T. C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİMDALI
DOKTORA TEZİ

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK AKRAN ZORBALIĞI

ŞAHİN CİNCİOĞLU
1178237204

Danışman: Doç. Dr. DEMİRALİ YAŞAR ERGİN

Edirne, 2023

Tezin Adı: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığı
Hazırlayan: Şahin CİNCİOĞLU

ÖZET

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını etkileyen etmenleri saptamaktır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması öğretmen görüşlerini saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamadaki örneklemini 2019-2021 öğretim yıllarında Edirne merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 147 ilkokul (1. Kademe) öğretmeni ve 109 ortaokul (2. Kademe) öğretmeni olmak üzere kaynaştırma sınıflarında görev yapan 256 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak anket ve Akran Zorbalığı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması veli ve rehber öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasının çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yıllarında Edirne merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul (1. Kademe) ve ortaokul (2. Kademe)da eğitim gören 10 kaynaştırma öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasındaki bulguları desteklemek için kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin bulunduğu okullardaki 4 rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında veri toplama aracı olarak veli görüşme formu ve öğretmen görüşme formundan yararlanılmıştır. Birinci araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı, dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını olumsuz karşılayan öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci araştırma sonucuna göre çocuklarının akran zorbalığına uğrama sorununa karşı genellikle okul yönetimi ve öğretmenlerin ilgisiz oldukları ve onları umursamadıklarını ve okuldan yeterli desteği bulma konusunda

memnuniyetsiz oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve akran zorbalığı ile başa çıkmaya yönelik eğitimlerin verilmesi ve kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığına karşı öğretmen-veli-okul işbirliği çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Zorbalık, Mağduriyet, Akran Zorbalığı.

Title of Thesis: Peer Bullying towards Inclusion Students

Prepared by: Şahin CİNCİOĞLU

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the factors affecting the bullying behaviours to which students with special needs in inclusion/integration classes are exposed as victims. The research consists of two stages. In the first stage of the study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used to determine the views of teachers. The sample of the first stage of the research consists of 256 teachers working in inclusion classes, including 147 primary school (1st stage) teachers and 109 secondary school (2nd stage) teachers affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Edirne in the 2019-2021 academic years. In the first stage of the study, questionnaire and Peer Bullying Scale were used as data collection tools. In the second stage of the research, case study, one of the qualitative research methods, was used to determine the views of parents and school counselors. The study group of the second phase of the research consists of 10 parents of inclusion/integration students studying in the official primary school (1st stage) and secondary school (2nd stage) affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Edirne in the 2021-2022 academic years. In order to support the findings in the second stage of the research, semi-structured interviews were conducted with 4 school guidance teachers in schools where the parents of inclusive students are present. In the second stage of the research, the parent interview form and the teacher interview form were used as data collection tools. According to the results of the first study, it was revealed that teachers' perception of peer bullying towards inclusive students in their classrooms was higher in teachers who negatively perceived the presence of inclusive students in their classroom(s) than teachers who perceived it positively. According to the results of the second research, it was

revealed that school administration and teachers were generally indifferent to the problem of their children being bullied by peers and that they did not care about them and were dissatisfied with finding adequate support from the school. According to the results obtained, it is necessary to provide training for teachers to develop positive attitudes towards inclusive education and to cope with peer bullying, and to carry out teacher-parent-school cooperation studies against peer bullying in inclusion/integration education.

Key words: Inclusion Education, Bullying, Victimisation, Peer Bullying.

ÖNSÖZ

Yapılan bu çalışma ile kaynaştırma eğitiminde öğrenim gören kaynaştırma öğrenclerinin maruz kaldığı akran zorbalığını ortaya koymak ve bu konu ile ilgili az sayıda araştırma bulunan alanyazına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında her zaman bana destek veren, fikirleri ile beni aydınlatan ve her an varlığını güçlü bir şekilde hissetiğim, hayatımın her döneminde benim için değerli olacak danışman hocam Doç.Dr. Demirali Yaşar ERGİN'e sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez döneminin her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen ve bana yol gösteren saygıdeğer hocalarım Doç.Dr. Zülfiye Gül ERCAN ve Doç.Dr. Mehmet YAVUZ'a teşekkür ederim. Tez savunmasında jürime katılıp beni onurlandıran Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ ve Dr. Öğrt. Üyesi Mine AKKAYNAK'a teşekkür ederim.

Hep yanımda duran ve desteğini hep hissettiğim hayat akradaşım biricik eşim Ecem CİNCİOĞLU ve dünyalar tatlısı canım oğlum Oğuz CİNCİOĞLU'na teşekkür ederim iyiki hayatımda varsınız.

Bugüne kadar bana her konuda destek olan beni çok güzel bir şekilde büyütüp yetiştiren canım annem Adife CİNCİOĞLU ile canım babam Doğan CİNCİOĞLU'na ve her zaman iyiki benim kardeşim dediğim çok sevdiğim kardeşim İrem CİNCİOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

İlköğretimden Doktora eğitimime kadar beni yetiştiren ve bu günlere gelmemde emek harcayan tüm hocalarıma teşekkürlerimi borç bilirim.

EDİRNE – 2023 Şahin CİNCİOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **İİ**
ABSTRACT ..... **İV**
ÖNSÖZ ..... **Vİ**
İÇİNDEKİLER ..... **Vİİ**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **Xİ**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 5
1.2. Amaç 6
1.3. Önem 7
1.4. Sayıltılar 9
1.5. Sınırlılıklar 9
1.6. Tanımlar 10
2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ **11**
2.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Bütünleştirme Eğitiminin Karşılaştırılması 13
2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları 14
2.3. Kaynaştırma Türleri 16
2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma 16
2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma 17
2.3.3. Tersine Kaynaştırma 17
2.4. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri 18
2.4.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı 18
2.4.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı 18
2.4.3. İşbirlikli (Birlikte) Öğretim Destekli Genel Eğitim Sınıfı 19
2.4.4 Destek Eğitim Odası 19
2.4.5. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni Desteği 19
2.4.6. İlişkili Hizmetler (Ek Hizmetler) 20
3. AKRAN ZORBALIĞI **21**
3.1. Akran Zorbalığı Türleri 23
3.2. Zorba ve Mağdurların Özellikleri 25
3.2.1. Fiziksel Özellikleri 26
3.2.2. Kişilik Özellikleri 26
3.2.3. Okul Özellikleri 27
3.2.4. Ailesel Özellikler 27

3.3. Akran Zorbalığına Yol Açan Nedenler....28
3.4. Akran Zorbalığının Etkileri....32
3.5. Akran Zorbalığında Aile ve Okul İşbirliğinin Önemi....34
3.6. Kaynaştırma Eğitiminde Akran Zorbalığı....36
3.7. Akran Zorbalığını Önlemede Kullanılan Uygulama Stratejileri....38
4. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR....45
4.1. Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar....45
4.2. Yurtiçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar....55
5. YÖNTEM....62
5.1. Nicel Araştırma Yöntemi....62
5.1.1. Araştırmanın Modeli....62
5.1.2. Evren ve Örneklem....62
5.1.3. Veriler ve Toplanması....63
5.1.3.1. Anket....63
5.1.3.2. Akran Zorbalığı Ölçeği....63
5.1.3.3. Uygulama....64
5.1.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması....65
5.2. Nitel Araştırma Yöntemi....66
5.2.1. Araştırma Modeli....66
5.2.2. Çalışma Grubu....66
5.2.3. Görüşme Formları....67
5.2.3.1. Veli Görüşme Formu....67
5.2.3.2. Öğretmen Görüşme Formu....67
5.2.4. Verilerin Toplanması....68
5.2.5. Verilerin Analizi....68
6. BULGULAR VE YORUM....70
6.1. Nicel Bulgular....70
6.1.1. Betimsel İstatistikler....70
6.1.2. Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenci İstatistikleri....70
6.1.3. En Çok ve En Az Gözlenen Akran Zorbalığı Davranışları....73
6.1.4. Akran Zorbalığı Boyutları Arası İlişki....77
6.1.5. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığı Algısının Değişkenlere Göre Farklılaşması....78
6.1.5.1. Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma....78
6.1.5.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma....81
6.1.5.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma....81
6.1.5.4. Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma....82
6.1.5.5. Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma....82
6.1.5.6. Haftalık Ortalama Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşma....84

6.1.5.7. Dersine Girilen Sınıf(lar)daki Kaynaştırma Öğrencilerinin Kim(ler) Olduğunu Biliyor Olma Değişkenine Göre Farklılaşma 85

6.1.5.8. Bu Öğretim Yılında Dersine Girdiği Sınıf(lar)daki Kaynaştırma Öğrencilerinin Toplam Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma 86

6.1.5.9. Meslek Hayatında Şimdiye Kadar Dersine Girdiği Sınıf(lar)daki Kaynaştırma Öğrencilerinin Toplam Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma87

6.1.5.10. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma 90

6.1.5.11. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Diğer Öğretmenlerin Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma 91

6.1.5.12. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Diğer Öğrencilerin Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma 91

6.1.5.13. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Diğer Öğrencilerin Velilerinin Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma92

6.1.5.14. Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Eğitimi Nasıl Yapacağına İlişkin Herhangi Bir Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma 93

6.1.5.15. Zorbalık/ Zorbalıkla Başa Çıkma/ Zorbalarla Eğitim Hakkında Herhangi Bir Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma 94

6.1.6. Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Akran Zorbalığı Boyutları Arasındaki Farklılıklar.....94

6.2. Nitel Araştırma Bulguları 102

6.2.1. Veli Görüşmesi Araştırma Bulguları.....102

6.2.1.1. "Velilerin Çocuğunuz akran zorbalığına uğruyor mu? Bu durumu çocuğunuz sizinle paylaştı mı? Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını nasıl anladınız?" Sorusu İle İlgili Görüşleri 103

6.2.1.2. "Velilerin çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinizde ne tepki verdiniz? Neler yaptınız?" Sorusu İle İlgili Görüşleri.....104

6.2.1.3. Velilerin çocuğunuzun akran zorbalığına uğramasıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin size ve çocuğunuza yaklaşımı ne oldu? Okuldan yeterli desteği bulabildiniz mi? Sorusu İle İlgili Görüşleri 105

6.2.1.4. Velilerin akran zorbalığına uğrayan çocuğunuzun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu nasıl? Sorusu İle İlgili Görüşleri 106

6.2.1.5. Velilerin çocuğunuza yönelik akran zorbalığını ortadan kaldırılması için okul idaresi, öğretmen, çocuğunuzun arkadaşları ve velilerden beklentileriniz nelerdir? Sorusu İle İlgili Görüşleri.....108

6.2.2. Rehber Öğretmen Görüşmesi Araştırma Bulguları 109

6.2.2.1. "Rehber öğretmenlerin okulunuzdaki kaynaştırma öğrencileri akran zorbalığına uğruyor mu?" Sorusu İle İlgili Görüşleri.....109

6.2.2.2. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi velileri çocuğunun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinde nasıl tepki veriyor?" Sorusu İle İlgili Görüşleri.....109

6.2.2.3. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi velileri okul yönetimi ve öğretmenlerden yeterli desteği bulabiliyor mu?" Sorusu İle İlgili Görüşleri.....110

6.2.2.4. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisinin okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik nasıl bir tutumu nedir?" Sorusu İle İlgili Görüşleri 111

6.2.2.5. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencilerinin velilerin akran zorbalığının önlenmesi adına beklentileri nelerdir?" Sorusu İle İlgili Görüşleri.....111

7. SONUÇ VE TARTIŞMA 113

8. ÖNERİLER.....122

KAYNAKLAR.....124

EK A. ANKET.....149

EK B. AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ.....151

EK C. VELİ GÖRÜŞME FORMU.....153

EK D. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....154

EK E. ETİK KURUL İZNİ.....155

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen örneklemi frekans dağılımı....62
Tablo 2. Akran zorbalığı ölçeği Rulon ve Cronbach içtutarlık katsayıları....64
Tablo 3. Akran zorbalığı ölçeği madde-toplam ve madde-hariç toplam içtutarlık katsayıları....64
Tablo 4. Akran Zorbalığı ölçeğinin normallik sınaması....65
Tablo 5. Akran Zorbalığı ölçeği için varyansların homojenlik testi....65
Tablo 6. Kaynaştırma öğrencileri deneyimi frekans dağılımı....70
Tablo 7. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci frekans dağılımı.71
Tablo 8. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olmasına yönelik tutumlar frekans dağılımı....71
Tablo 9. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre öğretmenin akran zorbalığı algısı betimsel istatistikleri....72
Tablo 10. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre öğretmenin akran zorbalığı algısı ANOVA sonuçları....73
Tablo 11. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (tüm ölçek)....74
Tablo 12. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (psikolojik doğrudan zorbalık)....75
Tablo 13. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (fiziksel şiddet)....76
Tablo 14. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (psikolojik dolaylı zorbalık)...76
Tablo 15. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (fiziksel rahatsız etmek)....77
Tablo 16. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (fiziksel eziyet etmek)....77
Tablo 17. Akran zorbalığı boyutları arası ilişki....78
Tablo 18. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının yaş değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri....79
Tablo 19. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının yaş değişkenine göre farklılaşması LSD değerleri....80
Tablo 20. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri....81
Tablo 21. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri....81
Tablo 22. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının görev yaptığı okul düzeyi değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri....82
Tablo 23. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri....83
Tablo 24. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının haftalık ortalama girdiği ders saati değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri....84
Tablo 25. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının haftalık ortalama girdiği ders saati değişkenine göre farklılaşması LSD değerleri....85
Tablo 26. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girilen sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin kim(ler) olduğunu biliyor olma değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri....86
Tablo 27. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının bu öğretim yılında dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri....86

Tablo 28. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri 88
Tablo 29. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşması LSD değerleri 89
Tablo 30 Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri 90
Tablo 31. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenlerin nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri.....91
Tablo 32. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri.....92
Tablo 33. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velilerinin nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri 93
Tablo 34. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağına ilişkin herhangi bir eğitim alma değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri 93
Tablo 35. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim alma.....94
Tablo 36. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (tüm örneklem) 95
Tablo 37. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (tüm örneklem)95
Tablo 38. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13a-fiziksel engelli).....96
Tablo 39. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13a-fiziksel engelli) 96
Tablo 40. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13b-görme engelli) 97
Tablo 41. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13b-görme engelli) 97
Tablo 42. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13c-işitme engelli).....97
Tablo 43. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13c-işitme engelli) 98
Tablo 44. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13d-zihinsel engelli).....98
Tablo 45. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13d-zihinsel engelli) 99
Tablo 46. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi (13e-otizm).....99
Tablo 47. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13e-otizm).....100
Tablo 48. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi (13f-özel öğrenme güçlüğü).....100
Tablo 49. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13f-özel öğrenme güçlüğü) 101
Tablo 50. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi (13g-dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) 101
Tablo 51. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13g-dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu).....102
Tablo 52. Alt Problemlere Yönelik Temalar.....102

1. GİRİŞ

Çocukların birlikte vakit geçirdiği, ilk ve en çok sosyal ilişki kurduğu okul ortamı sadece bir bilgi edinme ve öğrenme ortamı değil, aynı zamanda çocukların kendilerini keşfettiği, yaşama anlam katan beceriler kazandığı, benlik tasarımını oluşturduğu, güçlü ve zayıf yanlarını fark ettiği ilişkiler ağını oluşturmaktadır. Bir öğrenci günün önemli bir zamanını okul ortamında geçirmekte ve hem insanlar ile ilgili hem de çevresi ile ilgili duygu ve düşünce dünyasını okuldaki deneyimleri şeküllendirmektedir. Okulda akran zorbalığına maruz kalan bireyin özgüveni olumsuz etkilenmekte ve sosyal bakımdan sağlıklı ilişki kurması oldukça güç bir duruma gelmektedir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Yalnız, 2019).

Kaynaştırma eğitimi kaynaştırma öğrencisine en az kısıtlayıcı ortam ve sosyalleşme için elverişli eğitim imkanı sunması açısından hem özel gereksinimli öğrenciler için hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için önemlidir. Kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklar yaşıtları ile birlikte eğitim alırken okula devam eden arkadaşları, akranları ve öğretmenleri tarafından nasıl algılandıkları, kaynaştırma eğitimine devam çocukların akran ilişkileri özgüvenlerini, eğitimlerini ve ruhsal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Batu ve Kırcaali-iftar, 2005; Koçyiğit, 2015).

Okullarda bazı öğrencilerin çeşitli sebeplerle yapmış oldukları akran zorbalığının genelde zayıf ve güçsüz öğrencileri hedef alması bakımından bu durum kaynaştırma öğrencilerini risk altında bırakmakta ve eğitimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Akran zorbalığı sadece zorbalığa maruz kalan çocukları etkileyen olumsuz bir durum değildir, bu durum ortaya çıktığı her çevre için önemli bir sorunu ortaya çıkarır ve herkesi ilgilendirmesi gerekir. Akran zorbalığının önemsenmemesi ve normal olarak görülmesi sonraki dönemlerde zorbalığa uğrayan veya şahit olan çocuklarda çok büyük problemlere sebep olmakta ve toplum olarak tüm paydaşların bu sorunlara çözüm üretmesi gerekmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

Öğrenciler arası sosyal iletişimin ve etkileşimin doğası uzun yıllar sosyal bilim alanındaki uzmanlar tarafından üzerinde durulmamış, gizli ve karanlık yanı oluşturmuş ve görmezden gelinerek normal sosyal davranışlarda ortaya çıkan bir problem durumu olarak algılanmıştır (Dölek, 2002). Ancak bu problem durumu sosyal uyumsuzluğun yaratacağı krize dönüşebilen etkiler bakımından çok önemlidir. Değişik ülkelerde ortaya çıkardığı sonuçlara göre zorbalığa uğrayan çocukların intihara meyilli olmaları, okul katliamları yapmaları, depresyona girmeleri, içe kapanık olmaları ve akademik açıdan başarıda düşüş gibi etkiler akran zorbalığına maruz kalan çocukları fazlasıyla etkilemektedir (Rigby, 2002; Diamanduros, Downs, Jenkins, 2008; Gökler, 2009; Karataş, 2011; Ramirez, 2017).

Öğrenciler arasında yaşanan her alay etme, küçük düşürme, itme, kavga etme gibi şiddet içeren davranışların olması akran zorbalığı tanımı açısından yeterli görülmemektedir. Akran zorbalığı olarak değerlendirilmesi için saldırganca eylemin bir seferlik değil uzun süreli olması, güç dengesinin olmaması ve güçlü olanın güçsüze saldırması, sözel; fiziksel ve psikolojik olması genel kabul görmüştür (Olweus, 1995).

Zorbalık, İngiliz, Norveç, Avustralya ve Kuzey Amerika psikoloji literatüründe ortaya çıkmaya başlayan, okullarımızda kasıtlı ve kötü niyetli davranışların sergilenmesine neden olan ve kendine uygulama alanı bulan bir problemdir (Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015). Zorbalık ile ilgili Dünyanın çeşitli ülkelerinde çalışmaların yapılması ve önleyici programların uygulanması zorbalığın Dünyanın hemen her bölgesinde yaşanan bir sorun olduğunu göstermektedir (Karataş, 2011).

Okul çağında zorbalığa maruz kalan çocuklar olumsuz etkilenmekte ve etkileri uzun yıllar devam etmektedir. Dölek'e (2002) göre okullarda akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar; zorbaca davranışları önleme, zorbaca davranışlara müdahale etme ve durdurma, zorbaca davranışa karışan zorba veya mağdur çocukları iyileştirme çalışmalarıdır.

Akran zorbalığının önlenmesi çocukların gelişim süreçlerini önemli oranda etkilemektedir. Çocukluk yıllarında arkadaşlarına zorbalık yapan öğrencilerin

yetişkinlik şiddete daha fazla yatkın oldukları, çocukların okullarda karşılaştıkları zorbalık deneyimlerinin birçok istenmeyen yaşam deneyimlerine doğru yol açıcı etmen olarak görülebileceği, bundan dolayı akran zorbalığının sadece eğitimciler için ve evebeynler için değil aynı zamanda toplum sağlığı ve düzeni sorunu olduğu ve akran zorbalığı ile alakalı etkili bir mücadelenin olması zorunlu bir hal almaktadır (Gaffney ve ark, 2019; Barik ve Yurtal, 2023). Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde düşük akademik yeterlilik ve akademik performansta düşme, sınıfta konsantrasyon bozukluğu, okuldan kaçma ve devam etmeme, içe kapanıklık, sosyal ortamlarda bulunmaktan çekinme ve uyum sağlayamama gibi problemli davranışlara neden olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Ponzo, 2013; Boulton ve ark, 2014; Havik ve ark, 2015).

Akran zorbalığı ile başa çıkmada sınıf yönetimi çon önemli bir yer tutmaktadır. Akran zorbalığının meydana gelmesindeki bir dizi faktör, zorbalığın varlığına katkıda bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarına nasıl tepki verdiği, sınıfı nasıl yönettiğidir. Sınıf yönetiminin öğrencilerin sınıf ortamında birbirlerine akran zorbalığı yapması üzerinde çok çeşitli etkileri vardır.

Okullarda meydana gelen akran zorbalığının görülme sıklığı incelendiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin akran zorbalığı konusunda farklı raporlar verdikleri göze çarpmaktadır. Bu farklılıklar iki olasılığı akla getirmektedir. İlk olasılık, öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu zorbalık davranışlarını gözden kaçırdıklarını akla getirebilir. İkinci olasılık ise öğrenciler tarafından öğretmenlerin akran zorbalığına müdehale etme oranının düşük olduğunun belirtilmesi, akran zorbalığının öğretmenlerin algıladığı seviyeden daha fazla ortaya çıktığını akla getirebilir (Yurtal ve Yaşar, 2018).

Ceylan ve Yıkmış (2017) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin belirtmiş oldukları görüşlere yönelik; sınıfta sınıf öğretmenleri problemli davranış sırası ve sonrasına ilişkin bir kayıt tekniğinden yararlanmadığı, bu süreçleri bilimsel tekniklere dayandırmadıkları, uyguladıkları stratejilerin etkililiklerini değerlendirmedikleri için kullandıkları pekiştirme tür ve tarifelerin bilimsel

dayanaklardan yoksun olduğu ve herhangi bir önleme ve müdehale stratejisinden yararlanmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Alanyazında var olan çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla akran zorbalığına uğradığı ve mağdur olma durumlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Woods ve Wolke, 2004; Savage, 2005; Van Clave ve Davis, 2006; Özdemir, 2020). Ortaya çıkan bu sonuç, bizi zorbalığın tanımına götürmektedir. Zorbalığın tanımında kullanılan en önemli nedenlerden biri güç dengesinin olmaması ve güçlü olanın güçsüze saldırmasıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde en fazla dikkat etmesi gereken durum güç dengesizliğidir. Akran zorbalığına uğrayan özel gereksinimli öğrenciler akran zorbalığına uğradıklarında, zorbalığa uğradıkları ortamdan kendilerini soyutlama ihtiyacı hissettikleri için ve sosyal açıdan da yetersizlik gösterdikleri için yaşadıkları zorbalığı öğretmene ve okul idaresinine bildirme sıkıntısı yaşayabilir. Özel gereksinimli öğrencinin zorbalığa tanıklık eden arkadaşları zorbadan korktukları için aynı zorbalığın kendilerine yapılmasından çekindikleri için öğretmen veya okul idaresine durumu haber vermeyebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin çocuklarının davranışları üzerinden bu durumu fark etmeleri zaman alabilir. Bu durumda öğretmen, okul idaresi ve velininiş birliği içerisinde olup iletişim halinde olmaları çok büyük önem taşımaktadır.

Akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle genel eğitim sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrenciler üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Oysa ki ilköğretim birinci ve ikinci kademede önemli ağırlığa sahip kaynaştırma eğitim sınıflarında eğitim gören kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Akran zorbalarının hedef kitlesine bakıldığında zayıf ve güçsüz öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu nedenle çeşitli yetersizliklere sahip özel gereksinimli öğrenciler risk grubunda yer almaktadır. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciler için amaçlarına ulaşmasını sağlama konusunda kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırma bu konuda öğretmen, aile ve öğrencilere çok büyük yararlar sağlayacaktır.

1.1. Problem

Okul hayatına başlayarak akranlarıyla bir araya gelen çocuklar öğretim süreci boyunca elde ettikleri bilgiler dışında yirmi birinci yüzyılda oldukça önemli olan sevgi, saygı, hoşgörü, uzlaşma, paylaşma, yardımlaşma gibi değer ve akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerileri kazanmak durumunda kalırlar. Okullar bu beceri ve değerleri öğrencilere benimseterek öğrencilerinin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlarken birçok istenmeyen davranışların da edinilmesine neden olabilmektedir. Bu istenmeyen davranışların en önemlilerinden biri akran zorbalığıdır. Akran zorbalığının birçok araştırmacı tarafından farklı tanımları olmakla birlikte literatürde en kabul gören tanım Dan Olweus'a aittir. Olweus (1993)'a göre akran zorbalığı; karşı tarafa bilinçli ve kasıtlı bir şekilde zarar vermeyi amaçlayan, kurban ve zorba arasında güç dengesizliğinin hakim olduğu, tekrarlayıcı ve sürekli olan saldırgan davranışlardır.

Bütün tanımlar akran zorbalığının üç unsur olduğunda hemfikirdirler: (1) Tek bir saldırganca eylem yerine, uzun süreli olarak uygulanması, (2) Güç eşitsizliği-güçlünün güçsüze saldırması, (3) Sözel; fiziksel ve psikolojik olması. Ayrıca zorbalığın herhangi belli bir nedene bağlı olmaması ve saldırganı tatmin etmesi dışında elde edilen bir şeyin olmaması da bu faktörlere eklenebilir (Dölek, 2002). Özel gereksinimli öğrenciler var olan gereksinimleri dolayısıyla akran zorbalığına uğrama ihtimalinin artması beklenebilir. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren bireylerin bireysel farklara karşı saygılı olması ve ilişkilerin olumlu olması kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için son derece önemlidir. Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalardan çıkarılabilecek bir sonuç dünyanın çeşitli ülkelerinde öğrencilerin en az %10'unun okul yaşamlarının bir döneminde zorba veya mağdur olarak zorbalığı yaşamış olabilecekleridir (Besag, 1995).

Özel gereksinimli bireyler için eğitimin temel hedefi, özel gereksinimli olmayan bireyler için belirlenen eğitim hedeflerine benzer şekilde; bu bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak, bağımsız ya da en az bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak için gerekli olan becerileri onlara kazandırmaktır. Özel

gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitilmelerini sağlayan kaynaştırma eğitiminde; kaynaştırma öğrencisinin uygun sosyal becerilere sahip olmasının ve böylelikle akranları tarafından kabul edilmesinin özel gereksinimli öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde akademik becerilerin öğrenimi yanı sıra uyum becerileri, kendini kontrol etme ve akranlarıyla ilişkili beceriler gibi sosyal becerilerin kazanılması önem kazanmaktadır (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik, Vardarlı, 2008). Akran istismarına uğrayan öğrenciler, yakın arkadaşı olmayan, güvensiz ve kendini koruyamayan utangaç ve içine kapanık, farklı ırk ve etnik gruba mensup özel gereksinimi olan öğrencilerin pasif mağdur çocukların yanı sıra aşırı hareketli, huzursuz, dikkatsiz ve dürtüsel davranışları olan kışkırtıcı mağdur çocuklar da olabilmektedir. Okullarda özel gereksinimi nedeniyle farklı olan çocukların zaman zaman bazı davranışlarının alay konusu olması, sözel sataşmaya ve dışlanmaya maruz kalma, açık bir fiziksel şiddet gibi sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir (Schrumpf, Crawford, Bodline, 2007). Bu nedenle zayıf akran ilişkileri olan çocuklar yalnız kalma açısından risk altında bulunmaktadır (Bauminger, Schulman, Agam, 2003). Akranları tarafından reddedilen çocukların yalnızlık duygusu yaşadıkları ve gelecekte daha ciddi uyum güçlükleriyle karşılaşabilecekleri vurgulanmaktadır (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2001). Yapılan çalışmalar sosyal becerileri iyi düzeyde olan özel gereksinimli çocukların, daha düşük düzeyde sosyal beceriye sahip olanlara göre arkadaş olarak daha fazla seçildiğini ortaya koymaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrenciler gibi kaynaştırma ortamlarında bulunan özel gereksinimli bireyler özel gereksinimleri ve farklılıkları nedeniyle akran zorbalığına fazlasıyla açıktır. Böylece kaynaştırmaortamlarında bireysel farklılıkları olan ve özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik akran zorbalığını etkileyen faktörlerin incelenmesi yönünde çalışmalarının yapılması oldukça önemlidir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını ve etkileyen etmenleri saptamaktır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

- Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışları hakkındaki öğretmen görüşleri;

  1) Öğretmenin bireysel özelliklerine,
  2) Okulun özelliklerine,
  3) Sınıfın özelliklerine,
  4) Özel gereksinimli öğrencinin özelliklerine,
  5) Paydaşların kaynaştırma hakkındaki tutumlarına

  göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın;

1) Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının var olup olmadığının, var ise ne düzeyde olduğunun anlaşılmasına
2) Eğitimin paydaşları olan öğretmenlere, kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinim göstermeyen öğrencilere ve bu öğrencilerin velilerine kaynaştırma eğitiminin özelliklerini tanıtarak konu hakkındaki dirençlerini ortadan kaldıracak eğitim verilmesine
3) Eğitimin paydaşları olan öğretmenlere, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının nasıl önleneceğine yönelik süreci yönetme becerileri geliştirmeleri için hizmet içi eğitim verilmesi yoluyla katkı sağlayacağı umulmaktadır.
4) Alanyazında az sayıdaki araştırma yapılan kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığının araştırılması bakımından ileriki araştırmalara yol

gösterici bir çalışma olması bakımından alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Okul ortamında öğrenciler, yazılı müfredatlar ile aldıkları eğitimin yanı sıra çeşitli öğretim faaliyetlerini deneyimler. Bu deneyimlerden en iyi şekilde yararlanmak her öğrencinin hakkıdır. Öğrenciler okulda sadece bilişsel olarak gelişim göstermezler, aynı zamanda sosyal, psikolojik, duygusal ve fiziksel olarak ta arkadaşları ile aynı ortamı paylaşıp eğitim süreçlerini sürdürür. Okul çağında akran faaliyetleri sağlıklı gelişim gösteren çocuklar için çok önemlidir.

Özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitimi en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuk için akranları ile aynı eğitim ortamını paylaşması çok önemlidir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre bazı yetersizlikleri ve gereksinimleri olabilir. Bu yetersizlik ve gereksinimler kaynaştırma öğrencilerini daha savunmasız ve dezavantajlı grup haline getirmektedir. Okullarda sıklıkla karşılaşılan ve son zamanlarda daha fazla gündeme gelen akran zorbalığı, eğitim-öğretim faaliyetleri için önemli risk oluştururken, kaynaştırma öğrencisi için de çok önemli bir tehlikeyi beraberinde getirmektedir. Akran zorbalığı tanımına baktığımızda akran zorbalığının ortaya çıkma nedenlerinden birinin de güç dengesizliği olduğu göz çarpmaktadır. Bu güç dengesizliği genellikle savunmasız ve dezavantajlı durumda bulunan kaynaştırma öğrencilerini akran zorbalığı için mağdur durumuna düşürmekte ve kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasında önemli bir tehdit olmaktadır. Bu tehdit sadece mağdur olan çocuk değil zorbalığın olduğu ortamda bulunan diğer çocuklar için de geçerlidir. Akran zorbalığı öğretmenler açısından sınıf yönetimi konusunda ve dersin işlenişinde önemli sorunları beraberinde getirmektedir.

Alanyazında akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle normal gelişim gösteren öğrencilerin çalışmalarda yer aldığı, özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda yer aldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışma, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışları etkileyen etmenleri saptamayı amaçlamaktadır. Bu sayede araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenler ve özel

gereksinimli çocukların ailelerine kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığı davranışlarını önlemek ve ortadan kaldırmak için hangi konulara daha iyi odaklanılması gerektiğini daha kolay belirlemelerini sağlayabilir. Böylece öğretmenlerin ve ailelerin akran zorbalığı davranışı altındaki etmenleri belirlemesi adına yapılan çalışma önem kazanmaktadır. Araştırmacıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmalarına temel oluşturması ve ileride yapılacak deneysel çalışmalara ve müdehale çalışmalarına kaynaklık etmesi adına yapılan çalışmanın önemli olması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

1) Ankete deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2) Kaynaştırma sınıfındaki öğrenci velileri ile yapılacak görüşmelerde görüşülen kaynak kişiler gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
3) Katılımcı öğretmenler sınıflarında olup biteni gerçekçi olarak gözlemleyebilecek bilgi, beceri ve niyete sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2019-2022 öğretim yılları ile,
2) Edirne ili merkez ilçe ile,
3) Resmi okullar ile
4) İlköğretim (1. Kademe) ve ilköğretim 2. kademe ile

sınırlıdır.

5) Bu çalışmada uygulamalı davranış analizinden yararlanılmamış olup, deneysel desende bir çalışma yapılmamıştır.
6) İlköğretim okullarına bütünleştirme ortamı sağlanamadığı için, araştırma kaynaştırma ortamı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma/bütünleştirme: " Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade etmektedir" (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2022).

Bütünleştirme: Bütünleştirme, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukları, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren ve birlikte çalışmalarını sağlayan, çok boyutlu ele alınması gereken aktif ve kesintisiz olarak ilerleyen dinamik bir kavramdır. Hem insancıl, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli çocukların yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gerekmektedir (Şahbaz ve ark, 2018).

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).

Zorba: İstemli olarak bir süre boyunca, bir veya daha fazla kişiyi rahatsız edecek olumsuz davranışlarda bulunan öğrenci (Olweus, 1995).

Mağdur: Düzenli olarak ve bir süre boyunca, bir veya daha fazla kişinin kendisini rahatsız eden olumsuz davranışlarına maruz kalan öğrenci (Olweus, 1995).

2. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Kaynaştırma eğitimi, her kim olursa olsun yetenekleri ve gereksinimlerinin karşılandığı tüm öğrencilerin kabul edilip öğrenmelerinin desteklenmesini içeren bir eğitim sistemidir. Bu, uygun eğitim öğretim, okul binası, sınıf, oyun alanları taşıma ve tuvaletlerin tüm seviyedeki tüm çocuklar için uygun olması anlamına gelmektedir (UNİCEF, 2017).

Öğrencilere ayrımcılık yapılmaması, çocuğun ilgileri, çocuğun haklarının merkeze alınması, şiddet ve suistimalden korunması, toplum içinde yaşamak için imkan sağlanması, hareketlilik desteği sağlık bakımlarına ulaşım, rehabilite etme ve uygun hale getirme gereksinimleri kaynaştırma eğitimi sayesinde kamusal yaşama katılım, yasal kapasitenin kullanımı, işe alma ve çalışma, uygun yaşam standartları teşviği sağlanıp desteklenmelidir (UNİCEF, 2017).

Dünya'da kaynaştırma eğitiminin durumunu gözler önüne seren 2006 yılında UNESCO tarafından yapılan araştırmaya göre; gelişmiş ülkelerde yaşayan engelli çocukların %80'inin ilkokula kaydedildiğini ancak Afrika'daki engelli çocukların ise sadece %10'unun kaydedildiğinin tahminini yapmıştır. Ancak daha sonraki yıllarda da kaynaştırma konusunda istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. UNESCO tarafından 2012 yılında yayımlanan rapora göre öğrenim maliyetlerinin artması, çocuk işçilik, okula yakınlığın olmaması, sıkı giriş sınavları ve bunun yanında özellikle kırsal alanlarda yetersiz öğretmen ataması ve öğretmen eğitim programlarının kaynaştırma eğitimine ek bariyerler sağladığı tespit edilmiştir (UNESCO, 2012).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının yetersizliği olmayan öğrencilerin de toplumsal yaşamın birçok alanında karşılaşabilecekleri özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanımalarına, anlamalarına ve bireysel farklılıkları daha kolay kavramalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her tür ve kademedeki eğitimlerini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak kaynaştırma uygulamaları yoluyla sürdürmeleri önem arz etmektedir

(Meb, 2010). Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların eğitimde aynı ortamı paylaşması ve beraber öğrenme ile katılımı şart koşmaktadır (Sagun, Medallon, Tan, 2019).

Engelli çocukları içeren genel eğitimde, normal gelişim gösteren akranlarının mevcudiyetinden dolayı engelli çocukların doğal ve eş zamanlı çevredeki çok boyutlu ve geniş olanakları onları destekleyebileceği yaygın olarak bilinmektedir (Jachova, Kovacevic, Hasanbegovic, 2018).

Kaynaştırma eğitimi tüm paydaşların katılmayı kabul etmesi ile başarıyla uygulanırsa engelli çocuklar ile akranları arasındaki büyük başarının ilanına neden olacaktır (Sagun, Medallon, Tan, 2019). Son yirmi yıldır, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili dünya çapındaki eğitim politikaları kaynaştırma eğitimi lehine yöneltilmiştir (Banks, McCoy, Frawley, 2017).

Bu kapsamda ülkemizde sunulan kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetleri ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarına olanak sağlanırken, ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerinin de sunulması ile öz bakım, günlük yaşam, sosyal, dil ve iletişim alanlarına ait beceriler ile akademik ve mesleki alana ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması, eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi yoluyla yaşamlarını bağımsız ve üretken olarak sürdürmeleri hedeflenmektedir (Meb, 2010).

