T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



KAYNAŞTIRMA SINIFINA DEVAM EDEN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ZEKİYE HANDE ÜNAL

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. ASUDE MALKOÇ

EDİRNE, 2017

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zekiye Hande Ünal tarafından hazırlanan **Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca **02.06.2017 Cuma** günü saat **15.00** 'de yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *.....kabul edilmesine..... **OYBİRLİĞİ**/~~**OYÇOKLUĞU**~~ ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
(DANIŞMAN) Yrd. Doç. Dr. Asude MALKOÇ	Kabul edilmesine	
Prof. Dr. Gökhan Malkoç	Kabul	
Prof. Dr. Yesim Serin	Kabul edilmesi	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10150564
Yazar Adı / Soyadı	ZEKİYE HANDE ÜNAL
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 17443027884
Telefon	5057479406
E-Posta	zekiyehandeunal@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Tezin Tercümesi	Teachers' Opinions on Being Exposed to Bullying of Students with Intellectual Disability in Inclusive Classes
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	124
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. ASUDE MALKOÇ 16070114752
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Zihin yetersizliği olan bireyler, kaynaştırma, akran zorbalığı
Kısıtlama	24 ay süre ile kısıtlı

Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 12.06.2019 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.
NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

12.06.2017

İmza:.....

Tezin Adı: Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yazar Adı: Zekiye Hande ÜNAL

ÖZET

Bu araştırmada, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilkokulda görev yapan, 11'i erkek 21'i kadın, toplam 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin gözlemleri ve öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri temaları oluşturulmuştur. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri akran zorbalığını en sık şiddet kavramı ile bağdaştırmıştır. Öğretmenlerin büyük kısmı ailevi özellikleri zorbalığın sebebi olarak göstermiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin tüm zorbalık türlerine (fiziksel, sözel, sosyal) maruz kaldığını ve en sık gözlenen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler zorbalığın okul bahçesinde ve sınıfta gerçekleştiğini ve zorbalığın en çok sınıf arkadaşları tarafından uygulandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler akran zorbalığı uygulanırken diğer çocukların kaynaştırma öğrencisini koruduğunu ve savunduğunu ifade etmişlerdir. Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan zorbalığa çözüm olarak öğretmenler bilgilendirme, uyarma ve empati kurdurma çalışmalarını yaptıklarını dile getirmişlerdir. Elde edilen bulgular, zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmalar yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Zihin yetersizliği olan bireyler, kaynaştırma, akran zorbalığı.

Name of Thesis: Teachers' Opinions on Being Exposed to Bullying of Students with Intellectual Disability in Inclusive Classes

Prepared by: Zekiye Hande ÜNAL

ABSTRACT

In this research, it is aimed to find out teacher opinions about children with intellectual disability who continue to inclusive classes and are exposed to peer bullying from typically developing students. In the research, case study from qualitative research is used. The data have been collected via semi-structured interview. 32 primary teachers (11 male and 21 female) working in state schools in Ministry of Education in 2016-2017 academic year attended in the study. Data have been analyzed by the use of descriptive analysis method which is one of the qualitative data method of analysis.

As a result of the research, the teachers' perception about peer bullying, their observations about bullying and their solutions related to bullying themes are formed. Teachers that were interviewed associated peer bullying with most frequent violence notion. Most of the teachers indicate family characteristics as the reason of bullying. Teachers observe that the students with intellectual disability exposure every bullying types (physical, verbal and social) and they expressed that the most observed bullying type is verbal bullying. They expressed that students with intellectual disability are mostly bullied by their classmates in school garden and in classrooms. While the inclusive students are bullied, teachers expressed that typically developing peers tend to protect and defense them. Teachers also expressed that they exercise giving information, warning and developing empathy as a solution of bullying to students with intellectual disability. Acquired findings reveal that the studies must go on to prevent students with intellectual disability who are exposed to peer bullying.

Key Words: Children with intellectual disability, inclusion, peer bullying.

ÖNSÖZ

Akademisyenlik yolunda kendime belirlediğim üç adımdan birini atmış bulunuyorum. Bu süreçte destek olan herkese, öncelikle tez danışmanım, canım hocam Yrd. Doç. Dr. Asude Malkoç'a bu dönemde bana verdiği hem akademik hem psikolojik destek için çok teşekkür ederim.

Üniversite çalışmaya başladığım andan itibaren daima desteğini hissettiğim ve kendime örnek aldığım canım hocam Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu'na çok teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunan Prof. Dr. Gökhan Malkoç'a değerli yorumları ve önerileri için çok teşekkür ederim.

Üniversite okurken acaba ben iyi bir öğretmen olabilecek miyim dediğim zamanlarda tanıştığım, tanıdığım en iyi öğretmen olan ve bana bildiği her şeyi öğretip, beni yetiştiren, desteğini her an hissettiğim canım hocam Özlem Çetin'e sonsuz teşekkür ederim, iyi ki varsın.

Mesleğe beraber başladığım ve bundan sonra da beraber nice çalışmalar yapmayı dilediğim, bütün güzel zamanlarımda ve zor anlarımda yanımda olan yol arkadaşım, kardeşim Arş. Gör. Aynur Gıcı Vatansever'e çok teşekkür ederim.

Tezimi yazarken başım sıkıştığında yanlarına koştuğum, değerli fikirleriyle önümü açan, hocam Arş. Gör. Dr. Mehpare Saka'ya; kardeş bölümümüzün asistanı ve canım arkadaşım Arş. Gör. İlyas Sönmez'e, aynı dönemlerde tez yazdığım ve benzer şeyleri yaşadığımız meslektaşım, komşum, arkadaşım Arş. Gör. Didem Yılmaz'a ve desteği için arkadaşım Arş. Gör. Sema Duran Baytar çok teşekkür ederim.

Kütüphanelerini bana açan değerli hocam Doç. Dr. Emine Ahmetoğlu ve arkadaşım Arş. Gör. Oğuz Günşen'e çok teşekkür ederim.

Beklemediğim bir anda hayatıma giren, uzaklardan yetişip tez dönemindeki en büyük destekçim olan, varlığına şükrettiğim nişanlım Güney Yılmaz'a çok teşekkür ederim.

Canım ailem buraya ne yazsam az kalacak biliyorum. Beni iyi bir şekilde yetiştirmek için gece gündüz uğraşan, her zaman ve her kararımda yanımda olan ve beni destekleyen, hem annem hem arkadaşım olan biricik annem Selda Ünal'a, başım sıkıştığında ilk aradığım kişi olmayı hep başaran canım babam Hacı Ahmet Ünal'a ve dokuz yaşımdayken hayatıma girip belki de seyrini değiştiren, daha iyi bir insan ve daha iyi bir öğretmen olmama yardım eden canım kardeşim Ömer Ünal'a sonsuz teşekkür ederim.

Zekiye Hande ÜNAL

Edirne, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **ix**
GÖRSELLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xi**
I. GİRİŞ **1**
KAYNAŞTIRMA SINIFINA DEVAM EDEN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 7

II. İLGİLİ ALAN YAZIN **9**
2.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri 9
2.1.1. Zihin Yetersizliğinin Tanımı 9
2.1.2. Zihin Yetersizliğinin Sınıflandırılması 10
2.1.3. Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri 12
2.1.4. En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı 14
2.2. Kaynaştırma 15
2.2.1. Kaynaştırmanın Tanımı 15
2.2.2. Kaynaştırma Uygulamasının Yasal Dayanakları 17
2.2.2.1. Amerika'da Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları 17
2.2.2.2. Türkiye'de Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları 18
2.2.3. Kaynaştırma Türleri 20

2.2.4. Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Unsurlar 21
2.2.4.1. Sınıf Öğretmeni 21
2.2.4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci 23
2.2.4.3. Özel Gereksinimli Öğrenci 24
2.2.4.4. Okul Yönetimi 25
2.2.4.5. Aileler 25
2.2.4.6. Fiziksel Ortam 26
2.2.5. Kaynaştırmanın Yararları 27
2.2.5.1. Özel Gereksinimli Öğrenciye Yararları 27
2.2.5.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciye Yararları 28
2.2.5.3. Sınıf Öğretmenine Yararları 29
2.2.6. Kaynaştırmada Yaşanan Sorunlar 30
2.3. Akran Zorbalığı 31
2.3.1. Akran Zorbalığının Tanımı 32
2.3.2. Akran Zorbalığın Nedenleri 34
2.3.3. Akran Zorbalığı Türleri 36
2.3.4. Akran Zorbalığının Yaygınlığı 37
2.3.5. Akran Zorbalığında Roller 38
2.3.1.5. Zorbalar ve Özellikleri 39
2.3.5.2. Kurbanlar ve Özellikleri 40
2.3.5.3. Zorba-Kurbanlar ve Özellikleri 42
2.3.5.4. İzleyiciler ve Özellikleri 42
2.3.6. Akran Zorbalığının Sonuçları 44
2.4. İlgili Çalışmalar 46

III. YÖNTEM 52
3.1. Araştırma Modeli 52
3.2. Çalışma Grubu 53
3.3. Veri Toplama Araçları 54
3.4. Verilerin Toplanması 54
3.5. Verilerin Analizi 55

IV. BULGULAR VE YORUM 57
4.1. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Algıları 57

4.4.1. Öğretmenlerin Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Çağrışımları 57
4.1.2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Sebeplerine İlişkin Görüşleri 59
4.2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Gözlemleri 63
4.2.1. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 63
4.2.1.1. Öğrenciye Uygulanan Sözel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 64
4.2.1.2. Öğrenciye Uygulanan Sosyal Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 65
4.2.1.3. Öğrenciye Uygulanan Fiziksel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 67
4.2.2. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Sıklığı ve Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri 69
4.2.3. Akran Zorbalığının Gözlendiği Ortamlara İlişkin Öğretmen Görüşleri 70
4.2.4. Akran Zorbalığının Gözlendiği Zamanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri 71
4.2.5. Akran Zorbalığını Uygulayan Kişi İle İlgili Öğretmen Görüşleri 72
4.2.6. Akran Zorbalığı Uygulanırken Sınıftaki Diğer Çocukların Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 74
4.2.7. Öğrencinin Arkadaşları Tarafından Kendisine Uygulanan Zorbalık İle İlgili Paylaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 76
4.2.8. Öğrenciye Yapılan Zarar Verici Davranışların Kasıtlı Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri 77
4.2.9. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Öğrenciyi Olumsuz Etkileme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 79
4.3. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çözümleri 80

V. TARTIŞMA VE SONUÇ 85
KAYNAKÇA 94
EKLER 108
Ek 1. İzin yazısı 108
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu 109
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış görüşme formu 110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.: Zihin Yetersizliğinin Sınıflandırılması ve Tanımlar 11
Tablo 1.2.: Zorbalık Türleri 36
Tablo 4.1.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Çağrışımları 58
Tablo 4.2.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Sebeplerine İlişkin Görüşleri 60
Tablo 4.3.: Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 63
Tablo 4.4.: Öğrenciye Uygulanan Sözel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 64
Tablo 4.5.: Öğrenciye Uygulanan Sosyal Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 65
Tablo 4.6.: Öğrenciye Uygulanan Fiziksel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 67
Tablo 4.7.: Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Sıklığı ve Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri 69
Tablo 4.8.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Gözlendiği Ortamlara İlişkin Görüşleri 70
Tablo 4.9.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Gözlendiği Zamanlara İlişkin Görüşleri 71
Tablo 4.10.: Akran Zorbalığını Uygulayan Kişi İle İlgili Öğretmen Görüşleri 72
Tablo 4.11.: Akran Zorbalığı Uygulanırken Sınıftaki Diğer Çocukların Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 74
Tablo 4.12.: Öğrencinin Arkadaşları Tarafından Kendisine Uygulanan Zorbalık İle İlgili Paylaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 76
Tablo 4.13.: Öğrenciye Yapılan Zarar Verici Davranışların Kasıtlı Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri 77
Tablo 4.14.: Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Öğrenciyi Olumsuz Etkileme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 79
Tablo 4.15.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çözümleri 81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.: En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamları 14

Şekil 2.2.: Akran Zorbalığı Döngüsü 43

Şekil 4.1.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çağrışımları 57

Şekil 4.2.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çözümleri 80

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 4.1.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Çağrışımları 59
Görsel 4.2.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Sebeplerine İlişkin Görüşleri..... 62
Görsel 4.3.: Öğrenciye Uygulanan Sözel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 65
Görsel 4.4.: Öğrenciye Uygulanan Sosyal Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 67
Görsel 4.5.: Öğrenciye Uygulanan Fiziksel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 69
Görsel 4.6.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Gözlendiği Ortamlara İlişkin Görüşleri..... 71
Görsel 4.7.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Gözlendiği Zamanlara İlişkin Görüşleri..... 72
Görsel 4.8.: Akran Zorbalığını Uygulayan Kişi İle İlgili Öğretmen Görüşleri..... 73
Görsel 4.9.: Akran Zorbalığı Uygulanırken Sınıftaki Diğer Çocukların Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 75
Görsel 4.10.: Öğrencinin Arkadaşları Tarafından Kendisine Uygulanan Zorbalık İle İlgili Paylaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 77
Görsel 4.11.: Öğrenciye Yapılan Zarar Verici Davranışların Kasıtlı Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri 79
Görsel 4.12.: Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çözümleri 84

KISALTMALAR LİSTESİ

AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Akt. : Aktaran

APA : American Psychiatric Association

DSM-5 : The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICD-10 : International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

WHO : World Health Organization

KAYNAŞTIRMA SINIFINA DEVAM EDEN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemi standart bir kapasiteye ve belli bir yeterliğe sahip çocuklara göre düzenlenmiştir ve sistem standart sınıflar, ders kitapları, öğretim yöntem ve stratejilerine göre planlanmıştır. Bir çocuğun "normal" olarak nitelendirilebilmesi için sistem içerisinde kendisinden beklenen davranışları sergilemesi gerekmektedir. Eğer çocuk kendisinden beklenen davranışları sergilemiyorsa başka bir ifadeyle belirlenen bu standartlar çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa, o çocuk belirlenen ölçütlere uymadığı için "özel gereksinimli çocuklar" grubu içerisinde yer alır (Kirk, 1989'dan akt. Ataman, 2013).

Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarının kendiliğinden öğrendiği bazı becerileri öğrenmek için yoğun ve sistematik bir eğitime ihtiyaç duyarlar (Eripek, 2004, s. 6). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2012)'nde özel eğitime ihtiyaç duyan (özel gereksinimli) bireyler aşağıda sıralanan gruplarda toplanmaktadır:

- Birden fazla yetersizliği olan bireyler
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler
- Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler

- Duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler
- Görme yetersizliği olan bireyler
- İşitme yetersizliği olan bireyler
- Ortopedik yetersizliği olan bireyler
- Otistik bireyler
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler
- Serebral palsili bireyler
- Süreğen hastalığı olan bireyler
- Üstün yetenekli bireyler
- Zihin yetersizliği olan bireyler

Zihin yetersizliği olan birey Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, "zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012). Yönetmelikte zihin yetersizliği; hafif düzeyde zihin yetersizliği, orta düzeyde zihin yetersizliği, ağır düzeyde zihin yetersizliği ve çok ağır düzeyde zihin yetersizliği şeklinde sınıflanmıştır.

Zihin yetersizliği olan bireylerin genel nüfus içerisindeki oranı yaklaşık %2.3'tür. Zihin yetersizliği olan bireylerin kendi içerisindeki yaygınlık oranına bakıldığında ise; hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin oranı %85, orta düzeyde zihin yetersizliği olanların %10, ağır düzeyde olanların %3-4 ve çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin oranı ise %1-2'dir (Metin & Işıtan, 2015; s. 161).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklar zekâ bölümü puanı 50-70 arasında olan çocuklardır. Bu çocuklar okula başlayana değin fark edilmeyebilirler, genellikle ilkokulda akademik anlamda başarısızlık yaşamaları sonucunda ayırt edilirler (Akalın, 2016; s. 10). Günümüzde zihin yetersizliği olan pek çok birey, gerekli

destek hizmetlerin sağlanması ve ihtiyaç duyulduğunda sınıf öğretmenine danışmanlık hizmeti sunulması yoluyla genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir (Eripek & Vuran, 2015, s. 252).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili atılan en önemli adımlardan biri, bu bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almalarının sağlanmasıdır. 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." maddesiyle kaynaştırma yasal olarak benimsenmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma şu şekilde tanımlanmıştır: "Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." (MEB, 2012).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi beraberinde bazı sorunları da getirebilmektedir. Bu çocuklar; başka bir çocuğun iyi niyetli davranışlarını yorumlamada, onun davranışlarının düşmanca olup olmadığını anlamada ve sosyal bir çatışma durumunda bunu nasıl çözeceğini bulmada zorluk yaşarlar (Leffert, Siperstein, & Millikan, 1999'dan akt. Rowe, 2007). Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında, kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli bireylerin zorbalığa maruz kalma oranı iki kat fazladır (Carter & Spencer, 2006).

Zorbalık, bir bireyin başka bireyler tarafından sürekli ve tekrarlı şekilde, fiziksel, sözel veya bir gruptan dışlama şeklinde negatif eylemlere maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1995). Olweus (1997)'a göre bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi üç ölçüte bağlıdır: (1) Bireyin başka bir bireye

uyguladığı saldırgan davranışlarda kasıtlı olarak zarar verme amacı güdülmesi; (2) Davranışın sürekli ve tekrarlayan şekilde gerçekleşmesi; (3) Zorba ve kurban arasında güç eşitsizliğinin olması. Başka bir tanıma göre zorbalık, kendisini koruyamayacak durumda olan bir bireye, bir kişi veya grup tarafından sürekli olarak uygulanan ve fiziksel veya psikolojik sonuçları olan bir şiddet türüdür (Roland, 1989'dan akt. Pişkin, 2002).

Olweus (1993), akran zorbalığını kurbana açık olarak yöneltilen fiziksel ve sözlü saldırıları kapsayan doğrudan zorbalık ve kişiyi gruptan dışlama ve sosyal izolasyonu kapsayan dolaylı zorbalık olarak ikiye ayırmıştır. İtme, tekme atma, yumruklama gibi davranışlar fiziksel zorbalık (Elliot,1997'dan akt. Çınkır & Kepenekçi, 2003); isim takma, alay etme, dalga geçme gibi davranışlar sözel zorbalık ve gruba almama, hakkında dedikodu yapma gibi davranışlar sosyal zorbalık (Crick, Casas & Nelson, 2002) olarak açıklanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, yurtdışında kaynaştırma sınıflarında eğitim alan zihin yetersizliği olan bireylerin akran zorbalığının çeşitli türlerine maruz kaldığına ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır (Bear, Mantz, Glutting, Yang & Boyer, 2015; Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker & Blacher, 2014). Türkiye'de akran zorbalığı ile yapılan çalışmalarda normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan akran zorbalığına ağırlık verildiği (Çınkır & Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Kartal & Bilgin, 2007; Kartal, 2008) görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin maruz kaldığı akran zorbalığına ilişkin normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerle yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik & Vardarlı, 2008) ve öğretmen görüşlerine dayanan araştırmalara da gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere akranları tarafından uygulanan zorbalığa ilişkin öğretmenlerin algıları nelerdir?
2. Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere akranları tarafından uygulanan zorbalığa ilişkin öğretmenlerin gözlemleri nelerdir?
3. Kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri nelerdir?

1.3. Önem

Akran zorbalığı, bir bireye kendisinden daha güçlü bir veya bir grup kişinin sürekli ve tekrarlı şekilde, itme, çekme, alay etme, küçük düşürücü sözler söyleme davranışlarını sergileyerek rahatsız etmesidir (Pişkin, 2002). Akran zorbalığının günümüzde yaygın olarak görüldüğü bilinmekle birlikte, araştırmacının kaynaştırma ortamlarında yaptığı gözlemlerde kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığına şahit olmasından da yola çıkılarak, Türkiye'de zihin yetersizliği olan bireylerin devam ettiği kaynaştırma okul ve sınıflarında akran zorbalığına rastlanma olasılığının yüksek olduğu öngörülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve sosyal becerileri akranlarından geridedir; bu durum zihin yetersizliği olan bireyleri, akranları tarafından alay edilmeye ve dışlanmaya açık duruma getirebilmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitiminin temel felsefesi olan özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim alarak toplumla bütünleşmeleri engellenmektedir.

Yapılan çalışma ile zihin yetersizliği olan bireylere uygulanan akran zorbalığına ilişkin verilere ulaşılması hedeflenmiştir ve bu verilerin ileride özel gereksinimli bireylere uygulanan akran zorbalığını önlemeye ilişkin müdahale programları geliştirilmesi ve uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, mevcut çalışmaların normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmış, zihin yetersizliği olan bireylere uygulanan akran zorbalığını belirlemeye yönelik lisansüstü düzeyde kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılacak çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin kontrol edilemeyen değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan ilkokullarla,
- Sınıfında zihin yetersizliğine sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorduklarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihin yetersizliği: Zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsal davranışların her ikisinde önemli sınırlılıklarla karakterize edilen bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (AAIDD, 2010).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyulmasıdır (MEB, 2012).

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı: Bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanabileceği eğitim ortamıdır (Batu & Kırcaali-İftar, 2016).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında, gerekli destek hizmetlerin sağlanmasıyla tam ya da yarı zamanlı olarak eğitim görmesidir (Eripek, 2007).

Akran zorbalığı: Bir öğrenci veya öğrenci grubu tarafından sürekli ve tekrarlı olarak gerçekleşen fiziksel şiddet, sözlü hakaret, yüz ve vücut hareketiyle karşısındakini rahatsız etme veya bir gruptan dışlama gibi olumsuz davranışlardır (Olweus, 1995).

Fiziksel zorbalık: Vurma, itme, tekme atma veya birini kısıtlama, sıkıştırma gibi zarar verici davranışlar.

Sözel zorbalık: Tehdit etme, isim takma, alay etme, sataşma gibi zarar verici davranışlar.

Sosyal zorbalık: Kötü jest ve mimikler, kasıtlı bir şekilde birini bir gruptan dışlama veya bir kişinin istediği şeyleri reddetme gibi zarar verici davranışlar.

II. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, kaynaştırma ve akran zorbalığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri

2.1.1. Zihin Yetersizliğinin Tanımı

Dünya genelinde kabul gören zihin yetersizliği tanımları Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD), Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association, APA) ve Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, WHO) tarafından yapılmıştır.

AAIDD (2010) zihin yetersizliğini, "zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsal davranışların her ikisinde önemli sınırlılıklarla karakterize edilen bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır." şeklinde tanımlamıştır.

DSM-5' te zihin yetersizliği, zihinsel ve uyumsal (kavramsal, sosyal ve pratik alanlar) işlevlerde gelişim dönemi içerisinde gerçekleşen bozukluk olarak tanımlanmıştır. Zihin yetersizliği tanısı için; (a) neden-sonuç ilişkisi, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargıya varma, akademik öğrenme ve tecrübe yoluyla öğrenme gibi zihinsel işlevlerde klinik değerlendirme ve standartlaştırılmış testler aracılığıyla doğrulanan sınırlılıklar olması; (b) sorumluluk ve bağımsızlık için gelişimsel ve sosyokültürel standartları içeren uyumsal davranışlarda (iletişim, sosyal katılım, bağımsız yaşam, ev, iş, okul ve toplumu içeren farklı çevrelere uyum) sınırlılıklar olması ve (c) zihinsel ve uyumsal sınırlılıkların gelişim dönemi içerisinde meydana gelmesi kriterlerinin karşılanması gerekmektedir (APA, 2013).

