kardeşi olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgular Downey, (1995) Cornwell, Eggebeen ve Meschke’nin (1996) ve White’nin (2001)

gerçekleştirmiş olduğu araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Cornwell, Eggebeen, & Meschke, (1996) dezavantajlı ailelerden gelen adolesanların (yani, dört veya daha fazla kardeş, düşük aile geliri) saldırganlık eğilimlerinin yüksek olduğunu raporlamışlardır. Özellikle çok sayıda çocuğa sahip ailelerde, ebeveynlerin çocuklarının olumsuz akran etkileriyle başa çıkmalarına etkili bir şekilde yardımcı olma yeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Aile büyüklüğü, kardeş çokluğu, suç ve zorbalık davranışları konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Downey, 1995). White (2001) daha büyük bir ailenin kardeş sıralamasında ortada kalan onuncu sınıflar arasında suçluluk ve zorbalık davranışlarında artışlar olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın yedinci alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin anne ve babanın birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ‘ebeveyn durumuna göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları, farklılık göstermektedir’. Kaynaştırma grubunda ebeveynleri boşanmış kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, ebeveynleri evli ve ayrı olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Buna karşın normal öğrenci grubunda öğrencilerin ebeveyn durumlarına göre zorbalık tutum ve algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular Kim, Koh ve Leventhal (2004), Flouri ve Buchanan (2003), Bowes ve arkadaşları (2009), Wang, Iannotti ve Nansel (2009) ve Lee’nin (2010) gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların bulgularına göre iki ebeveynli bir ailede yaşamak, annelik sıcaklığı, ebeveynlerinin çocuklarıyla etkileşimi, pozitif yetişkin rol modelleri ve yüksek ebeveyn desteği zorbalık eğilimlerini azaltmakta ve bu tür suçlara karşı koruyucu özellikler göstermektedir. Ayrıca, pozitif bir ebeveynin yokluğunda, çocuklar sağlıklı bir aile aidiyet duygusu geliştirememekte, gerek aile içinde gerekse de okullarında olumsuz davranışlarda bulunma potansiyelleri artmaktadır (Carver, Elliott, Kennedy ve Hanley , 2017).

Araştırmanın sekiz ve dokuzuncu alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan bir diğeri de katılımcıların anne-baba eğitim durumlarına göre zorbalık tutum ve algılarında ortaya çıkan farklılıklar konusundadır. Anne eğitim durumuna göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Hem kaynaştırma hem de normal grupta genel olarak annesi okur- yazar olan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir.

Benzer şekilde baba eğitim durumuna göre öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hem kaynaştırma hem de normal grupta babası okur- yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, babası üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Babası eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının azaldığı gözlenmiştir. Bu bulgular Storer, (2012), Carver, Elliott, Kennedy ve Hanley'in (2017) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Storer'e göre (2012), ailenin psikolojik atmosferi, çocukların ve gençlerin, ebeveynleri ile olan etkileşimleri onların zorbalık davranışlarında önemli bir faktördür. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarında zorbalık davranışı daha yüksek oranda görülmektedir. Yüksek eğitim durumuna sahip ebeveynlerin çocuğun beklentileri ve bunların muhtevası hakkında daha yüksek duyarlık sergiledikleri diğer taraftan ve çocuğun saldırganlık ve zorbalık gibi olumsuz davranışlarını fark etme ve gerekli müdahaleleri alma yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu ifade etmişlerdir. Eğitimli ve ilgili anne-babalar güçlü bir akıl hocası olarak genç bir kişi için son derece faydalı aile bağlantıları sağlayabilir. Mentor ebeveyn, gençleri (1) sosyal ilişkilerini ve duygusal iyiliğini artırarak, (2) bilişsel becerilerini öğretim ve konuşma yoluyla geliştirerek ve (3) rol modeli olarak hizmet ederek pozitif kimlik gelişimini teşvik ederek zorbalık davranışlarını sergilemesini önleyebilir (Carver, Elliott, Kennedy ve Hanley, 2017).

Araştırmanın onuncu alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Ailenin Aylık Gelirine Göre öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Tutumları farklılık göstermektedir. Hem kaynaştırma hem de normal grupta aylık geliri 0-1500 TL ve 1501-2000 TL olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, aylık geliri 2001-3600 TL ve 3601 TL ve daha fazla olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Aylık gelir arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutum ve algılarının azaldığı gözlenmiştir. Bu bulgular Northwest Psychology Practice (2018) ve White'ın (2001) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Northwest Psychology Practice Derneğinin (2018) gerçekleştirdiği bir çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerde ebeveynler daha çok günlük kazanç temin etme kaygısıyla aile ile birlikte vakit geçirme fırsatlarına daha düşük düzeyde sahiptir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının şiddet davranışları ve zorbalıklarını fark etme ve önleme durumlarını sınırlamaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik temelli olumsuz yaşantılar çocukların gerek ailesi gerekse de sosyal çevreleriyle bağlanma sorunlarına yol açmaktadır. Sosyo-ekonomik faktörlerin ayırt edici özelliği, ilişkilerin süresi, bazı çatışmaların süresi ve işlevsiz çatışma kalıplarının uzun vadeli etkileridir (White 2001). White'e göre (2001) sosyo-ekonomik temelli sorunlar ailelerde birçok sorunu tetikleyebilir. Evden kaçmak, boşanmak ya da aile ilişkilerinden uzaklaşmak gibi birçok ortaya çıkan istenmedik durum çocukların saldırganlık ve zorbalık davranışlarını tetikleyebilir. Ancak sosyo-ekonomik durum düzelse bile, çatışmadan kalan psikolojik etkiler devam eder.