Tanımlardan da görüleceği gibi, kaynaştırma eğitiminde temel olan çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanarak destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Destek eğitim hizmetlerinden yoksun gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimi ise; özel gereksinimli öğrenciyi, normal eğitim sınıfına yerleştirmek olacaktır. Ancak, gerekli olduğunda özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine sağlanacak destek sayesinde, kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilirken kaynaştırmanın tam olarak uygulandığını bize gösterecektir (Batu, 2005).

Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı mekanlarda bulunması yasalar tarafından zorunlu kılınmıştır. Bu yüzden özel gereksinimli öğrencilere

sağlanan eğitim mekanları bireyselleştirilmiş ve çeşitliliğin sağlanabildiği servisler olması gerekmektedir.

2.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Bütünleştirme Eğitiminin Karşılaştırılması

Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının birbiriyle karıştırıldığı görülmekte, birçok kaynakta aynı anlamda kullanılmaktadır (Batu ve Diken, 2015). Bazı kaynaştırma tanımları bütünleştirmenin tanımı yerine kullanılabilmektedir. Kısaca bütünleştirmenin tanımını yapmak gerekirse; bütünleştirme, öğrencilerin herhangi bir ayrım gözetmeksizin akranları ile birlikte genel eğitim ortamında öğrenim görmesini sağlamaktır (Yavuz, 2017).

Bütünleştirme üç bileşene sahiptir. Birinci bileşen, temel eğitim okullarına özel gereksinimli öğrencileri yerleştirme, uyumlayıcı düzenlemeleri temin eden hizmetleri geliştirme, genel eğitim ve özel eğitim hizmetlerini birlikte idare etme (Kauchak ve Eggen, 1998). Kaynaştırma uygulamaları incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim müfredat ve öğretimine uyum sağlamalarının beklenildiği bir uygulama olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bütünleştirme uygulamalarında ise genel eğitim uygulamalarındaki özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine ve seviyelerine göre uyarlamalar yapılmasını temele almaktadır (Şirin, 2019). Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenci akranları ile aynı sınıfta kalmaktadır ancak bazı zamanlarda destek eğitim odası veya kaynak oda olarak tanımlanan ortamlarda öğrenciye eğitim verilmektedir. Bütünleştirme eğitiminde ise destek eğitim odası ve kaynak oda gibi eğitim ortamları ortadan kalkar ve öğrenci öğreniminin tamamını genel eğitim sınıfında görür (Kocatürk, 2018; Yavuz, 2018)). Kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin konuk öğrenci gibi kabul edildiği, Bütünleştirmede ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfın asıl üyesi olduğu, her türlü aktiviteye katılımının öğrencinin özel gereksinimleri ne olursa olsun sağlanacağı bir durum mevcuttur. Kaynaştırma eğitiminde ortalama performansa göre öğretim yapılıp standart materyallerle öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşması beklenirken, bütünleştirme ile eğitimde

farklı performans düzeyine göre öğretimin çeşitlendirilip, bireyselleştirilmiş materyallerle eğitim hedeflerine ulaşmak beklenmektedir. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciye yönelik sorumluluk alan kişiler sınıf öğretmeni ve destek eğitim personeli iken bütünleştirme eğitiminde özel gereksinimli öğrencinin tüm çevresi ve tüm okul personeli sorumlu olmaktadır (Ataman, 2012).

Kaynaştırma ve Bütünleştirme Karşılaştırması

Nitelik	Kaynaştırma	Bütünleştirme
Ortam	Kaynaştırma Sınıfları	Her Okul Kaynaştırma Okulu
Öğrenen	Konuk Öğrenci	Sınıf Öğrencisi
Öğretim	Ortalama Performansa Göre	Farklı Performans Düzeyine Göre
Uyum	Öğrencinin Okula Uyması	Okulun Öğrenciye Uyması
Sorumluluk Alanı	Sınıf Öğretmeni ve Destek Personeli	Tüm Okul ve Yakın Çevre

(Ataman, 2012)

2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları

Kaynaştırma eğitimi her engelli çocuğun hakkıdır. Tüm insan hakları birbirine kenetlenmiştir. Bu eğitim hakkını da içermektedir. Eğer diğer haklar gerçekleşmemişse eğitimde etki gösterme ve başarı şansı mümkün değildir ve eğer eğitim hakkı tamamlanırsa bu sayede diğer hakları gerçekleştirebiliriz (UNİCEF, 2017). Kaynaştırma eğitimi dünyada pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yasalarla güvenceye alınmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)'nda 'Genellilik ve Eşitlik İlkesi' yer almaktadır. Kanunun ilgili kanunun 4. Maddesinde 'eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.' maddesi yer alarak eğitim ve öğretim hakkının engellilik durumu sebebiyle engellenemeyeceği ifade edilmektedir. (Aker, G. ve Ergin, D. Y., 2014)).

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili ilk olarak 1983 yılında 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' yürürlüğe girmiştir. 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar kanunu (1983)'nun amacı özel eğitime muhtaç çocukların, Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar

doğrultusunda eğitilmelerinin sağlanması ve bunun yanı sıra, iş ve meslek sahibi yapılmaları, topluma ve çevreye uyum sağlamaları gibi çeşitli düzenlemeleri ele almaktadır. Bu kanunda sadece bir madde özel gereksinimli çocuklar için ayırılmıştır. (Ahmetoğlu E., Ünal A. M., Ergin, D. Y., 2016).

30.07.1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de kaynaştırmanın önemi vurgulanmıştır. 12 maddeden oluşan kararnamede, "*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*." Kararına yer verilmiştir. Bu kararnamede yer alan "*özel gereksinimli bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır"* maddesi ile özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı zorunlu hale getirilmiştir. Kararnameden sonra çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi; "*özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları"* olarak ifade edilmektedir (Ergin, D. Y. (2019).

01.07.2005 tarihli 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanunun amacı; özel gereksinimli bireylerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını sağlayıp doğuştan sahip oldukları hakları koruyup toplum yaşamında diğer bireyler ile eşit şartlarda tam ve etkin olarak katılımlarının sağlanılması ve özel gereksinimli olmayı önleyici tedbirlerin alınmasına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılmasını hayata geçirmektir. Ek olarak bu kanun özel gereksinimli bireylerin yanı sıra ailelerini, özel gereksinimli bireylere yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşlarla birlikte diğer ilgili tüm birimleri kapsamaktadır (Karaca, 2018).

2012 Yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel eğitimin temel ilke ve amaçları üzerinde durulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi ve yerleştirilmesi ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Kaynaştırma eğitimi ve başarının değerlendirilmesine yönelik süreçler

belirtilmektedir. "*Bakanlığa bağlı her tür ve kademede kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetlerini yürüten resmî ve özel okul ve kurumlarda, destek eğitim odası ve özel eğitim sınıfı açılması için gerekli tedbirleri alınmalıdır"* denilerek kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilere yönelik verilen destek eğitim hizmetlerinin sunulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Ergin, D. Y., 2014).

7 Temmuz 2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı yada özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade ettiği belirtilmiştir. Daha sade bire hal alan son yönetmelikte kaynaştırmanın yanında bütünleştirme kavramının da kullanılması dikkatlerden kaçmamaktadır. Yapılan değişiklikle ilkokul ve ortaokulda branş öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin derslere birlikte girebilmesinin önü açılmıştır.

2.3. Kaynaştırma Türleri

Özel ve genel eğitimde önemli bir yere sahip olan kaynaştırma eğitiminin üç farklı uygulama modeli vardır.

2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Bu uygulamada özel gereksinimi olan çocuklar eğitim süresinin tamamını normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında geçirir. Özel gereksinimli öğrencilerin örgün ve yaygın eğitim kurumunda aynı ortamda ve sınıflarda bulunmaları öğrencilerin destek hizmetleri ve özel araç-gereçler sağlanarak bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanır ve gerekli düzenlemeler yapılır (Batu, Kırcaali-İftar, 2005; MEB 3N 1K, 2010).

Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gelişim özellikleri de dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. Ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okullarında sınıf mevcutları 5'i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14; diğer kademelerde 15 öğrenci olacak şekilde oluşturulur (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimleri bulunan çocukların eğitimlerinin bir kısmının normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber alması sağlanırken diğer kısmının ayrı düzenlenmiş sınıfta özel eğitim aldığı bir uygulamadır. Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfında olacak şekilde yapılır. Özel gereksinimli öğrenci sosyal uyum sağlayacağı ve başarılı olabileceği dersleri özel gereksinimi olmayan akranları ile beraber normal sınıfta eğitim görmektedir (Dikici-Sığırtmaç, 2010; Metin,2015).

Zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerden ilköğretim programını takip edebilecek durumda olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıflarında öğrenciler, ilköğretim programını takip ederler, Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler ilköğretim programı temel alınarak hazırlanmış, kendilerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) doğrultusunda eğitim alırlar (MEB 3N 1K, 2010).

2.3.3. Tersine Kaynaştırma

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü özel eğitim sınıflarına dahil olmasıdır. Bu sayede normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli akranlarına rol-model olacak ve empati yapma yeteneklerini geliştireceklerdir. Böylelikle normal gelişi gösteren öğrencilerin katkıları sınıf öğretmenine ciddi yardım sağlayacaktır. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel gereksinimli olacak şekilde okulöncesi eğitiminde en fazla 14, ilköğretimde ve ortaöğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur (Metin, 2015; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2.4. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) destek özel eğitim hizmeti, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri şeklinde tanımlanmaktadır. Destek özel eğitim hizmetlerinde kullanılan uygulamaların istendik yönde ilerleme sağlaması için çok sayıda bireyin beraber çalışması gerekliliği ön koşulu oluşturur. Beraber çalışma gerekliliği Kaynaştırma başarısını arttıran çok önemli bir faktördür (Heward ve Twyman, 2021).

2.4.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı

Bu eğitim hizmetinde, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci okuldaki zamanının tamamını genel eğitim sınıfında geçirir ve destek eğitim hizmetini özel gereksinimli öğrenci doğrudan almaz. Bu hizmeti sunan öğretmenler özel gereksinimli öğrenci ile iletişim kurma ve eğitimin bireyselleştirilmesi konusunda rehberlik ederler, problemli davranışların üstesinden gelme ve öğrencilerin uyumlarının desteklenmesi gibi konularda özel eğitim öğretmenlerinden danışmanlık yardımı alırlar (Sucuoğlu, 2012).

Danışman yardımlı genel eğitim sınıfındaki sunulan hizmetten birinci derecede sınıf öğretmeni sorumludur. Böylelikle sınıf öğretmeninin uygulayacağı eğitimin ve kullanacağı materyallerin kaynaştırma öğrencilerine uyarlanması konusunda özel eğitim öğretmeni ve diğer öğretmenler ile işbirliği yapması eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin alan becerilerini arttırması açısında son derece önemlidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.4.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı

Bu uygulamada özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeninin yanında özel eğitim öğretmeninden de eğitim alır. Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeninin öğrenci ile çalışmasını kolaylaştırmaya, öğrenciler arasında olumlu etkileşim oluşturmaya ve öğrencilerin uyum problemlerini çözmeye yönelik çalışmalar yapar. Özel eğitim öğretmeninin sınıfta ne kadar süre bulunacağı,

özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre değişebilir. Bu destek hizmeti sağlandığı durumda, özel gereksinimli öğrenci sınıfından ayrılmak zorunda kalmaz ve sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmeninden birebir destek alabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.4.3. İşbirlikli (Birlikte) Öğretim Destekli Genel Eğitim Sınıfı

Günümüzde kaynaştırma uygulamalarının temel felsefesi özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfından hiçbir zaman ayrılmadan eğitim almaları şeklinde açıklanmaktadır. Bu felsefe ile birlikte doğal olarak genel eğitim sınıflarındaki farklılıklar yelpazesinin gelişmiş olduğu, sınıf öğretmenlerinin tek başına çözemeyecekleri sorunlarla karşı karşıya geldikleri durumların özel eğitim öğretmeni ile birlikte üstesinden gelinmesi önemlidir (Gürgür, 2015). Bu uygulamada özel eğitim öğretmenlerinin ve genel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu kendi aralarında fikir ve bilgi alışverişi yaparak, aynı sınıf ortamında birlikte çalışmalarıyla ortaya çıkardıkları bir destek eğitim hizmetidir.

2.4.4 Destek Eğitim Odası

Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarından geride kaldıkları eğitsel içerikler, iletişim becerileri, dil ve konuşma becerileri gibi alanlarda sınıf dışında uzmanlardan bire bir ya da en fazla 3 kişilik guruplar halinde eğitim almasıdır (Özgür, 2015). Kaynak oda ve sınıf öğretmeni iş birliği içinde olmalı, yürütülen eğitimler birbirini destekleyici biçimde planlanmalıdır.

2.4.5. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni Desteği

Gezici öğretmen, özel eğitim öğretmeni gibi belirli alanlardaki okullara gelerek danışmanlık yapmaktır. Fakat gezici öğretmenin ziyaretleri sıklık bakımından tatmin edici olmalıdır. Gezici öğretmen, öğrenci ile sınıfın bir köşesinde, kütüphanede, koridorda, kantinde ve çalışma ortamı olabilecek her yerde çalışmasını sürdürebilir. Özel gereksinimli öğrenciler okulda geçirdiği zamanın büyük çoğunluğunu sınıflarında harcar ve okulda gün içindeki bazı zamanlarda gezici özel eğitim öğretmeninden eğitim almak için sınıftan ayrılır. Kaynaştırma başarıya

ulaşmasında büyük öneme sahip dil ve konuşma terapisi ile fizyoterapi gibi özel eğitim ile ilişkili hizmetler, kaynaştırmanın sağlandığı okullarında ek hizmet personelinin atılımıyla özel gereksinimli öğrencilerin hizmetine sunulur (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Gezici öğretmenlik uygulaması, belirli bölgede dağınık haldeki okullara yerleştirilmiş özel gereksinimli çocukların olduğu düşünülmelidir. Bu modelin olumlu yönleri öğrencinin akranlarıyla iletişim kurma fırsatının fazla olması, daha fazla öğrenciye eğitim hizmeti sağlanabilmesi, çocuğun aile çevresinden ayrılmaması ve maliyetinin az olmasıdır. Fakat öğretmenlerin devamlı geziyor olması yorgunluk ve bıkkınlığa neden olabilmesi olumsuz yönlerini oluşturmaktadır (Şafak, 2005).

2.4.6. İlişkili Hizmetler (Ek Hizmetler)

Özel gereksinimli öğrencinin akademik gereksinimlerinin yanında başkaca gereksinimleri vardır. Bu gereksinimler hem öğrenci hem de veliler için büyük önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitiminde bu gereksinimler ek hizmetler çatısı altında sunulmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde sunulan özel gereksinimli öğrencilerin yararlanabileceği ek hizmetler, ek hizmet personeli tarafından yapılmaktadır. Bu hizmetler; ulaşım hizmetlerinden yararlanma dil ve konuşma terapisi iş-uğraşı terapisi, fizyoterapi, psikolojik hizmetler, ulaşım ve sosyal çalışma/hizmet olmak üzere bazı uzman ve imkanlardan yararlanma gibi yardımcı teknoloji barındıran tıbbi malzemenin temin edilmesi de bu kapsama girmektedir (Batu, 2005; İçyüz, 2022).

Destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, okul rehberlik hizmetlerinde çalışan personel tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Üniversite eğitimlerinde özel eğitim alanında ve kaynaştırma eğitiminde yeterli derecede ders görmemiş olan rehber öğretmenler beklenilen hizmeti sunması mümkün görünmemektedir. Ülkemizde genel eğitim sınıf öğretmenlerine; özel gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde, değerlendirilmesinde, kaynaştırma öğrencisine bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında, öğretimin planlanmasında ve uyarlanmasında yardım sunacak destek servisler beklenen derecede değildir. Bu durum kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Kargın, 2004).

3. AKRAN ZORBALIĞI

Bir kişi, düzenli olarak ve bir süre boyunca, bir veya daha fazla kişinin olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış olur. Eğer bir kişi istemli olarak bir diğer kişiye acı verir veya acı vermeyi, yaralamayı ya da rahatsız etmeyi dener ise bu bir olumsuz davranıştır ve bu tanımda belirtilen aslında saldırganca bir davranıştır. Olumsuz davranışlar sözlü olarak sürdürülebilir; örneğin tehdit etme, alay etme, isim takma, hakaret etme... Eğer bir kişi diğerini iter, vurur, tekmeler, ısırır, çimdikler veya yumruklarsa fiziksel temas yolu ile olumsuz davranışta bulunmuş olur. Sözler veya fiziksel temasta bulunmadan da olumsuz davranışta bulunmak mümkündür. Örneğin birinin arkasından veya suratına çirkin el ve yüz hareketleri yapmak, birisini istemli olarak akran grubundan dışlamak, diğer kişinin isteklerini yerine getirmeyi reddetmek gibi (Olweus, 1995).

Akran zorbalığı, arkadaşlarına kasıtlı olarak zarar verme davranışıdır. Bir baskı aracı olarak; fiziksel şiddet, sözlü saldırı veya duygusal manipülasyon yoluyla meydana gelmektedir. Zorbalık, tüm insanlar; cinsiyeti, yaşı, etnik kökeni, dini inancı, ne olursa olsun tüm ortamları etkileyebilen bir sorundur. Dünya'nın neresinde olursa olsun okullarda yer alan zorbalık yaygın olarak gençlerin ve çocukların psikososyal ve fiziksel sağlığını tehdit etmektedir. Akran zorbalığının öğrenciler için çok ciddi travma etkilerinin sadece okul döneminde sınırlı kalmayıp bu problemlerin yaşam boyu sürdüğü ve toplum sağlığını ciddi bir şekilde etkilediği kabul görmektedir (Aslan ve Savaşer, 2009).

Akran zorbalığı farklı yaşlarda değişik biçimler akranlar aracılığıyla yapılan suistimalin bir biçimidir. Zorbalık, güç farkının belli olduğu tekrarlanan saldırganlık olarak ifade edilmektedir. İlk olarak, akran zorbalığı gücün konumuna dayanan saldırgan bir davranış biçimidir. Zorba çocuklar, akran zorbalığına maruz kalan çocuklara göre genellikle daha fazla güce sahiptir. Onların kuvveti, gücü ve büyüklüğü bu konuda fiziksel bir avantaj sağlamaktadır. Ancak bununla beraber yüksek sosyal statü elde etmek isteği, baskın sosyal rol ve sosyal ayrıcalık elde etme

için bu yolu tercih edebilmektedirler. İkinci önemli unsur, zorbalığın belirli aralıklarla tekrarlanma durumudur. Tekrarlanan her durumda güç ilişkisi ve zorbalık durumu pekiştirilmiş olmaktadır (Craig ve Pepler, 2007).

Tanımlarda zorbalık davranışlarına bakıldığında üç unsur olduğunda fikir birliği vardır: (1) saldırganca eylemin ser seferlik değil uzun süreli olması, (2) Güç dengesinin olmaması ve güçlü olanın güçsüze saldırması, (3) Sözel; fiziksel ve psikolojik olması. Ayrıca yapılan saldırının nedeninin tek bir nedene bağlı kalmaması ve saldırganı tatmin edici olması dışında ele geçen bir şeyin olmaması bu faktörlerin arsında gösterilebilir (Olweus, 1995 akt. dölek, 2002).

Dünya sağlık örgütü (WHO) tarafından hazırlanan bir araştırmaya göre öğrencilerin %30'u 6. Sınıf ile 10. Sınıf arasında zorbalığa karışmıştır. Amerika'da Ulusal Eğitim Birliği (NEA) her ay zorbalık ve şiddet yüzünden bir ya da daha fazla gün okula gitmeyen 160.000 korkmuş çocuğu raporlaştırmıştır.

Akran zorbalığı, tüm Dünya'da ülkelerin kültürel, politik ve ulusal karakterlerine bakılmaksızın okullarda yaygın bir olaydır (Pecjack ve Pirc, 2017). Ancak zorbalık genelde, İngiliz, Norveç, Avustralya ve Kuzey Amerika psikoloji literatüründe ortaya çıkmaya başlayan, okullarımızda kasıtlı ve kötü niyetli davranışların sergilenmesine neden olan ve kendine uygulama alanı bulan bir problemdir (Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015).

1980'lerin sonlarında zorba çocukların kişiliklerini içeren araştırmalar olmasına rağmen, 1990'lı yılların ortasına kadar kişilik araştırmaları akıcı ve yaygın değildi (Rigby, 2002). 1990'lı yılların başlarında zorbalık, çocukların saldırgan davranışlarının alt türü olarak tanımlanmaktaydı (Dodge ve ark, 1990). Günümüz araştırmalarında çocukların %10'u ile %30'u okulda zorbalığa uğradığı ortaya konmaktadır. Ancak bu yaygınlık oranları zorbalığın nasıl tanımlanması, sınıflandırılması ve önlem alınması gerektiği açısından oldukça önemlidir (Nansel ve ark, 2001; Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010).

Zorbalık, okulların güvenliğin geliştirilmesine karşı önlemlerin alınması sonucu artan bir şekilde farkına varılan bir konudur. Zorbalık; duygusal sıkıntı, intihar ve ölümle sonuçlanabilecek ciddi şiddet hareketleriyle bağlantılıdır (Ramirez,

2017). Zorbalık, farklı ulusal içerik bağlamında okullarda ortaya çıkan yaygın, ısrarcı ve ciddi bir problem olarak tanımlanır. Son yıllarda zorbalık üzerine ilgi artışı olmasına rağmen araştırmaların çoğunda engeli bulunmayan öğrencilerin özellikleri ve çok boyutlu özelliklerine yoğunlaşılırken özel eğitim desteği alan öğrencilere yönelik önem boyutları ve vakalar hakkında çok az bilgi verilmektedir. Bu iyi bilinir ki eğitim genellikle homojenlik ve görüşlerin normalleştirilmesi üzerine inşa edilir. Ancak öğrenci çeşitliliği sıklıkla dışlayıcı eğitim tecrübelerini oluşturur (Didaskalou, Andreou, Vlachou, 2009).

Ortaya çıkan araştırmalarda zorbalık konusunda ortaokul seviyesi en yüksek oranda karşımıza çıkmaktadır. Ortaokul öğrencilerin kişiliklerinin ve kendilerini genç yetişkinliğe dönüştürdüğü geçiş yeridir. Ergenlik çağında olanlarda zorbalık davranışlarına şahit olma en yüksek seviyededir (Ramirez, 2017). Sıklıkla öğretmenler ve yöneticiler zorbalığın farkına varamayabilir. Bu tepkisel yerine ileriye dönük uygun politikaları geliştirmeyi zorlaştırır (Waters, Mashburn, 2017).

Okullar sadece şekillenen zorbalığa müdahale etmenin değil aynı zamanda zorbalık olaylarını önlemenin yollarını aramaya ihtiyaç duymalıdır. Ek olarak okul çapında, sınıfta ve bireysel seviyede zorbalık problemlerine yapılacak müdahalelerin neler olacağı hayati derecede önemlidir (Gregory, 2016).

3.1. Akran Zorbalığı Türleri

Olweus, zorbalık tanımında zorbalığı doğrudan zorbalık – zorbalık mağdura yönelik nispeten açık bir şekilde yapılan saldırı eylemi – ve dolaylı zorbalık – istemli olarak gruptan dışlama veya sosyal olarak yalnız bırakma – olarak ayırmaktadır (Olweus, 1995).

Glumbic, Zunic-Pavlovic (2010), zorbalığı; fiziksel, sözel ve ilişkili zorbalık olarak üç kategoriye ayırmıştır. Fiziksel zorbalık; vurma, saç çekme, itme, yumruk atma gibi eylemleri içermekte iken, sözel zorbalık ağlatma, hakaret etme, isim takma, tehdit etmeyi içermektedir. İlişkili zorbalıkta ise yardım etmeme ve yardım edilmesine engel olma, dedikodular yayma, ihmal etme, gruptan dışlama gibi eylemleri içermektedir.

Zorbalığın doğrudan fiziksel, sözel, dolaylı açık ve ilişkisel saldırganlık biçimlerini ayırt etmek zor olabilir. Çünkü zorbalık bir defada birden fazla biçim alabilir (Psunder, 2010; Nishioka ve ark, 2011). Sözel ve fiziksel zorbalığın formlarına ilave olarak saldırganca davranış olarak elektronik metinler olarak kendini gösterebilir. Buna siber zorbalık denilmektedir (Nishioka ve ark, 2011).

Zorbalık tanımlarından da anlaşılacağı gibi doğrudan zorbalık, zorbalığa maruz kalan kişiye açık bir şekilde yapılır. Dolaylı zorbalık ise, amacı sosyal ayrımcılık olan grubun dışında bırakmaya dayanan zorbalık davranışlarını barındırır (Gökkaya, 2015).

Günümüzde ortaya çıkan bir zorbalık türü olan siber zorbalık, akran zorbalığı türleri arasında yerini almıştır. Siber zorbalık, çocukların interneti yaygın olarak kullanması ile ortaya çıkmış olup; küçük düşürücü paylaşımlarda bulunmak, sosyal medyadan rahatsız edici mesaj atmak, interneti kullanarak karşı tarafı rahatsız etmek olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2016).

Kurbanlar; düşük özsaygı, akranları arasında imaj zedelenmesi, yüksek depresyon ve tedirginlik riski, artan ciddi sağlık sorunları riski ve düşük akademik başarı gibi zorbalığın çok sayıda fiziksel ve duygusal etkisine maruz kalırlar (Gregory, 2016). Zorbalığa uğrayanlarda sadece henüz gerçekleşen olaylardan kurtulmanın değil aynı zamanda gelecekte olabilecek zorbalık olaylarına karşı stres olmaktadır (Aluedse, 2006). Kurbanlar kendilerini çekici olmayan biri olarak görmektedir. Arkadaşları tarafından hem erkek hem de kız kurbanlar vardır. Kurbanlar Karşılaştıkları zorbalık olaylarıyla ilgili konuşmaz ve çevrelerinden yardım isteme konusunda isteksizdirler. Bu çocuklar sosyal becerileri düşük, güvensiz ve fiziksel zayıflıklarından şikayetçi bir durumdadır (Satan, 2006).

Grupta yer alan bireyler arkadaşlarına yönelik zorbalık yaparken bazende arkadaşlarından zorbalık görebilir ve kurban rolüne bürünebilir. Zorba kurbanlar kendilerine zorbalık yapılmasına rağmen, çevresindeki güçsüz olduğunu düşündüğü bireylere zorbalık yapmaktan çekinmeyen kişilerdir. Zorba kurbanlar, arkadaşları tarafından pek kabul görmeyen, böylece kendilerini zorbalık yaparak ön planda

tutmaya çalışan kişiler olarak karşımıza çıkarlar ve sosyal olarak zayıf bir pozisyonları vardır (Karataş,2011).

Zorbaya yardım eden ve zorba destekçisi, zorbalık ilişkisinde gerçek rolü dışardan oynayan olarak tanımlanır. Watson ve arkadaşları (2010) zorba destekçisini, zorbalığın içine katılan ancak bunu başlatmayan birisi olarak ve benzer şekilde zorbaya pozitif geribildirim sağlayan ancak zorbalığa aktif bir şekilde katılmayan olarak tanımlamıştır.

Zorbalık olaylarına müdahale etmeyen, izleyici rolünü seçen bireyler, çoğunlukla kurbanın kendisine benzer özellikleri sebebiyle bir sonraki zorbalık olayında sıranın kendisine gelebileceğini düşünüp müdahale etmemeyi seçmektedir. Seyirciler, zorbalığı kendisine dolaylı yoldan etki edebilecek olaylar olduğunda veya sevdiği arkadaşlarını korumak adına durdurmaya çalışmaktadır (Karataş, 2011).

3.2. Zorba ve Mağdurların Özellikleri

Zorbaların ve mağdurların, zorbalık hareketlerine nasıl ve ne zaman dahil olduklarını anlamak için gelişimsel ve sosyal kişilik psikolojisinin yanında sosyoloji, psikiyatri ve adli tıp gibi geniş bir literatürde kendine yer bulmuştur (Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015).

Zorba öğrenciler diğer öğrencilere sergiledikleri saldırganca davranışlarla çevresindekiler tarafından tanınmaktadır. Ek olarak zorbalar genellikle evde ailelerine, okulda öğretmenlerine de saldırganca davranmaktadır. Aynı zamanda zorbalar diğer öğrencilere şiddete yönelik daha olumlu bir tutum içerisinde olurlar ve şiddet içeren araçlar kullanırlar. Diğer öğrencilere göre daha fazla lider olmaya gereksinim duymaktadırlar ve aynı zamanda dürtüseldirler. Kurbanla empati kurma yeteneğini pek göstermezler. Benlik saygıları düşüktür ve kaygılı değillerdir. Akranları arasında popülerdirler. Çevreleri kalabalıktır ve yakınlarında destekçileri bulunur. Çevresindekilerin desteğini kaybetmemek için daima güçlü olmalıdır (Gökkaya, 2015).

3.2.1. Fiziksel Özellikleri

Kurbanların fiziksel açıdan zorbalardan daha zayıf ve küçük oldukları vurgulanmaktadır. Kurbanlar zorbalara karşı kendilerini savunma konusunda yetersiz kalmaktadır (Albayrak, 2012). Fiziksel yetersizliklerin; duyma, görme gibi özel gereksinimler ve şişmanlık, giyim ve temizlik gibi var olan zayıf ya da yetersiz fiziksel özellikler çocukların kurban olma bağını arttırmasını desteklediğini göstermektedir. Bunların yanı sıra fiziksel anlamda en önemli özellik vücut ölçüleridir (Tıpırdamaz-Sipahi, 2008).

Fiziksel ya da zihinsel yetersizliği olan çocukların zorbalığa maruz kalma ihtimali daha fazladır. Onların belirgin bir yetersizliğe sahip olması zorbalar için geçerli ve yeterli bir sebeptir. Bu çocuklar, Sözel ve fiziksel becerilerindeki yetersizlik nedeniyle kendilerini savunma konusunda başarısız olabilmektedir (Ünal, 2017).

3.2.2. Kişilik Özellikleri

Zorbalar; akranlarını sözlü olarak tehdit ederler, fiziksel şiddet kullanmaktan çekinmezler, istediklerini yaptırmak için güç kullanır ve çabuk sinirlenirler. Okul kurallarını sıkça ihlal ederler. Empati yapma konusunda duyarsızdırlar. Kendileri de çeşitli yerlerde saldırgan davranışlara maruz kalmıştır. Lider olmayı çok isterler, pozisyonlarını korumanın yolunun saldırganlıktan geçtiğine inanırlar. Kindar ve öfkeli bir yapıları vardır. Akranlarıyla sık sık çatışma yaşadıkları ve kişiler arası ilişkilerde başarısız oldukları belirtilmiştir. Yenilgiyi kabul edemezler. Saldırgan gruplarla etkileşim halindedirler (Olweus, 1993; Güvenir, 2008; Hazler ve ark. 1997; Akt. Gültan, 2019; Ergin, D. Y., 2016)).

Kurbanlar, kendilerini işe yaramaz ve çevrelerini kontrol etmekten uzak görürler. Çekingen ve içe dönük yapıları vardır. Tipik olarak; kaygılı, güvensiz, düşük öz saygı ve sosyal beceri düzeyine sahip, çok az arkadaşının olduğu ve dışlandıkları belirtilmiştir Yetersizlik korkusuna sahiptirler. Popüler değillerdir ve kendilerini sosyal açıdan izole ederler. Akranlarıyla iletişim kurma konusunda sorunlar yaşarlar. Hayatlarına aileleri tarafından fazlasıyla müdahale edilir. Kendilerini yeterince ifade edemezler ve bu da stres yaşamalarına sebep olur.

Depresyon belirtileri gösteren yapıya sahiptirler (Pişkin, 2002; Hazler ve ark, 1997; Akt. Gültan, 2019).

Özel gereksinimli çocukların zorbaca davranışlara maruz kalma ihtimali normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla olmasının en önemli sebeplerinden birinin bu öğrencilerin sınıflarında diğer öğrencilerle yeteri kadar etkileşim ve iletişim kuramamasıdır. Bu sebeple yardımlarına gelecek çok az arkadaşı vardır (Baybörü, 2019).

3.2.3. Okul Özellikleri

Mağdurların okula yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen okulda popüler değildirler. Akranları tarafından dışlanmış ve yalnızlık problemi yaşıyor olabilirler. Utangaç ve çekingen tavırları nedeniyle yaşıtlarıyla ilişki kurmaya ilişkin olumsuz bakışa sahiptirler. Destek bulamasalar ya da davet gelmezse arkadaşlık kuramazlar. Saldırgan bir davranışla karşılaştıklarında olumsuz tutum gösterirler, korkarlar ve ağlarlar. Bu öğrenciler zorbalığa maruz kaldıkları için okula yönelik olumlu tutumlarının içinde çeşitli kaygılara ve duygusal problemlere sahip olabilirler (Besag, 1995; Akt. Dölek, 2002; James, 2012).

Zorbaların; öğretmenler, okul çalışmaları ve okul idaresine karşı olumsuz tutumları vardır. Okulda mağdurlara göre daha fazla popülerliğe sahiptirler. Şiddete yönelik liderlik gösterirler. Yaşları yükseldikçe popülerlikleri de düşer. Kurbanlara göre yaşıtlarından daha fazla destek bulabilirler. Okul başarıları düşüktür ve saldırganlığa yönelik tutumları oldukça olumludur. Maço erkek belirgin sosyal idealidir. Suçluluk ve utanma konusunda umursamazca davranırlar. Kendi sosyal beklentilerini karşılarlar, akranlarınınkine duyarsızdırlar. Zorbalar okuldaki sosyal çevresinde büyük oranla kabul görmezler ve başkalarına rahatsızlık veren problemlere yol açabilirler (Besag, 1995; Akt. Dölek, 2002; Peyton, 2015).

3.2.4. Ailesel Özellikler

Zorbalık ve şiddet öğrenilen bir davranıştır. Çocuklar ve ergenler ailelerini model alma eğilimi göstermektedir. Ailede problem davranışlara karşı sorunun çözümünde fiziksel ceza, fiziksel ya da sözel saldırı ya da küfür etme, isim takma

gibi yollara başvurulduğu ev ortamında yetişen çocuklar ailelerinin bu özelliklerini benimseyerek onları model almayı tercih edebilir. Kendi sorunlarının çözümünde de bu yöntemlere başvurabilir (Tıpırdamaz-Sipahi, 2008).

Yapılan araştırmalar çocuk ve ergenlerin saldırganca tepkiler göstermesinde çocuğun bakımını üstlenen kişi ya da kişilerin çocuğun saldırgan davranışı sergilediğinde çocuğa bu davranışlarına izin veren tutumlar sergilemesi, çocuğun bakımını üstlenen kişinin, çocuğun hayatının ilk yıllarında çocuğa karşı yetersiz sevgi ve ilgiyle ortaya çıkan olumsuz tutum göstermesi, Ailenin çocuğunu güç kullanımı ve fiziksel ceza ile yetiştirmesinin aile faktöründe etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Güvenir, 2008).

Yapılan çalışmalardaki karşılaştırmalarda genç çocuklar için ve erkekler için zorbalık puanları önemli derecede yüksek görülmektedir. Gerçekte, kızlarla erkekleri zorbalığa katılım konusunda inceleyen çoğu araştırmada erkeklerin daha baskın olarak zorbalığa katıldığı ortaya çıkmıştır ve gelişimsel olarak zorbalık davranışlarının erken ergenlik ve ergenlik dönemleri yoğun olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde daha düşük uyumluluk ve vicdanlılık düzeyi ve yüksek düzeyde duygusal dengesizlik ve dışa dönüklük hem zorbalık hem de mağduriyet ile ilişkilendirilmiştir. Davranışlarını düzenleme konusunda daha endişeli olma güvensizlik yaratır ve bu sorunu yaşayanlar durumu daha da kötüleştirecek tepkiler verir (Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015).

3.3. Akran Zorbalığına Yol Açan Nedenler

Akran zorbalığına yol açan sebeplerin belirlenmesi alanyazındaki çalışmaların en önemli kısmını oluşturan ana etmenlerin başında gelmektedir. Akran zorbalığına yol açan sebepler çok boyutlu ve değişik etkenlere dayanmaktadır. Bu etkenler incelendiğinde ailevi sebepler, okula ait sabepler ve sosyoekonomik sebepler en önemlileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Güvenir, 2006; Garip ve Şaşkın, 2008).

3.3.1. Okula Ait Nedenler

Okulda yapılan akran zorbalığı çok çeşitlidir ve büyük bir alanda ortaya çıkmakta ve karmaşık bir yapıda oluşmaktadır. Koç'a (2007) göre, Okuldaki akran zorbalığına teşkil eden sebepleri çocuğun kişilk özellikleri, öz saygı seviyesinin düşük veya yüksek olması, süreklilik gösteren öfke ya da anti sosyal bir kişilik yapısında olması, okuldaki kura düzenine uymama ve kuralları görmezlikten gelme, temel cinsiyet farkı ve yanlış öğretmen tutumlarıdır.

Thornberg (2010) e göre öğretmenin adam kayırması, yanı sıra akademik ve sosyal başarı ve eksikliği zorbalığın bütünlüğünde önemli rol oynar. Zorbalık eğilimleri için bazı diğer merkezi sebepler; aile sevgisi eksikliği ya da aile ihmali, diğerlerinin üzerindeki gücü sürdürme ihtiyacı ve saldırgan ve iç güdüsel doğadan kaynaklandığı düşünülmektedir (Olweus, 1995; Waters ve Mashburn, 2009; Thornberg, 2010).

