T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE ZORBALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Nil GÜLNAR

Çankırı 2022

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE ZORBALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Nil GÜLNAR

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ

Çankırı 2022

KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 198201008 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Nil GÜLNAR, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Savunma Tarihi : 18/10/2022

Tez Danışmanı:	**Doç. Dr. Nazan KAYTEZ** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Doç. Dr. Esra Demir ÖZTÜRK** **Muş Alparslan Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Dr. Öğretim Üyesi** **Güzin Yasemin TUNÇAY** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **……** **İmza**

Yukarıdaki sonucu onaylarım
İmza
Prof.Dr. Özcan ÖZKAN
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

İmza
18/10/2022
Nil GÜLNAR

ÖN SÖZ

Araştırmamda, normal gelişim gösteren sekizinci sınıf öğrencilerinin, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve zorbalık düzeyleri incelenmiştir.

Tezimin uygulama aşamasında öğrencileriyle paylaşımda bulunmama fırsat veren araştırmamı yürüttüğüm okul müdürlüklerine ve bu okullarda uygulama sürecini birlikte yürüttüğümüz okulların yönetici ve öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın tamamlanmasında, her zaman nazik ve kibar tavrı ile bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bana destek olan danışmanım Doç. Dr. Nazan KAYTEZ'e teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitime başlamama vesile olan, eğitim aldığım süre içinde ve çalışmamın yazım aşamasında her türlü desteği ile yanımda olan, yardımını hiç esirgemeyen değerli eşim Gökhan GÜLNAR'a sonsuz teşekkür ederim. Beni bugünlere getiren annem Seçer YALÇIN ve babam Ali YALÇIN'a, süreç boyunca bana anlayış gösteren kızım Zeynep ve oğlum Erdem'e en büyük teşekkürü borç bilirim.

Nil GÜLNAR

18/10/2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY ..... **iiii**
ETİK BEYANNAMESİ ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**
ÖZET ..... **xii**
SUMMARY ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1. GİRİŞ **1**
1.1 Çalışmanın Amacı 3
1.2 Çalışmanın Önemi 4
1.3 Sınırlılıklar 5
1.4 Sayıltılar 5
2. GENEL BİLGİLER **6**
2.1 Akran Zorbalığı 7
2.1.1 Zorbalık 7
2.1.2 Kurban 8
2.1.3 Seyirci 9
2.1.4 Zorba-Kurban 10
2.2 Akran Zorbalığının Türleri 11
2.3 Akran Zorbalığının Nedenleri 12
2.4 Akran Zorbalığının Sonuçları 15
2.5 Akran Zorbalığının Önlenmesi 16
2.6 Özel Gereksinimli Çocuklar 17
2.7 Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerileri 20
2.8 Özel Gereksinimli Çocuklara Karşı Olumlu Tutum Geliştirme 21
2.9 Öğretmen Tutumları 23
2.10 Akran Tutumları 25
2.11 Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar 26
2.12 Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar 28
2.13 Akran Zorbalığı ile İlgili İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar 30
2.14 Akran Zorbalığı ile İlgili İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar 32

3. MATERYAL VE YÖNTEM **35**
3.1 Araştırmanın Modeli 35
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi 35
3.3 Veri Toplama Araçları 37
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu 37
3.3.2 Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği 37

3.3.3 Akran Zorbalığı Ölçeği 38
3.4 Veri Toplama Yöntemi 39
3.5 Verilerin Analizi ve Değerlendirme Yöntemi 39

4. BULGULAR 41
4.1 Akran Zorbalığı Ölçeğine İlişkin Bulgular 41
4.2 Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğine İlişkin Bulgular 46

5. TARTIŞMA 56
5.1 Akran Zorbalığı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma 56
5.2 Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma 60

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 66

KAYNAKLAR 69
EKLER 82
ÖZGEÇMİŞ 92

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

AZBÖ : Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

CATCH : Chedoke McMaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Kişi sayısı

OÇEM : Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

ÖEH : Özel Eğitim Hizmetleri

ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

p : Anlamlılık derecesi

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ss : Standart sapma

TDK : Türk Dil Kurumu

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

vd : Ve diğerleri

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Zorbalığı ifade eden davranışlar..... **6**
Tablo 2.2: Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılması **18**
Tablo 3.1: Araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik özellikleri **36**
Tablo 3.2: Ölçek Puanlarının Cronbach's Alpha Değerleri **39**
Tablo 3.3: Ölçek Puanlarının Normallik Testi Tablosu **40**
Tablo 4.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... **41**
Tablo 4.2: Doğum Sırası Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınana Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları **41**
Tablo 4.3: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akan Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları..... **42**
Tablo 4.4: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları..... **43**
Tablo 4.5: Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları..... **43**
Tablo 4.6: Aile Yapısı Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları..... **44**
Tablo 4.7: Okul Başarısı Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları..... **44**
Tablo 4.8: Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... **44**
Tablo 4.9: Çevrede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... **45**
Tablo 4.10: Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... **45**
Tablo 4.11: Cinsiyet Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... **46**
Tablo 4.12: Doğum Sırası Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **47**
Tablo 4.13: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **48**
Tablo 4.14: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **49**

Tablo 4.15: Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **50**
Tablo 4.16: Aile Yapısı Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **51**
Tablo 4.17: Okul Başarısı Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **52**
Tablo 4.18: Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **52**
Tablo 4.19: Çevrede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **53**
Tablo 4.20: Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları..... **54**
Tablo 4.21: Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği ile Akran Zorbalığı Ölçeği Arasındaki Korelasyon..... **54**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Olweus Akran Zorbalığı Döngüsü **10**

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE ZORBALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

GÜLNAR, Nil. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çankırı, 2022.

Özel gereksinimli çocuklar gelişimsel özelliklerinden dolayı topluma uyum sağlamakta ve akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanabilmektedirler. Bu süreçte normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları önemli rol oynamaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisin de normal gelişim gösteren çocukların zorbalık düzeylerinin olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının ve zorbalık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezinde bulunan MEB'e bağlı ortaokullara devam eden sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele yöntem ile seçilen beş ortaokulda öğrenim gören toplam 365 (230 kız ve 135 erkek) sekinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Akran Zorbalığı Ölçeğinin zorba alt boyutu ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>.05$), kurban alt boyutu ile anne eğitim durumu ve aile yapısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinin acıma alt boyutu ile cinsiyet, baba eğitim durumu, aile yapısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkeni arasında, kaçınma alt boyutu ile çevrede özel gereksinimli birey olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ($p<.05$). Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin zorbalık alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin kurban alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, Zorbalık, Kurban, Kaynaştırma Eğitimi

THE INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF CHILDREN WITH NORMAL DEVELOPMENT TOWARDS THEIR PEERS WITH SPECIAL NEEDS AND THEIR BULLYING LEVELS

GÜLNAR, Nil.The Investigation of the Attitudes of Children with Normal Development Towards Their Peers with Special Needs and Their Bullying Levels, Master's Thesis, Çankırı, 2022.

Children with special needs may have difficulty in adapting to society and communicating with their peers due to their developmental characteristics. In this process, the attitudes of children with normal development towards their peers with special needs play an important role. There are many factors affecting the attitudes of children with normal development towards their peers with special needs. One of these factors is thought to be the bullying levels of children with normal development. The aim of this study is to examine the attitudes and bullying levels of normally developing middle school eighth grade students towards their peers with special needs. The universe of the study consists of eighth grade students attending secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Çankırı city center. The sample of the study consists of total 365 (230 female and 135 male) eighth grade students studying in five different secondary schools selected by simple random method. Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test and Spearman Correlation Test were used to analyze the data. As a result of the study, no significant difference was found between the bully sub-dimension of the Peer Bullying Scale and the variables ($p>.05$), while a significant difference was found between the victim sub-dimension and the variables of mother's education level and family structure ($p<.05$). A significant difference was found between the pity sub-dimension of the Chedoke-Mcmaster Attitudes Towards Children with Disabilities Scale and the variables of gender, father's education level, family structure, having individuals with special needs in the family and having a friend with special needs, and a significant difference was found between the avoidance sub-dimension and the variable of having individuals with special needs in the environment ($p<.05$). A negative relationship was found between the bullying sub-dimension of the Chedoke-Mcmaster Attitudes Towards Children with Disabilities Scale and the interaction and acceptance, avoidance and similarity sub-dimensions of the Peer Bullying Scale. Again, a negative relationship was found between the victim subscale of the

Chedoke-Mcmaster AttitudesTowards Children with Disabilities Scale and the avoidance and similarity subscales of the Peer Bullying Scale.
Key Words: Children with special needs, Bullying, Victim, Inclusive Education

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği kavramı ortaya çıkmış ve bu yaklaşım günden güne kabul görmüştür. Sosyal hayatın tüm kademelerinde yer alan bireysel farklılıklara sahip çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının önemi ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda demokratikleşme politikaları eğitim sistemine de yansımış, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit haklara sahip olduğu ve temel haklardan mahrum bırakılamayacakları yaklaşımı benimsenmeye başlamıştır (Yaralı, 2015). 2012 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan çocuk "*Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren çocuk*" şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEH, 2012). Çocuğun gelişiminde her yaşın beraberinde getirdiği birtakım gelişimsel görevler bulunmaktadır. Yaşına uygun olarak bedensel, zihinsel ve sosyal yönden bu gelişim görevlerini yerine getiren çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar olarak kabul edilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar ise bedensel, zihinsel ve sosyal yönden yaşıtlarına göre anlamlı farklılık gösteren ve kendisinden beklenen gelişimsel görevleri yerine getiremeyen çocuklardır. Günümüz eğitim sisteminin temel hedeflerinden birisi normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların aynı eğitim ortamından yararlanmalarıdır. Bu uygulamayla normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların elde ettikleri eğitsel ve sosyal kazanımlar oldukça fazla olmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların aynı eğitim ortamından yararlanması çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Güven ve Aydın, 2007). Bunun yanı sıra toplumda özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Kaner, 2000; Güzel Özmen; 2003). İnceoğlu' na (2010) göre tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne ya da toplumsal olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki

ve ön eğilimdir. Tutumlar, düşünceler, duygular ve davranışlardan etkilenmektedir. Çocukların tutumlarını, başta aile olmak üzere öğretmen, arkadaş gibi birçok çevresel faktör etkilemektedir (Şahin ve Çiçek, 2008). Dolayısıyla çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik tutumlarının temelinde de aile ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Özgür (2013)'e göre 21. yüzyıl yaşamında özel gereksinimli çocuklara karşı kabul edici tutum ve yaklaşım çok fazla görülmemektedir. Bunun nedeni normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarıyla ilgili sahip olduğu deneyim ve bilgi birikimidir. Dolayısıyla fırsat eşitliği yaklaşımıyla aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim alan normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların birbirlerine karşı olumlu tutum ve davranışları olabileceği gibi birbirlerini dışlayıcı, ötekileştirici, baskı ve zorlamalara maruz bırakıcı olumsuz tutum ve davranışları da olabilmektedir. Bu bağlamda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik olumsuz tutum ve davranışların olumluya dönüştürülebilmesi çok önemlidir (Yaralı, 2015). Kaynaştırma eğitimini destekleyen eğitimcilerle birlikte özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların farklı eğitim ortamlarında olmalarını savunan eğitimciler de bulunmaktadır. Bu yaklaşımda özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların korunmasının amaçlandığı dile getirilmektedir (Batu, İftar ve Uzuner, 2004).

Bir çocuğun, diğer akranları tarafından hedef gösterilerek, aralıksız, hoş olmayan ve istenmeyen davranışlara maruz bırakılması olarak ifade edilen akran zorbalığı hem zorbaca davranışlarda bulunan hem de zorbalığa maruz kalan çocuklar için olumsuz yaşantılara neden olmaktadır. Zorbalık, tüm dünyada bilinen ve yaşanan bir olgu olup; çocukların yaşamında sıkça karşılaşılan bir durumdur. Zorbaca davranışlar hem fiziksel hem de psikolojik zarara neden olan davranışlardır (Gürsoy, 2010). Akran zorbalığına maruz kalan çocuklar sıklıkla anksiyete, öfke, yoğun üzüntü, okuldan hoşlanmama, sınavlarda başarısızlık, kendini önemsiz hissetme, yalnızlık gibi problemler yaşamaktadırlar. Zorbaca davranış gösteren çocukların da gelecekte çeşitli suçları işleme ve sosyal hayattan izole edilme gibi sorunları yaşama ihtimalleri yüksektir (Gökler, 2009). Özel gereksinimli çocuklar sosyal becerilerde, arkadaşlarıyla iletişim kurma ve kendimi ifade etme gibi davranışlarda zaman zaman olumsuzluklar yaşayabilmektedir. Akranlarıyla iletişim kurmak da zorlanan özel gereksinimli çocukların bir de zorbaca davranışlara maruz kalması çok daha büyük sorunlara neden olabilmektedir. (Langher, Ricci, Reversi, & Citarelli, 2010).

Örneğin, Şahin ve Çiçek (2008)'in çalışmasında okul öncesi eğitime devam çocukların aynı ortamda bulundukları özel gereksinimli çocuklara kabul edici tutum sergiledikleri belirlenirken Carter ve Spencer (2006)'in yürüttüğü bir çalışmada özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla zorbaca davranışlara maruz kaldıkları belirlenmiştir. Sarı ve Pürsün (2019) özel gereksinimli çocukların akran zorbalığı ile ilgili yaşantılarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında, özel gereksinimli çocukların sözlü zorbalığa uğradıklarını fakat akranlarını itme ve onlara tükürme gibi zorbaca davranışarda bulunduklarını da belirlemişlerdir. Thompson, Whitney ve Smith (1994), özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yaşıtlarına oranla daha çok zorbaca davranışlara uğradığı sonucuna ulaşmıştır. Terzi, Manav ve Muslu (2020) ortaokula devam eden öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum ve davranışa sahip olduklarını belirlemişlerdir. Martlew ve Hodson (1991) ilkokula devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklarla yaptığı araştırmasında, özel gereksinimli çocukların daha az arkadaşa sahip olduklarını ve sürekli akran zorbalığına uğradıklarını belirlemiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde çoğunlukla normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutum ve davranışlarının olumlu yönde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahbaz, 2004 ,Chan, Lo, ve Ip, 2018; Fredrick, Jenkins ve Ray, 2020; Hong ve Espelage, 2012; Langher vd., 2010). Ayrıca literatürde konuya ilişkin çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bu nedenle bu çalışma da normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının ve zorbalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının ve zorbalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ile cinsiyet, doğum sırası,anne-baba eğitim durumu, sosyo ekonomik düzey, aile yapısı, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu,

çevrede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

- Normal gelişim gösteren çocukların zorbalık düzeyleri ile cinsiyet, doğum sırası,anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo ekonomik düzey, aile yapısı, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey oluşu, çevrede özel gereksinimli birey oluşu, özel gereksinimli bireye sahip olma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ile zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.2 Çalışmanın Önemi

Dünyanın her ülkesinde özel gereksinimli çocuklar mevcuttur. Gelişimsel özellikleri nedeniyle bu çocukların başta eğitim olmak üzere farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de özel gereksinimli çocuklar için bazı düzenlemeler yapılmış ve ulaşılabilirlik konusunda önlemler alınmıştır (Çitil, 2020).

Özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlayabilmeleri, akranlarıyla etkileşim içerisinde olabilmeleri ve en önemlisi diğer bireyler tarafından kabul edilebilmeleri çok önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar tarih boyunca çoğunlukla olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalmışlardır. Son yıllarda özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlar olumlu yönde değişsse de henüz istenilen düzeyde değildir (Van Cleave ve Davis, 2006). Özellikle normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını kabul etmeleri bu anlamda çok önemlidir (Ayral vd., 2015). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksimli akranlarına yönelik tutumları farklılık gösterebilmektedir. Akranları tarafından kabul edilen özel gereksinimli çocuklar bulunmakla birlikte zorbalığa uğrayan çocuklarda bulunmaktadır (Carlyle ve Steinman, 2007;Van Cleave ve Davis, 2006).

Akran zorbalığı geçmişten günümüze özel gereksinimli çocukların sıklıkla karşılaştığı sorunlardan birisidir. Normal gelişim gösteren çocukların zorbaca davranışlarının temelinde aile başta olmak üzere birçok faktör bulunmuktadır. Çocukların sahip olduğu zorbaca davranışlarda aile ile birlikte okul ve öğretmenlerde etkilidir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutum ve zorbaca davranışların önlenmesinde eğitim çok önemlidir. Özellikle doğru planlanmış bir

kaynaştırma eğitimi normal gelişm göstren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik davranışlarında önemli role oynamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Örneğin, bu süreçte normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli akranları hakkında bilgi verilmeli, nasıl davranmaları gerektiği konusunda rehberlik edilmelidir. Çocukların bir arada mutlu ve uyum içinde eğitim alabilmeleri için bilgilendirilmeleri çok önemlidir. Bu süreç sağlanmadığında zorbaca davranışlar ortaya çıkabilmekte ve akran zorbalıkları görülebilmektedir (Rose vd., 2011).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksimli çocukların akran zorbalığına uğrama konusunda en riskli grup içinde yer aldığı görülmüştür (Frenrick, 2020). Örneğin yapılan bir araştırmada özel gereksinimli çocukların sınıf etkinliklerinde zorlandıkları, akranları ile uyum promlemleri yaşadığı ve zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır (Khinkanina, 2014). Bununla birlikte Amerika'da yapılan başka bir çalışmada ise yaşları 11 ile 13 arasında değişen normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinli akranlarına karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Alderfer, Wiebe ve Hartmann, 2001). Bu doğrultuda akran zorbalığını ve özel gereksinimli çocuklara yönelik tuutmu etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının ve zorbalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma, Çankırı il merkezinde bulunan devlet okullarında eğitimlerini sürdüren sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, sekizinci sınıf öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.4 Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar (CATCH) Ölçeği ile Akran Zorbalık Ölçeğini içtenlikle cevaplandırdıkları varsayılmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

Arkadaşlarına göre daha güçlü olan çocuğun kendinden daha güçsüz olan akranına baskı yaparak onun korkmasına sebep olan, her iki taraf arasındaki güç dengesinin eşit olmadığı ve her iki taraf arasında sürekli devam eden bedensel, sözel ve psikolojik nitelikteki saldırganca tutum ve davranışlar *akran zorbalığı* olarak tanımlanmaktadır (Nansel vd., 2001). Bir başka ifadeyle, kendisini daha kuvvetli gören çocuğun diğer çocukla kavga etmesi, ona karşı baskı ve zorlayıcı yaklaşımlarda bulunması, tehditler savurması; kendini savunmakta zorlanan çocuğa karşı hoş olmayan eylemlerde bulunmasıdır.

Zorbalık, bir kişinin başka bir kişi ya da kişiler tarafından bilerek ve isteyerek saldırıya uğramasıdır (Pişkin, 2002). İnsanlar bireysel anlamda rahatsız edici davranışlara maruz kalabildiği gibi bir grubun da saldırısına uğrayabilmektedir. Bu durumda her iki yaklaşım zorbaca davranış olarak nitelendirilmektedir.