ICD-10' da zihin yetersizliği özellikle gelişim döneminde ortaya çıkan, bilişsel, dil, motor ve sosyal beceriler gibi zekâ seviyesinin belirlenmesinde rol oynayan alanlarda görülen yetersizlikler ile zihin gelişiminin sekteye uğraması veya tamamlanmamış olması durumudur (WHO, 1993).

Ülkemizdeki tanımlara bakıldığında; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihin yetersizliği olan birey "zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012).

2.1.2. Zihin Yetersizliğinin Sınıflandırılması

Zihin yetersizliğinin karmaşık yapısı ve farklı disiplinler tarafından incelenmesi farklı tanımların yapılmasına ve bu tanımlar sonucunda zihin yetersizliğinin farklı şekillerde sınıflanmasına sebep olmuştur. Alan yazında, zekâ bölümü puanını esas alan ve zihin yetersizliğini tanılamak amacıyla kullanılan psikolojik sınıflamaya, bireyin eğitsel gereksinimlerine ve güçlü yanlarına odaklanan eğitsel sınıflamaya ve bireyin ihtiyaç duyduğu destek türlerini temel alan destek türlerine göre yapılan sınıflamaya rastlanmaktadır (Akalın, 2016). Psikolojik sınıflamada zekâ bölümü puanlarına göre bireyler hafif derecede zihin yetersizliği, orta derecede zihin yetersizliği, ağır derecede zihin yetersizliği ve çok ağır derecede zihin yetersizliği olarak sınıflanmaktadır. Eğitim gereksinimlerine göre düzenlenen eğitsel sınıflamada bireyler eğitilebilir, öğretilebilir, ağır ve çok ağır derecede olanlar şeklinde sınıflanmaktadır. AAIDD bireylerin gereksinim duyduğu desteğe göre bir sınıflama yapmış ve aralıklı desteğe gereksinim duyanlar, sınırlı desteğe gereksinim duyanlar, yoğun desteğe gereksinim duyanlar ve yaygın desteğe gereksinim duyanlar olarak bir sınıflama sistemi geliştirmiştir (AAIDD, 2010; Akalın, 2016; Cavkaytar & Diken, 2012; Eripek, 2009).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2012) açık bir şekilde sınıflama yapılmamakla birlikte alfabetik olarak düzenlenen tanımların yer aldığı maddede 'hafif düzeyde zihinsel yetersizlik', 'orta düzeyde zihinsel yetersizlik', 'ağır düzeyde zihinsel yetersizlik' ve 'çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik' tanımları ile bir sınıflama oluşturulduğu görülmektedir. Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlara yerleştirilen öğrenciler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan sınıflamaya göre yerleştirildiği için bu sınıflama esas alınmıştır.

Tablo 1.1 Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması ve tanımlar

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.	
Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir
Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireydir
Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir
Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey	Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir

Kaynak: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2012)*'den alınmıştır.*

2.1.3. Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri

Zihin yetersizliği olan bireyler, sürekli bakıma ihtiyacı olan ağır düzeyde yetersizliği olan bireyler ve okula başlayana değin fark edilmeyen hafif düzeyde yetersiz bireyleri içeren heterojen bir grubu oluşturmaktadır. Yetersizliği olan bireyler arasındaki en büyük grup hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerdir (Westwood, 2003, s.19). Erken çocukluk döneminde motor beceriler, sosyal beceriler ve iletişim becerilerini edinirler, fakat bu beceriler içinde bulunduğu gelişim döneminde olması gerekenden daha düşük seviyede olabilir (Deiner, 2013; s. 319).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların çoğu okula başlayana değin fark edilmeyebilirler. Bazıları ise ikinci veya üçüncü sınıfa geldiklerinde akademik becerilerin zorlaşmasıyla fark edilebilirler. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, beşinci veya altıncı sınıf düzeyindeki akademik becerileri edinebilirler. Yetişkinliklerinde iş hayatı için gerekli mesleki ve sosyal becerileri edinebilirler; yarı bağımsız veya bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürebilirler (Heward, 2013, s. 129).

Bilişsel Özellikleri: Zihin yetersizliği olan bireylerin en belirgin özelliklerinden biri normal gelişim gösteren akranlarının kolaylıkla öğrendiği bilgi ve becerileri öğrenmede çoğunlukla zorluk yaşamalarıdır. Normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldıklarında; hızlı şekilde düşünme, muhakeme yeteneği, kolay şekilde hatırlama ve yeni durumlara hızlı biçimde uyum sağlama açısından problemler yaşarlar. Bilgiyi yorumlama, düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme süreçlerinde çok zorlanırlar. Kavramların gelişimi ve neden-sonuç ilişkisi bakımından okul çağındaki zihin yetersizliği olan çocuklar Piaget'in somut işlemler dönemindedir (Westwood, 2007, s.20).

Davranış Özellikleri: Zihin yetersizliği olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem/ uygun olmayan davranış sergilemektedir (Sucuoğlu, 2009). Uygun olmayan davranışların nedenleri çeşitli

şekillerde açıklanmaktadır. Zihin yetersizliğinin bu davranışları etkileyen faktörlerden biri olduğu ve yetersizlikten etkilenme derecesi arttıkça uygun olmayan davranışlarda artış gözlendiği kabul edilmektedir (Russell ve Forness, 1985'den akt. Sucuoğlu, 2003).

Sosyal Özellikleri: Çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle başarılı bir şekilde etkileşim kurabilmesi çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Çocuğun başka kişilerle ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesi, akranları tarafından kabulü, arkadaş edinebilmesi ve arkadaşlığı sürdürebilmesi, kendisine zarar veren kişilerle ilişkisini sonlandırabilmesi sosyal yeterliliğini gösterir ve sosyal uyumunu kolaylaştırır (Gresham, Sugaı & Horner, 2001; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987). Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında zihin yetersizliği olan çocuklar, akranları ile düşük seviyede sosyal etkileşim kurmakta, grup oyunlarına sınırlı ölçüde katılmakta, erken çocukluk döneminde akran ilişkileri bakımında sıra dışı gelişim göstermekte ve akranları ile sosyal etkileşim kurmalarını sağlayan sosyal becerileri kullanmada sınırlılıkları bulunmaktadır (Field, 1980, Guralnick & Groom, 1985, Guralnick & Weinhouse, 1984'den akt. Guralnick & Groom, 1987).

Dil ve Konuşma Özellikleri: Hafif derecede zihin yetersizliği olan bireylerin çoğu uygun dil ve konuşma becerilerini kazanabilmekte ve günlük yaşamlarında bu becerileri kullanabilmektedirler. Ancak hafıza ile ilgili olarak karmaşık ve soyut dil becerileri ile sorunlar yaşamakta ve birey karmaşık sözcükleri söyleme, öğrenme ve kullanma açısından güçlükler yaşayabilmektedirler (Sucuoğlu, 2009, s.144). Bu çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar görülebilmekte; bu çocuklar yönergeleri anlama, dil bilgisi kurallarına uyma, okuduğu ve dinlediği öyküyü anlama, anlamlı sesler çıkarma, kelime dağarcığı veya kullandığı kelimelerin çeşitliliği ile problemler yaşayabilmektedirler (Güzel Özmen, 2003a).

Fiziksel Özellikleri: Zihin yetersizliği olan çocukların fiziksel özellikleri genellikle normal gelişim gösteren akranlarıyla aynıdır. Fakat zihin yetersizliğinin türüne ve derecesine göre farklı fiziksel özellikler, özellikle kaba ve ince motor becerilerde zayıflıklar görülebilmektedir (Cavkaytar & Diken, 2012).

Zihin yetersizliği olan bireyler yetersizliklerinin derecesine göre farklı özelliklere sahiptir. Bireysel farklılıklar çocukların eğitim gereksinimlerine de yansımaktadır. Zihin yetersizliği olan çocukların özelliklerinin bilinmesi gereksinimlerine ve özelliklerine uygun eğitim almaları bakımından önemlidir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim alabilecek ve uyum sağlayabilecek yeterliliğe sahiptir. Bu bireyler için hedeflenen eğitim ortamı en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olmalıdır.

2.1.4. En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı

Kaynaştırma (inclusion) ve bütünleştirme (mainstreaming) uygulamalarının temeli en az kısıtlayıcı ortam kavramına dayanmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almasıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı öğrencinin yetersizlik türüne göre değil, onun eğitsel gereksinimlerine göre belirlenir. Öğrenci gereksinimleri, sahip olduğu beceriler, yetenekleri ve isteğine uygun olan en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilir. En az kısıtlayıcı ortam her zaman genel eğitim sınıfı olmayabilir, öğrencinin gereksinimlerine göre özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu veya yatılı kurum da olabilir (Salend, 1998; 2005).



Şekil 2.1. En az kısıtlayıcı eğitim ortamları (Salend, 2005'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 2.1. de özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları en kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralanmış; en kısıtlayıcı ortam olarak hastane veya bakımevi, en az kısıtlayıcı ortam olarak da genel eğitim sınıfı gösterilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2012)'nin Yönlendirme, Yerleştirme ve İzleme bölümünde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir." hükmü ile özel gereksinimli bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Eğitim gereksinimleri genel eğitim sınıflarında karşılanamayan öğrencilerin daha fazla kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirilmesi gerekir. Tüm özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri göz önüne alındığında, özel gereksinimli öğrencilerin çoğu için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynaştırmadır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.2. Kaynaştırma

2.2.1. Kaynaştırmanın Tanımı

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Batu, 2000b).

King (2003)'e göre kaynaştırma, okuldaki bütün öğrencilerin herhangi bir alandaki güçlü-güçsüz yanlarına veya yetersizliklerine bakılmaksızın öğrenciler, öğretmenler ve personelin oluşturduğu okul toplumunun bir parçası olması ve ait olma duygusu hissetmesi anlamına gelmektedir.

Acarlar (2013) kaynaştırmayı, özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların, gereken düzenleme ve uyarlamaların yapılmasıyla, genel eğitim sınıflarında birlikte eğitim almaları olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, özel gereksinimli bireylere ihtiyaç duydukları destek hizmetleri sunarak, akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almalarını sağlamaktır (Ataman, 2012).

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de kaynaştırma "özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma, "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Kaynaştırma kavramı, yetersizliği olan öğrencilerin okulun öğrenme ortamına tam anlamıyla girerek genellikle genel eğitim sınıflarında eğitim alması ve öğretimin öğrencinin yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanması felsefesine dayanır. Kaynaştırma uygulamalarının üç boyutu vardır:

1. Fiziksel Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta bulunması ön plandadır ve sadece gerek görüldüğünde bu ortamdan uzaklaştırılmalıdır.
2. Sosyal Kaynaştırma: Yetersizliği olmayan öğrenciler ve sınıf arkadaşları, akranları ve yetişkinler arasındaki ilişkinin geliştirilmesi gerekir.
3. Eğitimsel Kaynaştırma: Çoğu öğrenci için normal gelişim gösteren akranlarına yönelik kullanılan müfredat uygulanmalı ve çevresel uyarlamalar yapılmalıdır. Yetersizlik derecesi daha ağır olan zihin yetersizliği olan öğrenciler için ise amaçlarda ve öğretimde de uyarlamalar yapılmalıdır (Friend & Bursuck, 2012).

2.2.2. Kaynaştırma Uygulamasının Yasal Dayanakları

Kaynaştırma, 1975 yılında PL. 94-142 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nın Amerika'da kabul edilmesinin ardından diğer ülkelerde de kısa sürede benimsenmiştir. Türkiye'de kaynaştırma uygulaması 1983 yılında 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak benimsenmiştir (Batu & Kırcaali-İftar, 2016).

2.2.2.1. Amerika'da Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları

Büyük ölçüde engelli hakları hareketi etkisinde, ABD'de özel gereksinimli çocukların aileleri ve sivil toplum örgütlerinin çabaları ile tüm özel gereksinimli çocuklar için ücretsiz ve uygun bir eğitimi zorunlu kılan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL. 94-142) 1975 yılında kabul edilmiştir (Connor & Ferri, 2007). PL 94-142'de kaynaştırma terimi ve tanımına yer verilmemiş; anahtar kelime olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı terimi kullanılmıştır (Falvey & Givner, 2005). Yasa ile özel gereksinimli çocuk; en az sınırlayıcı eğitim ortamında, her çocuk için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde ve akranları ile aynı sınıfta ücretsiz eğitim hakkına sahip olmuştur (Keogh, 2007). PL.94-142 ile eğitim yerel yönetimlere bağlanmış ve yetersizlik derecesine bakılmaksızın tüm özel gereksinimli çocuklara ücretsiz ve uygun eğitim sağlamakla görevlendirilmişlerdir (Batu, 2000b). Bunların yanı sıra, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri tanılamak için prosedürler hazırlanmıştır ve çocuklarına önerilen eğitim hizmetlerini onaylamayan/reddeden ebeveynlerin hakları belirtilmiştir (Friend & Bursuck, 2012).

1990 yılında Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nda (Education of All Handicapped Children Act, PL. 94-142) bazı değişiklikler yapılmış ve ismi değiştirilmiştir. Yasa, Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act, PL. 101-476) adını almıştır. Yasada bireysel

farklılıklar öne çıkarılmış ve engelli (handicapped children) teriminin yerini yetersiz (individuals with disabilities) terimi almıştır. PL 94-142'deki temel maddelere vurgu yapılmakla birlikte, destek ve rehabilitasyon hizmetlerinin sunumu, dil ve kültür farklılığı olan bireylere sunulan eğitim ve yetersizliklerin sınıflanması ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Salend, 2005).

1997'de PL.105-17 sayılı yasa (The Individuals with Disabilities Education Act) yürürlüğe girmiştir. Yasada; ailenin rollerinin ve katılımının güçlendirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programı ekibi ve dokümanları hakkında yapılan değişiklikler, eğitimsel amaçların öğrenci için anlamlılığı, bireysel farklılıklara vurgu yapılması, davranış sorunu yaşayan öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına davranışsal destek sunulması ile ilgili maddelerin eklenmesi konularına yer verilmiştir (Batu & Kırcaali-İftar, 2016; Katsiyannis, Yell, & Bradley, 2001; Salend, 2005).

2.2.2.2. Türkiye'de Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları

Türkiye'de kaynaştırma uygulaması yasal olarak ilk kez 1983 yılında yürürlüğe konan 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. Maddesinde "*Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.*" ifadesi ile yer almıştır. İlgili maddede kaynaştırmaya vurgu yapılmakla birlikte "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocuklar" ifadesi ile özel gereksinimli çocuklardan bazılarının kaynaştırmaya uygun olduğu anlaşılmakta, fakat kaynaştırmaya uygun görülen çocukların özellikleri ve alınması gereken tedbirler hakkında net bir bilgi yer almamaktadır (Kargın, 2004).

1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda kapsamlı olarak hazırlanan ilk yasal düzenleme olması bakımından önemlidir.

Kararname'de (Madde 3) kaynaştırma "özel *eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları*" olarak tanımlanmıştır. "*Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.*" (Madde 12) ve "*Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir.*" (Madde 14) maddeleri ile kaynaştırmanın bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda yürütülmesi ve özel eğitim desteğinin sağlanmasına yer verilmiştir (MEB, 1997).

2000 yılında yürürlüğe konan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma, Yedinci Kısım' da "Kaynaştırma Uygulamaları" başlığıyla ayrı bir bölüm olarak ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Yönetmelikte (Madde 67) kaynaştırma; "*özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları*" şekilde tanımlanmıştır. Yönetmelik maddelerinde kaynaştırmanın ilkeleri ve uygulamaları ölçütleri, tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma ve kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumluluklar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (MEB, 2000).

En son yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırmaya daha fazla önem verildiği görülmekte, özel gereksinimli öğrencinin başarısının değerlendirilmesi, kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda özel sınıf açılması ve destek eğitim odasının açılması ile ilgili maddeler ayrıntılı şekilde yer almaktadır (MEB, 2012).

Ülkemizdeki yasa ve yönetmeliklere bakıldığında kaynaştırmayla ilgili yasal boyutun neredeyse tamamlanmış olduğu, bir sonraki adım olarak yasal sorumlulukların ve ilgili yükümlülüklerin yerine getirilmesi gerektiği görülmektedir (Diken & Batu, 2010).

2.2.3. Kaynaştırma Türleri

Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitimin; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı uygulama modeli bulunmaktadır (MEB, 2010).

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta (genel eğitim sınıfında), sınıf öğretmeninden eğitim almaktadır ve kaydı normal sınıftadır. Sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumlu olmakla birlikte, gerekli durumlarda öğrencinin destek hizmetlerden faydalanması da söz konusu olabilmektedir (Batu & Kırcaali-İftar, 2016; MEB, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.*" ifadesi ile tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına yer verilmiştir (MEB, 2012).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenci bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda özel sınıfta eğitim almaktadır ve kaydı özel sınıftadır. Yarı zamanlı kaynaştırmada öğrenci başarılı olabileceği derslerde ve sosyal etkinliklerde akranları ile birlikte normal sınıfta (genel eğitim sınıfı) eğitim almaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2016; MEB, 2010). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır ve öğrencinin sosyal ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2010; MEB, 2012).

Tersine Kaynaştırma: Yetersizliği olmayan öğrencilerin, özellikle okul öncesi eğitimde, kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara istekleri doğrultusunda kayıt yaptırmaları ile yürütülür (Atkın, 2010; Batu, 2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tersine kaynaştırma; "*Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.*" şeklinde yer almıştır (MEB, 2012).

2.2.4. Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Unsurlar

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin destek hizmetler sağlanmadan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmez. Planlama, sürekli olarak izleme ve yeterli desteklerin sağlanması başarılı bir kaynaştırmanın bileşenleridir. Sınıf öğretmenleri, normal gelişim gösteren akranlar, özel gereksinimli öğrenciler, yöneticiler, aileler ve fiziksel ortam kaynaştırmanın başarılı olmasında temel unsurlardır (Batu & Kırcaali-İftar, 2016; Peters, 1999).

2.2.4.1. Sınıf Öğretmeni

Kaynaştırmanın başarılı olmasında en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenin öğrenci sınıfa gelmeden önce bilgilendirilmesi ve ön hazırlıklar yapılması kaynaştırmanın başarısını etkilemektedir. Uygulama öncesinde yeterli hazırlıklar yapılmadığında ve öğretmeni tarafından özellikleri bilinmeyen bir öğrenci sınıfa yerleştirildiğinde çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir (Odluyurt & Batu, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarında temel unsurlardan biri tutumdur. Öğretmenin görüşü ve tutumu kaynaştırmanın başarılı olmasında önemlidir, çünkü öğretmenin öğrenciyi sadece sınıfına kabul etmesi ve başka herhangi bir şey yapmaması kaynaştırma uygulamasını olumsuz etkileyecektir. Öğretmenin tutumu öğrencilerin,

özellikle de özel gereksinimli öğrencilerin, sınıfta kabul edildiğini hissetmesinde önemlidir (Shady, Luther, & Richman, 2013).

Kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri de sınıf öğretmeninin lisans düzeyinde kaynaştırma ile ilgili aldığı eğitim ve mesleki yaşantısında aldığı hizmet içi eğitimlerdir (Kafia, 2014). Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının görevi öğretmen adaylarına bilgi ve beceri kazandırırken; onların genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde uygulama deneyimine sahip öğretmenler olarak yetişmesini sağlamaktır (Fuchs, 2010). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında ve genel eğitimde ve özel eğitimde kullanılan en güncel ve en etkili uygulamalar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Shady, Luther, & Richman, 2013).

Kaynaştırma uygulamasının amacı, bireylere akademik becerileri kazandırmanın yanında onlara sosyal beceriler kazandırmak ve bireylerin toplumsal hayata katılmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri akranları ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektir. Sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrencinin sadece akademik becerileri kazanmasını hedeflememeli, aynı zamanda sosyal becerilerin öğretimine de ağırlık vermelidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2016). Özellikle öğretilen becerinin genellenmesi özel gereksinimli çocuk için büyük öneme sahiptir. Eğer beceri sadece sınıfta öğretilirse, öğrenci bu beceriyi günlük yaşantısına genelleyemeyebilir. Bu yüzden öğretmen farklı materyaller, kişiler, ortamlar ve zamanlarda genelleme çalışmalarına yer vermelidir (Batu, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırma uygulaması gerçekleştirmesi için;

- Zamanı etkili ve verimli şekilde kullanmaları,
- Öğrencilerle ilişkilerinin iyi olması,
- Olumlu geribildirim yapmaları,
- Başarı düzeylerini yüksek tutmaları,
- Öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmaları,

- Özel gereksinimli öğrencilere destekleyici çalışmalar yapmaları gerekmektedir (Odluyurt, 2013).

2.2.4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci

Alan yazında kaynaştırma uygulamasının başarısında etkin rol oynayan ikinci önemli unsurun normal gelişim gösteren öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmeninin özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu ve kabul edici bir tutum içerisinde olması normal gelişim gösteren öğrencilerin de tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Uysal, 1995).

Normal gelişim gösteren öğrenciler sınıf içinde ve dışında öğretmenin en önemli yardımcılarıdır ve bu yüzden normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf öğretmeni tarafından kaynaştırma uygulamasına hazırlanması gerekmektedir. Sınıf öğretmeni şu etkinlikleri gerçekleştirebilir:

- Normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma başlamadan önce ve kaynaştırma sürecinde bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir. Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türünü ve özelliklerini bilmeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin anlayışlı ve kabullenici olmalarını sağlar. Bilgilendirme çalışmaları özel gereksinimli öğrencinin sınıfta olmadığı zamanlarda düzenlenmelidir.

- Kendilerini özel gereksinimli bireyin yerine koymalarını sağlayan canlandırma (Kendini özel gereksinimli bireyin yerine koyma) çalışmalarına yer verilerek, özel gereksinimli bireylerin neler yaşadıkları ve nelere ihtiyaç duydukları ile ilgili fikir sahibi olmalarına yardımcı olmaları sağlanabilir.

- Sınıfa konuşmacı olarak bir konuk çağırılabilir ve tecrübelerini paylaşması sağlanabilir. Bu kişi özel gereksinimli bireylerle çalışan biri veya özel gereksinimli çocuğa veya kardeşe sahip biri olabilir.

- Gönüllü öğrenciler özel gereksinimli öğrenciye, gereksinim duyduğu alanlarda, akademik becerilerin öğretiminde yardımcı olmak ve sosyal becerilerin öğretiminde model olmak için görevlendirilebilir (Batu, 2000a; Batu & Kırcaali-İftar, 2016; Kırcaali-İftar, 1998).