Okul ortamında ortaya çıkan saldırganca davranışların zorbalık olarak kabul edilmesi için ortaya konması gereken en önemli koşullardan biri kurban ile zorba arasındaki fiziksel güç dengesizliğinin olması gerekmektedir. Zorbaca davranışlarda taraflar arasındaki güç dengesizliğinin olması, bu durumun kasıtlı olarak yapılması ve süreklilik özelliğinin ortaya çıkması gibi özellikleri beraberinde getirmesi gerekmektedir (Gökler, 2007).

Okul ortamındaki zorbaca davranışlardan bahsederken öğrenciler genellikle zorba öğrenciler, zorbalığa uğrayan öğrenciler ve izleyici durumundaki öğrenciler olarak belirlenmektedir. Zaman zaman zorbalığa uğrayan öğrenci arkadaşlarına zorbalık da yapabilmektedir (Gökkaya, 2015). Zorba öğrenci; kendisinden psikolojik ya da fiziksel olarak zayıf durumdaki akranlarına yönelik sürekli ve kasıtlı olarak rahatsızlık veren öğrenci olarak tanımlanmaktadır. Kurban öğrenci ise; kendisinden fiziksel ya da psikolojik olarak daha güçlü durumdaki öğrencilerden eylemler ve sözlü eylemlere uğrayan öğrenci olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem zorba hem de kurban durumundaki öğrenci ise arkadaşlarına yönelik hem zorbaca eylem ve sözlü davranışlarda bulunan hem de akranları tarafından zorbalığa maruz kalan öğrenciyi ifade etmektedir. Nötr öğrenciler; ne zorbalık yapan ne de zorbalığa uğrayan

öğrencilerdir. Bu öğrenciler akran zorbalığı olaylarına karışmaz (Pişkin, 2002). Nötr öğrenci yerine bazı araştırmacılar "izleyici" veya "seyirci" öğrenci terimlerini kullanmayı daha uygun görmüşlerdir (Satan, 2006; Karataş, 2011).

Zorbalığın ardında çok sayıda sebep ve çok sayıda tür vardır. Öğrenciler arkadaşlarının bedenleri, ne söyledikleri ve nasıl davrandıkları nedeniyle zorbalığa uğradıklarını raporlaştırmışlardır. (Thornberg, 2010). Zorbalık, öğrencilik yaşamının doğasına uyum sağlama olarak görülse de zorbalık davranışları muhtemelen öğrenilmiş ve sıklıkla hoşgörülen davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3.2. Ailevi Nedenler

Bireylerin psikolojik, cinsel, toplumsal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçları aile kurumu sayesinde düzenlenmektedir. Özellikle ilköğretim çağı çocukların yaşamında aile en etkili kurum olmasının yanı sıra çocuğun sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişiminde son derece önemli etkiye sahiptir (Özada, 2018).

Çocukların ailesi ile ilişkilerinde anne ve babanın sergilediği tutumun rolü son derece önemlidir. Çocuğun birey olarak kabul edildiği ve kendini değerli hissettiği aile ortamında, çocuğun annesi ve babası ile sıcak bir ilişki kurmasının temelinde ailenin birbirine yönelik sevgisini belli etmesi çok önemlidir. Çocuğuna yönelik sevgi duymayan ya da sevgisini belli etmeyen ailelerde ise sinirli davranışlar, cezalandırma, küçümseme, takdir etmeme ve şiddet ön plana çıkmaktadır. Anne ve baba çocuklarına karşı ilgisiz ve kayıtsızsa çocuk kendini reddedilmiş hisseder. Çok aşırı kuralcı, kısıtlayıcı ve denetleyici olan aileler çocuğa karşı sert ve katı tutum sergiler ve her zaman çocuğun davranışlarına müdehale etme arzusu taşırlar ve çocuklarının itaatkar olması için çeşitli baskıyı yapar, katı bir şekilde istediklerinin yapılmasını sağlar çocuğu sosyal ortam ve çevresinden soyutlar (Smith ve ark, 1998; Yavuzer, 2001; Spriggs ve ark, 2007; Özada, 2018).

Aile işlevselliğinde yaşanan birtakım zayıflamalar, gözle görülür bir güç dengesizliği ve ailenin üyelerinin birbirine yönelik şiddete başvurması, saldırganca tutum ve davranış göstermeleri çocuğun kendinden daha zayıf arkanlarına yönelik baskı ve zorbalık yapmayı öğrenmelerine neden olmaktadır (Joliffe ve Farrington, 2005; Humphrey ve ark, 2008; James, 2012).

Alanyazın incelendiğinde aile içerisinde yer alan olumsuz tutum ve davranışların, okul ortamında zorba davranışlar sergileyen ergenlere önemli derecede etkisinin olduğu ortaya konmaktadır (Spriggs ve ark, 2007; Efobi ve Nwokolo, 2014). Akran zorbalığında bulunan ergenlerin daha çok cezalandırıcı, otoriter tutum ve davranışlar sergileyen ebeveynlere sahip olduğunu göstermekte olan zorbalık-aile konularını temele alan çalışmalar bulunmaktadır (Brock ve ark, 2006; Efobi ve Nwokolo, 2014). Ülkemizde akran zorbalığı ve algılanan duygu dışavurumu hakkında yapılan bir çalışmada akran zorbalığına karışan ergenlerin ailelerinin daha fazla müdehaleci ve duygusal açıdan daha az destekleyici oldukları ortaya konmuştur (Gür ve ark, 2020).

Çocuklar genelde ebeveynlerini rol model alır ve özdeşim kurar. Çocuklar ev ortamında karşı karşıya geldikleri sarldırganlık ve şiddet durumlarını arkadaş ortamlarında özellikle oyun ortamlarına uygulamaktan çekinmez (Ergün, 2015; Gür ve ark, 2020).

Anne-çocuk bağlanması açısından problem yaşayan çocuklar genelde anne ile olumlu bağlanma geliştirmede başarısız olmuş çocuklardır ve bu çocuklar çevrelerine karşı güvensiz, aşırı şüphecidir ve diğer kişilere düşmanca yaklaşır. Bandura'nın sosyal sosyal öğrenme kuramına göre aile içi problemler çocuğun ilişkilerini olumsuz yönde etkileme imkanına sahiptir. Ek olarak cezalandırıcı, ilgisiz, destekleyici olmayan ebeveynlik tarzında zorbalık davranışlarında artış olduğu, aksine katılımcı ve eleştirici, az denetleyici, aşırı koruyucu ebeveyn tarzında yetişmiş çocuklarda ise zorbalığa maruz kalmanın arttığı söylenmektedir. Zorba ve mağdur çocuklar evde maruz kaldıkları istismar ve ihmali okulda değişik yollarla yansıtabilmektedir. Bazı çocuklar evde şiddet uygulayan ebeveynlerini benimseyerek akranlarına zorbalık uygularken bazıları da evde şiddete uğrayan ebeveynleri gibi içine kapanarak zorbalığa maruz kalmaktadır. Unutulmamalıdır ki zorba ve mağdur evde görmüş oldukları şiddet ve hayal kırıklığını da yakın ve sosyal çevresine aktarmaktadır. Zorba ve mağdurların ortak özellikleri ise genellikle evde fazla zaman geçirmeyen ve çocuğuna karşı uzak ve soğuk davranan babaya, güçsüz ve aşırı korumacı annelere sahip olmalarıdır (Gürhan, 2017).

Çoğu zaman araştırmalar zorbayı, yaşamını etkileyen faktörlerden ziyade zorbalığın doğasında var olan negatif karakteristik özelliklere odaklanmayı tercih etmektedir. Sıklıkla saldırgan davranışlar sergileyen zorba, evde saldırgan davranışlara maruz kalmaktadır. Çok sayıda zorba ailelerinden baskı ve sertlik görebilmekte hem de ihmal ve istismar edilmeyi tecrübe etmektedir (Lines, 2008).

3.3.3 Sosyoekonomik Nedenler

Akran zorbalığının nedenlerinden biri de sosyoekonomik durumdur. Sosyoekonomik açıdan görülen birtakım farklar çocukların davranışlarını da etkilemektedir. Ekonomik açıdan ailelerde yaşanan işsizlik, alım gücündeki azalma, evdeki çalışan nüfusun artmak zorunda kalması ile sosyal iletişimdeki azalma gibi nedenlerin hem yetişkinler hem de çocuklar üzerinde moral bozukluğu, psikolojik hastalıklar ve sağlık algısının bozulmasının çocuklarda akran zorbalığına sebep olduğuna dair çalışmalar vardır (Psunder, 2010; Korkmaz, 2016; Namlı, 2020).

3.4. Akran Zorbalığının Etkileri

Literatürde zorbalığın neden olduğu bazı duygusal, davranışsal, sosyal ve akademik problemler travma sonrası stres (Mynard, Joseph, Alexandera, 2000), depresyon (Sabuncuoğlu ve Arkadaşları, 2006; Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, kavakçı, 2009), Umutsuzluk, yalnızlık, intihar düşüncesi (Fleming ve Jacobsen, 2009), problemli davranışlar, düşük sosyal birliktelik (Haynie ve Arkadaşları, 2001) ve düşük akademik başarı (Konishi, Hymel, Zumbo, Li, 2010) gibi öğrenciler üzerinde zararlı etkileri olduğu belgelenmiştir.

Akran zorbalığında aktif rol oynayan zorbalar; kural bozucu davranış problemleri, okulda başarısızlık, alkol ve uyuşturucu madde kullanma eğilimi, ileriki yaşlarda karşılaşabilecekleri antisosyal davranış sergileme, depresyon hali yaşama gibi pekçok olumsuz durumla karşı karşıya gelebilir. Akran zorbalığı olayları yanlızca zorbaca davranışlara maruz kalan zorbalık kurbanlarını değil aynı zamanda okul güvenliğini ve tüm okul atmosferini ve sosyal faaliyetleri olumsuz olarak etkilemektedir (Yaman ve Peker, 2012). Akran zorbalığından sadece zorbalığa maruz kalan kurbanlar değil aynı zamanda zorbalık olaylarına tanıklık eden okulun

diğer öğrencileri de akran zorbalığından oldukça etkilenmektedir. Bu grup öğrencilere seyirci denmektedir. Seyirciler akran zorbalığı olayından korku ve endişe duyabilir, mağdurun endişe ve korkusunu görüp okul derslerine ve etkinliklere odaklanamama probleminin yanında okula gitmek istememe, derslerindeki başarının azalması gibi sorunlar da ortaya çıkabilir. Ergenlik döneminde ya da çocuklukta zorba kişilerin sosyal ilişkilerinin zayıf olması, ileriki yaşamlarında daha çok suça yönelme potansiyeli taşıdıkları görülmektedir (Yaman ve Peker 2012).

Akran zorbalığından mağdur çocuklar oldukça fazla etkilenmektedir. Yapılan çalışmalara göre zorbalığa uğrayan çocukların arkadaş ortamında kabul edilmeme, reddedilme gibi problemlerle karşılaştığı görülmektedir. Mağdur çocuklar zorbalarla karşılaşmamak ve zorbalığa uğramamak için arkadaşları ile iletişim kuramadıkları ve bu durumdan kaçındıkları ortaya çıkmıştır. Zorbalığa uğrayan çocukların yaşadıkları bu durumdan dolayı baş ağrıları, miğde ağrıları gibi psikolojik vicut rahatsızlıklarını belirttikleri ve birçoğunda depresyon durumu görüldüğü bu çocukların bazı durumlarda intihara meyilli olabilecekleri rapor edilmiştir. Mağdur çocukların okulu sevmedikleri ve okula gelmek istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumdan dolayı mağdur çocukların özgüven ve özsaygı seviyelerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Rose ve ark, 2010; Swearer ve ark, 2012; Çelik, 2021).

Genel olarak, özel gereksinimli çocuklar için sosyal ortam farkındalık yetersizliği olumsuz yaklaşım ve zorbalık gibi özel gereksinimli çocuk için yanlızlığa ve düşük benlik saygısına neden olan engelleri de beraberinde taşır (Rotheram-Fuller ve ark, 2010; Pijl ve ark, 2010; Krull ve ark, 2017).

Zorbalık toplumda yeni değildir. Zayıf olanın güçlü tarafından sömürülmesi tarih boyunca kaydedilmiştir. Birçok edebi eser çocukları sık ve sistematik olarak zorbalığa uğradığını tasvir eder ve çok sayıda ergen çocukluk yıllarında karşılaştıklarının yaralarını hafızalarında tutmaktadır. Zorbalığın toplumdaki ortak yeri bile 20. Yüzyıla kadar gerçek anlamda çalışılmamıştır (Rigby, 2002).

Okul zorbalığının önemli olmasının temel nedeni, zorbalığın sonuçlarından kaynaklanmaktadır. Zorbalığa maruz kalan çocuk, zorbalığa uğradığı okul

ortamından soğuyacak, kaygı ve korku yaşayacak, zorbalıktan kaçınmak için her fırsatta okula devamsızlık yapacak, böylece akademik başarısı zarar görecek ve kendini zorbaya karşı savunmak için bıçak ve silah gibi aletler taşıma yolunu seçebilecektir. Dahası farklı psikolojik sorunları yaşaması mümkün hale gelebilecektir (Göker, 2009).

Diamanduros, Downs ve Jenkins (2008) okul temelli şiddetin çeşitli formları ve silahlı okul saldırılarının neden olduğu güncel haber başlıklarının önemli ölçüde zorbalığın etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu tırmanan sonuçlar öğrencilerilerin yanı sıra aile ve öğretmenleri de zor durumda bırakmaktadır.

3.5. Akran Zorbalığında Aile ve Okul İşbirliğinin Önemi

Akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler okul personellerinden yardım almayı ve akranları tarafından dahil edilmeyi istediklerini ayrıca öğrencilerin zorbalık olaylarına okul idaresi ve öğretmenlerden ziyade en yakın gördükleri ebeveynlerine rapor etme olasılıklarının yüksek olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Holt ve ark 2009). Bu durumun nedeni okuldaki idari personel ve öğretmenlerin her öğrenciyi yeterince takip edememesi olabilir. Brasdhaw ve ark (2007) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin %36'ya yakınının bir okul görevlisine zorbalığa uğradığını bildirdikten sonra zorbalık yapan öğrencinin takibi veya duruma müdehalenin yapılmadığını bildirmiştir. Bundan dolayı aileler hayati bir savunma hattını oluşturabilir. Yapılan çalışmalar ebeveynlerin çocuklarının karşılaştığı akran zorbalığı konusunda okulları bilgilendirmesi ve zorbalığın çözümüne yönelik işbirliği içerisinde olması gerektiğini göstermektedir (Leff, 2007).

Benbenishty ve Astor (2005) ebeveynlerin bu özelliklerini vurgulayarak "Akran zorbalığının çözümü için bakılması gereken en önemli bakış açılarından biri" olarak göstermişlerdir.

Akran zorbalığına uğrayan gençlerin ebeveynlerinden edinilen rapora göre ebeveynlerin yarıdan fazlasının çocuklarının akran zorbalığına uğradığını bildiği halde çoğunun bu duruma müdehale etmediği ve herhangi bir şey yapmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ebeveynlerin akran zorbalığı olayını bildirmesinin çocuklarının

duygusal ve fizyolojik görünümü ile bağlantılı olduğu, bu durumun ailede nasıl algılandığı ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (Terrean, 2006). Yapılan çalışmaya göre okul ortamını güvenli ve destekleyici olarak algılayan ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı zorbalığı okul idaresine bildirme olasılığının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Okul ikliminin ebeveynler tarafından olumsuz algılandığı durumlarda ebeveynlerin zorbalığı daha yüksek oranda rapor ettiği bulunmuştur (Waasdorp ve ark, 2011). Yapılan çalışmalara göre ebeveynler çocuklarına yapılan zorbalığı bildirdiklerinde okul idaresinin sıklıkla zorbalık olaylarından haberdar olmadıklarını öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynler okul idaresinin akran zorbalığıyla karşılaştıklarında "zorbalık" terimini kullanma konusunda isteksiz olduklarını bildirmiştir (Humphrey ve Crisp, 2008).

ABD'de yapılan araştırmaya göre okul idaresinin önleyici tedbirler almak yerine ebeveynleri aramak gibi etkinliklerin yapıldığını bildirmeleri akran zorbalığına odaklanılması yerine sorumluluğu üstünden atma davranışının yapıldığını ortaya koymuştur (Dornfel-januzzi, 2006). Okul yöneticileri akran zorbalığının akademik başarıyı, okula devamı ve okul güvenliği algısını ne ölçüde etkilediğini gözden kaçırıyor olabilir. Bu durumun iyileştirilmesi ebeveynler ve çocuklar için neden olabilecek duygusal sonuçların daha iyi anlaşılması konusunda değerli olacaktır (Brown ve ark, 2012).

Ebeveynler çocukları akran zorbalığına uğradığında çocuğun öğretmeni, okul danışmanı, okul yöneticisi ile temasa geçmek, çocuğuyla konuşmak veya zorba ya da ebeveyni ile temasa geçmek gibi bazı farklı yolları deneyerek duruma çözüm yolları arayabilir (Mishna ve ark, 2006).

En çok karşı karşıya gelinen durum ebeveynin akran zorbalığı hakkında çocuğuyla konuşmasıdır. Çünkü çocuğu mağduriyetini bildirdiğinde ebeveynin yapacağı en doğal tepkidir. Ek olarak ebeveynlerin çocuklarının mağduriyeti hususunda ilk olarak çocuklarıyla temasa geçip konuşmaları hakkında literatürde görüş birliği vardır (Conners-Borrow ve ark, 2009). Bu konu hakkında ebeveyn, çocuğunun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinde, çocuğunun akran zorbalığına

uğradığını bilmeme ihtimaline karşılık öğretmen ve okul yönetimi ile iletişime geçmesi en fazla tavsiye edilen yoldur (Rigby, 2008; Waasdorp ve ark, 2011).

Okul ile ilişkili faktörler ve zorbalık arasındaki bağlantıyı araştıran çalışmaların büyük çoğunluğu öğrenciler ve öğretmenlere ağırlık vermiş olsa da, ebeveynlrin çocuklarının uğradığı akran zorbalığına yönelik tepkilerinin de okul bağlamındaki algılarıyla etkilenmiş olması olasıdır. Örnek vermek gerekirse; okulun akran zorbalığını engelleme veya yönetme uğraşlarına ilişkin ebeveynlerin algısı, çocuklarının akran zorbalığından dolayı yaşadığı mağduriyete yönelik tepki verme şeklini muhtemelen etkiler (Olweus, 1993).

3.6. Kaynaştırma Eğitiminde Akran Zorbalığı

Özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarından zorbalık ve zorbalığa maruz kalma için çok büyük risk altında olabileceğini gösteren araştırmalar artarak vücut bulmaktadır (Saylor, Leach, 2009; Yong ve ark, 2011, Chan ve ark, 2018). Yapılan çalışmalara bakıldığında özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin uğradığı akran zorbalığı üzerine yoğunlaşmıştır. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler akranları tarafından artan bir zorbalığa uğrama riski göstermektedir (Luciano, Savage, 2007).

Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocuklar akranları ile beraber aynı ortamda eğitim görmektedir. Ancak bu eğitimde dikkatle üzerinde durulması gereken çok ciddi noktalar yer almaktadır. Bu eğitimde gerek normal gereksinimli çocukların gerekse özel gereksinimli çocukların bilgilendirilmesi çok önemlidir. Çocukların aynı eğitim ortamında bir arada güvenli ve mutlu eğitim görmeleri bu sayede oluşturulabilir. Özel gereksinimli çocukların diğer akranları ile uyumlarının tam olarak sağlanamaması sonucunda akran grupları arasında zorba davranışlar ortaya çıkabilir ya da bu davranışlarda artış gözlenebilir (Rose ve ark, 2010).

Özel gereksinimli çocuklar genelde toplumsal olarak yalıtılmış çocuklar oldukları için akran zorbalığına uğrama ve sosyal açıdan dışlanma konularından mağdur olma olasılıkları oldukça fazladır. Arkadaşları ile ilişki kurma konusu özel gereksinimli çocukların en fazla zorlandıkları durumlar arasında yer almaktadır.

Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocukların daha az sayıda arkadaşa sahip oldukları ve daha az popüler olduklar ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli çocukların zorbaların daha çok hedefi haline gelmesinin sebebi farklı dış görünüm, eksik sosyal beceriler, yetersiz özgüven sahibi olmalarından kaynaklanmaktadır (Dixion, 2006; Vreeman, Carroll, 2007; Pijl ve ark, 2008; Bourke ve Burgman, 2010).

Akran zorbalığı özel gereksinimli çocuklar üzerinde çok çeşitli hasarlara neden olabilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre iki kat daha fazla akran zorbalığına maruz kalmaktadır (Carter ve Spencer, 2006). Ek olarak Rose ve ark (2009) yaptıkları araştırmada özel gereksinimi olan çocuklar %50 ve üzeri akran zorbalığı mağduru olurken normal gelişim gösteren çocuklar ise %20-%30 oranında zorbalık mağduru olduğu ortaya çıkmıştır.

Akran zorbalığı konusunda yapılan birçok araştırmaya rağmen özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılan akran zorbalığına yönelik kısıtlı ve sınırlı bir bilgiye sahip olduğumuz bir gerçektir. Kaynaştırma eğitiminde öğrenim gören öğrenciler akran zorbalığına uğrama konusunda son derece risk altındadır. Bazı özel gereksinimli öğrenciler ise kendini savunma iç güdüsü yaşadığı ve şiddet olan ortamda bulundukları için zorbalığa atfedilen bazı davranışları gösterebilmektedir. Bu davranışlara; Saldırganlık ve dürtüsellik, kaygı ve duyusal sorumluluk, öfke ve akademik yetersizlik örnek verilebilir (Olweus, 1993; Haynie ve ark, 2001; Terzioğlu, 2022).

Kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma ve mağduriyet yaşama riskinin daha yüksek olmasının nedeni, genelde akran gruplarına görece; fiziksel görünüm, zeka ve sosyal beceriler gibi akranları tarafından önemli görülen niteliklerin yetersizliğidir (Glumbic ve Zunic-Pavlovic, 2010). Ayrıca atipik davranışlar sergileyen özel gereksinimli öğrencilerin; düşük öz saygı, dil bozuklukları, yetersiz davranışlar, akademik zorluklar ve sosyal birliktelikteki eksiklikler ile bağlantılı olarak akran zorbalığına maruz kalma riskini arttırdığı görülmüştür (DeRoiser, Mercer, 2009; Luciano, Savage, 2007). Yapılan araştırmalara göre özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştıkları zorbalık türleri arasında en sık maruz kaldıkları zorbalık türlerinin sözel ve fiziksel zorbalık olduğu

ortaya çıkmıştır (Rose ve ark, 2009; Hartley ve ark, 2015; Ball, 2021; Terzioğlu, 2022). Bunun sonucunda sosyal reddedilme büyük ölçüde meydana gelebilir. Sosyal reddedilme kaygı, depresyon, zayıf benlik saygısı, özgüven eksikliği ve asgari düzeyde sosyal ve akademik katılım gibi birtakım ek olumsuz sonuçlara yol açabilir (Miller ve ark, 1998; Bosacki ve ark, 2006).

Kaynaştırma eğitimindeki akran zorbalığının yapılan incelemeler sonucunda en fazla ortaokul düzeyinde ortaya çıktığı bulgusu dikkat çekicidir (Blake ve ark 2012; Ramirez; Aydar, 2019; Terzioğlu, 2022). Bu konuda ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığının önlenmesi için önem gösterilmesi gerekmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler ve zorbalık alanında literatür tabanında eksiklik vardır. Özel gereksinimli öğrencilerle bağlantılı zorbalık olaylarını gösteren literatür boşluklara maruz kalmıştır. Alt grup öğrenciler olarak özel gereksinimli öğrenciler zorbalık alanında çok ihmal edilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerin'de 2017 yılına kadar özel gereksinimli öğrenciler ve zorbalık ilişkisi üzerine gerçekleştirilmiş sadece 10 araştırma vardır (Ramirez, 2017).

Özellikle kaynaştırma öğrencilerine yapılan akran zorbalığının önlenmesi konusunda yapılacak literatür çalışmaları birçok öğretmene, aileye ve öğrenciye umut ışı olacak, kaynaştırma eğitiminden korkan özel gereksinimli çocukların akranları ile daha az sorun yaşadığı daha iyi sosyalleşebildiği bir okul ortamı sağlanabilecektir. Böylece kaynaştırma öğrencilerinin topluma kazandırılması sürecinde akran zorbalığı çalışmaları kaynaştırma öğrencisini toplumun bir ferdi olarak hissettirerek sevgi, dostluk, arkadaşlık ve uyum kavramlarının özel gereksinimli çocuklarda özümsenmesine yardımcı olacaktır.

3.7. Akran Zorbalığını Önlemede Kullanılan Uygulama Stratejileri

Neredeyse her sınıfta akran zorbalığına uğrayan mağdurlar ve akran zorbalığı yapan zorbalar gözlenebilir. Bunun sonucu olarak sınıf atmosferi de olumsuz bir şekilde etkilenebilir. Akran zorbalığı karşısında öğrencilerin ortamın

verdiği güvensizlik sayesinde mutsuz olma olasılıkları artacaktır. Bu durumdan mağdur olan kurban ve seyircilerin okuldan kaçma, okula gelmek istememe, başarı düşmesi ve odaklanamama sorunları ile karşı karşıya gelebilir (Bilgiç, 2007). Bu nedenden dolayı akran zorbalığı ile karşılaşılan sınıf ve okul ortamlarında akran zorbalığını önleme çalışmaları çok önemli bir noktaya gelmektedir.

Sınıf ortamında uygulanabilecek stratejilerde izleyicilere ve öğretmenlere düşen önemli bir görev vardır. Yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, zorbalıkla mücadele konusunda öğretmenler kendilerini ne kadar sorumlu hissederse, akran zorbalığına karşı alınan sonuç o oranda iyi neticeler vermektedir. Öğretmen, akran zorbalığıyla mücadele konusunda gerekli sınıf iklimini sağlamalı ve sınıf yönetiminde sürekli olarak kendisini geliştirmelidir. Akran zorbalığına karşı öğretmenin tutarlı bir tutum geliştirip kurbanın yanında yer alması stratejisi zorbalık davranışlarına yönelik en etkili yöntemlerin başında yer almaktadır (Aksoy, 2013).

Öğretmenler sınıf ortamında karşı karşıya geldikleri akran zorbalığı ile mücadele edebilmek ve zorbalığın görülme derecesini azaltmak için bu konu ile ilgili kendilerini geliştirebilir, zorbalık tanımı ve türlerini öğrenebilir, zorbalığı önleyici ya da azaltıcı zorbalıkla baş etme yöntemlerini araştırabilirler. Girdikleri sınıflarda akran zorbalığı yapan zorba ve zorbalığa mağruz kalan mağdur çocukların velileri ile görüşülüp iş birliği içeriside çözüm yolları bulabilirler. Yapılacak iyi bir gözlem sayesinde akran zorbalığının en çok gerçekleştiği ortam ve zaman belirlenip bu saatlerde ek önlemler alınabilir. Sınıftaki öğrenciler ile işbirliği yaparak öğretim programı ile bağdaştırıp öğrencilerle zorbalıkla karşı karşıya geldiklerinde yapacakları hakkında plan ve program yapabilirler (Barik,2020).

Öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler arasında akran zorbalığına yönelik yanlış düşünce, inanç ve algılar olabilmektedir. Okullarda akran zorbalığının olmadığı yönünde oluşan inanç zorbalık davranışlarının büyütülecek bir mesele olmadığının düşünülmesi, başka arkadaşlarını kızdırmanın eğlenceli bir davranış olarak kabul görmesi, lakap takmanın normal bir şey gibi algılanması, zorbalık davranışının arkadaşlar arasında yapılan bir şaka olarak algılanması, zorbalık olaylarının gözmezden gelerek azalacağına inanılması, kurbanların arkadaşlarını

kışkırttığına ve zorbalığa sevk ettiğine inanılması, küçükken zorbalık yapan çocukların büyüdüklerinde daha olgun olacaklarına inanılması, zorbalığa uğrayan çocukların zorbalık olaylarını kendi başına çözmesi gerektiğini düşünmesi gibi yanlış inançlar da akran zorbalığının artmasına ve zorbalık olaylarının çözümünü zorlaştırmasına olanak veren durumları ortaya çıkarmaktadır (Balanüye-Dursun, 2007).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin akran zorbalığı ile mücadele konusunda çok etkin rol sahibi oldukları açıkça ortaya çıkarılmıştır. Bu durumun en önemli sebebi öğretmenlerin okulların temel öğelerinden biri olmasıdır. Bundan dolayı öğretmenler akran zorbalığına müdehale konusunda etkin bir rol oynamaktadır (Yavuzer, 2001).

3.7.1. Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı davranış analizi, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan edimsel koşullanma kuramını öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanan bir disiplindir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Davranışları değiştirebilmek için istendik davranış ve çevre arasındaki ilişkiyi tüm yönleri ile analiz eden ve etkililiği çeşitli uzman ve araştırmalar ile kanıtlanmış yöntem ve teknikleri kullanan uygulamalı davranış analizi (UDA), istendik yönde değiştirilmesi hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için davranış ilkelerinden yararlanan bir bilimsel davranış değiştirme disiplinidir (Furman ve Lepper, 2018).

Baer, Wolf ve Risley (1968), uygulamalı davranış analizi konusunda çok önemli ve kapsamlı araştırmalar yapmış ve uygulamalı davranış analizinin yedi özelliğini ortaya koymuştur.

Uygulamalılık: Temel araştırmalar ile uygulamalı araştırmaların farkının, temel araştırmalarda buluş, uygulamalı araştırmalarda ise uygulama yapılması olmadığını ifade etmişlerdir. Uygulamacı araştırmacılar, çalışacakları davranışların bireyin yaşamına pozitif katkı sağlayan davranışlardan olmasına önem verirler.

Davranışsallık: Bireyin gözlenebilen somut davranışları incelenir. Davranışların doğru bir biçimde tanımlanması ve ölçülmesi gerekmektedir.

Analitiklik: Çevresel olayların davranışın gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesinden sorumlu olduğunu inandırıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

Teknolojiklik: Uygulamacının yürüttüğü uygulamayı çok açık biçimde betimlemesi; böylece bir başkası tarafından kolayca anlaşılarak aynı biçimde uygulamasını sağlaması anlamına gelmektedir.

Kavramsal Olarak Sistematiklik: Uygulamaların davranışsal ilke ve tekniklerle de ilişkili olması gerekmektedir.

Etkililik: Değiştirilmesi ya da kazandırılması hedeflenen davranışta değişiklik yaratan güç olarak tanımlanır.

Genellenebilirlik: Elde edilen davranış değişikliğinin araştırma dışındaki ortamlarda, kişilerde ya da araç-gereçlerle süregelmesi olarak tanımlanır (Baer, Wolf ve Risley, 1968; Akt: Kırcaali-iftar ve Tekin, 1997).

İçerisinde çok etkili özellikleri barındıran uygulamalı davranış analizi, okullarda problem davranışların çözümünde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri içermektedir (Yıldız ve ark, 2020).

Birçok araştırmada akran zorbalığı olaylarını öğrencilerin öğretmenlerden daha fazla bildirdiği açıkça görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sahip oldukları farkındalık ve tutum konusunda bir takım eksiklik olduğunu düşünmemize sebep olmaktadır. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerle fazlaca zaman geçirdikleri için onlara rol-model olmak için gerekli çabayı göstermeleri gerekir (Namlı, 2020).

Olweus (1993) okul ortamındaki akran zorbalığını en aza indirmek ve önlemek için hazırladığı programa okulun öğrenci veli ve okul personelini dahi etmiş ve akran zorbalığını bireysel, sınıf ve okul bağlamlarında ele almıştır Hazırlamış olduğu programa göre okul ortamında akran zorbalığının sıklığını ölçmek için sırasıyla; anket uygulaması yapılmış, zorba ve kurban sorunlarına ilişkin konferans düzenlenmiş, teneffüs saatlerinde ve öğle yemeği zamanında öğrencilerin bulunduğu ortamlarda iyi bir denetim yapılmış, okulun bahçesi öğrenciler adına daha çekici bir

hale getirimiş, okulda görev yapan personel ile aileleri birleştiren toplantılar yapılmış, okul ortamını geliştirmek amacıyla öğretmenlerle bilgilendirme çalışmaları düzenlenmiştir. Sınıf ortamında öğrencilerin de işin içinde yer alacak şekilde olumlu ve olumsuz davranışlara yönelik yaptırım ve ödülleri kapsayan sınıf kuralları oluşturulmuş, akran zorbalığını öğrencilerle değerlendirmeler yapmak ve tartışmak için sınıf ortamında yeni ortamlar düzenlenmiş, akran zorbalığı araştırmalarından yararlanılarak rol oynama etkinlikleri yapılmış, sınıf ortamında işbirlikçi öğrenme modeli benimsenmiş, sınıf ortamında öğrenci, öğretmen ve veli katılımıyla toplantılar yapılmıştır. Bireysel olarak mağdur ve zorba öğrencilerle zorbalık üzerine konuşmalar yapılmış, akran zorbalığı yapan öğrencilerin aileleri okula çağırılıp görüşmeler yapılmış, zorbaca davranışlar göstermeyen öğrencilerden yardımcı olmaları istenmiş, sınıf ve okul ortamında yaşanan değişime odaklanılmıştır. Bu program iki yıl boyunca bazı okullarda uygulanmış ve öğrencilerden alınan bilgilere göre okul ortamında yaşanan akran zorbalığı olaylarının %50'den fazla azalış gösterdiği ortaya konulmuştur.

Bredley (2016) yaptığı araştırmada yedi yaş grubunu kapsayan dört otizmli öğrenciyi içeren bir akran danışmanlığı programı geliştirmiştir. Yapacağı 12 oturumdan önce tanıtım toplantısı yapmış ve oturumların içeriğinde ortak dikkat, arkadaşlık, beceriler, zorbalık, ilgiler ve davranışlar yer almıştır. Öğrenciler benlik saygısı anketi, yalnızlık ve sosyal doyumsuzluk ölçeği, akran zorbalığı ölçeği ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış mülakat sonuçlarına göre ölçülmüştür. Bu çalışmada tüm alanlarda önemli bir başarı elde edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin özsaygı, sosyal memnuniyet ve akran mağduriyeti durumları müdahale programı uygulanmadan önce ve müdahale programı uygulandıktan sonra ölçülmüştür. Sonuçlara göre tüm alanlarda istenilen davranışların elde edildiği raporlaştırılmıştır.

Rex ve ark (2018) yaptığı çalışmaya göre sosyal dışlanma ve zorbalığa karşı tepki vermeyi öğretmeyi amaçlamıştır. Müdahale programına 8-13 yaş grubundan 6 otizmli öğrenci katılmıştır. Yapılan çalışma video ile modelleme müdahalesi kullanılarak yapılmış tek denekli desende oluşturulmuştur. Katılımcı çocuklara karşılaştırma yapabilmek adına Beceri Edinme Değerlendirme Oturumu (SAAS) ve

görüşme uygulanmıştır. Çocukların video modelleme oturumlarında videoya kaydedilmiş üç senaryoyu 4 doğru yanıttan 3'ünü öğrenme kriterine ulaşana kadar tekrarlamaları gerekiyordu. Doğru yanıt 10 saniye içinde uygun değerlendirilen cevaba göre kodlanmıştır. Ancak her çocuğun başlangıç seviyesi farklı olduğu için oturumların da süreleri farklılık göstermiştir. Video ile modelleme ile müdahale ve görüşme oturumları sonucunda zorbalığa ve sosyal dışlanmaya karşı istendik ve doğru tepkiler vermeyi başaran dört çocuk varmış ve çocukların %66.7'si müdahale amacına ulaşmıştır.

Sreckovic ve ark (2017) müdahale programı tek denekli desende olmakla beraber bu müdahale programının amacı 15 yaş grubunda olan üç otizmli öğrenciye güven duygusu geliştirme, akran etkileşimlerinde artış ve zorbalığa maruz kalma oranını azaltmaktır. Her otizmli çocuğu 6-11 arasındaki gözlemci 25-30 dk aralığında gözlemleme yapmıştır. Müdahale yapılmadan önce müdahale programının anlatılması ve çizelgelerin oluşturulması için tanıtım toplantısı yapılmıştır. Bu akran ağı toplantıları yaklaşık dört hafta boyunca haftada iki kez öğle arasına boş bir sınıf veya konferans odasında yapılmıştır. Uygulanan müdahale programının sonucunda araştırmanın örneklemi olan üç katılımcının sosyal etkileşimlerinin arttırılması sağlanmıştır. Öğrenciler hedef davranışlara göre, Birinci katılımcı başlangıca göre %56 oranında olumlu değişkenlik göstermiştir, ikinci katılımcı %45.8 oranında olumlu değişkenlik göstermiştir, üçüncü katılımcı ise %60 oranında olumlu değişkenlik göstermiştir. Öğrencilere uygulanan Zorbalık Mağduriyet Ölçeğinin ön ve son puanlarına göre, katılımcıların zorbalık mağduriyeti deneyimlemelerinde azalma olduğu raporlaştırılmıştır.