Araştırmanın on birinci alt amacı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinde farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları ve bunun çoğunlukla sözel, fiziksel ve ilişkiler zorbalık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Kabasakal ve arkadaşları (2008), Deniz ve Pemik (2017) ve Reiter ve Lapidot-Leflet (2007) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kabasakal ve arkadaşları (2008) tarafından kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin

akranları ile ilişkileri ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri hakkında inceleme yapmıştır. Araştırmanın bulgularında kaynaştırma grubu öğrencilerinin sık karşılaştığı fiziksel zorbalık olduğunu (68.8%) ve sözel zorbalık olduğu (25%) olduğu tespit edilmiştir. Deniz ve Pemik (2017) tarafından yapılan araştırmada ise kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Ortamlarına Yönelik Algıları bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta arkadaşları tarafından dışlandığını, sözlü ve fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını ve sosyal uyum problemleri yaşadıklarını ortaya koymuştur. Reiter ve Lapidot-Leflet (2007) tarafından hafif zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri hakkında araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularında hafif zihinsel engelli öğrencilerin % 83'ü fiziksel, duygusal ve sözlü olarak zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. (Reiter ve Lapidot-Lefler , 2007)

Çalışmada akran zorbalığından dolayı oluşan sorunlar ile ilgili bulgular Yüce (2015), Hartley, Bauman, Nixon ve Davis (2015) ve Stinafo derneği (2017) benzerlik göstermektedir. Yüce'nin (2015) yaptığı araştırmada, Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerin incelemiştir. Araştırmanın bulgularında özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla oranla ilişkisel zorbalığa maruz kaldıklarını ve akranlarına karşı kaygılı ve korkulu olduklarını tespit etmiştir. Hartley, Bauman, Nixon ve Davis (2015), tarafından Genel ve Özel Eğitim Öğrencilerinde Zorbalık ve Mağduriyet Arasında Karşılaştırmalı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel eğitim öğrencilerinin daha fazla mağdur olduklarını ve fiziksel ve duygusal sorunlarının yanı sıra da psikolojik sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Hollanda devletine bağlı engelliler derneği *Stinafo* (2017) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma eğitimi alan zihinsel engelli öğrencilerin akran zorbalığı ve akran ilişkilerine düzeyleri incelenmiştir. bulgularda özel gereksinimli öğrenciler %50nin akranlarından korktuğu tespit edilmiştir.

5.2 Sonuç

Bu çalışmada kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılması olarak incelenmiştir. Çalışmadaki şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacının analizlere sonucunda, normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları kaynaştırma öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Araştırmanın üçüncü alt amacının analiz sonucuna göre, Kaynaştırma öğrencisi olan erkek öğrenciler zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumları daha yüksek düzeydedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanlarında ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
3. Araştırmanın dördüncü alt amacının sonucuna göre, Sınıf düzeyine göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Kaynaştırma öğrenci grubunda beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Normal gelişim gösteren öğrenci grubunda ise yedi ve beşinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.
4. Araştırmanın besinci alt amacının sonucuna göre, Okul Başarısına Göre Zorbalık Ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kaynaştırma öğrenci grubunda, sorumlu geçen öğrencilerinin zorbalığa yönelik olumsuz tutum puanları, teşekkür belgesi alan ve doğrudan geçen öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer şekilde normal gelişim gösteren öğrenci grubunda ise doğrudan geçen öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum puanları, teşekkür belgesi alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.
5. Araştırmanın altıncı alt amacının sonucuna göre, Kardeş Sayısına Göre Zorbalık Ölçeği Puan Ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Kaynaştırma grubunda, 3 ve daha fazla kardeşi olan katılımcıların zorbalığa yönelik tutum puanları kardeşi

olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Buna karşın normal öğrenci grubunda ise kardeşi olmayan katılımcıların zorbalığa yönelik tutum puanları, 1-2 kardeşi olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

6. Araştırmanın yedinci alt amacının sonucuna göre, Ebeveyn durumuna göre zorbalığa yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları, farklılık göstermektedir. Kaynaştırma öğrencisi grubunda ebeveynleri boşanmış kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum puanları, ebeveynleri evli ve ayrı olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Buna karşın normal gelişim gösteren öğrenci grubunda öğrencilerin ebeveyn durumlarına göre zorbalık tutum ve algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
7. Araştırmanın sekizinci alt amacının sonucuna göre, Anne eğitim durumuna göre zorbalık ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Hem kaynaştırma hem de normal grupta genel olarak annesi okur- yazar olan ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının ve algılarının azaldığı gözlenmiştir.
8. Araştırmanın dokuzuncu alt amacının sonucuna göre, Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin zorbalık ölçeği puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hem kaynaştırma hem de normal grupta babası okur- yazar, ilköğretim ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, babası üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Babası eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutumlarının ve algılarının azaldığı gözlenmiştir.
9. Araştırmanın onuncu alt amacının sonucuna göre, Ailenin aylık gelirine göre öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Tutumları farklılık göstermektedir. Hem kaynaştırma hem de normal grupta aylık geliri 0-1500 TL ve 1501-2000 TL olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları en yüksek, aylık geliri 2001-3600 TL ve 3601 TL ve daha fazla olan öğrencilerin tutum puanları ise en düşüktür. Aylık gelir arttıkça

kaynaştırma öğrencilerinin zorbalık ile ilişkili olumsuz tutum ve algılarının azaldığı gözlenmiştir.