Akran zorbalığı ile ilgili tanımlar incelendiğinde, hem fikir olunan bir tanımın olmadığı görülmüştür..Konu ile ilgili yapılan araştırmacılarda akran zorbalığının özellikle olumsuz fiziksel ve duygusal etkilere neden olduğuna vurgu yapılmıştır ve akran zorbalığı bedensel, sözel ve psikolojik boyutta ele alınmıştır (Koç, 2006; Willard, 2007)

Tablo 2.1: Zorbalığı ifade eden davranışlar

Bedensel	Sözel	Psikolojik
İtme-çekme	Bağırma	Görmezden gelme
Tokat atma	Hakaret etme	Dışlama
Çelme takma	Lakap takma	Tehdit etme
Saç çekme	Dedikodu yapma	Yardım etmeme
Tükürme	Küfür etme	Umursamama
Tekmeleme	Zalimce eleştirme	Yalnız bırakma
Çimdikleme	Alay etme	Rencide etme
Omuz atma	Taklit etme	Küçük düşürme

2.1 Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde önemli bazı kavramlardan söz edilmektedir. Bu kavramlar zorba, kurban, hem zorba hem kurban ve seyirci olarak sıralanmaktadır (Olweus ,2003)

Zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalarda, zorbalık eyleminde bulunan çocukların genellikle sorunlu ailelerden geldiği ve ebeveynlerinin problemli davranışlara sahip oldukları görülmüştür (Gökler, 2007). Dolayıısyla çocuklar bu problemli davranışları rol model almakta ve problem çözmede kullanmaktadır (Güner, 2009). Akran zorbalığının çocuklara verdiği zararlar göz önünde bulundurulduğunda aile ortamının etkisi oldukça büyüktür (Olweus, 2003)

2.1.1 Zorbalık

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre zorbalık kavramı "*Gücüne güvenerek başkalarının hakkını alan*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Zorbalar, davranışı başlatan ve sürdüren bireylerdir. Zorbaca davranışlar alışkanlık haline geldiği için sadece okul ortamındaki arkadaşlarına değil, ebeveynlerine ya da iletişim halinde olduğu diğer yetişkinlere de sergilenebilir (Karataş, 2011). Dölek (2002) zorbaların daha sık etkileşim halinde olduğu ve yakın çevresindekilere rahatsız edici eylemlerde bulunduklarını ifade etmiştir. Akranlarına zorbaca davranışlarda bulunan çocuklar bu davranışı düzenli ve sık aralıklarla devam ettirmektedir. Zorbalığı alışkanlık haline getirmiş olan kişiler, zorbalığın uyguladığı bireylerin görünüşüne göre daha iri ve kuvvetlidirler. Zorbaca davranışı alışkanlık haline getirmiş bireyler, baskı kurduğu kurbanlarının rahatsız olmasından, üzülmesinden etkilenmezler (Ergün, 2015).

Güner'e (2009) göre zorba bireyin özellikleri genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır.

- Akranlarına göre daha iri bir vücut hatlarına sahiptirler.
- Saldırgan eylemlerin alışkanlık haline gelmesi nedeniyle şiddet davranışına kolayca başvurabilirler.
- Ebeveyleri ile olan ilişkileri problemlidir.
- Özgüvenleri yüksektir.

- Disiplin problemi yaşasalar da kaygı düzeyleri düşük olduğu için bu durumdan çok etkilenmezler.
- Ahlaki davranış becerileri düşüktür ve yalana kolay başvurabilirler.
- Grup içinde lider olmayı istediklerinden dolayı, arabozucu davranışlar sergileyebilirler.
- Empati yetenekleri yoktur ve sorumluluk almaktan kaçınırlar.
- Kurbanlarının acı çekmesinden zevk alırlar.
- Bireysel çıkarları için arkadaşlarını kullanmaktan çekinmezken, menfaatçi bir yaklaşım sergileyebilirler.
- Zorbalık uyguladığı akranına ceza verme hakkını kendinde görebilirler.
- Kurallara uymaktan hoşlanmazlar.
- Zorbalar kendilerine kurban seçerken kendinden daha güçsüz ve savunmasız bireyler olmasını tercih ederler.

2.1.2 Kurban

Seçer (2014), akranları tarafından, kendini koruyamayacak durumda olduğu için rahatsız edici, saldırgan eylemler ile karşı karşıya kalan çocuğu kurban olarak tanımlamaktadır. Kurban çocuk ile ilgili alanyazında bir çok çalışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmalarda kurban çocukların özellikleri çeşitlilik gösterse de Pişkin ve Ayas'ın (2011) çalışmalarında belirttiği gibi, zorbalığa maruz kalan çocuklar, arkadaşlarına göre daha çekingen bir mizaca sahiptirler. Çoğunlukla kaygılı ve özgüveni düşük çocuklardır. Kurban çocuklar, akran zorbalığına maruz kaldıklarında kendilerini müdafaa edecek cesareti gösteremezler (Ergün, 2015).

Ev ve okul ortamında kurban özelliği taşıyan çocukların belirtileri *birincil* ve *ikincil* olarak sınıflandırılmaktadır. Kurban çocukların vücudunda zedelenmedelerin olduğu gözlenmiştir. Gözlenen bu özelliklerin yanısıra okul ortamında genellikle yalnız olmaları, yetişkinler ile daha çok iletişim kurmayı tercih etmeleri, sınıf ortamında özgüven eksikliği yaşamaları ve kaygı seviyelerinin yüksek olması da belirtiler arasında yer almaktadır. Çocukların giysilerinde yırtıkların olması, bedeninde morlukların ya da yaraların olması birincil nedenler, okula gitmek istememeleri, sağlık problemleri yaşamaları, yakın arkadaşlarının olmaması, ders başarısının düşmesi, kabus görmeleri ise ikincil nedenler olarak gösterilmektedir

(Dölek, 2002). Kurban çocuklar rahatsız edici davranışlara maruz kaldıkları için birtakım psikolojik sorunlar yaşayabilirler (Özdemir, 2020).

Kurban çocuklar, yaşıtlarıyla kıyaslandığında ailelerine daha yakındırlar. Ebeveynlerinin aşırı korumacı tutumlarına maruz kalan çocuklar akranlarının zorbaca davranışlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Ayrıca bu çocuklar yaşamlarında, baskı, zorlama ve rahatsız edici davranışlara karşı kendilerini korumada güçlük çekerler. Ebeveynlerinin aşırı ilgi göstermeleride çocukları çevresel etkenlere karşı savunmasız bırakabilmektedir. Çocuğa söz hakkı vermeyen anne-babaların çocukları da sıklıkla akran zorbalığına uğrayabilmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

2.1.3 Seyirci

Seyirci çocuklar, zorbalık yapan ya da mağdur olanlardan olmayıp yaşananlara tanıklık eden ama iki tarafın da yanında bulunmayanlardır. Kurbanın tarafında olan seyirci çocuklar sıradaki magdurun kendisi olmasından endişe duyarlar. Bu çocuklarda sıklıkla korku, kaygı, öfke ve çaresizlik gibi duygular gözlemlenebilir (Çayırdağ, 2006). Zorbalığa karşı çıkan seyirci grubundaki çocukların ise cesaret ile davranıp, sonucun ne olacağını düşünmeden arkadaşlarını savundukları gözlenmiştir (Özteke ve Ural, 2007).

Akran zorbalığı olayı yaşanırken, seyirciler tanık olduklarına tepki vermediklerinde ya da karşı çıkmadıklarında zorbalık olayı sıradanlaşmaktadır. Seyirciler, mağduru destekleseler bile gruptan dışlanma korkusuna karşı duramadıklarında, zorbalık davranışının devamlılığı sürmektedir (Öztürk, 2007). Seyirci kavramı iki kategoride ele alınmaktadır. İlk kategoride zorbaca davranan çocukların davranışlarını görüp fark ederek bu davranışları engellemeye gayret gösteren grup yer alırken; diğer kategoride zorbaca davranan çocukları görüp fark etmelerine rağmen duyarsız ve tepkisiz kalan grup yer almaktadır (Salmivalli, 2010). Zorbaca davranışları engellemeye çalışan çocuklar kendilerini de tehlikeye atarak arkadaşlarının yaşadığı mağduriyeti gidermeye çalışırlar. Rahatsızlık veren davranışları önleyebilmek için çaba harcarlar. Duyarsız kalan ve hiçbir tepkisel davranışta bulunmayan çocuklar, zorbalığa uğrayanla benzer nitelikler taşıdıklarından dolayı yaşananları umursamazlar (Özdemir, 2020). İzleyici grupta yer alan çocukların dışında zorbalık yapanların tarafında olan çocuklar de vardır. Bu

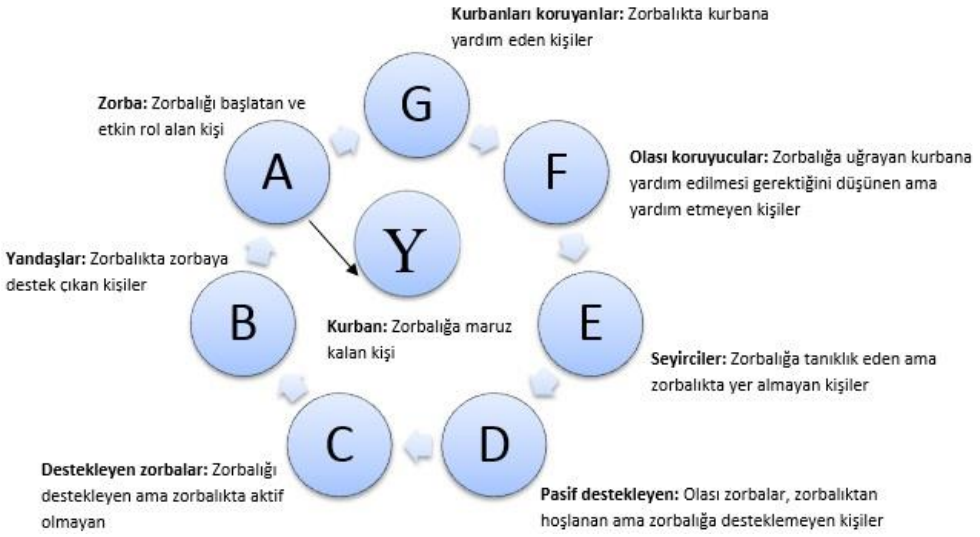
çocuklar, akran zorbalığında bulunan çocuklarla olan samimi ilişkilerinin bozulmaması adına mevcut olumsuz duruma müdahale etmezler. Hatta zorbaca davranan çocukların yanında olurlar. Bu çocukların gözünde zorbalar, karizmatik, saygınlık sahibi ve imrenilen kişilerdir. Kurban çocuklar ise sönük ve silik kişilerdir (Salmivalli, 2010).

2.1.4 Zorba-Kurban

Olweus (2003) tarafından zorba-kurban kavramı tepki veren ya da kışkırtan mağdurlar biçiminde ifade edilmektedir. Zorba-kurban çocuklar tartışmayı ilk başlatan ancak tartışmada olumsuz sonuçla karşılaşan çocuklardır (Yıldırım, 2012). Zorba-kurban bireyler kendi yapıları gereği bir yandan zorbaca tutum ve davranışlar sergilerken bir yandan da zorbalığa uğramaktadırlar (Smokowski ve Kopasz, 2005). Zorba-kurbanlar diğer insanlara karşı güven problemi yaşarlar. İnsanlara karşı bakış açıları olumsuzdur. İniş çıkışlı yaşadıkları duygu durumları kendilerinde dengesizlik oluşturmaktadır. Bu nedenle psikolojik sorunlara sahip olma olasılıkları yüksektir (Karataş ve Öztürk, 2009). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, zorba-kurbanlarda stres, gerginlik, yalnız kalma isteği gibi durumlara rastlanmıştır (Roland ve Idsøe, 2001).

Zorba-kurban bireyler ile ilgili kullanılan ifadeler ve zorba-kurbanların özellikleri değerlendirildiğinde bu bireylerin hiperaktif nitelikler taşıdıkları, yoğun stres yaşadıkları, sinirlerine hakim olamadıkları, dikkatlerini belli bir işe odaklamada güçlük yaşadıkları, akranları tarafından hoşlanılmadıkları ve genellikle tek başlarına kaldıkları görülmektedir (Gökler, 2009).

Şekil 2.1: Olweus Akran Zorbalığı Döngüsü (Olweus, 2003)



2.2 Akran Zorbalığının Türleri

Akran zorbalığı kavramı *doğrudan* ve *dolaylı* olarak gruplara ayrılmaktadır. Doğrudan zorbalık gözle görülür fiziksel davranışlar olarak tanımlanırken, dolaylı zorbalık gruptan dışlama, yalnız bırakma gibi bilinçli olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır Olweus, 2005). Özteke ve Ural'a (2007) göre doğrudan zorbalık davranışları itme, vurma, alay etme, tekmeleme, ısırma, tükürme, bağırma, şeklinde sıralanırken, dolaylı zorbalık daha gizli ve örtük olarak gerçekleşmektedir. Tehdit etme, küçümseyici ifadeler kullanma, el şakaları yapma gibi davranışlar dolaylı zorbalık davranışları olarak sıralanmaktadır.

Zorbalık kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda yeni bir yaklaşım olarak sözel, fiziksel ve cinsel zorbalık olarak 3 grup ele alınmaktadır. Cinsel taciz davranışları ayrı bir kategoride değerlendirilerek zorbalığın başka bir türü olarak nitelendirilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011).

Fiziksel Zorbalık: Fiziksel zorbalıkta mağdura doğrudan bir müdahale söz konusudur. Mağdurun kıyafetlerine zarar verme, eşyalarına bilerek ve isteyerek zarar verme, tokat atma, şiddet uygulama, saç çekme, itme, tekme atma gibi fiziksel müdahalede bulunulan zorbalık türüdür (Alikasifoğlu vd. 2007).

Sözel Zorbalık: sözlü olarak gerçekleşen zorbalık türüdür. Fiziksel zorbalıkta doğrudan bir müdahalede bulunulurken sözel zorbalıkta dolaylı bir sataşma hali mevcuttur. Sözel zorbalıkta kurbanlar fiziksel olarak değil daha çok duygusal olarak etkilenirler. Onur kırıcı davranışlarda bulunmak, alaycı bir tavır sergilemek, lakap takmak, küfürlü konuşmak, hakaret içeren sözcükler kullanmak ve tehditkar davranışlar sergilemek sözel zorbalığa örnek gösterilebilir (Çankaya, 2011). Sözel zorbalığın, çocuklar üzerinde ciddi etkiler bıraktığı gözlenmektedir. Fiziksel zorbalık, sosyal çevre tarafından daha rahat fark edilse de, sözel zorbalık daha zor farkedilmektedir. Sözel zorbalığa uğrayan çocuklarda depresyon, içe kapanma gibi ciddi psikolojik problemler görülebilmektedir (Hanley ve Gibb, 2011).

Cinsel Zorbalık: Cinsel zorbalık, fiziksel zorbalığın içinde yer almasına rağmen tek başına bir başlık altında ele alınmayı gerektirecek kadar önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur. Cinsel zorbalık, mağdura cinsel unsurlar içeren sözlü ve fiziksel davranışlar ile rahatsızlık veren durumlar olarak

tanımlanmaktadır (Pişkin ve Ayas, 2011). Cinsel zorbalık cinsel içerikli lakap takma, mağdurun rızası dışında öpme, dokunma, cinsel içerikli şakalar yapma gibi davranışları kapsamaktadır (Pişkin ve Ayas, 2011).

Siber Zorbalık: Okullarda bir çok çocuk geleneksel akran zorbalığına maruz kalmıştır. Günümüzde teknolojinin bilinçsiz kullanımı nedeniyle akran zorbalığının yeni bir türü olarak siber zorbalık ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık öğretmenlere ve idarecilere de yeni sorumluluklar yüklemiştir (Aksaray, 2011). Siber zorbalık, teknolojik araçlarla (bilgisayar, cep telefonu, tablet) çocukların sanal dünyada zorbalık yapmasıdır. Siber zorbalığın amacı kurbana sanal dünyada zarar vermektir. Siber zorbalar sanal dünyada sözlü ve yazılı olarak kurbanına zarar verebilmektedir. Yazılı olarak, e-posta, sosyal medya yorumları, tehdit içeren yazışmalar gönderme gibi davranışlar sergilerken görsel olarak izinsiz video ya da fotoğraf paylaşımı yapma, sosyal medya grupları dışında bırakma, başka bir kimlikle yazışma, kandırma şeklinde davranışlar görülmektedir (Kowalski ve Limber,2007).

Siber zorbalığın diğer zorbalık türlerine göre tehlikeli yanı zorbaların kimliğinin belirsiz olması ve rahatlıkla çok geniş kitlelere ulaşılabilmesidir. Siber zorbalığa maruz kalan çocuklar bu nedenle her gün zarara uğrayabilmektedir (Kowalski ve Limber, 2007). Siber zorbalık ile ilgili çalışmalarda, siber zorbalığın son zamanlarda Türkiye'de çok fazla yaygınlaştığı ve dikkate alınmadığı durumlarda tehlikeli boyutlara gelebileceği belirtilmiştir (Ayas ve Horzum, 2012).

2.3 Akran Zorbalığının Nedenleri

Zorba davranışlarda bulunan çocuklar çoğu zaman isteklerinin yerine getirilmesini isterler. Akranlarına göre güçlü bir görünüme sahip olmalarına rağmen düşük özgüvene sahiptirler. Empati duyuları gelişmemiştir, genellikle problem çıkarmaktan zevk alırlar ve saldırganca davranmayı problem çözme yöntemi olarak kullanırlar (Genç, 2007). Zorba çocuklar ise özgüveni düşük, arkadaş grubu içinde kendi başına bırakılmış, popüler olmayan, oyun ve sohbetlerde pek tercih edilmeyen, genellikle unutulan ve umursanmayan çocuklardır (Sarı ve Pürsün, 2016). Arkadaş grupları arasında "*silik*" diye nitelendirilen bu çocuklar haklarını tam olarak savunamazlar. Yaşadıkları mağduriyeti genellikle paylaşmazlar. Baskıya uğramaları neticesinde dışa vurulmayan duygu ve düşünceler bu çocukların korku, çaresizlik,

eğitim ortamlarından kaçınma gibi duygu ve davranışlar yaşamalarına sebep olur (Kartal ve Bilgin, 2012; Olweus, 2005). Okula uyumda güçlük ve sosyal ilişkilerde başarısızlık hem akran zorbalığında bulunan hem de zorbalığa uğrayan çocuklarda görülmektedir (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010).

Zorbaca davranışlar genellikle okulda, çocukların olmadığı veya kalabalık olmayan tuvalet, arka bahçe, boş sınıflar gibi yerlerde gerçekleşir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003). Zorbalar, görünür yerlerde şiddet içeren davranışlarda bulunmazlar. Okul müdürüne veya nöbetçi öğretmenlere yakalanmamak isterler. Bu sebeple kurbanı bir kenara çekerek sözel veya fiziksel şiddeti gerçekleştirme eğilimi gösterirler (Alper, 2008). Olweus (2005) okulda veya okulun yakın çevresinde zorbaca davranışlara uğrayan çocukların eğitim ortamlarından çekindiğini, kaygılar yaşadığını, okula ilişkin güven duygusunun sarsıldığını ve okulu çok da mutlu etmeyen bir yer olarak gördüğünü belirtmektedir. Zorbalığa uğrayan çocuklar sosyal ilişkilerinde problemler yaşamaya başlarlar. Ayrıca, karamsarlık ve anksiyete gibi psikolojik sıkıntılar yaşarlar (Perren vd., 2010). Aynı çocuk üzerinde uygulanan rahatsız edici ve baskı yaratıcı davranışlar bir kısırdöngü biçiminde yineleyici nitelik kazandığında çocukların akademik performansında da düşüşler görülmeye başlar. Zorbaca davranışlar ile baş etmek durumunda kalan çocuk sınıfta öğretmenine ve derslere yoğunlaşamaz. Zihnini sürekli içinde bulunduğu durumdan nasıl kurtulacağı düşüncesi bulandırır. Bu olumsuz durum arkadaş ilişkilerine ve okul içindeki sosyal aktivitelere de yansır. Bunun sonucunda dikkat ve konsantrasyon güçlükleri yaşanır ve ders başarısı olumsuz etkilenir (Card ve Hodges, 2008). Sucuoğlu ve Kargın (2006), yüksek bir akademik performans için sosyal becerilerinin gelişmiş olması gerektiğinden bahsetmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de akran zorbalığının nedenleri bir çok çalışmacı tarafından araştırılmıştır. Zorbalığın nedenleri ile ilgili araştırmalarda zorbaca davranışların farklı sebeplerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Baskı unsuru ve rahatsız edici söz ve davranışlara maruz kalan bireylerin kendilerinin dışında ebeveynlerinin, arkadaş ilişkilerinin ve yakın çevresinin etkisinin olduğu fark edilmiştir (Özdemir, 2020).