Vessey ve Neill (2011) yaptıkları araştırmada öğrencilere psikolojik sağlamlık sağlamak ve akran zorbalığını azaltmayı amaçlamışlardır. Araştırmada özel gereksinime sahip öğrencilere yönelik internet tabanlı bir müdahale programı uygulanmıştır. Araştırmada bir hemşire 2 hafta olacak şekilde web bölümüyle toplam 24 hafta boyunca grup tartışmalarını desteklemiştir. Yapılan müdahale programında beş değerlendirme aracından yararlanılmıştır: Çocuk-Ergen Alay Ölçeği (CATS), Öğrenci Bilgi Formu, Yetersizlik Formu, Piers- Harris Çocuk Benlik Kavramı Ölçeği (PHCSCS), Pediatrik Semptom Kontrol Listesi (PSC). Alay etme davranışının dört

bileşeni olan okulla ilgili alay etme, kişilik ve davranış, vücut özellikleri ve çevre faktörleri Çocuk-Ergen Alay Ölçeği tarafından ölçülmüştür. Araştırmada kullanılan Pediatrik Semptom Kontrol Listesi çocukların ebeveyn raporlarını kapsayacak şekilde dizayn edilmiştir. Son ölçek olan Piers-Harris Çocuk Benlik Kavramı Ölçeği araştırma katılımcılarının kendilerini kontrol etmeleri ve raporlamaları için 80 maddeden oluşan bir ankettir. Yapılan araştırmada öğrencilerin zorbalığı bildirmede ve psikolojik olarak dayanıklık kazanmaları için daha iyi benlik kavramlarını bildirmede olumlu davranış gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için ön ölçümler ve son ölçümler karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin PHCSCS ve CATS puanlarına göre olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Müdahale programını yöneten hemşireler, müdahale sürecinde ve sonrasında arkadaşlıkların daha fazla arttığını ortaya çıkarmıştır.

Graybill ve ark (2016) araştırmasında değişik özel gereksinimleri olan 13 öğrenciye zorbalık/mağduriyet müdahale programı (BVIP) uygulamıştır. BVIP, okul tabanlı ve yedi oturumdan oluşan bir müdahaledir. Katılımcılardan 2 öğrenci sadece birey, 5 öğrenci birey + grup ve 6 öğrenci sadece grup olmak üzere müdahale grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların sonuçlarını ölçmek için dört ölçme aracından yararlanılmıştır; İçerik Testi, Çocuklar İçin Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği, Zorbalık Mağduru Özyeterlik Ölçeği ve Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Sistemi kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan müdahale programı sonucunda özel gereksinimli çocukların zorbalıkla ilgili bilgi artışı, özyeterlik artışı, başa çıkma becerilerinde artış, çocukların bildirdiği mağduriyet düzeyinde azalma ve öğrencilerin bildirdiği sosyal/duygusal işlevsellikte artış gözlemlenmiştir.

4. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

4.1. Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Luciano ve Savage (2007) Yaptıkları araştırma öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ayrılmış programların yer aldığı kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerden daha fazla akran zorbalığına maruz kalıp kalmadığını araştırmak için yapılmıştır. Akran zorbalığına maruz kalmanın bilişsel ve kendini algılama faktörleriyle ilişkili raporlar da araştırılmıştır. Katılımcılar 14 öğrenme güçlüğüne sahip olmayan, 13 öğrenme güçlüğüne sahip toplamda 27 tane 5. Sınıfa devam eden öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlar öğrenme güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerden öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin önemli ölçüde daha fazla zorbalığa uğradığı görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında ilk çıkarım ayrı programlara alınan kaynaştırma okullarındaki öğrenme güçlüğüne sahip çocukların önemli zorbalık tecrübeleri olabilir. İkincisi öğrenme güçlüğüyle bağlantılı akranları tarafından reddedilme ve zorbalığa maruz kalma dil güçlüklerinin sosyal etkisinin yansıması olabilir.

Didaskalou, Andreou, Vlachou (2009) Yaptıkları çalışmada akran ilişkilerinin zorbalık ve kurbanlaşma karşıtı koruyucu önlem olarak hizmet edip etmediğini belirleme ve kaynak odada özel eğitim desteği alan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde kurbanlaştırma faktörlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi 5. Ve 6. Sınıfa devam eden kaynaştırma eğitimi sunan okulda 173 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Olweus anketinin kısaltılmış yunanca versiyonu haftada bir ya da birkaç kez zorbalığa uğrayan kurbanlara uygulanmıştır. Sonuç olarak, çocukların %25,8'i kendini kurban olarak, %13,3'ü zorba olarak, %1,15'i hem kurban hem zorba olarak tanımlamıştır. Zorbaca davranışların en sık türü itme ve vurma olarak belirlenmiştir. Kurbanların %19,4'ü zorbaların kendilerinden para ve başka şeyler aldığını yanıtlamıştır. Kendini kurban olarak niteleyenlerin %20,5'i mağduriyetlerini hiç kimseye söylememiştir. Zorbalığın en

fazla oyun mekanlarında en az sınıfta yaşandığı ve mağduriyetin mola sırasında ve sınıfta sınırlı sayıda arkadaşın bulunduğu zamanda ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Bourke, Burgman (2010) Araştırmanın amacı engelli çocukların okulda zorbalığa maruz kaldıklarında nasıl destek bulduklarını gözlemlemektir. Yaşları 8 ile 10 arasında değişen 10 çocukla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz edilmiştir. Ortaya dört tema çıkarılmıştır; 1- Zorbalık deneyimleri, 2- Zorbalıkla başa çıkma, 3-Arkadaşın önemi 4- Yetişkinlerin zorbalığa tepkileri. Özel gereksinimli çocukların ilkokulda çeşitli şekillerde zorbalığa mağruz kaldığı, katılımcıların öğretmen ve veliler tarafından desteğe ihtiyaç duyduğu, özel gereksinimli çocukların akran destek sistemlerinden yoksun olduklarında, bu durumun zorbalığa karşı savunmasız yaptığı, sağlık ve eğitim çalışanlarının özel gereksinimli çocukların karşılaştığı zorbalığa yönelik fiziksel ve duygusal desteği sağlamaları ve veli iş birliğinin önemi ortaya çıkmıştır.

Rose, Espelage ve Monda-Amaya (2009) Yaptıkları araştırmada özel eğitim ve genel eğitim programlarına kaydedilen 7331 ortaokul ve 14315 lise öğrencisi arasındaki zorbalık, kavga ve mağduriyet oranlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel eğitim gören öğrencilerin genel eğitimdeki öğrencilere göre zorbalık, kavga etme ve mağduriyet yaşama oranı daha yüksek çıkmıştır. Kişiselleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha mağdur olduğu raporlaştırılmıştır. Kavga etme özel eğitim ortamlarındaki genç ve ergen öğrenciler için benzer iken genel eğitimdeki genç öğrenciler ergen öğrencilerden daha düşük oranlara sahip bulunmuşlardır.

Rose, Monda-Amaya ve Espelage (2010) yaptıkları araştırmada özel eğitimcilere özel eğitim ve mağduriyetle ilgili tanımlara ve konulara genel bakış sağlamak ve bu konudaki araştırmaları engel türüne, kişisel özelliklerine ve eğitim yerleşimine göre sentezlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, engel guruplarında mağduriyet oranına göre farklılıklar en çok akran zorbalığına uğrayan grup dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olurken en az akran zorbalığına uğrayan grup fiziksel engelliler olmuştur. En çok cinsiyet mağduriyeti yaşayan gurup içselleştirme

bozukluğuna sahip grup oluren en az gelişimsel engelleri olan grup olmuştur. En çok hırpalama ve eziyete uğrayan grup içselleştirme bozukluğuna sahip grup olurken en az öğrenme güçlüğüne sahip gurup olmuştur. Mala karşı işlenen suçlara en çok içselleştirme bozukluğu yaşayan grup maruz kalırken en az fiziksel engelli grup maruz kalmıştır.

Papanikolaou, Chatzikosma ve Kleio (2011). Yaptıkları çalışmada ailenin, çocuk yetiştirme şeklinin okul ortamında çocukların zorbalık davranışlarını göstermesindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya Yunanistan'ın Grit adasında öğrenim gören 14,5 yaş ortalamasından oluşan 460 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Olweus Zorba/Kurban Ölçeği ile aileyi baz alan 13 soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %17.5'i kendini kurban olarak nitelerken %16.5'i zorba olarak nitelemektedir. Örneklemdeki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%40) öğretmenlerin zorbalığa karşı koymasına "az yada hiç" cevabını vermiştir. Çocuğun yanlış davranışında ailelerin doğru olmayan disiplin yöntemlerini uygulamasına rağmen, ceza olmadığı zamanlarda öğrencilerin karıştığı zorbalık olaylarının arttığı bulunmuştur. Dahası, okula yönelik problemler üzerinde yardım sağlama konusunda ailenin isteksiz kalması ile zorbalığın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak çocukların terbiyelerini yansıtan ailelerin davranışları zorbalıkla ilişkili bulunmuştur.

Blake, Lund, Zhou, Kwok ve Benz (2012) Yaptıkları çalışmada ABD ulusal boylamsal çalışma-2 verileri ve ilkokulda özel eğitimde kullanılan engelli öğrenciler arasındaki mağduriyet oranlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokulda %24,5 ve ortaokulda %34,1 oranında yaygınlığın olduğu ortaya konulmuştur. Zorbalık mağduriyet oranları tüm okul seviyeleri çapında en çok duygusal rahatsızlığı olan öğrencilerde yaygınlık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular, zorbalığa uğrayan engelli öğrencilerin tekrar eden zorbalığa uğrama riskinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gelişimsel yetersizliği olan lise öğrencileri ve otizme sahip ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin tekrar eden mağduriyeti tecrübe etme riskinin en fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Swearer, Wang, Maag, Siebecker ve Frerichs (2012) Yaptıkları araştırmanın amacı özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında zorba/kurban ilişkisinde zorbalığa katılım durumlarını incelemiştir. Araştırma 686 genel eğitime devam eden ve 130 özel eğitime devam eden öğrenci olmak üzere 816 katılımcıdan oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında davranış bozukluğu olan ve gözlenebilir engeli olan öğrencilerin, genel eğitimdeki akranlarına göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları ve daha fazla mağdur oldukları bildirilmiştir. Genel eğitimdeki 7. Sınıf öğrencilerin, genel eğitimdeki 6. Ve 9. Sınıflara göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdiği bildirilmiştir. Genel eğitimdeki 5. Sınıf öğrencileri genel eğitimdeki diğer tüm sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla mağduriyet bildirmiştir. Ancak özel eğitimdeki öğrenciler için sınıf farklılıkları anlamlı düzeyde çıkmamıştır. Zorbalık ve mağduriyet konusunda cinsiyet farkına rastlanmamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitimde öğrenim gören akranlarına göre olumlu sosyal davranışlara daha az katılım göstermiştir.

Andreou, Vlachou, Didaskalou (2013) Bu çalışma özel eğitim desteği sağlanan Yunan öğrenciler arasında farklı zorbalık ve mağduriyet türlerinin yaygınlığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini özel eğitim rogramlarına katılan 178 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, katılımcılardan aktif olarak hem zorbalığa maruz kalıp hemde zorbalık yapanların mağduriyet oranlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Zorbalık ve yanlızlıkta engellilik durumunda ve cinsiyet durumunda önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Kızların ırksal ve sosyal dışlanma oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal dışlanma konusunda gelişimsel gereksinimleri olan çocukların daha yüksek orana sahip olduğu bulunmuştur. Yalnızlık konusunda sosyal duygusal davranış bozukluklarına sahip öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların oranları daha yüksektir. Katılımcıların üçte birinden fazlası fiziksel şiddetin hedefi olurken, yaklaşık beşte biri sözlü ve ilişkisel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerden %20'si mağduriyet deneyimlerini hiç kimseyle paylaşmamıştır. Mağduriyetlerin birileriyle paylaşılmasının anlamsız olduğunu söyleyen %30'luk bir gurubun varlığı ortaya çıkmıştır.

Kloosterman, Kelley, Craig, Parker ve Javier (2013) Yaptıkları araştırma otizm spektrum buzukluğu olan ergenlerdeki farklı zorbalık davranışı türleri arasındaki oranlarını tipik gelişim gösteren ergenlerle kıyaslamayı amaçlamıştır. Araştırmaya 24 Otizmli ve 22 tipik gelişim gösteren ergen olmak üzere 46 katılımcı katılmıştır. Genel olarak otizm spektrum bozukluğu olan gurup daha fazla mağduriyet bildirmiştir. Ayrıca tipik gelişim gösteren guruba göre daha fazla sosyal zorbalık ve fiziksel zorbalık bildirmiştir. Ayrıca Otizmli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yaşadıkları zorbalık türleri için ebeveyn ve kendi öz bildirimleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak tipik gelişim gösteren ergenler ebeveynlerinin kendileri için bildirdiğinden daha yüksek düzeyde mağduriyet bildirmişlerdir.

Zablotsky, Bradshaw, Anderson ve Law (2013) Yaptıkları araştırmanı amacı otizm spectrum bozukluğuna sahip çocuklar arasında zorbalığın içerdiği (kurban, zorba, zorba-kurban) çoklu koşulların psikiyatrik açıdan ilişkisini belirlemektir. Araştırma çoğunluğu anneler olmak üzere 1221 katılımcı ile yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında çok boyutlu zihinsel gerilemenin kurban, zorba ve zorba-kurban olarak özel psikiyatrik riskleri arttırdığı gözlenmiştir. Diğer çocuklara zorbalık gösteren çocuklar diğerlerine oranla daha fazla duygusal düzenleme problemleri gösterirken, sıklıkla mağdur olan çocuklarda ise daha fazla içselleştirme problemleri göstermişlerdir. Sıklıkla zorba-kurban olarak tanımlanan çocuklar hem içselleştirme hem de duygusal düzenleme problemleri göstermişlerdir.

Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker ve Blacher (2014) Yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğu, zihinsel engelli, tipik gelişim gösteren çocuklar ve anneleri ile ayrı ayrı yapılan görüşmelerle zorbalığın mağduriyet deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırmaya 13 yaşında 44 otizmli, 39 zihinsel engelli, 92 tipik gelişim gösteren olmak üzere 175 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre otizmli gençlerin zihinsel engelli ve fiziksel engelli akranlarına göre daha fazla mağduriyet yaşadıkları belirlenmiştir. Hem gençlere göre hem de ailelere göre yüksek içselleştirme ve arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşamaları engelli çocuklarda önemli tahmin edilebilir mağduriyetlere yol açtığı bulundu, Bu tahmin edilen

bulgulardan en önemlisi otizmli çocukların diğer guruplara göre daha yalnız olduğudur.

Hebron, Humphrey ve Oldfield (2015). Yaptıkları çalışmada İngiltere'deki kaynaştırma okullarında öğrenim gören otizmli genç çocukların zorbalığa yönelik savunmasızlığını incelemişlerdir. Araştırmaya 5 ve 13 yaşları arasında 5 yetişkin otizmli çocuk katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler mümkün olduğunca otizmli çocuklarla, okulun içinde gözlemci öğretmenlerle ve ailelerle yapılmıştır. Akran ilişkilerinin sürdürülmesi ve oluşturulması yanı sıra çocuklar arasında zorbalığı kavramsallaştırmada birtakım zorluklar ortaya çıkmıştır. Davranış zorlukları çocukları potansiyel olarak zorbalığa karşı daha savunmasız yapmış ve dışlanma riskini ortaya çıkarmıştır. Ancak okulun iyi ilişkileri teşvik, zorbalığın sıfır toleransı ve pozitif ortam ile güçlü ve koruyucu rol oynadığı ortaya çıkmıştır ve ailelerle iletişimin zorbalık riskini hafifletmesi açısından hayati olduğu ortaya konulmuştur. Görüşmelere katılan velilerin tamamı çocuklarının okula katılımlarını desteklediklerini belirtmişlerdir.

Pecjack ve Pirc (2017) Araştırmanın amacı, farklı öğrenci gruplarının akran zorbalığı rolleri hallında akran zorbalığı ile ilişkili okul iklimi algılarının belirlenmesidir. Araştırmaya ilk ve orta dereceli okullardan 414 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Okul İklimi Zorbalık Araştırması Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar fiziksel ve siber zorbalığın sıklığının önemli ölçüde düşük olduğunu (%14) ve sözel ve sosyal zorbalığın önemli sıklıkta olduğunu (%40 ile %54 arasında) gözlemlenmiştir. Öğrenciler arasında akran zorbalığını onaylamak adına izin verildiği ne öğretmenlerin ne de akranların zorbalığı durduramadığı gözlemlenmiştir. Böylece akran zorbalığında zorbalık yapan ve onların davranışlarına maruz kalan okul ikliminde yer alan öğrencilerin bağlantısının varlığı ortaya çıkarılmıştır.

Chan, Ryan, Fung, Gerstein ve Kinsey (2018). Yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin diğer öğrencilerden zorbalık konusunda daha mağdur olup olmadığını ve cinsiyet farklılığının öğrencileri mağdur edip etmediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 8 ile 15 yaş arasında 423 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 162'si öğrenme güçlüğüne sahip, 162'si öğrenme

güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerdir. Araştırmanın verileri Çok Boyutlu Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; Öğrencilerin en fazla maruz kaldığı zorbalık türü sözel zorbalık olurken bunu sosyal dışlama, fiziksel saldırı ve malına zarar verme izlemiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin zorbalığa uğrama yüzdesi özel gereksinimi olmayan öğrencilerden fazla bulunmuştur. Akademik başarının zorbalığa maruz kalma ile bağı bulunamamıştır. Akran zorbalığının ve özellikle fiziksel zorbalığın kızlara göre erkekler tarafından daha fazla uygulandığı ortaya konulmuştur.

Mulvey, McMillian, Irvin ve Carlson (2018) Yaptıkları araştırmada farklı tipteki özel gereksinimli akranların sosyal bilişsel zorbalık ve dışlanmasını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 9, 10, 11 ve 12 yaş arasındaki 90 özel gereksinimli katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel gereksinimli çocukların daha fazla sosyal dışlanmaya maruz kaldığı ve akranlarından sosyal katılımları için daha az kabul gördükleri ortaya çıkmıştır. Zorbalığın zararlı doğası gereği ahlaki yargılar ve saldırgan davranış oranları, özel gereksinimli çocukların mağdur edilmesini gözlemleme ve bu duruma müdahale etmeyle ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları çocukların özel gereksinimli çocukları dahil edeceğini düşünme olasılıklar ne kadar yüksek olursa, çocukların özel gereksinimli akranlarının dahil edilmesi gerektiğini söyleme olasılıklarının da o kadar yüksek olduğunu belgelemiştir. Sonuçlara göre özel gereksinimli çocukları sosyal olarak kabul etme açısından yaşa göre herhangi farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet açısından kadın katılımcıların, erkek katılımcılardan daha fazla özel gereksinimli akranı dahil etme olasılığının yüksek olduğu bulunmuştur.

Paradeisitoi, Papacosta, Giannakopoulos ve Kolaitis (2018) Bu çalışma, zihinsel sağlık sorunları olan Kıbrıslı ergenler arasında zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığını araştırmıştır. Araştırmaya 187 ergen ve onların aileleri katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ise özel gereksinimli çocukların mağduriyet oranları yüksek bulunmuş ve ayrıca bu gurubun %25.8'inin zorbalığa karıştığı ortaya konulmuştur. Zorbalık ile ilgili duygusal belirtileri ise davranış sorunları, hiperaktivite ve ilişkisel sorunlar arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Araştırmada sözlü zorbalık ve mağduriyet daha sık rapor edilmiştir. Öğrencilerin %31,2'si son iki

üç ayda dışlanma yaşadıklarını belirtmiştir. Ruh sağlığı hizmetlerine başvuran ergenlerin %14'ü kendini mağdur olarak, %4'ü zorba olarak, %6,6'sı hem mağdur hem de zorba olarak tanımlamıştır.

Ralph (2018). Yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığı ve akran zorbalığına maruz kalma ile ilişkili okul seviyesi faktörleri, bireysel faktörlerin (duygusal belirtiler, özel gereksinimli çocuk, arkadaş edinme ve tutumlar) seviyesini incelemektir. Araştırmanın evrenini dokuz okulda öğrenim gören 11 ile 14 yaş aralığındaki 1599 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 194 öğretmen ve 193 aile tarafından kaynaştırma eğitimi veren okullarda okuyan çocukların üzerindeki deneyimlerine göre verilen cevaplara göre toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında engellilik ve duygusal arkadaşlıklar olumsuz, mağduriyeti olumlu olarak gösterdiği, özel gereksinimli öğrencilerin duygusal olarak mağduriyet yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ek olarak okul seviyelerinin özel gereksinimli çocuklara yapılan akran zorbalığında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Sagun, Ongtangco, Medalloni ve Tan (2019). Yaptıkları araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminde eşitlik ve ayrımcılığa son verme programının sonuçlarını belirlemektir. Araştırmada uygulanan programa 49 öğrenci ve 3 öğretmen sekiz hafta boyunda düzenli bir şekilde katılmıştır. Uygulanan programdan sonra araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada başarı sağlayacağı tahmin edilen dört faktör vardır ve başarılmıştır. Bunlar: engellilerin yeteneklerini görmeye yönlendirme, takdir etme, empati yapma ve bağlamsal engellerin fark edilmesidir. Dahası programı uygulayan öğretmenlerin öngöremediği pozitif sonuçlar olmuştur. Bunlar: Bilgilendirme, değer verme ve yapma, öğrencilerin serüvenlerinde kaynaştırma için öğretmenlerin önlerde dahil edildiği ortak çabanın ortaya çıkması olmuştur.

Liasidou ve Loannidou (2020) Bu araştırma engellilik ve çocukluk zorbalığı arasındaki ilişkiyi keşfetmek için öğretmenlerin görüşme anlatılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 15 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda zorbalığın, çocukların engelliliği negatifliği temsil ettiği için için ortaya çıktığına varılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik açıdan yetersizliği ortaya

konulmuştur. Öğretmenlerin zorbalığa karşı müdahalede kendilerini yetersiz görmeleri ve bunun için eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir.

Rodriguez, Drastal, Hartley (2020) Yaptıkları araştırmada orta çocukluktan ergenliğe kadar (5 ile 12 yaş arası) otizmli çocuklar örneğinde zorbalık ve zorbalık mağduriyeti ile zihinsel sağlık sorunları arasında boylamsal ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanı verileri 187 otizmli çocuk annesi ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda zorbalık mağduriyeti yaşayan gençlerin daha büyük oldukları ortaya çıkmıştır. Otizmli bireylerde engel durumunun ağırlaşması ile zorbalığa uğramanın pozitif korelasyon izlediği ortaya konulmuştur. Ayrıca bu konu ile ilgili cinsiyete göre bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Xu ve ark (2020) Yaptıkları çalışmada Çin'deki meslek okullarında zorbalık ne derecede yaygındır? Farklı meslek ve cinsiyetler arasında zorbalıkla ilgili fark var mıdır? Okullar, bireyler ve aileler okul zorbalığını nasıl etkiler? Okul zorbalığını önlemek ve azaltmak için neler yapılmalıdır? Sorularına cevap bulmayı amaçlamışlardır. Bu kesitsel çalışma Çin'deki 85 meslek okulundan 95.873 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %30,4'ünün akran zorbalığına maruz kaldığı, %2,9'unun zorba olduğu ve %21,7'sinin hem başkalarına zorbalık yaptığı hem de zorbalığa uğradığı ortaya çıkmıştır. Erkekler sözlü ve fiziksel zorbalığa daha fazla karışırken kızlar daha çok siber zorbalık ve ilişkisel zorbalığa karıştığı bulunmuştur. Arkadaş sahibi olmanın zorbalıkla ters orantılı olduğu, öğrencileri başkalarına zorbalık yapmaktan alıkoyduğu gibi zorbalığa uğramaktan da koruduğu, okullardaki zorbalık programlarının okullardaki mutsuzluk ve güvensizlik kavramını negatif olarak etkilediği ortaya konulmuştur.

Ball, Lieberman, Beach-Haibach, Perreault ve Tirone (2021) Yaptıkları araştırmada görme engelli okul çağı çocukları için yüz yüze eğitimde zorbalık üzerine incelemelerde bulunmayı amaçlamıştır. 14 araştırma sistematik olarak incelenmiş ve veriler analiz edilmştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 114 katılımcının %21'inin fiziksel zorbalığı, %64'ünün sözel zorbalığı, %86'sının sosyal-ilişkisel zorbalığı deneyimlediğini ortaya koymuştur. Görme engelli çocukların %93'ü akranlarından, %7'si ön eğitimcilerden, %50'si öğretmenlerinden

yüz yüze eğitimde zorbalığa uğramıştır. Görme engelli çocukların %21'inin soyunma odasında, %93'ünün sınıfta zorbalığa uğradığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde görme engelli öğrenciler için kendini savunma eğitimi verilmesi ve akran girişimlerinde yardım sağlanması zorbalığı azaltacağı belirtilmiştir.

Berchiatti, Ferrer, Galiana, Ribera ve Longobardi (2021) Yaptıkları araştırmada öğrenci öğretmen ilişkisi ile öğrencilerin akran gurubundaki sosyal statüleri ve zorbalık boyutları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 55 öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci, 46 özel gereksinimli öğrenci ve 219 tipik gelişim gösteren öğrenci olmak üzere 320 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel gereksinimli ve öğrenme güçlüğüne sahip çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre akran zorbalığına uğrama riskinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların öğretmenlerle ilişkilerinde farklılık bulunamamıştır. Özel geresinimli ve öğrenme güçlüğüne sahip çocukların popülerlik düzeyleri açısından daha düşük puanlar aldıkları, daha az arkadaşlık kurdukları ve akran guruplarına göre daha az uyum sağladıkları görülmüştür.

Mulia ve Subagya (2022) Yaptıkları amacı okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik zorbalık davranışının düzeyi ve biçimine genel bir bakış sağlamaktır. Araştırmada anket ve 15 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya 31 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencilerle alay etme, saçma isimlerle çağırma, küçük düşürme gibi sözlü zorbalıkların yanı sıra olumsuz beden dili gösterme, dışlama ve ihmal etme gibi psikolojik zorbalık da dahil zorbalıklar yaptıkları ortaya çıkmasına rağmen zorbalık düzeyi düşük bulunmuştur.

Browiec ve ark (2022) Yaptıkları araştırmanın amacı beden eğitimi dersinde sözel, sosyal veya fiziksel zorbalık faili veya mağduru olma ile cinsiyet, akran desteği, kilo durumu ve yaş arasındaki korelasyonu değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemi 14-16 yaşları arasındaki 2848 ergenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan örneklem gurubu ölçülen boy, kilo ve vicut kitle endeksine göre belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların zorbalığın faili mi yoksa kurbanı mı olduğunu belirlemek

için Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlıklı Davranış Anketi ve Öğretmen ve Sınıf Arkadaşı Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda akran desteğinin düşük olması sözel, sosyal ve fiziksel zorbalığın kurbanı olma ihtimalini arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında fazla kiloya sahip olma sözlü mağdur olma ve obez olmanın da sosyal mağdur olma olasılığını arttırdığı gözlemlenmiştir. Erkeklerin zorbalığa daha fazla maruz kalıp, daha fazla zorbalık yaptığı ortaya çıkmıştır. Akran zorbalığına uğrayanların daha genç, faillerin ise daha ileri yaşlarda olduğu ortaya konulmuştur.

4.2. Yurtiçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Bilgiç (2007) Yaptığı araştırmada, ilköğretim sınıflarında görülen zorbalık davranışlarını sınıf değişkenleri ve sınıf atmosferi algılamaları açısından incelemiştir. Araştırmaya 4. Ve 5. Sınıflarda eğitim gören 239 kız ve 249 erkek olmak üzere 488 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin maruz kaldığı ve uyguladığı zorbalık türlerini ve yaygınlığını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Zorba Davranış Anketi, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, Kişisel Bilgiler Formu, Sınıf Atmosferi ölçeği, Kimdir Bu ve Kime Göre Ben Neyim envanterleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin maruz kaldığı en fazla bedensel zorbalık davranışı "itme ve saçım-kulağı çekildi" iken, sözel zorbalık davranışı olarak "ad takma ve alay etme" olmuştur. Duygusal zorbalık kapsamında " arkadaş ve oyun gruplarına alınmama" davranışının en fazla ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Oğur (2010) Yaptığı araştırma, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya küme örnekleme tekniğiyle 4 resmi ilköğretim okulundan 309 öğrenci alınmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı kişisel bilgi formu ve Zorbalık Davranış Eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan zorbalık çeşitlerinin oranlarına bakıldığında %39 ile sözel zorbalık en fazla olurken bunu %37 ile fiziksel zorbalık, %23 ile duygu zorbalığı ve %21 ile eğlence amaçlı zorbalık izlemiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek zorbalık

eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre farklılığın genel olarak 8. sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Babalarının meslek gruplarına göre farklılığın genel olarak işçi ve esnaf mesleklerine sahip babaların öğrencilerinden kaynaklandığı görülmektedir. Anne-babanın eğitim seviyesi açısından bakıldığında ise ebeveynlerin ilköğretim seviyesindeki öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür.

Atik, Özmen, Kemer (2012) Yaptıkları çalışmada lise öğrencileri arasındaki zorbalık ve zorbalığa dahil olmuş öğrencilerin boyun eğici davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ankarada üç lisede öğrenim gören 389 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Zorbalığa ilişkin yaşantılar; Revize Edilmiş Olweus Zorba/Mağdur Anketi ile değerlendirilmiştir. Boyun eğici davranışlar ise Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ile ölçülmüştür. Sonuçlar, katılımcıların %35.5'inin zorbalığa farklı rollerde dahil olduğunu, bu süreçte erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla rol aldığı, boyun eğme davranışının daha çok mağdur öğrenciler tarafından sergilendiği ve akran gruplarında boyun eğme davranışının zayıflık yada güçsüzlük olduğu algılanmıştır.

Aydar (2019). Yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının demografik özelliklere göre nasıl değiştiğinin, kaynaştırma öğrencisi olan sınıflar ile olmayan sınıflar arasındaki farkın ve akran zorbalığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya katılmada gönüllü olan, kaynaştırma sınıfı olan ve olmayan sınıflarda eğitim gören 6. Ve 7. Sınıfta öğrenim gören 374 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıflarda kurban olma farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve zorba olma puanı ise anlamlı fark göstermemiştir. Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda kurban olma puanı daha yüksek çıkmıştır.

Baybörü (2019) Yaptığı çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ilkokul dönemi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalmalarına ilişkin algıları ile çocukluk çağı depresyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmaya özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 154 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Akran Zorbalığı Ölçeği ve Bilgi

Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında akran zorbalığına maruz kalmak ile çocukluk dönemi depresyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmada annelerinin eğitim durumu okuma yazma bilmeyen ilkokul, ortaokul ve lise olanlar, üniversite mezunu olanlarından daha yüksek depresyon puanı almıştır. Çalışma da kardeş sayısı 4 ve üzeri olan öğrenciler, kardeş sayısı 1-2-3 olan öğrencilere göre daha fazla akran zorbalığına maruz kalırken; kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin, kardeş sayısı 2 olan öğrencilere göre daha fazla depresyon puanı aldığı saptanmıştır.

Sarı ve Pürsün (2019). Yaptığı araştırmanın amacı öğretmenlerin ve kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 8 öğretmen ve 8 kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin sözel ve duygusal zorbalık türlerine daha fazla maruz kaldığını, fiziksel zorbalığı daha az gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Akran zorbalığının bahçe, sınıf, koridor ve okul dışında ailenin çocuğun yanında olmadığı yerlerde gerçekleştiğine ulaşılmıştır. Öğretmenler akran zorbalığını; şiddet, kabul görmeme, rahatsız etme ve baskı yapma biçiminde tanımlamışlardır. Bununla beraber öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalmalarının içe kapanık olma, sosyalleşmekte güçlük çekme çekingen olma ve kendini iyi ifade edememe gibi kişilik özellikleri ile ilgili olduğunu; zorbalık yapan öğrencilerin ise arkadaşları arasında öne çıkmaya, kendini fark ettirmeye çalışan öğrenciler olduğu belirtilmiştir.

Eroğlu ve Kılıç (2020) Yaptıkları araştırmada amacı otizm spectrum bozukluğuna sahip çocuklar arasında zorbalık mağduriyeti ve suç işleme düzeylerini araştırmışlardır. Katılımcılar 45 Otizmli, 40 hafif düzey zihin engelli, 46 tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre tipik gelişim gösteren çocuklara nazaran hem otizmli hem de zihinsel engelli gruplar sözlü ve duygusal mağduriyetler yaşamış ve zorbalığa uğramıştır. Tüm guruplar sınıf öğretmenlerinin yokluğunda kendi sınıf arkadaşlarından zorbalığa uğradıklarını ve çoğunlukla mağduriyet yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir sonucu

da otizmin şiddeti ve zorbalık mağduriyetinin pozitif bir ilişkisinin varlığını ortaya koymasıdır.

Yılmaz ve Malkoç (2020) Yaptıkları araştırmanın amacı kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya 15 ilkokulda görev yapan 35 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili çağrışımlarının şiddet uygulamak, itmek, vurmak, aşağılamak, baskı yapmak, zorla bir şey yaptırmak ve alay etmek kavramlarından oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu akran zorbalığının nedenlerini zorbanın ailevi özellikleri olarak göstermiştir. Zorbalık türleri konusunda en sık uygulanan zorbalığın sırasıyla sözel zorbalık, sosyal zorbalık ve fiziksel zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2020) Yaptığı araştırmada kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya 369 kaynaştırma öğrencisi ve 379 normal gelişim gösteren olmak üzere 748 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmada nicel betimsel ve nitel ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları, kaynaştırma öğrencilerinin daha çok sözel, ilişkisel ve fiziksel zorbalığa maruz kaldığı ortaya konulmuştur.

Erim ve Aydın-Uysal (2021) Yaptıkları çalışmada dil ve konuşma terapistlerinin kekemeliği olan çocukların maruz kalabileceği akran zorbalığına yönelik algı ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmaya 104 dil ve konuşma terapisti katılmıştır. Araştırmada anket ve ölçek kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dil ve konuşma terapistlerinin akran zorbalığını önleme düzeyi ve müdahale etme durumunun akran zorbalığını tanıma ve bilinçlenme durumuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Akran zorbalığı karşısında uyguladıkları yöntemler danışan ile duyarsızlaşma çalışması yapma, çocuk ile psikolojik dayanıklılık problem

çözme ve baş etme stratejileri üzerine çalışma, aile, öğretmen bilgilendirmesi ile birlikte çocuk ile çalışma olmuştur.

Tüzün-Bayram (2022) Yaptığı araştırmada ilköğretim seviyesinde kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimine devam eden otizmli çocukların ailelerinin, çocuklarının okulda karşılaştıkları akran zorbalık durumlarını ve zorbalık türlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmaya kaynaştırma öğrencisi olan 20 otizm tanılı çocuğun ailesi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların aldıkları kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığına maruz kaldığı ve akran zorbalığının önlenemediği görülmüştür. Otizmli çocukların okul ve sınıf ortamlarında akran kabullerinin düşük olması ile sınıf ortamında dışlanmaları söz konusu olması çocukların akran zorbalığına uğramalarında temel bir etken olarak görülmüştür. Ancak akran zorbalığına müdahale etme ve önleme konusunda öğretmen ve okul yönetiminin işbirliği içine girmesi olumlu olarak karşılanmıştır.

İlgül (2022) Yaptığı araştırmada ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ile empatik eğilim, cinsiyet ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar arasındaki bağlantıyı incelemek ve saldırgan davranışlar arasındaki bağlantıyı incelemek ve saldırgan davranışlar, empatik eğilim ve olumlu sosyal davranışlar alt boyutlarının zorbalık eğilimini yordamasını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 8. Sınıfta öğrenim gören 328 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği, Zorbalık Eğilimi Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında erkek öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu sosyal saldırgan davranışlar gurubunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Kız öğrencilerin empatik olmaya ve olumlu sosyal davranış sergilemeye yönelik daha fazla eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2022) Yaptığı araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki sosyal ilişki ve uyumlarına yönelik öğretmen öneri ve görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya kaynaştırma sınıfı

bulunan ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip kaynaştırma öğrencileri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerine katılımının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenleri çoğu özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin öğretmenleri ile iletişiminin güçlü olduğunu söylemiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin de destekleyici tutum gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer önemli sonuç ise; rehberlik servisi ve destek eğitim odalarının özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal uyumuna yönelik katkı sağlamada yetersiz kaldığına yönelik öğretmen görüşleridir. Öğretmenlerin bu durumun üstesinden yaptıkları etkinlikleri bireyselleştirerek gelmeye çalıştıkları ortaya konulmuştur.

Fırat (2022) Yaptığı araştırmada idiyopatik jeneralize epilepsi tanısı almış hastalardaki akran zorbalığı, siber zorbalık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 45 epilepsi hastası ve 45 sağlıklı birey olmak üzere 90 katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmacılara internet bağımlılığı, akran zorbalığı maruziyet ölçeği ile siber zorbalık ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında internet kullanımındaki artışın akran zorbalığı ve siber zorbalığa uğrama ve siber zorba olma riskini de beraberinde getirdiği gözlenmiştir. İnternet bağımlılığının sosyal izolasyon boyutunda ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin lise öğrencilerine kıyasla kendilerini sosyal olarak izole ettikleri saptanmıştır. Akran zorbalığı ve siber zorbalık maruziyetleri cinsiyet, yaş, gelir durumu, epilepsi hastalığı ve ebeveyn eğitimleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır.