10. Araştırmanın on birinci alt amacının sonucuna göre, Akran zorbalığına maruz kalma düzeylerine göre kaynaştırma öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha çok akran zorbalığına maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin hangi okul mekânlarında zorbalığa maruz kaldıkları hakkında çıkan analiz sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerin ağırlıkla sınıfta, teneffüste, koridorda ve lavabolarda zorbalığa uğradıkları ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece hafif düzeyde sınıfta maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin hangi tür zorbalığa uğradıkları hakkında çıkan sonuçlara göre kaynaştırma öğrencilerin çoğunlukla sözel, ilişkisel ve fiziksel zorbalığa uğradıklarını ve normal gelişim gösteren öğrenciler ise sözel ve fiziksel zorbalığa uğradıkları görülmüştür.

Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kimler tarafından zorbalığa uğradıkları sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerin genelde kurban rollü sahip oldukları ve kendilerinden büyük veya aynı sınıfta olduğu, kuvvetli, popüler erkekler tarafından zorbalığa uğradıkları görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise kendi arkadaşlarından zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir.

Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerde akran zorbalığından dolayı oluşan sorunlar aynı düzeyde çıkmıştır. Hem kaynaştırma öğrencilerinde hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde aynı sorunlar tespit edilmiştir. Her iki tarafta kendisini yetersiz, üzgün ve kötü hissetmektedir bundan dolayı da okulla gelmek istiyorlardır.

Kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerde neden akran zorbalığına uğradıkları sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerin akranları tarafından yadırgandıkları, engelli oldukları ve kaynaştırma öğrencisi olduklarından dolayı zorbalığa maruz kaldıklarını, normal gelişim gösteren öğrencilerde ise pısrık olduklarından zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

5.3 Öneriler

Uygulamacılara yönelik öneriler:

1. Akran zorbalığını önlemeye yönelik bireysel, sınıf ve okul boyutunda programlar uygulanmalıdır. Bu uygulamalara zorbanın, mağdurun ve diğer zorbalığa şahit olan seyircilerin ebeveynler dâhil edilmelidir.
2. Okullarda zorbalık hakkında farkındalık oluşturmak adına çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalara öğretmenler, öğrenciler ve aileler de dâhil edilmelidir.
3. Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin arasında ki ilişkilerini daha olumlu kılmak amacıyla, onların bu konuda sorunlarını inceleyen araştırmalar arttırılarak akran desteği eğitimi programları geliştirilmeli ve zorbalık davranışını uygulayan ya da maruz kalan çocuklara yönelik hizmetlerin rasyonel biçimde harekete geçirilmesini sağlayacak eğitimi programlarının etkinliği sürekli olarak değerlendirilmelidir.
4. Okul ve okulun çevresinde yapılan zorbalık engellemek amaçlı daha çok nöbetçi öğretmen, kamera, güvenlik vesaire tedbir alınarak zorbalığa engel olunmalıdır.
5. Rehber servislerinin akran zorbalığı hakkında detaylı bir çalışma yapmaları ve özellikle kaynaştırma öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaları okuldaki akran zorbalığını önlemeye büyük bir adım olacaktır.
6. Sınıf ve branş öğretmenlerine akran zorbalığı ve önleme hakkında eğitimler vererek akran zorbalığını önlemeye ve en az hasar ile atlatma hedeflenmelidir. Bunun dışında kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin arasındaki akran ilişkilerini olumlu yönde yönlendirilme hakkında eğitimler verilmelidir.
7. Akran zorbalığı tutumları yüksek olan çocukların gereksinim, sorun ve beklentilerinin tespiti için ihtiyaç analizleri ve problem tarama çalışmaları yapılmalıdır.
8. Zorbalığın öncesi ve nedenleri ile ilgili konular çalışılıp önleme programları yazılmalıdır.

İleri araştırmalar için öneriler:

1. Akran zorbalığı hakkında deneysel çalışmalar yapılarak bu alanda daha çok edilene bilinir.
2. Bu çalışma sadece kaynaştırma ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrenciler üzerinde yapılmasıdır. Gelecek çalışmaların farklı öğretim kademelerindeki gruplar da dâhil edilerek yapılması alanda anlamlı sonuçların ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.
3. Bu çalışmada kaynaştırma ve normal ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma ve tutumları nicel yöntemlerle çözümlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte anket uygulamaları sürecinde bu çocuklara ilişkin çok farklı ve özel kişisel hikâyelerle karşılaşılmıştır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin zorbalık zorbalığına maruz kalma ve tutumları nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine analiz edilebilir.
4. Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve tutumlarında ortaya çıkan değişimler boylamsal araştırmalarla izlenebilir.