2.2.4.3. Özel Gereksinimli Öğrenci

Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya hazırlanması başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gereklidir. Normal eğitim sınıfları ve özel eğitim sınıfları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Normal eğitim sınıfına sınıf düzeni, fiziksel ortam, ders programları, öğretim yöntemleri, öğrenciden beklenen akademik ve sosyal davranışlar bakımından benzer bir ortam tasarlanarak öğrencinin bu ortama uygun davranışları, kuralları ve sosyal becerileri öğrenmesi sağlanmalıdır (Batu, 2010; Batu & Kırcaali-İftar, 2016).

Zihin yetersizliği olan öğrenci kaynaştırma uygulaması başlamadan önce sınıf öğretmeniyle tanışmalı ve sınıfı görmelidir. Sınıftaki düzeni, araç-gereçleri görmesi ve sınıf kurallarını ve rutinleri öğrenmesi, kaynaştırma uygulaması başladığında öğrencinin kendine güven duyması sağlayacak ve kaynaştırmanın daha kolay ve başarılı gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Batu & Kırcaali-İftar, 2016).

Sınıf öğretmenleri genel anlamda kendilerini öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinden sorumlu olan kişi olarak görürler ve sosyal becerilerin öğretiminin farklı uzmanların görevi olduğunu düşünme eğilimi içinde olurlar. Kaynaştırma uygulamasının en temel amaçlarından biri özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesidir ve sınıf öğretmenleri bunu göz ardı edebilmektedir (Barkley, 2006'dan akt. Özdemir, 2010). Sosyal beceriler özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından kabulünü sağlar ve öğrencinin sahip olduğu beceriler arttıkça akran kabulü de artar. Bu sebeple sosyal becerilerin

öğretimine özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarında öncelikli olarak yer verilmesi gerekmektedir (Batu & Uysal, 2006'dan akt. Batu, 2010).

2.2.4.4. Okul Yönetimi

Okul yönetimi kaynaştırmanın başarısında önemli bir role sahiptir. İlköğretim veya orta öğretim düzeyinde başarılı bir kaynaştırma uygulamasının gerçekleşebilmesi için, öncelikli olarak okul müdürlerinin ve yöneticilerinin kaynaştırmaya hazırlanması gerekmektedir. Yöneticilerin olumlu bir tutuma sahip olması okul personelinin ve velilerinin de görüşlerini olumlu yönde etkileyecektir. (Odluyurt & Batu, 2013). Okul müdürü; (a) öğretmenlerin yeni bilgiler edinmesinde ve mesleki gelişimlerinin sağlamasında, (b) ihtiyaç duyulan materyalleri temin etmede, (c) okul içinde ve dışında gerekli kişilerle iş birliği ve iletişim kurmada yardımcı olmada ve (d) okulda bir kaynaştırma politikası oluşturulmasında aktif rol oynamalıdır (Kargın, 2014; Peters, 1999; Westwood, 2003).

2.2.4.5. Aileler

Özel gereksinimli çocuğu olan veya olmayan ailelerin kabul edici ve destekleyici bir tutum içinde olması kaynaştırmanın başarısını etkileyen unsurlardan biridir. Genellikle ailelerin tutumları daha önceki tecrübelerine göre şekillenmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin bazı kaygıları (destek hizmetlerin yetersizliği, çocuklarının akranları tarafından dışlanacağını düşünmeleri vb.) olmakla birlikte kaynaştırma konusunda genellikle olumlu tutuma sahiptirler. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaygılandığı noktalardan birisi çocuklarının özel gereksinimli çocuktan uygun olmayan davranışlar öğreneceğidir. Ailelerin olumlu tecrübeleri arttıkça kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının da olumlu yönde değiştiği belirtilmektedir (Acarlar, 2013, s. 27-28).

Özel gereksinimli öğrencinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine kaynaştırma uygulaması başlamadan önce bilgilendirme çalışmalarının yapılması kaynaştırmanın başarısını artıracaktır. Özel gereksinimli öğrencinin ailesine; (a) kaynaştırmanın nasıl bir uygulama olduğu ve ailenin beklentilerinin neler olması gerektiği, (b) çocuğun sınıfta nasıl bir eğitim alacağı, (c) ailenin çocuğu nasıl destekleyebileceği, (d) değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve (e) ailelerin yasal hak ve sorumluluklarının neler olduğu hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Normal gelişim gösteren çocuğun ailesi; (a) özel gereksinimli çocuğun özellikleri ve gereksinimleri, (b) çocuğun ve ailesinin yasal hakları ve (c) çocuğun farklı bir sistemle değerlendirileceği ile ilgili konularda bilgilendirilmelidir (Odluyurt & Batu, 2013, s. 32-33).

2.2.4.6. Fiziksel Ortam

Öğretmen öğretime başlamadan önce, öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde sınıfın fiziksel ortamı ile ilgili düzenlemeleri yapmalıdır. Genel eğitim sınıfının sıcaklığı, ışıklandırması, gürültü seviyesi, büyüklüğü, oturma düzeni ve materyal tercihi kaynaştırma ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen fiziksel özelliklerdir (Acarlar, 2013; Güzel Özmen, 2003b). Fiziksel özelliklerin düzenlenmesi öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını ve problem davranışların oluşmasını önlerken, öğrencilerin sınıfta rahat hareket etmelerini ve materyallere kolayca ulaşmalarını sağlar (Acarlar, 2013). Genel eğitim sınıfı, tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak ve etkinliklere ve sınıfa katılımlarını artıracak şekilde düzenlenmelidir. Sınıf öğretmeni sınıfın fiziksel ortamını düzenlemeli, programda ve öğretimde uyarlamalar yapmalı ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmalıdır (Kargın, 2014).

Kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli fiziksel özelliklerden biri, sınıftaki öğrenci sayısıdır. Sınıftaki öğrenci sayısı öğretmenin ilgilenebileceğinden ve sınıfın kapasitesinden daha fazla olmamalıdır (Batu, 2000b; Batu & Kırcaali-İftar,

2016). Sınıf öğretmenlerinin verimli şekilde çalışabilmesi için kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfın öğrenci sayısının ayarlanması gerekmektedir (Uysal, 1995). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf mevcudu; "*Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir*" maddesiyle belirlenmiştir (MEB, 2012; Madde 23/ğ).

Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamasına ve özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu tutumu ve öğretmeni çevresel düzenlemeler konusunda desteklemesi sınıf öğretmeninin fiziksel ortamda yapacağı düzenlenmeleri kolaylaştırır (Batu, 2010).

2.2.5. Kaynaştırmanın Yararları

Kaynaştırma denildiğinde akla ilk gelen, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrenciye sağlayacağı yararlar ve kaynaştırmanın diğer çocukları nasıl etkileyeceği olmaktadır. Oysaki özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle sadece özel gereksinimli öğrenci değil, normal gelişim gösteren öğrenciler ve sınıf öğretmenleri de etkilenmekte ve yarar sağlamaktadır (Kargın, 2014).

2.2.5.1. Özel Gereksinimli Öğrenciye Yararları

Kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri hakkında yapılan araştırmaların bulgularına göre, genel eğitim ortamlarında müfredatta ve öğretimde uyarlamalar yapıldığında özel gereksinimli öğrencilerin akademik performanslarında artış olmaktadır (Salend, 2005).

Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla bir arada bulunmasına ve okul etkinliklerinin tamamından yararlanmasına imkân sağlar. Araştırma bulguları akademik becerilerin kazanılmasında genel eğitim sınıflarının ayrı eğitim sınıflarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Güzel Özmen, 2003b).

Downing (2002), Snell ve Eichner (1989) ve Stainback ve Stainback (1985; 1990) kaynaştırmanın özel gereksinimli birey için yararlarını şu şekilde özetlemektedir:

- Özel gereksinimli birey, doğal ipuçları ve sonuçları ile daha doğal bir çevrede sosyal becerileri öğrenme fırsatı yakalar ve ilerleyen dönemlerde bunları genellemek için çalışmaya ihtiyaç duymaz.
- Kaynaştırma ortamı; bireyin dış görünüşü ve sosyal olarak etkileşimlerine yaş ve statü olarak daha destekleyicidir.
- Yetersizliği olmayan akranlarını rol model alma fırsatı bulur.
- Müzik, resim ve sportif faaliyetler gibi çeşitli okul etkinliklerine katılım imkânı sağlar.
- Yetersizliği olmayan akranlarıyla yeni arkadaşlıklar kurma fırsatı verir.
- Ebeveynler, öğretmenler ve akranların özel gereksinimli bireyi kabullenmesine yardımcı olur ve özel gereksinimli bireyin dışlanmasını azaltır (Akt. Block & Obrusnikova, 2007).

2.2.5.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciye Yararları

Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların anne babaları ve bazı öğretmenler kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren çocukların akademik ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmektedirler (Acarlar, 2013). Fakat yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrencilerin;

- Kaynaştırmaya ilişkin pozitif görüşlerinin olduğunu ve bireysel farklılıklara daha anlayışlı yaklaştıkları ve bireyleri kabul edici olduklarını,
- Diğer bireylerin ihtiyaçları ile ilgili daha fazla farkındalığa ve hassasiyete sahip olduklarını,
- Yetersizliği olan öğrencilerle arkadaş olma fırsatını elde ettiklerini,
- Kendi yaşamlarında yetersizlikle baş etme yeteneğini kazandıklarını göstermektedir (Salend & Duhaney, 1999).

Sınıf öğretmeninin özel gereksinimli öğrenci için öğretimde uyarlama yapmasının, etkili öğretim yöntemlerini kullanmasının ve öğretim materyallerini çeşitlendirmesinin normal gelişim gösteren öğrencinin akademik başarısının artmasına da olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Salend, 1998).

2.2.5.3. Sınıf Öğretmenine Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilere olduğu kadar sınıf öğretmenine de yararları bulunmaktadır. Özokçu (2016)'ya göre kaynaştırma uygulamaları sınıf öğretmeninin;

- Bireysel farklılıkları görebilme
- Özel gereksinimli bireylere karşı önyargılarından kurtulabilme
- Sınıftaki öğrencilere eşit davranabilme ve demokratik bir ortam oluşturabilme
- Özel eğitim ekibiyle iş birliği içinde çalışabilme
- Özel gereksinimli öğrenci için farklı araç-gereçler geliştirebilme; farklı yöntem ve teknikler kullanabilme ve zamanı etkili ve verimli şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmektedir.

Öğretmenler, yöneticiler ve aileler iş birliği içerisinde çalıştıklarında kaynaştırmanın birçok yararı vardır. Kaynaştırma farklı açılardan bütün çocukların gelişimlerine yardım eder. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, bilişsel ve motor

gelişimlerine katkı sağlar, gereksinimlerine uygun bir çevrede daha başarılı olurlar. Normal gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıklara olan toleransı artar ve onlarla çalışmayı öğrenirler. Bireylerin toplumdan uzaklaştırılması her açıdan onların topluma kabul ettirilmesinden daha maliyetlidir (Peters, 1999).

2.2.6. Kaynaştırmada Yaşanan Sorunlar

Kaynaştırma uygulaması yürütülürken; öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye olumsuz bir tutumla yaklaşması ve kaynaştırma ve özel gereksinimli bireylerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, fiziksel düzenlemelerin yetersizliği ve özel gereksinimli öğrencinin arkadaşları tarafından sosyal ortamlardan dışlanması ve reddedilmesi gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutuma sahip öğretmenler, sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin varlığının normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından akademik ve sosyal açıdan yarar sağlamayacağını savunmaktadırlar (Salend, 2001'den akt. Kargın, 2014, s. 54).

Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011) yaptıkları çalışmada, kaynaştırma uygulamasında öğretmenlerinin yaşadıkları başlıca sorunların bilgi eksikliği ve fiziksel altyapı yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bilgi eksikliği hem öğretmenlerin kendisinden hem de lisans eğitiminde özel eğitimle ilgili ders almamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Fiziksel altyapı yetersizliği ise yeterli materyalin olmaması, sınıfın büyüklüğü ve sınıf mevcudunun fazla olması olarak belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlardan biri de özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından kabul edilmemesidir. Turhan (2007)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğu özel gereksinimli öğrenci ile aynı sınıfta eğitim almak istemediğini, onların ayrı okullarda eğitim görmelerinin kendileri ve onlar için daha

yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Şahbaz (2004)'a göre zihin yetersizliği olan öğrenciler akranları tarafından ya hiç tercih edilmemekte ya da en fazla bir veya iki kişi tarafından tercih edilmektedir. Pivik, McComas ve Laflamme (2002)'nin yaptıkları çalışmada, kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler arkadaşları tarafından dışlandıklarını, fiziksel ve sosyal zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin sıklıkla yaşadığı problemlerin başında sosyal zorbalık gelmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler; normal gelişim gösteren arkadaşlarının kendilerine isim taktıklarını, işaret ederek başkasına gösterdiklerini, şaşkın bir şekilde kendilerine baktıklarını, alay ettiklerini ve kendilerine aptal gibi kelimeler kullandıklarını ifade etmektedirler.

Sonraki bölümde kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlardan biri olan akran zorbalığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3. Akran Zorbalığı

Okul çağındaki çocuklar söz konusu olduğunda zorbalık (bullying), eski ve bilinen bir kavramdır. Pek çok eğitimci tarafından gözlemlenmiş olmasına rağmen, zorbalık ile ilgili çalışmalar sistematik olarak 1970'li yıllarda Olweus tarafından İskandinav ülkelerinde yapılmaya başlanmıştır. 1980'ler ve 1990'lı yılların başında, okul çağı çocukları arasında görülen zorbalık Japonya, Hollanda, Amerika, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi pek çok ülkede halkın ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Olweus, 1993; Olweus, 2003; Smith & Brain, 2000). Ardından bu olumsuz davranışın doğru bir şekilde tanımlanabilmesi için çaba harcanmış, fakat yapılan tanımların genel ve tek yönlü olduğu gözlenmiştir (Güvenir, 2010, s. 26).

2.3.1. Akran Zorbalığının Tanımı

Olweus (1995) akran zorbalığını, "bir öğrenci veya öğrenci grubu tarafından sürekli ve tekrarlı olarak gerçekleşen fiziksel şiddet, sözlü hakaret, yüz ve vücut hareketiyle karşısındakini rahatsız etme veya bir gruptan dışlama gibi olumsuz davranışlar" olarak tanımlamıştır. Akran zorbalığın gerçekleşmesi için, zorbalığı uygulayan ve zorbalığa maruz kalan öğrenci arasında güç dengesizliğinin olması (zorbalığa uğrayan öğrencinin kendini olumsuz davranışlara karşı savunamaması) gerekmektedir.

Zorbalık, kendi çıkar ve memnuniyetleri için ya da streslerini azaltmak amacıyla, güçlü olan bireyler tarafından direnme gücü olmayan bireylere uygulanan ve karşısındaki kişide gerginliğe sebep olan, fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözlü olarak, tekrarlı şekilde yapılan saldırılardır (Besag, 1989, s. 14).

Farrington (1993) zorbalığı "daha güçlü olan bireyin güçsüz bireye fiziksel ve psikolojik olarak tekrarlı şekilde baskı uygulaması" olarak tanımlamıştır. Rigby (2007, s. 15), Farrington'un zorbalık tanımından yola çıkmış, fakat zorbalığın tek bir birey tarafından uygulanmakla sınırlı olmadığını, bir grup birey tarafından da uygulanabileceğini belirterek; zorbalığı "bir birey veya bir grup birey tarafından daha güçsüz olan bireye uygulanan tekrarlı fiziksel ve psikolojik baskı" olarak tanımlamıştır.

Craig (1998)'e göre zorbalık, fiziksel veya sözel negatif bir eylemi ve fiziksel veya psikolojik güç dengesizliğini içeren, birine kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlayan tekrarlı davranışlardır.

Olweus (1993; 1997)'a göre bir davranışın zorbalık olarak kabul edilebilmesi için aşağıda belirtilen üç özelliğe sahip olması gerekmektedir:

1. Olumsuz davranışlar zarar verme amacıyla kasıtlı olarak yapılmalıdır.

2. Zorbalık belirli bir zaman içerisinde tekrarlı olarak gerçekleşmeli, sürekliliği olmalıdır.

3. Zorba ve kurban arasında güç dengesizliği olmalıdır.

Pişkin (2002), alan yazındaki zorbalık tanımlarını göz önünde bulundurarak okullarda görülen zorbalığı şu şekilde tanımlamıştır:

> "Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Okul zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşa gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilir."

Güvenir (2010) "akran istismarı" terimini kullanarak "bir bireyin/grubun bir bireye yönelik uyguladığı, tekrarlayıcılığı ve sürekliliği olan, gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasını içeren, zarar verici ve incitici saldırgan davranışı" olarak tanımlamaktadır.

Greene (2000), zorbalık davranışı ile ilgili araştırmacıların üzerinde uzlaştığı beş özellik olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Zorbalığa maruz kalan kişiyi (kurban) korkutma ve zarar verme amacıyla yapılır.
2. Kurbana karşı yöneltilen saldırganlık tekrarlı şekilde gerçekleşir.
3. Kurban, herhangi bir sözel veya fiziksel saldırısı olmaksızın gerçekleşir.
4. Zorbalık, bilinen (üyesi olunan) sosyal gruplar içerisinde meydana gelir.
5. Zorba, kurbandan (gerçek anlamda veya algılanan güç olarak) daha güçlüdür (Akt: Griffin & Gross, 2004).

Zorbalık kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda "bullying" ve "peer bullying" terimleri kullanılmaktadır. Ülkemizde zorbalık, akran zorbalığı, okul

zorbalığı, akran istismarı gibi kavramların tercih edildiği görülmektedir (Güvenir, 2010; Pekel-Uludağlı & Uçanok, 2005; Pişkin, 2002; Totan, 2008). Aynı okulda ve sınıfta öğrenim gören çocukların hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciye uyguladıkları zorbalık durumunun araştırıldığı bu çalışmada "akran zorbalığı" terimi kullanılmıştır.

2.3.2. Akran Zorbalığın Nedenleri

Bir çocuğun başka bir çocuğa zorbalık yapmasının pek çok sebebi vardır. Tek bir faktör zorbalığın nedenlerini net olarak açıklayamamaktadır. Çocuğun mizacı önemli olmakla birlikte çocuklar zorba olarak doğmazlar. Zorbalık sonradan öğrenilen bir davranıştır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramında yer alan çevresel faktörler; çocuğun ev hayatı, okul hayatı, toplumsal ve kültürel yapılar zorbalık davranışının oluşmasında etkili olmaktadır (Coloroso, 2002, s. 28).

Zorba çocukların aile özelliklerine bakıldığında, evde şiddet gören çocukların zorbalık davranışı sergileme olasılığı şiddet görmeyen çocuklara kıyaslara üç veya dört kat daha fazladır. Ailesel bağların sıkı olmaması, ebeveynlerin çocuğu ihmal etmesi ve onun yaptıklarını takip etmemesi ve zorbalık davranışlarının aile bireyleri tarafından kabul görmesi bir çocuğun zorba olmasını etkileyen etmenlerdendir (Bridge, 2010, s. 54). Ailenin çocuğu yetiştirirken güç kullanması, çocuğa kurallar koymak yerine yaptığı şeyleri cezalandırmak da zorbalık davranışını artırır (Güvenir, 2010, s. 45).

Frisén, Holmqvist ve Oscarsson (2008)'ın 877 çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların cevapları doğrultusunda akran zorbalığın sebeplerini sekiz kategoriye ayırmışlardır. Bunlar; (a) kurbanın görünüşü (çirkin, şişman, kısa boylu veya farklı görünüşü); (b) kurbanın davranışları (tuhaf, farklı ya da gülünç davranması, karşısındaki kişiyi kışkırtması); (c) kurbanın giysisi (kötü ve uygunsuz giyinmesi, çirkin bir saç kesimine veya gözlüğe sahip olması); (d) kurbanın farklı oluşu

(kalabalığa girmeyen, açıklanamayan şekilde farklı olan); (e) kurbanın yalnız veya güvensiz oluşu (fikirlerini söylemekten çekinmesi, arkadaşının olmaması); (f) kurbanın etnik kökeni (farklı bir ülke-toplumdan gelmesi veya sosyoekonomik seviyesinin düşük olması); (g) Zorbanın karakteri ve geçmişi (kendini güçlü görmesi veya özgüveni düşük olduğu için kendini kurban olmaktan korumaya çalışması); (h) diğer sebepler (diğer yedi kategoriye girmeyen akran etkisi, kurbanın garip bir isme sahip olması gibi) olarak sıralanmaktadır. Akran zorbalığına hedef olmak için birçok sebep bulunabilir ama bazı çocuklar diğerlerine kıyasla daha fazla risk altındadır. Eğer fiziksel, psikolojik, sosyoekonomik ve bilişsel/zihinsel özellikleri bakımından diğer çocuklardan farklı ise bu çocukların şiddete maruz kalma olasılığı daha yüksektir (Parsons, 2005, s. 14).

Çınkır ve Kepenekçi (2003)'ye göre öğrencilerin akranlarına zorbalık yapmalarının başlıca nedenleri 'öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini bilmiyor olmaları' (%62.5); 'öğrencilerin zorbalık uyguladıkları öğrenci ile kişisel problemlerinin olması' (%60.16) ve 'öğrencilerin güçlü görünmek istemeleri' (%48.44) dir.

Kartal ve Bilgin (2012) in yaptıkları çalışmada akran zorbalığına maruz kalma nedenleri; aşırı kilolu olma (%33.7); vücudunda bir yara/kaza izi olması (%13.7); engelli bir aile üyesinin olması (%22.9); giyimi (%38.3); arkadaşının olmaması (%34.3); ailesinin fakir olması (%39.4); aşırı zayıf olması (%17.1); bedensel olarak güçsüz görünmesi (%44); aşırı uzun boylu olması (%17.7); sınıfta yeni olması (%32); ailesi (%22.9); sosyal becerilerinin yeteriz olması (%23.4); konuşma problemi olması (%30.9); hastalığı veya engeli olması (%30.9); aşırı kısa boylu olması (%34.9); arkadaşları (%22.3) ve kardeşleri (%9.7) olarak belirtilmiştir.

2.3.3. Akran Zorbalığı Türleri

Olweus (1993, s.19)' a göre akran zorbalığının sözel (direkt), fiziksel (direkt) ve sosyal/ilişkisel (dolaylı) olmak üzere üç türü vardır. Tehdit etme, isim takma, alay etme, sataşma gibi zarar verici davranışlar sözel zorbalık; vurma, itme, tekme atma veya birini kısıtlama, sıkıştırma gibi davranışlar fiziksel zorbalık ve kötü jest ve mimikler, kasıtlı bir şekilde birini bir gruptan dışlama veya bir kişinin istediği şeyleri reddetme gibi davranışlar sosyal/ilişkisel zorbalık olarak nitelendirilmektedir.