Ali-İsmail (2022) Yaptığı araştırmada Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorun ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin sentezlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2010 ve 2021 yıllarında yayınlanmış lisansüstü araştırmalar meta-sentez yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ailelerin ailelerin çocukları hakkında yeterli düzeyde bilinçli olmadığı ve bilinçli olmadıkları gibi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve eğitimi hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra rehberlik servisinin ve okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirmedikleri ve ilgililer arasında yeterli işbirliğinin yapılmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin

ise bu konudaki önerileri; işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri, destek özel eğitim hizmetlerinin uygulanması, ailelerin de kaynaştırma eğitimine yeterli katılımının sağlanması, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması ve yasal düzenlemelerin yapılması olmuştur.

5. YÖNTEM

5.1. Nicel Araştırma Yöntemi

5.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mağdur olarak maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının var olup olmadığı, var ise ne düzeyde olduğu betimlenip, zorbalık davranışını etkileyen etmenlerin neler olduğu öğretmen görüşlerine göre saptanmıştır.

5.1.2. Evren ve Örneklem

Tablo 1. Öğretmen örneklemi frekans dağılımı

		f	%
1) Yaşınız?	• a) 29 ve daha küçük	14	5,5
	• b) 30-39	63	24,6
	• c) 40-49	100	39,1
	• d) 50 ve üstü	79	30,9
2) Cinsiyetiniz?	• a) Kadın	185	72,3
	• b) Erkek	71	27,7
3) Eğitim durumunuz?	• a) Lisans	238	93,0
	• b) Lisansüstü	18	7,0
4) Mesleki Hizmet Süreniz?	• a) 1-5 yıl	12	4,7
	• b) 6-10 yıl	30	11,7
	• c) 11-19 yıl	74	28,9
	• d) 20 yıl ve üstü	140	54,7
7) Görev yaptığınız okul düzeyi?	• c) İlkokul	147	57,4
	• d) Ortaokul	109	42,6
9) Haftalık ortalama girdiğiniz ders saati?	• a) 15 saatten az	21	8,2
	• b) 15-20 saat	54	21,1
	• c) 21-29 saat	70	27,3
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	43,4
Toplam		256	100,0

Araştırmanın evreni 2019-2021 öğretim yıllarında Edirne merkez ilçede bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk öğretim (ilkokul ve ortaokul) kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayıp evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış olup 256 öğretmen anket ve ölçekleri yanıtlamıştır. Araştırmanın verileri 11 ilkokul ve 10 ortaokul olmak üzere 21 okuldan elde edilmiştir.

Katılımcıların %39,1'i 40-49 yaşlarıda, %72,3'ü kadın, %93,0'ı lisans mezunu, %54,7'si 20 yıl ve üstü mesleki hizmet süresine sahip, %57,4'ü ilkokul düzeyinde görev yapmaktadır, %43,4'ü haftada ortalama 30 ve daha fazla saat derse girmektedir (Tablo 1).

5.1.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, öğretmenler tarafından yanıtlanan 1 anket ve 1 ölçek formu kullanılmıştır. Formlar araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış ve öğretmenlerin gerekli işaretleme yapmalarından sonra uygulamacı tarafından toplanmıştır.

5.1.3.1. Anket

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket 18 sorudan (bağımsız değişken) oluşmaktadır. (EK A)

5.1.3.2. Akran Zorbalığı Ölçeği

Doç. Dr. Demirali Yaşar Ergin (2023) tarafından akran zorbalığını saptamaya yönelik olarak geliştirilen "Akran Zorbalığı Ölçeği" kullanıldı. Öğretmenler tarafından yanıtlanacak olup 50 sorudan oluşan ölçeğin 5 boyutu şunlardır: Psikolojik doğrudan zorbalık, Fiziksel şiddet, Psikolojik dolaylı zorbalık, Fiziksel rahatsız etmek, Fiziksel eziyet etmek. Tutum ölçerde derecelendirme davranışın görülme sıklığı bakımından "hiç, az, çok, pekçok" şeklinde 4'lü derecelemelidir (EK B). Yüksek puan akran zorbalığının çokluğuna işaret etmektedir. Bu ölçekten elde edilen veriler bağımlı değişken olarak ele alınıp ankette

yer alan bağımsız değişkenlerle analize alınmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri kapsamında yapılan Rulon ve Cronbach katsayılarını içeren içtutarlık sonuçları Tablo 2'de verilmiştir (Ergin, 2023)

Tablo 2. Akran zorbalığı ölçeği Rulon ve Cronbach içtutarlık katsayıları

	Rulon	Cronbach
Psikolojik doğrudan zorbalık	0,977	0,970
Fiziksel şiddet	0,973	0,960
Psikolojik dolaylı zorbalık	0,925	0,943
Fiziksel rahatsız etmek	0,904	0,907
Fiziksel eziyet etmek	0,781	0,793
Akran Zorbalığı	0,907	0,870

Tablo 3'de ise Madde-toplam korelasyon katsayısı ve Madde-hariç toplam korelasyon katsayısı sonuçları verilmiştir. Bu iki tabloda verilen istatistiklere göre ölçeğin içtutarlığı oldduğu görülmektedir.

Tablo 3. Akran zorbalığı ölçeği madde-toplam ve madde-hariç toplam içtutarlık katsayıları

	Madde-toplam	sd	p	Madde-hariç toplam	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	0,949	380	p<.01	0,873	380	p<.01
Fiziksel şiddet	0,950	380	p<.01	0,901	380	p<.01
Psikolojik dolaylı zorbalık	0,909	380	p<.01	0,861	380	p<.01
Fiziksel rahatsız etmek	0,864	380	p<.01	0,821	380	p<.01
Fiziksel eziyet etmek	0,629	380	p<.01	0,585	380	p<.01

5.1.3.3. Uygulama

Araştırmanın veri toplama aşaması 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılının ikinci dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Edirne Valiliği'nden gerekli izinlerin (EK-C) alınmasının ardından Edirne İlindeki ilkokul ve ortaokullara gidilerek okul yöneticilerine araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ardından anket ve ölçek formlarının gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerce doldurulması sağlanmıştır.

5.1.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Öğretmenlerin anket ve ölçek formuna vermiş oldukları yanıtlar Microsoft Excel paket programına aktarılmış ve ardından anket ve ölçek formlarına verilen yanıtların tutarlılıkları incelenmiştir. Ardından verilerin kodlanması süreci tamamlanıp anket ve ölçek envanterleri ileri analizlerin sağlanması için SPSS programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Analizler 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bilgiler SPSS.25 paket programı yardımı ile çözümlendi. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Değişkenler arası ilişkiler analiz edilirken Pearson korelasyon katsayısı istatistik tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4. Akran Zorbalığı ölçeğinin normallik sınaması

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Psikolojik doğrudan zorbalık	256	2,287	0,730	0,155	-0,700
Fiziksel şiddet	256	1,993	0,680	0,509	-0,130
Psikolojik dolaylı zorbalık	256	1,970	0,687	0,486	-0,364
Fiziksel rahatsız etmek	256	2,088	0,633	0,552	0,313
Fiziksel eziyet etmek	256	1,503	0,565	1,653	3,312
Akran Zorbalığı	256	1,968	0,574	0,402	-0,188

256 katılımcıdan elde edilen Akran Zorbalığı ölçeği verilerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre dağılımın normallik gösterdiği saptandı. Bu nedenle parametrik tekniklerin kullanılabileceğine karar verildi (Tablo 4).

Tablo 5. Akran Zorbalığı ölçeği için varyansların homojenlik testi

	Levene	sd1	sd2	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	0,823	3	252	0,482
Fiziksel şiddet	1,017	3	252	0,386
Psikolojik dolaylı zorbalık	0,646	3	252	0,586
Fiziksel rahatsız etmek	1,179	3	252	0,318
Fiziksel eziyet etmek	1,521	3	252	0,210
Akran Zorbalığı	0,211	3	252	0,889

Akran Zorbalığı ölçeği verilerinin gruplararası karşılaştırılmasında varyans analizinin kullanılmasına uygun olup olmadığı Levene homojenliik testi ile analiz edilmiş ve uygun olduğu anlaşılmıştır (Tablo 5).

Bu sonuçlara dayanarak gruplararası karşılaştırmalarda t testi, Bir boyutlu çift yönlü varyans analizi, farklılıkların kaynağını saptamak için LSD test istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

5.2. Nitel Araştırma Yöntemi

5.2.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığının incelenmesine yönelik kaynaştırma öğrencilerinin veli ve rehber öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım, Şimşek; 2016). Yaşamımızda tarama ya da deneysel yöntemlerle açıklanmayacak kadar müdehaleler içeren ve aralarında nedensel bağlantı olması varsayılan olay ve olguları tanımlamada açıklamada ve keşfetmede durum çalışmalarından yararlanılması onu diğer çalışmalardan ayıran özelliğidir (Yin, 1984).

5.2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yıllarında Edirne merkez ilçede bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim kademesi kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin velilerinden random seçilen 17'si ile görüşme yapılmış olup sorulan sorulara cevap verebilen 10 öğrenci velisinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulgularını desteklemek amacı ile 4 rehber öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

5.2.3. Görüşme Formları

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form (EK C veli formu) ile 10 öğrenci velisinden, diğer görüşme formu (EK D öğretmen formu) ile de 4 rehber öğretmenden görüşme yoluyla derinlemesine nitel veriler toplanmıştır.

5.2.3.1. Veli Görüşme Formu

Araştırmada kaynaştırma sınıfında öğrenim gören öğrencilere yönelik normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına yönelik görüşlerini belirlemek için kaynaştırma öğrencilerinin velilerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK C) geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu mevcut alan yazına göre hazırlanmış ve üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ile birlikte tekrar düzenlenip yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu velilere çocuğunun akran zorbalığına uğrayıp uğramadığı, uğruyorsa çocuğun bu durumu velilerle paylaşıp paylaşmadığı, velinin bu durumu öğrendiğinde neler yaptığı, okul idaresinin ve öğretmenlerin veli ve akran zorbalığına uğrayan çocuğa yaklaşımı, akran zorbalığına uğrayan çocuğun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu, velilerin çocuğuna yönelik akran zorbalığının önlenmesi adına idareci, öğretmen, çocuğun akranları ve akran zorbalığı uygulayan öğrenci ve velilerinden beklentilerini içeren 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

5.2.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada kaynaştırma sınıfında öğrenim gören öğrencilere yönelik normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına yönelik görüşlerini belirlemek için veli görülerini desteklemek amacıyla rehber öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK D) geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu mevcut alan yazına göre hazırlanmış ve üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ile birlikte tekrar düzenlenip yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu rehber öğretmenlere okulda bulunan kaynaştırma öğrencilerinin akran

zorbalığına uğrayıp uğramadığı, uğruyorsa çocuğun bu durumu rehber öğretmenlerle paylaşıp paylaşmadığı, velinin bu durumu öğrendiğinde neler yaptığı, okul idaresinin ve öğretmenlerin veli ve akran zorbalığına uğrayan çocuğa yaklaşımı, akran zorbalığına uğrayan çocuğun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu, velilerin çocuğuna yönelik akran zorbalığının önlenmesi adına idareci, öğretmen, çocuğun akranları ve akran zorbalığı uygulayan öğrenci ve velilerinden beklentilerini içeren 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

5.2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel veri toplama aşaması 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılının ikinci dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Edirne Valiliği'nden gerekli izinlerin (EK-1) alınmasının ardından Edirne İlindeki ilkokul ve ortaokullara gidilerek okul yöneticilerine ve rehberlik öğretmenlerine araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ardından kaynaştırma öğrencilerinin çalışma grubuna seçilen velileri ve rehber öğretmenleri ile gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan velilere öncelikle akran zorbalığı ile ilgili bilgiler verilmiş olup sorulacak sorulardaki bazı kavramlar hakkında ön bilgilendirme yapılarak görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşmeler velinin rızası ile birlikte ses kayıt cihazına kaydedilmiştir ve veri analizleri yapılmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmede de benzer sistematik uygulanmıştır.

5.2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde nitel veri analiz yöntemi olan betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu analiz yöntemine göre elde edilmiş veriler daha önceden belirlenmiş kodlar ile temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Temalar araştırmada yöneltilen sorulardan meydana geleceği gibi görüşme ve gözlemde kullanılan sorulardan ya da boyutlardan da meydana gelebilir. Böylece araştırmacı önceden oluşturduğu çerçeveye bağlı olarak verileri okur, düzenler ve sayısallaştırmasını yapar (Dawson, 2009; Yıldırım, Şimşek, 2013).

Araştırmada yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları dökümleri bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Görüşme dökümlerinin ham durumunda bir değişiklik yapılmamış ve kullanılan ifadeler yazım hataları haricinde olduğu gibi bırakılmıştır.

Araştırmada yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler değişik zamanlarda birkaç defa okunmuş, araştırmanın amacına uygun olarak önemli kesitler tespit edilmeye çalışılmıştır. Kodlama aşamasında elde edilen verilerde mevcut olan kavramlar, araştırma soruları dikkate alınarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerden hareket ederek kategoriler ve temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Birbiri ile ilişkili olan kodlar ortak tema altında bir araya getirilmiştir. Temalar altında kategoriler meydana gelmiş ve onların da altına kodlar yerleştirilmiştir.

Araştırmada velilerden elde edilen görüşme raporlarından iki velinin verileri başka bir uzman tarafından incelenmiştir. Elde edilen analizlerin sonuçları diğer araştırmacının oluşturmuş olduğu tema ile kodlarla karşılaştırılmıştır. Oluşturulan iki liste arasında %90 oranında benzerlik elde edilmiştir. Görüş ayrılığı olan temalar tekrardan görüşülüp görüş birliğine varılıp yeniden oluşturulmuştur.

Araştırma verileri ilk olarak kavramsallaştırılarak listelenmiş ve ortaya çıkan kavramlar neticesinde mantıklı bir biçimde düzenlenip gruplandırarak elde edilen veriyi açıklayan temalar oluşturulmuştur. Velilere yönelik görüşme formları analiz edilirken “V-1, V-2… Şeklinde isimlendirilmiştir.

6. BULGULAR VE YORUM

6.1. Nicel Bulgular

6.1.1. Betimsel İstatistikler

Tablo 6. Kaynaştırma öğrencileri deneyimi frekans dağılımı

		f	%
10) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin kim(ler) olduğunu biliyor musunuz?	• a) Hayır	17	6,6
	• b) Evet	239	93,4
11) Bu öğretim yılında dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı nedir?	• a) 0 (Hiç)	92	35,9
	• b) 1-2	106	41,4
	• c) 3-5	43	16,8
	• d) 6 ve daha fazla	15	5,9
12) Meslek hayatınızda şimdiye kadar dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı nedir?	• a) 0 (Hiç)	9	3,5
	• b) 1-5	118	46,1
	• c) 6-10	60	23,4
	• d) 11 ve daha fazla	69	27,0

Katılımcı öğretmenlerin %6,6'sı dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin kim(ler) olduğunu bilmediğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %41,4'ünün bu öğretim yılında dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı 1-2'dir. Katılımcı öğretmenlerin %46,1'inin meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı 1-5'dir (Tablo 6).

6.1.2. Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenci İstatistikleri

Katılımcı öğretmenlerin %72,7'sinin sınıfında zihinsel engelli, %18,8'inin fiziksel engelli, %17,2'sinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmaktadır. (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci frekans dağılımı

	f	%
13d) Zihinsel engelli	186	72,7
13a) Fiziksel engelli	48	18,8
13f) Özel Öğrenme Güçlüğü	44	17,2
13e) Otizm	23	9,0
13g) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	22	8,6
13c) İşitme engelli	16	6,3
13b) Görme engelli	5	2,0
N	256	100,0

Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasına ilişkin tutum ve algılarının önemli ölçüde olumsuz olması, kaynaştırma eğitiminin nasıl yapılacağını bilmemeleri, zorbalıkla ilgili eğitim almak istememeleri, kaynaştırma eğitiminde zorbalıkla başa çıkma sorunun çözümünde aşılması gereken ilk sorun kaynağının öğretmen olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olmasına yönelik tutumlar frekans dağılımı

		f	%
14) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını nasıl karşılıyorsunuz?	• a) Olumlu	204	79,7
	• b) Olumsuz	52	20,3
15) Sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenler nasıl karşılıyor?	• a) Olumlu	176	68,8
	• b) Olumsuz	80	31,2
16) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrenciler nasıl karşılıyor	• a) Olumlu	179	69,9
	• b) Olumsuz	77	30,1
17) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velileri nasıl karşılıyor?	• a) Olumlu	157	61,3
	• b) Olumsuz	99	38,7
18) Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağınıza ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı?	• a) Hayır	123	48,0
	• b) Evet	133	52,0
19) Zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?	• a) Hayır	225	87,9
	• b) Evet	31	12,1
Toplam		256	100,0

Katılımcı öğretmenlerin %20,3'ü kaynaştırma öğrencilerinin olmasını olumsuz karşıladığını belirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %31,2'si sınıf(lar)da

kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenlerin olumsuz karşıladığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %30,1'si dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin olumsuz karşıladığını belirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %38,7'si dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velilerinin olumsuz karşıladığını belirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %48,0'ı kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağına ilişkin herhangi bir eğitim almadığını belirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %87,9'u zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim almadığını belirmiştir (Tablo 8).

Tablo 9. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre öğretmenin akran zorbalığı algısı betimsel istatistikleri

		Psikolojik doğrudan zorbalık	Fiziksel şiddet	Psikolojik dolaylı zorbalık	Fiziksel rahatsız etmek	Fiziksel eziyet etmek	Akran Zorbalığı
13a) Fiziksel engelli	Arit. Ort.	2,232	1,909	1,863	2,009	1,401	1,883
	N	48	48	48	48	48	48
	Std. Sapma	0,787	0,730	0,689	0,649	0,489	0,611
13b) Görme engelli	Arit. Ort.	2,338	2,057	2,178	2,143	1,600	2,063
	N	5	5	5	5	5	5
	Std. Sapma	0,511	0,483	0,169	0,319	0,379	0,243
13c) İşitme engelli	Arit. Ort.	2,695	2,317	2,354	2,250	1,578	2,239
	N	16	16	16	16	16	16
	Std. Sapma	0,676	0,620	0,795	0,499	0,610	0,537
13d) Zihinsel engelli	Arit. Ort.	2,262	2,008	1,944	2,073	1,497	1,957
	N	186	186	186	186	186	186
	Std. Sapma	0,728	0,689	0,682	0,639	0,599	0,581
13e) Otizm	Arit. Ort.	2,296	1,907	2,019	2,174	1,554	1,990
	N	23	23	23	23	23	23
	Std. Sapma	0,785	0,684	0,807	0,717	0,543	0,631
13f) Özel Öğrenme Güçlüğü	Arit. Ort.	2,436	2,031	2,058	2,133	1,477	2,027
	N	44	44	44	44	44	44
	Std. Sapma	0,751	0,657	0,692	0,620	0,417	0,552
13g) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Arit. Ort.	2,463	2,117	2,222	2,143	1,636	2,116
	N	22	22	22	22	22	22
	Std. Sapma	0,647	0,680	0,660	0,559	0,630	0,576

Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre öğretmenin akran zorbalığı algısı betimsel istatistikleri incelendiğinde en yüksek akran zorbalığının işitme engelli ($\bar{x}$=2,239) ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ($\bar{x}$=2,116) öğrencisi olan öğretmenler tarafından algılanmaktadır (Tablo 9).

Öğretmenlerin toplamda ve tüm alt boyutlardaki akran zorbalığı algısı sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre farklılık göstermemektedir (Tablo 10).

Tablo 10. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre öğretmenin akran zorbalığı algısı ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	Gruplar arası	4,298	6	,716	1,329	,243
	Gruplar içi	181,638	337	,539		
	Toplam	185,935	343			
Fiziksel şiddet	Gruplar arası	2,519	6	,420	,895	,499
	Gruplar içi	158,165	337	,469		
	Toplam	160,685	343			
Psikolojik dolaylı zorbalık	Gruplar arası	4,860	6	,810	1,684	,124
	Gruplar içi	162,110	337	,481		
	Toplam	166,970	343			
Fiziksel rahatsız etmek	Gruplar arası	1,097	6	,183	,460	,838
	Gruplar içi	133,816	337	,397		
	Toplam	134,913	343			
Fiziksel eziyet etmek	Gruplar arası	1,119	6	,186	,592	,736
	Gruplar içi	106,069	337	,315		
	Toplam	107,187	343			
Akran Zorbalığı	Gruplar arası	2,163	6	,361	1,072	,379
	Gruplar içi	113,337	337	,336		
	Toplam	115,500	343			

6.1.3. En Çok ve En Az Gözlenen Akran Zorbalığı Davranışları

Ölçekte yer alan 50 maddenin örneklem ortalamalarının ortalaması ve standart sapması aracılığıyla z puanları hesaplanarak ±1 değerlerinden dıarıda kalan değerler ile ilgili durum betimlenmeye çalışımıştır. Buna göre +1 z puanından daha büyük değer alan yani akran zorbalığının görece yüksek olduğu maddeler çoktan aza

doğru sırasıyla şunlardır: A-1) bağırmak, B-11) kızdırmak, B-20) öfkelenmek, A-20) sataşmak, B-21) sinirlendirmek, B-12) kızmak, A-13) itmek, B-17) küsmek, B-2) alay etmek, B-4) dalga geçmek. Benzer şekilde -1 z puanından daha küçük değer alan yani akran zorbalığının görece düşük olduğu maddeler azdan çoğa doğru sırasıyla şunlardır: A-15) kapalı yere kilitlemek, A-11) ısırmak, A-8) eziyet etmek, A-12) iğne, kalem vb batırmak, A-4) çimdiklemek, B-9) iftira etmek. Yani 50 madde içinde en yüksek akran zorbalığı bağırmak, en düşük akran zorbalığı kapalı yere kilitlemek şeklindedir (Tablo 11).

Tablo 11. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (tüm ölçek)

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	z
A-1) bağırmak	256	2,750	0,845	2,470
B-11) kızdırmak	256	2,426	0,878	1,314
B-20) öfkelenmek	256	2,402	0,915	1,231
A-20) sataşmak	256	2,395	0,906	1,203
B-21) sinirlendirmek	256	2,379	0,908	1,147
B-12) kızmak	256	2,375	0,863	1,133
A-13) itmek	256	2,367	0,906	1,105
B-17) küsmek	256	2,367	0,898	1,105
B-2) alay etmek	256	2,363	0,910	1,091
B-4) dalga geçmek	256	2,344	0,889	1,022
B-9) iftira etmek	256	1,754	0,766	-1,080
A-4) çimdiklemek	256	1,707	0,733	-1,247
A-12) iğne, kalem vb batırmak	256	1,691	0,743	-1,303
A-8) eziyet etmek	256	1,609	0,774	-1,595
A-11) ısırmak	256	1,430	0,671	-2,236
A-15) kapalı yere kilitlemek	256	1,281	0,619	-2,765
Art. Ort.		2,057		
Std. Sapma		0,281		

Ölçeğin tümü için uygulanan z puanları yöntemi her boyut için ayrı ayrı tekraralanmış, en yüksek ve en düşük akran zorbalığı maddeleri saptanmaya çalışılmıştır.

Psikolojik Doğrudan Zorbalık boyutunda akran zorbalığının en yüksek (+1 z puanından daha büyük) olduğu madde B-11) kızdırmak; en düşük (-1 z puanından daha küçük) olduğu maddeler B-14) korkutmak ve B-8) hakkında dedikodu yapmak'dır (Tablo 12).

Tablo 12. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (psikolojik doğrudan zorbalık)

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	z puanı
B-11) kızdırmak	256	2,426	0,878	1,105
B-20) öfkelenmek	256	2,402	0,915	0,918
A-20) sataşmak	256	2,395	0,906	0,856
B-21) sinirlendirmek	256	2,379	0,908	0,732
B-12) kızmak	256	2,375	0,863	0,700
B-17) küsmek	256	2,367	0,898	0,638
B-2) alay etmek	256	2,363	0,910	0,607
B-4) dalga geçmek	256	2,344	0,889	0,451
B-19) laf atmak	256	2,301	0,894	0,109
B-18) küstürmek	256	2,285	0,882	-0,016
B-1) ağlatmak	256	2,281	0,881	-0,047
B-10) isim takmak	256	2,234	0,872	-0,420
B-13) konuşmamak	256	2,211	0,865	-0,607
B-16) küfür etmek	256	2,172	0,930	-0,918
B-8) hakkında dedikodu yapmak	256	2,082	0,880	-1,634
B-14) korkutmak	256	1,977	0,816	-2,475
Art. Ort.		2,287		
Std. Sapma		0,125		

Fiziksel Şiddet boyutunda akran zorbalığının en yüksek (+1 z puanından daha büyük) olduğu maddeler A-13) itmek, A-16) kavga etmek, A-23) vurmak; en düşük (-1 z puanından daha küçük) olduğu madde A-24) yumruk atmak'dır (Tablo 13).

Tablo 13. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (fiziksel şiddet)

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	z puanı
A-13) itmek	256	2,367	0,906	2,117
A-16) kavga etmek	256	2,289	0,878	1,675
A-23) vurmak	256	2,203	0,911	1,188
B-7) hakaret etmek	256	2,031	0,863	0,216
A-25) zarar vermek	256	2,012	0,824	0,106
A-9) fiziksel güç kullanmak	256	2,008	0,840	0,084
A-18) omuz atmak	256	1,969	0,835	-0,137
A-21) tartaklamak	256	1,914	0,881	-0,447
A-14) kafaya/ enseye vurmak	256	1,887	0,863	-0,601
A-19) saç/kulak çekmek	256	1,883	0,837	-0,623
A-6) dövmek	256	1,871	0,818	-0,690
A-22) tekmelemek	256	1,840	0,818	-0,867
A-17) kolunu bükmek	256	1,820	0,791	-0,977
A-24) yumruk atmak	256	1,809	0,820	-1,043
Art. Ort.		1,993		
Std. Sapma		0,177		

Psikolojik dolaylı zorbalık boyutunda akran zorbalığının en yüksek (+1 z puanından daha büyük) olduğu madde B-6) gruptan dışlamak; en düşük (-1 z puanından daha küçük) olduğu maddeler B-9) iftira etmek ve B-23) tehdit etmek'dir (Tablo 14).

Tablo 14. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (psikolojik dolaylı zorbalık)

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	z puanı
B-6) gruptan dışlamak	256	2,227	0,804	1,857
B-3) aşağılamak	256	2,043	0,921	0,530
B-22) sorularına cevap vermemek	256	2,043	0,813	0,530
B-5) görmezden gelmek	256	2,020	0,769	0,361
B-15) küçük düşürmek	256	1,980	0,892	0,078
B-24) utandırmak	256	1,938	0,842	-0,232
B-25) yok saymak	256	1,898	0,800	-0,514
B-23) tehdit etmek	256	1,824	0,819	-1,051
B-9) iftira etmek	256	1,754	0,766	-1,559
Art. Ort.		1,970		
Std. Sapma		0,138		

Fiziksel rahatsız etmek boyutunda akran zorbalığının en yüksek (+1 z puanından daha büyük) olduğu madde A-1) bağırmak; en düşük (-1 z puanından daha küçük) olduğu madde A-4) çimdiklemek'dir (Tablo 15).

Tablo 15. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (fiziksel rahatsız etmek)

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	z puanı
A-1) bağırmak	256	2,750	0,845	1,869
A-2) çarpmak	256	2,328	0,798	0,678
A-7) dürtmek	256	2,125	0,802	0,104
A-3) çelme takmak	256	1,945	0,770	-0,403
A-5) dirsek vurmak	256	1,926	0,791	-0,459
A-10) haddini bildirmek	256	1,836	0,805	-0,712
A-4) çimdiklemek	256	1,707	0,733	-1,076
Art. Ort.		2,088		
Std. Sapma		0,354		

Fiziksel eziyet etmek boyutunda akran zorbalığının en yüksek (+1 z puanından daha büyük) olduğu madde A-12) iğne, kalem vb batırmak; en düşük (-1 z puanından daha küçük) olduğu madde ise yoktur (Tablo 16).

Tablo 16. En çok ve en az gözlenen akran zorbalığı davranışları (fiziksel eziyet etmek)

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	z puanı
A-12) iğne, kalem vb batırmak	256	1,691	0,743	1,241
A-8) eziyet etmek	256	1,609	0,774	0,804
A-11) ısırmak	256	1,430	0,671	-0,154
A-15) kapalı yere kilitlemek	256	1,281	0,619	-0,946
A-15) kapalı yere kilitlemek	256	1,281	0,619	-0,946
Art. Ort.		1,459		
Std. Sapma		0,188		

6.1.4. Akran Zorbalığı Boyutları Arası İlişki

Akran zorbalığı ve tüm alt boyutlar arasında tüm ikili kombinasyonlarda ilişki vardır. Yani en hafif zorbalıktan en ağır zorbalığa doğru uzanan bir ilişki

örüntüsünden bahsedilebilir. Diğer bir ifadeyle herhangi bir okulda, sınıfta hangi akran zorbalığı türünün varlığı söz konusuysa orada büyük bir ihtimalle diğer akran zorbalığı türleri de vardır (Tablo 17).

Tablo 17. Akran zorbalığı boyutları arası ilişki

		Psikolojik doğrudan zorbalık	Fiziksel şiddet	Psikolojik dolaylı zorbalık	Fiziksel rahatsız etmek	Fiziksel eziyet etmek	Akran Zorbalığı
Psikolojik doğrudan zorbalık	Pearson Korelasyon	1	,835**	,842**	,726**	,412**	,894**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	256	256	256	256	256	256
Fiziksel şiddet	Pearson Korelasyon	,835**	1	,797**	,829**	,620**	,944**
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	256	256	256	256	256	256
Psikolojik dolaylı zorbalık	Pearson Korelasyon	,842**	,797**	1	,729**	,490**	,899**
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	256	256	256	256	256	256
Fiziksel rahatsız etmek	Pearson Korelasyon	,726**	,829**	,729**	1	,596**	,893**
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	256	256	256	256	256	256
Fiziksel eziyet etmek	Pearson Korelasyon	,412**	,620**	,490**	,596**	1	,697**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	256	256	256	256	256	256
Akran Zorbalığı	Pearson Korelasyon	,894**	,944**	,899**	,893**	,697**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	256	256	256	256	256	256

**. p<.01).

6.1.5. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığı Algısının Değişkenlere Göre Farklılaşması

6.1.5.1. Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma

Psikolojik doğrudan zorbalık (F=4,391 p=0,005), Fiziksel şiddet (F=3,560 p=0,015), Psikolojik dolaylı zorbalık (F=4,455 p=0,005), Fiziksel rahatsız etmek (F=2,804 p=0,040) boyutlarında ve Akran Zorbalığı toplamında (F=3,929 p=0,009) öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının yaş değişkenine göre farklılaştığı, Fiziksel eziyet etmek (F=1,864 p=0,136) boyutunda ise farklılaşmadığı görülmektedir. (Tablo 18).

Tablo 18. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının yaş değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) 29 ve daha küçük	14	2,129	0,764	4,391	0,005
	• b) 30-39	63	2,261	0,733		
	• c) 40-49	100	2,475	0,740		
	• d) 50 ve üstü	79	2,098	0,660		
	Toplam	256	2,287	0,730		
Fiziksel şiddet	• a) 29 ve daha küçük	14	1,668	0,586	3,560	0,015
	• b) 30-39	63	1,905	0,616		
	• c) 40-49	100	2,149	0,713		
	• d) 50 ve üstü	79	1,923	0,668		
	Toplam	256	1,993	0,680		
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) 29 ve daha küçük	14	1,738	0,695	4,455	0,005
	• b) 30-39	63	1,928	0,702		
	• c) 40-49	100	2,151	0,694		
	• d) 50 ve üstü	79	1,814	0,617		
	Toplam	256	1,970	0,687		
Fiziksel rahatsız etmek	• a) 29 ve daha küçük	14	1,714	0,507	2,804	0,040
	• b) 30-39	63	2,129	0,604		
	• c) 40-49	100	2,176	0,686		
	• d) 50 ve üstü	79	2,011	0,582		
	Toplam	256	2,088	0,633		
Fiziksel eziyet etmek	• a) 29 ve daha küçük	14	1,250	0,367	1,864	0,136
	• b) 30-39	63	1,437	0,559		
	• c) 40-49	100	1,580	0,588		
	• d) 50 ve üstü	79	1,503	0,558		
	Toplam	256	1,503	0,565		
Akran Zorbalığı	• a) 29 ve daha küçük	14	1,700	0,462	3,929	0,009
	• b) 30-39	63	1,932	0,552		
	• c) 40-49	100	2,106	0,601		
	• d) 50 ve üstü	79	1,870	0,543		
	Toplam	256	1,968	0,574		

40-49 yaşlardaki öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik psikolojik zorbalık algısı ($\bar{x}$=2,475) 50 ve üstü yaşlardaki ($\bar{x}$=2,098) öğretmenlere göre daha yüksektir.

40-49 yaşlardaki öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik fiziksel şiddet algısı ($\bar{x}$=2,149) 29 ve daha küçük yaşlardaki ($\bar{x}$=1,668), 30-39

yaşlardaki ($\bar{x}$=1,905) ve 50 ve üstü yaşlardaki ($\bar{x}$=1,923) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 19. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının yaş değişkenine göre farklılaşması LSD değerleri

			Arit. Ort. Farkı (I-J)	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• d) 50 ve üstü	• c) 40-49	-0,377	0,001
Fiziksel şiddet	• c) 40-49	• a) 29 ve daha küçük	0,481	0,013
		• b) 30-39	0,245	0,024
		• d) 50 ve üstü	0,226	0,026
Psikolojik dolaylı zorbalık	• c) 40-49	• a) 29 ve daha küçük	0,413	0,033
		• b) 30-39	0,223	0,040
		• d) 50 ve üstü	0,337	0,001
Fiziksel rahatsız etmek	• a) 29 ve daha küçük	• b) 30-39	-0,415	0,026
		• c) 40-49	-0,461	0,010
Akran Zorbalığı	• c) 40-49	• a) 29 ve daha küçük	0,406	0,012
		• d) 50 ve üstü	0,236	0,006

40-49 yaşlardaki öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik psikolojik dolaylı zorbalık algısı ($\bar{x}$=2,151) 29 ve daha küçük yaşlardaki ($\bar{x}$ =1,738) ve 30-39 yaşlardaki ($\bar{x}$=1,928) ve 50 ve üstü yaşlardaki ($\bar{x}$=1,814) öğretmenlere göre daha yüksektir.

29 ve daha küçük yaşlardaki öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik fiziksel rahatsız etme algısı ($\bar{x}$=1,714) 30-39 yaşlardaki ($\bar{x}$ =2,129) ve 40-49 yaşlardaki ($\bar{x}$=2,176) öğretmenlere göre daha düşüktür.

40-49 yaşlardaki öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplm Akran Zorbalığı algısı ($\bar{x}$=2,106) 29 ve daha küçük yaşlardaki ($\bar{x}$ =1,700) ile 50 ve üstü yaşlardaki ($\bar{x}$=1,870) öğretmenlere göre daha yüksektir. (Tablo19)

6.1.5.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı test toplamında ve tüm alt boyutlarda öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 20).

Tablo 20. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Kadın	185	2,281	0,751	-0,225	254	0,822
	• b) Erkek	71	2,304	0,675			
Fiziksel şiddet	• a) Kadın	185	1,980	0,709	-0,512	254	0,609
	• b) Erkek	71	2,028	0,600			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Kadın	185	1,956	0,683	-0,528	254	0,598
	• b) Erkek	71	2,006	0,699			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Kadın	185	2,087	0,647	-0,037	254	0,970
	• b) Erkek	71	2,091	0,599			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Kadın	185	1,491	0,563	-0,565	254	0,572
	• b) Erkek	71	1,535	0,574			
Akran Zorbalığı	• a) Kadın	185	1,959	0,586	-0,424	254	0,672
	• b) Erkek	71	1,993	0,547			

6.1.5.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 21. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Lisans	238	2,304	0,732	1,378	254	0,169
	• b) Yüksek Lisans	18	2,059	0,680			
Fiziksel şiddet	• a) Lisans	238	2,012	0,678	1,603	254	0,110
	• b) Yüksek Lisans	18	1,746	0,675			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Lisans	238	1,977	0,685	0,595	254	0,552
	• b) Yüksek Lisans	18	1,877	0,728			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Lisans	238	2,102	0,630	1,276	254	0,203
	• b) Yüksek Lisans	18	1,905	0,670			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Lisans	238	1,508	0,567	0,563	254	0,574
	• b) Yüksek Lisans	18	1,431	0,554			
Akran Zorbalığı	• a) Lisans	238	1,981	0,573	1,264	254	0,207
	• b) Yüksek Lisans	18	1,803	0,576			

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı test toplamında ve tüm alt boyutlarda öğretmenin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir (Tablo 21).