KAYNAKÇA

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 112-120.
- Sülün, K., & Girli, A. (2013). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-24.
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö., & Albayrak -Kaymak, D. (2007). Bullying behaviors and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul. *European Journal of Pediatrics*, 166, 1253-1260.
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö., Albayrak- Kaymak, D., & İltter, Ö. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Arseneault, L. (2017). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. . *Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde* (s. 9-31). içinde Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkın, N. (2009). Kaynaştırma. H. Avcioğlu içinde, *İlköğretimde özel eğitim* (s. 19-57). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ayas, T., & Horzum, M. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Aile İnternet Tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 46-57.
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts*. Amsterdam: Utrecht University.
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 71-90.
- Bakema, C. (2010). How to stop bullying in schools - a Dutch way. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 52(3).
- Banks, R. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Batu, S. (2000). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırılmaya İlişkin Görüş ve Önerileri,. *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 14.
- Batu, s., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 91-92.
- Berkowitz , & Benbenishty. (2012). Perceptions of Teachers' Support, Safety, and Absence From School Because of Fear Among Victims, Bullies, and Bully-Victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67-78.
- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. . *Aggressive Behavior*, 117-127.
- Bond , I., Carlin, J., Thomas, L., Rubin , K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 480–484.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. . Sage focus editions.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, Basic Assumptions and Programming for Confirmatory Factor Analysis Models*. New York: SSpringer.
- Cağrı, R. (2010). *“Zorbalık Yapan Ve Zorbaliğa Maruz Kalan Çocukların Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: T. C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretimde Özel Eğitim içinde* (s. 1-18). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Cappadocia , M., Weiss, J., & Pepler , D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations of maladjustment. *Child Development*, 1185-1229.
- Carver, Elliott, Kennedy , & Hanley . (2017). Parent–child connectedness and communication in relation to alcohol, tobacco and drug use in adolescence: An integrative review of the literature. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 119-133.

- Chester, K., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2005). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 61-64.
- Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status., 75,. *Child Development*, 75, 147-163.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. . *Journal of Behavioural Education*,, 293-319.
- Cornwell, G., Eggebeen, D., & Meschke, L. (1996). The changing family context of early adolescence. . *The Journal of Early Adolescence*, 16(2), 141-156.
- Crothers, L., Kolbert, J., & Barker, W. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. . *School Psychology International*, 475-487. .
- Çinkır, Ş., & Karaman-Kepenekci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, A., & Vuran, S. (2006). Kaynaştırma sınıflarında gözlemci olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri. XVI. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. samsun.
- Dake, J., Price, J., & Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173-180.
- De Schauwer, E. (2011). *Participation of children with severe communicative difficulties in inclusive education and society*. Gent: Universiteit Gent. Universiteit Gent: <https://biblio.ugent.be/publication/1907352/file/4335679> adresinden alındı
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, I. (2010). *Perspectief van leraren op inclusief onderwijs*. Universiteit Gent: <https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&fileId=6738195&recordId=1907339> adresinden alındı
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1289–1299.
- Dixon, Smith, & Jenks. (2004). Bullying and Difference: A Case Study of Peer Group Dynamics in One School. *Journal of School Violence*.
- Downey, D. (1995). When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*, 60(5).

- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması Ve Bir Önleyici Program Modeli*. Yayımlanmış Doktora Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Eder, D. (1985). The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents. *Sociology of Education*, 58(3).
- Eisenberg , M., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *J Sch Health*.
- Elliott, M. (1992). *Bullying: A practical Guide to Coping for Schools*. . Harlow: Longman Group UK. .
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. . *Eurasian Journal of Educational Research*, 31-42.
- Eripek , S., Özsoy , Y., & Özyürek , M. (1992). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe yayınları.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25-32.
- Fekkes, M., Pijpers , F., & Verloove-Vanhorick , S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Educ Res.*, 81-91.
- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., Holley, S., Deighton, J., & Wolper, M. (2015). Mental Health Difficulties in Early Adolescence: A Comparison of Two Cross-Sectional Studies in England From 2009 to 2014. *Journal of Adolescent Health*, 502-507.
- Finney, S., & DiStefano, C. (2006). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling*. Information Age Publishing, U.S.A.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2003). Bullying and the Inclusive School Environmen. *Australian Journal of Teacher Education*.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Malatya.: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gini, Albiero, Benelli, & Altoè. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5).
- Glover, D., Gough , G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2010). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 141-156.
- Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (2012). *Pesten op school: Achtergronden en interventies*. Den Haag: Boom.
- Gökkaya , F., & Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran Zorbalığının Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40-54.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.

- Göksu, İ., & Çevik, T. (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Adana.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 587-599.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future. *Aggression and Violent Behavior directions for research.*, 9, 379-400.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Pegem Akademi*.
- Gültekin, Z., & Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(8), 47-61.
- Güvenir, T. (2004). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gwen, M., Glew, I., Ming-Yu, F., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(11).
- Hanish, & Guerra. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done?
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 84-108.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *british journal of educational psychology*, 141-158.
- Huitsing, G., van der Meulen -van Dijk, M., & Veenstra, R. (2012). Pesten op school: Achtergronden en interventie. *Pesten* (s. 81-97). içinde Amsterdam: Boom Lemma.
- Hutzell, & Payne. (2012). The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370-385.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *International Journal*, 36(2), 145-162.
- Jansen, D., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F., & Reijneveld, S. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Juvonen, & Gross. (2008). Extending the School Grounds?-Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 496-505.

- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237.
- Kapçı, E. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kayı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-13.
- Kapçı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(37), 1-13.
- Karataş, H., & Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 61-74.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 55-76.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 485-495.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri. *Özel eğitim*, 17-22.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 431-453.
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 15-30.
- Kowalski, & Limber. (2008). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 22-30.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., & Tamminen, T. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms Among Elementary School-Age Children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705–717.
- Ladd, G. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of four predictive models. *Child Development*, 822-846.
- LaFontana, & Cillessen. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*.

- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior, 14*(6), 403 - 414.
- Lane, D. (1989). Bullying in School: The Need for an Integrated Approach. *School Psychology International Journal*.
- Lenhart, A. (2007). *Cyberbullying and Online Teens*. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Lewis, B., & Doorlag, D. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. London: Meml Publishing Company .
- Li , Fang, Stanton, Su , & Wu. (2003). Parental monitoring among adolescents in Beijing,. *Adolesc Health, 130-132*.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 1777-1791*.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology, 77, 1-24*.
- Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental Health promotion. *Health Education Research, 19*(4).
- McDonald, R., & Marsh , H. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin, 107*(2), 247.
- MEB. (2010). *Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Eğitimi*. Ankara.
- Mehta, Cornell, Fan, & Gregory. (2013). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health, 45-52*.
- Mesch, G. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *Cyberpsychology & behavior*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- Modecki, K., Harbaugh, A., Minchin, J., & Guerra, N. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5).
- Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions,. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coine, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 146-156*.

- Mooij, T. (2010). Pesten op de basisschool. W. S. R. Loeber. içinde Amsterdam: SWP.
<http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/2939/7/111%202010%20Pesten%20op%20de%20basisschool.%20Hfdst.pdf> adresinden alındı
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 51-54.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., June Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt P. (2001). Bullying behaviors among US youth, prevalence and association with psychosocial adjustment. . *JAMA*, 2094-2100.
- Obiakor , E., Harris , M., Mutua , K., & Rotatori, A. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 477-490.
- Oecd. (2017). How much of a problem is bullying at school? *PISA in Focus*.
- Ogelman, H., & Erten, H. (2010). 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkileri ve Sosyal Konumlarının Okula Uyum Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 153-163.
- Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2015).). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 169-195.
- Olthof, T., Goossens, F., Vermande, M., Aleva, E., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: relations with desired and acquired dominance in the peer group. . *Journal of School Psychology*.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Blueprints for Violence Prevention: Book Nine -- Bullying Prevention Program*. U.S.A: Delbert S. Elliott.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*,. 12-17.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 389-402.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler) 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1988). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*.
- Parkhurst , & Hopmeyer. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence*, 125-144.

- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among Primary School Children in Athens. *Journal of Educational Psychology, 21*, 167-175.
- Pekel. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist, 151-163*.
- Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 259-280*.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı türleri ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2)*, 533-554.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 531-562*.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. *Akademik Bakış Dergisi(23)*, 1-12.
- Pouwels, J., Lansu, T., & Cillessen, A. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior, 239-253*.
- Putallaz, & Bierman. (2004). *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls*. Guilford Press.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention, 27 (3)*, 173-192.
- Rai, A., Stanton, B., Wu, Y., Li, .., Galbraith, J., & Cottre, L. (2003). Relative influences of perceived parental monitoring and perceived peer involvement on adolescent risk behaviors: an analysis of six cross-sectional data sets. *Adolesc Health 2003, 108-118*.
- Reijntjes, A., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (2015). *Pesten: definitie, prevalentie*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities. *Intellect Dev Disabil., 174-81*.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education, 10-16*.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*.
- Rigby, K., & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 33-42*.

- Rijksoverheid . (2014). Aanpak pesten en cyberpesten: Veilig leren en werken in het onderwijs. *Rijksoverheid*.
- Rivers, Í., & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 359-368.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *onlinelibrary.wiley.com*.
- Rooijen-Mutsaers, K., & Udo , N. (2013). *Wat werkt tegen pesten?* Utrecht: Nederlands Jeugd.
- Rooijen-Mutsaers, K., van Udo, N., Wienke, D., & Daamen, W. (2015). *Wat werkt tegen pesten?* Amsterdam: Nederlands Jeugdinstituut. .
- Rose , & Gage . (2016). Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. *Exceptional children*.
- Rose, A., Swenson, L., & Waller, E. (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations. *Developmental Psychology*, 40, 378–387.
- Rose, C., Espelage, D., & Monda-Amaya, L. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educ Psychol.*, 761-776.
- Sahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. *XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Eskişehir.
- Salend, S. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 114-126.
- Salmivalli , C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(2), 435-459.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161–1171.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully–victim relationships. W. B. K.Rubin içinde, *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 322-340). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMJ Clinical Research*.

- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Juger, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261-275.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(2), 261-275.
- Scholte, R., Engels, R., Haselager, G., & De Kemp, R. (2004). Stabiteit in pesten en gepest worden: Associaties met sociaal functioneren op de basisschool en middelbare school. *Pedagogiek*, 24, 171-186.
- Selekman , & Praeger. (2006). Violence in schools.
- Smith, P., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge,. England: Cambridge University Press. .
- Smokowski , & Kopasz. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & schools* , 101-110.
- Smokowski , & Kopasz. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & schools*, 27(2), 101-110.
- Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441–464.
- Stein, J., Dukes, R., & Warren, J. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 273– 282.
- Sterkenburg, N., De Weert-van Oene, G., & De Leeuw, J. (2012). De relatie tussen pesten, psychosociale gezondheid en gelukkig zijn onder middelbare scholieren. *TSG*, 44-49.
- Stoltz , S., Cillessen, A., van den Berg, Y., & Gommans, R. (2016). Popularity Differentially Predicts Reactive and Proactive Aggression in Early Adolescence. *Aggressive Behavior*, 42(1), 29-40.
- Sucuoğlu, B. (2005). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar 1980-. *Özel Eğitim Dergisi* , 15-23.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4).

- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 225-246.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*(58), 77-94.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edit b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tanaka, J., & Huba, G. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*(38), 197-201.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thunfors, & Cornell. (2008). The Popularity of Middle School Bullies. *Journal of School Violence*, 65-82.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 277-287.
- Topcu-uzer, Ç., & Tanrikulu, İ. (2017). Siber Zorbalığı Önleme ve Müdahale Programları: Ulusal Bir Alanyazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-17.
- Topçu, C., Erdur-Baker, O., & Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of Cyberbullying Experiences Among Turkish Students From Different School Types. *Cyberpsychol Behav.*
- Ttofi, & Farrington. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 27-56.
- Ünalmiş, M., & Şahin, R. (2012). Şiddete Yönelik Tutum Ve Okul Zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 63-71.
- Van der Meer, B. (2002). *Kinderen en pesten, wat volwassenen ervan moeten weten en eraan kunnen doen*. Assen: Van Gorcum Assen.
- van der Ploeg, J., & Mooij, T. (1998). *Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van der Wal, de Wit, & Hirasing. (2003). Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. *PEDIATRICS*.
- van der Wal, F., de Wit, A., & Hirasing, A. (2003). Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. *Pediatrics*.
- Vandeveld, S., & De Groef, J. (2015). De sociale inclusie van personen met een verstandelijkebeperking en geestelijke gezondheidsproblemen: druk of drive. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 270-283.
- Varjas, Meyers, & Hunt. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence*, 8(2).

- Veenstra, R., Huitsing, G., Lindenberg, S., & Sainio, M. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. . *Journal of Educational Psychology*.
- Veenstra, R. (2015). *Signaleren en tegengaan van pesten: het KiVa antipestprogramma*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Vreeman, & Carroll. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161(1), 79-88.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of student with disabilities in elementary level integration classes in turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 217-235.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 13-28.
- Wang, Lannotti,, R., & Nansel, T. (2009). School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *J Adolesc Health.*, 368-375.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5-11.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of Common Health Symptoms With Bullying in Primary School Children. *BJM*.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., Goossens, F., Smits, M., & Koot, H. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development*, 285 - 303.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2002). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41(8), 41(8), 989 - 1002.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 135-155.
- Yıkımsı, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998). Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, (s. 163-167.). Edirne.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2).
- Yıldırım, S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış yüksek lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara .
- Yılmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. . *School Psychology International*, 32, 645-654.

EKLER

- 1.** Ek 1. Araştırma izni
- 2.** Ek 2. Ölçek uyarlama ve düzenleme izni
- 3.** Ek 3. Swearer Akran zorbalığı leği Türkiye uyarlanmış versiyon



Ek 1. Araştırma izni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.9689873
Konu : Araştırma İzni

16.05.2019

Sayın Şerife Ayşe ÖZDEMİR
Aşkan Mah. Günalan Sok.9/3 Meram/Konya

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b)10/05/2019 tarihli ve 9302035 sayılı dilekçeniz.

İlgi (b) dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Kaynaştırma Modeli Eğitilen Zihin Engelli Öğrenciler İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi " konulu araştırmanızı uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaokullarda eğitim gören öğrencilere, eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarınızı 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamanız zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (2 Sayfa)
2-Zorbalık Ölçeği (10 Sayfa)
3-Bilgi Formu (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.konya.meb.gov.tr> adresinden DCC9-3C15-387F-bfd1-8B6F kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Ölçek uyarlama ve düzenleme izni



Serifayse Özdemir-Batur <s.ozdemir.batur@gmail.com>

Bully Survey

Serifayse Özdemir-Batur <s.ozdemir.batur@gmail.com>

3 Mart 2019 20:07

Alıcı: sswearernapolitano1@unl.edu, Serifayse Özdemir-Batur <s.ozdemir.batur@gmail.com>, sswearer@unl.edu, sswearer@unlserve.unl.edu

Dear Susan Swearer,

First I would like to introduce myself to you. My name is Şerifayse Özdemir. I am student at special education department at Necmettin Erbakan University from Turkey. For my thesis I want to do a research about peer bullying in middle school. For my research I was looking for a scale about bullying and I found your 'Bully Survey' student version scale on a compendium of assessment tools.

My questions is can I use the 'bully Survey' scale for my thesis and if you have permission I would like adapt the scale to my country. If you let me use the scale you make me very happy. I will inform you about the results of the research and I will thank you in my thesis.


I would ask you for something more, could you give me some more information about the scoring of the scale.