Akran zorbalığına uğrama sebeplerinden birisi de bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar nedeniyle çocuklar sıklıkla alay edilmekte ve sözel şiddete uğrayabilmektedir (Bakema, 2010). Örneğin boy, kilo gibi fiziksel özellikler; dış

görünüş, ses tonu, genel anlamdaki hal ve hareketler; olaylara verilen duygusal tepkiler, psikolojik özellikler çocukların zorbalığa uğrayabileceği kişisel özelliklerdendir. Zorbalığa uğrayan çocukların yetersizlikleri veya engel durumları da söz konusu olabilmektedir (Hawley, 2002).

Zorbalığın diğer sebeplerinden biri anne baba tutumlarıdır. Anne babalar çocuğun bedensel, sosyal ve psikolojik gelişiminde büyük öneme sahiptir. Çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını model alarak, duygu ve düşüncelerinden etkilenerek gelişirler. Aileden öğrendiklerini çevrelerine uygularlarç Aile üyelerinin birbirleriyle veya çevreleriyle kurdukları ilişkiler çocukların sosyal gelişimlerini şekillendirir. Anne baba arasında sağlıksız iletişimin olduğu, şiddet unsurlarının yaşandığı, belirsiz tutum ve davranışların yanı sıra sevgiden yoksun büyüyen çocukların zorbaca davranışlarda bulunma olasılığı akranlarına göre daha yüksektir (Erbaş, Güçlü ve Zorba, 2012).

Akran zorbalığı uygulayan çocuklar genellikle evde mağduriyet yaşayan çocuklardır. İhtiyaçları olan sevgi, kabul ve değeri göremedikleri; istek ve beklentileri karşılanmadığı, farkedilme ve onaylanma ihtiyaçlarına cevap verilmediği için zorbaca davranarak bu ihtiyaçlarını giderme yolunu seçmektedirler (Baar, 2012). Yapılan çalışmalarda akran zorbalığı uygulayan çocukların anne baba şiddetine, ebeveynlerinin katı ve baskıcı tutumlarına uğradıkları; bu sebeple zorbaların fiziksel, sözel ve psikolojik yönden saldırdıkları diğer çocuklara empatik duygular besleyemedikleri görülmüştür (Goossens vd., 2012).

Kişisel farklılıklar ve anne baba tutumlarının yanı sıra eğitim kurumları ve eğitimcilerin çocuklar üzerindeki tutumları da zorbalık nedenleri arasında yer almaktadır. Bazı eğitim kurumlarında öğrenci sayıları fazladır ve okul binası oldukça büyüktür. Okulun fiziki kapasitesinin aşırı dolu olması okul içi kontrollerin güçleşmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle de çocuklar arasında gerçekleşen zorbaca davranışlardan okul yönetiminin haberi olmamaktadır (Aksoy, 2019). Bu bağlamda yapılan bir araştırmada öğretmen ve çocuklar arasında sağlıklı iletişimin olduğu sınıf ortamlarında akran zorbalığının dah az görüldüğü belirlenmiştir (Özdemir, 2020).

2.4 Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığının etkileri, olayın gerçekleştiği zamanda ortaya çıktığı gibi uzun vadede etkilerini gösterebilmektedir. Örneğin, fiziksel olarak güçsüz olduğu için akranları tarafından zorbalığa uğramış mağdur, yaşı ilerlediğinde fiziksel olarak güçlendiğinde şiddete yönelebilmektedir. Çocukluk yıllarında mağdur, zorba ya da seyirci olanların yine yetişkinlik dönemlerinde aynı davranışı sergiledikleri öngörülmektedir. Akran zorbalığı, çözülmesi gereken dönemlerde çözülmeyip görmezden gelinirse bu çocuklar yetişkin olduklarında zorbaca davranışları kendince kabul etmekte ve topluma zarar verebilmektedir (Llwelliyn, 2015).

Okullarda akran zorbalığının yaşanması, çocukların okula karşı tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Akran zorbalığı, ne yazık ki uzun yıllardır okul ortamında yaşanmasına rağmen gerekli önlemler alınmamaktadır. Bu nedenle son yıllarda etkisini arttırarak fiziksel zararlara neden olmaktadır. Okullar çocuklar için güvenli bir ortam olarak düzenlenmediği sürece çocukların okula bağlanmaları mümkün olmamaktadır (Külcü, 2015).

Akran zorbalığı kavramlarında geçen her gruptaki çocuklar (zorba, mağdur, seyirci) psikolojik olarak olumsuz etkilenmektedirler. Bu çocukların yaşıtlarına oranla intihara daha fazla eğilimleri olduğu görülmüştür. Akran zorbalığı yaşayan çocuklarda depresyon, gece yatağı ıslatma, uyku sorunları, mide bulantısı ya da baş ağrısı gibi şikayetlerin de görüldüğü yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yine bu çocuklarda kaygı problemleri yüksek oranda görülmektedir (Oktay, 2000).

Akran zorbalığının sonuçları ile ilgili pek çok literatür taraması yapılmış ve genellikle fiziksel ve psikolojik durumlar üzerinde durulmuştur. Akran zorbalığının olumsuz etkileri genel olarak 4 grup altında toplanmıştır (Külcü, 2015).

- *Psikolojik durumun zayıf olma hali:* Hayata karşı genel bir mutsuzluk, öz saygı düşüklüğü, öfke ve kaygı hali gibi hafif düzeyde psikolojik belirtileri taşımaktadır.
- *Sosyal becerilerin zayıf olma hali:* Bu problemleri yaşayan çocuklar genel olarak toplumdan dışlandıkları, kabul görmedikleri ve istenmedikleri hissine kapılırlar. Okula karşı isteksizlik ve devamsızlık problemleri görülebilir.

- ***Psikolojinin iyi olmama durumu:*** Kaygı bozuklukları görülebilir, depresyon sorunları beraberinde gelebilir.
- ***Fiziksel olarak iyi olmama durumu:*** Fiziksel şikayetlerinden dolayı tanı konmuş rahatsızlıklardır. Bu durumda olan bireylerin tedavi olmaya ihtiyaçları vardır.

Yukarıda bahsedilen sorunların dışında, zorbalığa uğramış çocukların uğramayan çocuklara kıyasla daha fazla duygusal problemler yaşadıkları görülmüştür (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007). Zorbalık ile tanışmak zorunda kalan çocukların yaşadıkları zihinlerinde kalıcı izler bırakırken ileriki yaşantılarında unutulması zor yaşantılara dönüşmektedir. Akran zorbalığına uğrayan çocukların, zorbalık yapan akranlarına karşı nefret ve öfke beslediği, kendi içinde bulundukları duruma ise acıma ile yaklaştıkları görülmektedir. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan birçok çalışmada, mağdurların hem psikolojik hem sosyal hem de akademik sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin ve Sayıl, 2005).

2.5 Akran Zorbalığının Önlenmesi

Akran zorbalığı sadece Türkiye'de değil tüm dünya ülkelerinde görülen ve baş edilmesi bir hayli zor olan bir sorundur. Çocuklar, akran zorbalığı ile mücadelede en büyük desteği yetişkinlerden almaktadır. Akran zorbalığına maruz kalan çocuklar bir yetişkin tarafından desteklenirse çocuğun da sorunlar ile baş etme becerisi bir o kadar gelişir (Dinçer ve Uysal, 2012).

Akran zorbalığına uğrayan çocukların, sorunlar ile baş etme yöntemlerine bakıldığında etkisiz çözümler buldukları gözlenmiştir (Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005). Mağdurların, zorbalığa uğradıklarında genellikle yok sayma, ortamdan uzaklaşma, arkadaş ortamına girmeme gibi kalıcı ve kesin çözümü olmayan yöntemler kullandıkları görülmektedir. Literatürde konuyla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında, zorbalığa uğrayan çocukların çok az bir bölümünün etkili ve kalıcı çözümler öğrenmek için çaba gösterdikleri görülmüştür (Westermann, 2007).

Okullar, çocukların hayatlarının büyük bir bölümünü etkileyen ve zamanlarının çoğunu geçirdikleri mekanlardır. Çocuklar için bu kadar önemli olan alanların güvenli olması son derece önemlidir. Çocuklar ancak güven verici olan ortamlara karşı pozitif bir duyguyla yaklaşabilirler. Ne yazık ki, son zamanlarda artarak devem eden akran zorbalığı okullardaki güven ortamını tehdit etmektedir.

Çocukların okula güvenle gelebilmeleri için akran zorbalığına önlem alınması gerekmektedir (Ayas ve Pişkin, 2005). Bu anlamda okullarda yaşanan akran zorbalığı ile mücadelede de okul idaresi, öğretmen ve veliler ortak hareket ederek bir çözüm yolu bulma arayışı içine girmelidirler (Gökler, 2009) Okul rehber öğretmenleri çocuklara, velilere, okul personeline akran zorbalığını önleme ile ilgili eğitimleri gerek bireysel gerekse grup çalışması halinde vermelidirler. Akran zorbalığının önüne geçilmesi için verilecek bu eğitimler büyük önem taşımaktadır. Eğitimler sadece zorbalara ya da mağdurlara değil, okul ikliminde bulunan tüm bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir (Yıldırım, 2012). Okullarda tüm bireylere eğitim verilebileceği gibi gerekli durumlarda, sadece zorbaya ya da kurbana eğitim verilmesi de istenmeyen davranışın önüne geçilmesi için önemlidir (Karataş, 2011).

2.6 Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli çocuk kavramı, özel eğitime ihtiyaç duyan ya da özel yetenekli çocuklar şeklinde de ifade edilmektedir. Özel gereksinimli çocukların gelişimi akranlarına göre farklıdır. Bu fark normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında ileri seviyede olabileceği gibi geride olabilir. (Çetin, 2017).

Özel gereksinimli çocukların farklı sebeplerden kaynaklanan ve diğer çocuklardan farklılık gösteren özellikleri mevcuttur. Bu nedenle farklı gereksinimlere ihtiyaç duyarlar. Bu gereksinimler fiziksel, sosyal ve duygusal alanların bir ya da birden fazlasında olabilir. Özel gereksinimli çocuklar eğitim kurumlarında kendileri için özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş programlarla eğitimlerini sürdürürler (Cavkaytar, 2012).

Çetin ve Kurnaz'a göre (2017) özel gereksinimli çocuklar, yalnız başına bazı ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan ve genel olarak kendini destekleyen birisine gereksinim duyan çocuklardır. Fiziksel ve mental olarak normal gelişim gösteren yaşıtlarının üzerinde ya da gerisinde gelişim gösterirler.

Özel gereksinimli çocuk öğrenme yeteneği ve bedensel özellikleri bakımından normal gelişim gösteren çocukların altında ya da üstünde olan çocuktur (Akçamete, 2010). Özel gereksinimli çocuk bedensel, zihinsel, psikolojik ve davranışsal olarak bir takım risk durumlarını barındıran; eğitim ve sağlık yönünden desteklenmesi gereken çocuklardır (Karşal ve Malkoç, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018), özel eğitime ihtiyacı olan çocuk "*bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren çocuk*" olarak ifade edilmektedir. Kişisel özellikleri bakımından akranlarıyla kıyaslandığında belirgin olarak farklı özelliklere sahiptir. Özel gereksinimli çocuk aynı zamanda özel eğitime ihtiyacı olan çocuktur.

Türkiye'de özel gereksinimli çocuklar farklı isim ve kategorilerde belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılması "Otizm (ağır, orta, hafif düzey)", "zihinsel engelli birey (çok ağır, ağır, orta, hafif)", "bedensel engelli birey", "görme engelli birey", "işitme engelli birey", özel yetenekli birey"; bunlara ek olarak "sinir sistemindeki bozulmalar nedeniyle oluşan yetersizlik yaşayan birey", ortopedik yetersizlik yaşayan birey", "dil ve konuşma bozukluğu yaşayan birey", özgül öğrenme bozukluğu yaşayan birey", "birden çok yetersizliğe sahip birey", "sürekli rahatsızlığı olan birey", "dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşayan birey" biçiminde yapılmıştır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2021; Sucuoğlu, 2002). Ayrıca zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dil ve konuşma yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü, otizm, üstün yetenek, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ortopedik yetersizlik biçiminde sınıflandırma da yapılmıştır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanılama El Kitabı, 2006).

Çocukların yetersizlikleri bireysel farklılıklar bağlamında kendine özgü olmasına rağmen, gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerinde daha etkili düzenlemelerin ve bireysel planlamaların yapılabilmesi için benzer özellikler ve eğitimsel gereksinimlere göre sınıflandırmalar yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda bireylerin yetersizlik alanı ve yetersizlik türlerinin sınıflandırması gösterilmiştir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Tanılama El Kitabı, 2006).

Tablo 2.2: Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılması

No	Yetersizlik alanı	Yetersizlik türü
1	Zihinsel yetersizlik	Hafif, Orta, Ağır, Çok ağır
2	İşitme yetersizliği	İşitmeyen birey, Ağır işiten birey
3	Görme yetersizliği	Az gören birey, Görmeyen birey
4	Dil ve konuşma	Gecikmiş Konuşma, Ses Bozukluğu, Artikülâsyon

	yetersizliği	Bozukluğu, Kekemelik, İşitme Engeline Bağlı Konuşma Bozuklukları, Yarık Damak ve Beyin Engeline Bağlı Konuşma Bozuklukları, Yabancı Dil ve Bölgesel Konuşma Ayrılıklarına Bağlı Konuşma Bozuklukları
5	Özel öğrenme güçlüğü	
6	Duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü	
7	Otizm	Ağır, Orta, Hafif
8	Üstün yetenek	Üstün zekalı, Çok üstün zekalı
9	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	Dikkatsizlik, Aşırı hareketlilik, Dürtüsellik
10	Ortopedik yetersizlik	

Özel Eğitim Ortamları

Ayrı Okullarda Özel Eğitim Uygulamaları

1. Görme Engelliler İlköğretim Okulları (Yatılı- Gündüzlü)
2. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları/Liseleri (Yatılı- Gündüzlü)
3. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları(Yatılı- Gündüzlü)
4. Eğitilebilirler İlköğretim Okulları (Gündüzlü)
5. İş Okulları (Gündüzlü)
6. Eğitim ve Uygulama Okulları (Gündüzlü)
7. İş Eğitim Merkezi (Gündüzlü)
8. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM)
9. Bilim Sanat Merkezleri
10. Hastane Okulları

Normal Okullarda Özel Eğitim Uygulamaları

1. Kaynaştırma uygulamaları
2. Özel eğitim sınıfı (MEB, 2006).

2.7 Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Becerileri

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlıdır ve bu durum hem akranlarıyla hem de yaşça büyük çocuklarla iletişim kurmalarında sorunlara neden olmaktadır. (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla karşılıklı etkileşimde bulunabilmek için genellikle ilk adımı atamazlar. Aynı zamanda akranlarından gelen sosyal etkileşim kurma girişimlerine cevap vermekte zorlanırlar. Kendini ifade etme becerileri ile iletişime geçme girişimlerinin sınırlı oluşu sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarındaki arkadaş sayıları oldukça azdır. Bu bakımdan sosyal etkileşim kurdukları akran sayısı da sınırlı olmaktadır (Küçüker, 2002).

Sosyal statüye sahip olmak okul ortamında çocuklar arasında önemli olan unsurlardan biridir. Kaynaştırma öğrencilerinin yaşıtlarına göre sosyal statüleri de düşük olmaktadır. Bu nitelikler bakımından bu çocukların sosyal becerilerinin gelişmemiş olması günlük hayatlarında karşılaştıkları bir takım sosyal sorunların sebebi olarak değerlendirilmektedir (Sucuoğu ve Özokçu, 2005). Yeteri kadar gelişmemiş sosyal beceriler akademik yönden yetersizliğe de sebep olmaktadır. Sosyal kabul, çocukların arkadaşları arasında kendi yaşıtlarıyla iş yapabilmesi ve ihtiyaç duyduğu zamanlarda yaşıtlarından destek alabilmesi ile bağlantılıdır. Eğitim ortamlarında akranları tarafından kabul görmeyen ve dışlanan çocukların genel olarak okulu sevmedikleri görülmektedir (Snell ve Janney, 2000). Özel gereksinimli çocuklara yönelik sergilenen acıma, uzak durma,dalga geçme ya da uzak durma gibi olumsuz duyguların bu çocuklarda psikolojik tahribata neden olmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinim gösteren akranlarının yetersizlik durumuna odaklanmak yerine kişiliğine ilgi göstermelidir.Bu bakış açısı toplum tarafından da benimsenirse özel gereksinimli çocuklar çok daha kolay bir şekilde kendilerini toplumun bir parçası olarak görebilirler (Özyürek, 2016)

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları okul öncesi eğitimden liseye kadar her kademede uygulanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının yanı sıra eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklara yönelik destek eğitimleri verilmektedir. Destek eğitim hizmetleri kaynaştırma uygulamalarının bir bileşeni olarak nitelendirilmektedir. Destek eğitim sınıf içinde olabileceği gibi sınıf dışı ortamda da olabilmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamalarıyla özel eğitime ihtiyaç

duyan çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin desteklenmesi ve sosyal kabulün artması öngörülmektedir (Kaner, 2000).

Kaynaştırma uygulamaları ile amaçlanan kazanımlardan biri çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır. Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların kendileri gibi yetersizliklere sahip akranlarıyla eğitim gördükleri okullarda sosyal becerileri desteklenmektedir (Akkök, 1999). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde normal gelişim gösteren yaşıtlarını model alan özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına uyum sağlama becerilerinin arttığı; bu çocukların arkadaşları tarafından kabul edildiklerinin görüldüğü belirtilmektedir (Batu ve Kırcali-İftar, 2006). Sucuoğlu ve Çiftçi' ye (2001) göre özel gereksinimli çocuklar sosyal iletişim içeren sınıf içi aktivitelere katılma konusunda zorlanmaktadırlar. Bu sebeple, yaşıtları tarafından daha az kabul gördükleri, çoğu zaman reddedildikleri ve kendi başlarına bırakıldıkları görülmüştür (Girli ve Atasoy, 2008).

Sosyal beceriler, çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamaları açısından en temel beceriler olarak nitelendirilmektedir. Bu beceriler, birçok problemli davranışı önlemektedir (Kabasakal vd., 2008). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kaynaştırma eğitimiyle akranları ile etkileşim halinde bulunmaları ihtiyaçları olan sosyal becerileri kazanmalarına fayda sağlayacaktır (Çayır,2009).

2.8 Özel Gereksinimli Çocuklara Karşı Olumlu Tutum Geliştirme

Özel gereksinimli olma durumu bir tercih değil yaşamın bir getirisidir (Sarı Bektaş ve Altıparmak, 2010). Günümüzde bazı özel gereksinimli bireyler akranları ile aynı şartlara sahipken bazıları toplum tarafından kabul görmemekte ve dışlanmaktadır (Karahan, Güven ve Kuru, 2015).

Özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik tavırların yönlendirici etkisi bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların herhangi bir alanda yetersizliği bulunan akranlarına karşı kabullenici ya da reddedici davranış sergilemesi daha önceki yaşantılarında kazandıkları tutumların bir sonucudur (Öztürk, 2007) Özel gereksinimli çocuklara olumlu kabullenici tutum sergilendiği gibi ön yargılarından dolayı dışlayıcı ve kabullenici olmayan tutumlar sergileyenlerde bulunmaktadır (Özyürek, 2010)

Normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinli akranlarına önyargıyla yaklaşmamalarına rağmen, davranışlarında ya da onlara karşı besledikleri duygularda olumsuzluklara rastlanabilmektedir (Sarı-Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak, 2010).

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik olumsuz tutumları sadece ailelerinden ya da çevrelerinden oluşmamaktadır. Özel gereksinimli çocukların ailelerininin de sergilemiş olduğu davranışlar toplum üzerinde olumsuz tutum gelişmesine neden olabilmektedir. Kabullenmede zorluk yaşayan aililelerin, özel gereksinimli çocuklarını toplumdan gizlemeleri ve akranları ile bir araya getirmek istememeleri de toplum üzerinde olumsuz bir algı oluşturmaktadır. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak aileler için kaygıya ve olumsuz tutuma neden olabilmektedir. Ekonomik yetersizliklerde ailelerin kaygı ve olumsuz duygularını beslemektedir. Bazı ailelerde ise boşanmalar olabilmektedir (Sezer, 2012).

Toplumun, özel gereksinimli bireyleri kabul etmeleri için iş hayatında ve sosyal yaşamda sıklıkla karşılaşmaları çok önemli bir etkendir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireyler de ne kadar çok sosyal hayatın için de rol alabilirlerse, kendileri ile barışmaları bir o kadar mümkün olacaktır (Orel, Zerey ve Töret, 2004).

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı olumsuz tutum sergilemelerinin nedenleri arasında yeterli bilgiye sahip olmama ve önyargılar yer almaktadır (Ison vd., 2010). Halbuki normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinime ihtiyaç duyan akranlarına karşı besleyecekleri olumlu tutum çok önemlidir. Olumlu tutum geliştirmenin ise en önemli yolu bilgi eksiklerini gidermek ve kalıplaşmış ön yargıları kırmaktır. Bu durumda en önemli görevlerden biri topluma yön veren öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin hem teorik bilgiye sahip olması gerekirken hem de teorik bilgileri uygulamaya aktarabilmesi son derece önemlidir. Öğretmenlerin, hem kendilerinin hem de çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum kazanmalarında etkili olacak bir yöntem de hizmet içi eğitimlerdir. Alınacak eğitimler sayesinde bilgiler güncellenerek öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara daha bilinçli yaklaşmaları sağlanmaktadır (Yaralı, 2015). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenler, çocuk hakkında ön bilgi edinme yoluna gitmelidir. Öğretmenler tarafından gerekli hazırlıkların yapılması eğitim sürecini verimli hale getireceği gibi olumlu tutum oluşması açısından da faydalı olacaktır (Gürsel, 2006). Normal gelişim gösteren çocukların, özel

gereksinimli akranları ile bir arada olmaları olumsuz yargıları kırıp olumlu tutum sergilenmesini sağlayacaktır (Au ve Man, 2006).

Günümüzde anne baba olmak çok zordur. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler için çok daha zor bir durumdur. Bu aileler, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere oranla daha kaygılıdır ve sorumlulukları daha fazladır. Çocuklarının eğitimi ve gelişimi için her zaman çok daha fazla çaba ve gayret göstermek durumundadırlar (Türker, 2011). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukların yanısıra birde çocuklarının okulda arkadaşları tarafından kabul görmemesi var olan kaygı ve endişeyi daha fazla artmaktadır. Okul ortamında olumsuz tutum sergileyen normal gelişim gösteren çocukların ise, geneline bakıldığında özellikle aile ve çevre ortamlarından etkilendikleri görülmektedir (Özyürek, 2006). Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarında aile ve çevrenin yanı sıra kitle iletişim araçları da etkilidir (Özyürek, 2016). Ancak aile en önemli faktördür (Aktan ve Divrengi, 2010).

Özel gereksinimi olan çocukların engel durumlarından dolayı çevrelerinden sürekli korunması ve özgür bir ortam tanınmaması bu çocukların kendilerini yetersiz ve eksik görmelerine neden olmaktadır. Halbuki özel gereksinimli çocukların asıl ihtiyaç duydukları normal gelişim gösteren akranlarına olduğu gibi doğal davranılmasıdır (Akbaba, 2004). Özel gereksinimli çocukların kendilerini akranları gibi hissetmeleri için en büyük fırsatlardan birisi kaynaştırma eğitimidir. Özel gereksinimli çocukların durumlarına göre, özel destek eğitim odalarında ya da sınıf ortamarında akranları ile beraber eğitim almaları olumlu benlik algılarının gelişmesini sağlayacaktır(Gül ve Vuran, 2015).

Yukarıda bahsedilen tüm etkenler, özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum sergilenmesinde ve toplum tarafından kabul görmelerinde etkili olacaktır. Özel gereksinimli çocukların toplum tarafından kabul görmesinde etkili olan faktörler den birisi de eğitimdir (Sezer,2012).

2.9 Öğretmen Tutumları

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik eğitim kurumlarında kaynaştırma ya da bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik son yıllarda önemli gelişmeler görülmektedir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri*

doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması, eğitim ihtiyaçlarını her tür ve kademede sürdürebilmeleri ve özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilerek uygulanması" ifadeleri geçmektedir. Türkiye' de özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma uygulamaların da birtakım problemler yaşanmaya devam etmektedir. Kaynaştırma uygulamaları için eğitim kurumlarının fiziki yapıları ve erişilebilirlik uygulamaları elverişli şartlarda değildir. Öğretmenler, memur, hizmetli, güvenlik görevlisi ve diğer yardımcı personel özel gereksinimli çocukların eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir (Gökdere, 2012).

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitim kurumlarındaki sayısı her geçen gün artmaktadır. Buna rağmen okullarda özel gereksinimli çocuklar için gerçekleştirilen uygulamalar ve sınıf içi düzenlemeler istenilen düzeyde değildir. Genel olarak sınıflar da bulunan çocuk sayılarının fazla olması öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla yeteri kadar ilgilenememesinin diğer sebeplerindendir. Okul ve sınıflarda yer alan bir takım yetersizlikler ve eksiklikler öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara destek olmasını engellemektedir (Kargın, 2004).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli çocukların eğitimlerine karşı olumsuz yönde tutuma sahip olma sebeplerinden birisi de özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmamalarıdır (Batu, 2000). Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı eğitim ortamlarında yer almalarında okul yöneticilerinin ve ebeveynlerin tutum ve davranışları da belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların ve bu çocukların anne-babalarının ilk etkileşime geçtikleri öğretmen okul öncesi ve sınıf öğretmenleri olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla ilgili tutum ve davranışları önemlidir (Gökdere, 2012). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını belirleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri, özel gereksinimli çocuklara yönelik katıldığı kurslar ve aldıkları eğitimler, çalıştıkları eğitim kurumunun özel eğitime bakışı ve okulun sahip olduğu fiziksel yeterlilikler öğretmen tutumlarıyla yakından ilişkili olmaktadır (Avramidis ve ark., 2010).

Fazlıoğlu ve Doğan (2013), kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarını inceledikleri araştırmalarında ileri yaşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Branş

öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin tutumları karşılaştırıldığında ise sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Güleryüz ve Özdemir (2015)' in yaptığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Pesen ve Demirhan (2021) öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik ilgi ve duyarlılıklarının yüksek seviyede olduğu; dolayısıyla özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde 2018 yılı itibariyle eğitim fakültelerinde okutulan derslerde bir güncellemeye gidilmiştir. Hali hazırda okutulan "Özel Eğitim" dersi, içerikleri geliştirilerek "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" biçiminde yeni isim almıştır. Öğretmen adaylarına teorik olarak verilen bu ders uygulamaya yönelik bilgi ve becerileri de kapsamaktadır (YÖK, 2018). Her ne kadar okutulan dersler teorik anlamda kalsa da öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili uygulamaya yönelik derslere ihtiyaç duyduğu değerlendirilmektedir. Uygulamaya yönelik derslerin verilmesiyle öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları tanıyıp onları daha iyi anlayacak ve olumlu tutum sergilemeye mesleğin ilk yıllarından itibaren başlayacaklardır. (Avramidis ve Norwich, 2002, Avramidis vd., 2010).

2.10 Akran Tutumları

Belirsizlik ve bilinmezlik çağlar boyunca insanları kaygılandıran ve ne yapacaklarını bilemez hale getiren etmenlerdir. Eğitim ortamlarında bilhassa sınıf ortamında farklı özelliklere sahip çocuklar öncelikle yadırganmıştır. Zamanla fırsat eşitliği temelinde özel gereksinimli çocuklar okullarda kaynaştırma eğitimi almaya başlamışlardır. Bu sayede normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitimlerini sürdürmektedirler. Eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların etkin bir eğitim alabilmeleri tüm okul personelinin ve öğretmenlerin bu çocuklara olumlu tutum ve tavır sergilemesine bağlıdır. Ayrıca kaynaştırma sınıfındaki diğer çocukların da özel gereksinimli çocuklar ile ilgili bilgi sahibi olmalarının ve onlara karşı olumlu tutum göstermelerinin de önemi büyüktür. Sınıf ortamında özel gereksinimli çocuklara karşı gösterilen sosyal kabul ve olumlu sınıf atmosferi, özel

gereksinimli çocukların sınıf ortamında ve akran ilişkilerinde kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktadır (Batu, Çolak ve Odluyut, 2012).

Kargın ve Baydık (2002) işitme engelli çocuklara yönelik akranlarının tutumlarını incelediği araştırmalarında normal gelişim gösteren kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca aynı araştırmada alt sınıflarda yer alan öğrencilerin üst sınıflarda yer alan öğrencilere göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Uysal (2019) ilkokul öğrencileri ile yürüttüğü bir araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu belirlemiştir.

Özel gereksinimli çocukların sosyal hayatta kabul görmesinde bireyin içinde yaşadığı toplumun tutumu çok önemlidir (Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001). Çocuklar vakitlerinin büyük bölümünü okulda bilhassa arkadaşlarıyla birlikte geçirirler. Yaşıtlarıyla oyunlar oynayarak, etkinliklere katılarak, birlikte etkileşim halinde bulunarak sosyal becerilerini geliştirirler. Bu sayede gruba ait olma hissini yaşarlar. Akranları tarafından kabul görmeyen ve arkadaşlarının olumsuz tutum ve davranışlarına maruz kalan çocuklar sağlıklı bir gelişim gösteremeyebilirler. Bu durum özel gereksinimli çocukların kişilik gelişimlerini de etkileyebilmektedir. Özel gereksinimli çocuklara karşı aynı sınıf ortamında yer alan normal gelişim gösteren çocuklara saygı, empati ve yardımlaşma duygularının geliştirilmesi ve öğretilmesi özel gereksinimli çocuklarla ilgili olumsuz tutumları olumlu hale dönüştürmede etkili olmaktadır (Küçüker, 2002).

2.11 Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Aktaş ve Küçüker (2002), normal gelişim gösteren çocukların bedensel yetersizliği bulunan akranlarına yönelik tutumlarını belirlemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada "*Sosyal Kabul Ölçeği*" ve "Y*etersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının bedensel yetersizliği olan çocuklara karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğı belirlenmmiştir.

Ayral vd. (2015), yaptıkları araştırmalarında normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik bakış açılarını araştırmışlardır.

Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde öğrenimlerine devam eden çocuklarla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şahbaz (2007), normal gelişim gösteren çocuklara, beraber eğitim alacakları özel gereksinimli akranları hakkında ön bilgilendirme yapmanın etkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemini Eskişehir Anadolu İlköğretim okulunda öğrenim gören 186 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama sürecinde "*Kimdir bu*?" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ön bilgilendirme yapılan öğrencilerin tutumlarında olumlu bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tasa ve Mamatoğlu (2018) özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu araştırmışlardır. Özel gereksinimli bireylere karşı bilinç ve farkındalık oluşturmayı amaçlayan çalışmada duyarlılık eğitim programı uygulanmıştır. Duyarlılık çalışmalarının artırılmasıyla toplumda uzun süredir yer bulan önyargı ve olumsuz tutumların düzeleceği öngörülmektedir.

Sezer (2012) yürüttüğü çalışmasında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirme temasını ele almıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesinde öğrenimini sürdüren 161 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel modelle gerçekleştirilen çalışmada deney ve kontrol gruplarına özel gereksinimli bireylerin özellikleri, tedavi ve rehabilitasyon çalışmaları vb konularında eğitimler verilmiş, katılımcıların saha ziyaretlerinde bulunmaları sağlanmıştır. Çalışmanın özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Güldenoğlu (2013) çalışmalarını özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirme kapsamında yürütmüşlerdir. 56 üniversite öğrencisi ile birlikte yürüttükleri çalışmanın modeli deneysel desendir. Öğrencilere 12 hafta süren bir eğitim programı uygulanmmıştır. Veri toplama sürecinde "*Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği*"nden yararlanılmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerine uygulanan programın onların özel gereksinimlilere yönelik tutumlarında olumlu etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız'ın (2015) çalışmasında 24 lise öğrencisi 23 özel gereksinimli öğrenci yer almıştır. Lise öğrencileri aldıkları eğitimin ardından özel gereksinimli öğrencilere birtakım etkinlikler düzenlemişlerdir. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin akran

eğitimlerinin ardından özel gereksinimli öğrencilerle birlikte etkinlikler gerçekleştirmesi onların özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Sarıkaya Şeker (2019) normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli kardeşlerine karşı tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı engellilik farkındalik eğitimini çalışmanın örneklermini oluşturan normal gelişim gösteren çocuklara uygulamıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda farkındalık eğitimlerinin olumlu tutum geliştirmede yararlı olduğu bulunmuştur.

Çelik (2019) araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarının ve anne-babalarının kendilerine yönelik tutumlarını incelenmiştir. Antalya iline bağlı Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez ilçelerinin eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren 476 öğrenci ve 476 veli araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde "*Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği*" ile "*Normal Gelişim Gösteren Çocukların Engelli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği*"nden yararlanılmıştır. Çalışmada anne-babalarının özel gereksinimli çocuklara ilişkin olumlu tutumlarının, çocuklarının tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşçı (2019) okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada İstanbul ili Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan 23 okul yöneticisi ile çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde google formlar üzerinden uygulanan 67 soruluk tutum anketinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin kaynaştırma uygulamlarına sıcak baktığı ancak özel gereksiniml, bireyler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

2.12 Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Horner-Johnson vd. (2002) çalışmalarında üniveriste öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma Asya kıtasından 286 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde "*Toplum Tutumları Yaşam Ölçeği" – "Mental Retardation Formu (CLAS-M*R)" kullanılmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere karşı orta seviyede olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Krahe ve Altwassar (2006), bedensel yetersizliği olan bireylere yönelik olumsuz tutumları değiştirmek için deneysel bir çalışma tasarlamış ve uygulamıştır. Çalışmanın örneklemini 9. sınıfta öğrenimlerini sürdüren 70 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde bilişsel ve bilişsel-davranışsal müdahaleleri içeren ön test-sontest formundan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda eğitim ortamlarına uyarlanmış kapsamlı eğitim programlarının uygulanmasıyla özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranışların düzelebileceğini belirlenmiştir.

Stachura ve Garven (2007), üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimlerinin başında ve sonunda özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, ergoterapi ve fizyoterapi eğitimi alan 2299 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "*Özel Gereksinimli Kişilerle Etkileşim Ölçeği (Interaction with Disabled Persons' Scale*)" kullanılmıştır. Çalışmada özel gereksinimli bireylerle iletişim halinde olmanın onlara karşı pozitif yönlü tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişimin sürekli olması özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu duyguların artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Yoon-Suk (2010) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Seul'de yer alan 33 Koreli öğretmen oluşturmaktadır. Anket yoluyla ulaşılan veriler, görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan ya da gelecekte özel gereksinimli çocukların eğitim gördüğü kurumlarda görev alacak öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili bilinç ve farkındalık düzeylerinin yükselmesi öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını artırmıştır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirdikleri ifade edilmiştir.

Perkins vd. (2013) özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini görme yetersizliği olan çocuğa sahip 11 anne-baba oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve karşılaştırmalı analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Ailelerin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik okuldan yüksek beklentiye sahip oldukları ancak eğitimlerin önüne çıkabilecek sorunların ortak tutumla çözülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Görme yetersizliği olan çocukların bedensel faaliyetlere katıldıklarında akranlarıyla ve çevreyle kısa sürede uyum gösterebilecekleri görülmüştür.

Parchomiuk (2019), bir kişilik eğilimi olan empati ile özel gereksinimli çocuklara yönelik genel tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmış bir çalışmadır. Özel gereksinimli çocukla çalışan 300 özel eğitim öğretmeni ile normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan 280 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada "*Başkalarını Empatik Anlama Anketi*" ve "*Engelli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyonların olumlu yönde anlamlı çıktığı görülmüştür.

2.13 Akran Zorbalığı ile İlgili İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Atalay (2010), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında yaş, cinsiyet vb değişkenlerin çocukların zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma davranışlarını yordama güçlerini incelemiştir. Çalışma Diyarbakır'da öğrenimlerine devam eden 685 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde *Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışma sonucunda korkutma-sindirme altboyutunda erkek çocukların kız çocuklarına göre akran zorbalığına daha çok uğradıkları görülmüştür.

Siyez ve Kaya'nın (2011) , akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim adlı çalışmalarında, akran zorbalığı grupları ile empatik eğilim arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İzmir'de 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 340 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde *KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu)* ile *Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Ergen Formu)* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında negatif bir ilişki olduğunu bulunmuştur.

Kocaşahan (2012), çalışmasında öğrencilerin akran zorbalığı ve sanal zorbalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışma ortaöğretim ve yükseköğrenimde eğitimlerine devam eden 802 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler, *Kişisel Bilgi Formu, Zorba Davranışlar Anketi* ve *Sanal Zorbalık Envanteri* kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Zorbalık davranışları okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Üniversite öğrencilerinde zorbalık davranışı sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Açıkgöz'ün (2017), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okula yönelik tutumları, akran zorbalığı düzeyleri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri incelenmiştir. Kocaeli ili Kartepe ilçesinde öğrenimlerine devam eden 5818 ortaokul öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde *Kişisel Bilgi Formu, Okula Karşı Tutum Ölçeği (Erktin, Okcabol ve Ural,2010)* ve *Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formundan (Pişkin ve Ayas, 2011)* yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin okula karşı olumlu tutum düzeyleri yüksek; zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama düzeyleri ise düşük çıkmıştır. Çocukların okula karşı tutumlarıyla kız-erkek olma değişkeni açısından kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gürhan (2017), akran zorbalığını her yönüyle ele aldığı derleme niteliğinde olan çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin zorbalık davranışlarının sıklığında bir fark oluşturmadığı ifade edilmiştir. Çalışmada, okulun ilk senelerinde zorbalığa uğrama riskinin fazla olduğu, küçük çocukların kurban olarak seçildikleri, fiziksel zorbalığa erkeklerin kızlara göre daha çok maruz kaldıkları belirtilmiştir.

Aydar (2019) ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını etkileyen demografik değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma İstanbul'da 374 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde "*Akran Zorbalığı Ölçeği (Sipahi,2008)"* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda demoğrafik özellkler ile zorba ve kurban olma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öztürk (2019) yaptığı çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığında zorba veya kurban olmaya etki eden okul ve aile ile ilişkili olan sebeplerin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Aksaray ilinde öğrenim gören 360 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı, "Kişişel Bilgi Formu" ve "*Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu*" kullanarak verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda çocukların zorbalık düzeyleriyle anne çalışma durumu, akranları ve öğretmenleri ile ilişkileri, okulu sevip sevmeme gibi okuldan ve aileden kaynaklanan sebepler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sarı ve Pürsün (2019) yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıflarında meydana gelen akran zorbalığının öğretmenlerin ve kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerini ele alarak incelemişlerdir. Yapılan bu çalımada 8 öğretmen ve hafif düzey zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve dil ve konuşma bozukluğu olan sekiz kaynaştırma

öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda zorba öğrencilerin empati yeteneklerinin düşük olduğu ve özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Baran ve Atav'ın (2020) yaptıkları çalışmada lise çağındaki çalışan ve çalışmayan ergenlerin zorbalık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklerimini Ankara ilinde yaşayan 306 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, akran zorbalığının evde dayak yeme durumu ve ailede düşüncelerine önem verilme durumuna göre farklılaştığı yaşa, doğum sırasına ve annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Aksoy vd. (2020), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin zorbalık düzeylerini cinsiyet, spor yapma ve aile eğitim durumu açısından incelemişlerdir. Çalışma Düzce ilinde öğrenimlerine devam eden 1700 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "*Zorbalık Ölçeği*"nden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda erkeklerin, lisanslı sporcuların ve anne-baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların daha fazla akran zorbalığında bulunduğu görülmüştür.

Baş (2021) çalışmasında akran zorbalığı tüm yönleriyle ele alınmış, zorba/kurban ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacı Samsun örnekleminde yürüttüğü çalışmasında ortaöğretim öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmada veriler "*Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (AZBÖ)*" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda AZBÖ alt boyutları öğrencilerin kız ya da erkek olma durumlarına göre farklılık göstermektedir. Çalışmada ayrıca AZBÖ zorba olma alt boyutu ile kurban olma alt boyutu arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür.

2.14 Akran Zorbalığı ile İlgili İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Perren ve Alsaker (2006), okulöncesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında zorba/kurban sorunlarına karışan öğrencilerin davranışlarını ve arkadaş ilişkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 344 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmenlere "*Sosyal Davranış Kalıpları Anketi*" uygulanmıştır. Çalışmada zorbaların ve kurbanların arkadaşlarından daha saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Demanet ve Houtte (2012) birlikte yürüttüğü bir çalışmada akran zorbalığı ile gençlerin çevreleriyle ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın örneklerimini 85 farklı

okuldan 11872 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Flaman Eğitim Değerlendirme (FIEA) sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmada seyirci durumundaki gençlerin ebeveynlerinin okulla güçlü ilişkiler kurduğu, zorbaların yakın arkadaşları arasında oldukça popüler olduğu, kurbanların sosyal ilişkilerinde başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kokkinos (2013) çalışmasında zorba davranışlar ile aile ilgisi ilişkisini incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 601 Yunan çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında zorba/kurban olma ile ailenin ilgisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki görülmüştür. Anne-babasıyla güvensiz bir ilişki içerisinde olan öğrencilerin zorba/kurban olma durumları daha yüksek çıkmıştır.

Veenstra vd. (2014) akran zorbalığı ile çalışmışlardır. Akran zorbalığı ile yürüttüğü çalışmanın örneklemini 2776 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler zorbalıkla mücadele amacıyla geliştirilen KiVa Programının değerlendirilmesiyle analiz edilmiştir. Öğrenciler öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemede yetersiz oldukları görüşünü belirtmişlerdir.

Wong (2014) bir çalışmasında okulöncesi öğrencilerinin zorba davranışlarına yönelik bir eğitim programının öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma örneklemini okul öncesi eğitime devam 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde karakter eğitimi programı olan IM4U programından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda programda yer alan yöntemlerin çocukların duygu, düşünce ve davranışlarını aktif bir biçimde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Modin vd. (2015) lise öğrencilerinin akran zorbalığı ve psikometrik sağlık yakınmalarıyla ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 9. ve 11. sınıflara devam eden 41032 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "*Stockholm Okul Anketi*" kullanılmıştır. Çok düzeyli modelleme yönteminin kullanıldığı çalışmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin, akran zorbalığında bulunan öğrencilere göre sağlık durumlarının iyi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Helgeland ve Lund (2017) okulöncesi öğrencileriyle çalıştığı araştırmasında çocukların akran zorbalığına ilişkin algılarını incelenmişlerdir. Çalışmada 31 çocukla görüşme yapılmış, 142 çocuk eğitim ortamlarında gözleme tabi tutulmuştur. Veri toplama süreci bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri biçiminde

sürdürülmüştür. Çalışmaya dahil edilen her okulöncesi eğitim kurumlarından ortalama 2 çocuğun oyunlardan sistemli bir biçimde dışlandığı görülmüştür. Ayrıca dışlanan bu çocukların okuldaki çalışanlar ve diğer öğrenciler tarafından da umursanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yang ve Kim (2017) yürüttükleri çalışmalarında seyirci davranışları ile ilgili psikososyal ve bağlamsal etmenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Koreli 4167 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda erkeklerin, empati seviyesi düşük olanların, gençlerin, düşük akademik başarıya sahip olan ve zorbalığa uğrama bakımından kaygılanan öğrencilerin zorba takipçileri olma durumlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Salmona vd. (2018) ergenlerle yürüttükleri çalışmalarında akran zorbalığı mağduriyetinin yaygınlığını araştırmışlardır. Çalışmaya ortaokul ve lise öğrencileri katılmıştır. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akran zorbalığı mağduriyeti bildirme durumunun yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca akran zorbalığı müdahele programlarının yedinci sınıf öncesinden başlanarak sistemli bir biçimde yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının ve zorbalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi sunan bir yaklaşımdır (Karasar, 2007). Bu yaklaşımla yürütülen çalışmalarda incelenen konu detaylı bir şekilde araştırılmaktadır (Erkuş, 2005). Betimsel tarama modelinde araştırmacı, sunulan durumları mümkün olduğu kadar eksiksiz bir biçimde ifade eder. Ayrıca araştırmacı bireylerin, grupların ya da fiziksel mekanların bir takım özelliklerini özetler. Öğrenci gruplarının başarılarını belirlemek, eğitimcilerin davranışlarını tanımlamak, anne-babaların tutumlarını tanımlamak betimsel çalışmalara örnek olarak gösterilebilir (Büyüköztürk vd., 2019).

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezinde bulunan MEB'e bağlı ortaokullara devam eden sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele yöntem ile seçilmiş toplam 5 ortaokulda öğrenim gören 230 kız ve 135 erkek olmak üzere toplam 365 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamalar pandemi döneminde gerçekleştirilmiştir. Pandemi sürecinde ortaokullarda yalnızca 8. sınıflar yüzyüze eğitimlerine devam etmiştir. Bu bakımdan ulaşılabilen hedef kitle 8. sınıf öğrencileri olduğundan dolayı çalışmanın örneklemini ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerle gönüllülük esasına göre çalışılmıştır. Araştırmaya alınan öğrencilerin sosyodemografik bilgileri Tablo 3.1 de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	230	63
	Erkek	135	37
Doğum sırası	İlk	176	48.2
	Ortanca	82	22.5
	Son	107	29.3
Anne eğitim durumu	Lisans üstü	7	1.9
	Lisans	55	15.1
	Lise	135	37
	Ortaokul	85	23.3
	İlkokul	83	22.7
Baba eğitim durumu	Lisans üstü	20	5.5
	Lisans	91	24.9
	Lise	163	44.7
	Ortaokul	53	14.5
	İlkokul	38	10.3
Sosyoekonomik düzey	Düşük	47	12.9
	Orta	294	80.5
	Yüksek	24	6.6
Aile yapısı	Çekirdek	306	83.8
	Geniş	44	12.1
	Tek ebeveynli	15	4.1
Okul başarısı	Düşük	21	5.8
	Orta	236	64.7
	Yüksek	108	29.6
Ailede özel gereksinimli bireyin oluşu	Evet	19	5.2
	Hayır	346	94.8
Çevrede özel gereksinimli bireyin oluşu	Evet	93	25.5
	Hayır	272	74.5
Özel gereksinimli arkadaşa sahip olma durumu	Evet	28	7.7
	Hayır	337	92.3
	Toplam	365	100.0

Tablo 3.1'e göre çocukların %63'ü kız, %37'si erkek çocuklardan oluşmaktadır. Doğum sırasına göre çocukların %48.2'si ilk çocuk, %22.5'i ortanca ya da ortancalardan birisi ve %29.3'ü son çocuktur. Çocukların annelerinin %1.9'u lisansüstü, %15.1'i lisans, %37'si lise, %23.3'ü ortaokul, %22.7'si ilkokul mezunudur. Çocukların babalarının %5.5'i lisansüstü, %24.9 lisans, %44.7'si lise, %14.5'i ortaokul, %10.3'ü ilkokul mezunudur. Çocukların %12.9'u düşük, %80.5'i orta ve %6.6'sı yüksek sosyoekonomik düzeye sahiptir. Çocukların %83.3'i çekirdek

aile ve %12.1'i geniş aile yapısına sahiptir. Çocukların %4.1'i tek ebeveynli aileye sahiptir. "Okul başarınızı nasıl tanımlarsınız?" sorusuna çocukların %5.8'i "düşük", %64.7'si "orta" ve %29.6'sı "yüksek" cevabını vermiştir. Çocukların %5.2'sinin ailesinde özel gereksinimli birey varken %94.8'inin ailesinde özel gereksinimli birey yoktur. Çocukların %25.5'inin çevresinde (akraba, komşu vb) özel gereksinimli birey varken %74.5'inin çevresinde özel gereksinimli birey yoktur. Çocukların %7.7'sinin özel gereksinimli arkadaşı vardır. Çocukların %92.3'ünün özel gereksinimli arkadaşı yoktur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocukların tanımlayıcı özelliklerini yansıtacak *"Kişisel Bilgi Formu", "Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar(CATCH) Ölçeği"* ile *"Akran Zorbalık Ölçeği"* kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda çocuklara ait kişisel sorular, anne-baba ve kardeşleriyle ilgili sorular, öğrenim bilgileri ile genel soru ifadeleri bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda "Cinsiyetiniz?", "Doğum sıranız?", "Annenizin eğitim durumu nedir?", "Babanızın eğitim durumu nedir?", "Ailenizin sosyoekonomik düzeyi nedir?", "Aile yapınız nedir?", "Okul başarınızı nasıl tanımlarsınız?", "Ailenizde özel gereksinimli birey var mı?", "Çevrenizde (akraba, komşu vb) özel gereksinimli birey var mı?", "Özel gereksinimli arkadaşınız var mı?" soruları yer almaktadır.

3.3.2 Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği (CATCH)

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği (CATCH) Rosenbaun ve arkadaşları tarafından 1986 yılında geliştirilmiştir Çiçek, Gümüş ve Öncel (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde bulunan bir ilkokul ve bir ortaokulda metodolojik bir çalışma yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Anaysis-PCA) ve Varimaks rotasyonu kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değerlerinin temel alınan veri seti için 0.90 olduğu, Barlett

küresellik testine ilişkin ki-kare değerinin de ileri düzeyde (X2(190) = 4576,951) p=0.000 anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonunda ölçek orijinalinden farklı boyutlar kazanmıştır (orijinali üç alt boyut içeriyordu). Yeni oluşan dört faktör için yapılan analizde maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, bu kriterleri sağlamayan beş madde ölçek dışı bırakılmıştır. Yeni alt boyutlar uzmanların ve ölçek yazarının görüşü alınarak adlandırılmıştır. Yeni alt boyutlara etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma, benzerlik ve benzer isimleri verilerek ölçeğe kazandırılmıştır. Ölçeğin yeni faktör yapısının doğrulandığı, yapılan istatistiksel çalışmalar neticesinde belirlenmiştir. Alt ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzerlik için sırasıyla .88, .80, .68 ve .62'dir. Test-tekrar test Spearman-Brown korelasyonları ve alfa değerinin hesaplanması sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Analizleri yapılan Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği (CATCH)' nin kültürümüze uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gümüş ve Öncel, 2020).

3.3.3 Akran Zorbalığı Ölçeği

Akran Zorbalığı Ölçeği Kutlu (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipinde (5li likert) olup zorba, kurban ve dolgu olmak üzere 3 alt boyuta sahiptir. 45 maddelik form ölçeğin uzun formu olup, aynı ölçeğin 19 maddelik bir de kısa formu vardır. 19 maddelik kısa formda yer alan nötr maddeler 2,4,7, ve 15; kurban olma maddeleri 1,3,6,8,9,10,13,16 ve zorbalık maddeleri ise 5,12,14,17,18 ve 19 numaralı ifadelerdir. Zorba ve kurban boyutlarının ortalamaları ve standart sapmaları tüm katılımcılar için alınıp daha sonra örneğin zorba boyutunda ortalamadan 1 standart sapma ve üstü olup, kurban boyutunda ise ortalamanın 1 standart sapma altı olanlar zorba olarak kodlanmaktadır. Kurban sınıflamasında da tersi durum geçerlidir. Her iki boyutta 1 standart sapma üstte olanlar zorba/kurban olmaktadır. Diğer iki boyutta da ortalama kalanlar zorbalığa katılmayanlar olarak değerlendirilmektedir. 45 maddelik Akran Zorbalığı Ölçeği'nin yapı geçerliliği ve iç güvenirliği, 506 katılımcıdan oluşan farklı bir altıncı sınıf örneklemi ile ana çalışmada analiz edilmiştir.

Bu aşamada uygulanan temel bileşenler faktör analizi ile elde edilen bulgular 3 faktörlü (zorba, kurban, dolgu) yapıyı desteklemiştir. Fakat zorba alt ölçeğinde yüklenmesi beklenen bir madde negatif yükle dolgu alt ölçeğine yüklenmiştir. Bu bulgu, maddede betimlenen zorbalık davranışı açısından tartışılmıştır. Diğer maddeler ana çalışma bulgularında beklenilen alt ölçekler altında yerini almıştır. Alt ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları zorba, kurban ve dolgu için sırasıyla .83, .86, ve .70'dir. Zorba ve kurban alt ölçekleri arasında beklenildiği gibi bir ilişki bulunmuş ve korelasyon katsayısı .41'dir (Kutlu ve Aydın, 2010). Bu araştırma kapsamında veri toplama araçlarına ilişkin Cronbach's Alpha Değerleri Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçek Puanlarının Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçekler	Cronbach's Alpha	N
Kurban Olma Alt Boyut Ölçek Puanı	0,852	8
Zorbalık Alt Boyut Ölçek Puanı	0,905	6
Etkileşim ve Kabullenme Alt Boyut Ölçek Puanı	0,903	10
Kaçınma Alt Boyut Puanı	0,845	10
Acıma Alt Boyut Puanı	0,76	6
Benzer Olma/Benzerlik Alt Boyut Puanı	0,643	5

3.4 Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Çankırı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü çocuklara okullarında görevli öğretmenler aracılığıyla yüz yüze ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler kontrol edilmiş eksik doldurulan veri toplama araçları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.5 Verilerin Analizi ve Değerlendirme Yöntemi

Verilerin analizinde ve değerlendirilmesinde, ölçekten alınan veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile Spearman Korelasyon testleri kullanılmıştır. Normal dağılım göstermediğine ilişkin dağılım tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Ölçek Puanlarının Normallik Testi Tablosu

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	df	Sig.
Etkileşim ve Kabullenme	,135	365	,000
Kaçınma	,162	365	,000
Acıma	,111	365	,000
Benzer olma/Benzerlik	,089	365	,000
Zorba	,334	365	,000
Kurban	,227	365	,000

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular alt amaçların sırasına göre verilmiştir.

4.1. Akran Zorbalığı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Tablo 4.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet			Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	Z	p
Zorba	Kız	230	7,47	3,59	178,40	14468	0,213
	Erkek	135	7,68	3,64	190,83		
Kurban	Kız	230	12,30	5,82	185,31	14993,5	0,581
	Erkek	135	11,84	4,95	179,06		

Tablo 4.1' e göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.2: Doğum Sırası Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

		Doğum sırası			Kruskall-Walis H testi		
		N	Mean	ss	Sıra Ort.	H	p
Zorba	İlk çocuk	176	7,39	3,55	175,01	3,1	0,203
	Ortanca veya ortancalardan birisi	82	7,37	2,85	184,37		
	Son çocuk	107	7,95	4,18	195,09		
Kurban	İlk çocuk	176	11,52	5,07	170,70	5,8	0,055
	Ortanca veya ortancalardan birisi	82	12,20	5,35	185,52		
	Son çocuk	107	13,07	6,22	201,29		

Tablo 4.2'ye göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.3: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akan Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

		Anne eğitim durumu				Kruskall-Walis H testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Zorba	İlkokul	83	7,93	3,87	196,61	6,6	0,157	-
	Ortaokul	85	7,47	3,15	182,50			
	Lise	135	7,23	3,52	173,23			
	Üniversite	55	7,25	2,73	179,27			
	Lisansüstü	7	12,43	8,28	245,36			
Kurban	İlkokul	83	13,22	6,15	201,86	18,7	**0,001***	5-1 5-2 5-3 5-4
	Ortaokul	85	11,12	3,44	172,14			
	Lise	135	11,82	5,88	170,00			
	Üniversite	55	11,42	3,59	185,21			
	Lisansüstü	7	22,86	10,09	324,57			

Tablo 4.3 incelendiğinde çocukların Akran Zorbalığı Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne eğitim durumuna göre zorbalık alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), kurban alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre annesi lisansüstü mezunu olan çocukların kurban alt boyutundan aldıkları puanlar annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4.4: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

		Baba eğitim durumu			Kruskall-Walis H testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	H	p
Zorba	İlkokul	38	7,82	3,12	194,07	1,5	0,824
	Ortaokul	53	7,57	3,37	181,10		
	Lise	163	7,58	4,03	183,30		
	Üniversite	91	7,08	2,37	176,02		
	Lisansüstü	20	8,90	5,59	196,30		
Kurban	İlkokul	38	13,13	6,18	202,36	6,1	0,187
	Ortaokul	53	12,70	6,13	186,57		
	Lise	163	11,98	5,26	184,08		
	Üniversite	91	10,97	3,80	164,09		
	Lisansüstü	20	15,20	9,01	213,98		

Tablo 4.4 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.5: Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

		Sosyoekonomik düzey			Kruskall-Walis H testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	H	p
Zorba	Düşük	47	7,53	3,39	176,95	0,75	0,686
	Orta	294	7,46	3,32	182,83		
	Yüksek	24	8,67	6,39	196,94		
Kurban	Düşük	47	13,00	5,54	210,17	3,78	0,151
	Orta	294	11,79	5,02	178,43		
	Yüksek	24	14,58	9,47	185,83		

Tablo 4.5 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.6: Aile Yapısı Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

		Aile yapısı			Kruskall-Walis H testi		
		N	Mean	ss	Sıra Ort.	H	p
Zorba	Tek ebeveynli aile	15	9,40	6,31	220,20	2,6	0,261
	Çekirdek aile	306	7,48	3,51	180,73		
	Geniş aile	44	7,39	2,96	186,13		
Kurban	Tek ebeveynli aile	15	11,93	5,02	191,00	0,661	0,719
	Çekirdek aile	306	12,10	5,57	181,07		
	Geniş aile	44	12,36	5,40	193,73		

Tablo 4.6' ya göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.7: Okul Başarısı Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

		Okul başarısı			Kruskall-Walis H testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	H	p
Zorba	Düşük	21	7,43	2,68	183,62	0,09	0,956
	Orta	236	7,43	3,24	183,96		
	Yüksek	108	7,83	4,44	180,78		
Kurban	Düşük	21	13,76	5,63	221,40	3,04	0,218
	Orta	236	11,94	5,44	180,15		
	Yüksek	108	12,22	5,65	181,76		

Tablo 4.7' ye göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.8: Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Ailede özel gereksinimli birey olma durumu			Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	Z	p
Zorba	Evet	19	8,47	4,68	197,42	3013	0,483
	Hayır	346	7,50	3,54	182,21		
Kurban	Evet	19	12,42	5,16	194,50	3068,5	0,621
	Hayır	346	12,11	5,54	182,37		

Tablo 4.8 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar ailede özel gereksinimli birey olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.9: Çevrede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Çevrede (komşu, akraba vb) özel gereksinimli birey olma durumu			Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	Z	p
Zorba	Evet	93	7,74	3,52	188,68	1212	0,491
	Hayır	272	7,48	3,64	181,06		
Kurban	Evet	93	12,13	4,68	189,91	1205	0,458
	Hayır	272	12,13	5,78	180,64		

Tablo 4.9 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar çevrede özel gereksinimli birey olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.10: Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Özel gereksinimli arkadaşa sahip olma			Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	ss	Sıra Ort.	Z	p
Zorba	Evet	28	8,39	4,38	201,41	4202	0,271
	Hayır	337	7,48	3,53	181,47		
Kurban	Evet	28	12,18	3,62	208,57	4002	0,176
	Hayır	337	12,12	5,65	180,88		

Tablo 4.10 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanlar özel gereksinimli arkadaşa sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

4.2. Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Tablo 4.11: Cinsiyet Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet				**Mann-Whitney U testi**		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	Kız	230	31,04	8,29	188,80	1419	0,169
	Erkek	135	29,44	9,22	173,11		
Kaçınma	Kız	230	32,14	7,86	188,33	1429	0,207
	Erkek	135	31,51	7,19	173,92		
Acıma	Kız	230	9,23	5,24	198,73	1191	**0,001***
	Erkek	135	7,27	5,14	156,19		
Benzer olma/ Benzerlik	Kız	230	14,36	3,66	186,25	1477	0,441
	Erkek	135	14,00	3,80	177,46		

Tablo 4.11 incelendiğinde Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre kızların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 4.12: Doğum Sırası Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum sırası				**Kruskall-Wallis H testi**		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**KWH**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	İlk çocuk	176	30,55	8,83	185,03		
	Ortanca veya ortancalardan birisi	82	29,49	7,77	163,93	3,9	0,136
	Son çocuk	107	31,04	9,06	194,27		
Kaçınma	İlk çocuk	176	31,40	7,98	176,99		
	Ortanca veya ortancalardan birisi	82	32,52	6,85	186,74	1,15	0,562
	Son çocuk	107	32,27	7,58	190,01		
Acıma	İlk çocuk	176	8,48	5,03	184,03		
	Ortanca veya ortancalardan birisi	82	8,05	5,17	173,07	1,08	0,582
	Son çocuk	107	8,90	5,78	188,92		
Benzer olma/ Benzerlik	İlk çocuk	176	14,09	3,95	180,53		
	Ortanca veya ortancalardan birisi	82	14,21	3,56	180,62	0,474	0,789
	Son çocuk	107	14,48	3,43	188,88		

Tablo 4.12 incelendiğinde Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar doğum sırası değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.13: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Anne eğitim durumu					Kruskall-Wallis H testi		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**KWH**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	İlkokul	83	30,06	8,51	176,52	2,17	0,704
	Ortaokul	85	30,27	8,66	180,24		
	Lise	135	30,79	9,08	190,19		
	Üniversite	55	30,11	8,20	174,77		
	Lisansüstü	7	33,43	7,16	219,36		
Kaçınma	İlkokul	83	31,08	8,16	173,43	2,69	0,611
	Ortaokul	85	32,15	7,12	181,08		
	Lise	135	32,30	7,69	190,71		
	Üniversite	55	31,87	6,57	176,33		
	Lisansüstü	7	31,43	13,30	223,50		
Acıma	İlkokul	83	7,65	5,18	165,63	5,28	0,259
	Ortaokul	85	8,85	5,27	187,22		
	Lise	135	8,52	5,58	182,60		
	Üniversite	55	8,89	4,42	196,55		
	Lisansüstü	7	11,29	6,63	239,00		
Benzer olma/ Benzerlik	İlkokul	83	13,69	3,55	167,37	7,03	0,134
	Ortaokul	85	13,81	3,86	171,97		
	Lise	135	14,65	3,96	196,48		
	Üniversite	55	14,38	2,93	183,30		
	Lisansüstü	7	16,29	3,25	239,86		

Tablo 4.13'e göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar anne eğitim durumu değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.14: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Baba eğitim durumu						**Kruskall-Wallis H testi**		
		Kişi Sayısı	**Ort.**	**ss**	**Sıra ort.**	**KWH**	**p**	**İkili Karşılaştırma**
Etkileşim ve Kabullenme	İlkokul	38	31,24	9,87	203,25	6,3	0,177	-
	Ortaokul	53	30,00	9,73	182,53			
	Lise	163	30,96	8,29	187,75			
	Üniversite	91	30,31	7,97	177,02			
	Lisansüstü	20	26,65	9,17	134,28			
Kaçınma	İlkokul	38	32,21	7,29	188,61	5,6	0,225	-
	Ortaokul	53	31,89	7,08	176,27			
	Lise	163	32,22	8,03	191,10			
	Üniversite	91	32,02	6,86	180,85			
	Lisansüstü	20	28,30	9,10	133,95			
Acıma	İlkokul	38	6,97	3,89	156,08	10,6	**0,031***	1-2 1-3 1-4 1-5
	Ortaokul	53	7,55	5,34	159,47			
	Lise	163	9,33	5,21	200,80			
	Üniversite	91	8,43	5,44	180,66			
	Lisansüstü	20	7,65	6,48	162,05			
Benzer olma/ Benzerlik	İlkokul	38	13,82	3,86	174,30	1,02	0,906	-
	Ortaokul	53	13,96	4,09	179,43			
	Lise	163	14,22	3,79	182,97			
	Üniversite	91	14,66	3,25	190,97			
	Lisansüstü	20	13,80	3,85	172,95			

Tablo 4.14'e göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar baba eğitim durumu değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Eğitim durumları açısından acıma alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Babası ilkokul mezunu olan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar babası ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha düşüktür. Bir başka ifade ile baba

eğitim düzeyi ilkokul üzeri olan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar daha yüksektir.

Tablo 4.15: Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

	Sosyo ekonomik düzey					**Kruskall-Wallis H testi**	
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**KWH**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	Düşük	47	31,68	8,82	201,80	4,44	0,108
	Orta	294	30,10	8,61	177,44		
	Yüksek	24	32,38	8,98	214,35		
Kaçınma	Düşük	47	33,45	6,92	202,52	1,8	0,395
	Orta	294	31,80	7,41	180,03		
	Yüksek	24	30,21	10,73	181,10		
Acıma	Düşük	47	7,62	5,52	157,03	5,3	0,071
	Orta	294	8,50	5,20	184,43		
	Yüksek	24	10,29	5,64	216,31		
Benzer olma/ Benzerlik	Düşük	47	13,57	4,07	171,32	2,5	0,285
	Orta	294	14,26	3,66	182,44		
	Yüksek	24	15,17	3,52	212,73		

Tablo 4.15'e göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar sosyoekonomik düzey değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.16: Aile Yapısı Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

		Aile yapısı				Kruskall-Wallis H testi		
		Kişi Sayısı	**Ort.**	**ss**	**Sıra ort.**	**KWH**	**p**	**İkili Karşılaştırma**
Etkileşim ve Kabullenme	Tek ebeveynli aile	15	32,67	7,20	208,23	4,3	0,113	-
	Çekirdek aile	306	30,60	8,76	185,89			
	Geniş aile	44	28,64	8,32	154,30			
Kaçınma	Tek ebeveynli aile	15	29,93	10,98	176,43	0,998	0,607	-
	Çekirdek aile	306	32,13	7,36	185,35			
	Geniş aile	44	31,05	8,05	168,92			
Acıma	Tek ebeveynli aile	15	5,27	4,01	115,43	6,7	**0,035***	1-2 1-3
	Çekirdek aile	306	8,69	5,29	187,04			
	Geniş aile	44	8,32	5,35	177,97			
Benzer olma/ Benzerlik	Tek ebeveynli aile	15	13,53	3,52	160,37	2,15	0,341	-
	Çekirdek aile	306	14,36	3,63	186,52			
	Geniş aile	44	13,52	4,26	166,25			

Tablo 4.17'ye göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar aile yapısı değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Çekirdek ve geniş aileye sahip çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar tek ebeveyne sahip çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.17: Okul Başarısı Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Okul başarısı					**Kruskall-Wallis H testi**		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**KWH**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	Düşük	21	30,71	9,27	191,71	0,292	0,864
	Orta	236	30,45	8,83	183,90		
	Yüksek	108	30,41	8,26	179,34		
Kaçınma	Düşük	21	31,52	7,29	174,43	0,202	0,904
	Orta	236	32,07	7,38	182,63		
	Yüksek	108	31,63	8,23	185,48		
Acıma	Düşük	21	6,14	3,89	135,24	5,9	0,051
	Orta	236	8,43	5,37	181,41		
	Yüksek	108	9,13	5,23	195,76		
Benzer olma/ Benzerlik	Düşük	21	15,24	2,83	207,43	3,17	0,205
	Orta	236	13,98	3,74	176,13		
	Yüksek	108	14,56	3,77	193,27		

Tablo 4.17 incelendiğinde Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar okul başarısı değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 4.18: Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Ailede özel gereksinimli birey olma durumu					**Mann-Whitney U testi**		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	Evet	19	32,42	8,07	210,47	2765	0,243
	Hayır	346	30,34	8,70	181,49		
Kaçınma	Evet	19	32,84	6,92	195,18	3055	0,604
	Hayır	346	31,86	7,66	182,33		
Acıma	Evet	19	5,84	3,72	129,87	2277	**0,024***
	Hayır	346	8,65	5,32	185,92		
Benzer olma/ Benzerlik	Evet	19	14,63	3,17	191,71	3121	0,711
	Hayır	346	14,21	3,74	182,52		

Tablo 4.18 incelendiğinde Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar ailede özel gereksinimli birey olma durumu değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre ailesinde özel gereksinimli birey olmayan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar ailesinde özel gereksinimli birey olan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 4.19: Çevrede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Çevrede (komşu, akraba vb) özel gereksinimli birey olma durumu					**Mann-Whitney U testi**		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	Evet	93	31,49	8,00	194,99	1153	0,203
	Hayır	272	30,10	8,87	178,90		
Kaçınma	Evet	93	33,65	6,32	206,30	1048	**0,013***
	Hayır	272	31,31	7,93	175,03		
Acıma	Evet	93	7,99	4,66	177,75	1215	0,577
	Hayır	272	8,68	5,48	184,80		
Benzer olma/ Benzerlik	Evet	93	14,42	3,52	187,19	1225	0,656
	Hayır	272	14,16	3,78	181,57		

Tablo 4.19 incelendiğinde Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar çevrede özel gereksinimli birey olma durumu değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, acıma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre çevresinde özel gereksinimli birey olan çocukların kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar çevresinde özel gereksinimli birey olmayan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 4.20: Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Özel gereksinimli arkadaşa sahip olma					**Mann-Whitney U testi**		
		Kişi Sayısı	**Ortalama**	**ss**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Etkileşim ve Kabullenme	Evet	28	32,79	7,92	216,41	3782	0,081
	Hayır	337	30,26	8,71	180,22		
Kaçınma	Evet	28	34,21	6,09	216,54	3779	0,079
	Hayır	337	31,72	7,71	180,21		
Acıma	Evet	28	6,18	4,04	137,57	3446	**0,017***
	Hayır	337	8,70	5,33	186,77		
Benzer olma/ Benzerlik	Evet	28	14,75	2,99	193,98	4410	0,565
	Hayır	337	14,18	3,76	182,09		

Tablo 4.20'e göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanlar özel gereksinimli arkadaşa sahip olma durumu değişkenine göre etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0,05$), acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre özel gereksinimli arkadaşı olmayan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar özel gereksinimli arkadaşı olan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksektir.

Tablo 4.21: Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği ile Akran Zorbalığı Ölçeği Arasındaki Korelasyon

		Etkileşim ve Kabullenme	Kaçınma	Acıma	Benzer olma/ Benzerlik
Zorba	r	**-,181****	**-,208****	,038	**-,177****
	p	,001	,000	,474	,001
Kurban	r	-,085	**-,177****	-,010	**-,136****
	p	,107	,001	,854	,009
	N	365	365	365	365

Tablo 4.21'ye göre Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin zorbalık alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre çocukların zorbalık alt boyutundan aldıkları

puanlar artıkça, etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarından aldıkları puanlar azalmaktadır. Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin kurban alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre çocukların kurban alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça, kaçınma ve benzer olma alt boyutlarından aldıkları puanlar azalmaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1 Akran Zorbalığı Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda zorba ve kurban alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanların anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuca göre kız çocuklarla erkek çocukların zorbalıkta bulunma ve zorbalığa uğrama bakımından birbirleriyle benzer davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Çocukluk döneminde cinsiyete göre net bir biçimde farklılaşmayan zorba ve kurban davranışlarında çocukların yetiştirilme tarzları, çevrenin etkisi, sosyal medyanın rolü, anne babaların kız ve erkek çocuklarına atfettikleri cinsiyet kalıpları gibi nedenlerin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Andreou (2000) ile Mynard ve Joseph (2000), zorbalık ve kurban alt boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu araştırmalarında, zorbalıkta bulunma ve zorbalığa uğrama açısından erkeklerle kızlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gültekin ve Sayıl (2005) çalışmalarında sözel zorbalığa uğrama açısından cinsiyete dayalı farklılığın olmadığını bulmuşlardır. Burnukara ve Uçanok (2012) ilk ve orta ergenlik dönemlerinde akran zorbalığını araştırdıkları bir çalışmada, zorbalığa maruz kalmada cinsiyetler arası anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz'ün (2017) ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını incelediği bir çalışmasında eşyalara zarar verme mağdur alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelenk ve Yıldızlar' ın (2019) ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığını incelediği bir çalışmasında zorbalık ve mağduriyet durumları için cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Literatürde yer alan bir çok araştırmada zorbalık ve mağduriyet alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır (Ayas ve Piskin, 2011; Mohseny vd., 2019; Yurtal ve Cenkseven, 2019;). Ayrıca zorba kurban ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalarda erkek çocukların kız çocuklara oranla zorbalığa daha çok uğradıkları sonucu elde edilirken (Hunter vd., 2004; Wolke vd. 2001; Collins vd., 2004); bazı çalışmalarda ise akran zorbalığına uğrayan kız çocuklarının erkeklere oranla daha fazla sayıda olduğu görülmüştür (Eisenberg vd. 2003; Veenstra vd. 2005).

Araştırma sonucunda doğum sırası değişkenine göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanların anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ebeveynlerin tüm çocuklarını benzer şekilde yetiştirdiği ve kardeşlerin benzer tutumlara sahip olduğu düşünülmektedir. Yine doğum sırasından çok okul ve arkadaş ortamı gbi çevresel koşulların zorbalıkta daha etkili olduğu düşünülmektedir Öztürk (2019) ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü bir çalışmasında çocukların zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları ile doğum sırası arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Bu çalışma araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda Akran Zorbalığı Ölçeği'nden alınan puanların zorba alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Günümüzde çocuk eğitimi konusunda çok fazla bilgi ve kaynağa ulaşma imkanı olduğu için, annelerin kendilerini çocuk gelişimi konusunda geliştirdikleri varsayılabilir. Böylece annelerin eğitim durumlarının çocuk yetiştirmedeki olumsuz etkileri azalabilir. Çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini annelerin eğitim durumundan çok çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ile ilgili olduğu söylenebilir. Kale ve Demir'in (2017) ilkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada anne eğitim durumu ile zorba olma durumuna ilişkin istatistiksel anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu çalışma araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda kurban alt boyutu anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmada annesi lisansüstü mezunu olan çocukların kurban alt boyutundan aldıkları puanlar annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan çocuklardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi zor ve çok zaman alan bir süreçtir. Yüksek lisans eğitimi alan annelerinin bu süre içinde çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramadıkları varsayılırsa çocuklarını ihmal ettikleri düşünülebilir. Bu nedenle kurban alt boyut puanlarının yüksek çıktığı değerlendirilebilir. Yine yüksek lisans mezunu anneler çocuklarına problemleri zorbaca davranışlar uygulamadan çözmeyi öğretmiş olabilir. Zorbalık uygulamanın yanlışlığına vurgu yaparken zorbaca davranışlardan kendini koruma konusunda çocuklarına yeterince destek vermemiş olabilir.

Araştırma sonucuna göre zorba ve kurban alt boyutlarından alınan puanlar baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Babaların eğitim düzeyinden çok çocuklarına rol model olma durumlarının ve çocuk yetiştirme

tutumlarının daha önemli olduğu düşünülmektedir. Coşkun (2018) benzer bir sonuca ulaşarak, babanın eğitim durumunun zorba/kurban grubunda etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kazancı ve İlci' nin (2018) ilkokul ikinci kademe öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada baba eğitim durumu ile akran zorbalığına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Kale ve Demir'in (2017) ilkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada baba eğitim durumu ile zorba olma durumuna ilişkin anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Alanyazında yer alan bu çalışmalar araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Sosyoekonomik düzey değişkenine göre Akran Zorbalığı Ölçeği' nden alınan puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonucun çalışmaya dahil olan çocukların aile yapılarının benzer olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. İlköğretim okulunda eğitim gören çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, zorbalığa maruz kalma düzeyleri ile maddi yetersizlik arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetinkaya vd., 2009). Özkan ve Çiftçi (2010), düşük maddi gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların olduğu okullarda zorbalık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zorba ve kurban alt boyutları aile yapısına göre incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği' nden alınan puanların anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Anne babaların bireysel özellikleri, aile yapısı gibi çeşitli etkenler çocukların ileride nasıl bir insan olacağını belirleyen faktörlerden birkaçıdır. Ebeveynler çocukların zorbaca davranışlar sergilemelerinde etkili olabileceği gibi bu konuda etkisiz de kalabilirler. Aile yapısı ile birlikte anne baba tutumlarının da çocukların zorba/kurban olma durumlarıyla ilişkili olduğu değerlendirilebilir (Aydın, 2016). Gür' ün (2019) çalışmasında aile yapısının zorba/kurban grubunda etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu araştırmada elde edilen sonucun tersi yönünde bulgulara da ulaşılmıştır. Gürsoy (2010) yaptığı çalışmasında tek ebeveynli ailelerde yetişen çocuklarda zorbalığa uğrama düzeyleri yüksek çıktığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda zorba ve kurban alt boyutlarından alınan puanlar okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akademik yönden başarılı çocukların zorbalık yapmayacakları, akademik seviyesi düşük okullarda

eğitim gören öğrencilerin ise zorbaca davranışlarda bulunabilecekleri yönünde önkabul vardır. Ancak ders başarısı yüksek öğrenciler de arkadaşlarına karşı zorbaca davranabilmektedir. Zorbaca davranışlar göstermede akademik başarıya göre benlik saygısı daha önemli olduğu varsayılmaktadır. Okul başarısı düşük bir çocuğun benlik saygısı yüksekse zorbaca davranışlardan kaçınabilir. Polat ve Bayraktar (2016) ergenlerle yürüttüğü bir çalışmasında çocukların okudukları okullar arasında siber mağduriyet ölçeği puanı bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma bu yönüyle araştırmayı destekler niteliktedir. Alanyazına bakıldığında elde edilen bulgunun tersi yönünde pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Özdemir (2020) akran zorbalığı ile ilgili yürütmüş olduğu araştırmasında, sınıfını herhangi bir belge almadan geçen çocukların zorbalık tutum puanlarının, teşekkür belgesi alarak bir üst sınıfa geçen çocukların zorbalık tutum puanlarından daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Eisenberg'e (2003) göre okul başarısı yüksek olan çocukların akran zorbalığı oranları düşüktür. Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) çocukların okul başarıları ile akran zorbalığı arasında zıt yönde bir ilişki olduğundan bahsetmektedir.

Araştırma sonucunda zorba ve kurban alt boyutlarından alınan puanlar ailede özel gereksinimli birey olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Örneklem grubunundan 19 çocuk ailesinde özel gereksinimli birey bulunduğu seçeneğini işaretlemiştir. 346 çocuğun ailesinde ise özel gereksinimli birey bulunmamaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklardan büyük bir bölümünü ailesinde özel gereksinimli birey olmayan çocuklar oluşturduğu için anlamlı bir sonuca ulaşılamadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda zorba ve kurban alt boyutlarından alınan puanlar çevrede özel gereksinimli birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Zorbalık gösteren çocukların yaşadığı çevre ve iletişim kurduğu insanların yapısı çok önemlidir. Zorba ya da kurban çocukların yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin varlığı onlara farklı sosyal beceriler kazandırabilir. Çalışmaya dahil olan çocukların benzer çevresel koşullara sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu çevrelerinde özel gereksinimli birey olmadığını iletmiştir.

Araştırma sonucunda zorba ve kurban alt boyutlarından alınan puanlar özel gereksinimli arkadaşa sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özel gereksinimli arkadaşa sahip çocukların zorbaca davranışlara

sahip olmadığı düşüncesi daha çok hakim olsada çocukların geçmiş yaşantılarının, yetiştirilme tutumlarının, okulda verilen eğitimin daha önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu özel gereksinimli bir arkadaşa sahip olmadığını iletmiştir. Verilerin homojen bir dağılım göstermemesi de sonucu etkilemiş olabilir.

5.2 Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzerlik alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nden alınan puanların anlamlı farklılık göstermezken; acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız çocuklarının acıma alt boyutundan aldıkları puanlar erkeklere göre daha yüksektir. Beyoğlu (2018) çalışması incelendiğinde kız çocukların özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının erkek çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Cincioğlu (2016) yaptığı bir araştırmada kız çocukların özel gereksinimli çocuklara yönelik erkek çocuklara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki araştırmalara bakıldığında genel olarak kız çocuklarının özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının erkek çocuklara göre pozitif yönde olduğu görülmektedir. Sosyal yaşamda kızların erkeklere göre daha duygusal ve merhametli olduğu önkabulü vardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yüklenen toplumsal cinsiyet kalıpları ve öğretilen cinsiyet rolleri, acıma duyguları bakımından çocukları farklılaştırmış olabilir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzerlik alt boyutları doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, farklı doğum sırasına sahip çocukların engelli bireylere yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduklarını göstermektedir. Uzun 'un (2013) normal gelişim gösterenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında çocukların kardeşi olup olmama değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu sonucu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Doğum sırasının çocukların kişilik gelişiminde, toplumsal rol ve sorumluluklarının şekillenmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Ünal, 2009). Ancak doğum sırasından daha çok çocuk yetiştirme tutumlarının ve

okul, öğretmen, medya gibi çevresel koşulların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü tutumlar sonradan kazanılmakta ve geliştirilebilmektedir. Ayrıca günümüzde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık çalışmalarına artık daha fazla önem verilmektedir. Doğum sırası gibi biyolojik faktörlerden çok çevresel faktörlerin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzerlik alt boyutları anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırmada anne eğitim seviyelerinde homojen bir dağılım görülmemektedir. Çalışmaya katılan çocukların anneleri genel olarak lise mezunu olduğu için anlamlı bir farklılık oluşmadığı değerlendirilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli bireylere yönelik tutumda eğitim düzeyinden çok annenin merhametli olma gibi kişilik özellikleri, çocuk yetiştirme tutumları, özel gereksinimli bireylere ilişkin yaşantısı gibi faktörler etkili olabilir. Çünkü çocuklar ebeveynlerinin davranışlarını rol model alırlar. Uzun'un (2013) normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayral vd. (2014) yaptıkları bir çalışmada özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda anne öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Farklı sonuçların görüldüğü araştırmalara da literatür incelendiğinde ulaşmak mümkünüdür. Terzi, Manav ve Muslu (2020)'nun öğrencilerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını incelediği araştırmada, anne eğitim durumu düşük olan çocukların olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda anne eğitim durumu değiştikçe çocukların tutumlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzerlik alt boyutlarından alınan puanlar baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken; acıma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babası ilkokul mezunu olan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar babası ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha düşüktür. Bir başka ifadeyle baba eğitim düzeyi ilkokul ve üzeri olan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar daha yüksektir. Kültürümüzde babanın etkin rolü değerlendirildiğinde babanın eğitim düzeyi çocukların kişisel ve

sosyal gelişimleri bakımından önemlidir. Çocuk yetiştirme konusunda sergilenen tutum açısından aile üyeleri üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir (Yılmaz vd., 2021). Babalarını rol model alarak yetişen çocuklarda babaları gibi davranma eğilimleri olacaktır. Bu bakımdan babalarının eğitim seviyesi yükselen çocuklarda bilinç ve farkındalığın da artacağı beklenebilir. Bulduk (2014) araştırmasında baba eğitim seviyesine göre incelediğinde anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Çalışmanın bu sonucu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzerlik alt boyutlarından alınan puanlar sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde Gümüş ve Tan (2015) çalışmalarında ailelerin sosyoekonomik düzeyi farklı olan çocukların, özel gereksinimli çocuklara ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırmaya alınan çocukların benzer sosyo ekonomik düzeye sahip olduğu düşünülmektedir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumu maddi kaynaklardan çok sahip olunan kişilik özelliklerinin etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzerlik alt boyutlarından alınan puanlar aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çekirdek aileye sahip çocukların acıma puanlarının tek ebeveyne sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca geniş ailede yer alan çocukların acıma puanları tek ebeveynli çocukların acıma puanlarından daha yüksektir. Aile yapısında oluşan değişimler ailenin bütün üyelerini etkilemektedir (Kaner, 2010). Türkiye'de bütün Dünya'da olduğu gibi tek ebeveyni ile birlikte yaşayan çocuk sayısı artmaktadır (TUİK,2017). Çocukların günlük hayatta yaşadıkları öfke, acıma ya da üzüntülerini tek ebeveyne daha fazla yansıttıkları ve bu durumda ebeveynin etkili iletişimi sürdürmede zorlandığı vurgulanmaktadır. Tek ebeveyni ile beraber yaşayan çocuklarda psikolojik sorunlara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu nedenle zaman zaman empati kurmakta zorlanmaktadırlar (Uzun, 2013). Bu nedenle tek ebeveyni ile yaşayan çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik acıma puanları düşük çıkmış olabilir. Gümüş ve Tan'ın (2015) kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları incelediği bir çalışmasında ailedeki üye sayısı azaldıkça özel gereksinimli çocuklara yönelik pozitif tutum düzeyinin düştüğü görülmüştür.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve benzerlik alt boyutlarından alınan puanlar okul başarısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durumda, akademik başarısı farklı olan çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Okul başarısından çok okulda verilen eğitimin, özel eğitimle ilgili bir ders alıp almadıklarının, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığının daha önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzerlik alt boyutlarından alınan puanlar ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken; acıma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre ailesinde özel gereksinimli birey olmayan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar ailesinde özel gereksinimli birey olan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Çocuklar aile ortamında özel gereksinimli birey ile yaşadığından, içinde bulunduğu durumu normalleştirerek kabullenme yaşamış olabilir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere acıma puanlarının düşük çıktığı düşünülebilir. Çocuklar hem yaşamış oldukları deneyimlerden örtük öğrenir hem de öğretimsel uygulamalar yoluyla öğrenir. Günlük yaşamda edindikleri bu öğretiler ise tutum ve davranışlarını etkiler. (Magiati ve Dockrell, 2007). Gümüş ve Tan'ın (2015) kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları incelediği çalışmasında çocukların ailelerinde özel gereksinimli birey bulunması bakımından özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, acıma ve benzerlik alt boyutlarından alınan çevrede özel gereksinimli birey olma durumuna göreanlamlı farklılık göstermezken; kaçınma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çevresinde özel gereksinimli birey bulunan çocukların kaçınma puanları,olmayan çocuklardan anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Gümüş ve Tan'ın (2015) kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları incelediği çalışmasında çocukların çevrede özel gereksinimli birey bulunması değişkeni bakımından özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca Armstrong vd. (2016) gerçekleştirdiği bir araştırmada çocukların engelli bireylere yakınlığının artmasıyla tutumlarının da değişeceği yönünde ifadeler bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun özel gereksinimli birey ile beraber zaman geçirmesi ile

tutum geliştirme arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülebilir. Literatürdeki benzer sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Özel gereksinimli bireylerle yaşamak sorumluluk gerektirmektedir. Gerek maddi gerekse de manevi olarak yıpranmaya neden olabilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar davranış problemine sahip olabilmekte bu süreci yönetmek aile bireylerini ya da çevredeki diğer bireyleri yorabilmektedir. Çocuklar çevrelerinde özel gereksinimli çocuğa sahip kişilerin yaşadıkları zorlukları görmüş olabilirler. Bu nedenle çevresinde özel gereksinimli birey olan çocukların kaçınma lat boyutundan aldıkları puanlar yüksek çıkmış olabilir.

Araştırma sonucunda etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzerlik alt boyutlarından alınan puanlar özel gereksinimli arkadaşa sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken; acıma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre özel gereksinimli arkadaşı olmayan çocukların acıma alt boyutundan aldıkları puanlar özel gereksinimli arkadaşı olan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Okul ortamında kaynaştırma uygulamaları neticesinde normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocuklar aynı sınıfta eğitim görebilmektedir. Sürekli birbirlerini görmeleri, sınıfı ve okulu paylaşmaları, öğrencileri iletişim halinde olmaya itecek ve arkadaş ilişkileri geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Arkadaşlık bağıyla yürütülen ilişkiler öğrencilerin özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutum geliştirmesinde fırsatlar oluşturduğu varsayılabilir.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin zorbalık alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin kurban alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Zorbaca davranışlara sahip çocukların aynı davranışları özel gereksinimli akranlarına da uygulayacağı ve empati yeteneğinden yoksun oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle zorbalık düzeyi artıkça benzer olma, etkileşim ve kabullenme düzeyleri azalmış olabilir. Zorbaca davranışa sahip çocukların özel gereksinimli akranlarından kaçınmaması zorbaca davranışları onlara uygulaması beklenen bir durumdur. Kurban olan çocukların özel gereksinimli çocuklardan kaçınmamasının nedeni ise kendiside zorluk yaşadığı için özel

gereksinimli çocuğun yaşadığı zorlukları anlıyor olması olabilir. Her ne kadar kurban çocuklar özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurmaktan çekinmese de özgüven eksiliğinden dolayı benzer olma psikolojisine girmek istememiş olabilirler.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Akran Zorbalığı Ölçeğinin zorba boyutu ile cinsiyet, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çevrede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda kurban boyutu ile anne eğitim durumu ve aile yapısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet , doğum sırası, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çevrede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinin etkileşim ve kabullenme alt boyutu ile cinsiyet, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çevrede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinin kaçınma alt boyutu ile cinsiyet , doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken, çevrede özel gereksinimli birey olma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinin acıma alt boyutu ile doğum sırası, anne eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, okul başarısı, çevrede özel gereksinimli birey olma durumu, yakın arkadaşa sahip olma değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonusuna ulaşılmıştır.Cinsiyet, baba eğitim durumu, aile yapısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkeni arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinin benzer olma/benzerlik alt boyutu ile cinsiyet , doğum sırası, anne eğitim durumu, baba

eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, okul başarısı, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çevrede özel gereksinimli birey olma durumu, özel gereksinimli arkadaşa sahip olma değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin zorbalık alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği'nin kurban alt boyutu ile Akran Zorbalığı Ölçeği'nin kaçınma ve benzer olma alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda akran zorbalığını önlemek için sınıf ve okul çapında eğitim programları uygulanabilir. Uygulanan eğitim programına aileler de dahil edilerek farkındalık sağlanabilir.
- Akran zorbalığı davranışı gösterme eğilimi olan çocukların okullarda tespiti için, okul rehberlik biriminden faydalanılabilir. İhtiyaç analiz çalışmaları ve problem davranışı içeren çalışmalar yapılabilir.
- Akran zorbalığının nedenlerini belirlemek için ön bir çalışma yapılabilir.Yapılan çalışma sonucunda çıkan sonuçlar ile ilgili eğitim düzenlenebilir ya da projeler yapılabilir.
- Okul ve çevresinde öğrencilerin akran zorbalığına uğramalarının önüne geçebilmek için nöbetçi öğretmen, kamera sistemi gibi önlemler alınabilir.
- Çocukların hem aile ortamında hem de sosyal çevresinde şiddete tanık olma durumunun önüne geçilmelidir. Aynı şekilde medyada da karşılaşabileceği şiddet sahnelerinin de önüne geçilmelidir. Çocuklarla beraber televizyon seyretmek, daha fazla sosyal aktivite yapmak, izlenecek programları önceden belirlemek etkili olabilir.
- Çalışmalardan elde edilen bulgulara göre kontrolsüz ortamlarda daha fazla akran zorbalığına uğrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akran zorbalığının önüne geçmek adına çocuklar için mümkün olduğunca kontrollü eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

- Okul ortamlarında zorbalara göre kurban öğrencilerin fark edilmesi daha zor olduğundan, kurbanları belirlemek ve korumak için önlemler alınabilir.
- Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için farklılıklara saygı ilkesini benimsemeleri sağlanabilir.
- Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranları ile daha fazla zaman geçirmelerine imkan sağlamak adına ortak görevler verilen proje ödevleri planlanabilir.
- Kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak sistemli bir şekilde devam etmesi çocukların birbirlerini kabul etmeleri için önerilebilir.
- Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerinde sorumluluğu oldukça fazladır. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler ile ilgili eğitim almaları sürecin verimliliği ve etkinliği açısından önemlidir.
- Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinim gösteren çocukların ailelerinin bir araya gelebileceği programlar düzenlenebilir
- Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda öğrenci sayıları fazla olmaması akran zorbalığını önleme açısından önerilebilir.
- Araştırma sadece sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler ile sınırlı kalmayıp okul öncesi ve lise de sürdürülebilir.
- Kaynaştırma eğitimi veren okullarda eğitim gören normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar için sosyal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akbaba, S. (2004). Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Pegem A Yayımcılık.

Açıkgöz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum: Kartepe ili örneği. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Akçamete, G. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akkök, F. (1999). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, (Öğretmen El Kitabı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Aksaray, P. D. S. (2011). Siber Zorbalık. Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 20(2).

Aksoy, E., Kara, Ö., Yılmaz, E., Çoknaz, H. ve Aksoy, P. (2020). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 70 (13), 625-632.

Aksütoğlu, O. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Karşı Tutumu. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aktan, K. ve Divrengi, M. (2010). Farkındayım, Farklılıklara saygılıyım. Ankara: Eğiten Kitap.

Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(02).

Alderfer, M. A., Wiebe, D. J. ve Hartmann, D. P. (2001). Social behaviour and illness information interact to influence the peer acceptance of children with chronic illness. British Journal of Health Psychology, 6(3), 243-255.

Alımcı, D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı Ve Sosyal Görünüş Kaygıları İle Kendine Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans Tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk Çağında Kabadayılık/Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı. Türk Pediatri Araştırma Dergisi, 42, 19–25.

Alper, S. İ. (2008). İlköğretimde zorbalık. Bursa Uludağ Üniversitesi

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. Aggressive Behavior, 26: 49-56.

Aral, N. (2011). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. İstanbul: Morpa yayıncılık.

Atalay, A. (2010). Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Atav, P. Ü., ve Baran, G. (2020). Çalışan ve çalışmayan ergenlerin zorbalık davranışının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 151-163.

Atkın, B. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.). İlköğretimde Özel Eğitim, 19-64, Ankara: Nobel

Au, K. W. ve Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. International Journal of Rehabilitation Research, 29(2), 155-160. doi:10.1097/01.mrr.0000210048.09668.ab.

Avramidis, E.,Bayliss, P. ve Burden, R. (2010). A survey into mainstraem teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in local education authority, Educational Psychology, 20(2), 203-211.

Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. İlköğretim Online, 11 (2), 369-380.

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. Elementary Education Online, 10(2).

Aydar, G. (2019). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığı (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (2016). Ailede Çocuk ve Ebeveynle İlişki. M. Aydın (Der.), Sistematik Aile Sosyolojisi, Konya: Çizgi, 195-213.

Baar, P. (2012). Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts . Amsterdam:Utrecht University.

Bakema, C. (2010). How to stop bullying in schools - a Dutch way. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 52(3).

Banks, R. (1997). Bullying in Schools. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Barfield,J.P., Hannigan-Downs, S., ve Lieberman, L. J. (1998). Implementing peer tutor strategies for practitioners. Physical Educator, 55 (4), 211-220.

Baş, E. (2021). Ortaöğretimde akran zorbalığı, zorba/mağdur olmayı etkileyen kişisel ve çevresel unsurlar-Samsun örneği. (Yüksek lisans tezi). Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sinop.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.

Batu, S. ve Kırcaali iftar, G. (2005). Kaynastırma. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma.(6. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., İftar, G. K., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50.

Bilgiç, E. (2007). İlköğretim 1. kademede görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220611).

Borg, M.G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and Their Victims. Educational Psychology, 18, 433-444.

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., ve Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. Prevention science, 10(2), 100-115.

Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). Ilk ve orta ergenlikte akran zorbaligi: Gerçeklestigi yerler ve bas etme yollari. Turk Psikoloji Yazilari, 15(29), 68.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Card, N. A., ve Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. School psychology quarterly, 23(4), 451.

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

Cavkaytar, A. (2012). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 1-28), Ankara: Pegem Akademi.

Clegg, J.A., ve Standen, P.J. (1991). Friendship among adults who have developmental disabilities. American Journal on Mental Retardation, 95, 663- 667.

Coloroso, B. (2003). The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school. New York: Harper Collns Publishing

Coşkun, A. (2018). Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi (Yüksel lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı, Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 81-92.

Çayır, A. (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214105)

Çelebi, N. (2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. A. Bakioğlu (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık

Çelik, G. (2019). Görme engelli öğrencilerin ailelerinin, olağan gelişim gösteren akranlarının, akran ailelerinin, öğretmenlerinin, görme engelli öğrencilere ilişkin tutumları. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, K. ve Kurnaz, A. (2017). Özel gereksinimli öğrencilerin giyinme güçlüğü ve tercihlerinin veli ve öğretmen görüşlerine dayalı incelenmesi. Araştırma ve Deneyim Dergisi, 2(2), 79-98.

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

Çiçek Gümüş, E., Öncel, S., Güngörmüş, Z. ve Mesiäislehto-Soukka, H. (2021). Engelli bireylerle çalışan meslek gruplarının mesleki ve sosyal deneyimleri ve

tutumlarına yönelik nitel bir araştırma: Finlandiya'dan bir örnek. Sağlık Hizmetlerinde Sosyal Hizmet , 60 (3), 300-317.

Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. Sak, U ve Toraman, S. (Ed.), Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri içinde (s.11-42), Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü.

Çolak, A. (2001). Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demanet, J., Houtte, M.V. 2012. The Impact of Bullying and Victimization on Students' Relationships. American Journal of Health Education, 43(2): 104-113.

Demiröz, A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Tutumları İle Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi, 2(3), 25-39. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000042

Dölek, N. (2001). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320413)

Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul

Eisenberg, N. (2003). Prososyal davranış, empati ve sempati. Refah : Yaşam boyu olumlu gelişme , 253-265.

Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(02), 309-328.

Elliot, M. (1992). Bullying A practical guide to coping for school. Harlow:Longman Group UK.

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). Özel Eğitime Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları. No.156.

Erbaş, M. K., Güçlü, M., ve Zorba, E. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumlarının, psikomotor beceri düzeylerine etkisi. Spormetre. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10(4), 131-138.

Ergün, D. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim 6., 7., ve 8. Sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, İstanbul.

Ergün, N. (2015). Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, A. (2005). Bilimsel araştırma sarmalı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fazlıoğlu, Y., ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştirmaya ilişkin tutumlarinin incelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 223-234.

Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., Holley, S., Deighton, J., ve Wolper, M. (2015). Mental Health Difficulties in Early Adolescence: A Comparison of Two Cross-

Sectional Studies in England From 2009 to 2014. Journal of Adolescent Health, 502-507.

Genç, M. (2007). Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Girgin, B. A., ve Balcı, S. (2015). Fiziksel engelli çocuk ve ailesinin evde bakım gereksinimi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(2), 305-317.

Girli, A. ve Atasoy, S. (2008) The view of autistic and mental retarded inclusion students about their peers and school experiences. 2.International conference on special education "sharing knowledge & experience around the world.(ICOSE) Marmaris, Muğla-Turkey.

Goossens, F., Vermande, M., ve Van der Meulen, M. (2012). Pesten op school: Achtergronden en interventies. Den Haag: Boom.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. Educational Science, Theory& Practice, 12(4), 2789-2799.

Gökler, R. (2007). İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 235698)

Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 511-537.

Gresham, F. M. (1986). Conceptional and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. Journal of Clinical Child Pyschology, 15(1), 3-15.

Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. Education and Treatment of Children, 20(3), 233-250.

Guralnick, M. (1990). Social competence and early intervention. Journal of Early Intervention, 14, 3-14.

Gül, S.O. ve Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. Education and Science, 40(180), 169-195.

Güleryüz, B., ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(3), 53-64.

Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 15, 47-61.

Gümüş, E.Ç ve Öncel, S. (2020). Validity and Reliability of The Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale in Turkey: A Methodological Study. Florence Nightingale Journal of Nursing, 28(1), 1-12

Gümüş, M. ve Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 79-94. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/download/article-file/160452

Güner, F. (2009). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Kars.

Gür, N. (2019). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akran zorbalığı ve eşlik eden duygusal davranışsal sorunlar; Bursa ili örneklemi (Uzmanlık Tezi). Uludağ Üniversitesi Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Bursa.

Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. Turkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics, 3(2), 175-81.

Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 67- 73.

Gürsoy, E. C. (2010). Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve alınan sosyal zorbalığa maruz kalmanın incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi.

Güven, Y., ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (1), 415-432.

Hanley, A. J. ve Gibb, B. E. (2011). Verbal Victimization and Changes in Hopelessness Among Elementary School Children, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40 (5), 772–776.

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. International Journal of Behavioral Development, 26(2), 167-176.

Horner-Johnson, W., Keys, C., Henry, D., Yamaki, K., Oi, F., Watanabe, K., and Shimada, H., et al. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research; 46, 365-78.

Helgeland, A. ve Lund, I. (2017). Children' s voices on bullying in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 45 (1), 133-141. doi:10.1007/s10643- 016-0784-z

Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü. İlköğretim Online, 9(3), 1159-1173.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum, Algı, İletişim. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 23, 169-176.

Kaner, S. (2000). Özel Eğitime Giriş Dersinin, Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engellilere Yönelik Tutumlarına Etkisi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(1), 32-43.54.

Kaner S. (2010). Aile Katılımı ve İşbirliği. (Ed: Sucuoğlu B.) Zihin Engelliler ve Eğitimi. s. 352-599, Ankara: Kök Yayıncılık.

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

Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. TÜBAV Bilim Dergisi, 10(3).

Kapıkıran N.A. ve Fiyakalı C.(2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. Pamukkale Üniversitesi Dergisi, 18, 1-7.

Karadağ, F., Demirtaş, V. Y. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(31), 191-215.

Karahan, B. G. ve Kuru, E. (2015). Ortopedik, görme ve işitme engelli öğrenciler için beden eğitimi ve spor dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. CBU Beden Egitimi ve Spar Bilimleri Dergisi, S: 10 (1).

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayınevi.

Karataş, H., 2011. İlköğretim Okullarında Zorbalığa Yönelik Geliştirilen Programın Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.

Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi, 61-74.

Kargın, T. (1999). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engeline ilişkin bilgi düzeyleri ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumları (Doklora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.55. Koç, Z. (2006). Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 27-39.58.

Karşal, E. ve Malkoç, T. (2013). Okul Öncesi Dönemi İşitme Engelli Çoçuklarda Müzik Eğitimi. The Journal of Academic Social Science Yıl, 1, 168-181.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları. Gaziantep University Journal of Social Sciences.

Kazancı, F., ve İlci, B. H. (2018). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde spor yapma durumlarına göre atılganlık ve akran zorbalığı özelliklerinin incelenmesi, Bitlis ili örneği. Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi, 1(1), 25-30.

Khinkanina, A. (2014). Exhibiting Affiliation with Disabled Children in Diverse Social Development Situations. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146, 240–245. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.121

Krahe, B. ve Altwasser, C., (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons With Physical Disabilities: An Experimental Intervention. J. Community Appl. Soc. Psychol., 16, 59–69.

Kocaşahn, N. (2012). Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık (Yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, Z. (2006). Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Associations With Attachment Style and Perceived Parenting. Journal of School Violence, 12(2): 174–192.

Kowalski, Robin M. ve Limber, Suzan P. (2007). Electronic bullying among middle School students. Journal of Adolescent Health, 41(6), 22–30.

Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(01), 37-48.

Kutlu, F. (2005). The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Turkey.

Kutlu, F. ve Aydın, G. (2010). Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu. Türk Psikoloji Yazıları, 13 (25), 1-12.

Külcü, P. D. (2015). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Langher, V., Ricci, M. E., Reversi, S. ve Citarelli, G. (2010). Disabled students and the quality of relationships within the class. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 2295-2299.

Llewellyn, N. (2015). Peer Victimization Across The School Years: Consequences For Middle School Social Goals (Thesis, Doctor of Philosophy). University of Illinois at Urbana Champaign.

McPherson, M., Arango, P. ve Fox, H. (1998). A new definition of children with special health care needs. Pediatrics 102(1): 137-139.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı. Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf. Erişim tarihi: 11.05.2021.

Modin, B., Laftman, SB. ve Östberg, V (2015). Bullying in context: An analysis of psychosomatic complaints among adolescents in Stockholm. Journal of School Violence, 14: 382–404, 2015

Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. Aggressive Behavior, 26(20) 169-178.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pila, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. Journal of American Medical Association, 285(16), 2094-2100.

Newton, D. (2003). Teaching study skills and learning strategies to therapists, teachers and tutors: how to give help and hope to disorganized students. Perspectives, 29(1). Erişim adresi: http://resourceroom.net/older/ida_studyskills.html. Erişim tarihi: 11.05.2021.

Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları. Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San. Ltd. Şti.: İstanbul.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying. Educational Leadership Association for Supervision and Curriculum Development, 60, 12-17.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program, Psychology, Crime & Law, 11, ss.389-402

Olweus, D. (2005). Bullying at School. Cornwall: Blackwell Publishing.

Orel, A., Zerey, Z. ve Toret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1), 23-33.

Öner, N. ve Usluer, S. (1990). Aile Ortam Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması.

Serbest Bildiri Raporu. İstanbul: Ulusal Psikoloji Kongresi

Özabacı, N. (2012). Sınıfta Sorunlu ve Özel Öğrencilerin Yönetimi. M. Şişman ve S. Turan. (Ed.). Sınıf Yönetimi, 185-206, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özdemir, Ş. A. (2020). Kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özgür, İ. (2013). Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim. Adana: Karahan Kitapevi.

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

Öztürk H., Nazik-Sevindik F. ve Yaman Ç. S. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 16 (1): 383-394.

Öztürk, T. (2007). Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin yetersizligi olan yaşıtlarma yönelik tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Bolu.

Öztürk, H. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akran Zorbalığı İlişkisinde Zorba ve Kurban Olma Durumlarını Etkileyen Faktörler ve Okul Sosyal Hizmeti (Doktora tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyürek, M. (2016). Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayımcılık.

Özyürek, M. (2010). Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değerlendirilmesi. Ankara: Karatepe Yayınları.

Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 66(1), 56-69.

Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. Educational Psychologist, 151- 163.88.

Pektane Gülmez, A., Gültekin Akduman, G. ve Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuklarının akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(64), 605-611.

Perren, S. ve Alsaker, FD. (2006). Social behavior and peer relationships of victims,bully-victims and bullies in kindergarten. Journal of Child Psychology andPsychiatry, 47: 45–57.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. ve Cross, D. (2010). Bullying in School and Cyberspace: Associations with Depressive Symptoms in Swiss and Australian Adolescents. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4, 1–10.

Perkins, K., Columna, L., Lieberman, L., ve Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of physical activity for their children with visual impairments. Journal of Visual Impairment and Blindness, 107(2), 131-142.

Pesen, A. ve Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 141-158.89.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı türleri ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2), 533-554.

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri (21-23 Eylül). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

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

Polat, Z. D., ve Bayraktar, S. (2016). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. Mediterranean Journal of Humanities, 5(1), 115-132.

Quddus, M. A., Wang, C., & Ison, S. G. (2010). Road traffic congestion and crash severity: econometric analysis using ordered response models. © American Society of Civil Engineers.

Riessman, F. (1990). Peer-Tutoring. Erişim tarihi: 05.05.2021. Erişim adresi: www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at61k20.htm.

Roland, E. ve Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. Erişim tarihi 24.02.2021. Erişim adresi: https://onlinelibrary.wiley.com/

Rose, C. A., Espelage, D. L, Aragon, S. R. ve Elliot, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curriculum. Exceptionality Educational International, 21(3), 2–14. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679

Sabornie, E. J. ve Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. Teaching Exceptional Children, 23(1), 35-38.

Salmivalli, C. (2010). Zorbalık ve akran grubu: Bir inceleme. Saldırganlık ve şiddet davranışı , 15 (2), 112-120.

Salmona, S., Turnerab, S., Taillieuc, T., Fortier, J. ve Afifi, T.O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. Journal of Adolescence, 63: 29-40.

Sarı, H.Y., Bektaş M. ve Altıparmak S. (2010). Hemşirelik ögrencilerinin engellilere yönelik tutumlannm belirlenmesi. Yeni Tıp Dergisi, 27, 80-83.

Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma/Bütünleştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma Sınıflarında Akran Zorbalığının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19(44), 731-768.

Sarıkaya Şeker, P. (2019). Normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik tutum ve davranışlarına engellilik farkındalık eğitiminin etkisi. (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Satan, A. (2011). Ergenlerde Akran Baskısı Benlik Saygısı ve Alkol Kullanımı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34(34), 183-194.

Seçer, İ. (2014). Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin

incelenmesi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366525)

Sezer, F. (2012). Engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması; deneysel bir uygulama. Education Sciences, 7(1), 16-26.

Siyez, D. ve Kaya, A. (2011). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. Ankara: Pagem A Yayınevi, 69.

Stachura, K. ve Garven, F., (2007). A national survey of occupational therapy students' and physiotherapy students' attitudes to disabled people. Clinical Rehabilitation, 21, 442–449.

Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. Children & schools , 27 (2), 101-110.

Snell, M. E. ve Janney, R. (2000). Teachers' guides to inclusive practices: Social relationships and peer support. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sucuoğlu B (2002). Özel eğitim ve erken eğitim programları. Çoluk Çocuk Dergisi 5(26), 25-27.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler. İstanbul: Morpa.

Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Oğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şahin, S. ve Çiçek, Ç. (2008). Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların kendilerini ve birbirlerini algılayışlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 19(1), 101-118.

Şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (1).

Ural, G., Gültekin Akduman, G. ve Şepitci Sarıbaş, M. (2022). Okul Öncesi Çocuklarının Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 12 (1).

Ünal N. (2009). Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Normal Gelişim Gösteren Çocukların Zihinsel Engelli Kardeşlerine Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Saintio, M. ve Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. Journal of Educational Psychology, 106: 1135–1143. https://doi.org/10.1037/a0036110

Wong, K. (2014). A case study of a character education/anti-bullying curriculum and teacher perceptions in pre-kindergarten and kindergarten. Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa.

Yang, S.A. ve Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviorsof Korean youth in school bullying situations. A cross-sectional study. Medicine, 96: 1-7.

Taşcı, F. (2019). Engelli ve engelli olmayan öğrencilerin bütünleşmesinde okul yönetiminin tutumlarının değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taşdemir, H. ve Özbesler C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:10, Sayı: 49.

TDK(2009). Türk Dil Kurumu Sözlüğü.

Tasa, H. ve Mamutoğlu, N. (2018). Engelli bireylere yönelik tutum değişimi ve duyarlılık eğitimleri. Turkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics, 3(1), 11-21.

Terzi, Ö., Manav, G., ve Karayağız, G. (2020). Muğla İlindeki Ortaokul Çocuklarının Engellilere İlişkin Tutumları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 40-50.

Tura, G. (2008). Akran Zorbalığına uğramayı yordayan özellikler (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2017). İstatistiklerle aile, 2016. Erişim tarihi: 12 Ocak 2017, http://www.tuik.gov.tr

Ural B. ve Özteke N. (2007). Okulda zorbalık. Ankara: Kök yayıncılık

Uysal, A. Z. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki: Kocaeli İli örneği. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; 5(4), 468-483.

Uzun, Ç. (2013). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Van-Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. Journal of Educational Research, 96(6), 323-338.

Vural, M. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi, (Yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu

Westermann, L.D. (2007) The Social Support and Self-Esteem of Victims of Relational Bullying. The Northern Illinois University.

Willard, N.E (2007). Siber zorbalık ve siber tehditler: Çevrimiçi sosyal saldırganlık, tehditler ve sıkıntılara yanıt verme . Araştırma basın

Yıldız, M. (2015). Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim ABD, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Yaralı, D. (2015). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).

Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştirma uygulamalarinin tarihsel süreci ve türkiye'de uygulanan kaynaştirma modelleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8(1), 92-110.

Yeşilyaprak, B. (2000). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yiğen, S. (2008). Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri. Unpublished master's thesis). Anadolu University, Eskişehir.

Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi;10(2), 39-51.

Yıldırım, S. ve Tekin-Iftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 67-84.

Yoon-Suk, H. (2010) Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. International Journal of Special Education.

Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları: Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari Erişim tarihi: 05.05.2021.

EKLER

EK 1: AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket ilköğretim öğrencilerinin arkadaşlarıyla ve çevresiyle ilişkilerinde ne tür davranışlar yaptıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiştir. Kendinizi düşünerek verilen durumların, size ne kadar uyduğunu ya da uymadığını, başında verilmiş olan **"1- Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Karasızım, 4- Katılıyorum, 5- Tümüyle Katılıyorum"** seçeneklerinden birini seçip o madde için verilen sayıyı işaretleyin**. Unutmayın bu bir doğru-yanlış testi değildir. Önemli olan sizin gerçek düşünce ve duygularınızı belirtmenizdir.** Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
1- Diğer çocuklar bana yumruk atar/vurur.	1	2	3	4	5
2- Şarkı söylemeyi severim.	1	2	3	4	5
3- Diğer çocuklar bana kızar/öfkelenir.	1	2	3	4	5
4- Müzik dinlemeyi severim.	1	2	3	4	5
5- Ben diğer çocuklara yumruk atarım/vururum.	1	2	3	4	5
6- Diğer çocuklar benim oyunumu bozar.	1	2	3	4	5
7- Film seyretmeyi severim.	1	2	3	4	5
8- Diğer çocuklar benim giysilerim ve/veya eşyalarımla alay eder.	1	2	3	4	5
9- Diğer çocuklar beni tehdit eder.	1	2	3	4	5
10- Diğer çocuklar bana küfür eder.	1	2	3	4	5
11- Arkadaşlarıma espri yapmayı severim.	1	2	3	4	5
12- Diğer çocukları istediklerimi yaptırmak için tehdit ederim.	1	2	3	4	5
13- Diğer çocuklar beni oynadıkları oyuna katmazlar.	1	2	3	4	5
14- Diğer çocuklara küfür ederim.	1	2	3	4	5
15- Sınıf aktivitelerine katılmayı severim.	1	2	3	4	5
16- Diğer çocuklar beni iter/çelme takar.	1	2	3	4	5
17. Kavga çıkarırım.	1	2	3	4	5
18- Diğer çocuklara kötü adlar takarım.	1	2	3	4	5
19- Diğer çocukları iterim/çelme takarım.	1	2	3	4	5

EK 2: CHEDOKE-MCMASTER ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLAR ÖLÇEĞİ

Açıklama: Değerli çocuklar, bu anket engelli çocuklarla ilgili ne bildiğiniz ve ne düşündüğünüzle ilgilidir. Engelli olmak; yürürken, konuşurken, el ve kollarını kullanırken, görme, duyma ve anlamada zorlanmak demektir. Engelli insanlar, soğuk algınlığı olan veya bacağını kıran insanlar gibi kısa süre sonra iyileşmezler; aksine uzun süre engelleriyle yaşarlar.

Aşağıda soruları nasıl cevaplayacağınız hakkında bazı açıklamalar bulunmaktadır. Açıklamayı okuyun ve her bir açıklamada ne hissettiğinizi düşünün. İşaretlemek için **5** seçeneğiniz bulunuyor. Örnek olarak;

- Eğer engelli çocuklarla konuşmaktan gerçekten nefret ediyorsan, **''Kesinlikle Katılmıyorum'',** çünkü açıklamanın tamamına katılmıyorsundur;
- Engelli çocuklarla konuşmaktan hoşlanmıyorsan **''Katılmıyorum''**,
- Açıklama ile ilgili gerçekten ne hissettiğini bilmiyorsan **''Kararsızım''**
- Engelli çocuklarla konuşmaktan hoşlanıyorsan **''Katılıyorum''**
- Engelli çocuklarla konuşmaktan gerçekten hoşlanıyorsanız **''Kesinlikle Katılıyorum''** kutusunu seçersiniz. Açıklamalar hakkında ne hissettiğine karar verip, **5 seçenekten birini** **X** ile işaretle ya da **daire** içine al.

Not: Elde edilen veriler yalnız araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçlı olarak kullanılacak, kimlik bilgisi saklanılacaktır. **Lütfen her soruyu dikkatle okuyup içtenlikle cevaplayın. Bitirdiğin zaman bütün maddeleri cevapladığından emin olmak için işaretlemelerini tekrar kontrol et.**

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

CHEDOKE-MCMASTER ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLAR ÖLÇEĞİ

	MADDELER
1.	Engelli bir çocuğun yanımda oturması beni endişelendirmez. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
2.	Engelli bir çocuğu arkadaşımla tanıştırmak istemem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
3.	Engelli çocuklar kendileriyle ilgili birçok şeyi yapabilirler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
4.	Engelli bir çocuğa ne söyleyeceğimi bilemem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
5.	Engelli çocuklar oyun oynamaktan hoşlanırlar. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
6.	Engelli çocuklar için üzülürüm. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
7.	Engelli çocuklar yetişkinlerin onlara çok ilgi göstermesini beklerler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
8.	Engelli bir çocuğu doğum günü partime davet ederim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
9.	Engelli bir çocuktan korkarım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
10.	Tanımadığım engelli bir çocukla konuşabilirim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum

11.	Engelli çocuklar arkadaş edinmekten hoşlanmazlar. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
12.	Engelli bir çocukla komşu olmayı isterim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
13.	Engelli çocuklar kendi durumlarına üzülürler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
14.	Engelli bir çocuğun yakın arkadaşım olmasından mutluluk duyarım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
15.	Engelli bir çocuktan uzak durmaya çalışırım a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
16.	Engelli çocuklar benim kadar mutludur. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
17.	Engelli bir arkadaşımı diğer arkadaşlarım kadar sevmem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
18.	Engelli çocuklar nasıl uygun davranılacağını bilirler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
19.	Sınıfta engelli bir çocuğun yanına oturmak istemem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
20.	Engelli bir çocuk beni evine davet ederse çok mutlu olurum. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
21.	Engelli birine bakmamaya çalışırım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
22.	Engelli bir çocukla okul projesi yapmak beni mutlu eder. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
23.	Engelli bir çocuğu evimizde kalmaya davet ederim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
24.	Engelli birinin yakınında olmak beni korkutur. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
25.	Engelli çocuklar birçok şeyle ilgilenirler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
26.	Engelli bir çocuk beni doğum gününe davet ederse çekinirim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
27.	Engelli bir çocuğa sırrımı söyleyebilirim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
28.	Engelli çocuklar çoğu zaman üzgündür. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
29.	Engelli bir çocukla birlikte olmaktan hoşlanırım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum

30.	Engelli bir çocuk gördüğümde üzülürüm. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
31.	Engelli çocuklar bir şeyler yapmak için daha çok yardıma ihtiyaç duyarlar. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

düzeyi nedir?	2. ( ) Orta 3. ( ) Yüksek
6. Aile yapınız nedir?	1. ( ) Çekirdek 2. ( ) Geniş 3. ( ) Tek Ebeveynli
7. Okul başarınızı nasıl tanımlarsınız?	1. ( ) Düşük 2. ( ) Orta 3. ( ) Yüksek
8. Ailenizde özel gereksinimli birey var mı?	1. Evet ( ) 2. Hayır ( )
9. Çevrenizde (akraba, komşu vb) özel gereksinimli birey var mı?	1. Evet ( ) 2. Hayır ( )
10. Özel gereksinimli arkadaşınız var mı?	1. Evet ( ) 2. Hayır ( )

EK 4: VELİ ONAM FORMU

EK 5: ETİK KURUL ONAYI

EK 6: VALİLİK VE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

EK 7: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı : Nil GÜLNAR

Doğum yeri ve tarihi

İletişim adresi ve telefonu

Öğrenim Durumu

Lisans

Mesleki Deneyimi

Yayınları (Kitap Bölümü)

Gülnar, N. Tabak, E. ve Korkmaz, H (2020). Yapraklı İlçesinde Okul Öncesi Eğitimde Meslekler. Coşkun, H. (Ed.), *Yapraklı Yerel Gelişmeleri Araştırma Planı ve Eğitsel Uygulama Örnekleri (ss. 172-187)*. Ankara: Konrad Adenauer Stiftung.