6.1.5.4. Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık (t=-3,028 p=0,003 $\bar{x}$=2,445), Fiziksel şiddet (t=-2,216 p=0,028 $\bar{x}$=2,102), Psikolojik dolaylı zorbalık (t=-3,115 p=0,002 $\bar{x}$ =2,122), Fiziksel rahatsız etmek (t=-2,117 p=0,035 $\bar{x}$=2,185) boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında (t=-2,783 p=0,006 $\bar{x}$=2,083) ortaokulda görev yapan öğretmenlerde ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 22. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının görev yaptığı okul düzeyi değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• c) İlkokul	147	2,170	0,686	-3,028	254	0,003
	• d) Ortaokul	109	2,445	0,760			
Fiziksel şiddet	• c) İlkokul	147	1,913	0,659	-2,216	254	0,028
	• d) Ortaokul	109	2,102	0,695			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• c) İlkokul	147	1,856	0,648	-3,115	254	0,002
	• d) Ortaokul	109	2,122	0,711			
Fiziksel rahatsız etmek	• c) İlkokul	147	2,017	0,622	-2,117	254	0,035
	• d) Ortaokul	109	2,185	0,638			
Fiziksel eziyet etmek	• c) İlkokul	147	1,461	0,491	-1,385	254	0,167
	• d) Ortaokul	109	1,560	0,650			
Akran Zorbalığı	• c) İlkokul	147	1,883	0,539	-2,783	254	0,006
	• d) Ortaokul	109	2,083	0,602			

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik fiziksel eziyet etmek boyutunda akran zorbalığı algısı görev yaptığı okul düzeyine göre farklılaşmamaktadır (Tablo 22).

6.1.5.5. Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma

Psikolojik doğrudan zorbalık (F=0,614 p=0,606), Fiziksel şiddet (F=1,672 p=0,174), Psikolojik dolaylı zorbalık (F=0,464 p=0,708), Fiziksel rahatsız etmek

(F=2,064 p=0,105), Fiziksel eziyet etmek (F=1,919 p=0,127) boyutlarında ve Akran Zorbalığı toplamında (F=1,292 p=0,277) öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. (Tablo 23).

Tablo 23. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) 1-5 yıl	12	2,063	0,758	0,614	0,606
	• b) 6-10 yıl	30	2,390	0,812		
	• c) 11-19 yıl	74	2,309	0,693		
	• d) 20 yıl ve üstü	140	2,273	0,731		
	Toplam	256	2,287	0,730		
Fiziksel şiddet	• a) 1-5 yıl	12	1,577	0,531	1,672	0,174
	• b) 6-10 yıl	30	1,969	0,678		
	• c) 11-19 yıl	74	2,042	0,668		
	• d) 20 yıl ve üstü	140	2,008	0,692		
	Toplam	256	1,993	0,680		
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) 1-5 yıl	12	1,833	0,732	0,464	0,708
	• b) 6-10 yıl	30	1,978	0,759		
	• c) 11-19 yıl	74	2,038	0,707		
	• d) 20 yıl ve üstü	140	1,944	0,660		
	Toplam	256	1,970	0,687		
Fiziksel rahatsız etmek	• a) 1-5 yıl	12	1,702	0,481	2,064	0,105
	• b) 6-10 yıl	30	2,124	0,636		
	• c) 11-19 yıl	74	2,176	0,688		
	• d) 20 yıl ve üstü	140	2,067	0,605		
	Toplam	256	2,088	0,633		
Fiziksel eziyet etmek	• a) 1-5 yıl	12	1,250	0,426	1,919	0,127
	• b) 6-10 yıl	30	1,383	0,507		
	• c) 11-19 yıl	74	1,595	0,631		
	• d) 20 yıl ve üstü	140	1,502	0,544		
	Toplam	256	1,503	0,565		
Akran Zorbalığı	• a) 1-5 yıl	12	1,685	0,449	1,292	0,277
	• b) 6-10 yıl	30	1,969	0,589		
	• c) 11-19 yıl	74	2,032	0,592		
	• d) 20 yıl ve üstü	140	1,959	0,569		
	Toplam	256	1,968	0,574		

6.1.5.6. Haftalık Ortalama Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 24. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının haftalık ortalama girdiği ders saati değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) 15 saatten az	21	2,208	0,711	3,748	0,012
	• b) 15-20 saat	54	2,527	0,745		
	• c) 21-29 saat	70	2,353	0,762		
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	2,144	0,677		
	Toplam	256	2,287	0,730		
Fiziksel şiddet	• a) 15 saatten az	21	1,799	0,492	2,583	0,054
	• b) 15-20 saat	54	2,160	0,708		
	• c) 21-29 saat	70	2,063	0,702		
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	1,904	0,668		
	Toplam	256	1,993	0,680		
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) 15 saatten az	21	1,836	0,646	4,592	0,004
	• b) 15-20 saat	54	2,241	0,670		
	• c) 21-29 saat	70	2,003	0,707		
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	1,842	0,657		
	Toplam	256	1,970	0,687		
Fiziksel rahatsız etmek	• a) 15 saatten az	21	1,891	0,559	1,818	0,144
	• b) 15-20 saat	54	2,217	0,641		
	• c) 21-29 saat	70	2,133	0,668		
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	2,035	0,613		
	Toplam	256	2,088	0,633		
Fiziksel eziyet etmek	• a) 15 saatten az	21	1,262	0,256	2,354	0,073
	• b) 15-20 saat	54	1,579	0,698		
	• c) 21-29 saat	70	1,586	0,590		
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	1,459	0,505		
	Toplam	256	1,503	0,565		
Akran Zorbalığı	• a) 15 saatten az	21	1,799	0,469	3,595	0,014
	• b) 15-20 saat	54	2,145	0,585		
	• c) 21-29 saat	70	2,027	0,604		
	• d) 30 ve daha fazla saat	111	1,877	0,548		
	Toplam	256	1,968	0,574		

Psikolojik doğrudan zorbalık (F=3,748 p=0,012), Psikolojik dolaylı zorbalık (F=4,592 p=0,004) boyutlarında ve Akran Zorbalığı toplamında (F=3,595 p=0,014) öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının haftalık ortalama girdiği ders saati değişkenine göre farklaştığı, Fiziksel

şiddet (F=2,583 p=0,054), Fiziksel rahatsız etmek (F=1,818 p=0,144), Fiziksel eziyet etmek (F=2,354 p=0,073) boyutlarında ise farklılaşmadığı görülmektedir. (Tablo 24).

Tablo 25. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının haftalık ortalama girdiği ders saati değişkenine göre farklılaşması LSD değerleri

			Arit. Ort. Farkı (I-J)	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• b) 15-20 saat	• d) 30 ve daha fazla saat	0,382	0,001
Psikolojik dolaylı zorbalık	• b) 15-20 saat	• a) 15 saatten az	0,405	0,020
		• d) 30 ve daha fazla saat	0,399	0,000
Akran Zorbalığı	• b) 15-20 saat	• a) 15 saatten az	0,345	0,018
		• d) 30 ve daha fazla saat	0,268	0,005

Haftalık ortalama 15-20 saat derse giren öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik psikolojik doğrudan zorbalık algısı ($\bar{x}$=2,527) 30 ve daha fazla saat ($\bar{x}$=2,144) derse giren öğretmenlere göre daha yüksektir.

Haftalık ortalama 15-20 saat derse giren öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik psikolojik dolaylı zorbalık algısı ($\bar{x}$=2,241) 15 saatten az ($\bar{x}$=1,836) ile 30 ve daha fazla saat ($\bar{x}$=1,842) derse giren öğretmenlere göre daha yüksektir.

Haftalık ortalama 15-20 saat derse giren öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam Akran Zorbalığı algısı ($\bar{x}$=2,145) 15 saatten az ($\bar{x}$=1,799) ile 30 ve daha fazla saat ($\bar{x}$=1,877) derse giren öğretmenlere göre daha yüksektir. (Tablo 25)

6.1.5.7. Dersine Girilen Sınıf(lar)daki Kaynaştırma Öğrencilerinin Kim(ler) Olduğunu Biliyor Olma Değişkenine Göre Farklılaşma

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı test toplamında ve tüm alt boyutlarda öğretmenin dersine girilen sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin kim(ler) olduğunu bilip bilmemesine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 26).

Tablo 26. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girilen sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin kim(ler) olduğunu biliyor olma değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Hayır	17	2,140	0,665	-0,862	254	0,390
	• b) Evet	239	2,298	0,734			
Fiziksel şiddet	• a) Hayır	17	1,899	0,544	-0,588	254	0,557
	• b) Evet	239	2,000	0,689			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Hayır	17	2,007	0,690	0,229	254	0,819
	• b) Evet	239	1,967	0,688			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Hayır	17	1,916	0,527	-1,161	254	0,247
	• b) Evet	239	2,100	0,639			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Hayır	17	1,500	0,599	-0,022	254	0,982
	• b) Evet	239	1,503	0,564			
Akran Zorbalığı	• a) Hayır	17	1,892	0,490	-0,563	254	0,574
	• b) Evet	239	1,974	0,580			

6.1.5.8. Bu Öğretim Yılında Dersine Girdiği Sınıf(lar)daki Kaynaştırma Öğrencilerinin Toplam Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 27. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının bu öğretim yılında dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) 0 (Hiç)	92	2,236	0,743	1,947	0,122
	• b) 1-2	106	2,229	0,712		
	• c) 3-5	43	2,526	0,659		
	• d) 6 ve daha fazla	15	2,325	0,884		
	Toplam	256	2,287	0,730		
Fiziksel şiddet	• a) 0 (Hiç)	92	1,940	0,699	1,096	0,351
	• b) 1-2	106	1,972	0,635		
	• c) 3-5	43	2,161	0,711		
	• d) 6 ve daha fazla	15	1,981	0,771		
	Toplam	256	1,993	0,680		
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) 0 (Hiç)	92	1,890	0,667	2,419	0,067
	• b) 1-2	106	1,941	0,662		
	• c) 3-5	43	2,220	0,659		
	• d) 6 ve daha fazla	15	1,941	0,932		

	Toplam	256	1,970	0,687		
Fiziksel rahatsız etmek	• a) 0 (Hiç)	92	2,054	0,638	2,073	0,104
	• b) 1-2	106	2,028	0,586		
	• c) 3-5	43	2,302	0,674		
	• d) 6 ve daha fazla	15	2,105	0,733		
	Toplam	256	2,088	0,633		
Fiziksel eziyet etmek	• a) 0 (Hiç)	92	1,446	0,412	1,710	0,165
	• b) 1-2	106	1,491	0,568		
	• c) 3-5	43	1,674	0,755		
	• d) 6 ve daha fazla	15	1,450	0,683		
	Toplam	256	1,503	0,565		
Akran Zorbalığı	• a) 0 (Hiç)	92	1,913	0,569	2,346	0,073
	• b) 1-2	106	1,932	0,541		
	• c) 3-5	43	2,177	0,596		
	• d) 6 ve daha fazla	15	1,960	0,691		
	Toplam	256	1,968	0,574		

Psikolojik doğrudan zorbalık (F=1,947 p=0,122), Fiziksel şiddet (F=1,096 p=0,351), Psikolojik dolaylı zorbalık (F=2,419 p=0,067), Fiziksel rahatsız etmek (F=2,073 p=0,104), Fiziksel eziyet etmek (F=1,710 p=0,165) boyutlarında ve Akran Zorbalığı toplamında (F=2,346 p=0,073) öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının bu öğretim yılında dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. (Tablo 27).

6.1.5.9. Meslek Hayatında Şimdiye Kadar Dersine Girdiği Sınıf(lar)daki Kaynaştırma Öğrencilerinin Toplam Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma

Psikolojik doğrudan zorbalık (F=6,976 p=0,000), Fiziksel şiddet (F=4,942 p=0,002), Psikolojik dolaylı zorbalık (F=6,359 p=0,000), Fiziksel rahatsız etmek (F=4,682 p=0,003) boyutlarında ve Akran Zorbalığı toplamında (F=5,655 p=0,001) öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma (F=1,147 p=0,331) boyutunda ise farklılaşmadığı görülmektedir. (Tablo 28).

Tablo 28. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşması ANOVA değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) 0 (Hiç)	9	2,375	0,732	6,976	0,000
	• b) 1-5	118	2,096	0,725		
	• c) 6-10	60	2,309	0,650		
	• d) 11 ve daha fazla	69	2,582	0,713		
	Toplam	256	2,287	0,730		
Fiziksel şiddet	• a) 0 (Hiç)	9	2,143	0,767	4,942	0,002
	• b) 1-5	118	1,841	0,653		
	• c) 6-10	60	2,007	0,637		
	• d) 11 ve daha fazla	69	2,222	0,695		
	Toplam	256	1,993	0,680		
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) 0 (Hiç)	9	2,185	0,707	6,359	0,000
	• b) 1-5	118	1,784	0,613		
	• c) 6-10	60	2,033	0,687		
	• d) 11 ve daha fazla	69	2,203	0,727		
	Toplam	256	1,970	0,687		
Fiziksel rahatsız etmek	• a) 0 (Hiç)	9	2,222	0,972	4,682	0,003
	• b) 1-5	118	1,971	0,595		
	• c) 6-10	60	2,040	0,621		
	• d) 11 ve daha fazla	69	2,313	0,608		
	Toplam	256	2,088	0,633		
Fiziksel eziyet etmek	• a) 0 (Hiç)	9	1,500	0,415	1,147	0,331
	• b) 1-5	118	1,441	0,477		
	• c) 6-10	60	1,604	0,667		
	• d) 11 ve daha fazla	69	1,522	0,619		
	Toplam	256	1,503	0,565		
Akran Zorbalığı	• a) 0 (Hiç)	9	2,085	0,628	5,655	0,001
	• b) 1-5	118	1,827	0,542		
	• c) 6-10	60	1,999	0,550		
	• d) 11 ve daha fazla	69	2,168	0,588		
	Toplam	256	1,968	0,574		

Meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)da toplam 11 ve daha fazla kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik psikolojik doğrudan zorbalık algısı ($\bar{x}$=2,582) toplam 1-5

kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=2,096) ve 6-10 kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=2,309) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)da toplam 11 ve daha fazla kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam fiziksel şiddet algısı ($\bar{x}$=2,222) toplam 1-5 kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=1,841) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 29. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)daki kaynaştırma öğrencilerinin toplam sayısı değişkenine göre farklılaşması LSD değerleri

	I	J	Arit. Ort. Farkı (I-J)	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• d) 11 ve daha fazla	• b) 1-5	0,486	0,000
		• c) 6-10	0,273	0,029
Fiziksel şiddet	• d) 11 ve daha fazla	• b) 1-5	0,381	0,000
Psikolojik dolaylı zorbalık	• b) 1-5	• c) 6-10	-0,249	0,019
		• d) 11 ve daha fazla	-0,419	0,000
Fiziksel rahatsız etmek	• d) 11 ve daha fazla	• b) 1-5	0,342	0,000
		• c) 6-10	0,272	0,014
Akran Zorbalığı	• d) 11 ve daha fazla	• b) 1-5	0,342	0,000

Meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)da toplam 1-5 kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik psikolojik dolaylı zorbalık algısı ($\bar{x}$=1,784) toplam 6-10 kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=2,033) ile 11 ve daha fazla kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=2,203) öğretmenlere göre daha düşükür.

Meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)da toplam 11 ve daha fazla kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik fiziksel rahatsız etmek algısı ($\bar{x}$=2,313) toplam 1-5 kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=1,971) ve 6-10 kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=2,040)öğretmenlere göre daha yüksektir.

Meslek hayatında şimdiye kadar dersine girdiği sınıf(lar)da toplam 11 ve daha fazla kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam Akran Zorbalığı algısı ($\bar{x}$=2,168) toplam 1-5 kaynaştırma öğrencisi olan ($\bar{x}$=1,827) öğretmenlere göre daha yüksektir (Tablo 29).

6.1.5.10. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 30 Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Olumlu	204	2,225	0,714	-2,710	254	0,007
	• b) Olumsuz	52	2,529	0,747			
Fiziksel şiddet	• a) Olumlu	204	1,912	0,635	-3,873	254	0,000
	• b) Olumsuz	52	2,310	0,760			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Olumlu	204	1,906	0,671	-2,991	254	0,003
	• b) Olumsuz	52	2,220	0,696			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Olumlu	204	2,026	0,603	-3,171	254	0,002
	• b) Olumsuz	52	2,332	0,692			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Olumlu	204	1,449	0,503	-3,102	254	0,002
	• b) Olumsuz	52	1,716	0,728			
Akran Zorbalığı	• a) Olumlu	204	1,904	0,536	-3,650	254	0,000
	• b) Olumsuz	52	2,222	0,650			

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık (t=-2,710 p=0,007 $\bar{x}$=2,529), Fiziksel şiddet (t=-3,873 p=0,000 $\bar{x}$=2,310), Psikolojik dolaylı zorbalık (t=-2,991 p=0,003 $\bar{x}$=2,220), Fiziksel rahatsız etmek (t=-3,171 p=0,002 $\bar{x}$=2,332), Fiziksel eziyet etmek (t=-3,102 p=0,002 $\bar{x}$=1,716) boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında (t=-3,650 p=0,000 $\bar{x}$=2,222) dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını olumsuz karşılayan öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir (Tablo 30).

6.1.5.11. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Diğer Öğretmenlerin Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 31. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenlerin nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Olumlu	176	2,201	0,725	-2,881	253	0,004
	• b) Olumsuz	79	2,482	0,711			
Fiziksel şiddet	• a) Olumlu	176	1,872	0,629	-4,354	253	0,000
	• b) Olumsuz	79	2,260	0,720			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Olumlu	176	1,868	0,675	-3,548	253	0,000
	• b) Olumsuz	79	2,191	0,668			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Olumlu	176	1,991	0,610	-3,688	253	0,000
	• b) Olumsuz	79	2,300	0,637			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Olumlu	176	1,426	0,486	-3,253	253	0,001
	• b) Olumsuz	79	1,671	0,687			
Akran Zorbalığı	• a) Olumlu	176	1,872	0,539	-4,091	253	0,000
	• b) Olumsuz	79	2,181	0,600			

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık (t=-2,881 p=0,004 $\bar{x}$=2,482), Fiziksel şiddet (t=-4,354 p=0,000 $\bar{x}$=2,260), Psikolojik dolaylı zorbalık (t=-3,548 p=0,000 $\bar{x}$=2,191), Fiziksel rahatsız etmek (t=-3,688 p=0,000 $\bar{x}$=2,300), Fiziksel eziyet etmek (t=-3,253 p=0,001 $\bar{x}$=1,671) boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında (t=-4,091 p=0,000 $\bar{x}$=2,181) dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenlerin olumsuz karşıladığını düşünen öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir (Tablo 31).

6.1.5.12. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Diğer Öğrencilerin Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık (t=-3,826 p=0,000 $\bar{x}$=2,546), Fiziksel şiddet (t=-4,863 p=0,000 $\bar{x}$=2,295), Psikolojik dolaylı zorbalık (t=-4,555 p=0,000 $\bar{x}$

=2,257), Fiziksel rahatsız etmek (t=-3,503 p=0,001 $\bar{x}$=2,295), Fiziksel eziyet etmek (t=-3,261 p=0,001 $\bar{x}$=1,675) boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında (t=-4,665 p=0,000 $\bar{x}$=2,214) dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin olumsuz karşıladığını düşünen öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir (Tablo 32).

Tablo 32. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Olumlu	179	2,176	0,718	-3,826	254	0,000
	• b) Olumsuz	77	2,546	0,693			
Fiziksel şiddet	• a) Olumlu	179	1,863	0,621	-4,863	254	0,000
	• b) Olumsuz	77	2,295	0,719			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Olumlu	179	1,846	0,657	-4,555	254	0,000
	• b) Olumsuz	77	2,257	0,672			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Olumlu	179	1,999	0,574	-3,503	254	0,001
	• b) Olumsuz	77	2,295	0,716			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Olumlu	179	1,429	0,489	-3,261	254	0,001
	• b) Olumsuz	77	1,675	0,685			
Akran Zorbalığı	• a) Olumlu	179	1,863	0,525	-4,665	254	0,000
	• b) Olumsuz	77	2,214	0,611			

6.1.5.13. Dersine Girdiği Sınıf(lar)da Kaynaştırma Öğrencilerinin Olmasını Diğer Öğrencilerin Velilerinin Nasıl Karşıladığı Değişkenine Göre Farklılaşma

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık (t=-3,900 p=0,000 $\bar{x}$=2,505), Fiziksel şiddet (t=-4,832 p=0,000 $\bar{x}$=2,241), Psikolojik dolaylı zorbalık (t=-3,905 p=0,000 $\bar{x}$=2,175), Fiziksel rahatsız etmek (t=-4,053 p=0,000 $\bar{x}$=2,284), Fiziksel eziyet etmek (t=-2,929 p=0,004 $\bar{x}$=1,631) boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında (t=-4,575 p=0,000 $\bar{x}$=1,843) dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velilerinin olumsuz karşıladığını düşünen öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir (Tablo 33).

Tablo 33. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velilerinin nasıl karşıladığı değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Olumlu	157	2,150	0,728	-3,900	254	0,000
	• b) Olumsuz	99	2,505	0,680			
Fiziksel şiddet	• a) Olumlu	157	1,837	0,609	-4,832	254	0,000
	• b) Olumsuz	99	2,241	0,715			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Olumlu	157	1,840	0,689	-3,905	254	0,000
	• b) Olumsuz	99	2,175	0,635			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Olumlu	157	1,965	0,567	-4,053	254	0,000
	• b) Olumsuz	99	2,284	0,684			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Olumlu	157	1,422	0,501	-2,929	254	0,004
	• b) Olumsuz	99	1,631	0,635			
Akran Zorbalığı	• a) Olumlu	157	1,843	0,532	-4,575	254	0,000
	• b) Olumsuz	99	2,167	0,586			

6.1.5.14. Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Eğitimi Nasıl Yapacağına İlişkin Herhangi Bir Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 34. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağına ilişkin herhangi bir eğitim alma değişkenine göre farklılaşması t testi değerleri

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Hayır	123	2,246	0,777	-0,857	254	0,392
	• b) Evet	133	2,325	0,684			
Fiziksel şiddet	• a) Hayır	123	1,945	0,709	-1,078	254	0,282
	• b) Evet	133	2,037	0,652			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Hayır	123	1,958	0,718	-0,250	254	0,803
	• b) Evet	133	1,980	0,659			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Hayır	123	2,034	0,667	-1,326	254	0,186
	• b) Evet	133	2,139	0,598			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Hayır	123	1,494	0,567	-0,245	254	0,806
	• b) Evet	133	1,511	0,566			
Akran Zorbalığı	• a) Hayır	123	1,936	0,608	-0,873	254	0,384
	• b) Evet	133	1,998	0,542			

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı test toplamında ve tüm alt boyutlarda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağına ilişkin herhangi bir eğitim alıp almamasına göre farklılık göstermemektedir (Tablo 34).

6.1.5.15. Zorbalık/ Zorbalıkla Başa Çıkma/ Zorbalarla Eğitim Hakkında Herhangi Bir Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma

Tablo 35. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısının zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim alma

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Psikolojik doğrudan zorbalık	• a) Hayır	225	2,306	0,753	1,090	254	0,277
	• b) Evet	31	2,153	0,520			
Fiziksel şiddet	• a) Hayır	225	1,983	0,686	-0,624	254	0,533
	• b) Evet	31	2,065	0,644			
Psikolojik dolaylı zorbalık	• a) Hayır	225	1,985	0,693	0,946	254	0,345
	• b) Evet	31	1,860	0,639			
Fiziksel rahatsız etmek	• a) Hayır	225	2,083	0,634	-0,383	254	0,702
	• b) Evet	31	2,129	0,638			
Fiziksel eziyet etmek	• a) Hayır	225	1,492	0,536	-0,816	254	0,415
	• b) Evet	31	1,581	0,751			
Akran Zorbalığı	• a) Hayır	225	1,970	0,580	0,110	254	0,913
	• b) Evet	31	1,958	0,540			

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı test toplamında ve tüm alt boyutlarda zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim alıp almamasına göre farklılık göstermemektedir (Tablo 35).

6.1.6. Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Akran Zorbalığı Boyutları Arasındaki Farklılıklar

Akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analzi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=158,679 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=12,272

p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Katılımcıların boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 36).

Tablo 36. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (tüm örneklem)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	85,297	4	21,324	158,679	0,000
Gruplariçi	420,535	255	1,649	12,272	0,000
Ortak etki	137,074	1020	0,134		
Toplam	642,905	1279			

Öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı psikolojik doğrudan zorbalık boyutunda ($\bar{x}$=2,287) diğer tüm boyutlara göre daha yüksektir (t=4,418 p=0,000; t=4,769 p=0,000; t=2,989 p=0,000; t=11,780 p=0,000).

Tablo 37. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (tüm örneklem)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	256	2,287	0,730	*	4,418	4,769	2,989	11,780
F1-2	Fiziksel şiddet	256	1,993	0,680	0,000	*	0,352	-1,429	7,362
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	256	1,970	0,687	0,000	0,725	*	-1,781	7,011
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	256	2,088	0,633	0,003	0,154	0,076	*	8,792
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	256	1,503	0,565	0,000	0,000	0,000	0,000	*

Öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$=1,503) diğer tüm boyutlara göre daha düşüktür (t=11,780 p=0,000; t=7,362 p=0,000; t=7,011 p=0,000; t=8,792 p=0,000). Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 37).

Sınıfında fiziksel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=42,285 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=17,729 p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıfında fiziksel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 38).

Tablo 38. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13a-fiziksel engelli)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	17,801	4	4,450	42,285	0,000
Gruplariçi	87,696	47	1,866	17,729	0,000
Ortak etki	19,786	188	0,105		
Toplam	125,283	239			

Sınıfında fiziksel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı psikolojik doğrudan zorbalık boyutunda ($\bar{x}$=2,232) Fiziksel şiddet (t=2,126 p=0,036) ve Psikolojik dolaylı zorbalık (t=2,427 p=0,017) boyutlarına göre daha yüksektir.

Sınıfında fiziksel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$=1,401) diğer tüm boyutlara göre daha düşüktür (t=5,475 p=0,000; t=3,349 p=0,001; t=3,047 p=0,003; t=4,006 p=0,000). Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 39).

Tablo 39. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13a-fiziksel engelli)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	48	2,232	0,787	*	2,126	2,427	1,469	5,475
F1-2	Fiziksel şiddet	48	1,909	0,730	0,036	*	0,302	-0,657	3,349
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	48	1,863	0,689	0,017	0,763	*	-0,959	3,047
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	48	2,009	0,649	0,145	0,513	0,340	*	4,006
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	48	1,401	0,489	0,000	0,001	0,003	0,000	*

Sınıfında görme özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre boyutların düzeyi arasında (F=3,267 p=0,039) farklılaşma olduğu görülmüştür. Ancak sınıfında görme özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı (F=2,491 p=0,085) kişiler arasında farklılık göstermemektedir (Tablo 40).

Tablo 40. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13b-görme engelli)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,547	4	0,387	3,267	0,039
Gruplariçi	1,179	4	0,295	2,491	0,085
Ortak etki	1,894	16	0,118		
Toplam	4,620	24			

Sınıfında görme özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı boyutlararası karşılaştırmalarda farklılık göstermemektedir (Tablo 41).

Tablo 41. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13b-görme engelli)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	5	2,338	0,511	*	0,593	0,338	0,412	1,559
F1-2	Fiziksel şiddet	5	2,057	0,483	0,570	*	-0,255	-0,181	0,967
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	5	2,178	0,169	0,744	0,805	*	0,074	1,222
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	5	2,143	0,319	0,691	0,861	0,943	*	1,148
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	5	1,600	0,379	0,158	0,362	0,257	0,284	*

Sınıfında işitme özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=16,294 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=8,852 p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıfında işitme özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 42).

Tablo 42. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13c-işitme engelli)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	10,631	4	2,658	16,294	0,000
Gruplariçi	21,658	15	1,444	8,852	0,000
Ortak etki	9,787	60	0,163		
Toplam	42,076	79			

Sınıfında işitme özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$=1,578) diğer tüm boyutlara göre daha düşüktür (t=4,144 p=0,000; t=2,740 p=0,010; t=2,878 p=0,007; t=2,492 p=0,018). Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 43)

Tablo 43. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13c-işitme engelli)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	16	2,695	0,676	*	1,403	1,265	1,652	4,144
F1-2	Fiziksel şiddet	16	2,317	0,620	0,171	*	-0,138	0,248	2,740
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	16	2,354	0,795	0,216	0,891	*	0,386	2,878
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	16	2,250	0,499	0,109	0,806	0,702	*	2,492
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	16	1,578	0,610	0,000	0,010	0,007	0,018	*

Sınıfında zihinsel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=108,272 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=12,234 p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıfında zihinsel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 44).

Tablo 44. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkişi varyans analizi (13d-zihinsel engelli)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	59,679	4	14,920	108,272	0,000
Gruplariçi	311,887	185	1,686	12,234	0,000
Ortak etki	101,972	740	0,138		
Toplam	473,538	929			

Sınıfında zihinsel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı psikolojik doğrudan zorbalık boyutunda ($\bar{x}$=2,262) diğer tüm boyutlara göre daha yüksektir (t=3,247 p=0,001; t=4,066 p=0,000; t=2,422 p=0,016; t=9,783 p=0,000).

Sınıfında zihinsel özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$=1,497) diğer tüm boyutlara göre

daha düşüktür (t=9,783 p=0,000; t=6,535 p=0,000; t=5,717 p=0,000; t=7,360 p=0,000). Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 45)

Tablo 45. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13d-zihinsel engelli)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	186	2,262	0,728	*	3,247	4,066	2,422	9,783
F1-2	Fiziksel şiddet	186	2,008	0,689	0,001	*	0,818	-0,825	6,535
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	186	1,944	0,682	0,000	0,414	*	-1,643	5,717
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	186	2,073	0,639	0,016	0,410	0,101	*	7,360
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	186	1,497	0,599	0,000	0,000	0,000	0,000	*

Sınıfında otizm özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=13,586 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=14,483 p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıfında otizm özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 46).

Tablo 46. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi (13e-otizm)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7,478	4	1,870	13,586	0,000
Gruplariçi	43,848	22	1,993	14,483	0,000
Ortak etki	12,110	88	0,138		
Toplam	63,436	114			

Sınıfında otizm özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$=1,554) psikolojik doğrudan zorbalık (t=3,336 p=0,002), psikolojik dolaylı zorbalık (t=2,091 p=0,017) ve fiziksel rahatsız etmek (t=2,786 p=0,008) boyutlarına göre daha düşüktür. Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 47).

Tablo 47. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13e-otizm)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	23	2,296	0,785	*	1,751	1,245	0,550	3,336
F1-2	Fiziksel şiddet	23	1,907	0,684	0,087	*	-0,506	-1,201	1,585
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	23	2,019	0,807	0,220	0,616	*	-0,695	2,091
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	23	2,174	0,717	0,585	0,236	0,491	*	2,786
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	23	1,554	0,543	0,002	0,120	0,042	0,008	*

Sınıfında özel öğrenme güçlüğü özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=41,857 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=12,051 p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıfında özel öğrenme güçlüğü özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 48).

Tablo 48. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi (13f-özel öğrenme güçlüğü)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	21,199	4	5,300	41,857	0,000
Gruplariçi	65,608	43	1,526	12,051	0,000
Ortak etki	21,778	172	0,127		
Toplam	108,585	219			

Sınıfında özel öğrenme güçlüğü özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı psikolojik doğrudan zorbalık boyutunda ($\bar{x}$=2,436) Fiziksel şiddet (t=2,532 p=0,013) ve Psikolojik dolaylı zorbalık (t=2,362 p=0,020) boyutlarına göre daha yüksektir.

Sınıfında özel öğrenme güçlüğü özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$ =1,477) diğer tüm boyutlara göre daha düşüktür (t=5,992 p=0,000; t=3,459 p=0,001;

t=3,630 p=0,000; t=4,099 p=0,000). Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 49).

Tablo 49. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13f-özel öğrenme güçlüğü)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	44	2,436	0,751	*	2,532	2,362	1,893	5,992
F1-2	Fiziksel şiddet	44	2,031	0,657	0,013	*	-0,170	-0,639	3,459
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	44	2,058	0,692	0,020	0,865	*	-0,469	3,630
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	44	2,133	0,620	0,062	0,524	0,640	*	4,099
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	44	1,477	0,417	0,000	0,001	0,000	0,000	*

Sınıfında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle akran zorbalığı ölçeğinin 5 boyutu arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili varyans analizi sonuçlarına göre hem boyutların düzeyi arasında (F=21,513 p=0.000) hem de örneklemi oluşturan katılımcılar (F=17,886 p=0.000) arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıfında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin boyutlar itibariyle zorbalık algısı kişiler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 50).

Tablo 50. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi (13g-dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7,975	4	1,994	21,513	0,000
Gruplariçi	34,810	21	1,658	17,886	0,000
Ortak etki	7,785	84	0,093		
Toplam	50,570	109			

Sınıfında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda ($\bar{x}$=1,636) diğer tüm boyutlara göre daha düşüktür (t=3,710 p=0,001; t=2,156 p=0,037; t=2,629 p=0,012; t=2,273 p=0,028). Boyutlararası diğer karşılaştırmalarda fark bulunmamıştır (Tablo 51).

Tablo 51. Akran zorbalığı boyutlararası ilişkili varyans analizi Post Hoc t testi (13g-dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu)

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	F1-1	F1-2	F1-3	F1-4	F1-5
F1-1	Psikolojik doğrudan zorbalık	22	2,463	0,647	*	1,553	1,081	1,437	3,710
F1-2	Fiziksel şiddet	22	2,117	0,680	0,128	*	-0,473	-0,117	2,156
F1-3	Psikolojik dolaylı zorbalık	22	2,222	0,660	0,286	0,639	*	0,356	2,629
F1-4	Fiziksel rahatsız etmek	22	2,143	0,559	0,158	0,908	0,724	*	2,273
F1-5	Fiziksel eziyet etmek	22	1,636	0,630	0,001	0,037	0,012	0,028	*

6.2. Nitel Araştırma Bulguları

6.2.1. Veli Görüşmesi Araştırma Bulguları

Tablo 52. Alt Problemlere Yönelik Temalar

Sorular	Temalar
Çocuğunuz akran zorbalığına uğruyor mu? Bu durumu çocuğunuz sizinle paylaştı mı? Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını nasıl anladınız? Sorusu ile ilgili görüşleri	1- Belirleme teması 2- Paylaşma teması
Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinizde ne tepki verdiniz? Neler yaptınız? Sorusu ile ilgili görüşleri	1- Çocuğum ile konuştum teması 2- Okula gelip öğretmen ve idarecilerle konuştum teması
Çocuğunuzun akran zorbalığına uğramasıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin size ve çocuğunuza yaklaşımı ne oldu? Okuldan yeterli desteği bulabildiniz mi? Sorusu ile ilgili görüşleri	1- Yeterli Desteği Buldum teması 2- Yeterli Desteği Bulamadım teması
Akran zorbalığına uğrayan çocuğunuzun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu nasıl? Sorusu ile ilgili görüşleri	1- Olumlu Tutuma Sahip Olanlar Teması 2-Olumsuz Tutuma Sahip Olanlar Teması
Çocuğunuza yönelik akran zorbalığını ortadan kaldırılması için okul idaresi, öğretmen, çocuğunuzun arkadaşları ve velilerden beklentileriniz nelerdir? Sorusu ile ilgili görüşleri	1- Anlayış Gösterme Teması 2- Uyarma Teması

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları ışığında verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik temalar belirlenmiş ve bu temalar hakkında gerekli yorumlamalar yapılmıştır. Bulguları desteklemek için kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin cevapları doğrudan verilmiştir.

6.2.1.1. "Velilerin Çocuğunuz akran zorbalığına uğruyor mu? Bu durumu çocuğunuz sizinle paylaştı mı? Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını nasıl anladınız?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu alt problem altında verilen cevaplara göre 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; Belirleme teması ve paylaşma temasıdır.

Belirleme teması altında verilen cevaplara bakıldığında tüm katılımcıların çocuklarının akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. Böyle düşünmelerinin sebebi kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajlı gurupta yer alması ve akran zorbalığının dezavantajlı guruplara yönelik daha fazla ortaya çıkması olabilir.

Araştırmaya katılan velilerin belirleme teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-1: Evet akran zorbalığına uğruyor

V-8: Evet akran zorbalığına uğruyor arkadaşları ile arası iyi değil arkadaşları çocuğumla dalga geçiyor

V-9: Evet uğruyor, çocuğuma küfür ediyorlar.

Paylaşma teması altında verilen cevaplara bakıldığında velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının okulda uğradığı akran zorbalığını kendileri ile paylaştığını dile getirmişlerdir. Bu durumun oluşmasında çocukların ailelerini kendilerine en yakını olarak görebilecekleri ve bu durumdan kurtulmak için ailelerini bir kurtarıcı olarak görüyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Katılımcıları paylaşma teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-9: Çocukların küfür ettiğini ve kavga ettiklerini bana söyledi

V-10: Genelde paylaşıyor

V-2: Anında paylaşmıyor, bir sonraki gün yada iki gün sonra paylaşıyor

V-1: Yok genelde saklar bazen söyler

V-3: Ara ara paylaşıyor, sürekli değil ama

V-8: Evet bunu bir çok farklı şekilde bana ifade etti

6.2.1.2. "Velilerin çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinizde ne tepki verdiniz? Neler yaptınız?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu alt problem altında verilen cevaplara göre 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; Çocuğum ile Konuştum ve Okula Gelip Öğretmen ve İdarecilerle Konuştum temasıdır

Çocuğumla konuştum teması altında verilen cevaplara bakıldığında velilerin çocuğunun akran zorbalığa uğradığını öğrendiklerinde bu sorunun çözümü için çocukları ile iletişime geçtikleri ortaya çıkmıştır. Veliler çocuklarının karşılaştıkları problemi çocukları ile konuşarak onlara öğütler vererek çözmek istemiş olabilirler.