Thank you in advance

I am waiting for your answer

With best regards,

Serifayse Özdemir

 ölçek ingilizce version.docx
341K

Bully Survey

Susan Swearer <sswearernapolitano1@unl.edu>

4 Mart 2019 00:47

Alıcı: Serifayse Özdemir-Batur <s.ozdemir.batur@gmail.com>, "sswearer@unlserve.unl.edu" <sswearer@unlserve.unl.edu>

Cc: Alia Noetzel <alia.noetzel@gmail.com>, Target Bullying Intervention Program <tbip@unl.edu>

Hi Serifayse,

Of course! Good luck with your research and I'll look forward to reading what you found in your thesis.

Alia, please email Serifayse the current version of the Bully Survey – Student version along with the scoring guide in the technical manual. Thanks so much!

Best, Sue



Susan M. Swearer, Ph.D., LP
Director of Faculty Development
Willa Cather Professor of School Psychology
Department of Educational Psychology
402-472-1741 (TEAC 40)
402-472-0002 (328B Canfield)

Swearer bully Survey

Serifayse Özdemir-Batur <s.ozdemir.batur@gmail.com>

8 Nisan 2019 14:34

Alici: sswearerapolitano1@unl.edu, Alia Noetzel <alia.noetzel@gmail.com>, sswearer@unlserve.unl.edu

Dear Susan Swearer

I've adapted your swearer bully survey in my country with your permission. During the adaptation of the scale, I had problems with Ministry of Education. The reason for the problem is, in my country they are not talking about homosexuality and flirting at school, it a forbidden topic. there is a question on the survey about the reasons of bullying for example ' why do you think you were bullied' by the answers of this question there are 3 answers that I can't use. these answers are: they say i am gay, i act too much like a boy, i act too much like a girl. if it's not a problem for you I would like to remove these answers with your permission in the survey.

Thank you in advance

I am waiting for your answer

With best regards,

Serifayse Özdemir

Swearer bully Survey

Susan Swearer <sswearerapolitano1@unl.edu>

8 Nisan 2019 15:58

Alici: Serifayse Özdemir-Batur <s.ozdemir.batur@gmail.com>, Alia Noetzel <alia.noetzel@gmail.com>, "sswearer@unlserve.unl.edu" <sswearer@unlserve.unl.edu>

Hi Serifayse,

Of course, feel free to adapt the Bully Survey to be culturally relevant for your country.

Best, Dr. Swearer



Susan M. Swearer, Ph.D., LP
Director of Faculty Development
Willa Cather Professor of School Psychology
Department of Educational Psychology
402-472-1741 (TEAC 40)
402-472-0002 (328B Canfield)

Ek 3. Swearer Akran zorbalığı Ölçeği Türkiye uyarlanmış versiyon

Ek 1. Swearer Zorbalık Ölçeği

Bu ölçekte sizden "zorbalık" ile ilgili sorulara cevap vermeniz rica edilir.

Zorbalık hakkında bilgi:

Zorbalık, bir bireyin bilerek başka birine tehdit etmesi veya birine sosyal ve fiziksel olarak zarar vermesi ile ortaya çıkmaktadır. Zorbalığa uğrayan birey ise kendini savunmakta zorlanır. Genellikle zorbalık, son dönemde sosyal hayatta sürekli tekrarlanan bir olaydır.

Zorbalık hakkında örnekler:

- Zorbalık; bireye döverek, iterek veya diğer fiziksel davranışlar uygulayarak zarar vermektir.
- Zorbalığa uğrayan birey ile ilgili kötü söylentiler yaymak.
- Zorbalığa uğrayan bireyi "grup" dışı tutmak.
- Zorbalığa uğrayan bireyi alaylı bir şekilde taklit etmek.
- Zorbalığa uğrayan kişiye, karşı diğer kişileri örgütlemek.

Swearer Zorbalık Ölçeği: Bölüm A

Bu bölümde ise zorbalığa uğrayan kişilerle ilgili sorular sorulmaktadır.

1a. Bu yılki eğitim öğretim süreci içerisinde zorbalığa uğradınız mı?

- Evet Hayır

1b. Cevabınız evet ise, ne sıklıkla zorbalığa uğradınız?

- Günde bir veya birden fazla Haftada bir veya birden fazla, Ayda bir veya birden fazla

Eğer zorbalığa uğramadıysanız ise B-bölümüne geçebilirsiniz.

2a. Zorbalığa hangi mekânlarda uğradınız? Tüm yerleri değerlendiriniz.

<input type="checkbox"/> Evde	<input type="checkbox"/> Kantinde
<input type="checkbox"/> Sınıfta	<input type="checkbox"/> Okuldan önce
<input type="checkbox"/> Otobüste	<input type="checkbox"/> Okuldan sonra
<input type="checkbox"/> Jimnastikte	<input type="checkbox"/> Okul bahçesinde
<input type="checkbox"/> Soyunma odasında	<input type="checkbox"/> Spor etkinliği
<input type="checkbox"/> Koridorlarda	<input type="checkbox"/> Telefonda
<input type="checkbox"/> Lavabolarda	<input type="checkbox"/> Okul dışında sosyal medya üzerinden
<input type="checkbox"/> Okul esnasında sosyal medya üzerinden	<input type="checkbox"/> Teneffüste
	<input type="checkbox"/> Diğer

Yukarıdaki listede bulunan mekânlar içerisinde zorbalığa en çok nerede uğradınız? **TEK** daire içine alınız.

7

11



Bu bölümde, zorbalık hakkında sizin düşünceleriniz sorulmaktadır.

35. Her cümleye ne kadar katılıyorsunuz?

	Tamamen Yanlış	Kısmen Yanlış	Fikrim yok	Kısmen Doğru	Tamamen Doğru
Zorbalığa uğrayan bireylerin çoğu bunu istiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalık, çocuklar için bir sorundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalık yapan kişiler popüler kişilerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbaları sevmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulumdaki zorbalardan korkuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalık, çekingen çocuklar için iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalık, çocukları incitir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bir zorba ile arkadaş olmak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Birisinin neden zorbalık yaptığını anlayamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbaların cezalandırılması gerektiğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalık birini incitmek anlamına gelmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalılar, çocukları kötü hissettirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalığa uğrayan çocuklar için üzülüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorbalığa uğramak önemli değil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Lütfen zorbalığa uğramak ve zorbalığı engellemek için tüm fikirlerinizi yazınız.

.....
.....
.....

41. Cinsiyet Erkek Kız

42. Yaş

43. Sınıf

44. Yalnızca geçerli puanınızı daire içine alın

Not: 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Bu anketi dikkatlice okudum
Anketi doğru cevapladım

Evet
 Evet

Hayır
 Hayır

Thank You!

ok

M. F. ERDOĞAN

Ahmet ERDOĞAN
Okul Eğt. Şb. Müd.

Ek 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma "Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılması" adlı yüksek lisans için kullanılacaktır. Aşağıda kendinize ve ailenize ait birtakım sorular bulunmaktadır. Ankette yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içtenlikle cevap veriniz ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği belirtiniz. Elde edilecek veriler sadece bu yüksek lisans tezi araştırmasıyla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Soruları cevapladığınız için teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrencisi
Ayşe Özdemir
Necmettin Erbakan üniversitesi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Efendi
Necmettin Erbakan üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

1. Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	7. Annenizin eğitim durumu nedir? <input type="checkbox"/> Okur- yazar değil <input type="checkbox"/> Okur - yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
2. Sınıf düzeyiniz: <input type="checkbox"/> 5. Sınıf <input type="checkbox"/> 6. Sınıf <input type="checkbox"/> 7. Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf	8. babanızın eğitim durumu nedir? <input type="checkbox"/> Okur - yazar değil <input type="checkbox"/> Okur - yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
3. Okulunuzda son dönem almış olduğunuz başarı belgesi: <input type="checkbox"/> Takdir belgesi aldım <input type="checkbox"/> Teşekkür belgesi aldım <input type="checkbox"/> Doğrudan geçtim <input type="checkbox"/> Sorumlu geçtim	9. Aşağıdakilerden hangisi aileye giren aylık gelir miktarıdır? <input type="checkbox"/> 0TL - 2020TL <input type="checkbox"/> 2020TL - 3600TL <input type="checkbox"/> 1500TL - 2000TL <input type="checkbox"/> 3600TL VE ÜZERİ <input type="checkbox"/> Diğer
4. Kardeş sayısı: <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1 ve üstü <input type="checkbox"/> 3 ve üstü	6. Anne ve babanızın medeni durumu nedir? <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Boşanmış <input type="checkbox"/> Aynı yaşıyorlar
5. Anneniz hayatta mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır Babanız hayatta mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	

OK

ilk. taçkın

ERKAN



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Şerif Ayşe Özdemir
Doğum Yeri ve Tarihi : 29-02-1992 Hilversum/Hollanda
Medeni Durumu : Evli
e-posta : s.ozdemir.batur@gmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Lorentzschool - Hilversum/Hollanda
Ortaokul : Lorentzschool - Hilversum/Hollanda
Lise : Alberdingk Thijm College - Hilversum/Hollanda
Lisans : Hogeschool Utrecht
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü
Doktora :

İş Deneyimi

- 2015- 2018 Özel Güzide Anaokulunda pedagoğluk.
- 2015- ... Yeminli tercüman Hollandaca- Türkçe/ Türkçe- Hollandaca
- 2013- 2015 Caland Lyceum (Orta ve Anadolu Lisesi) Okul derece bölümleri: Afdeling VMBO-T, HAVO en VWO
✚ Kimya Öğretmeni
✚ Proje Öğretmeni
✚ Sınıf Öğretmeni.
- 2012-2015 SUN Eduatief Centrum Dershanesinde
✚ İşçilerle İş veren arasında istişare kurumunda çalışma görevi
✚ Rehberlik ve danışmanlık
✚ İlk ve ortaokul eğitim ve öğretim kademesinde öğretmenlik görevi
- 2012- 2014 ROC midden- Nederland (Anadolu Meslek Lisesi) Laboratuvar Bölümünde
✚ Kimya ve Matematik Öğretmenliği
✚ Özel kişisel gelişim öğretmenliği / Rehberlik
- 2010-2012 Aloysius College (Anadolu Lisesi) de
✚ Kimya Öğretmenliği
✚ Sınıf Öğretmenliği
✚ Rehberlik
- 2009 -2010 AlberdingkThijm College (Anadolu Lisesinde) de
✚ Kimya ve Fizik öğretmeni

Ödülleri

- 2012 Hogeschool utrecht (Utrecht üniveritesi) de Proje ödülü
- 2013 Hollanda Başarılı Yabancı uyruklu öğrenci derecesi için başarı belgesi
- 2014 Anadolu Meslek Lisesinde ilk üç sıralamasında başarılı öğretmen belgesi