Mynard ve Joseph (2000), akran zorbalığını fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, sosyal zorbalık ve başkasının eşyasına zarar verme olarak dört kategoride sınıflandırmıştır. Olweus (1993)'ün tanımında yer almayan başkasının eşyasına zarar verme davranışı; mala kasıtlı bir şekilde zarar verme, kırmaya veya çalmaya çalışma ve eşyayı sahibinden izinsiz alma davranışlarını içermektedir.

Rigby (2007) , zorbalık türlerini doğrudan ve dolaylı zorbalık altında fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sözel olmayan zorbalık olarak sınıflandırmıştır.

Tablo 1.2. Zorbalık türleri

	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	Vurma Tükürme Tekme atma Taş atma	Birinin başka bir kişiye saldırmasını sağlama
Sözel	Sözlü hakaretler İsim takma	Birini aşağılaması için başka bir kişiyi ikna etme Kişi hakkında zarar verici dedikodular yayma
Sözel Olmayan	Tehdit edici veya müstehcen jest ve mimikler yapma	Eşyalarını kaldırma veya gizleme Kasıtlı şekilde bir grup veya etkinlikten dışlama

(Kaynak: Rigby, 2007'den alınmıştır.)

Pişkin (2005) zorbalığı "(a) fiziksel zorbalık, (b) sözel zorbalık, (c) dışlama-yalnızlaştırma, (d) söylenti çıkarıp yayma ve (e) bireyin mal ve eşyalarına zarar verme" şeklinde sınıflandırmış; başka bir çalışmalarında Pişkin ve Ayas (2005), bu beş türe rahatsız edici cinsel içerikli şakalar yapma, birini onun isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma gibi davranışları içeren "cinsel zorbalığı" da eklemişlerdir (Akt.: Ayas & Pişkin, 2015).

Teknolojik gelişmeler ile birlikte zorbalık davranışı gerçek dünya ile sınırlı kalmamış ve siber zorbalık adıyla yeni bir zorbalık türü gündeme gelmiştir. Patchin ve Hinduja (2006), siber zorbalığı elektronik metinler aracığıyla kasıtlı ve tekrarlı şekilde zarar verme şeklinde tanımlamaktadır.

2.3.4. Akran Zorbalığının Yaygınlığı

Olweus (1991, s. 417), 130.000 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada ilkokul düzeyindeki (2.-6. sınıf) çocukların %11.6'sının zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Aynı çalışmada kızların %12.5 'inin, erkeklerin ise %11.6'sının zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wolke, Woods, Stanford ve Schulz (2001)'un İngiltere ve Almanya'da ilkokullarda zorbalığın yaygınlığı belirlemek için yürüttükleri çalışmada İngiltere'de akran zorbalığına maruz kalma oranı % 24.3- %24.7; zorbalık davranışı sergileme oranı ise %1.9- %2.9 arasında değişmektedir. Almanya'da akran zorbalığına maruz kalma oranı %7.8; zorbalık davranışı sergileme oranı ise % 4.8 olarak bulunmuştur.

Ülkemizde akran zorbalığın yaygınlığı ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde; Çınkır ve Kepenekçi (2003), yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada okullarda en çok, itme (fiziksel zorbalık), isim takma ve alay etme (sözel zorbalık), eşyalara zarar verme (duygusal zorbalık) ve cinsellik içeren

sözler söyleme (cinsel zorbalık) davranışlarının (%2.4- %26.2) bulunduğunu belirtmiştir.

Kapçı (2004), 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin %40 'ının en az bir kez bedensel, duygusal, sözel veya cinsel zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Zorbalığa maruz kalan grup içerisinde hem kurbanlar hem de zorba-kurbanlar yer almaktadır. Cinsiyetin maruz kalınan zorbalık türüne etkisinin de incelendiği çalışmada sadece sözel zorbalık açısından anlamlı farklılık bulunmuş, erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha fazla sözel zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür.

Yetersizliği olan çocuklarla ilgili Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada; yetersizliği olan çocukların ilkokul düzeyinde %24.5; ortaokul düzeyinde %34.1 ve lise düzeyinde %26.6'sının akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmektedir. Aynı çalışmada zihin yetersizliği olan çocukların; ilkokul düzeyinde %29.1'inin, ortaokul düzeyinde %41.3'ünün ve lise düzeyinde %30.7'sinin zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012).

2.3.5. Akran Zorbalığında Roller

Zorbalığı uygulayan (zorba), zorbalığa maruz kalan (kurban) ve hem zorbalık uygulayıp hem de zorbalığa maruz kalan bireylerin (zorba-kurban) ve zorbalık uygulanırken o ortamda bulunup şahit olan diğer çocukların (izleyici) özelliklerinin bilinmesi okullarda yaşanan akran zorbalığına ilişkin önlemlerin alınması açısından önemlidir.

2.3.1.5. Zorbalar ve Özellikleri

Zorbaların en belirgin özelliği akranlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemeleridir. Ancak zorbalar sadece akranlarına değil, ebeveynine, öğretmenine veya bir yetişkine karşı da saldırgan davranışlar sergilerler (Olweus, 1997). Olweus (2005), zorbaları saldırgan zorbalar ve kaygılı zorbalar olarak ikiye ayırmıştır. Zorbaların büyük bir kısmını oluşturan saldırgan zorbalar hemen harekete geçebilen, güçlü ve aktif kişilerdir. Kaygılı zorbalar ise benlik saygıları düşük, kendilerini güvende hissetmeyen ve yıkıcı öfke krizleri yaşayan bireylerdir. Zorbalığı başlatmazlar, fakat zorbalık davranışına katılırlar (Akt: Karataş, 2011).

Zorbalığın farklı anlamları ve türleri olmasına rağmen zorbaların belirli özellikleri vardır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Coloroso, 2002, s. 30):

1. Diğer insanlar üzerinde baskı kurmayı severler.
2. İstediklerini elde etmek için diğer insanları kullanmayı severler.
3. Olayları başka insanların gözünden görmek konusunda zorlanırlar.
4. Sadece kendi istekleri ve zevkleri ile ilgilenirler, diğer kişilerin ihtiyaçları, hakları ve duygularını umursamazlar.
5. Ebeveynler veya yetişkinler ortamda yokken diğer çocuklara zarar verme eğilimindedirler.
6. Kendilerinden daha zayıf/güçsüz olan kardeşlerini veya akranlarını kurban olarak görürler.
7. Kendi başarısızlıklarını saklamak için bahane, suçlama ve eleştiriyi kullanırlar.
8. Davranışlarının sorumluluklarını üstlenmeyi reddederler.
9. Kısa ve uzun vadede düşünme yeteneği ve davranışlarının sonuçlarını öngörme yeteneğinden yoksundurlar.
10. Dikkat çekmek isterler.

Güvenir (2010, s.41)'e göre akran zorbalığı uygulayan çocuklar; (a) benlik saygısı genellikle normal veya normalin üstünde olan; (b) ailelerinde sıklıkla saldırganlık, çatışmalar ve istismar yaşanan; (c) yetişkinliklerinde suça eğilim gösteren; (d) empati kurma yeteneği gelişmemiş; (e) duygusal izolasyonu olan ve (f) sosyal becerileri yetersizliklerine sahip çocuklardır.

2.3.5.2. Kurbanlar ve Özellikleri

Kurbanlar, akranları tarafından reddedilen ve popüler olmayan çocuklardır. Okula devamsızlıkları fazladır. Özgüvenleri düşüktür ve sosyal becerileri zayıftır. Çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar zorbalığa maruz kalma ihtimalleri oldukça yüksektir (Farrington, 1993). Kendilerini güvensiz ve endişeli hissederler. Diğer bireyler ile karşılaştırıldığında daha tedbirli, hassas ve sessizdirler. Zorbalığa uğradıkları zaman genellikle ağlayarak tepki verirler ve kendilerini geri çekerler (Olweus, 1993).

Kurbanlar pasif kurbanlar ve kışkırtıcı kurbanlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Pasif kurbanlar; eğer bir kişi onlara saldırırsa veya hakaret ederse buna karşılık veremeyeceği, kendini önemli biri olarak ve güven içerisinde hissetmediği izlenimi karşısındaki kişiye verir. Pasif kurbanlar fiziksel güçsüzlükleri ile birlikte endişeli veya itaatkâr oluşları ile nitelendirilirler (Olweus, 1997).

Kışkırtıcı kurbanlar, zorbalığa uğrayan çocukların küçük bir bölümünü oluştururlar. Fiziksel olarak güçlü, daha atılgan, güvenli ve kışkırtılabilecek çocuklardır. Zorbalığa uğradıklarında bu durumu hemen öğretmenlerine bildirebilirler ve öğretmen zorbanın kurban tarafından kışkırtılıp kışkırtılmadığını anlayamayabilir (Stevenson & Smith, 1989'dan akt. Pişkin, 2002). Sınıfta sıklıkla ve yoğun şekilde sorun çıkarırlar ve genellikle bütün sınıfta gerilimi yükseltirler. Bunun sonucunda da sınıf içerisinde onlara karşı olumsuz bir tutum gelişir (Güvenir, 2010).

Coloroso (2002, s. 49-50), zorbalığa maruz kalma olasılığı olan çocukları şu şekilde sıralamıştır:

1. Okula, sınıfa veya ortama yeni gelen çocuk.
2. Sınıfta en genç olan ve dolayısıyla daha küçük, korkmuş ve kendini güvende hissetmeyen çocuk.
3. Travma geçiren, daha önceden geçirdiği travmadan zarar görmüş, hassas olan ve daha fazla acıdan kaçınmak için akranlarından uzak duran ve yardım istemeyi zor bulan çocuk.

4. Uysal/itaatkâr olan, kaygılı olan, kendine güveni olmayan, kolayca yönetilebilen/idare edilebilen ve başkalarını sakinleştirmek için onların yerine bir şeyler yapan çocuk.
5. Başkalarının sıkıcı bulduğu davranışlara sahip çocuk.
6. Kavga etmeye isteksiz, anlaşmazlıkları saldırgan bir tutum sergilemeden çözmeyi tercih eden çocuk.
7. Utangaç, çekingen, sessiz, mütevazi, ürkek ya da hassas olan çocuk.
8. Zengin ya da fakir olan çocuk.
9. Irkı ya da etnik kökeni zorba tarafından değersiz görülen ve aşağılanan çocuk.
10. Cinsiyeti ya da cinsel yönelimi zorba tarafından değersiz görülen ya da aşağılanan çocuk.
11. Dini zorba tarafından değersiz görülen ya da aşağılanan çocuk.
12. Zeki, yetenekli, becerikli çocuk.
13. Özgür olan, sosyal statüsü hakkında endişelenmeyen, kurallara uymayan çocuk.
14. Duygularını çok çabuk ifade eden çocuk.
15. Şişman ya da zayıf, uzun ya da zayıf olan çocuk.
16. Pantolon askısı veya gözlük kullanan çocuk.
17. Cilt problemi olan çocuk.
18. Fiziksel görünüş olarak diğer çocuklardan farklı olan çocuk.
19. Fiziksel ya da zihin yetersizliği olan çocuk. Bu çocukların zorbalığa maruz kalma ihtimali diğer çocuklardan 2-3 kat daha fazladır. Onların belirgin bir yetersizliğinin olması zorbalar için yeterli bir sebeptir. Bu öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerle yeterince iletişim kuramadıkları için yardımlarına gelecek daha az arkadaşları vardır. Fiziksel ve sözel becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle kendilerini yeterince savunamayabilirler. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu olan çocuklar bu gibi durumlarda düşünmeden hareket edebilirler ve normal zamanlarda sergiledikleri davranışları sergilemeyebilirler. Amaçlı bir şekilde veya farkında olmadan zorbayı kızdırabilirler.
20. Yanlış zamanda yanlış yerde olan çocuk (Zorba o anda orada birisine saldırmak istemiştir).

2.3.5.3. Zorba-Kurbanlar ve Özellikleri

Hem zorbalık yapan hem de zorbalığa hedef olan bireylerdir. Kendilerinden daha büyük çocuklar veya yetişkinler tarafından zorbalığa uğrarlar. Kendi güçsüzlüklerinden ve kendilerinden nefret etme hislerinden kurtulmak için de kendilerinden daha zayıf ve küçük kurbanlar bularak onlara zorbalık uygularlar (Coloroso, 2002, s.29). Arkadaşları arasında sevilmeyen, popüler olmayan, kolayca kışkırtabilen ve kışkırtılan kişilerdir (Stevenson & Smith, 1989'dan akt. Pişkin, 2002).

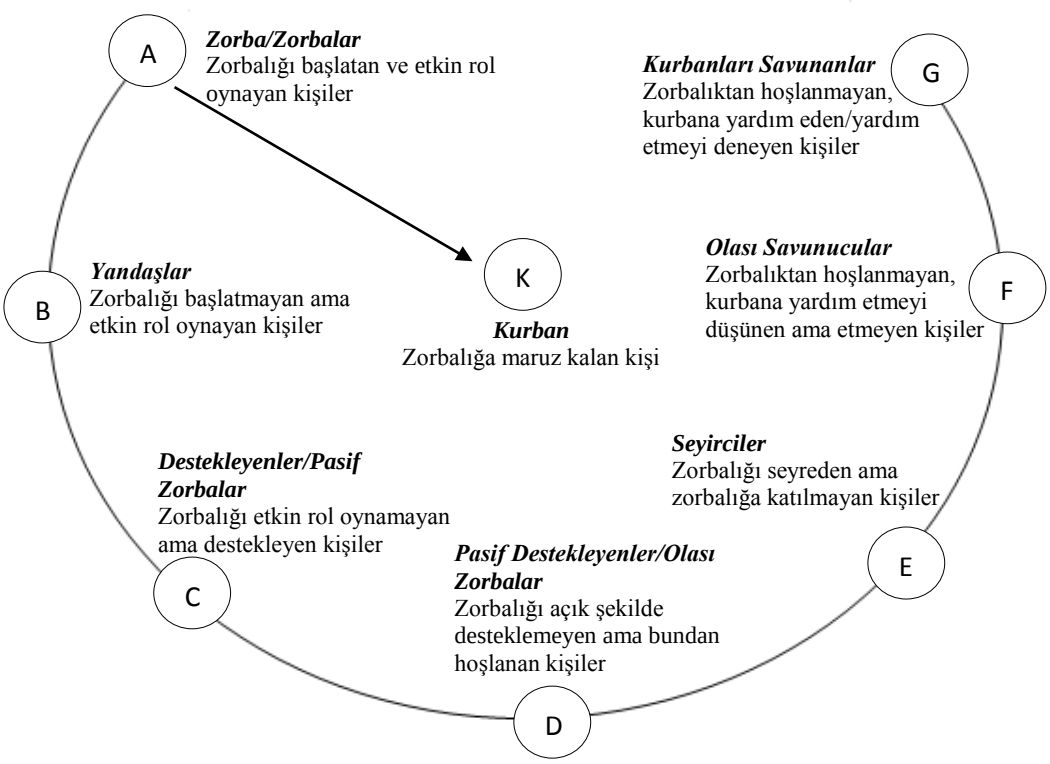
Zorba-kurbanlar zorbalıkla mücadelede karşılaşılan en zor gruplardır, çünkü birey bir taraftan istenmeyen ve saldırgan bir şekilde zorbalık uygularken, diğer taraftan zorbalığa maruz kalmaktadır ve bu durum bireyleri psikolojik açıdan olumsuz etkilemektedir (Yaman, Eroğlu, & Peker, 2011, s. 67).

2.3.5.4. İzleyiciler ve Özellikleri

İzleyiciler, zorbalığa doğrudan katılmayan fakat zorbalığın seyrini ve zorbalığa kimlerin karıştığını bilen kişilerdir. İzleyicilerin sayısı, zorbaların ve kurbanların sayısından daha fazladır. İzleyiciler zorbalık uygulanırken; (a) sessiz bir şekilde hiçbir şeye karışmadan bekleyebilirler, (b) zorbalık uygulanan ortamdan uzaklaşabilirler; (c) zorbayı kışkırtabilirler veya (d) zorbaya yardım ederek zorbalığın bir parçası haline gelebilirler (Yaman, Eroğlu, & Peker, 2011, s. 107-108).

Zorbalık yapan çocuklar, zorbalığa hedef olan ve çevredeki diğer bireyler üzerindeki etkisi; izleyicilerin tepkilerini önemli kılmaktadır. İzleyiciler, sözel veya gülme gibi sözel olmayan davranışlarla zorbaya olumlu bir geri bildirim vererek zorbalığın sürmesine neden olabilirken; kurbanın yanında yer alarak zorbaya olumsuz geri bildirim de verebilir ve zorbanın gücünün azalmasını da sağlayabilirler (Salmivalli, 2010).

Zorba, kurban, izleyici ve zorbanın ya da kurbanın yanında olan kişiler farklı gruplar olarak tanımlanır, fakat zorbalığın olduğu bir ortamda her birey zorbalık döngüsünde yer alır ve zorbalık olayını etkiler (Karataş, 2011).



Şekil 2.2. Akran zorbalığı döngüsü (Olweus (2003)'dan alınmıştır)

Akran zorbalığı döngüsünde "A" *zorba/zorbalar,* zorbalığı başlatan ve etkin rol oynayan kişiler, "B" *yandaşlar*, zorbalığı başlatmayan ama etkin rol oynayan kişiler; "C" *destekleyenler/pasif zorbalar*, zorbalığı etkin rol oynamayan ama destekleyen kişiler; "D" *pasif destekleyenler/olası zorbalar*, zorbalığı açık şekilde desteklemeyen ama bundan hoşlanan kişiler; "E" *seyirciler*, zorbalığı seyreden ama zorbalığa katılmayan kişiler, "F" *olası savunucular*, zorbalıktan hoşlanmayan, kurbana yardım etmeyi düşünen ama etmeyen kişiler; "G" *kurbanları savunanlar*, zorbalıktan hoşlanmayan, kurbana yardım eden/yardım etmeyi deneyen kişiler ve "K" *kurban,* zorbalığa maruz kalan kişidir (Olweus, 2003).

2.3.6. Akran Zorbalığının Sonuçları

Zorbalık çocukların hayatını önemli derecede etkileyen ve zorba, kurban ve zorbalığa tanık olan izleyicilerde fiziksel, psikolojik ve akademik açıdan olumsuz sonuçlara neden olan, etkisi kısa süreli olabileceği gibi yıllarca da sürebilen, ciddi psikiyatrik ve psikosomatik problemlere yol açabilen ciddi bir sorundur (Ayas, 2008; Karataş, 2011).

Zorba ve kurbanlarla ilgili yapılan çalışmalarda zorbalığın zihinsel ve fiziksel sağlık problemlerine yol açtığı belirtilmektedir ve olumsuz sağlık koşulları dört kategoriye ayrılmıştır (Rigby, 2003):

1. Düşük psikolojik iyi oluş: Genellikle mutsuz ve öfkeli hissetme, düşük özsaygı ve genel bir mutsuzluk hali içerisinde olma.
2. Sosyal uyumun zayıf olması: Kişinin kendini dışlanmış ve yalnız hissetmesi, işi ve okulu sevmediğini ifade etmesi, sosyal çevresinden nefret etme duygusuna sahip olması.
3. Psikolojik sıkıntılar: Yüksek seviyede kaygı, depresyon ve intihar eğilimine sahip olma.
4. Fiziksel rahatsızlıklar: Fiziksel bozukluklar, tıbbi olarak tanılanmış hastalıklar ve psikosomatik semptomlar.

Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde grip, boğaz ve kulak enfeksiyonları, sinüzit, astım, öksürük, yüksek ateş, baş ve karın ağrıları, baş dönmesi, iştahsızlık ve kusma gibi çeşitli fiziksel rahatsızlıklar gözlenmektedir (Rigby, 1998; 2003). Akran zorbalığına uğrayan çocuk ve ergenlerin büyük bir kısmında; kekemelik gibi var olan sorunların daha da artması, uyku problemleri, gece ıslatmaları, depresyon, somatik yakınmalar, okul korkusu, intihar düşünceleri ve girişimi gibi hafif ve orta düzeyde psikolojik sorunlar görülmektedir (Güvenir, 2010, s. 54).

Kim, Koh ve Leventhal (2005)'ın yaptıkları çalışmada, okulda akranları tarafından zorbalığa uğrayan çocukların intihar etme düşüncesi geliştirme ve intihar

etme olasılıkları, zorbalığa uğramayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Akran zorbalığına maruz kalma; kaygı, depresyon, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve aile yapısı gibi faktörlerden bağımsız olarak, özelikle ergenlerin intihar eğilimi geliştirmelerinde önemli bir risk etmeni olarak görülmektedir.

Zorbalığa maruz kalan çocukların kaygı düzeylerinin zorbaların kaygı düzeyine kıyasla daha yüksek olduğu ve sözel ve ilişkisel zorbalığın diğer türlere kıyasla kaygı düzeyini daha fazla artırdığı (Craig, 1998); depresyon düzeylerinin yüksek olduğu, arkadaş bulmada sorunlar yaşayıp yalnız kaldıkları ve özsaygıların düşük olduğu (Hawker & Boulton, 2000) belirtilmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalma, çocuğun okulu sevmemesine, okulu güvensiz bir yer olarak görmesine neden olabilmekte, çocuğun okuldan kaçmasına ve devamsızlıkta artışa sebep olabilmektedir (Card & Hodges, 2008). Akran zorbalığı sonucunda öğrencinin devamsızlığındaki artış, etkinliklere katılmama ve okulda kendini güvende hissetmemesi ile ilişkili olarak öğrencinin akademik başarısında düşüşler olacağı düşünülmektedir (Pişkin, 2002).

Akran zorbalığı uygulayan çocukların gelişimlerini takip eden çalışmalarda; bu çocukların yarısından fazlasının 20'li yaşlarına geldiğinde suç niteliği olan davranışlar sergilediği görülmektedir (Güvenir, 2010, s. 53). Olweus (1993, s. 47), 6-9. sınıflarda zorba olarak nitelendirilen erkeklerin yaklaşık %60'ının 24 yaşına kadar en az bir kez; %35-40'ının aynı yaşa kadar üç veya daha fazla sabıka kaydının bulunduğunu belirtmektedir.

Akran zorbalığının özel gereksinimli çocuklar üzerindeki sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı ve okula gelmek istemedikleri (Norwick & Kelly, 2004); zorbalığa maruz kalan çocukların kendini yalnız hissettikleri (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013; Carter & Spencer, 2006), çocukların ciddi bir stres altında oldukları ve kendilerini güvensiz ve tehdit altında hissettikleri (Hartley, Bauman, Nixon & Davis, 2015) görülmektedir.

2.4. İlgili Çalışmalar

Özel gereksinimli çocuklarla akran zorbalığı hakkında ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; maruz kaldıkları zorbalık türleri ve sıklığı (Bear, Mantz, Glutting, Yang & Boyer, 2015; Carter & Spencer, 2006; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik & Vardarlı, 2008; Çulhaoğlu, İmrak- 2009; Llewellyn, 2000; Pivik, McComas & Laflamme, 2002; Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs, 2012; Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker & Blacher, 2014), sebepleri (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Rose, Monda-Amaya & Espelege, 2011; Son, 2011), gerçekleştiği ortam (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013; Dickinson, 2006), zorbalığa uğradığını paylaştığı kişi (Bourke & Burgman, 2010), sonuçları (Hartley vd., 2015; Langevin, Bortnick, Hammer & Wiebe, 1998; Norwich & Kelly, 2004) ve öğretmenlerin çözümleri (Rose & Monda-Amaya, 2011) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır.

Langevin ve diğ. (1998) çalışmalarında (dil ve konuşma problemi olan) özel gereksinimli 28 çocuk ve 27 anneyle zorbalığın sıklığı ve çocuk üzerindeki etkilerini ve annelerin çocuklarına uygulanan zorbalık ile ilgili farkındalıklarını incelemişlerdir. Sonuç olarak, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından en çok isim takma, vurma ve yetersizliğini taklit etme davranışlarının sergilendiğini, ailelerin ise farkındalıklarının olmadıklarını belirtmişlerdir. Akran zorbalığının en sık gözlendiği yerler oyun alanı, sınıf ve koridor olarak bulunmuştur.

Llewellyn (2000), (ortopedik) yetersizliği olan 6 çocuk ve anneleri ve yedi öğretmenin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplamıştır. Yaptığı görüşmeler sonucunda; çocuklara sözel ve fiziksel zorbalık uygulandığını, çocuğun sık sık dışlandığından ve sosyal izolasyon olduğunu belirtmiştir.

Pivik, McComas ve Laflamme (2002) özel gereksinimli (ortopedik yetersizliği) olan 15 öğrenci ve onları ebeveynlerinden 12'si ile odak grup görüşmesi

aracılığıyla kaynaştırmayı engelleyen ve kolaylaştıran faktörleri araştırmışlardır. Çalışmada kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörlerden biri olarak akran zorbalığı gösterilmektedir. Yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencilerin dışlanmaya ve fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları, öğrencilere isim takma, işaret ederek gösterme, alay etme gibi zorbalık türlerinin uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Norwich ve Kelly (2004) araştırmalarında kaynaştırma okullarına ve özel eğitim okullarına devam eden 101 çocukla çalışmışlardır. Zorbalık çeşitlerinin uygulanma yüzdesi açısından okul türleri arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Yetersizliği olan öğrencilerin büyük kısmının akran zorbalığı sonucunda devamsızlıklarının arttığını ve öğrencilerin kendilerini geri çektiklerini belirtirken az bir kısmının da bu durumu görmezden geldiği belirtilmiştir. Çalışmada uygulanan zorbalık türleri en çok gözlenenden en az gözlenene doğru sırasıyla sözel zorbalık, fiziksel zorbalık ve sosyal zorbalık olarak ifade edilmiştir.

Carter ve Spencer (2006) yaptıkları literatür taramasında okul çağındaki yetersizliği olan öğrenciler arasında zorbalığı belirlemeyi amaçlamışlar ve kriterleri sonucunda 11 çalışmaya ulaşmışlardır. İnceledikleri çalışmaların sonucunda isim takma, alay etme, tehdit etme, eşyalarını alma gibi zorbalık çeşitlerinin görüldüğü belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yetersizliği olan öğrencilerin daha az popüler olan, daha az arkadaşa sahip ve yalnız çocuklar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dickinson (2006) yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren toplam 1570 çocukla yürüttüğü anket çalışmasında, zorbalığın türü ve sıklığı, gerçekleştiği yer, öğrencilerin zorbalığa tepkileri ve kime rapor ettiklerini iki grup arasında karşılaştırmıştır. Yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler arasında zorbalığa maruz kalma sıklığı arasında fark bulunmamıştır. Yetersizliği olan çocuklar kendilerine uygulanan zorbalığı birine söylemeye daha meyilli bulunmuştur. Zorbalığın en çok oyun alanında gerçekleştiği ve özel gereksinimli çocukların fiziksel zorbalığa, normal gelişim gösteren çocukların sosyal zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kabasakal ve diğ. (2008) kaynaştırma öğrencilerine uygulanan akran zorbalığı ve kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkileri ile onlara yönelik akran algılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada; kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel zorbalığa maruz kalma oranının % 68.8; sözel zorbalığa maruz kalma oranının ise % 25 olduğunu ifade etmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden ortak faaliyette bulunması için bir eş seçmesi istendiğinde bir- iki çocuk dışında kimsenin ilk tercihinde kaynaştırma öğrencisini seçmediği görülmüş, kaynaştırma öğrencilerinin çok arkadaşlarının olmadığı ve sevilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çulhaoğlu-İmrak (2009) 89 okulöncesi öğretmeni, 281 ebeveyn, 4 kaynaştırma öğrencisi ve 72 normal gelişim gösteren çocukla yürüttüğü çalışmasında, öğretmen ve velilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve sınıftaki akran ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin olumlu yaklaşımının çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve normal gelişim gösteren çocukların yeterli buldukları her oyuna kaynaştırma öğrencisine dahil ederken, yapamayacağını düşündükleri oyunlara almak istemeyip dışladıkları görülmüştür.

Bourke ve Burgman (2010) özel gereksinimli (ortopedik, görme ve işitme yetersizliği olan) olan 10 çocuk ile yürüttükleri çalışmada, ilkokula devam devam eden özel gereksinimli çocukların zorbalığa maruz kaldıklarında arkadaşlarından, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden aldıkları fiziksel ve duygusal desteği açıklamalarını istemişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, çocukların akran zorbalığına uğradığında öğretmeninden ve arkadaşlarından destek aldığı belirtilmiş, bu çocukların akran zorbalığından korunmasında arkadaşlarının etkili olduğunu ifade edilmiştir. Çalışmada öğrencilerden biri akran zorbalığına karşı, zorbalık uygulayan öğrenciye uyarı veya disiplin cezası verilmesi gerektiğini söylemiştir.

Rose ve Monda-Amaya (2011) yaptıkları derleme çalışmasında öğretmenlere, yöneticilere ve araştırmacılara; zorbalık hakkında ve sınıfta ve okulda zorbalığa müdahale stratejileri hakkında bilgi vermeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin zorbalığı bir problem davranış olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere uygulanan zorbalığı azaltmak için sınıflarında uygun davranışları pekiştirme ve farkındalık eğitimi stratejilerini kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Rose, Monda-Amaya ve Espelege (2011) akran zorbalığı ile ilgili tanımlar ve ilişkili konular hakkında özel eğitimcilere bir perspektif sağlamak ve yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış çalışmaları incelemek amacıyla yaptıkları literatür taramasında belirledikleri kriterlere uygun 32 çalışmaya erişmişlerdir. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığı, ayrı eğitim ortamları ile karşılaştırıldığında çocukların kaynaştırmada daha fazla kurban oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özel gereksinimli öğrencinin problem davranışlarının ve sosyal beceri yetersizliklerinin akran zorbalığında kurban olması için bir sebep olduğu belirtilmiştir.

Son (2011) okul ortamında yetersizliği olan 1268 çocuk ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada okul ortamında yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığının yaygınlığı ve akran zorbalığı ile ilişkili risk faktörleri ve koruyucu faktörler araştırılmıştır. Zorbalık türlerinin görülme sıklığı açısından karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından en çok sosyal zorbalığa maruz kaldığını, ardından bunu sözel zorbalığın ve fiziksel zorbalığın izlediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada özel gereksinimli çocuğun problem davranışlar sergilemesinin ve sosyal becerilerinin yetersiz olmasının akran zorbalığın sebepleri arasından olabileceğini ifade edilmiştir.

Christensen ve diğ. (2012) zihin yetersizliğine sahip 46 çocuk ve annesi ve normal gelişim gösteren 91 çocuk ve annesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, bu iki grup arasında maruz kalınan zorbalığın yaygınlığı ve şiddeti arasında fark olup olmadığını ve anne ve çocukların görüşlerinin tutarlı olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun yanında, eğer özel gereksinimli çocuk daha fazla zorbalığa maruz kalıyorsa; bunun sebebinin sosyal becerilerdeki eksiklik ve problem davranışlara sahip olmadan mı kaynaklandığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda; annelerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen; çocukların

ifadelerinde zihin yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Çalışmada özel gereksinimli çocukların yaşlarına uygun sosyal becerileri geliştiremedikleri ve bunun zorbalığa sebep olabileceği belirtilmiş, onların bilişsel özelliklerindeki gecikmelerin ise zorbalığın onlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabileceği ifade edilmiştir.

Swearer ve diğ. (2012) çalışmalarında 686 yetersizliği olmayan çocuk ile 130 özel eğitim hizmeti alan çocuğun akran zorbalığına kurban olma olasılıklarını ve bunun yaş ve sınıf düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Çalışma sonunda, zihin yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre zorbalık kurbanı olma olasılıklarının daha fazla olduğu ve akranları tarafından daha fazla dışlandığı ve normal gelişim gösteren çocuklarda zorbalığa kurban olma olasılığının yaş arttıkça fazlalaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2013)'nun özel gereksinimli öğrencilere uygulanan farklı zorbalık türlerinin yaygınlığı ve zorbalığın yalnızlık ve sosyal tatminsizlik ile olan ilişkisi belirlemeyi amaçladıkları, ilkokula devam eden 178 özel gereksinimli öğrenci ile yürüttükleri çalışmada özel gereksinimli öğrencilere en çok uygulanan zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğunu, zorbalığın en çok gözlendiği yerlerin sırasıyla oyun alanı, sınıf ve koridor olduğunu belirtmişlerdir. Sözel zorbalık çeşitlerinden isim takma, sosyal zorbalık çeşitlerinde de dışlama ve hakkında dedikodu çıkarma gözlenmiştir. Araştırmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin % 63.1'nin bunu arkadaşı ile, % 33.5'inin ebeveyni ile ve % 19.4'ünün de öğretmeni ile paylaştığı; % 31.3'ünün zorbalığı kimseye söylemek istemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zeedyk ve diğ. (2014) zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve normal gelişim gösteren 175 çocuk ve anneleriyle görüşmeler yapmışlardır. Çalışmada farklı yetersizlik türlerinde zorbalığın görülme sıklığının karşılaştırıldığı araştırmada, zorbalığın en çok OSB tanılı çocuklara uygulandığı, ikinci sırada zihin yetersizliğinin olduğu bulunmuştur. Zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan zorbalık türleri ise sıklığına göre sözel zorbalık, fiziksel zorbalık ve sosyal zorbalık olarak sıralanmıştır.

Bear ve diğ. (2015) yürüttükleri araştırmada farklı yetersizliği olan çocuklar arasında akran zorbalığını araştırmayı ve bunu normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem olarak yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinden 1027 kişi ve yetersizliği olmayan çocukların ebeveynlerinden 11 500 kişi alınmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren akranları kıyaslandığında yetersizliği olan öğrenciler daha fazla zorbalık uygulandığı bulunmuştur. Yetersizliği olan öğrencilere uygulanan zorbalık türlerinin sıklıklarını karşılaştırıldığında, öğrencilerin en çok sözel zorbalığa (%21.7) ardından sosyal zorbalığa (%18.2) ve en az fiziksel zorbalığa (%8.7) maruz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Hartley ve diğ. (2015) genel eğitimde ve özel eğitim okullarında öğrenim gören yetersizliği olan öğrencilere uygulanan zorbalık türlerinin oluşumunu karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak sözel ve sosyal zorbalığa maruz kalma oranları genel eğitimde ve özel eğitimde benzer çıkarken, fiziksel zorbalığın özel eğitim okullarında daha fazla olduğu belirtilmiştir. Çalışmada zorbalık türleri arasında en çok sözel zorbalık, ardından sosyal ve fiziksel zorbalık gözlendiğini; çocukların fiziksel ve duygusal olarak zarar gördüklerini, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında stres düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerini güvensiz ve tehdit altında hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sonraki bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2015, s. 97) durum çalışmasını, "araştırmacının gerçek yaşam ve/veya sınırlı bir veya birkaç durum hakkında farklı kaynaklardan (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar, raporlar) detaylı ve derinlemesine topladığı verileri kullanarak durumu betimlediği nitel bir yaklaşım" olarak tanımlamaktadır.

Durum çalışmasında bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılır. Bir duruma ilişkin faktörler (bireyler, olaylar, ortamlar, süreçler) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu faktörlerin durumu nasıl etkilediğine ve bu durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 83). Durum çalışmasının bu özelliklerinden hareketle, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde bütüncül bir yaklaşımla, durum ve duruma ilişkin faktörlerle ilgili derinlemesine araştırma yapılmasına olanak vermesi sebebiyle bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden ilkokul düzeyinde olup, zihin yetersizliği tanısına sahip ve kaynaştırma kararı bulunan öğrencilerin bulunduğu ilkokulların isimleri alınmış ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin (EK-1) doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde bu ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilkokulda görev yapan 35 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak iki öğretmenin zihin yetersizliğine sahip kaynaştırma öğrencilerinin devamsız olduğu tespit edildiği ve bir diğer öğretmen ise gönüllü katılımı kabul etmediği için çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla çalışma grubu 11'i erkek 21'i kadın, toplam 32 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 19'unun mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri, yedisinin 15-20 yıl, beşinin 11-15 yıl ve birinin 1-5 yıl arasındadır. Sınıf öğretmenlerinden üçü 1.sınıfta, yedisi 2. sınıfta, altısı 3. sınıfta ve 16'sı 4. sınıfta görev yapmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıf mevcutlarına bakıldığında öğretmenlerin 28'i sınıf mevcudunun 20-30 arasında, dördü 30-40 arasında olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 21'i sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu, beşi sınıfında iki kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu, üçü sınıfında üç kaynaştırma bulunduğunu ve üç öğretmen de sınıfında dört kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin belirttiği kaynaştırma öğrencileri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve zihin yetersizliği tanılarına sahiptir. Bu araştırma kapsamında sadece zihin yetersizliği olan öğrenci ile ilgili sorular sorulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın verilerini toplamak için, kişisel bilgi formu (EK-2) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, mesleki deneyimleri, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ve cinsiyeti ile ilgili sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın doğrultusunda hazırlanmış ve iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenerek forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda akran zorbalığı teriminin çağrışımı, zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türleri ve bu davranışların süresi ve sıklığı, kasıtlı zarar verme davranışları, akran zorbalığı davranışının gerçekleştiği ortam ve zaman, akran zorbalığının kim (sınıf arkadaşları veya okuldaki diğer öğrenciler) tarafından uygulandığı, zihin yetersizliği olan öğrencinin akran zorbalığından nasıl etkilendiği~~ne~~ ve öğretmeni ile bu durumu paylaşıp paylaşmadığı, akran zorbalığı uygulanırken diğer öğrencilerin tutumları ve davranışları, akran zorbalığının sebepleri ve öğretmenin akran zorbalığını önlemek için aldığı tedbirler hakkında toplam 16 açık uçlu soru bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşmeler detaylı bilgi edinmek amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan ve esnek bir yapıda yürütülen görüşmelerdir (Britten, 1995). Araştırma sürecinde sağladığı esneklik ve bu sayede durum ile ilgili daha detaylı veri toplanmasına izin vermesi sebebiyle bu araştırmada da veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır.

Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin (EK-1) alınmasının ardından belirlenen okullara gidilerek okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, ardından sınıf öğretmenlerine ulaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edip etmedikleri sözlü olarak sorulmuştur. Gönüllü katılımı kabul eden öğretmenlerle görüşmeler, öğretmenler tarafından belirlenen uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 14 Kasım- 27 Aralık 2016 tarihlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda uygun bir odada veya boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerine görüşmelere başlamadan önce kendisi ve araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiş, veri kaybı yaşanmaması için öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kaydı alınacağı belirtilmiş, ses kaydı alınmasına izin veren öğretmenlerin görüşmeleri kayıt altına alınmış, izin vermeyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından görüşme formuna yazılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin edinilmesi amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu (EK-2) öğretmenlere verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formunda (EK-3) yer alan sorular araştırmacı tarafından öğretmenlere yöneltilmiş ve ses kaydı alınmasına izin veren dokuz öğretmenin yanıtları ses kayıt cihazı ile, ses kaydına izin vermeyen 23 öğretmenin yanıtları araştırmacı tarafından görüşme formuna not edilerek kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır. Temalar araştırma sorularından oluşabileceği gibi, gözlem ve görüşmede kullanılan sorular ya da boyutlardan da oluşabilir. Betimsel analiz; "(a) betimsel analiz için bir tematik çerçeve oluşturma, (b) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve (d) bulguların yorumlanması" olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Betimsel analiz için temaların oluşturulma aşamasında verilerin toplanmasından önce, alan yazından ve araştırma sorularından yola çıkılarak bir tema grubu oluşturulmuş ve verilerin yer alacağı temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Temalar ve alt temalar Nvivo 11 Nitel Veri Analiz Programı'na yüklenmiştir.

Araştırma verileri toplandıktan sonra ses kayıtlarının transkripti bilgisayar üzerinde yapılmıştır. Ses kaydı alınamayan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında araştırmacının kaydettiği görüşme notları da bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan tüm görüşme dökümleri de yine Nvivo 11 Nitel Veri Analiz Programı'na yüklenmiştir. Verilerin tek tek analiz edilmesi ile oluşturulan kodlar daha önce belirlenen temalar ve alt temalara yerleştirilmiştir.

Güvenirliğin sağlanması konusunda kullanılabilecek stratejilerden biri; araştırma verilerinin analizinde başka bir araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Bu şekilde ulaşılan sonuçların araştırmacının yorumlarına değil, elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir (LeCompte & Goetz, 1982; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından yapılan analizlerin güvenirliğini sağlamak için iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan verilerin belirlenen temalara göre kodlanıp kodlanmadığını tespit etmek için analiz etmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar arası uyumun sağlanıp sağlanmadığı her bir soru için güvenirlik yüzdesi görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliğin %86.6 olduğu belirlenmiştir. Alınan güvenirlik yüzdesi doğrultusunda araştırmacı tarafından analizlerin tamamı yapılarak bulgularda sunulmuştur.

Verilerin analizlerini desteklemek, görüşme yapılan kişinin fikirlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak ve yapılan betimlemeleri zenginleştirmek (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256) amacıyla öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmış ve alıntılar yapılırken öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Betimsel analizin üçüncü ve dördüncü basamağı olan bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarına izleyen bölümde yer verilmiştir.

IV. BULGULAR VE YORUM

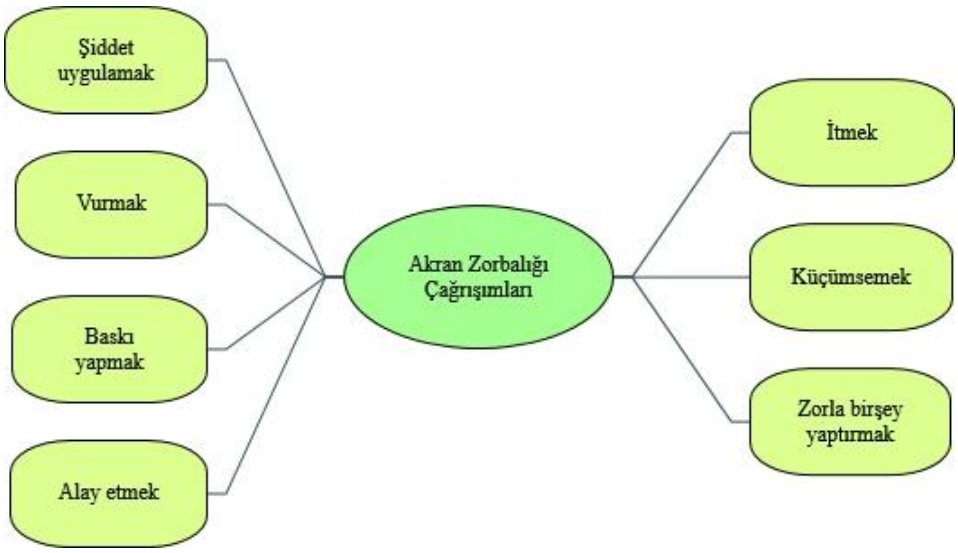
Bu bölümde kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya ilişkin temalar "öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları", "öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin gözlemleri" ve "öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri" olarak belirlenmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları temasına dair veriler, öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ve öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri alt temalarında açıklanmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin Akran Zorbalığı Kavramına İlişkin Çağrışımları



Şekil 4.1. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çağrışımları

Öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla, akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ile ilgili görüşleri alınmış ve verdikleri yanıtların analizi sonucunda akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ile ilgili bulgulara Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları

Akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımlar	Frekans
Şiddet uygulamak	9
İtmek	8
Vurmak	6
Küçümsemek	6
Baskı yapmak	4
Zorla bir şey yaptırmak	4
Alay etmek	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili şiddet uygulamak (n=9), itmek (n=8), vurmak (n=6), aşağılamak (n=6), baskı yapmak (n=4), zorla bir şey yaptırmak (n=4) ve alay etmek (n=2) ifadelerini dile getirdikleri görülmektedir. *"Aynı yaştaki çocukların birbirine karşı uyguladığı şiddet"* (Ö14) *ve "Fiziksel ve psikolojik şiddet uygulaması"* (Ö24) ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenlerin akran zorbalığını en sık "şiddet" kavramı ile bağdaştırdıkları, bunun yanında *"Öğrenciler arasında son yıllarda karşılaştığımız bir konu. Vurma itme gibi düşünüyorum."* (Ö17) ifadesinde olduğu gibi fiziksel zorbalık çeşitlerinden "vurmak" ve "itmek" i özellikle vurguladıkları görülmektedir.

"Küçümseme, onu sınıf içinde yapma zor durumda bırakma" (Ö28), *"...sen yapamıyorsun gibi ifadelerle küçük düşürme"* (Ö19) ve "*Arkadaşları tarafından… hor görülme"* (Ö25) ifadelerinde olduğu gibi öğretmenlerin altısı akran zorbalığını "küçümsemek" kavramı ile bağdaştırmıştır.

Akran zorbalığı terimini sosyal zorbalık türlerinden "baskı yapmak" ve "zorla bir şey yaptırmak" ile betimleyen öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Baskı yapmak: *"Çocuklar bir grup kuruyor. O grubun içindeki saf çocukları akran baskısı altına alıyorlar." (Ö15)*

"...baskı kurmak üstünde korkutmak" (Ö18)

Zorla bir şey yaptırmak: *"İstemediği halde çocuğa bir şey yaptırmak" (Ö9)*

"Birbirleri ile alay etmeleri" (Ö32) ve *"alay etme"* (Ö16) ifadelerinde olduğu gibi öğretmenlerden sadece ikisi sözel zorbalık çeşitlerinden alay etme ile ilgili görüş bildirmiştir.

Nvivo 11 nitel veri analiz programıyla hazırlanan, öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımlarına dair en sık kullandıkları kelimelerin yer aldığı görsel aşağıda sunulmuştur.

Görsel 4.1. Öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları



4.1.2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin akran zorbalığının sebepleri ile ilgili görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.2' de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri

Akran zorbalığının sebepleri	Frekans
Zorbalık uygulayan öğrencinin ailevi özellikleri	15
Zorbalık uygulayan öğrencinin kendini üstün ve güçlü görmesi	9
Kaynaştırma öğrencisinin gelişimsel geriliğinin olması	4
Zorbalık uygulayan çocukların kaynaştırma öğrencisinin farklı özelliklere sahip olduğunu kavrayamaması	3

Akran zorbalığının sebepleri ile ilgili veriler incelendiğinde, görüşme yapılan 32 öğretmenden 15'i zorbalığın, zorbalık uygulayan öğrencinin ailevi özelliklerinden kaynaklandığını; dokuzu zorbalık uygulayan öğrencinin kendini üstün ve güçlü görmesinin zorbalığa sebep olduğunu; dördü kaynaştırma öğrencisinin gelişimsel geriliğinin olmasının zorbalığa maruz kalmasında bir etken olduğunu; üçü zorbalık uygulayan çocukların kaynaştırma öğrencisinin farklı özelliklere sahip olduğunu kavrayamamasından dolayı zorbalık uyguladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden 15'i zorbalık uygulayan öğrencilerin aileleri tarafından bireysel farklılıklar hakkında bilgilendirilmediklerini, ailesinde zorbalık uygulanan çocukların okulda zorbalık sergileyebildiklerini, ailede yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz bir tutum olmasının zorbalığa sebep olabileceğini ve ailenin çocuğu yetiştirme tarzının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ailenin yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz bir tutuma sahip olmasının zorbalığa sebep olabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"…evdeki anne babanın tavrı da önemli. Mesela evdeki anne baba bırak şu salağı, işte şu geri zekâlıyı, şu bilmem neyi, zaten o işte şöyle deyip te çocuklarına karşı böyle ifadeler kullanırsa çocukta artık ona o gözle bakıyor. Ama evdeki aile dinleyip hani en azından yorumsuz kalırsa bu konuda ha öyle mi şeklinde geçiştirirse ya da işte o da öyledir şeklinde olumlu telkinlerde bulunursa çocuk da olumlu buluyor." (Ö20)

"…velilerin çok etkisi var. İşte onunla oynama. O deli okuluna gidiyor işte arada bazı günler özel eğitime gitse bile deli okulu oluyor hemen." (Ö30)

Aile içerisinde kendisine veya başka bir aile üyesine zorbalık uygulanan çocukların, akranlarına zorbalık uygulama eğilimleri olabileceğini dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden bir örneğe aşağıda yer verilmiştir.

"En baş sebebi öğrencinin ailede gördüğü sıkıntılar. Ailede dövmeyi görüyorsa okulda da bunu yansıtıyor." (Ö26)

Öğretmenler, zorbalık uygulayan öğrencilerin aileleri tarafından bireysel farklılıklar hakkında bilgilendirilmemelerini akran zorbalığının bir diğer sebebi olarak görmektedir. Öğretmenlerin bu görüşü ile ilgili alıntı aşağıda sunulmuştur.

"Aileye bağlıyorum. Aile bazı insanların fiziksel ve zihinsel sıkıntılar yaşayacağını normal çocuklara anlatmamış." (Ö2)

Görüşülen öğretmenlerden dokuzu ise akran zorbalığının sebebi olarak; zorbalık uygulayan öğrencinin kendisini, karşısındaki öğrenciden üstün ve güçlü gördüğünü ve bundan dolayı zorbalık uyguladığını dile getirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ifadeleri ile ilgili örneklere yer verilmiştir.

"Akran zorbalığı niçin olur çocuk kendini çok lider görüyorsa bundan yapabilir diğeri daha hafif düzeyde mesela zekâ anlamında aşağıdaysa onu kendinden düşük görüp onu kullanabilir." (Ö10)

"Akran zorbalığın sebepleri kendini karşısındakine karşı güçlü hissettiğini anladığı zaman zorbalık yapıyor hani onu etki altına alabiliyor odur yani güçtür yani." (Ö12)

"O çocuğa biraz zayıf olduğu için, farklı olduğu için, kendini savunamayacağı için yapıyorlar." (Ö29)

Görüşülen öğretmenlerden dördü kaynaştırma öğrencisinin gelişimsel geriliğinden dolayı bazı davranışlar sergilediğini ve bu davranışların sonucunda akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığını dile getirmiştir. Aşağıda bu görüşü dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

"Algı yetersizliği var kaynaştırma öğrencisinde bazı şeyleri algılayamıyor. Sınırlarını tam algılayamıyor. Konuştuklarının genel kabul görmediğini bilmiyor. El hareketi yapıyor çocuklara." (Ö5)

"Zihinsel-fiziksel gelişim geriliği olması." (Ö6)

"Öğrencim farkında olmadan bazı davranışlar gösteriyor neden sonuç ilişkisi kuramadığı için. " (Ö19)

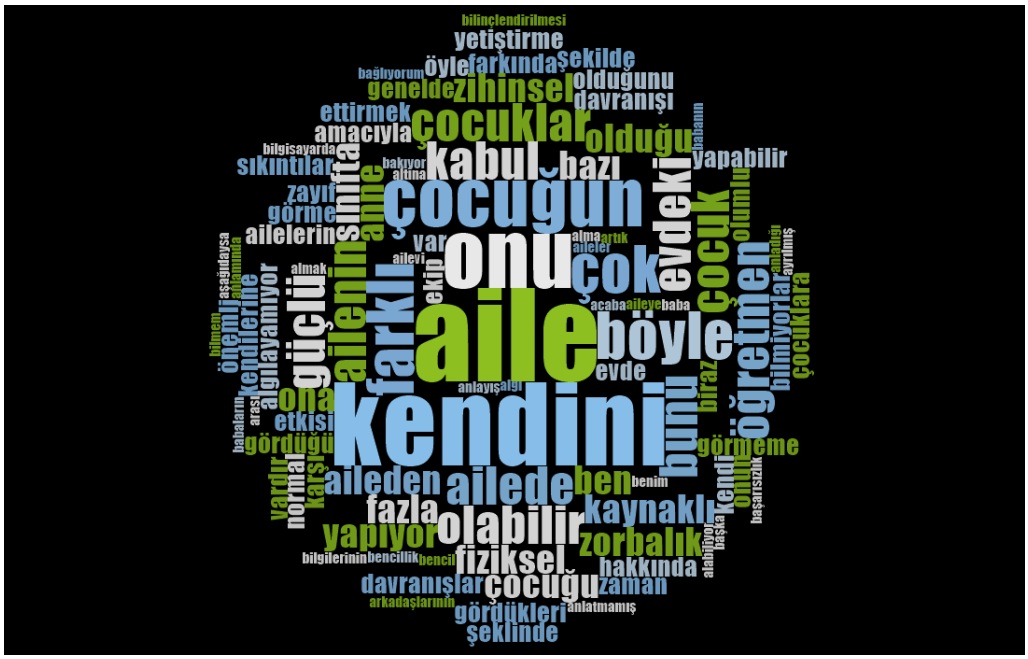
Normal gelişim gösteren öğrencilerin, yetersizliği olan çocuğun bireysel farklılıklarını algılayamamaları akran zorbalığının bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren üç öğretmenin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"...savunmasız biriyle alay ediyorlar diye suçlamıyorum çocukları karşılarında farklı biri olduğunu ve ona anlayış göstermeleri gerektiğini bilmiyorlar yaşayarak onu öğrenmiş oluyorlar sınıfın içinde işte." (Ö9)

"Çocukların farkında olmayışı...farklı olduğunun farkında olmamaları." (Ö7)

Öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin en çok kullandıkları kelimeler aşağıda görselleştirilmiştir.

Görsel 4.2. Öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri



4.2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Gözlemleri

Öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığı ile ilgili gözlemlerini belirlemek amacıyla; uygulanan akran zorbalığının türleri, uygulanan akran zorbalığının sıklığı ve süresi, gözlendiği ortamlar, gözlendiği zamanlar, akran zorbalığını uygulayan kişi, akran zorbalığı uygulanırken diğer çocukların tutum ve davranışları, zihin yetersizliği olan öğrencinin zorbalık hakkında öğretmeni ile paylaşımları, akran zorbalığının kasıtlı olup olmaması, öğrencinin kendisine uygulanan zorbalıktan olumsuz etkilenme durumu ile ilgili görüşleri alınmış ve verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.3'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan akran zorbalığı türleri	Frekans
Sözel zorbalık	14
Sosyal zorbalık	11
Fiziksel zorbalık	10

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akranları tarafından uygulanan zorbalık türlerine ilişkin, 14 öğretmen öğrenciye sözel zorbalık uygulandığını, 11 öğretmen sosyal zorbalık uygulandığını ve 10 öğretmen de fiziksel zorbalık uygulandığını ifade etmiştir.

4.2.1.1. Öğrenciye Uygulanan Sözel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenciye uygulanan sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.4' de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrenciye uygulanan sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan sözel zorbalıklar	Frekans
Dalga geçme/ Alay etme	9
Sözel olarak sataşma	5
İsim takma	5

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akranları tarafından sözel zorbalık uygulandığını ifade eden öğretmenlerin dokuzu öğrencilerinin sözel zorbalık çeşitlerinden "dalga geçme/ alay etme", beşi "sözel olarak sataşma", beşi de "isim takma" davranışlarına maruz kaldıklarını dile getirmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, yetersizliği olan öğrenciye sözel zorbalık çeşitlerinden dalga geçme/alay etme davranışlarını sergilediklerini dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Alay etme yapılabiliyor. Başarısı ile ilgili oluyor. Yapamaz diyor diğer çocuklar." (Ö7)

"Ders esnasında, ders esnasında oluyor genelde konu anlatırken mesela soru sorduğumda ben kalkacağım ben kalkacağım o kalkamadığı zaman onunla alay ediyorlar." (Ö16)

"Dördüncü sınıflar onu sıkıştırıp alay etmeye dalga geçmeye çalıştılar. Onu bir dairenin içine alıp etrafında bir şeyler yaptıklarını gördüm." (Ö29)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan öğrenciye; "*geri zekâlı*" (Ö25), "*deli*" (Ö21; Ö30), "*özürlü*" (Ö16) ve "*aptal*" (Ö9; Ö16) şeklinde isimler taktıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin Nvivo 11 veri analiz programı ile hazırlanan görsel yer almaktadır.

Görsel 4.3. Öğrenciye uygulanan sözel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri



4.2.1.2. Öğrenciye Uygulanan Sosyal Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.5' de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan sosyal zorbalıklar	Frekans
Oyuna almama/ almak istememe	7
Dışlama	2
Küçük görme	1
İftira atma	1

Tablo 4.5' de görüldüğü gibi, öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerinden en sık "oyuna almama/ almak istememe" yi (n=7) dile getirdikleri görülmektedir. Aşağıda oyuna almama/ almak istememe ile ilgili öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

"Oyuna alıyorlar, oyuna alıyorlar işte ama oyunda biraz ağır olduğu için oyun sonunda niye o bizim gruba girdi bizim gruba girmeseydi keşke girmeseydi diye dalga geçiyorlar." (Ö16)

"Oyuna almama oluyor. Kendileri sınıflar arası yarışmalar kuruyorlar teneffüste. Bize gelmesin bizden olmasın diyorlar." (Ö27)

"Oyun oynarken öğretmenim bizim grubumuzda olmasın diyorlar ama her zaman olmuyor. Çarpma- bölme ile oyunlar oynuyoruz derslerde, çocuklar grup oluyorlar almak istemiyorlar gruba." (Ö32)

"Çocukları serbest bıraktığımda kenarda gördüğümde soruyorum, beni oyuna almıyorlar diyor." (Ö3)

Öğretmenlerden ikisi zihin yetersizliği olan öğrencinin akranları tarafından dışlandığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden birinin ifadesinden alıntı aşağıda sunulmuştur.

"Dışlama bir müddet oldu." (Ö29)

Öğretmenlerden biri zihin yetersizliği olan öğrencinin akranları tarafından küçük görüldüğünü dile getirmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden biri sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından suçlandığını ve öğrencilerin ona iftira attıklarını ifade etmiştir. Öğretmenin bu görüşü ile ilgili doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

"...yapmadığı bir şeyden bazen yaptığı bir şeyden dolayı onu suçlayabiliyorlar. Özellikle bir defa şey demişler, öğretmenin silgilerinden bir tanesini Merve'nin çantasına atalım sonra da onda işte arayalım ya da öğretmenim işte bulduk deriz senaryo kuruyorlar ki öğretmen onun farkında varsın bak bu tuhaf bir çocuk davranışları kötü bize kötü davranıyor ama onun üzerine iftira da atmaya çalışıyorlar. Bu şekilde suçlayalım çünkü öğretmen Merve'yi bir taraftan tutuyor gibi gözüküyor çünkü özel bir durumu var farkındalar, başka türlü öğretmeni inandıramayız Merve'nin kötü olduğuna diye bu şekilde de yaptıkları oluyor." (Ö30)

Öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık ile ilgili kullandıkları kelimeler görselde sunulmuştur.

Görsel 4.4. Öğrenciye uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri



4.2.1.3. Öğrenciye Uygulanan Fiziksel Zorbalık Çeşitlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenciye uygulanan fiziksel zorbalık çeşitleri belirlemek amacıyla öğretmenlerin görüşleri alınmış ve verdikleri yanıtların analizi sonucunda fiziksel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrenciye uygulanan fiziksel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Uygulanan fiziksel zorbalıklar	Frekans
Vurma	6
İtme	4
Çelme takma	2
Tokat/yumruk atma	1
Merdivenden itme	1
Tekme atma	1
Ayağına basma	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan fiziksel zorbalık ile ilgili "vurma" (n=6) ve "itme" (n=4) ifadelerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi çelme takma, biri yumruk/tokat atma, biri merdivenden itme, biri tokat atma, biri ayağına basma davranışlarının sergilendiğini belirtmiştir.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akranları tarafından "vurma" davranışının uygulandığını dile getiren öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Genellikle vuruyorlar." (Ö30)

"Yaşıtlarına göre fiziksel olarak daha küçük olduğu için vurma olabiliyor." (Ö14)

İtme davranışıyla görüş dile getiren öğretmenlerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Vurma, itme, merdivenden itme, çelme takma" (Ö6)

(Ö10), zihin yetersizliği olan öğrenciye dersi anlamamasından dolayı fiziksel zorbalık uygulandığı *"Biraz onu itip kaktılar ilk dönemde 1. sınıfta. Anlamıyor diye"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden biri özel gereksinimli öğrenciye uygulanan sosyal zorbalığa fiziksel zorbalık çeşitlerinden itmenin de eşlik ettiğini *"...onun yapamayacağını düşündükleri için oyuna almak istemedikleri için itiyorlar."* (Ö23) şeklinde dile getirmiştir.

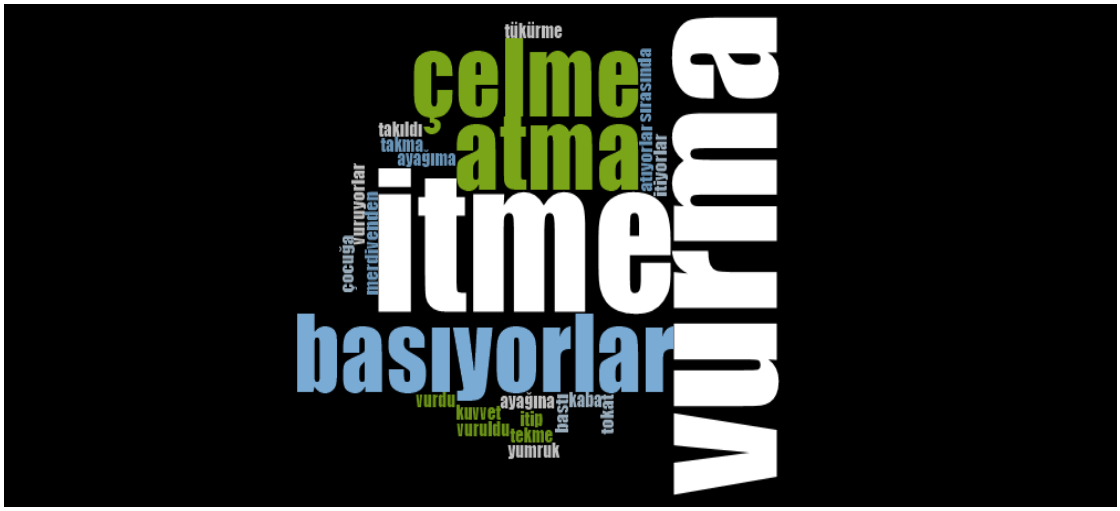
Öğretmenlerin diğer fiziksel zorbalık türlerine ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Çelme takıldı, şakalaşıyormuş gibi yaparak vuruldu tokat atma, yumruk atma şaka hepsine bu kılıf uyduruldu." (Ö9)

"Mesela şimdi geldi ayağıma bastı dedi. Çocuğa tekme atıyorlar. Ayağına basıyorlar." (Ö25)

Öğretmenlerin uygulanan fiziksel zorbalığa ilişkin en sık kullandıkları kelimelerin analizi ile elde edilen görsel aşağıda yer almaktadır.

Görsel 4.5. Öğrenciye uygulanan fiziksel zorbalık çeşitlerine ilişkin öğretmen görüşleri



4.2.2. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Sıklığı ve Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenciye uygulanan akran zorbalığının sıklığı ve süresine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgulara Tablo 4.7' de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrenciye uygulanan akran zorbalığının sıklığı ve süresine ilişkin öğretmen görüşleri

Akran zorbalığının türü	Sıklığı ve süresi	Frekans
Fiziksel zorbalık	Her ders/teneffüs	2
	Her gün	2
	Haftada 2-3 kez	1
Sözel zorbalık	Haftada 2-3 kez	3
	Haftada 1 kez	2
	Çok seyrek	1
Sosyal zorbalık	Her gün	1
	Haftada 2-3 kez	1

Akran zorbalığının sıklığını ve süresini belirlemek amacıyla öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve öğretmenlerin uygulanan her bir zorbalık türünün sıklığına ilişkin; fiziksel zorbalığının her ders/teneffüs (n=2), her gün (n=2) ve haftada 2-3 kez (n=1); sözel zorbalığın haftada 2-3 kez (n=3), haftada 1 kez (n=1) ve çok seyrek (n=1) ve sosyal zorbalığın her gün (n=1) ve haftada 2-3 kez (n=1) uygulandığına dair görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan fiziksel, sözel ve sosyal zorbalık türlerinin sıklığına ilişkin bulgulardan örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Fiziksel zorbalık: *"Vurma, itme, merdivenden itme, çelme takma…Şikayetlerine göre her gün oluyor." (Ö6)*

Sözel Zorbalık: *"Dalga geçme. Deli diyorlar…Eskiden günde 4-5 defaydı. Şimdi haftada 1-2 ye düştü." (Ö21)*

Sosyal Zorbalık: *"…derste cevap veremediğinde ya da yanlış söylediğinde gülüşüyorlar. O şekilde rencide ediyorlar…Haftada 2-3 kez" (Ö8)*

4.2.3. Akran Zorbalığının Gözlendiği Ortamlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği ortamlara ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.8' de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği ortamlara ilişkin görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği ortamlar	Frekans
Okul bahçesi	11
Sınıf	10
Tuvalet	1

Görüşülen öğretmenlerden 11'i, "*İsim takılması okul bahçesinde olmuş*." (Ö2) ifadesinde olduğu gibi akran zorbalığının **bahçede** gerçekleştiğini, 10'u

"…teneffüslerde sınıfın içinde" (Ö29) ifadesindeki **sınıfta** uygulandığı dile getirmiş, öğretmenlerden biri (Ö23) özellikle kız öğrencilerin **tuvalette** akran zorbalığı uyguladıklarını "*Teneffüs ile öğretmenin derse girdiği süreç içerisinde kızlar en çok tuvalette kavga ediyorlar.*" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan, akran zorbalığının uygulandığı ortamlara ilişkin görsel aşağıda sunulmuştur.

Görsel 4.6. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği ortamlara ilişkin görüşleri



4.2.4. Akran Zorbalığının Gözlendiği Zamanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği zamanlara ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.9' da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği zamanlara ilişkin görüşleri

Akran zorbalığının gözlendiği zamanlar	Frekans
Teneffüs	13
Ders	8

"*Teneffüslerde oldu bunlar hep derste hiç olmadı.*" (Ö9) ve "*Teneffüslerde, öğretmen kontrolünün olmadığı zamanlarda.*" (Ö29) ifadelerinde olduğu gibi öğretmenlerden 13'ü akran zorbalığının teneffüste uygulandığını; "*Ders saatinde de çok oldu, teneffüs teneffüste herkes bahçeye çıktığı için çok olmuyor.*" (Ö10) ve "*Derste gözlemledim. Teneffüste bahçede herkes, başka yerlerde orda gözlemlemedim.*" (Ö8) ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenlerden sekizi zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığının ders saatinde meydana geldiğini dile getirmiştir.

Akran zorbalığının gözlendiği zaman ile ilgili kullanılan en sık kelimelerin yer aldığı görsel aşağıda yer almaktadır.

Görsel 4.7. Öğretmenlerin akran zorbalığının gözlendiği zamanlara ilişkin görüşleri



4.2.5. Akran Zorbalığını Uygulayan Kişi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Akran zorbalığını uygulayan kişi ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren bulgulara Tablo 4.10' da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Akran zorbalığını uygulayan kişi ile ilgili öğretmen görüşleri

Akran zorbalığını uygulayan kişi	Frekans
Sınıf arkadaşları	19
Okuldaki diğer çocuklar	5

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi, zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulandığını belirten 19 öğretmen zorbalığın öğrencinin sınıf arkadaşları tarafından uygulandığına vurgu yapmış; beş öğretmen ise akran zorbalığının okuldaki diğer çocuklar tarafından uygulandığını dile getirmiştir.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye sınıf arkadaşları tarafından zorbalık uygulandığını dile getiren 19 öğretmenden üçü, *"Öncelikle sınıf arkadaşları tarafından yapıldı çünkü çocuk dışarıya çıkmıyordu zaten başkalarını tanımadığı için onlarla birlikte olmuyordu."* (Ö9) ve "*Okuldaki diğer çocuklar onu tanımıyor.*" (Ö25) ifadelerinde olduğu zorbalığın öncelikle sınıf arkadaşları tarafından gerçekleştiğini, bunun sebebinin de öğrencinin sınıf dışına çıkmamasından dolayı diğer çocukların onu tanımaması ve zorbalık uygulayamaması olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde okuldaki diğer çocukların zorbalık uyguladığını belirten öğretmenlerden (Ö2), akran zorbalığının sınıf arkadaşları tarafından uygulanmamasının sebebini kaynaştırma öğrencisinin sınıf arkadaşları tarafından benimsenmesine bağlamış ve bunu "*Okuldaki çocuklar daha çok yapıyor, sınıfta kaynaştığı için.*" ifadesiyle dile getirmiştir.

"Akran zorbalığını uygulayan kişi ile ilgili öğretmen görüşleri" alt temasına ait Nvivo 11 analiz programı ile hazırlanan görsel aşağıda sunulmuştur.

Görsel 4.8. Akran zorbalığını uygulayan kişi ile ilgili öğretmen görüşleri



4.2.6. Akran Zorbalığı Uygulanırken Sınıftaki Diğer Çocukların Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Akran zorbalığı uygulanırken sınıftaki diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.11' de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Akran zorbalığı uygulanırken sınıftaki diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Diğer çocukların tutum ve davranışları	Frekans
Diğer çocukların onu koruması/savunması	11
Diğer çocukların tepkisiz kalması	4
Diğer çocukların da ona zorbalık uygulaması	4

Sınıfındaki zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulandığını ifade eden öğretmenlerden 11'i özel gereksinimli öğrenciye zorbalık uygulanırken sınıftaki diğer çocukların onu koruduğunu/savunduğu, dördü zorbalık sırasında diğer çocukların tepkisiz kaldığını ve dördü de zihin yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulandığı gören diğer çocukların da zorbalık eylemine katıldığını ifade etmiştir.

"Öğrencime akran zorbalığı uygulanırken diğer çocuklar onu koruyorlar/savunuyorlar" şeklinde görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Kız arkadaşlarının koruyucu davranışları var, tutup getiriyorlar vurdu itti diye, sahiplenme duygusu var onu." (Ö6)

"Diğer arkadaşları uyarır sözlü olarak. Öyle söylenir mi, niye öyle söylüyorsun diye." (Ö23)

"Bir başka sınıftan tepki geldiğinde arkadaşları savunmaya geçerler." (Ö28)

Öğretmenlerden dördü "*Diğer çocuklar kendilerine eş bulduğu için mutlu oluyor oyunda, onlar etkilenmiyorlar. Savunma da olmuyor.*" (Ö25) ifadesinde olduğu

gibi zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulanırken diğer çocukların tepkisiz kaldığını ifade etmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden dördü sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine akran zorbalığı uygulanırken, diğer çocukların da kaynaştırma öğrencisine zorbalık uygulamak için o kişiye/gruba destek verdiğini ve zorbalık uygulandığını belirtmiştir. Aşağıda diğer çocukların da zorbalık davranışına katıldıklarını belirten öğretmenlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

"Öbürlerinin de hoşuna gidiyor birinin zayıf duruma düşmesi…" (Ö15)

"Diğer çocuklar da arkasından geliyor yani alay etmeye… Fazla bir koruma olmuyor onlar da üstüne şiddetlendiriyorlar yani olayı" (Ö16)

"Bazıları aslında farkındayım yapanları destekliyorlar. Aslında gördükleri bildikleri bir şey yok evet evet öğretmenim öyle yaptı diye sonra hayır ben kameralardan izledim hiç öyle bir şey yok deyince dönmeye başlıyorlar." (Ö30)

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulanırken diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin görsele aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 4.9. Akran zorbalığı uygulanırken sınıftaki diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri



4.2.7. Öğrencinin Arkadaşları Tarafından Kendisine Uygulanan Zorbalık İle İlgili Paylaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.12' de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencinin akran zorbalığı ile ilgili paylaşımları	Frekans
Öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenciyi/öğrencileri şikâyet etmesi	12
Öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenci/öğrencilerle ilgili herhangi bir şey paylaşmaması	4

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, akran zorbalığına maruz kalan zihin yetersizliği olan öğrencinin paylaşımları ile ilgili, öğretmenlerden 12'si öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenciyi/öğrencileri şikâyet ettiğini dile getirmiş, öğretmenlerden dördü öğrencinin kendisine zorbalık uygulayan öğrenciye/öğrencilere ilişkin kendisi ile herhangi bir şey paylaşmadığını belirtmiştir.

Özel gereksinimli öğrencinin kendisine akran zorbalığı uygulayan öğrenciyi/öğrencileri şikâyet ettiğini belirten öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

"Şikâyet ediyor. Bana vurdu, bana tükürdü, bana çelme taktı diye. Cezalandırmamı umuyor." (Ö6)

"Alay ediyorlar diyor dalga geçiyorlar aşağılıyorlar beni diye söylüyor." (Ö16)

"Öğretmenim bana gülüyorlar şeklinde anlatıyor." (Ö25)

Zihin yetersizliği olan öğrencinin kendisine uygulanan zorbalığa ilişkin öğretmeni ile herhangi bir paylaşımda bulunmadığı "*O bana hiçbir şey söylemedi ifade edemedi*" (Ö9) ifadesinde olduğu gibi dört öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Zihin yetersizliği olan öğrencinin zorbalık karşısında öğretmeni ile paylaşımlarına ilişkin en sık kullanılan kelimelerin analizi ile elde edilen görsel sunulmuştur.

Görsel 4.10. Öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri



4.2.8. Öğrenciye Yapılan Zarar Verici Davranışların Kasıtlı Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenciye yapılan zarar verici davranışların kasıtlı olup olmaması ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.13' de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrenciye yapılan zarar verici davranışların kasıtlı olup olmamasına ilişkin öğretmen görüşleri

Zarar verici davranışların kasıtlı olup olmaması	Frekans
Kasıtlı değil	11
Kasıtlı	4

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi öğretmenlerin 11'i zarar verici davranışların kasıtlı olmadığını belirtirken; öğretmenlerden dördü bu davranışların kasıtlı bir şekilde zarar verme amacıyla yapıldığını dile getirmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığının kasıtlı olup olmamasına dair, 11 öğretmen öğrencilerin zarar verme davranışlarının kasıtlı olmadığını belirtmiştir.

"Kasıtlı olarak yapılmıyor." (Ö14)

"Kasıtlı değil. Arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde çocuksu davranışlar. Arkadaşça onun nasıl etkileneceğini düşünmeden yapılan davranışlar." (Ö6)

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan zarar verici davranışların kasıtlı olduğunu belirten öğretmenlerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Kasıtlı yapıyor... Ya öğretmen genelde biraz onla fazla ilgilendiği için kıskanıyorlar. Niye öğretmen onunla ilgileniyor da bizimle ilgilenmiyor diye, ya şimdi ben kaynaştırma öğrencilerine daha fazla ilgi gösteriyorum. Sınıfta ders anlatırken işte yanına gidiyorum geliyorum yardım ediyorum, otomatikman genelde bu kızlarda çok fazla, niye öğretmen onunla ilgileniyor da bizimle ilgilenmiyor diye ona sataşıyorlar." (Ö16)

"Kasıtlı mı, yapan çocuklar tarafından mı? Tabi bilerek yapıyorlar." (Ö30)

"*Kasıtlı olduğunu sanmıyorum, çocukların eğlence amacı yani ona bir şey yaptırıyor olmaktan zevk alıyorlardı ama bunun kötü bir şey olduğunu bilmiyorlardı*." (Ö9) şeklindeki ifadenin analizi sonucunda öğrencilerin bu davranıştan zevk alındığı, dolayısıyla kasıtlı olduğuna karar verilmiştir.

Alt temaya ilişkin Nvivo 11 analiz programı ile hazırlanan görsele yer verilmiştir.

Görsel 4.11. Öğrenciye yapılan zarar verici davranışların kasıtlı olup olmamasına ilişkin öğretmen görüşleri



4.2.9. Öğrenciye Uygulanan Akran Zorbalığının Öğrenciyi Olumsuz Etkileme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenciye uygulanan akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumu ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.14' de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğrenciye uygulanan akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumu	Frekans
Öğrencinin olumsuz şekilde etkilenmemesi	11
Öğrencinin olumsuz şekilde etkilenmesi	4

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, 11 öğretmen öğrencisinin uygulanan akran zorbalığından olumsuz şekilde etkilenmediğini, öğrencilerin kendilerine uygulanan zorbalığın farkında olmadıklarını veya bir süre sonra bu davranışı unuttuklarını belirtmiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencinin olumsuz şekilde etkilenmediği görüşünde olan öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

"Hiç öyle bir şeyin farkında bile değil, evet kendine zorbalık yapıldığının farkında bile değil, evet yani dışlanıldığının farkında bile değil, o aynı şekilde devam ediyor." (Ö10)

"Etkilenmiyordu sonra unutuyordu öbür teneffüse bir şey kalmıyordu." (Ö9)

"Hiç etkilenmiyor. Bu çocukların güzel bir özelliği." (Ö25)

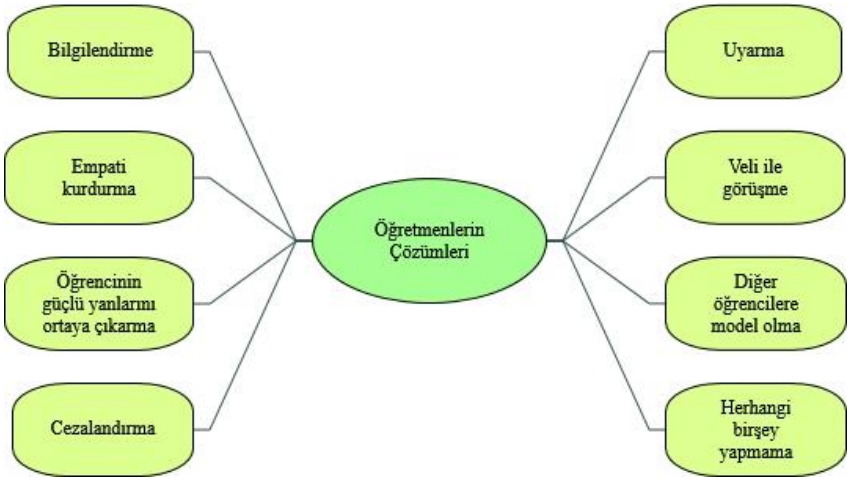
Dört öğretmen ise öğrencilerinin akran zorbalığından olumsuz şekilde etkilendiğini, öğrencilerin okula gelmek istemediklerini ve üzülüp ağladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

"Alay ediyorlar diyor dalga geçiyorlar aşağılıyorlar beni diye söylüyor…Gelmek istememelerinin sebeplerinden birisi de bu zaten okula gelmek istememesinin sebebi… Devamsızlıklarının sebeplerinden biri de bu." (Ö16)

"…onunla dalga geçtiklerinde içten içe üzüldüğünü düşünüyorum ve ortamdan uzaklaşıyor." (Ö23)

"Okula gelmeyi seviyor ama bir süre etkilendi. Dördüncü sınıflar onu sıkıştırıp alay etmeye dalga geçmeye çalıştılar. Onu bir dairenin içine alıp etrafında bir şeyler yaptıklarını gördüm. Hemen müdahale ettik diğer öğretmen arkadaşlarla. Çocuklarla konuştuk uyardık. Sonrasında o çocuklar gelip ondan özür dilediler. Bu olay olunca bir süre sınıftan dışarı çıkmak istemedi." (Ö29)

4.3. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Çözümleri



Şekil 4.2. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri

Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik çözümlerini belirlemek amacıyla görüşleri alınmış ve verdikleri yanıtların analizi sonucunda akran zorbalığına ilişkin çözümleri ile ilgili bulgulara Tablo 4.15'de yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri

Öğretmenlerin Çözümleri	Frekans
Bilgilendirme	14
Uyarma	11
Empati kurdurma	11
Veli ile görüşme	5
Yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkarma	4
Diğer öğrencilere örnek/model olma	4
Cezalandırma	3
Herhangi bir şey yapmama	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik çözümleri ile ilgili; normal gelişim gösteren öğrencileri yetersizliği olan öğrenci ile ilgili bilgilendirme (n=14), yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri uyarma (n=11) ve yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilere empati kurdurma (n=11) ifadelerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin beşi yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri velileri ile görüştüğünü, dördü yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkardığını, dördü yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu şekilde davranarak diğer çocuklara örnek/model olmaya çalıştığını, üçü yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri cezalandırdığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden sadece biri (Ö7) akran zorbalığını önlemek için "*Herhangi bir şey yapmadım*" ifadesini kullanmıştır.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığına çözüm olarak, normal gelişim gösteren öğrencileri yetersizliği olan öğrenci ile ilgili bilgilendirdiğini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Normal çocuklarla Rabia'nın özelliklerinden bahsettik, nasıl bir çocuk olduğundan bahsettik, çocuklar anladılar." (Ö5)

"Geçen yıl onun farklı olduğunu, ağır öğrendiğini sınıfta konuştum. Bu yıl gerek kalmadı, kabullendiler." (Ö8)

"Onunla ilgili sorular sordular. Çocuklara o gelmeden açıklama yaptım… Geldiğinde onu sınıfa almayıp çocukları o an bilgilendirdim. Onlar kadar normal davranış gösteremeyeceğini ve görüntüsünün farklı olduğunu söyledim." (Ö18)

"Öğrencinin olmadığı zamanda, öğrencinin durumunu çocukların anlayabileceği seviyede anlatarak yardımcı olabileceğimizi söylüyorum… Açıklayıcı bilgi verdiğinizde çocuk bunu kabullenir. Öğretmenin bilgi vermesi önemli." (Ö28)

Yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri uyardığını dile getiren öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Dördüncü sınıflar onu sıkıştırıp alay etmeye dalga geçmeye çalıştılar. Onu bir dairenin içine alıp etrafında bir şeyler yaptıklarını gördüm. Hemen müdahale ettik diğer öğretmen arkadaşlarla. Çocuklarla konuştuk uyardık." (Ö29)

"Uyarıyoruz çocukları." (Ö6)

Yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilere empati kurdurduğunu belirten öğretmenlerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Gülüşmelere çok nadir derslerde şahit oldum. Sende yanlış cevap verebilirsin, kendini onun yerine koy şeklinde konuştum." (Ö8)

"Empati kurmanın önemini oturtmaya çalıştım. Sana yapılsa ne hissedersin ne düşünürsün. Yapmaya çalıştığım en büyük şey bu." (Ö24)

"O çocuğun özel bir çocuk olduğunu davranışlarında dikkatli olmaları gerektiğini onların da başına gelebileceğini, hepsinin bir gün engelli olabileceğini anlattım, konuştuk." (Ö29)

"Empati kurmalarını sağladım. Her davranışta bunu söyledim, sana yapılsa hoşuna gider mi?" (Ö26)

Yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencilerin velileri ile görüştüğünü dile getiren öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

"Çok ileri bir safhadaysa veli ile görüşebiliyoruz bunun sebebini" (Ö17)

"Bunu yapan çocukları birebir çağırıyorum ailelerini" (Ö19)

Zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığına çözüm olarak, yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkardığını dile getiren öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Onun kuvvetli yönlerini ortaya çıkararak önledim." (Ö4)

"Daha çok yaptığı şeyleri öne çıkarıyorum." (Ö20)

Yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu tutum sergileyerek diğer öğrencilere örnek/model olduğunu belirten öğretmenlerden doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"Önce kendim saygı ve sevgi gösterdim, örnek oldum. Onun değerli bir birey olduğunu hissettirdim." (Ö4)

"Akran zorbalığının olmaması sebebi benim tutumum bence biraz. Ben çalışmalar sırasında onu hiç sınıfın dışında bırakmadım. Tüm çalışmalara onu da kattım. Özellikle 1. sınıfta hep yanında durdum. Arkadaşları da beni örnek alarak onunla ilgilendiler." (Ö1)

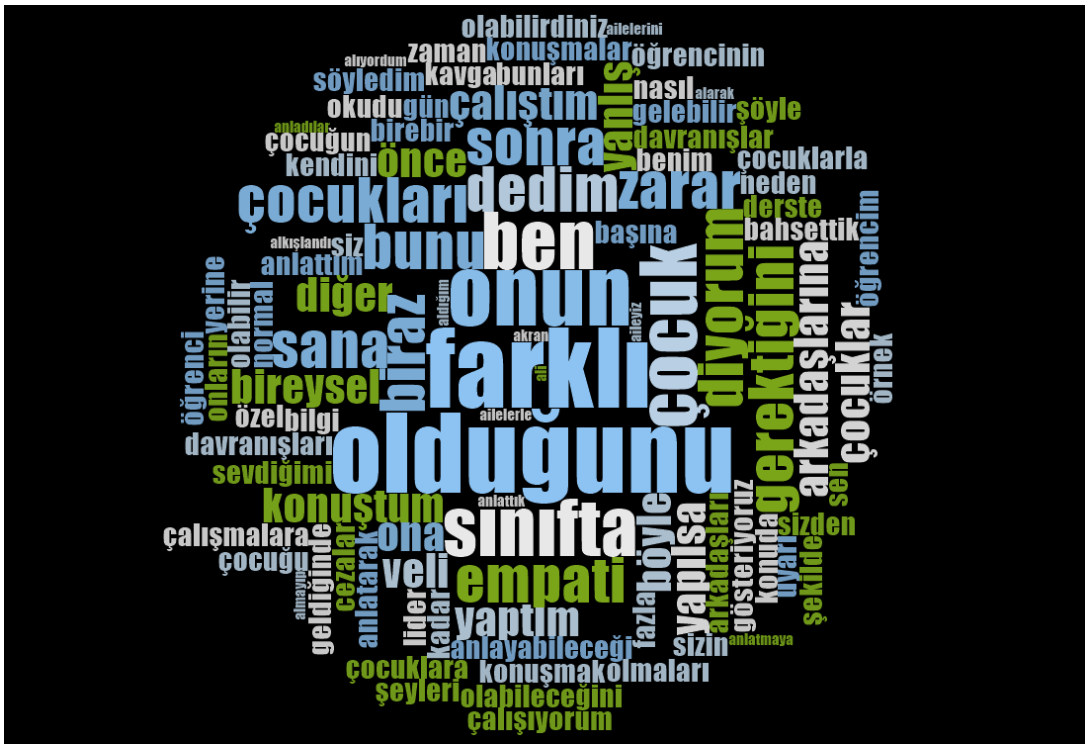
Zihin yetersizliği olan öğrenciye zorbalık uygulayan öğrencileri cezalandırdığını dile getiren öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Bireysel konuşmalar işe yaramazsa sert cezalar verdiğim de oldu." (Ö9)

"Derste onu fazla derse kaldırmama, ondan sonra ödevlerde onla gidip ilgilenmeme böyle cezalar veriyorum." (Ö16)

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri temasına ait görsel 4.12'de sunulmuştur.

Görsel 4.12. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri



Takip eden bölümde araştırma bulguları alan yazın ile tartışılmıştır.

V. TARTIŞMA VE SONUÇ

Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular "öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları", "öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin gözlemleri" ve "öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümleri" olmak üzere üç başlıkta incelenmiş, ulaşılabilen alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığına ilişkin algıları teması ile ilgili bulgular; öğretmenlerin akran zorbalığı kavramına ilişkin çağrışımları ve öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri alt temalarında toplanmış ve tartışılmıştır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili çağrışımlarının; şiddet uygulamak, itmek, vurmak, aşağılamak, baskı yapmak, zorla bir şey yaptırmak ve alay etmek kavramlarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmenler akran zorbalığını en sık "şiddet uygulamak" kavramı ile bağdaştırmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin akran zorbalığını fiziksel zorbalık ile daha çok bağdaştırdıkları (itmek ve vurmak), sözel zorbalık çeşitlerinden sadece alay etmeyi dile getirdikleri ve diğer sözel zorbalık türlerine yer vermedikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda akran zorbalığı türlerinden en çok sözel zorbalığın gerçekleştiği (Bear ve diğ. 2015; Norwich & Kelly, 2004; Zeedyk ve diğ. 2014); fakat akran zorbalığının öğretmenlerde fiziksel hasar bırakan ve gözlenebilen davranışları çağrıştırdığı görülmektedir. Alan yazında özel gereksinimli bireylere uygulanan sosyal zorbalık çeşitlerinden biri; yetersizliği olan çocuğun dışlanması (Llewellyn, 2000) olmasına rağmen, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çağrışımlarında "dışlanma" ifadesini kullanmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları temasının bir diğer alt teması, öğretmenlerin akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 15'i akran zorbalığının sebebi olarak, zorbalık uygulayan çocuğun ailevi özelliklerini göstermiştir. Ailesinde zorbalık olan çocukların okulda akranlarına zorbalık uygulama olasılıkları olduğunu, çocuğun ailesinde şahit olduğu veya bizzat yaşadığı (dövme gibi) olayları/sıkıntıları okula yansıttığını dile getiren öğretmenlerin ifadeleri Banks (1997), Bowes ve diğ. (2009) ve Aküzüm ve Oral (2015) ın ifadeleri ile benzerdir. Banks (1997) ilginin ve sıcaklığın az olduğu, problemleri çözmek için fiziksel şiddete başvurulan ve fiziksel cezaların verildiği bir aile ortamına sahip çocukların zorbalık sergilediğini belirtmiştir. Bowes ve diğ. (2009) ile Aküzüm ve Oral (2015) da aileden şiddet görmenin ve aile içi şiddete tanık olmanın zorbalıkla ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Akran zorbalığında zorbalık uygulayan çocuğun kendisini üstün ve güçlü görmesi zorbalık sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Çınkır & Kepenekci, 2003) ve mevcut araştırmada da sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulanmasının sebeplerinden biri olarak bunu dile getirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden dördü akran zorbalığının sebebi olarak özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel geriliğinin olmasını ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçları, kaynaştırma uygulaması kapsamında genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri yetersizliklerinin olması (Blake vd., 2012; Christensen vd., 2012; Rose & Monda-Amaya, 2011; Son, 2011; Son vd., 2014), zihinsel ve bilişsel olarak yaşıtları ile aynı seviyede olmamalarının (geri olmaları) (Carter & Spencer, 2006) ve problem davranışlar sergilemelerinin (Rose, Espelage & Monda- Amaya, 2009; Rose, Monda-Amaya & Espelege, 2011) özel gereksinimli çocukların akranları tarafından zorbalığa maruz kalmasında olası sebepler arasında olabileceğini ifade eden alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin gözlemleri temasında elde edilen bulgular; öğrenciye uygulanan akran zorbalığı türleri, akran zorbalığının gözlendiği

ortamlar, akran zorbalığını uygulayan kişi, akran zorbalığı uygulanırken sınıftaki diğer çocukların turum ve davranışları, öğrencinin akran zorbalığı ile ilgili paylaşımları ve akran zorbalığının öğrenciyi olumsuz etkileme durumu alt temaları altında tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda zihin yetersizliği olan öğrenciye en sık uygulanan zorbalık türleri sırasıyla sözel zorbalık, sosyal zorbalık ve fiziksel zorbalık olarak bulunmuş olup, bu bulgu Bear ve diğ. (2015) ile Hartley ve diğ. (2015)'in çalışmaları ile paralellikle göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun aksine; Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2013) ile Dickinson (2006) çalışmalarında özel gereksinimli bireylere uygulanan zorbalık türlerini araştırmışlar ve en sık gözlenen zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğunu belirtmişler; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008) kaynaştırma öğrencilerine uygulanan akran zorbalığı ile ilgili yürüttükleri çalışmada, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından fiziksel zorbalığa maruz kalma oranının %68.8, sözel zorbalığa maruz kalma oranının ise %25 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son (2011) ise yürüttüğü araştırmada, gözlemlenen zorbalık türlerini en çok gözlemlenenden en az gözlemlenene doğru sosyal zorbalık, sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık olarak sıralamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıflarında özel gereksinimli öğrenciye en çok sözel zorbalık uygulandığı görülmektedir. Fakat öğretmenlerden akran zorbalığı ifadesine ilişkin çağrışımlarını betimlemeleri istendiğinde, en fazla fiziksel zorbalık türlerinden vurma ve itmeyi söyledikleri, sözel zorbalık türlerinden sadece alay etmeyi dile getirdikleri ve alay etmenin de son sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin sözel zorbalık türlerini akran zorbalığı olarak algılamadığı/önemsemediği ve Rose ve Monda- Amaya (2011)'nın öğretmenlerin bazı problem davranışları zorbalık olarak görmediği ifadesi ve bunun yanı sıra Yoon ve Kerber (2003)'in öğretmenlerin fiziksel zorbalığı, sözel ve sosyal zorbalığa kıyasla daha fazla ciddiye aldıkları ve müdahale etme eğiliminde bulundukları görüşü ile uyumluluk gösterdiği düşünülmektedir.

Sözel zorbalık türleri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin en çok dalga geçme/alay etmeyi, ardından sözel olarak sataşma ve isim takmayı gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Pivik, McComas ve Laflamme (2002) kaynaştırma öğrencileri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencilerin en çok rahatsız oldukları sözel zorbalık türlerinin isim takılması, işaret edilerek gösterilme, şaşkın bir ifadeyle kendisine bakılması, alay edilmesi, aptal şeklinde etiketlenmek ve diğer öğrenciler tarafından tehdit edilmek olduğunu belirtmişlerdir. Langevin ve diğ. (1998) ile Norwich ve Kelly (2004) yaptıkları çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerin sözel zorbalık türlerinden en çok isim takmaya maruz kaldığını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencisine uygulanan sosyal zorbalık türlerine bakıldığında en çok oyuna almama veya almak istememe ve dışlamanın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları zihin yetersizliği olan öğrencinin oyunlara alınmak istenmediği halde alındığını, bazı öğretmenler ise oyuna hiç alınmadığını dile getirmiş ve bu öğretmenlerin görüşleri oyuna almama/almak istememe alt temasında ele alınmıştır. Dışlama olarak alınan alt tema öğrencinin sosyal izolasyonu ve herhangi bir sosyal gruba alınmaması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Çulhaoğlu- İmrak (2009) çalışmasında yetersizliği olan çocukların, akranları tarafından yeterli bulunmadıkları oyunlara alınmadığını; Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2013), Pivik ve diğ. (2002); Swearer ve diğ. (2012) ve Şahbaz (2004) da sosyal olarak izole edildiğini ve dışlandığını; Kabasakal ve diğ. (2008) da kaynaştırma öğrencilerinin çok arkadaşlarının olmadığını ve sevilmediklerini, bir eş seçilmesi istendiğinde bir-iki çocuk dışında kimsenin ilk tercihinde kaynaştırma öğrencisini seçmediğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri zihin yetersizliği olan öğrencilerine akranları tarafından uygulanan fiziksel zorbalık hakkında en çok vurma ve itme davranışını gözlediklerini ifade etmişlerdir. Langevin ve diğ. (1998) özel gereksinimli çocuklarla yürüttükleri çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve çocukların akranları tarafından sıklıkla itme davranışına maruz kaldığını belirtmiştir.

Akran zorbalığının en çok gözlendiği ortamla ilgili olarak sınıf öğretmenleri, zorbalığın sırasıyla okul bahçesinde, sınıfta ve tuvalette gözlendiğini belirtmiştir. Bu sonuca paralel olarak Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2013) ile Langevin ve diğ. (1998) çalışmalarında zorbalığın en çok gözlendiği yerleri oyun alanı (bahçe), sınıf ve koridor olarak ifade etmiştir. Dickinson (2006) yetersizliği olan çocukların en çok oyun alanında (bahçe) zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Çınkır ve Kepenekci, (2003) de akran zorbalığının gerçekleştiği ortamları sırasıyla; okul bahçesi, sınıf, koridor, okul dışı ve tuvalet olarak sıralamıştır.

Zihin yetersizliği olan öğrenciye akran zorbalığı uygulandığında diğer çocukların tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmenlerden 11'i akran zorbalığı uygulandığını gören çocukların özel gereksinimli öğrenciyi koruduğunu dile getirmiştir. Bourke ve Burgman (2010) da benzer şekilde; yetersizliği olan çocuğun zorbalıktan korunmasında arkadaşların (diğer çocukların) önemli bir rol oynadığını ve diğer çocukların zorbalık uygulayanlara karşı özel gereksinimli çocuğu koruduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili paylaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden 12'si kaynaştırma öğrencisinin zorbalık uygulayan öğrencileri öğretmenine şikâyet ettiğini belirtmiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2013)'nun çalışmasında öğrencilerin %19'unun kendisine uygulanan zorbalığı öğretmeni ile paylaştığı görülmektedir. Öğretmenlerden dördü ise öğrencisinin kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili herhangi bir paylaşımda bulunmadığını dile getirmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Norwich ve Kelly (2004) çalışmalarında özel gereksinimli çocukların bir kısmının bu durumu görmezden geldiğini, sessiz kaldığını ve durumu öğretmenine söylemediğini ifade etmişlerdir. Green (2014)'in yürüttüğü nitel çalışmada, görüşme yapılan yedi öğrenciden beşinin bunu kimseye bildirmediği, bunu sebebi olarak da öğrencilerden birinin arkadaşları tarafından "tuhaf" şeklinde etiketlenmek istemediğini söylediği görülmüştür. Bourke ve Burgman (2010) ise öğrencilerin zorbalığı öğretmenlerinden ziyade kendi yaşıtlarıyla paylaştığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin akran zorbalığından olumsuz şekilde etkilenmediğini ifade etmiştir. Bu sonuca paralel olarak, Christensen ve diğ. (2012) kaynaştırma öğrencileri üzerinde zorbalığın ciddi bir etkisinin olmadığını ve zorbalığın onlar üzerindeki olumsuz etkisinin bilişsel özelliklerindeki gecikmelerden dolayı azalmış olabileceğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin akran zorbalığından olumsuz etkilendiğini dile getiren öğretmenlerin Norwich ve Kelly (2004)'nin çalışmasında olduğu gibi kaynaştırma öğrencisinin devamsızlığında artış olduğunu ve okula gelmek istemediğini ifade ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Green (2014) de öğrencilerin zorbalık yapılan ortamda bulunmaktan kaçındığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin çözümlerine bakıldığında, bilgilendirme, uyarma, empati kurdurma, veli ile görüşme, yetersizliği olan öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkarma, diğer öğrencilere model olma ve cezalandırmanın kullanıldığı görülmektedir. Alan yazın doğrultusunda bilgilendirme, uyarma, veli ile görüşme ve diğer öğrencilere model olma alt temalar tartışılmıştır.

Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli öğrencilerin zorbalığa maruz kalmasını önlemek ve akranları tarafından kabulünü sağlamak amacıyla normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmelidir (Batu, 2000; Uysal, 1995). Araştırmadaki öğretmenlerin 14'ü sınıfındaki öğrencileri zihin yetersizliği olan öğrencinin özellikleri (daha yavaş öğrendiği, bazı davranış problemleri olabileceği gibi) hakkında bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bourke ve Burgman (2010)'ın yetersizliği olan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerden biri akran zorbalığını önlemek için zorbalık uygulayan çocuğun uyarılması veya disiplin cezası ile cezalandırılması gerektiğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada da sınıf öğretmenlerinden 11'i zorbalık uygulayan öğrenciyi uyardıklarını belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü zihin yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, onu hiçbir etkinliğin dışında bırakmayarak

öğrencilere örnek olduklarını dile getirmişlerdir. Batu ve Kırcaali- İftar (2016)'a göre, sınıf öğretmeninin özel gereksinimli öğrenciyi kabul eder bir tutum içerisinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin de o öğrenciye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Zorba ve kurbanların velileri ile görüşme, velileri zorbalık hakkında bilgilendirme ve müdahale adına iş birliği yapma, zorbalıkla müdahale etmede kullanılabilecek çözümlerden biridir (Uysal & Dinçer, 2012). Öğretmenler akran zorbalığının sebebi olarak ailesel nedenleri ilk sırada görmelerine rağmen, veli ile görüşmeyi bir çözüm aracı olarak kullanma dördüncü sırada yer almıştır. Öğretmenlerin veli ile görüşerek onları zorbalık hakkında bilgilendirmesine de önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden dördü özel gereksinimli çocukların gelişimsel yetersizliklerinin olduğunu ve bu yüzden de akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtmiştir. Rose ve Monda- Amaya (2011) da benzer şekilde sosyal beceri yetersizliklerinin akran zorbalığına sebep olabileceğini ve sınıf öğretmenlerinin yetersizliği olan çocuklara uygun sosyal becerileri kazandırması ile akranları tarafından zorbalığa maruz kalmalarının azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Fakat araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin zorbalığı önlemek için kullandıkları çözüm yollarının uyarma, cezalandırma, zorba öğrencinin ebeveyni ile görüşme gibi sadece zorbalık yapan öğrenciye yönelik olduğu, yetersizliği olan öğrenci ile herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Öneriler

✓ Bu çalışma sadece Edirne ilindeki ilkokullara devam eden zihin yetersizliği tanısı almış kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle, yetersizliği olan öğrenciye uygulanan akran zorbalığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma ulusal çapta genişletilebilir ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık ile ilgili daha geniş ve ayrıntılı veriler elde edilebilir.

✓ Çalışmada sadece zihin yetersizliği tanısına sahip çocukların öğretmenleri ile görüşülmüştür. Otizm, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ortopedik yetersizliğe sahip çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığını belirlemek amacıyla da çalışmalar yürütülebilir.

✓ Bu çalışmada sadece ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür, sonraki çalışmalarda ortaokul ve liselerde özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı zorbalık ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

✓ Bu çalışmada veriler sadece öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerle görüşme, normal gelişim gösteren öğrencilerle görüşme, rehber öğretmenler ile görüşme ve okulun farklı ortamlarında (bahçe, sınıf, koridor gibi) gözlem yapma yoluyla verilerin çeşitlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

✓ Türkiye'deki okullarda kaynaştırma öğrencilerine uygulanan zorbalıkla mücadele edilebilmesi için, öncelikle okul müdürünün ve ardından okuldaki diğer tüm personelin kaynaştırma öğrencisini kabul eden bir tutuma sahip olması ve okul kültürünü geliştirmesi önerilebilir.

✓ Akran zorbalığı ve özel gereksinimli çocuklara uygulanan akran zorbalığı hakkında sınıf öğretmenlerine zorbalığın oluşmasını önlemek amacıyla yapılacaklar ve zorbalık meydana geldikten sonra yapılacak hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir.

✓ Özel gereksinimli bir öğrencinin öğrenim gördüğü okula devam eden normal gelişim gösteren çocuklara, zorbalığı azaltmak/ önlemek adına, yetersizliği olan çocukla ilgili farkındalık ve bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

✓ Bu çalışmada çocukların zorbalık uygulamasının ailevi sebeplere dayandırılması sonucundan yola çıkarak, normal gelişim gösteren çocukların aileleri

özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilebilir, olumlu bir tutuma sahip olmaları ve çocuklarına olumlu örnek olmaları için çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983). 13.04.2016 tarihinde http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf adresinden erişildi.

AAIDD. (2010). FAQs on Intellectual Disability. 13.04.2016 tarihinde https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual disability#.Vw5O9NSLQ1g adresinden erişildi.

Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu, & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 21-73). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akalın, S. (2016). Zihin yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.

Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, *61*, 1-30.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self- efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(4), 235-246.

APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (Fifth Edition). Arlington: American Psychiatric Publishing.

Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri, anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 3-53). Ankara: Vize Yayıncılık.

Ataman, A. (2013). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 1-19). Ankara: Vize Yayıncılık.

Atkın, N. (2010). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde, (s. 19-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, *50*, 316-324.

Banks, R. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Digest*. Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf

Batu, S. (2000a). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(4), 35-45.

Batu, S. (2000b). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 2*(1), 57-71.

Batu, S. (2013). Yasal dayanaklar ve kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak, & S. Odluyurt (Ed.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 9-24). Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, *44*(1), 98-116.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open University Press.

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly*, *27*(4), 210-222.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). What is inclusion? In M. E. Block, *A Teacher's guide to ıncluding students with disabilites in general physical education, Third Edition* (s. 15-28). Baltimore: Brookes Publishing Company.

Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, *25*(3), 359-371.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *48*(5), 545-553.

Bridge, B. (2010). *Zorbalık- mobbing* (2. b.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Britten, N. (1995). Qualitative research: qualitative interviews in medical research. *Bmj*, *311*, 251-253.

Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, *23*(4), 451-461.

Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 11-23.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, *5*(1), 49-65.

Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied and the bystander*. HarperCollins.

Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, *22*(1), 63-77.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123-130.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, *11*(3), 98-101.

Çınkır, Ş., & Kepenekçi, Y. K., (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *34*(34), 236-253.

Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Deiner, P. L. (2013). *Inclusive early childhood education: development, resources and practices*. Wadsworth: Cengage Learning.

Dickinson, K.L. (2006). *Children with and without Disabilities: Perceptions and responses towards bullying at school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware.

Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 63-77). Ankara: Pegem Akademi.

Dikici Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma. A. D. Sığırtmaç, & E. D. Gül (Ed.), *Okulöncesinde özel eğitim* içinde (s. 28-43). Ankara: Kök Yayıncılık.

Dikici- Sığırtmaç, A. D., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 205-223.

Eripek, S., & Vuran, S. (2015). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s.245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.

Eripek, S. (2004). Özel gereksinimli olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2009). *Zihin yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.

Falvey, M. A., & Givner, C. C. (2005). What is an ınclusive school? In R. A. Villa, & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 1-11). 24.10.2016 tarihinde https://ebookcentral.proquest.com/lib/trakya/reader.action?docID=3002114 adresinden erişildi.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice, 17*, 381-458.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers*. Pearson Education Company.

Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies, 34*(2), 105–117.

Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with ınclusion. *SRATE Journal, 19*(1), 30-35.

Green, B. (2014). *Bullying of ındividuals with disabilities on a college campus: A Qualitative Ssudy*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University.

Gresham, F. M., Sugaı, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379 – 400.

Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The Peer Relations of Mildly Delayed and Nonhandicapped Preschool Children in Mainstreamed Playgroups. *Child Development, 58*, 1556-1572.

Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı* (2 b.). Ankara: Kök Yayıncılık.

Güzel Özmen, R. (2003a). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 1-17.

Güzel Özmen, R. (2003b). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children, 81*(2), 176-193.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta- analytic review of cross- sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(4), 441-455.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children an ıntroduction to special education* (10th ed.). Pearson.

Kabasakal, H. Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 169-176.

Kafia, E. (2014). Teachers and parents awareness- A key factor to success of ınclusive education. *European Scientific Journal, 10*(28), 327-335.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 1-13.

Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 1-13.

Kargın, T. (2014). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. B. Sucuoğlu & T. Kargın (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler* içinde (s. 21-69). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kartal, H. (2008). İlköğretim öğrencileri arasında zorbalığın yaygınlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, 207-217.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(2), 207-227.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 25-48.

Katsiyannis, A., Yell, M. L., & Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th anniversary of the ındividuals with disabilities education act. *Remedial and Special Education*, *22*(6), 324-334.

Keogh, B. K. (2007). Celebrating PL 94-142: The education of all handicapped children act of 1975. *Issues in Teacher Education*, *16*(2), 65-69.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 17-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, *115*(2), 357-363.

King, I. C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory into practice*, *42*(2), 151-158.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (s. 274-308). New York: Cambridge University Press.

Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, *25*, 12-24.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, *52*(1), 31-60.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *42*(2), 106-115.

MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 15.10.2016 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 15.10.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html adresinden erişildi.

MEB. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 11.10.2016 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden erişildi.

Metin, N., & Işıtan, S. (2015). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 159-184). Ankara: Eğiten Kitap.

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, *26*(2), 169-178.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, *30*(1), 43-65.

Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırma ortamlarında etkili öğretim uygulamaları. S. Batu, A. Çolak, & S. Odluyurt (Ed.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 83-106). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S., & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak, & S. Odluyurt (Ed.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 25-37). Ankara: Vize Yayıncılık.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 411-448). Lawrence Erlbaum Associates.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Maiden: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(6), 196-200.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), 495-510.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, *60*(6), 12-17.

Özdemir, S. (2010). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 292-324). Ankara: Pegem Akademi.

Özokçu, O. (2016). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 81-107). Ankara: Maya Akademi.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357-389.

Parsons, L. (2005). *Bullied teacher, bullied student: How to recognize the bullying culture in your school and what to do about ıt.* Canada: Pembroke Publishers.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice, 4*(2), 148-169.

Pekel-Uludağlı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(56), 77-92.

Peters, J. (1999). What is inclusion?. *The Review: A Journal of Undergraduate Student Research, 2*(1), 15-21.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *2*(2), 531-562.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children, 69*(1), 97-107.

Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, *3*(4), 465–476.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *48*(9), 583-590.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it.* ACER Press.

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2011). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, *48*(2), 99-107.

Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda- Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, *29*(7), 761-776.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114-130.

Rowe, B. N. (2007). *Self-reported peer victimization in middle school students with and without mild educational disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky.

Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creative ınclusive classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall.

Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students*. Columbus, Ohio: Pearson.

Salend, S. J., & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.

Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives, 40*, 169-191.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour, 26*, 1-9.

Son, E. (2011). *Peer victimization of children with disabilities: Examining prevalence and early risk and protective factors among a national sample of children receiving special education services*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New Jersey.

Son, E., Peterson, N. A., Pottick, K. J., Zippay, A., Parish, S. L., & Lohrmann, S. (2014). Peer victimization among young children with disabilities: Early risk and protective factors. *Exceptional Children*, *80*(3), 368-384.

Sucuoğlu, B. (2003). Sorun davranışlar kontrol listesi Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 18*(52), 77-91.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 120-173). Ankara: Kök Yayıncılık.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, *50*(4), 503-520.

Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. A. Konrot (Ed.). *13. Ulusal özel eğitim bildirileri: özel eğitimden yansımalar* içinde (s. 82-92). Ankara: Kök Yayıncılık.

Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, *5*(4), 470-483.

Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs*. (Fourth Edition). RoutledgeFalmer.

Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. (Fifth Edition). Routledge.

WHO. (1993). The ICD-10 *classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*, 673–696.

Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileri ile okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying, elementary teachers' attitudes and intervention strategies. Research In Education, *69*, 27-35.

Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability or typical development: victim and parent perspectives. *Research İn Autism Spectrum Disorders*, *8*(9), 1173-1183.

EKLER

Ek 1. İzin yazısı

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.11650595 20/10/2016
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11/10/2016 tarihli ve 40317 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi ***Zekiye Hande ÜNAL***'ın 01/10/2016 - 19/05/2017 tarihleri arasında Edirne İl merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ***"Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri"*** konulu tez çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi ***Zekiye Hande ÜNAL***'a ait anket çalışmasının 01/10/2016 - 19/05/2017 tarihleri arasında Edirne İl merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/10/2016

Mustafa ERGÜN
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr Tel : (0 284) 212 61 22 Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks: (0 284) 212 61 26 Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : (2302)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden efa6-8081-3642-8cf8-b5e7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğretmenler,

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'de Engelli Çalışmaları alanında yürütülen yüksek lisans tez çalışmamın amacı, kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda demografik bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Sizden edineceğimiz verilerde kayıp olmaması ve bilgilerin eksiksiz değerlendirilebilmesi için izniniz doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Vereceğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacak olup, araştırma dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın sonuçlarının güvenilir olması için lütfen her soruya içtenlikle ve samimiyetle cevap veriniz.

Katkı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zekiye Hande ÜNAL

1) Cinsiyetiniz

a. Kadın **b**. Erkek

2) Yaşınız

a. 20-25 **b**. 26-30 **c**. 31-35 **d**. 36-40 **e**. 41 ve üstü

3) Öğretmenlik deneyiminiz

a. 1-5 **b.** 6-10 **c.** 11-15 **d.** 15-20 **e.** 20 ve üzeri

4) Görev yaptığınız sınıf düzeyi

a. 1.Sınıf **b.** 2. Sınıf **c.** 3. Sınıf **d.** 4. Sınıf

5) Görev yaptığınız sınıfın mevcudu

a. 20-30 **b.**30-40 **c.** 40 ve üzeri

6) Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi sayısı

a. 1 **b.** 2 **c.** 3

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış görüşme formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. "Akran zorbalığı" ifadesi sizde ne çağrıştırıyor? (Uzun süreli ve sıklıkla uygulanan vurma, itme, alay etme, isim takma, arkadaşları tarafından dışlanma gibi şeylerden hangileri sizce akran zorbalığını ifade edebilir?)
2. Arkadaşları, kaynaştırma öğrencisine fiziksel olarak zarar verici hangi davranışları sergiliyor?
3. Fiziksel olarak zarar verici davranışlar ne sıklıkla ve ne kadar süreyle gerçekleşiyor?
4. Arkadaşları kaynaştırma öğrencisine sözel olarak sataşma, isim takma, alay etme, hakaret etme gibi davranışlardan hangilerini sergiliyorlar?
5. Sözel olarak zarar verici davranışlar ne sıklıkla ve ne kadar süreyle gerçekleşiyor?
6. Arkadaşları kaynaştırma öğrencisine, dışlama, hakkında dedikodu çıkarma gibi sosyal olarak zarar verici ne tür davranışlar sergiliyorlar?
7. Sosyal olarak zarar verici davranışlar ne sıklıkla ve ne kadar süreyle gerçekleşiyor?
8. Normal gelişim gösteren öğrencileriniz kaynaştırma öğrencisine zarar verme davranışını kasıtlı olarak mı yapıyorlar?
9. Zorbalık davranışını en çok hangi zamanlarda gözlemlediniz? (Teneffüs, ders saati gibi)
10. Zorbalık davranışını en çok hangi ortamlarda gözlemlediniz? (Sınıf, kantin, bahçe gibi)
11. Zorbalık davranışı sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisine sınıf arkadaşları tarafından mı yoksa okuldaki diğer öğrenciler tarafından mı tarafından yapılıyor?
12. Kaynaştırma öğrenciniz arkadaşları tarafından kendisine uygulanan zorbalık ile ilgili sizinle neler paylaştı?
13. Kaynaştırma öğrenciniz uygulanan bu zorbalıktan nasıl etkileniyor? (Okula gelmek istememe, devamsızlıkta artış gibi)
14. Arkadaşları kaynaştırma öğrencisine zorbalık uygularken, sınıftaki diğer öğrencilerin tutumları ve davranışları nasıl? Bu konudaki gözlemleriniz nelerdir?
15. Sizce akran zorbalığının sebepleri neler olabilir?
16. Akran zorbalığını önlemek için ne tür önlemler aldınız?