Araştırmaya katılan velilerin Çocuğum ile Konuştum teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-6: Oturdum ve çocuğumla konuştum yaptığının yanlış olduğunu bunun gibi bir durum olursa öğretmenlere ve idarecilere sorunu söylemesi gerektiğini söyledim.

V-7: Çocuğumla konuştum sen vurma dedim git öğretmenlerinle konuş bana böyle böyle yapıyorlar de dedim.

Okula Gelip Öğretmen ve İdarecilerle Konuştum teması altında verdikleri cevaplara bakıldığında velilerin çocuğunun akran zorbalığına uğradığını öğrendiklerinde bu sorunun çocuğu ile iletişime geçerek çözülebileceğine inanmaması, aynı zamanda bu konuda tecrübeli olarak görebilecekleri çocuğunun öğretmenleri ve idari personel ile daha etkili çözebileceğine inanmış olabilirler.

Araştırmaya katılan velilerin Okula Gelip Öğretmen ve İdarecilerle Konuştum teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-2: İlk etapta olayı kendisinin yavaş yavaş anlatmasını istedim daha sonra sınıf öğretmeni ile paylaştım bunu sınıf öğretmeni ile çözemediğimiz zaman çocuğun annesi ile iletişimde bulundum en son olarak ta müdür beye ifade ettik kendimizi

V-4: Okul idaresi ve rehber öğretmeni ile görüştüm ve onlardan yardım aldım sınıf öğretmeni ile görüştüm şimdi öyle bir problemi yok açıkçası

V-8: Çok üzüldüm, öğretmeniyle görüştüm bu konuda yardımcı olunmasını istedim çocuğumdan bunu yaptım. Birkaç defa gittim ama tepki aynıydı düzeldiğine yönelik bir şey görmedim.

V-10: Çocuğumun dış görünüşünü biliyorum zaten ama karşıdaki insanların onu dışlaması biraz tuhafıma gitti bizde buraya yeni taşınmıştık zaten onun için direk gittim öğretmenine ben karşıdaki çocukla hiç muhattap olmadım öğretmenine gittim söyledim öğretmeni de pek aldırış etmedi bu sefer tekrar gittim söyledim, öğretmeni ben o çocuğu uyarırım dedi ama durum yine devam etti biz de bu sefer rehber öğretmenine çıktık dedim hocam bak iç kötüye gidiyor çocuğum sinirlendiği zaman asla durmaz dedim çünkü hep bana diyordu bıçak alıp götüreceğim bıçaklayacağım bir gün taş alıp kafasını yaracağım diyordu.

6.2.1.3. Velilerin çocuğunuzun akran zorbalığına uğramasıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin size ve çocuğunuza yaklaşımı ne oldu? Okuldan yeterli desteği bulabildiniz mi? Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu alt problem altında verilen cevaplara göre 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; Yeterli Desteği Buldum ve Yeterli Desteği Bulamadım temasıdır.

Yeterli Desteği Buldum teması altında verilen cevaplar incelendiğinde velilerin okul idaresi ve öğretmenlerden yeterli desteği bulabildiğini bazı veliler kullanmış oldukları “kesinlikle” ve “oldukça” gibi ifadelerle bu durumu desteklemişlerdir.

V-2: Çözüm odaklı oldu kesinlikle geri çevrilmedim okulden yeterli desteği buldum çözüm üretildiği için hiçbir sıkıntımız kalmadı.

V-3: Gayet ılımlıydılar. Ters tepki görmedim hiçbirinden okuldan kesinlikle yeterli desteği buldum. Öğretmenler sağ olsunlar hem benim yanımdalar hem de çocuğumun arkasındalar.

Yeterli desteği bulamadım teması altında verilen cevaplar incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğunun öğretmen ve idarecilerden memnuniyetsizlik göze çarpmaktadır. Görüşme yapılan veliler genelde umursanmadıklarını çocuklarının yaşadığı sorunların devam ettiğini belirtmişlerdir.

V-1: Bazen şikayete gidiyorum. Genelde akran zorbalığı yapan çocukla görüşüyorlar durup dururken mi vurdu niçin vurdu diye soruyorlar gerekirse velilerle konuşuyorlar. Görüşmelerim sonucunda sorunlar devam ediyor

V-8: Bunun için özel bir çaba gösterdiklerini görmedim, umursamadılar ve bunun için bir şey yapmadılar.

V-9: çocuğuma da sen okumayacaksın git annene söyle seni okuldan alsın demiş ondan da baya bi devamsızlığımız var ondan da okula gelmek istemiyor. Bir öğretmen de kafasına mı ne vurmuş valiliğe kadar gidecektim şikayet edecektim beni durdurdular. Okuldan yeterli desteği bulamıyorum.

V-10: Umursamadılar, sadece rehber öğretmen çağırdı bir iki konuştuk hallederiz dediler ondan sonrası boş geçti ve devam etti sonra benim üstüne çok düşmemle duruldu.

6.2.1.4. Velilerin akran zorbalığına uğrayan çocuğunuzun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu nasıl? Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu alt problem altında verilen cevaplara göre 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; Olumlu Tutuma Sahip Olanlar Teması ve Olumsuz Tutuma Sahip Olanlar Teması temasıdır.

Olumlu Tutuma Sahip Olanlar teması altında verilen cevaplar incelendiğinde akran zorbalığına uğrayan çocuğun öğretmenlerine okul ve arkadaşlarına akran

zorbalığına uğrasa bile tutumu olumlu olarak devam etmektedir. Akran zorbalığına uğrayan çocuğun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik olumlu tutuma sahip olması, çocuğun akranları ile iletişime genelde okul ortamında geçtiği ve kendisini yalnız olarak görmek istememesinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan velilerin Olumlu Tutuma Sahip Olanlar teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-1: Aslında oynamak amaçlı arkadaşlarına yaklaşıyor ama arkadaşları onunla pek oynamak istemiyorlar ittirme, kaktırma, dalga geçme gibi şeyler oluyor ama çocuğum yine de arkadaşları ile oynamak istiyor arkadaşlarından uzak durmadı ve oyuna katılmaya istekli

V-2: İlk etapta zorlandı ama daha sonra uyum sağladı şuanda, tedaviye gittiğimiz zaman okula gelemediği zaman okula gitmek istiyorum diyor okulunu ve arkadaşlarını çok seviyor. Bu konuda çok zorluk yaşamıyoruz ama çocuğum çok ılımlı yaklaştığı için. Çocuğum akran zorbalığına uğrasa da arkadaşlarından uzaklaşmayı seçmedi.

V-5: Olumsuz bir tutumları yok olmadı

Olumsuz Tutuma Sahip Olanlar teması altında verilen cevaplar incelendiğinde akran zorbalığına uğrayan çocukların büyük çoğunluğunun genelde öğretmenlerinden, okul ve arkadaşlarından uzak durmak istediği ve okula gitmek istemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin Olumsuz Tutuma Sahip Olanlar teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-3: Arkadaşlarıyla pek uyum sağlayamıyor ama okula gelmek istiyor ama derslere olan ilgisi pek yok istekli değiliz ama öğretmenleri çok seviyor.

V-4: Çekingen oldu kızım içine kapandı biraz cesareti kırıldı özgüveni kırıldı hala daha yerine koyamadık yani şimdi bu durumu yaşamasak bile bu sorunları yaşıyoruz. Çocuğum arkadaşlarından uzak kaldı ve onlar çağırmadan yanlarına gitmiyor.

V-6: Tedirgin bakıyor okula, konuşacak ve anlaşacak bir arkadaşı yok tek başına teneffüslerde geziyor tek başına bir şeyler yapıyor oyalanıyor ve içine kapanık ortama girmekte zorlanıyor ve istemiyor.

V-9: Çocukta okula yönelik olumsuz bir durum oluştu arkadaşlarıyla kavga ettiği zaman gitmek istemiyor bazı öğretmenlerini de sevmediği için gitmek istemiyor gideceksiniz dedim çok devamsızlıkları var

6.2.1.5. Velilerin çocuğunuza yönelik akran zorbalığını ortadan kaldırılması için okul idaresi, öğretmen, çocuğunuzun arkadaşları ve velilerden beklentileriniz nelerdir? Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu alt problem altında verilen cevaplara göre 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; Anlayış gösterme ve Uyarma temasıdır.

Anlayış Gösterme teması altında verilen cevaplar incelendiğinde velilerin çocuğunun arkadaşlarının, velilerin, öğretmenlerinin ve okul idaresinin çocuklarına karşı daha fazla anlayışlı olmasını bekledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin Anlayış Gösterme teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-1: Tabiki anlayışlı olmaları yani, velilerden beklentim çocuklarıyla görüşerek konuyu halletmeleri

V-2: Biraz daha anlayış tabiki, çocuğun zorbalığı yaptığı anda anında müdahale ile daha iyi sonuç alınacağını düşünüyorum.

Uyarma teması altında verilen cevaplar incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin, okul idaresinin ve velilerin akran zorbalığı yapan çocukları bu sorunun çözümü için uyarmalarını istedikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan velilerin Uyarma teması altında verdikleri cevaplara yönelik örnekler aşağıdaki gibidir;

V-6: Bu konuda bir şeyler yapılmasını istiyorum karşı tarafla da konuşup onları uyarması gerekir Ailelerin de bu işin içine girip çocuklarını güzel bir dille onların anlayacakları bir dille uyarmaları gerekir.

V-9: Ben öğretmenlerle konuşçaktım ama öğretmenlerle daha görüşmedim görüşsem diğer çocukları uyarmasını isterdim velilerden bi beklentim yok onlar etmesin ki benimkiler de etmesinler derdim.

6.2.2. Rehber Öğretmen Görüşmesi Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları ışığında verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Veli görüşmesinden elde edilen bulguları desteklemek amacı ile kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullardaki rehber öğretmenlerin cevapları doğrudan verilmiştir.

6.2.2.1. "Rehber öğretmenlerin okulunuzdaki kaynaştırma öğrencileri akran zorbalığına uğruyor mu?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu soru hakkında verilen cevaplara göre rehber öğretmenlerin tamamının kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğradığını söylediğini ve genellikle ellerinden ne geliyorsa yaptıklarını söylemişlerdir.

Ö1: Evet akran zorbalığı olayları oluyor ama önleme çalışmalarımızı yapıyoruz. Elimizden geldiğince önlemeye de çalışıyoruz.

Ö2: Evet uğruyor ya tabii akran zorbalığı önemli bir konu bu sıralarda zorbalığa uğrayan da oluyor biz bunu tespit ediyoruz tek tek zorbalığı önlemek için elimizden geleni yapıyoruz.

6.2.2.2. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi velileri çocuğunun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinde nasıl tepki veriyor?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu soru hakkında verilen cevaplara göre velilerin okula geldikleri, genellikle akran zorbalığı olayına kızgın oldukları ve sorunun çözülmesini istediklerini söylemişlerdir.

Ö1: Okula geldiklerinde idareye, öğretmenlere ve bizlere karşı çok sert tepkiler veriyorlar. Eee bu durumda veli ile görüşüp sakinleştirmeye çalışıyoruz veli görüşmeleri yapıyoruz ama kızgın oluyorlar.

Ö2: Okula geliyorlar ve okula genelde kızgın bir şekilde geliyorlar bazen de üzgün geliyorlar bize ağlıyorlar biz veli ile görüşüyoruz veliyi sakinleştiriyoruz bunun bir süreç olduğunu söylüyoruz bize güvenmeleri gerektiğini söylüyoruz. Elimizden geleni yapıyoruz. Bunun için çok çabalıyoruz gerçekten.

6.2.2.3. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi velileri okul yönetimi ve öğretmenlerden yeterli desteği bulabiliyor mu?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu soru hakkında verilen cevaplara göre genellikle okul idaresinin akran zorbalığı olayları ile ilgili çaba gösterdiği ancak genel anlamda velilerde memnuniyetsizlik gözlemlendiği ortaya çıkmıştır.

Ö2: Buluyorlar geldikleri zaman tek tek görüşüyoruz sınıf öğretmenleri, ben görüşüyorum rehber öğretmenleri olarak konuşuyoruz öğrencilerimizle sürekli bir arada oluğumuzu söylüyoruz. Onları sakinleştiriyoruz ama ıı sakinleşmiş gibi çıkmıyorlar bazen sakinleşmiş gibi görünüyorlar ama tekrar geliyorlar tekrar tekrar yani herkesi mutlu etmek o kadar zor ki şuan velilerimizi mutlu etmek gerçekten çok zor biz kendimize inanıyoruz güveniyoruz yeteri kadar çaba sarf ettiğimizi düşünüyoruz elimizden gelenin fazlasını yapıyoruz bazen ama dediğim gibi herkesi mutlu etmek gerçekten çok zor.

Ö3: Kesinlikle destek vermek için elimizden geleni yapıyoruz fakat her çocuğa ve veliye yetişmemiz her zaman mümkün olamayabiliyor. Bu yüzden velilerden memnun olmayanlar var bunlar zaman zaman bizi milli eğitime ve farklı şikayet mercihlerine bizi şikayet edebiliyorlar ama bunun yanında bize gelip teşekkür edenler de var.

Ö4: Biz çalışıyoruz. Akran zorbalığı bir süreç bu süreç içerisinde zorbalık devam edebiliyor veliler sorunun hemen çözülmesini istiyorlar bu da olmayınca bazısı yeterli desteği bulamıyorum gibi düşünebiliyor fakat ben idare ve öğretmenlerimiz bu konuda hassas davranıyoruz.

6.2.2.4. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisinin okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik nasıl bir tutumu nedir?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu soru hakkında verilen cevaplara göre genellikle akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencilerinin içe kapanık oldukları, etkinliklere katılmak istemedikleri ve okula gelmek istemedikleri ortaya çıkmıştır.

Ö2: Genelde ee ilk olarak okula gelmeme isteği oluyor okula gelmek istemiyorlar devamsızlık yapıyorlar bir tepki geliştiriyorlar yaptığımız etkinliklere önce ben katılmak istemiyorum oyunlara ben katılmak istemiyorum gibi onlarla da sabırla ilgileniyoruz onları oyunlara etkinliklere katmaya çalışıyoruz çünkü bu bir sabır işi süreç işi biz bunun farkındayız.

Ö3: Akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi kendisini arkadaşlarından soyutluyor derslere katılmak istemeyebiliyor eee bunu net bir şekilde okulda gözlemleyebiliyoruz.

Ö4: Akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi daha korkak ürkek ve içekapanık davranışlar sergileyebiliyor. Zorbanın bulunduğu ortamda bulunmak istemeyebiliyor böylece okula gelme konusunda isteksiz olabiliyorlar.

6.2.2.5. "Rehber öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencilerinin velilerin akran zorbalığının önlenmesi adına beklentileri nelerdir?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Bu soru hakkında verilen cevaplara göre genellikle veliler, okul idaresinin akran zorbalığı sorununu çözmesini istediği, zorba çokcuk ve ailesi ile görüşülüp sorunun giderilmesini bekledikleri belirtilmiştir.

Ö1: Ya genellikle bize çocuklarına zorbalık yapılmamasını istiyorlar bu sorunun çözülmesini istiyorlar bu durumun ortadan kalkmasını istiyorlar ve zorbalık yapan çocukla ve velisiyle görüşmemizi istiyorlar biz de zaten bu yolu izliyoruz bir de okul genelinde akran zorbalığı eğitimlerimizi veriyoruz veliler doğultusunda talepleri yerine getiriyoruz

Ö2: Eee hemen sorunu çözmemizi bekliyorlar hani bir an önce o gün çözülsün istiyorlar dediğim gibi bu bir süreç sabırlı olmak gerekiyor. Gerçekten çözebiliyoruz gerçekten çalışıyoruz sonuçta çözebiliyoruz ama onların beklentisi onun bugün çözülmesi oluyor ama bu tabi ki kolay bir şey değil.

Ö4: Beklentileri hemen sorunun çözülmesi, sorunun hemen çözülmesini istiyorlar zorbaya ceza verilmesini ve ailesiyle görüşmemizi istiyorlar ama sonuç odaklı olduğumuz için sorunun hemen çözülmesi isteniyor nede olsa evlat en kıymetli şey.

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Katılımcı öğretmenlerin %20,3'ü sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin olmasını olumsuz karşıladığını belirmiştir. Can ve Kara (2017)'nın yaptıkları araştırmaya göre sınıf öğretmenleri; DEBH, otizm, orta ve ileri derecede zihinsel yetersizlikler, dil ve konuşma bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü ve bedensel engeller gibi ayrıca bilgi sahibi olmayı gerektiren kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere verdikleri eğitim-öğretim sürecinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Güleryüz (2014) yapmış olduğu araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların yönetimindeki olumsuzluklar ve kontrol etmekte güçlük yaşanılan kaynaştırma öğrencilerinin dersin işleniş sürecinin aksatması, kaynaştırma/ öğrencileri ile uğraşın vakit kaybına neden olarak görülmesi, sınıfın tamamında bir motivasyon düşüklüğüne neden olduğu ve sınıf içerisinde disiplin sorunlarına yol açtığı ortaya konulmuş ve öğretmenlerin tutumlarının olumsuz olmasına neden olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin özel gereksinime sahip öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının en önemli nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olarak bulunan özel gereksinimli akranlarını kabul etmemeleri yönündeki ifadeleri olarak gösterilebilir. Fakat öğretmenlerin akran kabulünde bu konuda tedbir almamış olmaları akran reddine neden olduğu sonucunu ortaya çıkarabilir (Boer ve ark, 2011; Hasanoğlu-Yazçayır ve Gürgür, 2019).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin %87,9'u zorbalık/ zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim almadığını belirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %48,0'ı kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağına ilişkin herhangi bir eğitim almadığını belirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %87,9'u zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim almadığını belirmiştir.

Öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etmede yaşadığı güçlüklerin, öğrenim hayatlarında akran zorbalığı ile ilgili eğitim almadıklarını veya aldıkları eğitimlerin verimli olmadığını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Okullarda öğrenciler arasında yaşanan çaşitli zorbalık davranışlarının tanımlanmasında öğretmenlerin yaşadıkları problemler, akran zorbalığının önüne geçilmesi için yapılacak gerekli çalışmaların önünde büyük engel oluşturacağı için akran zorbalığı ile ilgili başa çıkma konusunda çok önemli katkı sunacak öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında daha fazla bilgiye sahip olması birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Atış-Akyol ve ark, 2017; Yılmaz ve Malkoç, 2020).

Yapılan araştırmalara göre, kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda öğretmenler eğitim yapmak istememekte ve bu durumu da davranışlarına yansıtmaktadır. Öğretmenlerin isteksizlikleri ve olumsuz davranışlarının çeşitli sebepleri olabilmektedir. Bu nedenlerden çok önemlisi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yetiştirilmemesi ve sorunlar karşısında başa çıkma konusunda doğru ve etkili müdahale bilgisine sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Sharma ve ark, 2013; Forlin ve ark, 2014; Ereş ve Canaslan, 2017).

Araştırmalar akran zorbalığına karşı anne-baba eğitimi ve öğrenci eğitiminin yanı sıra öğretmen eğitiminin arttırılması, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin yer aldığı ekip çalışmalarının organize edilmesi, velilerin karar ve planlama sürecinin merkezinde olduğu veli öğretmen işbirliğinin akran zorbalığının azaltılması ve önlenebilmesi için öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Çubukçu ve Dönmez, 2012; İnandı ve Yıldız, 2014; Oral ve Aküzüm, 2015; Sivrikaya ve Yıkmış, 2016).

Terzioğlu, (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenler, sadece normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin değil aynı zamanda öğretmenlerin de özel gereksinimli öğrenciler ve akran zorbalığı ile önleme yöntemleri hakkında düzenlenecek olan çok boyutlu eğitimler, seminerler ve toplantılar ile özel gereksinimli öğrenciler ve akran zorbalığına ilişkin duyarlılıklarını arttıracağını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel problemlerin başında gelmektedir.

Ahmmed ve ark (2014), Boer ve Ark (2011) ve Unianu (2012) yaptıkları çalışmalarda mesleki deneyim yılı az olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitiminde deneyim son derece önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin daha rahat oldukları söylenebilir ancak kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin meslek yılının fazla olması öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğu anlamına gelmez (Hasanoğlu-Yazçayır, 2019; Kandemir ve Ark, 2021).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin %38,7'si dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velilerinin olumsuz karşıladığını belirmiştir.

Türkiye'de normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı ortamda eğitim gören kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalarda son yıllarda artış gözlemlense de velilerin bilgisinin yetersiz olmasından kaynaklanan kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencilerine karşı kaygı ve olumsuz tutumları araştırma bulgularına paralel olacak şekilde alanyazında yer almaktadır (Atıcı, 2014; Can ve Kara, 2017; Başgül ve ark, 2018).

Yapılan araştırmalara göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinin dışlama davranışı ile ilgili bağlantısının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler için, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki düşük yakınlık seviyesinin zaman içerisinde akran gruplarında dışlama davranışı sergileyen çocukların güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmeni ile ilişkisi zayıf olan çocuğun gruptan dışlanmasına, istenmeyen öğrenciye yönelik ve akran zorbalığına dönüşebilecek bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Ancak öğretmen ile öğrencinin ortalamadan yüksek yakınlık seviyesine sahip olması zaman geçtikçe dışlama davranışlarındaki önemli düşüşleri de beraberinde getirmiştir. Elde edilen bu veriler öğretmen-öğrenci ilişkisinin takip eden yıllarda sınıf davranış problemlerinin yordayıcısı olduğunu ortaya koyan geçmiş araştırmalarla uyum göstermektedir

(Hughes ve ark, 1999; Ladd ve Burgess, 2001; Hamre ve Pianta, 2001; Gözün ve Yıkmış, 2004; Silver ve ark, 2005)

Yapılan araştırmalara göre il merkezinde görevli bazı öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğunu bilmemesi, bu eğitime öğretmenler tarafından ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Bu durum yapılan araştırmalarda kaynaştırma öğrencisine ayıracak zamanın kısıtlı oluşu ve sınıf mevcutlarının fazlalığına bağlanmıştır. Öğretmenlerin ders saatlerinin yoğunluğu ve sınıfların kalabalık oluşu kaynaştırma eğitiminin yapılmasını zorlaştırmaktadır (Vural ve Yıkmış, 2008; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Saraç ve Çolak, 2012; Gün-Şahin, Gürbüz, 2016).

Yılmaz ve ark (2017) yaptıkları araştırmada kaynaştırma sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenemedikleri ve yeterli zamanı ayıramadıklarından hareketle ilkokullarda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerinin yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasına geçmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu uygulama sayesinde öğrenciler bazı akademik beceri gerektiren dersleri akranları ile birlikte özel alt sınıfta alırken, başarılı olabilecekleri bazı derslerde normal eğitim sınıflarında eğitim görmelerinin daha uygun olacağı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ancak yapılan çalışmalar bu uygulamanın sınıf kabulünü olumsuz etkileyeceği ve akran kabulünü zorlaştırıp akran zorbalığını arttıracağını ortaya koymaktadır (Kargın, 2004; Batu, 2005; Kabasakal ve ark, 2008).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türüne göre öğretmenin akran zorbalığı algısı betimsel istatistikleri incelendiğinde en yüksek akran zorbalığının işitme engelli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğrencisi olan öğretmenler tarafından algılanmaktadır. Elde edilen bulgular Can ve Kara (2017)'nın yaptıkları araştırmasından elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaya çıkan akran zorbalığı davranışının çoktan aza doğru sırasıyla; 1) bağırmak, 2) kızdırmak, 3) öfkelenmek, 4) sataşmak, 5) sinirlendirmek, 6) kızmak, 7) itmek, 8) küsmek, 9) alay etmek, 10) dalga geçmek olur iken ortaya çıkan akran zorbalığı davranışının azdan çoğa doğru

sırasıyla şunlardır: 1) kapalı yere kilitlemek, 2) ısırmak, 3) eziyet etmek, 4) iğne, kalem vb batırmak, 5) çimdiklemek, 6) iftira etmektir.

Psikolojik Doğrudan Zorbalık boyutunda akran zorbalığının en yüksek olduğu madde; kızdırmak iken en düşük olduğu maddeler; korkutmak ve hakkında dedikodu yapmaktır.

Fiziksel Şiddet boyutunda akran zorbalığının en yüksek olduğu madde ler; itmek, kavga etmek ve vurmak iken en düşük olduğu madde; yumruk atmaktır.

Psikolojik dolaylı zorbalık boyutunda akran zorbalığının en yüksek olduğu madde; gruptan dışlamak iken en düşük olduğu maddeler; iftira etmek ve tehdit etmektir.

Fiziksel rahatsız etmek boyutunda akran zorbalığının en yüksek olduğu madde; bağırmak iken en düşük olduğu madde; çimdiklemektir.

Fiziksel eziyet etmek boyutunda akran zorbalığının en yüksek olduğu madde; iğne, kalem vb batırmak iken en düşük olduğu madde ise yoktur.

Yapılan araştırmalara göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre okulda en fazla karşı karşıya geldikleri akran zorbalığı türlerinin fiziksel ve sözel zorbalık olduğu ortaya konulmuştur (Gültekin-Akduman, 2010; Özkan ve Çiftçi, 2010; Çubukçu ve Dönmez, 2012; Çarkıt ve Bacanlı, 2020).

Yapılan araştırmalara göre; erkek öğrencilerin fiziksel zorbalığa maruz kalma olasılığının daha fazla olduğu; kız öğrencilerin genellikle ortaokulda sözlü akran zorbalığına uğrama olasılığının daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Sözlü akran zorbalığı alay etme, incitici sözler söyleme, hakaret etme, küçümseme, dışlama ve görmezden gelme şeklinde gerçekleşmektedir (Rose ve ark, 2011; Swearer ve ark, 2012; Sivrikaya ve Eldeniz-Çetin, 2023).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık, Fiziksel şiddet, Psikolojik dolaylı zorbalık, Fiziksel rahatsız etmek, Fiziksel eziyet etmek boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında dersine girdiği sınıf(lar)da

kaynaştırma öğrencilerinin olmasını olumsuz karşılayan öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık, Fiziksel şiddet, Psikolojik dolaylı zorbalık, Fiziksel rahatsız etmek, Fiziksel eziyet etmek boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenlerin olumsuz karşıladığını düşünen öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık, Fiziksel şiddet, Psikolojik dolaylı zorbalık, Fiziksel rahatsız etmek, Fiziksel eziyet etmek boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin olumsuz karşıladığını düşünen öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı algısı Psikolojik doğrudan zorbalık, Fiziksel şiddet, Psikolojik dolaylı zorbalık, Fiziksel rahatsız etmek, Fiziksel eziyet etmek boyutlarında ve toplam Akran Zorbalığında dersine girdiği sınıf(lar)da kaynaştırma öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velilerinin olumsuz karşıladığını düşünen öğretmenlerde olumlu karşılayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı psikolojik doğrudan zorbalık boyutunda diğer tüm boyutlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık algısı fiziksel eziyet etmek boyutunda diğer tüm boyutlara göre daha düşüktür.

Yapılan araştırmalara göre, öğrenciler arasında yer alan bireysel farklılıklar akran zorbalığının ortaya çıkmasına önemli ölçüde etki sağlamaktadır. Görünüşe göre zorbaların uyguladıkları akran zorbalığı türlerine bakıldığında karşımıza psikolojik ve fiziksel zorbalık çıkmaktadır. Bu tür zorbalıklar üzerinde güçlü olanın

zayıf üzerindeki baskı uygulama güdüsü önemli rol oynamaktadır (Olweus, 1994; Sutton ve Keogh, 2000; Gürhan, 2017).

Yapılan araştırmalara göre öğretmenler tarafından en fazla raporlaştırılan zorbalık türlerinin fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve duygusal zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır (Pişkin, 2002; Kapçı, 2004; Güleryüz, 2014; Çarkıt ve Bacanlı, 2020).

Kaynaştırma sınıfında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan akran zorbalığına ilişkin veli görüşlerinin ortaya konulması amacı ile yapılan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular elde edilen alan yazın ile karşılaştırma yapılarak tartışılmış ve sonuçlar ışığında öneriler dile getirilmiştir.

Çocuğunuz akran zorbalığına uğruyor mu? Bu durumu sizinle paylaştı mı? Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını nasıl anladınız? Sorusuna velilerin verdikleri cevaplarda velilerin tamamı çocuklarının akran zorbalığına uğradığını ifade etmişlerdir. Ayrıca velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının uğradığı akran zorbalığını kendileri ile paylaştığını söylemişlerdir. Bunun sonucunda çocuklar ailelerini en yakınları olarak gördükleri için uğradıkları arkan zorbalığını anne-babalarına söylemiş olabilirler. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında akran zorbalığına uğrayan çocukların bu durumu ailelerinden sakladıkları (Smith ve Wilson, 1998; Pişkin, 2005; Patchin ve Hinduja, 2006; İlhan-Alper, 2008; Andreu ve diğerleri, 2013) görülmektedir.

Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinizde ne tepki verdiniz? Neler yaptınız? Sorusuna veliler çocuğum ile konuştum ve okula gidip okul idaresi ve çocuğumun öğretmenleri ile görüştüm cevaplarını vermişlerdir. Yapılan araştırmalar aile içi iletişimin ergenlerde zorbalığın etkilerinden korunmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Wang ve ark, 2009; Elgar ve ark, 2014; Elsaesser ve ark, 2017). Ebeveynler çocuklarının akran zorbalığına uğradığını anladıklarında veya çocuğun bu durumu aileye bildirmesi durumunda ailelerin verdiği tepkiler okul yönetimi ve öğretmenle iletişime geçme olduğu gibi ebeveynlerin çocukları ile konuşması da verdikleri tepkilerin başında gelmektedir (Sawyer ve ark, 2011; Waasdorp ve ark, 2011; Purcell, 2012; Greff ve Vandenberg, 2013; Harcourt ve ark,

2015; Buelga ve ark, 2017; Cross ve ark, 2018). Yapılan araştırmalarda velilerin zorbalığı anladıklarında üç aşamalı bir yol izlediği ortaya çıkmıştır. Keşif aşamasındaki veliler; mağduriyetleri okula bildirmeden önce çocuklarına evden yardımcı olmak için bazı öneriler tavsiye etmişlerdir. Veliler tavsiye vermenin zorbalığı önlemede geçersiz olduğunu keşfetmişlerdir. Daha sonra velilerin çocuklarının zorbalık sonucu davranış değişikliklerini izlemeleri, okulda görev yapan öğretmen ve idarecileri olaya dahil etmelerine sebep olmuştur (Brown ve ark,2012; Purcell, 2012).

Çocuğunuzun akran zorbalığına uğramasıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin size ve çocuğunuza yaklaşımı ne oldu? Okuldan yeterli desteği bulabildiniz mi? Sorusuna velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun akran zorbalığına uğraması ile ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin kendilerine karşı ilgisiz olduklarını, onları umursamadıklarını ve okuldan yeterli desteği bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da araştırmamızda bulunan sonuçlarla paralellik göstermektedir (Humphrey ve Crisp, 2008; James, 2012; Brown ve ark, 2013)

Çocuğunuzun akran zorbalığına uğramasıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin size ve çocuğunuza yaklaşımı ne oldu? Okuldan yeterli desteği bulabildiniz mi? Sorusuna velilerin büyük çoğunluğu öğretmenler ve okul idaresi tarafından yeterli desteği bulamadığını ifade etmişler öğretmen ve idarecilere karşı memnuniyetsizlik olduğunu ortaya koymuşlardır. Görüşme yapılan veliler genelde umursanmadıklarını, çocuklarının yaşadığı sorunların devam ettiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda, bu durumda ebeveynler tarafından hissedilen çaresizlik duygusu, öğretmenler ve okul yönetiminin onlarla iletişim kurmadığında ve/veya zorbalık konusunda çocuğun ailesiyle ilgilenmediğinde ailelerin öğretmenlere karşı durmasını daha da güçlendirmiştir. Ayrıca bu durum ailelerin okul personelinin yöntemlerini uygulamada isteksiz oldukları inancını da kuvvetlendirmiştir (Humphrey ve Crisp, 2008; Brown ve ark, 2013; Harcourt ve ark, 2015; Hale ve ark, 2017).

Akran zorbalığına uğrayan çocuğunuzun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu nasıl? Sorusuna velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun içine kapanık bir yapıya büründüğü, genelde öğretmenlerinden, okul ve arkadaşlarından uzak durmak istediği ve okula gitmek istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğradıktan sonra içe kapanma, okula gitmeyi reddetme, kaygı, depresyon gibi sağlık sorunlarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Unnever ve Cornell, 2003; Connolly ve Beaver, 2016; Özdemir, 2020

Çocuğunuza yönelik akran zorbalığını ortadan kaldırılması için okul idaresi, öğretmen, çocuğunuzun arkadaşları ve velilerden beklentileriniz nelerdir? Sorusuna velilerin büyük çoğunluğu okul idaresi ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarına karşı daha anlayışlı olması gerektiğini; öğretmenlerin ve velilerin akran zorbalığını yapan çocukları bu sorunun çözümü için uyarmalarını istediklerini ifadelerinde ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasına ilişkin tutum ve algılarının önemli ölçüde olumsuz olması, kaynaştırma eğitiminin nasıl yapılacağını bilmemeleri, zorbalıkla ilgili eğitim almak istememeleri, kaynaştırma eğitiminde zorbalıkla başa çıkma sorunun çözümünde aşılması gereken sorun kaynağının en önemlisinin öğretmenlerin sahip olduğu sorunlar olduğu ortaya çıkarmaktadır.

8. ÖNERİLER

1- Kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığı ile ilgili çalışmaların arttırılması bu konuda az çalışma bulunan alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

2- Öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimi ve akran zorbalığı hakkında hizmetiçi eğitim ve seminerler verilmelidir.

3- Kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığının önlenebilmesi için sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen, idareci ve velilerin de katıldığı toplantılar düzenlenip bu tür durumlar için acil eylem planları yapılması gerekmektedir.

4- Öğrencileri eğitim gördükleri tüm kademelerde (okulöncesi, ilkokul, ortaokul gibi…) ayrı ortamda eğitim verilmelidir.

5- İleriki araştırmalar için kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığını araştırmak için öğretmenler ile birlikte okulun sınıf, koridor ve bahçe gibi farklı ortamlarında gözlem yaparak verilerin farklılaştırıldığı araştırmalar yapılmalıdır.

6- Bu konuda yapılacak çalışmalarda nitel ve nicel çalışmaların yanı sıra her iki yöntemin beraber kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

7- Kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı sadece devlet okullarında değil, özel okullarda da araştırılıp yaygınlığı konusunda karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.

8- Kaynaştırma sınıflarında eğitime başlamadan önce öğretmenlerin normal gereksinime sahip öğrencilere kaynaştırma öğrencilerin özelliklerini tanıtan bilgilendirme eğitimi vermeleri sağlanmalıdır.

9- Kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığının önlenmesi için öğretmenlerin ve araştırmacının gözleme dayalı veriler ile akran zorbalığı davranışlarının nedenlerinin ve sonuçlarının ortaya konulduğu ve müdehale edildiği araştırmalar yapılmalıdır.

10- Kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığını azaltmak ve önlemek için akran zorbalığı müdahale programlarının kullanıldığı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Ahmetoğlu E., Ünal A. M., Ergin, D. Y. (2016) "Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, 167-175 Edirne

Ahmmed, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2014). Variables Affecting Teacher's İntentions to İnclude Students with Disabilities in Regular Primary Schools in Bangladesh, *Disability and Society*, 29(2), 317-331.

Aker, G. ve Ergin, D. Y. (2014). "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları". **24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 25-27 Eylül 2014, Trakya Üniversitesi.**

Aksoy, G. (2013). *Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığının Nedenlerine ve Müdehale Yöntemlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi), İstanbul.

Albayrak, S. (2012). *Okulda Uygulanan Zorbalığı Önleme Programının Zorbalığı Azaltmasındaki Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi), İstanbul.

Ali-İsmail, M. (2022). *Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi), Edirne.

Aluedse, O. (2006). Bullying in Schools: A form of Child Abuse in Schools, *Educational Research Quarterly*, 30 (1), 37-44.

Andreou, E., Vlachou, A., Didaskalou, E. (2013) Bully/Victim Problems Among Greek Pupils with Special Needs: Associations with Loneliness and Self-Efficacy for Peer İnteractions, *Journal of Research in Speacial Educational Needs*, 1-12.

Arslan, S. Ö. ve Savaşer, S. (2009). *"Okulda Zorbalık"*. Milli Eğitim, 184(1), 218-227.

Ataman, A. (2012). *Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri, Anlamı ve Amaçları*, Ataman, A (Ed.), Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim, Vize Yayıncılık, Ankara.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Turkish Studies İnternational Periodical fort he Languages*, 9(5), 279-291.

Atış-Akyol, N., Yıldız, C., Akman B. (2018). Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.

Atik, G., Özmen, O., Kemer, G. (2012). Zorbalık ve Boyun Eğme Davranışı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191-208.

Aydar, G. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Bulunduğu Kaynaştırma Sınıflarında Akran Zorbalığı*, (Nişantaşı Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Baer, D.M., Wolf, M.M., Risley, T.R. (1968). Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis, Journal of Applied Bahavior Analysis, 20, 313-327.

Balanüye-Dursun, I. (2007). O*kul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi), Anakara.

Ball, L., Lieberman, L., Beach-Haibach, P., Perreault, M., Tirone, K. (2021). Bullying in Physical Education of Children and Youth with Visual İmpairments: a Systematic review. *British Journal of Visual İmpairment*, 1-17.

Banks, J., McCoy, S., Frawley, D. (2017) One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 396-411.

Barik, E. (2020). *İlkokullarda Akran Zorbalığını Önleme Stratejileri ve Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, (Çukurova Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Barik, E., Yurtal F. (2023). Akran Zorbalığı ile Baş Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler ve Karşılaştıkları Güçlükler, *Turkish Journal of Educational Studies*, (10), 133-150.

Başgül, Ş.S., Rışvanlı, B., Başar, G., Topçu, F. (2018). Okulöncesi Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Akran, Veli ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi, *Uluslararası erken çocukluk eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.

Batu, S. (2005). *Özel Eğitim*. S. Eripek (Ed.) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Eskişehir.

Batu, S. Diken, H.İ. (2015). *Kaynaştırmaya Giriş*, Diken, İ. (Ed). İlköğretimde Kaynaştırma, Pegem Akademi, Ankara

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Bauminger, N., Schulman, C., Agam, G. (2003). Peer İnteraction and Loneliness in Hight-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.

Baybörü, G. A. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış İlkokul Dönemi Çocuklarında Akran Zorbalığının Çocukluk Çağı Depresyonuna Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi), İstanbul.

Benbenishty, R., Astor, R.V. (2005). *School Violence in Context: Culture Neighborhood Family*, School and Gender, Oxford University Press, New York.

Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Riberia, L,B., Longobardi, C. (2021). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Students-Teacher Relationship Quality and Students' Social Status in the Peer Group, *Child and Youth Care Forum*, 1-23.

Besag, V. (1995). *Bullies and Victims in Schools* , Philadelphia:Open University Press.

Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim 1. Kademede Görülen Zorba Davranışların Sınıf Değişkenleri ve Atmosferi Algilamalarına Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi), Adana.

Blake, J,J., Lund, E,M., Zhou, Q.,Kwok, O., 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.

Boer, D., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteacher's Attitudes towards İnclusive Education: A Review of the Literature, *İnternational Journal of İnclusive Education*, 15(3), 331-353.

Bosacki, S., Marini, Z., Dane, A. (2006). Voices from the Classroom: Pictorial and Narrative Representations of Children's Bullying Experiences, *Journal of Moral Education*, 35(2), 231-245.

Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., Simmonds, J.A. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differances and İmplications for Practice, *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155.

Bourke, S., Burgman, I. (2010). Coping with Bullying in Australian Schools: How Children with Disabilities Experience Support from Friends, *Parents and Teachers, Disability and Society*, 25(3), 359-371.8

Brasthaw, C.P., Sawyer A.L., Brennan, L.M. (2007). Bullying and Peer Victimization in School: Perpetual Differances Between Students and School Staff. *Scholl and Psychology Review*, 36, 361-382.

Bredley, R. (2016). 'Why Single Me Out?' Peer Mentoring, Autism and İnclusion in Mainstream Secondary Schools, *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288.

Brock, S.E., Nikerson, A.B., Malley, M.D., Chang, Y. (2006). Understanding Children Victimized by Their Peers, *Journal of School Violence*, 5(3), 3-18.

Browiec, J., Krol-Zielinska, M., Osinski, W., Kantanista, A. (2022). Victims and Perpetrators of Bullying in Physical Education Lessons: The Role of Peer Support Weight Status, Gender and Age in Polish Adolescents, *Journal of İnterpersonel Violence*, 1-24.

Brown, J. R., Aalsma, M. C., & Ott, M. A. (2012). The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 494–518.

Buelga, S., Martinez-Ferrer, B., Cava, M. (2017). Differences in Family Climate and Family Communication among Cyberbullies, Cybervictims and Cyber Bully-Wictims in Adolescents, *Computers in Human Behaviour*, 76, 164-173.

Can, E., Kara, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.

Carter, B.B., Spencer, V.G. (2006). The Fear Factor: Bullying and Students with Disabilities, *İnternational Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.

Ceylan, F., Yıkmış, A. (2017). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergiledikleri Problem Davranışlara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Önleme ve Müdehale Stratejileri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(1), 239-264.

Chan, K.L., Lo, C.K.M., Ip, P. (2018). Associating Disabilities, School Environments, and Child Victimization, *Child Abuse and Neglect*, 83, 21-30.

Conelly, E.J., Beaver, K.M. (2016) Considering the Genetic and Environmental Overlap Between Bullying Victimization, Delinquency, and Symptoms of Depression/Anxiety, *Journal of İnterpersonal Violance*, 31(7), 1230-1256.

Conners-Borrow, N.A., Johnson D.L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., Gargus, R.A. (2009). Adults Matter: Protecting from the Negative İmpacts of Bullying, *Psychology in the Schools*, 46, 593-604.

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.

Craig, W.M., Pepler, D.J. (2007). Understanging Bullying: From Research to Practice, *Canadian Psychological Association*, 48(2), 86-93.

Cross, D., Barners, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family İnfluences on Chilren's Bullying Behaviour: Frendly Families Program, *Theory into Practice*, 53(4) 293-299.

Çankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

Çarkıt, E., Bacanlı, F. (2020). Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma, *Uluslararası Toplum Çalışmaları Dergisi*, 10(15), 2545-2583.

Çelik, M. (2021). 10-15 *Yaş Grubundaki Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi), İstanbul.

Çetin, F., Bilbay, A.A., Kaymak, D.A. (2001). *Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.

Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakcı, Ö. (2009). Sosyo-ekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151-158.

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

Çubukçu, Z., Dönmez, A. (2012). İlköğretmi Okul Yöneticilerinin Şiddet Türlerine Yönelik Görüşleri ve Şiddetle Başa Çıkma Yöntemleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 37-64.

Dawson, C. (2009). *İntroduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research Project*. Oxford: How to books Ltd.

DeRosier, M. E., & Mercer, S. H. (2009). Perceived behavioral atypicality as a predictor of social rejection and peer victimization: Implications for emotional adjustment and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 46, 375 – 387.

Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in Schools*, 45(8), 693-704.

Didaskalau, E., Vlachou , A., Andreou, E. (2009). Bullying and Victimization in Children with Special educational needs: implications for inclusive practices. *Research Gate Publishing*, 13, 249-274.

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

Dixion, R. (2006). a Framework for Managing Bullying that İnvoves Students who are Deaf or Hearing İmpaired, *Deaf Educ İnt*. 8, 11-32.

Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., & Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boysgroups: Development and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289–1309.

Dornfeld-Jannuzi, J. (2006). *Adult Perceptations of Bullying by Boy and Girls in Middle School*, (Ph.D. Disserdation, Fordham University), New York.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi), İstanbul.

Efobi, A., Nwokolo, C. (2014). Relationship Between Parenting Styles and Tendency to Bullying Behaviour Among Adolescents, *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 507-521.

Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying Victimization and Mental Health in Adolescents and the Moderating Role of Family Dinners. *JAMA Pediatrics*, 168(11), 1015.

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72.

Ereş, F., Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul Sorunları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 553-570.

Ergin, D. Y. (2014). "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği"nin Geliştirilmesi. **24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 25-27 Eylül 2014, Trakya Üniversitesi**

Ergin, D. Y. (2016). "Çocuk Ve Gençlerin Saldırganlık Düzeyleri". **Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü**. Editör: Hikmet Asutay. Trakya Üniversitesi Yayınları No: 171

Ergin, D. Y. (2019). "Kaynaştırma tutumları ölçeği'nin geliştirilmesi", *Turkish Studies*, DOI: 10.29228/TurkishStudies.22707 ISSN: 2667-5609 Volume 14 Issue 3

Ergin, D. Y. (2023). Development of Peer Bullying Scale (PeBuS). *Open Journal for Educational Research.* ISSN (Online) 2560-5313

Ergün, N. (2015). *Erken Ergenlerde Okul, Aile ve Demografik Değişkenlere Göre Akran Zorbalığının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi), Ankara.

Erim, A., Aydın-Uysal, A. (2021). Okul Çağı Kekemelikte Akran Zorbalığı: Dil ve Konuşma Terapistlerinin Algı ve Uygulamalarının Kısa Hikayeler Yöntemiyle Değerlendirilmesi, *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1-13.

Eroğlu, M., Kılıç, B,G. (2020). Peer Bullying among Children with Autism Spectrum Disorder in Formal Education Settings: Data From Turekey, *Research in Autism Spectrum Disorders,* 75, 1-7.

Fırat, E. (2022). *Jeneralize İdiyopatik Epilepsi Tanısı Alan Adölesan Olgularda İnternet Bağımlılığı, Akran Zorbalığı ve Siber Zorbalık Sıklığının Araştırılması*, (Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi), İzmir.

Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, 25(1), 73-84.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma U. (2014). A System Wide Professional Learning Approach about İnclusion for Teachers in Honkong, *Asia-Pasific Journal of Teacher Education,* 42(3), 247-260.

Furman T.M., Lepper T.L. (2018). Applied Behaviour Analysis: Definitional Difficulties, The Psychological Record, 68, 103-105.

Gaffney, H., Farrington, D.P., Ttofi, M.M. (2019). Examinning the effectiveness of School Bullying İnterventions Programs Globally: a Meta-Analysis, *İnternational Journal of Bullying Prevention*, 1-18.

Garip, G., Şavkın, B. (2008). *Akran Zorbalığı*, Doğu Akdeniz Koleji- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Merkezi Bülteni, 1-5.

Glumbic, N., Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying Behaviour in Children with İntellectual Disebility, *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 2784-2788.

Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi, Ege Üniversitesi), İzmir.

Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi), Ankara.

Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı, *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi,* 6(2) 511-537.

Gözün, Ö., Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.

-Graybill, E.C., Vinoski, E., Black, M., Varjas, K., Hernrich, C., Meyers, J. (2016). Examining the Outcomes of İncluding Students with Disabilities in a Bullying/Victimization İntervention, *School Psycology Forum:Research in Practice*, 10(1), 4-15.

Greeff, A.P.,Van den Berg, E. (2013). Resilience in families in which a child is bullied, *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(5), 504-517.

Gregory, A. (2016). *Promoting Bullying Prevention and İntervention Through Forgiveness Education*, (University of Northern Iowa).

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi), Zonguldak.

Gültan, R. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi), Balıkesir.

Gültekin-Akduman, G. (2010). 7-8 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.

Gün-Şahin, Z., Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma Öğrencilerini Eğiten Ortaokul Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Üzerine, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 138-160.

Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, İ., Sığırlı, D., Vural, A.P. (2020). The Relationship of Peer Bullying with Familial Expressed Emotion and Psychopathology, *Anadolo Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.

Gürgür, H. (2015) *İşbirliği Süreci*, Halil İbrahim Diken (Editör), İlköğretimde Kaynaştırma, Pegem Akademi, Ankara.

Gürhan, N. (2017). Her Yönü ile Akran Zorbalığı. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 171–181.

Güvenir, T. (2008) *Okulda Akran istismarı*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Hale, R., Fox, C.L., Murray, M. (2017). "As a Parent You Become a Tiger": Parents Talking About Bullying at School, *Journal of Child Study*, 26, 2000-2015.

Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationship and the Trejactory of Children's School Outcomes Though Eighth Grade, *Child Development*, 72, 625-638.

Harcourt, S., Green, V.A., Bowden, C. (2015). "İt is Everyone's Problem": Parent's Exprences of Bullying, *New Zealand Journal of Psychology*, 44(3), 4-17.

Hartley, M.T., Bauman, S., Nixon, C.L., Davis, S. (2015). Comperative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education, *Exceptional Children*, 81(2), 176-193.

Hasanoğlu-Yazçayır, G., Gürgür H. (2019). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Çalışma, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.

Havik, T., Bru, E., Ertesvag, S.K. (2015). School Factors Associated wth School Refusal-and-Truancy Related Reasons for School non-Attendance, *Social Pyschology of Education* 18, 221-240.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.

Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R. and Jolly, L. S. (1997). Areas of expert agreement on ıdentification of school bullies and victims, *School Physchology International*, 18(1), 5-14.

Hebron, J., Humphrey, N., Oldfield, J. (2015). Vulnerability to Bullying of Children with Autism Spectrum Conditions in Mainstream Education: a Multi-İnformant Qualitative Exploration, *Journal of Research in Special Educational Needs,* 15(3), 185-193.

Heward, W.L., Twyman, J.S. (2021). Teach More in Less Time: İntroduction to the Special Section onn Direct İnstruction, *Bavior Analysis in Practice*, 1-3.

Holt M.K., Kaufman K.G., Finkelhor D. (2009). Parent/Child Concordance about Bullying İnvolvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization, *Journal of School Violance*, 8(1), 42-63.

Hughes, J.N., Carvell, T.A., Jackson, T. (1999). İnfluence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study, *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.

Humphrey, G., & Crisp, B. R. (2008). Bullying Affects us Too: Parental Responses to Bullying at Kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(1), 45–49.

İçyüz, R. (2022). *İşitme Kayıplı Çocuğu Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Devam Eden Ebeveynlerin Gereksinimlerine Dayalı Bilgilendirme Programı Geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi), Eskişehir.

İgül, B. (2022). *Akran Zorbalığı ile Empatik Eğilim, Olumlu Sosyal Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi), İstanbul.

İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde Zorbalık*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi), Bursa.

İnandı, Y., Yıldız, S. (2014). Lise Okul Yöneticilerinin Okullarda Şiddeti Önleme Yeterlilikleri: Mersin İli Örneği, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 137-147.

Jachova, Z., Kovacevic, J., Hasanbegovic, H. (2018). İndividual Educational Plan (IEP) Foundation of Quality İnclusive Education, Human Research in *Rehabilitation the İnternational Journal for İnterdisciplinary Studies*, 8 (2) 88-93.

James, P. (2012). Bullying Amongst Parents and Teachers at an American İnternational School: İnforming School Development and Policy, *İnternational Journal of Education*, 4(3), 119-136.

Joliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Examinning the Relationship Between Low Empahty an bulling, *Aggressive Behaviour*, 32(6), 540-550.

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.

Kandemir, M.A., Kurt, K., Apaydın Z. (2021). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34.

Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Kaygısıyla İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Karaca, M.A. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi), Konya.

Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi), İzmir.

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

Kauchak, D.P., Eggen, P.D. (1998). *Learning an Teaching: Research-based Methods,* Allyn and Bacon, Boston.

Kırcaali-iftar, G., Tekin, E. (1997). Tek Denekli Araştırma Yöntemleri, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Kloosterman, P,H., Kelley, E,A., Craig, W,M., Parker, J,D,A., Javier, C. (2013). Types and Experiences of Bullying in Adolescents with an Autism Spectrum Disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 824-832.

Kocatürk, F. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmen Yeterlilikleri, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Erişleri ve Sosyal Uyumlarına Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi), Ankara.

Koç, M. (2007). Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede Sporun İşlevselliği, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 167-179.

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(1), 391-415.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19- 39.

Korkmaz, A. (2016). Siber Zorbalık Davranışları Sergileme ve Siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT Akademi*, 1(2): 620- 639.

Krull, J., Wilbert, J., Hennemann, T. (2017). Does Social Exclusion by Classmates Lead to Behaviour Problems and Learning Difficulties or Vice Versa? A Cross- Lagged Panel Analysis, *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253.

Ladd, G.W., Burgess, K.B. (2001). Do Relational Risk and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?, *Child Development,* 72, 1579-1601.

Leff, S.S. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Considerations and Future Directions, *School Psychological Review*, 36, 406-412.

Liasidou, A., Loannidou, E. (2020). Disability-Related Bullying and its Discursive Formations and Enactments in the Social Ecology of Schooling, *Studies in the Cultural Politics of Education*, 1469-1484.

Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.

Luciano, S., Savage, R.S., (2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in İnclusive Educational Settings, *Canadian Journal of School Psychology*, 22-14.

MEB (2010). *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma-Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*, Aygül Ofset, Ankara.

Metin, N.(2015). *Kaynaştırma*. N. Baykoç (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde (3. baskı, s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.

Miller, T.W., Beane, A., Kraus, R.F. (1998). Clinical and Cultural Issues in Diagnosing and Treating Child Victims of Peer Abuse, *Child Psychiatry and Human Develapment*, 29(1), 21-32.

Mishna, F., Pepler, D., Wiener, J. (2006). Factor Associated with Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents and Pricipals, *Victims and Offenders*, 255-288.

Mitsopoulou, E., Giovazolias, T. (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behaviour: A Meta-Analytic Approach, Agression and Violent Behaviour, 21, 61-72.

Mulia, A.L., Subagya, M.Y. (2022) Bullying Behaviour of Regular Students towards Students with Special Needs (Autism Spectrum Disorders), *İnternational Journal of Multicultural and Multireligous Understanding*, 9(4), 255-265.

Mulvey, K,L., McMillian, L., Irvin, M,J., Carlson, R,G. (2018). Youht Cognition Surrounding Bullying of Peers with Disabilities: İnclusion, İntervention, and the Role of the Group, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1-12.

Mynard, H., Joseph, S., & Alexandera, J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815-821.

Namlı, G. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sosyal Anksiyetenin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi), İstanbul.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.

Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., Sprague, J. (2011). Student-Reported overt and Relational Aggression and Victimization in Grades 3-8, *Issues and Answers Report*, REL (114),1-42.

Oğur, M. E. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerine Yönelik Bir İnceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi), İstanbul.

Olweus, D. (1995). Annotation: Bullying at School: Basic Fact and Affect of a Scholl Based İntervention Program, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. (2003) *Bullying at school*. Blackwell Publishing, Oxford, United Kingdom.

Oral, B., Aküzüm, C. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri, Çözüm Önerileri, *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 1-30.

Özada, A. (2018). *Gençlerin Demografik Özellikleri Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ile Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi), Ankara.

Özdemir, D. (2022). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi), İstanbul.

Özdemir, Ş.A. (2020) *Kaynaştırma Modeli ile Eğitilen Zihin Engelli Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi), Konya.

Özgür, İ. (2015). *İlk ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. 2. Baskı:Karahan Kitabevi. Adana.

Özkan, Y., Çiftçi, E.G. (2010). Düşük Sosyo-ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı, *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.

Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., Kleio, K. (2011). Bullying at School: The Role of Family, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (29). 433-442.

Paradeisitoi, A., Papacosta, E,S., Giannakopoulos, G., Kolaitis, G. (2018). Bullying, Peer Victimization and Emotional Problems in Cypriot Adolescents Referred to Mental Health Servicies- a Comparison of Normative and Clinical Data, *Journal of School Violence*, 134-145.

Patchin, J.W., Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary look at Cyberbullying, *Yought Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.

Pecjack, S., Pirc, T. (2017) School Climate in Peer Bullying: Obsevers' and Active Participants' Perceptions, *Horizons of Psychology*, 26, 74-82.

Peyton, M. (2015) *Exploring the Meaning of School Bullying Among Parents of Victimized Children*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Walden Üniversity, Minnesota), USA.

Pijl, S.J., Frostad, P. (2010). Peer Acceptance and Self-Concept of Students with Disabilities in Regular Education, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.

Pijl, S.J., Frostad, P., Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools, *Scand J. Educ. Res*, 52, 387-405.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.

Pişkin, M., Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu, *Akademik Bakış Dergisi*, (23), 1-12.

Ponzo, M. (2013). Does Bullying Reduce Educational Achievement? An Evaluation Using Matching Estimators, *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.

Psunder, M. (2010). The İdentification of Teasing among Students as an İndispensible Step towards Reducing Verbal Aggression in Schools, *Educational Studies*, 36(2), 217-228.

Purcell, A. (2012). A Qualitative Study of Perceptions of Bullying in Irish Primary Schools, Educational Psychology in Practice: Theory, *Research and Practice in Educational Psychology*, 28(3), 273-285.

Ralph, N. (2018). *Risk and Protective Factors for Bullying and Peer Victimization of Children with and without Speaial Educational Needs and Disability (SEND)*, (Unpublished Doctoral Thesis, Keele University). Staffordshire.

Ramirez, I. (2017). *The Effects of Bullying Among Adolescents with Special Needs*, İnformation Age Publishing, p:167-194. United States Of America.

Rex, C., Charlop, M.H., Spector, V. (2018). Video Modelling as an Anti-bullying İntervention for Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Development Disorder*, 48, 2701-2713.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators can Reduce Bullying at School*. Malden, Blackwell.

Rodriguez, G., Drastal, K., Hartley, S,L. (2020). Cross/Lagged Model of Bullying Victimization and Mental Health Problems in Children with Autism in Middle to Older Childhood, *Autism*, 1-12.

Rose, C,A., Espelage, D,L.,Monda-Amaya, L,E. (2009). Bullying and Victimisation Rates among Students in General and Special Education: a Comperative Analysis, *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.

Rose, C,A., Monda-Amaya, L,E., Espelage, D,L. (2010). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature, *Remedial and Special Education*, 1-17.

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. (2010). Social İnvolvement of Chilren with Autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1127-1234.

Sabuncuoğlu, O., Ekinci, Ö., Bahadır, T., Akyuva, Y., Altınöz, E., Berkem, M. (2006). Ergen Öğrenciler Arasında Akran Örselemesi ve Depresyon Belirtileriyle İlişkisi, *Klinik Psikiyatri*, 9, 27-35.

Sagun, S.K., Medallon, K.G., Tan, A.J. (2019). İnclusive Clasrooms: Making İt Work For Peers of Children with Disability, *İnternational Journal of İnclusive Education*, 1464-5173.

Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitm Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

Sarı, H., Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma Sınıflarında Akran Zorbalığının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44). 731-768.

Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi), İstanbul.

Savage, R. (2005). Friendship Bullying Patterns in Children Attending in Language Base in Mainstream School, *Educational Psychology in Practice,* 21(1), 23-36.

Sawyer, J.L., Mishna, F., Pepler, D., Wiener, J. (2011). The Missing Voice: Parent's Perspectives of Bullying, *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803.

Saylor, C.F., Leach, J.B. (2009). Percieved Bullying and Social Support in Students Accessing Special İnclusion Programming, *Journal of Development Physical Disabilities*, 21: 69-80.

Schrumpf, F., Crawford, D.K., Bodline, R.J. (2007). Okulda Çatışma Çözme, (Çev: F. Gül Akbalık, B. Dilek Karaduman). İmge Kitapevi Yayınları, Ankara.

Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., Guang-Xue, Y. (2013). Reforming Teacher Education for İnclusion in Developming Countries in the Asia Pasific Region, *Asian Journal of İnclusive Education*, 3, 16-22.

Silver R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., Essex, M.J. (2005). Trajectories of Classroom Externalizing Behaviour: Contributions of Child Characteristics, Family Characteristics, and the Teacher-Child Relationship during the School Transition, *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.

Sivrikaya, T., Eldeniz-Çetin, M. (2023). Kaynaştırma Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Durumlarının ve Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi, *Journal of Education for Life*, 37(1), 232-252.

Sivrikaya, T., Yıkmış, A. (2016) Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreci İle ilgili Gereksinimleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001.

Smith, P.K., Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying, *Clinical Child Psychiatry*, 3(3), 405-417.

Spriggs, A.L., Lannotti, R.J., Nansel, T.R., Haynie, D.L. (2007). Adolescent Bullying İnvolvement and Percieved Family, Peer, School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Etnicity, *Adolescent Health*, 41(3), 283-293.

Sreckovic, M.A., Hume, K., Able, H. (2017). Examining the Efficacy of Peer Network İnterventions on the Social İnteractions of High School Students with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Development Disorder*, 47(8), 2556-2574.

Sucuoğlu, B. (2012). *Otizm Spektrum Buzukluğu Olan Çocuklar ve Kaynaştırma*, Tekin-İftar (E. Editör), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, 1. Baskı, Vize Yayıncılık, Ankara.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Sutton, J., Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationship with Bullying, Machiavellanism and Personality, *British Journal of Educational Psycology*, 70(3), 443-456.

Swearer, S,M., Wang, C., Maag, J,W., Siebecker, A,B., Frerichs, L,J. (2012). Understanding Bullying Dynamic among Students in Special and General Education, *Journal of School Psychology*, 50, 503-520.

Şafak, P. (2006). Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrenciler için Bir Kaynaştırma Düzenlemesi Gezici Öğretmenlik, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 53-69.

Şahbaz, Ü., Atılgan, H.,& Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1843-1850.

Şirin, T.S. (2019). *Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme" Programının Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi), Edirne.

Terrean-Miller, T. (2006). *An Exemination of Factors that İnfluence Maternal Caregivers Decisions to İntervene in School Building Situations*, (Ph. D. Disserdation, University of South Dakota), South Dakota.

Terzioğlu, N.K. (2022). Özel Eğitimde Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma, *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 64-90.

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representation on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327.

Tıpırdamaz Sipahi, H. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. (Yayınlanmış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi), İzmir.

Tüzün-Bayram, F. (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan İlköğretim Çağındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorbalıklara İlişkin Ebeveyn Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi), İstanbul.

UNESCO (2006). *Strong Foundations* **(n.14) 74.**

UNESCO (2012). *Addressing Exclusion in Education: A Guide to Assessing Education Systems towards More Inclusive and Just Societies* 1, 13.

UNICEF (2017). *İncluding Children with Disabilities in Quality Learning: What needs to be done.*

Unianu, E.M. (2012). Teacher's Attitudes towards İnclusive Education, *Social and Behavioral Sciences*,33, 900-904.

Unnever, J.D., Cornell, D.G. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD, *Journal of İnterpersonal Violence*, 18(2), 129-147.

Ünal, Z.H. (2017). *Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi), Edirne.

Van Cleave, J., Davis, M.M. (2006). Bullying and Peer Victimization Among Chidren With Special Healt Care Needs, *Pediatrics*, 118(4), 1212-1219.

Vessey, J.A., Neill, K.M. (2011). Helping Students with Disabilities Better Adress Teasing and Bullying Stuations: A MASNRN Study, *The Journal of School Nursing*, 27(2), 139-148.

Vreeman, R., Carroll, A. (2007). A Systematic Review of School-Based İntervations to Prevent Bullying, *Arch Pediatr Adolescents Med*, 161, 78-88.

Vural, M., Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretim Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.

Waasdorp, T.E., Bradshaw, C.P., Duong, J. (2011). The Link Between Parents' Perceptions of the School Bullying: Variation by Child Characteristics an the form of Victimization, *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 324-335.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.

Waters, S., Mashburn, N. (2017). An İnvesting of Middle School Teachers' Perceptions on Bullying, *Journal of Studies Education Research*, 8(1), p: 1-34.

Watson, S. E. J., Vannini, N., Woods, S., Dautenhahn, K., Sapouna, M., Enz, S., Schneider, W., Wolke, D., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., & Aylett, R. (2010). Inter-cultural differences in response to a computer-based anti-bullying intervention. *Educational Research*, 52(1), 61-80.

Woods, S., Wolke, D. (2004). Direct and Relational Bullying Among Primary School Children and Academic Achievement, *Journal of School Pschology*, 42(2), 135-155.

Xu, S., Ren, J., Li, F., Wong, L., Wong, S. (2020) School Bullying among Vocational School Students in China: Prevalence and Associations with Personal, Relational and School Factors, *Journal of İnterpersonal Violence*, 37(2), 1-21.

Yalnız, A. (2019). *Kabul ve Kararlılık Terapisi Yönelimli Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı Üzerindeki Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi), Sakarya.

Yaman, E., Peker, A. (2012). Ergenlerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyete İlişkin Algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.

Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (11), 401-415. https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40052/476431

Yavuz, M. (2018). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi , 26 (6) , 2057-2067 . DOI: 10.24106/kefdergi.2388

Yavuzer, H. (2001). *Suç ve Çocuk* (10. Baskı), İstanbul, Remzi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, N.G., Akın E., Okatan, İ. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Uygulamalı Davranış Analizine İlişkin Görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1808-1838.

Yılmaz, Z. H., Malkoç A. (2020). Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 91-111.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (3. Edition), Sage Publications, California.

Yong, J., Ne'eman, A., Gelser, S. (2011). Bullying Students with Disabilities: A Briefing Paper from the National Council on Disability, *Retrieved from http://www.ned.gov/publications.*

Yurtal, F., Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Sınıflarında Görülen Akran Zorbalığı, *SDU İnternational Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.

Zablotsky, B., Bradshaw, C,P., Anderson, C., Law, P,A. (2013). The Association Between Bullying and the Psychological Functioning of Children with Autism Spectrum Disorders, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(1), 1-8.

Zeedyk, S,M., Rodriguez, G., Tipton, L,A., Baker, B,L., Blacher, J. (2014) Bullying of Youth with Autism Spectrum Disorder, İntellectual Disability, or Typical Development: Victim and Parent Perspectives, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1173-1183.

EK A. ANKET

Sayın ÖĞRETMEN

Eğitim kurumlarında **öğrenciler arasında görülebilecek** bazı istenmeyen/Akran Zorbalığıı saptamaya yönelik tez çalışması için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin maruz kaldığı Akran Zorbalığı hakkındaki gözlemlerinize dayanan görüşlerinizi almak bizim için çok önemlidir.

Bu anket formu bireyleri veya kurumları tek tek değil genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki □ içine + işareti koyunuz.

Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz. Saygılarımızla,

Danışman Doç. Dr. Demirali Yaşar Ergin
Şahin Cincioğlu (Dr. Öğrencisi)

1) Yaşınız?
   a) 29 ve daha küçük
   b) 30-39
   c) 40-49
   d) 50 ve üstü
2) Cinsiyetiniz?
   a) Kadın
   b) Erkek
3) Eğitim durumunuz?
   a) Lisans
   b) Lisansüstü
4) Mesleki Hizmet Süreniz?
   a) 1-5 yıl
   b) 6-10 yıl
   c) 11-19 yıl
   d) 20 yıl ve üstü
5) Çalıştığınız eğitim kurumunun mülki statüsü?
   a) Köy
   b) Kasaba/ilçe
   c) Şehir
   d) Büyükşehir
6) Çalıştığınız kurumun sektörü?
   a) Devlet
   b) Özel
7) Çalıştığınız eğitim kurumu/düzeyi?
   a) Okul öncesi
   b) Özel eğitim
   c) İlkokul
   d) Ortaokul
   e) Lise

Eğer 7.soruya cevabınız d) veya e) ise branşınız? lütfen yazınız
.....
8) Haftalık ortalama girdiğiniz ders saati?
   a) 15 saatten az
   b) 15-20 saat
   c) 21-29 saat
   d) 30 ve daha fazla saat
9) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin kim(ler) olduğunu biliyor musunuz?
   a) Hayır
   b) Evet
10) Bu öğretim yılında dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin toplam sayısı nedir?
   a) 0 (Hiç)
   b) 1-2
   c) 3-5
   d) 6 ve daha fazla
11) Meslek hayatınızda şimdiye kadar dersine girdiğiniz sınıf(lar)daki kaynaştırma/ bütünleştirme öğrencilerinin toplam sayısı nedir?
   a) 0 (Hiç)
   b) 1-5
   c) 6-10
   d) 11 ve daha fazla
12) Genelde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinizin özel gereksinim türü nedir?(birden fazla işaretleyebilrsiniz)
   a) Fiziksel engelli
   b) Görme engelli
   c) İşitme engelli
   d) Zihinsel engelli
   e) Diğer

(Eğer 12.soruya cevabınız e) ise lütfen yazınız .....
13) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)da kaynaştırma/ bütünleştirme öğrencilerinin olmasını nasıl karşılıyorsunuz?
   a) Olumlu
   b) Olumsuz
14) Sınıf(lar)da kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin olmasını diğer öğretmenler nasıl karşılıyor?
   a) Olumlu
   b) Olumsuz

15) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)da kaynaştırma/ bütünleştirme öğrencilerinin olmasını diğer öğrenciler nasıl karşılıyor?
    a) Olumlu
    b) Olumsuz
16) Dersine girdiğiniz sınıf(lar)da kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin olmasını diğer öğrencilerin velileri nasıl karşılıyor?
    a) Olumlu
    b) Olumsuz
17) Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıflarda eğitimi nasıl yapacağınıza ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı?
    a) Hayır
    b) Evet
18) Zorbalık/zorbalıkla başa çıkma/ zorbalarla eğitim hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?
    a) Hayır
    b) Evet

EK B. AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ

Doç. Dr. Demirali Yaşar Ergin

Okulun sınıf başta olmak üzere farklı mekanlarında öğrenciler arasında gözlemlenebilecek bazı istenmeyen/Akran Zorbalığı aşağıda belirtilmiştir. Görev yaptığınız eğitim kurumundaki gözlemlerinizi dikkate alarak aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine ✕ koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Hiç	Az	Çok	Pekçok
1)	bağırmak	☐	☐	☐	☐
2)	çarpmak	☐	☐	☐	☐
3)	çelme takmak	☐	☐	☐	☐
4)	çimdiklemek	☐	☐	☐	☐
5)	dirsek vurmak	☐	☐	☐	☐
6)	dövmek	☐	☐	☐	☐
7)	dürtmek	☐	☐	☐	☐
8)	eziyet etmek	☐	☐	☐	☐
9)	fiziksel güç kullanmak	☐	☐	☐	☐
10)	haddini bildirmek	☐	☐	☐	☐
11)	ısırmak	☐	☐	☐	☐
12)	iğne, kalem vb batırmak	☐	☐	☐	☐
13)	itmek	☐	☐	☐	☐
14)	kafaya/ enseye vurmak	☐	☐	☐	☐
15)	kapalı yere kilitlemek	☐	☐	☐	☐
16)	kavga etmek	☐	☐	☐	☐
17)	kolunu bükmek	☐	☐	☐	☐
18)	omuz atmak	☐	☐	☐	☐
19)	saç/kulak çekmek	☐	☐	☐	☐
20)	sataşmak	☐	☐	☐	☐
21)	tartaklamak	☐	☐	☐	☐
22)	tekmelemek	☐	☐	☐	☐
23)	vurmak	☐	☐	☐	☐
24)	yumruk atmak	☐	☐	☐	☐
25)	zarar vermek	☐	☐	☐	☐
26)	ağlatmak	☐	☐	☐	☐
27)	alay etmek	☐	☐	☐	☐
28)	aşağılamak	☐	☐	☐	☐
29)	dalga geçmek	☐	☐	☐	☐
30)	görmezden gelmek	☐	☐	☐	☐
31)	gruptan dışlamak	☐	☐	☐	☐
32)	hakaret etmek	☐	☐	☐	☐
33)	hakkında dedikodu yapmak	☐	☐	☐	☐
34)	iftira etmek	☐	☐	☐	☐

		Hiç	Az	Çok	Pekçok
35)	isim takmak	☐	☐	☐	☐
36)	kızdırmak	☐	☐	☐	☐
37)	kızmak	☐	☐	☐	☐
38)	konuşmamak	☐	☐	☐	☐
39)	korkutmak	☐	☐	☐	☐
40)	küçük düşürmek	☐	☐	☐	☐
41)	küfür etmek	☐	☐	☐	☐
42)	küsmek	☐	☐	☐	☐
43)	küstürmek	☐	☐	☐	☐
44)	laf atmak	☐	☐	☐	☐
45)	öfkelenmek	☐	☐	☐	☐
46)	sinirlendirmek	☐	☐	☐	☐
47)	sorularına cevap vermemek	☐	☐	☐	☐
48)	tehdit etmek	☐	☐	☐	☐
49)	utandırmak	☐	☐	☐	☐
50)	yok saymak	☐	☐	☐	☐

EK C. VELİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Veli,

Görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırma kaynaştırma eğitiminde akran zorbalığına yönelik görüş ve düşüncelerinizi almak üzere düzenlenmiştir. Görüşmemiz yaklaşık olarak 20 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

1- Çocuğunuz akran zorbalığına uğruyor mu? Bu durumu sizinle paylaştı mı? Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını nasıl anladınız?

2- Çocuğunuzun akran zorbalığına uğradığını anladığınızda ne tepki verdiniz? Neler yaptınız?

3- Çocuğunuzun akran zorbalığına uğramasıyla ilgili okul yönetimi ve öğretmenlerin size ve çocuğunuza yaklaşımı ne oldu? Okuldan yeterli desteği bulabildiniz mi?

4- Akran zorbalığına uğrayan çocuğunuzun okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik tutumu nasıl?

5- Çocuğunuza yönelik akran zorbalığını ortadan kaldırılması için okul idaresi, öğretmen, çocuğunuzun arkadaşları ve velilerden beklentileriniz nelerdir?

EK D. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Rehberlik Öğretmeni,

Görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırma eğitiminde akran zorbalığına yönelik görüş ve düşüncelerinizi almak üzere düzenlenmiştir. Görüşmemiz yaklaşık 20 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edile veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

1- Okulunuzdaki kaynaştırma öğrencileri akran zorbalığına uğruyor mu?

2- Akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi velileri çocuğunun akran zorbalığına uğradığını öğrendiğinde nasıl tepki veriyor?

3- Akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisi velileri okul yönetimi ve öğretmenlerden yeterli desteği bulabiliyor mu?

4- Akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencisinin okula, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik nasıl bir tutumu nedir?

5- Akran zorbalığına uğrayan kaynaştırma öğrencilerinin Velilerin akran zorbalığının önlenmesi adına beklentileri nelerdir?

EK E. ETİK KURUL İZNİ

T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2021/01
KARAR NO: 2021.01.02 **Karar Tarihi: 13.01.2021**

Akademik danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi emekli Öğretim Üyesi, Dr. Demirali Yaşar ERGİN'in yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Şahin CİNCİOĞLU tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığı" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır