T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

ADLİ TIP VE ADLİ BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Danışman

Doç. Dr. Zeynep Belma GÖLGE

KAHRAMANMARAŞ İLİNDE BULUNAN TÜRK VE SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINDAKİ ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN AKRAN ZORBALIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYMA OKUR KARAHAN

İSTANBUL, 2020

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

ADLİ TIP VE ADLİ BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Danışman

Doç. Dr. Zeynep Belma GÖLGE

KAHRAMANMARAŞ İLİNDE BULUNAN TÜRK VE SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINDAKİ ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN AKRAN ZORBALIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYMA OKUR KARAHAN

İSTANBUL, 2020

ÖZET

Akran zorbalığı, okullarda yaygın olarak karşılaşılan ve hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığı, önleme ve müdahale planlarının oluşturulmaması halinde hem okul iklimi hem de öğrencilerin akademik durumu için bir hayli zorlayıcı duruma dönüşebilmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okullarda gerçekleşen zorbalık olayları azımsanamayacak derecededir. 2011 yılında gerçekleşen Suriye krizinden sonra ülkemize yerleşmeye başlayan Suriyeli ailelerin çocukları, eğitimde sıkıntı duydukları dil bariyerinin yanı sıra yeni bir yere alışma ve zorbalıkla mücadele etmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle bu çalışmada, Türk ve Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları zorbalık olayları ve bundaki rolleri ile öğretmenlerin zorbalık karşısındaki tutumları incelenmiştir.

Örneklemde basit seçkisiz yöntem kullanılarak Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 6 ortaokulda okuyan; 125'i kız ve 120'si erkek olmak üzere 245 Suriyeli öğrenci, karşılaştırma grubu olarak ise 120'si kız ve 123'ü erkek olmak üzere 243 Türk öğrenci katılım sağlamıştır. Öğretmen grubu ise 54 erkek 72 kadın olmak üzere 126 Türk öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma için öğrenci ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin ve Türk öğrencilerin okul bilgileri ile Suriyeli öğrencilerin göç öncesi ve sonrası okul bilgilerine dair soruların yer aldığı kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Öğrencilerin akran zorbalığındaki rollerini tespit etmek için Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu ve öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarını ölçmek için ise Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik ve okul durumlarının akran zorbalığındaki rolleri incelenmiştir. Elde edilen bazı sonuçlara göre, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerden hem daha fazla zorba rolünde oldukları hem de zorbalık davranışlarına Suriyeli öğrencilerden daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin akran zorbalığı karşısındaki tutumları ile Türk ve Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığındaki rolleri arasındaki analizler sonucunda, öğretmenlerin zorbalığa yönelik sergiledikleri karşı ve insancıl tutumların Türk öğrencilerin dışlama ve eşyalarına zarar verme tarzı zorba davranışlarını azalttığı; sergiledikleri merhametli tutumların ise Suriyeli öğrencilerin söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorba davranışlarını azalttığı görülmüştür. Ancak merhametli tutumların Türk öğrencilerin zorbalık davranışını da artırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ilgili, merhametli ve insancıl yaklaşımlarının Türk öğrencilerde eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarına maruz kalma durumlarının azalmasıyla ilişkili olurken; insancıl tutumların Suriyeli öğrencilerde dışlama zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli öğrenciler, akran zorbalığı, öğretmen tutumları.

ABSTRACT

Peer bullying is common in schools. If there is not enough information about it and necessary prevention and intervention plans are not created, it can turn into a very challenging situation for both the school climate and the students' academic situation. As in other countries, bullying incidents in schools can not be underestimated in our country as well. Children of Syrian families, who started to settle in our country after the Syrian crisis in 2011, are trying to adapt to a new place and fight against bullying, as well as the language barrier they have difficulties in education. For this reason, in this study, it was examined the peer bullying experienced by Turkish and Syrian students and their roles in this situation and teachers' attitudes towards bullying.

In this study, the simple random sampling technique was used to select a sample of 488 students including 125 girls and 120 boys students a total of 245 Syrian students and as a comparison group 120 girls and 123 boys a total of 243 Turkish students studying in 6 secondary schools in Kahramanmaraş. On the other hand, the teacher group consists of 54 men and 72 women a total of 126 Turkish teachers. For the research, it was used the personal information forms containing questions about the socio-demographic characteristics of students and teachers, the informations about the school of Turkish students and the informations about the school of Syrian students before and after migration. Also, “Peer Bullying Scale-Child Form” was used to determine the roles of students in bullying and “A Scale for Teacher Attitudes toward School Bullying” was used to measure teachers' attitudes towards bullying.

In the study, the roles of students' socio-demographic and the situations in the school in peer bullying were examined. According to some results obtained in this study, it was determined that Turkish students both had more bully roles than Syrian students and

were exposed to bullying behaviors more than Syrian students. As a result of the analyzes between the teachers' attitudes towards peer bullying and the roles of Turkish and Syrian students in peer bullying, it was found that humane and opposing attitudes of the teachers towards bullying decrease the bullying behaviors of Turkish students in the style of exclusion and damage to their belongings, and it was observed that the compassionate attitudes they displayed reduced the bullying behaviors of Syrian students in spreading and spreading rumors and damaging their belongings. However, compassionate attitudes have also been found to increase Turkish students' bullying behavior. In addition to this, while teachers' interested, compassionate and humane approaches are associated with the decrease in Turkish students' exposure to bullying behaviors to damage their belongings, it was found that the humanitarian attitudes are associated with Syrian students being more exposed to exclusion bullying.

Keywords: Migration, Syrian students, peer bullying, teacher attitudes.

ÖNSÖZ

Mesleğimde ve yaşamımda her zaman en önceliğim olan çocuklar adına bu tez vasıtasıyla onların yaşamlarına, psikolojik iyilik hallerine ve akademik durumlarına bir katkıda bulunabildiysem ne mutlu bana. İlk mesleki deneyimimi Türk ve Suriyeli bireylere verdiğim hizmetle yaşamak benim için hayatımın en önemli anlarındandı. Bizzat şahsımın da şahit olduğu Suriyeli çocukların yaşadıkları zorlu süreçlere akademik olarak da katkı sağlamak benim için çok değerli olduğunu belirtmek isterim. Bu nedenle, aileler ve öğretmenlere de elimden geldiği kadarıyla bilgim, deneyimim ve tüm kalbimle hep destek olmaya çalışacağım.

Tezimin başından sonuna kadar benden desteğini hiç esirgemeyen, bilgi ve deneyimden istifade ettiğim saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Zeynep Belma GÖLGE'ye,

En eğlendiğim anlarımdan, en sıkıntılı, en coşkulu, en öğrenmeli, en olgunlaşmalı anlarıma kadar beraber geçirdiğim ve tez sürecimin her aşamasında bilgisi, deneyimi, anlayışı ve desteğiyle yanımda olan çok değerli eşim Davut KARAHAN'a,

Tez sürecimde yardım ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Şenol ÇELİK ve Öğr. Gör. Ahmet KADİROĞLU hocalarıma,

İstanbul'da bulunamamam hasebiyle, enstitü işlerinin yürütülmesinde büyük destek sağlayan sevgili kuzenim Nurefşan OKUR'a,

Verileri toplama sürecinde benden çok koşturarak desteklerini eksik etmeyen Türk Kızılay Kahramanmaraş Toplum Merkezi gönüllüleri Yasemin ALİ, Firas HAMO, Rahaf SÜLEYMAN ve Muhammed CİNDİ'ye,

Yine bu süreçte tüm destek ve yardımlarıyla yanımda olan Türk Kızılay Kahramanmaraş Toplum Merkezi yöneticisi ve eski çalışma arkadaşlarıma,

Her zaman yanımda olan arkadaşlarım Ayşe Vidat KESKİN, Fatma BEYAZ, Kübra KÖSE, Nazlıcan BAYRAKTAR, Rabia DEMİRCİ, Rabia OLUCAK ve Satu CANKURT'a,

Son olarak emekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan aileme

en içten teşekkürlerimi sunarım.

Şeyma OKUR KARAHAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT iii
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİL LİSTESİ xvi
KISALTMALAR xvii
1. GİRİŞ VE AMAÇ 1
2. GENEL BİLGİLER 8
2.1. Göç 8
2.1.1. Göç Kavramı 8
2.1.2. Göç Türleri 9
2.1.2.1. Gidilen Yer ve Mesafe 10
2.1.2.1.1. İç Göç 10
2.1.2.1.2. Dış Göç 11
2.1.2.2. Göç Eylemini Gerçekleştiren Kişi Sayısı 13
2.1.2.2.1. Bireysel Göç 13
2.1.2.2.2. Kitlesel Göç 13
2.1.2.3. İrade ve Oluşum Sürecine Göre Göç 14
2.1.2.3.1. Gönüllü Göç 14
2.1.2.3.2. Zorunlu Göç 14
2.1.2.4. Göç Edilen Yerde Kalma Süresine Göre Göç 15
2.1.2.4.1. Geçici Göç 15
2.1.2.4.2. Daimi Göç 15
2.1.2.5. Yasal Prosedüre Uyum 16
2.1.2.5.1. Düzenli Göç 16
2.1.2.5.2. Düzensiz Göç 16
2.1.3. Göçün Nedenleri 17
2.1.3.1. İtici Faktörler 17

2.1.3.2. Çekici Faktörler....18
2.1.4. Göçün Etkileri.... 18
2.1.4.1. Göçmenler ve Menşe Yer Açısından Göçün Etkileri....19
2.1.4.2. Gidilen Yer Açısından Göçün Etkileri....21
2.1.5. Uluslararası ve Ulusal Hukuk Alanında Yabancılara Yönelik Düzenlemeler, Yabancı Kavramı, Türleri ve Geçici Koruma Statüsü.... 23
2.1.5.1. Yabancı Kavramı....23
2.1.5.2. Yabancı Türleri....23
2.1.5.2.1. Vatandaşlık Durumuna Göre Yabancı Türleri....24
2.1.5.2.1.1. Yabancı Devlet Vatandaşları.... 24
2.1.5.2.1.2. Birden Çok Vatandaşlığı Olanlar.... 24
2.1.5.2.1.3. Vatansızlar.... 24
2.1.5.2.1.4. Mülteci ve Sığınmacılar.... 25
2.1.5.2.1.5. Göçmenler.... 26
2.1.5.2.1.6. Ayrıcalıklı Yabancılar.... 27
2.1.5.2.2. Ülkede Bulunup Bulunmamaya Göre Yabancı Türleri....27
2.1.5.2.2.1. Ülkede Bulunmaları Usulüne Uygun Olan Yabancılar.... 27
2.1.5.2.2.2. Ülkede Bulunmaları Usulüne Uygun Olmayan Yabancılar.... 28
2.1.5.2.3. Geçici Koruma Statüsü....28
2.1.6. Ülke Dışından Gelen Göçlerin Osmanlı'dan Günümüze Tarihsel Gelişimi.... 29
2.1.7. Türkiye'deki Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Bireyler ve Verilen Hizmetler ile İlgili Bilgiler.... 32
2.1.7.1. Ülkemizdeki Suriyeli Bireyler ile İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar....32
2.1.7.1.1. Suriyeli Bireylerin Devletten Maaş Alması Durumu....32
2.1.7.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Üniversitelere Sınavsız Girme Durumları....32
2.1.7.1.3. Suriyelilerin Hastanede Sıra Beklememesi....33
2.1.7.2. Ülkeye Giriş ve Kayıt Olma Süreci....33
2.1.7.3. Nüfusa Dair Sayısal Veriler....34
2.1.7.4. Tercüme Desteği....35
2.1.7.5. Uyum, Sağlık, Psikososyal, Bilgilendirme ve İstihdam Çalışmaları....36

2.1.7.6. Suriyeli Çocukların Eğitim Hakkı, Eğitim Durumu ve Süreci 39
2.1.7.6.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) 41
2.1.7.6.2. Devlet Okullarındaki Eğitim Problemleri 43
2.1.7.6.2.1. Dil Problemi 43
2.1.7.6.2.2. Ekonomik Problemler ve Çocuk İşçiliği 44
2.1.7.6.2.3. Erken Yaşta Evlilik 45
2.1.7.6.2.4. Bilgiye Erişim Problemi 45
2.1.7.6.2.5. Öğretmenlerin Oryantasyon Edilmemesi 46
2.1.7.6.2.6. Sosyal Uyum ve Akran Zorbalığı 46
2.2. Akran Zorbalığı 47
2.2.1. Akran Zorbalığı Kavramı 47
2.2.2. Akran Zorbalığının Şiddet ve Saldırganlık ile İlişkisi 49
2.2.3. Akran Zorbalığının Türleri 51
2.2.3.1. Doğrudan Zorbalık 52
2.2.3.2. Dolaylı Zorbalık 53
2.2.3.3. Siber Zorbalık 53
2.2.4. Akran Zorbalığının İşaretleri 55
2.2.5. Akran Zorbalığının Yaygınlığı 56
2.2.5.1. Yurt Dışındaki Araştırma Sonuçları 56
2.2.5.2. Ülkemizdeki Araştırma Sonuçları 58
2.2.6. Akran Zorbalığının Nedenleri 58
2.2.7. Akran Zorbalığı ve Demografik Değişkenler 59
2.2.7.1. Zorbalık Türü ve Cinsiyet 59
2.2.7.1.1. Zorba ve Cinsiyet 59
2.2.7.1.2. Mağdur ve Cinsiyet 60
2.2.7.2. Akran Zorbalığı ve Yaş Değişkenliği 61
2.2.7.2.1. Zorba Rolü ve Yaş Değişkenliği 61
2.2.7.2.2. Mağdur Rolü ve Yaş Değişkenliği 62
2.2.7.3. Akran Zorbalığı ve Sosyo-Ekonomik Durum 62
2.2.8. Akran Zorbalığında Rol Alan Taraflar 63

2.2.8.1. Zorbaların Özellikleri....64
2.2.8.1.1. Zorbaların Aile Özellikleri ve Birbirleriyle İlişkileri....65
2.2.8.2. Mağdurların Özellikleri....66
2.2.8.2.1. Mağdurların Aile Özellikleri ve Birbirleriyle İlişkileri....67
2.2.8.3. Zorba-Mağdur Olanlar ve Özellikleri....68
2.2.8.3.1. Zorba-Mağdurların Aile Özellikleri ve Birbirleriyle İlişkileri....68
2.2.8.4. Seyirciler ve Özellikleri....69
2.2.9. Dezavantajlı Gruplar ve Akran Zorbalığı....70
2.2.9.1. Engellilik ve Akran Zorbalığı....70
2.2.9.2. Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocuklar ve Akran Zorbalığı....71
2.2.9.3. Farklı Dil, Din, Irk ve Etnik Kökene Sahip ya da Göçe Maruz Kalan Çocuklar ve Akran Zorbalığı....72
2.2.10. Akran Zorbalığının Görüldüğü Yerler....74
2.2.11. Akran Zorbalığının Etkileri....74
2.2.11.1. Zorbalar Üzerinde Etkileri....75
2.2.11.1.1. Psikolojik Etkileri....75
2.2.11.1.2. Sosyal Etkileri....76
2.2.11.1.3. Akademik Etkileri....77
2.2.11.2. Mağdur ve Zorba-Mağdur Üzerinde Etkileri....77
2.2.11.2.1. Psikolojik Etkileri....77
2.2.11.2.2. Fizyolojik Etkileri....78
2.2.11.2.3. Sosyal Etkileri....79
2.2.11.2.4. Akademik Etkileri....80
2.2.12. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları....81
2.2.13. Akran Zorbalığını Önleme ve Müdahale Çalışmaları....82
2.2.13.1. Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları....83
2.2.13.1.1. Okul Düzeyinde Yapılması Gerekenler....84
2.2.13.1.2. Sınıf Düzeyinde Yapılması Gerekenler....86
2.2.13.1.3. Bireysel Düzeyde Yapılması Gerekenler....90
2.2.13.1.4. Topluluk Düzeyinde Yapılması Gerekenler....90

2.2.13.1.5. Psikolojik Temelli Yapılması Gerekenler.....90
2.2.13.1.5.1. Okuldaki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenlerinin Rol ve Sorumlulukları..... 91
2.2.13.1.5.2. Ders Müfredatı ve Drama Çalışmaları 93
2.2.13.1.6. Ailelerin Rolü.....94
2.2.13.2. Müdahale Çalışmaları 94
2.2.13.2.1. Okul Yönetimi ve Öğretmenlerin Rolü.....95
2.2.13.2.2. Restoratif Uygulama 98
2.2.13.2.3. Ailelerin Rolü.....98
2.2.13.2.4. Akran İş Birliği ve Arabuluculuğu.....99
2.2.13.2.5. Seyirci Olan Öğrencilerin Rolleri 100
2.2.13.2.6. Akran Zorbalığı ile Baş Etme ve Duyguları Yönetme Yöntemleri 101
2.2.13.2.6.1. Zorbalar İçin Duyguları Yönetme Yöntemleri 101
2.2.13.2.6.2. Mağdurlar İçin Akran Zorbalığı ile Baş Etme Yöntemleri..... 102
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....100
3.1. Araştırmanın Modeli..... 105
3.2. Çalışma Grubu..... 105
3.3. Veri Toplama Araçları..... 106
3.3.1 Kişisel Bilgi Formları 107
3.3.2. Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu..... 107
3.3.3. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği 109
3.4. Verilerin Toplanması..... 111
3.5. İstatistiksel Yöntem 111
4. BULGULAR 112
4.1. Ölçeklere Dair Normallik Testleri..... 112
4.2. Bilgi Formlarına İlişkin Betimleyici Analizler..... 113
4.2.1. Öğrencilerin Bilgi Formuna İlişkin Betimleyici Analizler 114
4.2.2. Öğretmenlerin Bilgi Formuna İlişkin Betimleyici Analizler 126

4.3. Ölçeklerin Betimleyici Analizi 128
4.3.1. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun Betimleyici Analizleri 128
4.3.2. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Betimleyici Analizleri 147
4.4. Hipotezlerin Sınanması 149
5. TARTIŞMA 176
5.1. Sosyo-Demografik Özelliklerinin Tartışılması 176
5.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Tartışılması 176
5.1.2. Öğrencilerin Aile Özelliklerinin Tartışılması 177
5.1.3. Öğrencilerin Akademik Durumlarına Ait Özelliklerinin Tartışılması 180
5.1.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Tartışılması 184
5.2. Ölçeklere Ait Betimleyici Analizlerin Tartışılması 185
5.3. Hipotezlerin Sınanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması 192
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 212
6.1. Sonuçlar 212
6.1.1. Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar 212
6.1.2. Betimleyici Analizlere İlişkin Sonuçlar 213
6.1.3. Hipotezlerin Sınanmasına İlişkin Sonuçlar 214
6.2. Öneriler 217
6.2.1. Akran Zorbalığını Önleme ve Müdahaleye Yönelik Öneriler 217
6.2.2. Suriyeli Bireyler ile Türk Bireylere Yönelik Uyum Çalışmaları 219
7. KAYNAKLAR 221
8. EKLER 256
9. ÖZGEÇMİŞ 276

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Çağındaki Suriyeli Bireylerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı..... 39

Tablo 2. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı..... 42

Tablo 3. Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu Normallik Testi 112

Tablo 4. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Normallik Testi..... 113

Tablo 5. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Demografik Bilgileri 1..... 114

Tablo 6. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Demografik Bilgileri 2..... 116

Tablo 7. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Aile Özelliklerine Ait Bilgiler 118

Tablo 8. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Okul Durumlarına Ait Bilgiler..... 121

Tablo 9. Suriyeli Öğrencilerin Göç Öncesi Ve Sonrasına Ait Bilgiler 125

Tablo 10. Öğretmenlere Ait Demografik Özellikleri Ve Diğer Bilgiler 126

Tablo 11. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Ve Mesleki Bilgiler 127

Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun (Azö-Çocuk Formu) Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri..... 128

Tablo 13. Öğrencilerin Uyruğuna Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 130

Tablo 14. Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri..... 131

Tablo 15. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Cinsiyet İle Zorba Boyutunun İlişkisi..... 134

Tablo 16. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Cinsiyet İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 136

Tablo 17. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Derslerden Kaçma Durumu İle Zorba Boyutunun İlişkisi 138

Tablo 18. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Derslerden Kaçma Durumu İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 139

Tablo 19. Suriyeli Öğrencilerin Göç Sonrası Başladıkları İlk Okulun Mevcut Okulları Olma Durumu İle Zorba Boyutunun İlişkisi 141
Tablo 20. Suriyeli Öğrencilerin Göç Sonrası Başladıkları İlk Okulun Mevcut Okulları Olma Durumu İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 142
Tablo 21. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Kalma Durumu İle Zorba Boyutunun İlişkisi ... 143
Tablo 22. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Kalma Durumu İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 144
Tablo 23. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Okula Gitme Durumu İle Zorba Boyutunun İlişkisi 145
Tablo 24. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Okula Gitme Durumu İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 146
Tablo 25. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin (Ztö) Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 147
Tablo 26. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin (ZTÖ) Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 147
Tablo 27. Öğretmenlerin Medeni Durumları İle Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki 148
Tablo 28. Öğrencilerin Uyruğu İle Zorba Boyutunun İlişkisi 149
Tablo 29. Öğrencilerin Uyruğu İle Mağdur Boyutunun İncelenmesi 151
Tablo 30. Öğrencilerin Cinsiyet İle Zorba Boyutunun İlişkisi 152
Tablo 31. Öğrencilerin Cinsiyet İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 153
Tablo 32. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Yaşları İle Zorba Boyutunun İlişkisi 154
Tablo 33. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Yaşları İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 155
Tablo 34. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Okuldan Kaçma Durumu İle Zorba Boyutunun İlişkisi 156

Tablo 35. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Okuldan Kaçma Durumu İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 157
Tablo 36. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Geçen Yıl Yıl Sonu Not Ortalamaları İle Zorba Boyutunun İlişkisi 160
Tablo 37. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Geçen Yıl Yıl Sonu Not Ortalamaları İle Mağdur Boyutunun İlişkisi 162
Tablo 38. Öğretmen Tutumlarının Türk Öğrencilerin Zorba Statüsü İle Arasındaki İlişki 163
Tablo 39. Öğretmen Tutumları İle Türk Öğrencilerin Mağdur Statüsü Arasındaki İlişki 165
Tablo 40. Öğretmen Tutumları İle Suriyeli Öğrencilerin Zorba Statüsü Arasındaki İlişki 166
Tablo 41. Öğretmen Tutumları İle Suriyeli Öğrencilerin Mağdur Statüsü Arasındaki İlişki 168
Tablo 42. Öğretmen Tutumları İle Türk Ve Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarısı Arasındaki İlişki 169
Tablo 43. Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlarının İlişkisi 170
Tablo 44. Öğretmenlerin Yaşları İle Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki 172
Tablo 45. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları İle Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki 172
Tablo 46. Çocuk Sahibi Olan Öğretmenlerin Çocuklarının Okul Gitme Durumları İle Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki 174

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Zorbalığın, Şiddet ve Saldırganlık İle İlişkisi 51

Şekil 2. Sınıf Düzeyinde Zorbalığı ve Mağdur Rollerini Önlemeye Yönelik Uygulanabilir Bileşenler 89

Şekil 3. Öğrencilere Kazandırılması Gereken Önemli Beceriler 91

Şekil 4. Zorbalık Olayına Müdahale Süreci 96

Şekil 5. Başa Çıkma ve Güvenlik Becerileri 103

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇSHB	T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
AFAD	T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı
BM	Birleşmiş Milletler
EGM	T.C. İçişleri Bakanlığı Emniyet genel Müdürlüğü
GBM	Geçici Barınma Merkezi
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
GYK	Geçici Koruma Yönetmeliği
HRSA	Health Resources and Services Administration
HRW	Human Rights Watch
IFRC	The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies
ILO	International Labour Organization
IOM	International Organization For Migration
MEB	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
MHM	Mülteci Hakları Merkezi
OAU	Organization of African Unity
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖSYM	T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
KDK	T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu
TDK	Türk Dil Kurumu

TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
TVK	Türk Vatandaşlığı Kanunu
UNHCR	United Nations Refugee Agency
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
WHO	World Health Organization
YİMER	Yabancılar İletişim Merkezi
YÖS	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınav
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanun

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Göç olgusu, Homo sapiensten yaklaşık 1,9 milyon yıl kadar öncesinde Afrika'da yaşayan Homo erectusun Afrika dışına çıkmasına kadar dayanan çok eski bir olgudur (Harpending & Rogers, 2000; DPhil, 2000). Bazı araştırmacılar bunun sosyalleşme amacı güttüğünü bazı araştırmacılar ise kötü hava ve çevre koşullarının etken olduğunu savunmaktadır (Corotenuto vd., 2016). Ancak bu, irade ya da irade dışı her hâlükârda gerçekleşebilen ve bazı zamanlarda da kaçınılmaz bir durumdur.

Göç kavramını incelediğimizde karşımıza birçok farklı ancak aynı noktaya varan açıklamalar görmekteyiz. Kısacası göç, kişinin ekonomik, siyasi ya da toplumsal nedeni her ne olursa olsun kişinin isteği dışında ya da kendi isteğiyle bir yerden bir yere hareket etmesini anlatmaktadır (Çakır, 2011; Türk Dil Kurumu [TDK], 2020a; Perruchoud & Redpath-Cross, 2013).

Göçü daha derinden incelediğimizde ise göçün geniş bir yelpazesiyle karşılaşmaktayız. Göç türleri kendi aralarında da birçok alt başlığa ayrılarak çeşitlenmektedir. Bunları;

- Gidilen yer ve mesafe (iç ve dış göç)
- Göç eylemini gerçekleştiren kişi sayısı (bireysel ve kitlesel göç)
- İrade ve oluşum süreci (gönüllü ve zorunlu göç)
- Göç edilen yerde kalma süresi (geçici ve sürekli göç)
- Yasal prosedüre uyum (düzenli ve düzensiz göç) olarak sınıflandırmak mümkündür (Akdoğan, 2019).

Göç olgusunun en önemli kısmı ise kişilerin bu göçü gerçekleştirme sebepleridir. Bunun için de çok fazla araştırma ve çalışmalar yapılmış olup genel olarak itici ve çekici faktörlerin etkisinden bahsedilmektedir. İtici faktörler kişiyi menşe ülkesinden göç kararını almasına iten nedenleri açıklarken çekici faktörler ise gidilecek olan ülkenin sahip olduğu

ve kişiyi oraya gelmesi için motive eden nedenleri açıklamaktadır (Akdoğan, 2019; Çakır, 2011; Ener ve Demircan, 2006; Lee, 1966; Özdemir, 2008).

İsteğe bağlı ya da zorunlu göçün insanlar üzerinde etkisi görmezden gelinememekle birlikte kişiyi sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ya da psikolojik olarak etkilediği kadar, kişinin ayrıldığı menşe ülke ve gittiği ülkeyi de aynı alanlarda etkilemektedir. En çok ise göç eden kişiyi ve gidilen ülkedeki yerel halkın bu durumdan etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ortada sosyal olarak yeni gelen bir topluluğa alışmaya ve kabuğunu kırmaya çalışan bir halk ve ortama adapte olmaya çalışan göç etmiş kişiler bulunmaktadır. Bu nedenle göçün getireceği sonuçlar kaçınılmaz görünmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015; Gautam, 2005; Nabi, 2014; Naz, 2015; Sakız, 2015).

Ülkemizin de göç ile ilişkisi çok geçmişe dayanmaktadır. Osmanlı zamanından beri yaygın olarak birçok göç kabul etmiş ve göç vermiş bir ülkeyiz. Tarih boyunca bu göçlerin ülkemizde ve göç edenler üzerindeki etkileri birçok açıdan görülebilmektedir. Bunun günümüzdeki en önemli örneği ise geçici koruma kapsamında ülkemize gelmiş olan Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarıdır (Dedeoğlu, 2011; İçduygu ve Sirkeci, 1999; Kirişçi, 2000; Nurdoğan ve Öztürk, 2018; Şahin, 2016).

2011 yılından Mart 2020'ye kadar Suriye krizinden etkilenmiş ve Türkiye'ye gelerek geçici koruma altında yaşayan yaklaşık 3 milyon 700 bin Suriyeli birey bulunmaktadır (Mülteciler Derneği [Mülteci-Der], 2020a). Bu verilere göre, Suriyeli erkek bireylerin oranı %53,9 iken kadın nüfusu %46,1 olduğu erkeklerin nüfusunun kadın nüfusundan 282 bin kişi fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca Suriyeli bireylerin 15-24 yaş arasındaki genç nüfusunun yaş ortalaması 21.66 iken Türkiye'nin 2019 yılı sonundaki genç yaş ortalaması 32,4 olduğu belirtilmektedir. 0-18 yaş arasındaki Suriyeli çocuk sayısı ise Suriyeli nüfusunun %70.12'sini yani 2 milyon 515 binini oluşturmaktadır. İlk ve orta

öğretim çağındaki (6-13 yaş) çocukların yaklaşık sayısı ise 900 bine yakındır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2020a; Mülteci-Der, 2020a).

Ülkemizde bulunan Suriyeli bireylerin çoğunlukla Türkçe dil eksikliğinden kaynaklanmakla beraber gerek maddi gerekse manevi olarak karşılaştıkları bazı problemler bulunmaktadır. İhtiyaçlarına binaen de ülkemizin devlet birimleri, sivil toplum kuruluşları ve yabancı fon kaynakları tarafından birçok destek ve bilgilendirme alma imkânları bulunmaktadır. Bunlar tercüme desteği, sağlık, psikososyal ve istihdam desteği olabilmektedir (Kamu Denetçiliği Kurumu [KDK], 2018; Türk, 2016; Yabancılar İletişim Merkezi [YİMER], 2020a). Suriyeli bireylerin bu tarz ihtiyaç ve problemlerinin yanı sıra, çocukların da eğitim alanında karşılaştıkları bir takım problemler bulunmaktadır. Bunları da dil problemi, ekonomik problemler ve çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik, bilgiye erişim problemi, sosyal uyum ve akran zorbalığı olarak sıralayabiliriz (Coşkun & Emin, 2018; Ercan, 2018; İnsan Hakları İzleme Örgütü [HRW], 2015; Şahin & Şener, 2019).

Okulda meydana gelen zorbalık olayları, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yoğun bir şekilde görülmekte ve zaman zaman medyaya da yansımaktadır (Pişkin, 2006a). Bu olgunun çok eski bir geçmişi olmasına rağmen, 1970'lerde sistematik olarak araştırılmaya başlanmış ve sadece İskandinavya ile sınırlı kalmıştır. Ancak bu durum, 1980 ve 1990'larda İngiltere, Amerika ve Japonya gibi birkaç ülkede de toplumun dikkatini çekmeye başlamıştır. Günümüzde ise zorbalığa karşı ciddi bir toplumsal ve akademik ilginin olduğu görülebilmektedir (Olweus, 1994a). Literatürde akran zorbalığının farklı tanımlamalarını görmek mümkündür. Ancak akran zorbalığı hakkında yapılan ilk çalışmalarla bilinen Dan Olweus'un tanımlaması tüm tanımlamaları kapsadığı görülmektedir. Olweus (1997) akran zorbalığının, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından sürekli negatif davranışlara maruz kalmasıyla ve bunu kişinin kasıtlı

olarak karşısındakine zarar verme amacıyla yaptığı takdirde gerçekleştiğinden bahsetmektedir.

Akran zorbalığının tanımlaması kadar türleri de birçok gruplandırmaya tabii tutulmuştur. Ancak genel olarak çoğu doğrudan ve dolaylı zorbalık altında toplanmıştır. Doğrudan zorbalık, fiziksel ve sözel zorbalığı kapsarken, dolaylı zorbalık ise birini gruptan dışlamak, arkadaşlarıyla arasını bozmak, hakkında söylenti yaymak gibi açıktan yapılmayan ve tespit edilmesi zor davranışları içermektedir (Olweus, 1994a; Pişkin, 2012).

Akran zorbalığının öğrenciler arasındaki yaygınlığı ise yine birçok çalışmada farklılaşmaktadır. Ancak genel olarak, erkeklerin doğrudan zorbalıkta kızların ise dolaylı zorbalıkta hem mağdur hem de zorba rolünde oldukları görülmektedir. Bir yandan bu rollerinin de yaşlara göre değişkenlik gösterdiği de yapılan çalışmalarca görülmüştür. Yaş ve sınıf arttıkça erkeklerdeki fiziksel şiddetin yerini sözel ve dolaylı şiddete bıraktığı, kızlardaki dolaylı şiddet oranı ise yaşla beraber azaldığı ancak ergenlik dönemiyle tekrar artışa geçtiği anlaşılmaktadır (Craig, 1998; Elliott, 2002; Pişkin, 2002).

Akran zorbalığını önleme ve müdahale çalışmaları da çeşitlilik göstermektedir (Farrington & Ttofi, 2009; Pişkin, 2006a). Ancak en doğru uygulamanın hem disiplin hem de psikolojik temele dayanması gerekmekte olduğu görülmüştür. Disiplin cezalandırmayı içermemekle beraber, zorbalığın tüm kapsamıyla ele alındığı ve zorbalığın kabul edilemez olduğunu gösteren kuralları içeren politikalar gerektirmektedir. Bu önleme ve müdahale planlarında okul, aile ve toplumun olduğu kadar önemli bir rol de öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin zorbalığı fark etmeleri, zorbalığı kapsamlı olarak bilmeleri ve zorbalık karşısındaki tutumları zorbalığı önleme ve çocukların zorbalık karşısındaki baş etme becerilerinde ehemmiyetli bir rol oynamaktadır (Elliott, 2002; Farrington & Ttofi, 2009; Pişkin, 2006a; Smith & Shu, 2000; van der Wal, de Wit & Hirasing, 2003)

Akran zorbalığının yaygınlığı tartışılmaz olduğu gibi, daha önce bahsedildiği üzere ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli öğrencilerin de Türk öğrenciler kadar bu akran zorbalığıyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin velileri ve okul öğretmenleriyle yapılan çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Suriyeli öğrencilerin velileri çocuklarının akran zorbalığına uğradıkları düşüncesiyle çocuklarını okula göndermeme noktasına geldiklerini belirtmiş, bazı okul öğretmenlerinin görüşleri bunu doğrular nitelikteyken bazıları da Suriyeli öğrencilerin daha çok zorbalıkta bulunduğunu dile getirmektedir (Ercan, 2018; HRW, 2015; Uyanık, 2019).

Bu nedenle, bu araştırma ile Türk öğrencilerin ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin savaş sonrası ülkeye göçünden sonra devlet okullarında eğitim görmesiyle beraber uyum sürecinde yaşadıkları problem olarak belirtilen akran zorbalığının ve bu durumdaki rollerinin ölçülmesi ve öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ise okullarda akran zorbalığına yönelik önleme ve müdahale planlarının oluşturulabillmesi ve rehberlik servisi tarafından yürütülmesi için eğitimci, ebeveyn ve çocuklara yönelik; şiddetsiz ortamlar, yerel halk ile geçici koruma altındaki Suriyeli bireyler arasındaki ilişkilerin güçlendirilebilmesi adına bireysel ve grup psikososyal çalışmalar, sosyal uyum çalışmaları için öneriler sunularak Suriyeli çocukların ve elbette Türk çocukların sağlıklı ilişki kurabilme, problem çözme becerileri kazanmaları yoluyla akran zorbalığındaki rollerinin aza indirilebilmesi amaçlanmaktadır.

Tezin Hipotezleri

Hipotez 1: Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha çok zorba rolünde bulunmaktadır.

Hipotez 2: Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha çok mağdur rolünde bulunmaktadır.

Hipotez 3: Suriyeli öğrenciler sözel ve dışlama zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar.

Hipotez 4: Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığı davranışlarından biri olan fiziksel zorbalık davranışında daha fazla zorba rolünde bulunmaktadır.

Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha fazla mağdur rolünde bulunmaktadır.

Hipotez 5: Türk ve Suriyeli öğrencilerin yaşları arttıkça daha fazla zorba ve mağdur rolünde bulunmaktadır.

Hipotez 6: Okuldan kaçan Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma ve zorbalığa maruz kalma düzeyleri artmaktadır.

Hipotez 7: Zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan Türk ve Suriyeli öğrenciler düşük ders notuna sahiptir.

Hipotez 8: Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri azalacaktır.

Hipotez 9: Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır."

Hipotez 10: Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları daha olumlu düzeydedir.

Hipotez 11: Öğretmenlerin yaşı arttıkça okul zorbalığına yönelik olumlu tutumları artmaktadır.

Hipotez 12: Çocuk sahibi olan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir.

Hipotez 13: Çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Göç

2.1.1. Göç Kavramı

Göç olgusu, günümüzden 200000 yıl öncesine kadar giden, anatomik olarak modern insanlar gibi olan Homo sapiensten yaklaşık 1,9 milyon yıl kadar öncesinde, Afrika'da yaşayan Homo erectusun Afrika dışına göçmesiyle oluştuğu yapılan çalışmalar sonucuyla bilinmektedir (Harpending & Rogers, 2000; DPhil, 2000). Bu göçlerin sebebindeyse iki karşıt görüş bulunmaktadır; bazıları Homo erectusun fazlasıyla sosyal ve yeni yerler keşfetme amacıyla göç ettiğini, bazıları ise kötü hava ve çevre koşullarından kaynaklandığını savunmaktadır (Carotenuto vd., 2016). Bunlar doğrultusunda yapılan bilimsel çalışmalar ışığında ortaya konulan göç olgusu, insanlığın tarihi kadar eski bir olgu olduğu anlaşılmaktadır (Chamie, 2016).

Göç kavramı incelendiğinde bu zamana kadar birçok farklı kuram, değerlendirme ve açıklamalarla karşılaşmak mümkün olmuştur (Çakır, 2011). TDK'nin (2020a) yaptığı tanımlamada göç, ekonomik, toplumsal ve siyasi nedenlerle kişilerin veya toplulukların, bir ülkeden başka bir ülkeye ya da bir yerleşim alanından başka bir yerleşim alanına gitme, taşınma durumudur. Diğer bir tanımı ise bir evden başka bir eve taşınma, nakil eylemidir. Kültürümüzde de aynı şekilde evi barkı ile birlikte yer değiştirme olarak tanımlanmaktadır (Çakır, 2011). Uluslararası Göç Örgütü (IOM)'nün Göç Terimleri Sözlüğü'nde yaptığı tanımlamaya göre ise göç; nedeninin ve yapısının ne olduğu fark etmeksizin, kişi veya kişilerin uluslararası sınırı geçmesi ya da bir ülke içerisinde yer değiştirmesidir. Buna ek olarak, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, ekonomik göçmenler, aile birleşimi gibi nedenlerle yer değiştirme durumlarının da göç içerisinde yer almakta olduğu belirtilmiştir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Göç kuramlarının öncülerinden olan Lee (1966) de,

göçün genel olarak kalıcı ya da yarı kalıcı bir direnç değişikliği olarak tanımlandığını belirtmiştir. Mesafenin kısa ya da uzun, zor ya da kolay olmasının durumu etkilemediğinden ve her göç eyleminin bir köken, bir varış yeri ve bunların arasında bir dizi engel içerdiğinden bahseder (Lee, 1966).

Yani, soyut bir yaklaşımla göç, insanların bir zaman dilimi içerisinde bir yerden başka bir yere hareket edişi olarak tanımlanmaktadır. Fakat göçü yalın haliyle ele almanın doğru olmadığı görülmektedir. Çünkü göç durağan bir olgudan çok, zaman, mekân, neden ve sonuçları ile birlikte ele alınması gereken bir süreç olup coğrafya, tarih, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi gibi birçok farklı disiplin çerçevesinde incelenmektedir (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

2.1.2. Göç Türleri

Göç, belirli bir zamanda ve mekânda gelişmektedir (King, 2012). Ayrıca kişilerin ve toplulukların kendi iradeleri ya da iradeleri dışındaki sebeplerden dolayı da gerçekleşebilmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Buna göre göç sınıflandırmaları da geniş çaplı ve farklı olmaktadır (Akdoğan, 2019). Göç sınıflandırmaları belirli çerçeveler içerisinde gerçekleşmekte ve kişi sayısı, zaman, mekân, irade ve prosedürler doğrultusunda belirlenmektedir. Bu sınıflandırmalar şu şekilde sıralanabilir;

- Gidilen yer ve mesafe (iç ve dış göç)
- Göç eylemini gerçekleştiren kişi sayısı (bireysel ve kitlesel göç)
- İrade ve oluşum süreci (gönüllü ve zorunlu göç)
- Göç edilen yerde kalma süresi (geçici ve sürekli göç)
- Yasal prosedüre uyum (düzenli ve düzensiz göç) (Akdoğan, 2019).

Göçü anlamamızda yardımcı olan kuramcılardan Lee (1966), "İtme-Çekme Teorisi" ile göç kararı alma ve göç sürecinin faktörlerini dört başlık altında toplamıştır.

Bunlar; yaşanılan ülke ile ilişkili faktörler, gidilecek yer ile ilgili faktörler, araya giren engel ve bireysel faktörlerdir. Bir bölgede insanları tutmaya ya da farklı kişileri o bölgeye çekmeye veya o bölgeden itmeye yönelik sayısız faktör olduğunu belirtmiştir. Örneğin, iyi bir iklim birçok kimse için çekici olurken, kötü bir iklim ise itici bir faktördür (Çağlayan, 2006; Lee, 1966). Aynı şekilde çocukları olan ebeveynler için iyi bir okul çekici bir faktörken, çocuğu olmayan ev sahibi biri için o bölge yüksek emlak vergileri nedeniyle itici bir faktör olabilmektedir. Vergi sorumluluğu olmayan bir bekâr için ise o bölge kayıtsız durumda olabilmektedir. Araya giren engel faktörlerini ise gidilecek ülkenin, mevcut göç kanunlarının katı olması ve milli kimliğin ön planda tutulması olarak belirtmiştir. Hukuk ya da sosyal alanlardaki belirsizlik, göç edilecek yerin mesafesi ve kişisel eşyaların taşınma bedeli gibi Kişisel faktörler, kişileri farklı şekilde etkileyebilmektedir (Çağlayan, 2006; Lee, 1966).

2.1.2.1. Gidilen Yer ve Mesafe

2.1.2.1.1. İç Göç

Bu sınıflandırmanın temelini ulusal sınırlar içinde (iç göç) ve uluslararasında (dış göç) gerçekleşen göçler oluşturmaktadır (İçduygu ve Sirkeci, 1999). İç göç birçok ülke için uzun vadede daha çok etki bırakmasına rağmen, dış göçe nazaran daha az ilgi çekmektedir (Otoiu, Titan & Dumitrescu, 2013). İç göçü tanımlamak için kişi veya toplulukların belli sebeplerle bir yıldan fazla olmak kaydıyla ülke sınırları içerisinde yer değiştirmesi gerekmektedir (Akdoğan, 2019). Göç, doğası gereği göçmen, menşe ülke ve varış ülkesi olmak üzere üç ana faktör barındırmaktadır (Adepoju, 1998). Günümüzde bu üç faktörü de barından aşağıda belirtilmiş temel altı faktör, iç göç kavramının yapılanmasını sağlamaktadır.

- Hareket eden kişi

- Nedeni
- Menşe ülke
- Varış noktası
- Belirlenen hamledeki karar alma süreci
- Karar alma sürecinin zaman içerisindeki değişimi

Birinci ve ikinci faktörler, yer değişikliğini yapan kişi ve nedenlerini sorgulamaktadır. Buna eğitim, çalışma yeri ya da emeklilik sebebiyle yer değiştiren kişiler örnekleri verilebilinir. Üçüncü ve dördüncü faktörler de kısa ya da uzun mesafe göçü ile kırsaldan kente gibi yer değiştirilen farklı bölge türlerini belirlemeye yarayacaktır. Mesela eğitim olanakları kısıtlı ve gelişmemiş olan kırsal bir alanda yaşayan bir öğrenci, daha iyi eğitim imkânları için göç edebilir. Diğer taraftan emeklilik sonrası kırsal bölgelere göç etmiş kimsenin, kentten uzaklaşıp bahçe işleriyle uğraşmak istemesi sebebiyle açıklanabilir. Bu faktörler yine göç etme nedenlerini ortaya koymaktadır (Farwick, 2010; Otoiu, Titan & Dumitrescu, 2013). Bireyin eğitim durumu, iş ya da aile durumları, cinsiyeti gibi karakteristik özellikler ise kişinin göç kararını alma sürecini etkileyen en önemli faktörlerdir. Durumu değerlendirme, edinilmiş bilgiler de karar alma sürecini etkilemektedir. Son faktör olan karar alma sürecindeki değişiklik ise mesafe, fiziksel ve politik bariyerler gibi bölgesel özellikler doğrultusunda olumlu ya da olumsuz olarak sonuçlanabilmektedir (Farwick, 2010).

2.1.2.1.2. Dış Göç

Uluslararası göç kavramı, neden ve sonuçları bakımıyla gündemi en çok meşgul eden önemli bir politika alanı olmaya başlamıştır. IOM'in yaptığı tanımlamada uluslararası göç (dış göç) kavramı, kişi veya toplumların geçici ya da sürekli olarak kendi ülkelerinden ayrılmak koşuluyla farklı bir ülkeye yerleşmelerini ifade etmektedir (Perruchoud &

Redpath-Cross, 2013). Yani göç eden kişilerin uluslararası bir sınırı geçmeleri gerekmektedir. Birleşmiş Milletler (BM), bir göçün uluslararası statüsü elde edebilmesi için gidilen ülkede en az bir yıl geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Akdoğan, 2019). Göç oranlarının artmasıyla ülkelerce milli kimlik ve vatandaşlık konusunda tehdit unsuru olarak algılanmaktadır. Göç sürecine, göç veren ülke, göç alan ülke ve transit ülke durumlarının da dahil olmasıyla durum daha karmaşık hale gelmektedir (Şemşit, 2018; İçduygu & Toktaş, 2005).

Lee'nin göç tanımı hem iç göç hem dış göçü anlamlandırmada ilk adımları atmıştır. Ancak günümüzdeki göç olgusu daha karmaşıklaşmış ve bu açıklamalar kısır kalmıştır. Bunun üzerine Peterson, Lee'nin itme-çekme teorisi üzerine daha çok çalışmış ve asıl ortaya konulması gerekenin bu göçlerin neden kaynaklandığını bulmaya çalışmıştır. Bunun üzerine ise ileride bazılarından bahsedilecek olan 'Beş Göç Tipi' kuramını ortaya koymuştur (Chamie, 2016; Çağlayan, 2006; Özcan, 2017).

Göçler araştırıldığında, göç etme sebebi üzerine en çok ekonomik sebepler çevresinde beklentiler oluşmaktadır (Pedersen, Pytlikova & Smith, 2008; Barrientos, 2007). Ancak yapılan çalışmalar göç eden kişinin, göç edilen yer ve menşe ülkenin özelliklerine bağlı olarak başka belirleyici faktörlerin olduğunu da göstermektedir. Bunlar dört ana başlıkta toplanmıştır; network etkisi, taşınma maliyeti itici ve çekici faktörlerdir. Network etkisi, iki farklı göçmen arasında gerçekleşmektedir. Bunlar, daha önceden o ülkeye göçmüş olan 'eski göçmenler' ve göçme eylemini gerçekleştirecek olan 'yeni göçmenler'dir. Kişinin o ülkede ne kadar çok göçmen ağı bulunuyorsa orası hakkında daha çok bilgi sahibi olacaktır ve alışma sürecine bağlı olarak yerleşme oranı daha çok arttığı gözlemlenmiştir. İkinci faktör olan taşınma maliyeti ise kültürel mesafe anlamına gelmektedir. Yani, göç edilmesi düşünülen ülke ne kadar farklı ya da uzak bir kültüre

sahipse ve dil bariyeri ne kadar fazlaysa, kişinin o bölgeye göç etme ihtimalini daha da azaltmaktadır (Pedersen vd., 2008; Barrientos, 2007). İtici ve çekici faktörler ise göç nedenleri başlığının altında daha detaylı şekilde anlatılacaktır.

2.1.2.2. Göç Eylemini Gerçekleştiren Kişi Sayısı

2.1.2.2.1. Bireysel Göç

Bireysel göç, kişinin tek başına ya da aile bireyleriyle birlikte göç etmesine denir. Burada kişi göç planını kendisi yapar ve genellikle dışarıdan finans desteği almasa bile, bazen örgütler ya da devlet desteğiyle de gerçekleşebilir (Beyaz, 2019; Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Genel araştırmalar bireysel göçün daha çok genç erkekler tarafından gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Beyaz, 2019). Buna rağmen Ravenstein, 1885 yılında dahi göç araştırmaları sonucunda elde edilen sonuçların, kadınları ev yaşamı içerisinde kategorize etmiş kişileri şaşırtacağından bahsederek kadınların erkeklerden daha çok göç eyleminde bulunduğunu belirtmiştir. Son yıllarda ise göç eden kadınların oranında büyük bir değişiklik görülmemekle beraber, göçteki rolleri artık bir hane üyesi olarak değil, istihdamdaki katılımları sonucunda ciddi anlamda değiştiği anlaşılmaktadır (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Erkekler ile kadınların göç eylemini gerçekleştirmede mesafeler noktasında ayrıldıkları görülmektedir. Kadınların kısa mesafeli göçlerde daha etkin oldukları belirtilmektedir (Lee, 1966).

2.1.2.2.2. Kitlesel Göç

Göç, bireysel bir karar olabileceği gibi kitlesel bir yapı olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015). Kitlesel göç birçok kişinin aynı zamanda göçmesiyle gerçekleşmektedir ve bu genellikle savaş, doğal afetler gibi zorunlu göç sebebiyle ya da kendi iradeleriyle bireysel göç etmiş kişiler ile bağların kurulması sonucunda, o ülkeye kitlesel göç gerçekleşebilmektedir. Daha önce belirtildiği gibi göç

edilmesi düşünülen bölgede ne kadar çok network ağı bulunursa o kadar çekici faktörler artar ve göç etme oranı artmış olur (Akdoğan, 2019; Özdemir, 2008).

2.1.2.3. İrade ve Oluşum Sürecine Göre Göç

2.1.2.3.1. Gönüllü Göç

Kişiler kendi istekleri ve iradeleri doğrultusunda göç edebilmektedirler (Beyaz, 2019). Bu göç türünde devlet ve farklı otoriteler tarafından hiçbir zorlama ya da baskı, savaş ve terör gibi etkiler bulunmamaktadır. Bireyler kendi ihtiyaçları ve daha kaliteli bir yaşam tercihleri sonucu göç etme kararı almaktadırlar. Köyden büyük sanayi kentlerine devamlı olarak yapılan göçler bu göç türünün altında gösterilebilir (Ekici ve Tuncel, 2015; Özdemir, 2008). Fakat gönüllü göç sadece ekonomik durumlardan kaynaklı değil, daha iyi ve geniş eğitim olanakları, düzenli çalışma saatleri, demokratik haklar ve alanında nitelikli kişilerin daha gelişmiş ülkelere göç etmesi de çekici bir etken oluşturup gönüllü göçe teşvik edebilmektedir. Ayrıca, menşe ülkedeki siyasal baskı ve belirsizlikler, iş veya sosyal ortamdaki anlaşmazlıklar da gönüllü göç için itici bir etken oluşturmaktadır (Beyaz, 2019; Heberle, 1955; Naz, 2015).

2.1.2.3.2. Zorunlu Göç

Zorunlu göç denilince kişinin iradesi dışında farklı koşullar altında yaşamı ve refahının tehdit altında olması nedeniyle alması gereken bir göç kararı olduğu akla gelmektedir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Savaş, kıtlık, salgın hastalıklar, doğal afetler sonucu kişiler ülkelerinden ayrılıp başka bir ülkeye göç etmek durumunda kalmaktadırlar (Emniyet Genel Müdürlüğü [EGM], 2000). Gönüllü göçte kişiyi göçe iten daha iyi bir yaşam arzusu ekonomik önceliği belirlerken, zorunlu göçte belirleyici faktör siyaset olmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015). Ayrıca devlet tarafından alınan ekonomik, sosyal ve güvenlik alanlarındaki kararlar sebebiyle vatandaşların bulundukları yeri

değiştirmeleri de zorunlu göçe dâhil edilmektedir. Bunu Keban Barajı'nın yapımı aşamasında, halkın yönetim tarafından göç ettirilmesi gibi durumlarda görebilmek mümkündür (Akkayan, 1979).

2.1.2.4. Göç Edilen Yerde Kalma Süresine Göre Göç

2.1.2.4.1. Geçici Göç

Perruchoud & Redpath-Cross (2013), kısa süreli göçmen tanımlamasını; kişi veya kişilerin üç aydan fazla ancak bir yıldan az olmak suretiyle tatil, ziyaret, iş ya da sağlık gibi nedenler dolayısıyla göç edilmesi olarak tanımlamaktadır ve bu tip göç olgularında kişinin ikamet yeri gittiği ülke olarak kabul edilmektedir. Bu tip göç kavramına dâhil olan diğer bir olgu da; belli mevsimlerde ekonomik ya da turistik nedenlerle birkaç aylığına bir şehirden başka bir şehre ya da ülkeye gidilmesi 'mevsimlik göç' olarak adlandırılmaktadır. Senenin belli aylarında, özellikle bahar ve yaz aylarında, göç oranı artmaktadır ve genellikle tarım işçilerinin göçleri bu kategoriye girmektedir. (Özdemir, 2008).

2.1.2.4.2. Daimi Göç

Bu göç tipinde süre sınırlaması olmaksızın ve geri dönme düşüncesi olmadan, kalıcı bir yerleşim kararı alınmış bir göçtür. Genellikle nüfus oranını genç tutma, ekonomik piyasayı güçlü tutma, aile birleşimi gibi nedenlerle yapılmaktadır (Akkayan, 1979; Erkıral-Tavas, 2015). Uzun süreli ise göç kişinin en az bir yıl başka ülkede geçirmesini gerektirmektedir. Bu uzun süreli göçün daimi göçe dönüşebilmesi de gidilen ülkenin çekici faktörlerine göre bireyin o ülkede kalıcı olarak yaşamak istemesine sebebiyet vermesiyle oluşmaktadır. Bunu da en yakın tarihimizde Türk vatandaşlarının 1960 yıllarında iş sebebiyle Almanya'ya göç edip, birçoğunun orada sahip oldukları olumlu yaşam koşulları sebebiyle daimi olarak kalmalarıyla sonuçlanmıştır (Beyaz, 2019; Perruchoud & Redpath-Cross, 2013; Somuncu, 2006).

2.1.2.5. Yasal Prosedüre Uyum

2.1.2.5.1. Düzenli Göç

IOM'in hazırladığı göç raporunda düzenli göçü, tanınmış ve yetkili kanallar yoluyla yasal bir şekilde gerçekleşen göç türü olarak tanımlamaktadır (Marchand & Siegel, 2015). Yani kendi isteği ile göç etmeyi planlayan birey, belirlenmiş olan kuralları yerine getirip gidilecek ülkenin onayını alarak göç eylemini gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca, bir ülkenin nüfus ve işgücü ihtiyacına göre bu durum, ülkenin kendi talebine göre de gerçekleşebilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin belirlediği bazı ülkelerden sınırlı sayıda açtığı kontenjanla başvuruda bulunan kişilere oturma izni vermesi buna örnektir. Aynı şekilde 1960'lı yıllarda Almanya işgücü desteği için Türkiye dâhil birkaç ülkeden işçi temin ederek işçi göçü yoluyla düzenli göçü oluşturmuştur (Naz, 2015).

2.1.2.5.2. Düzensiz Göç

Düzensiz göç, kişinin göç eylemini yasal yolları kullanmadan geçersiz ya da sahte olan evraklarla yasadışı bir şekilde gerçekleştirmesidir (McNevin, 2011). Düzenli göçte göçün ana öznelerinden olan menşe ülke ve gidilen ülkenin yasal prosedürleri doğrultusunda gerçekleşmesi gerekirken, düzensiz göç bu prosedürler dışında oluşmaktadır. Kişi ya da kişiler gerekli izin ya da belgelere sahip olmayarak gidilen ülkede çalışmaları ve/veya konaklamaları söz konusudur. Aynı şekilde, yasa dışı yollarla menşe ülkeden ayrılmak da o ülke için düzensizlik yapısını getirmektedir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Bu düzensiz göçe sebep olan nedenlerden biri; menşe ülke ve gidilen ülkenin göç politikalarıyla ilişkilidir. Örnek olarak Afrika, Asya ve Avrupa'daki işgücü hareketliliği üzerindeki kısıtlayıcı, yetersiz ya da belirsiz politikalar, önü alınamayan düzensiz göçlere ve kayıt dışı kentsel yerleşimlere neden olmaktadır (Marchand & Siegel, 2015).

Tüm bu göç türleri yalnızca bir açıklamadan ibaret olmayacak kadar birçok insanın hayatını etkileyen bir olgudur. Birçok insan kendi iradesi dışında vatanlarından ayrılarak bilinmezlik içerisine girmişlerdir. Bu nedenle göç üzerine geliştirilecek olan politikalar ve yaklaşımlar, kişileri bu göçlere iten asıl nedenleri anlamadan gerçek bir yaklaşımı yansıtmayacaklardır.

2.1.3. Göçün Nedenleri

Literatürde teorik ve deneysel göç araştırmaları dört önemli alanda toplanmaktadır; göçmen akışının kökenleri, zaman içerisindeki istikrarlarının belirleyicileri, göçmen emeğinin kullanımı ve geldikleri toplumda göçmenlerin adaptasyonudur. İlk iki alan göçün nedenlerini konu alırken, diğer iki alan ise sonuçlarına odaklanmaktadır (İçduygu & Toktaş, 2005; Portes & Böröcz, 1989).

Göçün nedenlerini ele alırken itici ve çekici faktörler olarak temel iki kavram altında toplamak daha anlaşılır ve doğru olacaktır. İtici faktörler kişiyi menşe ülkesinden göç kararını almasına iten nedenleri açıklamaktadır. Çekici faktörler ise gidilecek olan ülkenin sahip olduğu ve kişiyi oraya gelmesini motive eden çekici nedenleri açıklamaktadır (Akdoğan, 2019).

2.1.3.1. İtici Faktörler

Göçün nedenlerini ele alırken her bölgenin imkân ve koşullarında farklılık görüleceği için her bir göçün nedenlerinde de farklılıkların olması kaçınılmaz olacaktır (Çakır, 2011; Özdemir, 2008). Bireylerin bulundukları bölgedeki tatminsizlikler ya da duydukları rahatsızlıklar kişileri göç etmeye itecektir. Kırsal kesimde yaşayan bireylerin genel olarak göç etme sebepleri arasında; topraktaki verimsizlik, tarım dışı iş yetersizliği, iklim koşulları, eğitim ve sağlıktaki kısıtlı imkânlar, teknolojideki gerilik, kan davası ve terör yer almaktadır (Çakır, 2011; Özdemir, 2008). Diğer yandan küçük işletme yerlerine

sahip bireyler ise daha yüksek gelirli işler için gelişmiş bölgelere göç etmektedirler (Gautam, 2005). Bu da göçün ilk ve en önemli kısmını oluşturan ekonomik temelli göç sebebini oluşturmaktadır.

Diğer bir itici faktör ise siyasal kökenli faktörlerdir. Bireylerin siyasi ve dini görüşü ve ırkı sebebiyle toplumda dışlanması, kişiyi göçe iten faktörler arasındadır. Devlet politikası ve toplumun farklı görüş ve inanışlara karşı tutumları, kişilerin hayatlarını özgürce yaşayamamalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra doğal afetler, savaşlar ve ülke içi karışıklıklar da itici faktörler arasındadır (Akdoğan, 2019).

2.1.3.2 Çekici Faktörler

Çekici faktörler kişiyi hedef olarak belirlediği ülkeye çeken faktörlerdir. Küreselleşme gelişmiş ülkelerin teknoloji, sanayi, güvenlik, finans devrimi, ekonomi gibi alanlarda ve siyasi anlamda gelişmesine neden olmuştur (Ener ve Demircan, 2006). Bu sebeple ticaret amaçlı, ekonomi bazlı göçlerde gidilecek ülkenin kapasitesi, gelişmişliği, ekonomi ve iş olanakları kişi için ön plandadır ve çekici faktörlerdir.

Bunun yanı sıra network ağının bulunması, yani göç edenleri tanıdıklarının olması, gidilen mesafenin kısa olması, dil, din ve kültürün benzer olması da kişileri o ülkeye çeken faktörler arasındadır (Barrientos, 2007). Ancak kişiler siyasi baskı ve zulümden kaçıyorsa burada çekici faktörlere bakmaksızın, itici faktörleri ön planda tutup canlarını kurtarmak için bir tercihte bulunacaklardır. Bundan sonrasında artık kendi istekleri doğrultusunda imkânları değerlendirme fırsatı doğacaktır (Akdoğan, 2019).

2.1.4. Göçün Etkileri

Göç etmenin ana nedeni daha kaliteli bir yaşam sağlama olsa da etkisi her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir (Gautam, 2005). Bu nedenle göçün etkileri araştırılırken

iki tür ayrım yapılması gerekmektedir; biri göçmenin ayrıldığı topluma, diğeri de yerleştiği topluma etkisidir (DPhil, 2000).

2.1.4.1. Göçmenler ve Menşe Yer Açısından Göçün Etkileri

Kişilerin doğup büyüdükleri yerden ve sosyal çevrelerinden ayrılıp bambaşka bir yere gitmesi, kişiyi ve ülkeyi sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel gibi alanlarda değişime iteceği açıktır (Ekici ve Tuncel, 2015; Gautam, 2005). Bireylerin daha kaliteli, sağlıklı ve mutlu bir yaşam istekleri insanları göçe sürüklese de, kişilerin iradeleri dışında gerçekleşen göçler de mevcuttur (Naz, 2015). Bu nedenle kişilerin gönüllü ya da zorunlu yaptıkları göçlerde, birey yeni geldiği yere alışma sürecine girerken bir yandan da hayatta kalma, yok olmama, maddi ve manevi sahip olduğu değerleri kaybetmemek gibi uğraşlar vermektedir (Ekici ve Tuncel, 2015).

Kırdan uzaklaşma ve kentin çekici yanları, artık kırsal yerlerdeki nüfusun azalmasına ve yerleşim yerlerinin yıkık dökük alanlara dönüşmesine sebebiyet vermiştir. Kentte uğradıkları yaşantı ve kültür değişimini kırsal alana taşıma gayretleri de nüfusun sosyal yapısındaki değişikliğe sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra kırsal kesimdeki ulaşım ve iletişim yollarının gelişmesine de katkı sağladığı kaçınılmaz bir gerçek olmuştur (Ekici ve Tuncel, 2015).

Göçün menşe ülkede neden olduğu demografik değişimdeki etki ise ayrıca bir çalışma alanıdır. Doğum, ölüm ve göç olayları ülkelerde nüfusun yaş oranındaki değişikliklerin temel sebepleridir (Fihel, Janicka & Kloc-Nowak, 2018). Göç eden kesim menşe ülkenin genç nüfusunu oluşturmaktaysa, bu durum menşe ülkenin yaş oranının artmasına neden olmaktadır. Ancak gönüllü göç dışındaki zorunlu göç yapmak durumunda kalan toplulukların (mülteciler gibi) yaş oranına etkisi belirsiz kalacaktır. Fakat zorunlu kitlesel göç dışındaki göçlerin bir bütün olarak insan nüfusunu tam olarak etkilediği

söylenemez. Daimi göçler ülkede çok nadir göründüğü için yaşlanan nüfus oranı toplam göçlere bağlı olarak değişmektedir (Fihel vd., 2018).

Kişilerin gönüllü ya da zorunlu yaptıkları iç ve dış göçlerde, sosyal uyum sorunu yaşamaları kaçınılmazdır (Naz, 2015). Bunun yanı sıra göç eden kişiler ve göç edilen toplum arasında sosyal uyumu sağlamak da zor görünmektedir (Sakız, 2015). Tabii ki kişinin ekonomik, eğitim, kültürel birikimi gidilen ülkedeki uyumuna olumlu/olumsuz etki edecektir. İradeleri dışı göçe maruz kalmış kişiler açısından durum biraz daha farklı olabilmektedir (Nabi, 2014; Naz, 2015). Çünkü kişi, isteği dışında; sevdiği, uzun yıllardır yaşadığı ortamı, kişileri, ülkesini bırakarak tanımadığı bir ülkeye gelmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle ilk defa bulundukları bu yeni ortama uyum göstermekte sıkıntı çekebilmektedirler. Bunun yanı sıra, dilini bilmedikleri bu yeni ülkede kendilerini ifade etme ve iletişim kurmada sorun yaşamaları kaçınılmazdır (Nabi, 2014; Naz, 2015). Ülkelerinde travmatik olaylara maruz kalmış ve bununla baş edebilmiş kişiler de göç ettikleri yerde karşılaşabildikleri sorunlar sonucunda yalnız hissetme, kültürlerinin kaybetme, anksiyete, depresyon, öfke ve suçluluk gibi hisler ile karşı karşıya gelebilmektedirler. Bu nedenle zorlu anlar geçirdikleri ülkelerine geri dönmek bile isteyebilmektedirler (Sakız, 2015).

Kişilerin göç sırasında ya da sonrasında yaşayabilecekleri travmatik olaylar, aile üyelerinden ayrı kalma ve dil bariyeri mental rahatsızlıklar için birer risk taşımaktadırlar (Záleská, Brabcová & Vacková, 2014). Ayrıca göçmenlerin yerel halk tarafından karşılaşabilecekleri dışlayıcı davranışlar da hem uyum sürecine hem de zorluklarla baş etme durumlarına ket vuracaktır (Naz, 2015). Buna ek olarak göç eden kişiler, göç ettikleri yere ait olamama hissi de yaşayabilmektedirler. Ancak yapılan çalışmalar sonucunda,

bulunduğu yerde çalışma hayatına dâhil olan kişilerin herhangi bir aktivitede bulunmayan kişilere göre daha fazla uyum sağlayabildikleri de görülmüştür (Nabi, 2014).

Çocuklar yukarıdaki olumsuzlara ek olarak, yeni geldikleri ülkede okula kayıt sürecinde sıkıntı yaşayabilmektedirler. Ancak eğitim alma imkânları bulunsa bile dil bariyeri, iletişim kurma ve dersleri anlamada bir engel oluşturmaktadır (Naz, 2015). Ayrıca ülke sınırları içerisinde ya da dışında olsun, çocuklar yeni bir okula başladıklarında öz saygılarının genel işleyişlerine de etki ettiği ve okulda bir takım sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu sıkıntılar yeni sisteme uyumda, dil bariyeri, akran ilişkisi, ayrımcılık ve diğer kişilerden zorba davranışlar görme olarak ortaya çıkabilmektedir (Virupaksha, Kumar & Nirmala, 2014). Sonuç olarak çocuktan yetişkine bu olumsuzluklara maruz kalan kişilerin, psikolojik ve/veya sağlık açısından zarar görebileceklerini tahmin etmek zor olmayacaktır.

2.1.4.2. Gidilen Yer Açısından Göçün Etkileri

Göç olgusu göçmen ve menşe ülkeye olduğu kadar yerleşilen yerdeki halk ve yer üzerinde de avantaj ve dezavantajları olacaktır (DPhil, 2000). Göç eden kesim menşe ülkenin genç nüfusunu oluşturmaktaysa, bu durum menşe ülkenin yaş oranının artmasına neden olmakla birlikte, gidilen ülke nüfusunun yaş oranının gençleşmesini sağlayacaktır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, bunlar uzun süreli göçlerin oranıyla doğru orantılıdır. Uzun süreli göçler olmadığı takdirde, nüfusun yaş oranını net olarak etkilememektedir (Fihel vd., 2018; DPhil, 2000).

Ekonomik açıdan göçmenlerin ekonomiye katkısı olup olmadığı tartışmaları ile birlikte araştırılmaya yoğun bir şekilde devam etmektedir. Göçmenlerin ekonomi kapsamında üç alanda etkisini görmek mümkündür. Maddeler halinde belirtilecek olursa (OECD, 2014);

Emek piyasaları,

- Yapılan bir araştırmada göçmenlerin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki işgücü artışının %47 'sini, Avrupa'daki artışın ise %70'ini oluşturduğu görülmüştür.
- Genellikle genç göçmenler, yerli emekli halktan daha fazla eğitim statüsüne sahiptirler.
- Ayrıca göçmenler ülkenin işgücü piyasasının esnekliğine katkıda bulunmaktadırlar.

Devlet hazinesi,

- Göçmenlerin vergi ve sosyal katkıları, kazançlarından daha fazladır.
- İşçi göçmenler devlet hazinesinde olumlu etkiye sahiptirler.
- İstihdam, göçmenlerin net mali katkısının en büyük belirleyicisidir.

Ekonomik büyüme,

- İşçi göçü, çalışma çağındaki insan nüfusunu artırmaktadır.
- Göç eden kitlenin belirli bir becerileri varsa hedef ülkedeki sermaye gelişimine katkıda bulunurlar.
- Ayrıca işçi göçmenler teknolojik ilerlemeye de katkıda bulunurlar (OECD, 2014).

Bunların yanı sıra göç, farklı kültürlerin karşı karşıya kalma ve toplumun bir arada bulunabilmeleri için uyum sağlama zorunluluğunu getirmektedir. Bu da çatışmalara ve sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Buna en çok sebebiyet veren faktör ise farklılıklarla baş etme yöntemi ve kültürlerarası iletişim sorunudur (Aksoy, 2012). Hedef ülkeye göçün oluşması, yerel halk tarafından hoş karşılanmayan ve zaman zaman düşmanca davranışların sergilenmesine sebebiyet verebilmektedir. Bunun öncelik sebepleri, işgücü piyasasındaki artan stres, sosyal altyapıdaki yükler, suç ve çoklu kültürel yapıdaki çatışmalar, yerel halk için oluşan yaşam ve çalışma kalitesindeki kötüleşme olarak sıralanabilmektedir (Tsapenko, 2015).

2.1.5. Uluslararası ve Ulusal Hukuk Alanında Yabancılara Yönelik Düzenlemeler, Yabancı Kavramı, Türleri ve Geçici Koruma Statüsü

Çağımız ulaşım, imkânlar ve hizmetlerin büyük gelişim gösterdiği bir dönemdir. Kişiler kolay bir şekilde bir ülkeden başka bir ülkeye geçebilir hale gelmiştir. Böylelikle kişi kendi vatanında vatandaş konumunda ve çeşitli hakları bulunurken, başka bir ülkede 'yabancı' konumuna girerek kendi vatanındaki hakları artık orada elde edemiyor hale gelebilmektedir (Ergül, 2012a). Fakat bu demek değildir ki kişi insan olarak hak ve özgürlüklerinden uzaktır. Bunu güvence altına almak için uluslararası hukuk devreye girmektedir. Uluslararası hukuk, kişilerin demokratik ülkelerde bulunması halinde, kişilerin haklarını korumaktadır (Çelikel ve Gelgel, 2009; Ergül, 2012b).

2.1.5.1. Yabancı Kavramı

Yabancı kavramı, bir devletin bünyesinde ikamet etmeyen kişinin o ülkede girdiği konumu tanımlamaktadır (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Fakat yabancı kavramı sadece kişinin o ülkede uyruğunun bulunmaması durumu değil, birkaç ülke vatandaşı, vatansız, mülteci, geçici koruma statüsü gibi kavramları da barındırmaktadır (Ergül, 2012b; Mülteci Hakları Merkezi [MHM], 2017).

2.1.5.2. Yabancı Türleri

Yabancı türlerini vatandaşlık durumuna ve ülke bünyesinde bulunup bulunmama durumuna göre iki alt kategoride değerlendirmek, Türkiye bünyesinde ve uluslararası düzenlemelerde kişilerin ülke içine giriş ve çıkışlarında, koruma taleplerinde, sınır dışı edilme, geri gönderme gibi uzaklaştırma durumlarının belirlenmesinde kolaylaştırıcı bir rol almaktadır (Ergül, 2012b; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2013).

2.1.5.2.1. Vatandaşlık Durumuna Göre Yabancı Türleri

2.1.5.2.1.1. Yabancı Devlet Vatandaşları

Yabancı devlet vatandaşı, uyruğunda bulunan ülke dışındaki tüm ülkeler için yabancı konumunda olunması durumudur. Yani Türkiye'de yasal olarak ikamet etmeyen her birey, Türkiye için yabancı devlet vatandaşı kategorisinde bulunmaktadır (Ergül, 2012b; Yıldız, 2017).

2.1.5.2.1.2. Birden Çok Vatandaşlığı Olanlar

Türk Vatandaşlığı Kanunu (TVK)'na göre çok vatandaşlık, Türk vatandaşı olan bireyin başka ülkeler bünyesinde de vatandaşlığı bulunması durumudur (Resmî Gazete, 2009). Bu durum kişinin kendi iradesiyle ve/veya bazı devletlerin vatandaşlık yasalarındaki düzensizlik sebebiyle de gerçekleşebilmektedir. Birden çok vatandaşlık sahibi olan birey, uyruğunu taşıdığı her devlette, kendi uyruğu olarak belirlenmesi de 1930'da yapılan Lahey Sözleşmesi ile güvence altına alınmıştır. Bu sayede Türkiye ve başka bir ülkede de vatandaşlığı bulunan kimse, Türkiye'ye geldiği zaman aynı şekilde Türk vatandaşı olacak ve ülke vatandaşlarının haklarına sahip olacaktır (Ergül, 2012b).

2.1.5.2.1.3. Vatansızlar

Vatansız kişiler, kanunlar kapsamında hiçbir devlette ikameti olamayan ve vatandaşlık bağı olmayan kişilerdir. Bu kişiler ülkelere göre yabancı kategorisinde yer almaktadırlar (AÇSHB, 2013; Jastram & Achiron, 2001). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1948 tarihinde yayınladıkları İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 15. Maddesinde ise her bir bireyin bir uyruk hakkı bulunduğu ve kimsenin uyruğunu değiştirme ve uyruk hakkından mahrum edilme durumunun söz konusu olamayacağından bahsetmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2004).

Vatansızlık durumu, yasaların çatışması, ülke topraklarının devredilmesi, farklı uyruktan biriyle evlenilmesi ya da boşanılması, doğum sonrası kayıtların yapılmaması, ülkenin bireyi vatandaşlığından çıkarması ya da kişinin vatandaşlık haklarından feragat etmesi gibi nedenlerden dolayı oluşabilmektedir. Buna bağlı olarak bu kişiler, bir ülkenin vatandaşı olan kişilerin sahip olduğu güvenlik ve koruma haklarından mahrum kalmaktadırlar (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013; Erkıral-Tavas, 2015).

2.1.5.2.1.4. Mülteci ve Sığınmacılar

Mültecilerin Hukuki Statüsüne ilişkin 1951 Cenevre Sözleşmesine göre mülteci kavramı; ırkına, dinine, dâhil olduğu sosyal grubu ya da siyasi nedenler sebebiyle zulüm görmekten koktuğu için bağlı olduğu menşe ülkeye dönemeyen ya da dönmek istemeyen kişi için kullanılmıştır (UNHCR, 2010). Afrika Birliği Örgütü (OAU)'nün 1969 yılında yayınladığı sözleşmesinde ise ek olarak dış saldırganlık, işgal, dış tahakküm veya menşe ulusun bir kısmında ya da tamamında kamu düzenini ciddi oranda rahatsız eden olaylar nedeniyle ülkesinden terk edilmeye zorlanan kişi olarak da tarif edilmektedir (UNHCR, 2020).

Mülteciler ayrıca Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR)'nin tüzüğünde yer alan ölçütlerde ve 1951 Sözleşmesinde veya Mültecilerin Hukuki Statüsüne ilişkin 1969 Protokolünü kabul eden bir ülkede bulunması veya bulunmaması dâhilinde ya da gidilen ülke tarafından mülteci sayılması veya sayılmaması durumuna bakılmaksızın, Yüksek Komiserlik BM korumasından yararlanmaya hak kazanan kişilerdir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Bu durum da mültecileri, göçmenlerden daha üst bir tabakada tuttuğu söylenebilir (Erkıral-Tavas, 2015).

Sığınmacı kavramı ise mülteci kavramı gibi net bir açıklaması olmamakla birlikte, mülteci statüsünü almak için başvuruda bulunan fakat kararı sonuçlanmamış kişiler için

kullanılmaktadır (Erkıral-Tavas, 2015; Jastram & Achiron, 2001). Bu kişiler de mülteciler gibi zulümden kaçmak ve başka bir ülkenin himayesinde güvenli bir çevrede yaşamayı amaçlamaktadırlar. Terk etme sebepleri yoksulluk, yaşam ve özgürlüğü tehdit, doğal afet, savaş gibi birçok durumdan kaynaklanabilmektedir. Mülteci kavramı hukuksal bir statü olmasına karşılık, sığınmacı fiili bir kavramdır (Ergül, 2012b). Bununla beraber kişinin başvurusu sonuçlanana kadar ise zulüm olan yere geri göndermeme ilkesi söz konusu olduğu için kişiler geri dönmeme hakkından yararlanabilmektedir. Ancak sonuç olumsuz olduğu takdirde kişi ülkeyi terk etmek zorundadır. Aksi halde ülke tarafından sınır dışı edilme durumları söz konusudur (Jastram & Achiron, 2001; Perruchoud & Redpath-Cross, 2013).

2.1.5.2.1.5. Göçmenler

Göçmen kısaca nüfusun farklı yerleşim bölgeleri arasında yer değiştirme eylemini gerçekleştiren kişiler için kullanılmaktadır (Selahattin, Teselli & Barut, 2011). Perruchoud & Redpath-Cross (2013), uluslararasında göçmenler için geçerli ve kabul edilen bir tanım bulunmadığından bahsetmektedir. BM ise göçmen statüsünü; sebebine, gönüllülük durumuna, göç yoluna, düzenli ya da düzensiz olmasına bakmaksızın, gittiği ülkede en az bir yıl kalması durumunda kişiye vermektedir. Daha az süre içerisinde başka ülkede bulunan kişilerin nedeni ne olursa olsun göçmen olarak tanımlanmamaktadır. Fakat genel bir kullanım olarak mevsimlik tarım işçileri kısa süreli seyahat etmesi de göçmenlik olarak değerlendirilmektedir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013).

Göçmenleri, sığınmacı ve mültecilerden ayıran en önemli özellik zorunlu sebepler haricinde kişinin ekonomik nedenlerle daha iyi bir yaşam sürme isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu kişiler vatandaşı olduğu ülkenin yasal haklarından yararlanmaya devam etmektedirler (Ergül, 2012b). Türk İskân Kanununda göçmen tanımına yönelik 3.

maddenin (d) bendinde; Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup, tek ya da toplu olarak yerleşmek için Türkiye'ye gelmeyi isteyerek, bu kanun kapsamında da kabul almış kişi ifadesi yer almaktadır. Bu maddede yer alan Türk soyundan olma ve Türk kültürüne bağlılık ifadesi, uluslararası hukukunun göçmen kapsamından daha dar olduğu görülmektedir (Ekşi, 2015; Ergül, 2012b; Resmî Gazete, 2006).

2.1.5.2.1.6. Ayrıcalıklı Yabancılar

Bu kategoride devletlerin kendi aralarında yaptıkları anlaşma sonucu, anlaşma yapılan ülkelerin vatandaşlarına verilen haklar için bu tanım kullanılmaktadır. Bunlara en belirgin örnek taraf devletlerin halkına yönelik seyahat, ticaret veya ikamet gibi alanlarda ayrıcalıkların tanınmasıdır (Ergül, 2012b). Mesela, Avrupa Birliği (AB)'ne bağlı ülkeler arasında 'Birlik yurttaşlığı' ifadesi kullanılmıştır. Bu kişiler, AB üyeliğindeki ülkelerde serbest dolaşma ve yerleşme, Avrupa Parlamentosuna seçme ve seçilme, diplomatik korunma gibi haklar elde edebilmektedirler (Ökten, 2016).

Bunun yanı sıra Türk hukukunda geçerli olan Bakanlar Kurulu tarafından onaylı olarak Türk vatandaşlığından çıkan kişilere de ülkedeki diğer yabancı statüsündeki kişilerden daha ayrıcalıklı haklara sahip olarak, ikamet, taşınmaz mal sahibi olma, çalışma gibi haklardan aynı şekilde Türk vatandaşı gibi yararlanabilmektedirler (Ergül, 2012b).

2.1.5.2.2. Ülkede Bulunup Bulunmamaya Göre Yabancı Türleri

2.1.5.2.2.1. Ülkede Bulunmaları Usulüne Uygun Olan Yabancılar

Usule uygun şekilde ülke içerisinde bulunan yabancılar, düzenli yollar ile yasal bir biçimde girerek ülke tarafından kabul görmüş kişilerdir. Buna ek olarak ülkeye yasal olarak girmemiş ancak sonradan yetkili makamlar tarafından gerçekleştirilen işlemler ile ülke içerisinde yasal çerçevede bulunan kişiler de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Ergül, 2012b).

2.1.5.2.2.2. Ülkede Bulunmaları Usulüne Uygun Olmayan Yabancılar

Bu grup içerisine dâhil olan bir kitle, ülkenin kurallarını yerine getirerek yasal yollar ile giriş sağlamayan kimseler olduğu düşünülebilir. Bu kategoride düzensiz göçler örnek olabilir. Bu durumda kişiler ülke sınırları içerisine kaçak ya da yasadışı yollar ve belgeler ile geçiş sağlamaktadırlar (Ergül, 2012b; McNevin, 2011).

Diğer kitle ise ülkeye girişleri düzenli göçü (yani yasal ve gerekli süreçleri tamamlamış) sağlamış olup fakat sonrasında ülkede olmaları artık yasal olmayan kişilerden oluşmaktadır. Bunlara örnek olarak ülkede bulunmaları gereken ikamet süresini aşmış ya da sınır dışı edilmiş kişilerin gizli şekilde ülkede bulunan kişiler gösterilebilir (Ergül, 2012b; Marchand & Siegel, 2015).

2.1.5.2.3. Geçici Koruma Statüsü

Geçici koruma statüsü daha önce yabancı sınıflandırmalarına girmemiş bir durumdur. Geçici Koruma Yönetmeliği 2014 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)'un 91. Maddesine yönelik yayımlanmıştır (Resmi Gazete, 2014). Bu statüyü alabilecek kişiler ancak ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmış ve mevcut durumdan ötürü ülkelerine geri gidemeyen, tek başına ya da toplu olarak Türkiye'ye gelmiş kimselerin korunma talebi başvurularının bireysel değerlendirilmediği durumlardır (MHM, 2017).

GİGM tarafından bu statünün verilme sebebi, aslında devletin bu kitlesel akına hızlı ve acil bir çözüm planı oluşturmak içindir. Sürekli halde bulunan ve sığınma talebinde bulunan bu kişilere bireysel değerlendirme yapılmaması ve pratik bir çözüm uygulanması amaçlanmaktadır. Geçici koruma statüsündeki bireylere ise üç unsur sağlanmaktadır;

- Açık sınır politikası ile ülke topraklarına giriş izni

- Geri göndermeme ilkesi
- Ülkemize gelen bireylerin temel ve acil ihtiyaçlarının karşılanması (GİGM, 2020b).

1951 Cenevre Sözleşmesi Uluslararası koruma kapsamındaki en temel unsurları barınmaktadır. Türkiye de dâhil olmak üzere 141 devlet bu sözleşmeye taraf olmuştur (Jastram & Achiron, 2001; Nurdoğan ve Öztürk, 2018). Ancak Türkiye için coğrafi ve zaman kısıtlaması konulmuş, Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1967 Protokolünde bu sınırlama kaldırılmıştır. Bu inisiyatifler ülkeye bırakılmış ve belirli maddeleri seçmeleri istenmiştir. Türkiye ise zaman sınırlamasını kaldırmış ancak coğrafi kısıtlamayı kaldırmamıştır. Yani, sadece Avrupa'dan gelen sığınmacılara kabul sağlanmaktadır. Bu nedenle Avrupa ülkeleri haricinde Türkiye'ye sığınma talebinde bulunan kişilere mülteci statüsü verilememektedir. Dolayısıyla Suriye'den Türkiye'ye sığınma talebinde bulunan bireyler mülteci değil, geçici koruma statüsü altında değerlendirilmektir (Jastram & Achiron, 2001; Dedeoğlu, 2011; Nurdoğan ve Öztürk, 2018).

Bu statünün 2014 yılında yürürlüğe sokulma sebebi, 2011 yılında Suriye krizinden etkilenmiş, bireysel ya da toplu olarak Türkiye'ye sığınan Suriye vatandaşı, Suriye'den gelen vatansızlar ve mülteciler, ayrıca Filistin vatandaşları için acil müdahale oluşturmaktır (GİGM, 2020c; MHM, 2017). Bu statü ile birlikte, kişiler istekleri dışında Suriye'ye gönderilmemeleri güvence altında olmuş olup, Türkiye'de yaşama, eğitim, sağlık, tercümanlık gibi temel hak ve hizmetlere de sahip olma hakkı verilmiştir (MHM, 2017).

2.1.6. Ülke Dışından Gelen Göçlerin Osmanlı'dan Günümüze Tarihsel Gelişimi

Osmanlı Devleti ve Türkiye, göçmen ve mülteci kabulünde uzun bir geleneğe sahiptirler. Osmanlı Devleti Müslüman göçmenler kadar, etnik ve çok kültürlü yapısından ötürü birçok Hristiyan ve Yahudi mültecileri de kabul ettiği görülmektedir. Müslüman

göçmenler genellikle Balkanlar, Kafkasya ve Türkistan'dan gelen topluluktan oluşurken, Gayrı Müslimler; Macarlar, Polonyalılar, Ruslar ve Yahudi gibi topluluklardan oluşmakta idi. Osmanlı Devleti ise bu kişilere imparatorluk içerisinde kaynaşma fırsatı da sunuyordu (Kirişçi, 2000).

Osmanlı döneminde 93 Harbi, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı, Balkanlardaki halkın yaşamlarını ciddi manada etkilemiştir (İçduygu ve Sirkeci, 1999; Kirişçi, 2000). Bu yüzden yüz binlerce vatandaş Anadolu'ya göç etmek zorunda kalmıştır. 1912-1923 tarihlerinde bu göçmen sayısının 440 binlerde olduğu düşünülmektedir. 1922'ye kadar Kırım Tatarları ve Çerkezler gibi 4 milyon Müslüman halk da Osmanlı'ya göç etmiştir. (İçduygu ve Sirkeci, 1999; Kirişçi, 2003).

Göç ülkesi olarak bilinen Türkiye, Cumhuriyet dönemi boyunca en çok iç ve dış göçler bakımından etkilenmiştir. İçduygu ve Sirkeci (1999), belki de başka bir toplumsal olayın Türkiye'deki göç olayların etkisini geçemeyeceğini belirtmektedirler. Fakat Osmanlı'nın aksine farklı bir göç politikası uygulayan Türkiye, Türk dili ve etnik bağlılığı ön plana çıkarmıştır (Kirişçi, 2000). Genel olarak Türkiye'ye yapılan göçler, başka ülkelerdeki Türk ve/veya Müslüman kökenli halkın ülkelerindeki siyasi otoriteden kaçmaları sonucu gerçekleştiği görülmektedir (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

Osmanlı döneminde gerçekleşmiş olan savaşlardan sonra göç etmeye başlayan özellikle Balkanlar'dan gelen sığınmacı ve göçmenlerin sayısının 1923-1997 arasında 1.6 milyon olduğu düşünülmektedir (Kirişçi, 2003). 1945 ve 1980'ler arasında Bulgaristan'dan iki ayrı göç dalgası yaşanmıştır. 1950'li yıllarda II. Dünya Savaşı sonrasında Bulgaristan'ın komünist rejimi, ülkede bulunan Bulgar Türklerinin ülkeden sürülmesine sebep olmuş ve Türkiye'ye 300 bine yakın göçmen kabul edilmiş ve ülke tarafından farklı bölgelere yerleştirilmiştir. 1969-1978 yılları arasında ise Bulgar halkının kendi isteğiyle

Türkiye'ye göç ettiği görülmüş ve yaklaşık 100 bin göçmen sınırlardan geçiş yapmıştır. Bu göçlerin nedeni ise "Birleşik Sosyalist Bulgar Ulusu" ideolojisi idi. Bu iki sosyokültürel ve siyasi nedenli göçler Cumhuriyet tarihinde önemli bir göç dalgası oluşturmuştur (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

Bir üçüncü dalga ise 80 ve 90'lı yıllarda Afganistan'da yaşanan iç savaş nedeniyle aralarında Kırgız, Özbek ve Türkmenlerin de bulunduğu 7 bin Afgan göçmen, bu duruma sıcak bakılmasa da ülkeye giriş yapmış ve Doğu Anadolu'daki illere yerleştirilmiştir (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

1990'lı yıllarda artık etnik Türkler dışında, komşu ülkelerden de Türkiye'ye fazlaca göç alındığı görülmektedir (Dedeoğlu, 2011). Irak'taki yaklaşık 50 bin Kürt azınlık ülke yönetiminin soykırım uygulamaları sonucu Türkiye'ye sığınmışlardır (Şahin, 2016). Azerbaycan'dan yoğun bir göç alan Türkiye, toleranslı ve olumlu tutumları nedeniyle bu göçün sığınma talebi sonucu değil, çekici faktörler sonucunda düzenli ya da düzensiz göçlerin gerçekleşmesine neden olmuştur. Bu nedenle diğer ülkelerden düzensiz göçle gelen göçmenlerin yaşadıkları yasal sıkıntıları aslında pek de yaşamamışlardır (Dedeoğlu, 2011).

Şuan günümüzde en çok yankı uyandıran göç olayı ise 2011'de gerçekleşen Suriye kriziyle Mart 2020 itibariyle sayısı 3 milyon 587 bin olan Suriye göçüdür (Mülteci-Der, 2020a). Aslında büyük göç savaş sonrası hemen gerçekleşmemiş, çözüm bulunması beklenirken çatışma, 2013'ün sonuna doğru daha çok patlak vermiş ve 2014'te Türkiye'de Suriyeli nüfusu 1,5 milyona ulaştı. 2016 itibari ile de Türkiye, 2,7 milyon göçmen sahibi olmuştur. Ancak daha önce de belirtilen mültecilere yönelik coğrafi sınırlama şartı nedeniyle, Suriyeli göçmenler geçici koruma statüsüne sahiptirler, ülkemizde ise misafir olarak karşılanmaktadırlar (Nurdoğan ve Öztürk, 2018; Şahin, 2016).

2.1.7. Türkiye'deki Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Bireyler ve Verilen Hizmetler ile İlgili Bilgiler

2.1.7.1. Ülkemizdeki Suriyeli Bireyler ile İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar

Ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli bireyler hakkında içeriğini çok da bilmediğimiz konularda, medyanın bilinçli ya da bilinçsizce yaptığı yanlış haberler sonucunda yanlış fikirler elde edilebilmektedir. Bunlar eğitimden sağlığa, çalışma imkânlarından maddi yardıma kadar birçok konuyu kapsamaktadır (Uluk, 2019). Bunlardan önemli olan birkaçı kısa bir şekilde başlıklar altında açıklanacaktır.

2.1.7.1.1. Suriyeli Bireylerin Devletten Maaş Alması Durumu

Devlet ya da sivil toplum kuruluşları tarafından 2015 yılı itibariyle kişiler belirli şartları sağladığı takdirde, Suriyeli bireylere verilen Avrupa Birliği fon desteği ile sağlanan "Sosyal Uyum Yardımı" (SUY) adıyla Türk Kızılay'ın bankamatik kart üzerinden Kızılay Kart sistemiyle sağladığı bir maddi destektir (Mülteci-Der, 2020b). Bunun yanı sıra Suriyeli çocukları eğitime teşvik amaçlı AÇSHB, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), UNICEF ve Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ortaklığında yabancılara belirli nakit desteği yapılmaktadır (KDK, 2018).

2.1.7.1.2. Suriyeli Öğrencilerin Üniversitelere Sınavsız Girme Durumları

Öğrencilerin üniversiteye girme sürecinde, liseyi Suriye'de okudukları takdirde ülkemizdeki eğitim sisteminde denkliğin sağlanması için öncelikle lise diplomasının olması, olmadığı takdirde önceki okulundan temin etmesi gerekmektedir. Temin edilmediği takdirde, bulunduğu şehirde İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yaş ve eğitim seviyesine göre denklik değerlendirilmesi yapılması gerekmektedir. Tüm bu süreç tamamlandıktan sonra Suriyeli öğrenciler ya Türk öğrenciler gibi Türkiye Cumhuriyeti Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM)'nın yaptığı üniversite giriş

sınavlarına girebilirler ya da yabancı öğrenciler için akademik ve dil yeterlilik sınavlarına girebilmektedir. Akademik yeterlilik için ÖSYM'nin yaptığı Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS), dil yeterliliği için üniversitenin Türkçe ya da İngilizce sınavları ya da Türkçe dil yeterliliği için Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), İngilizce dil yeterliliği için uluslararası IELTS, TOEFL gibi sınavlardan sertifika alınması gerekmektedir. (Güler, Koç ve Dede, 2020).

2.1.7.1.3. Suriyelilerin Hastanede Sıra Beklememesi

Suriyeli bireyler hiçbir şekilde hastanede öncelik hakkına sahip değillerdir. Türk vatandaşlarına da uygulandığı gibi, her 7 yaşından küçük ve 65 yaşından büyük kimseler için hastanede öncelik hakkı tanınmaktadır. Bunun dışında Suriyeli bireylerin Türk vatandaşlar gibi hastaneler için randevu alması veya sıra beklemesi gerekmektedir (Mülteci-Der, 2020b).

2.1.7.2. Ülkeye Giriş ve Kayıt Olma Süreci

Geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli bireylerin kayıt olma ve kimlik talebi, ikamet yeri talebi, evlilik evraklarının hazırlanması, adres değişikliği ve üçüncü ülkeye çıkış gibi işlemler için başvurması gereken 81 ilde İl Göç İdaresi Müdürlüğü bulunmaktadır (Nurdoğan ve Öztürk, 2018; KDK, 2018; GİGM, 2020d). 2016 Mart ayına kadar Suriyeli bireylerin kayıtları yapılırken kişilere 'geçici koruma kimlik belgesi' verilmiştir (KDK, 2018). 15.03.2016 tarihli "Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancılarla İlgili Yapılacak İş ve İşlemlerin Uygulanmasına Dair Usul ve Esaslar" genelgesinde Suriyeli bireylerin kayıt işlemleri için yeni düzenlemeler getirilmiştir. İl Göç Müdürlüklerine kayıt için gelen bireylerin, kişisel bilgileri, parmak izi gibi verileri alındıktan sonra, sosyal çalışmacılar, psikolog ve sağlık çalışanları tarafından değerlendirmeye alınmaktadır. Daha sonrasında güvenlik birimleri tarafından risk

değerlendirmesi yapılmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda kişinin ön kayıt işlemi yapılarak kimlik tespiti yapılmaktadır. İşlemleri tamamlanan kişilere ise 30 gün geçerli olan 'ön kayıt belgesi' verilmektedir. Bu sayede bireyler acil sağlık hizmetlerinden faydalanabilmektedirler. Ön kayıt değerlendirmesine giren dosyaların hiçbir risk taşımadığı kararına varılan kişiler için geçici koruma kayıt işlemleri yapılarak 99 ile başlayan yabancı kimlik numarası verilmektedir (Ankara Barosu, 2016; KDK, 2018).

2.1.7.3. Nüfusa Dair Sayısal Veriler

Dışişleri Bakanlığı'nın 2017'de yayınladığı verilerde Suriye'de 2011 yılında başlayan kriz sonrasında yaklaşık 600 bin Suriyeli hayatını kaybetmiş, 1 milyon 400 bin kişi yaralanmış, 2 milyon 300 bin kişi zorla yerlerinden edilmiş ve 13 milyon kişinin de yardıma ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. 5 milyondan fazla kişi ise ülkelerinden ayrılıp başka ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. (KDK, 2018).

Mart 2020 verilerine göre ise ülkemizde geçici koruma kapsamında 3 milyon 587 bin Suriyeli birey bulunmaktadır (Mülteci-Der, 2020a). Bunların Suriyeli erkek birey oranı %53,9 iken kadın nüfusunun %46,1 olarak erkeklerin nüfusunun kadın nüfusundan 282 bin kişi fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca Suriyeli bireylerin 15-24 yaş arasındaki genç nüfusunun yaş ortalaması 21.66 iken Türkiye'nin 2019 yılı sonundaki genç yaş ortalaması 32,4 olduğu belirtilmektedir. 0-18 yaş arasındaki Suriyeli çocuk sayısı ise Suriyeli nüfusunun %70.12'sini yani 2 milyon 515 binini oluşturmaktadır. İlk ve orta öğretim çağındaki (6-13 yaş) çocukların yaklaşık sayısı ise 900 bine yakındır (GİGM, 2020a; Mülteci-Der, 2020a).

Türkiye'de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin en yoğunlukta olduğu 10 il bulunmaktadır. Bunlar nüfus yoğunluğuna göre sırasıyla; İstanbul 495 bin, Gaziantep

450 bin, Hatay 439 bin, Şanlıurfa 422 bin, Adana 246 bin, Mersin 210 bin, Bursa 175 bin, İzmir 146 bin, Konya 113 bin ve Kilis 112 bin Suriyeli nüfusuna sahiptir (GİGM, 2020a).

Bunun yanı sıra 2017 yılından itibaren AFAD tarafından on ilde toplamda yirmi iki Geçici Barınma Merkezi (GBM) kurulmuştur (KDK, 2018). Ancak bu sayı 2020 itibariyle Adana'da bir, Kilis'te bir, Kahramanmaraş'ta bir, Hatay'da üç, Osmaniye'de bir olmak üzere toplam beş ilde yediye indirilmiştir (GİGM, 2020a). Toplam geçici barınma merkezlerinde bulunan Suriyeli birey sayısı yaklaşık 64 bin olmakla birlikte, barınma merkezi dışında yaşayan yaklaşık 3 milyon 524 bin Suriyeli birey bulunmaktadır. 3 Mart 2020 itibariyle ise Edirne sınır kapısının açılması sonucu Türkiye'den ayrılan göçmen sayısı 130 bin 469 bin olduğu açıklanmıştır (Mülteci-Der, 2020a).

Bunun yanı sıra 30 Aralık 2019 tarihinde açıklanmış olan verilere göre Türk vatandaşlığı verilmiş olan Suriyeli birey sayısı 110 bin olmuştur. Türkiye'de doğan Suriyeli çocuk sayısının ise yaklaşık 450 bin olduğu açıklanmıştır (Mülteci-Der, 2020a).

Devlet tarafından 2016 yılından 31 Mart 2019 yılına kadar çalışma izni almış Suriyeli birey sayısının 31 bin 285 olduğu açıklanmıştır. 26 Şubat 2019 tarihinde açıklanan verilere göre ortakları Suriye vatandaşı olan şirket sayısı 15 bin 159'dur (Mülteci-Der, 2020a).

2.1.7.4. Tercüme Desteği

Dillerini bilmedikleri bir yerde bulunan kişilerin, o bölgede bulunan yerel insanlarla iletişimde bulunmaları, ihtiyaçlarını belirtmede, almak istedikleri hizmetlerde dil bariyerinden ötürü problem yaşamaları belki de en önemli unsurlardan biri olabilir. Bu nedenle birçok kurum ve kuruluş tercüman desteği sağlamak için arayışa girmişlerdir (KDK, 2018). 22 Ekim 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği (GYK)'nde yer alan geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli bireyler için, dil eksikliği nedeniyle iletişim

kurulamadığı takdirde kurumlar tarafından tercüman desteği sağlanmaktadır (Resmî Gazete, 2014a). Kurumlar bu personel desteğini ise Türkiye'ye göçmüş Suriyeliler arasında Türkmenlerin olması veya Türkiye'de Suriye'ye sınır olan illerde yaşayan Arap kökenli ve Arapça dilini bilen kişilerden sağlamaktadır. GİGM, dil problemine sistematik bir çözüm getirmek için 2015 tarihinde Türkçe, Arapça, İngilizce, Rusça gibi toplamda 7 dilde hizmet sağlayan "Yabancılar İletişim Merkezi-YİMER 157" bilgi hattını kurmuştur (KDK, 2018).

2.1.7.5. Uyum, Sağlık, Psikososyal, Bilgilendirme ve İstihdam Çalışmaları

Geçici koruma altında bulunan Suriyeli bireylerin topluma entegrasyonu, sağlık ihtiyacı, barınma, beslenme ve çalışma hakkı gibi çeşitli konularda almak istedikleri herhangi bir bilgi için devlet kurumları dışında Sivil Toplum Kuruluşları (STK) da destek olmaktadır (Türk, 2016).

Devlete bağlı olarak, GİGM'nin oluşturduğu YİMER 157 hattı ile Türkiye'de, geçici koruma altında bulunan Suriyeliler dâhil tüm yabancılar vize, geçici koruma, ikamet izni gibi birçok konuda ihtiyaçları olan bilgilere 7/24 ulaşabilmektedirler (YİMER, 2020). Bunun yanı sıra AÇSHB, EGM gibi kurumlar da çeşitli bilgilendirici çalışmalar gerçekleştirmektedir. Emniyet Genel Müdürlüğü, Suriyeliler ve Orta Doğu'dan gelen diğer yabancılara insan kaçakçılığı, kadın şiddeti, uyuşturucu kullanımı, sosyal uyum ve verilen hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik birçok dilde olduğu gibi Arapça dilinde de bilgilendirici broşürler hazırlamaktadır (EGM, 2020; Milliyet Gazetesi, 2019; KDK, 2019). Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı aile içi şiddet, kızların erken yaşta evlendirilmesi, kadın hakları gibi bilgilendirici Arapça broşürlerin dağıtmasının yanı sıra, UNHCR desteği ile Suriyeli bireylere yönelik iki yıl süren Türkçe eğitim, sağlık ve psikososyal destek projeleri yürütmüştür (AÇSHB, 2020a; KDK, 2018).

Devlet birimlerinin yanında geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli bireylerin sağlık, psikososyal, gıda, barınma, çalışma ve hukuki destek, eğitim ve sosyal uyumları için yardıma koşan birçok ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşları da bulunmaktadır. Bu kurumların öncülleri arasında Türk Kızılay olmak üzere, Sığınmacıları İzleme Platformu, Yuva Derneği, Mülteciler Derneği, İHH, UNICEF, UNHCR, İKGV gibi kuruluşlar yer almaktadır (Türk, 2016).

Türkiye'de göç ve mülteci hizmetleri kapsamında en geniş faaliyetlerde bulunan ve saha çalışmalarında resmi yetkiye sahip tek kurum Türk Kızılay'dır. Türk Kızılay 2015 yılında Suriye krizinden etkilenerek Türkiye'ye gelmiş olan Suriyeli bireylerin, diğer ülkelerden gelen göçmenlerin ve yerel halkın psikolojik iyi hallerinin, sosyal uyumlarının ve ekonomik durumlarının düzeltilmesinde yapılacak faaliyetler için Avrupa Birliği fon desteğiyle 15 ilde Toplum Merkezlerini kurmuştur (Türk Kızılay Toplum Merkezi [TM], 2020). TM, bünyesinde barındırdığı altı program dâhilinde bireylerin medikal ve maddi ihtiyaçlarının tespiti, vaka takibi ve koruma, yerel halk ile sosyal uyumu için sosyal faaliyetler, yasal haklar ile ilgili bilgilendirmeler, bireysel görüşmeler, grup terapileri, psikososyal eğitim ve çalışmalar, drama, müzik ve atölye çalışmaları, sağlık bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri, Türkçe dil eğitimi, el sanatları ve dikiş nakış kursları gibi faaliyetleri yürütmektedir. Bu programların kapsamları aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

Koruma Programı

- Şartlı Eğitim Yardımı (Türk Kızılay ve UNICEF Şartlı Nakit Yardımı)
- SUY-Koruma Programı Bileşeni (IFRC desteği ile)
- Özel İhtiyaç Fonu (SNF) ve Bireysel Koruma Yardımı (IPA) (Engelli bireylerin materyal ihtiyacı, kronik hastaların ihtiyaçları)
- Ocak 2020 itibariyle 226 bin 957 kişi bu programdan yararlanmıştır.

Sağlık ve Psikososyal Destek Programı

- Bireysel görüşme
- Grup terapileri
- Psikoeğitimler
- Sağlık eğitimleri
- Sağlık hizmetlerine erişim
- Ocak 2020 itibariyle 367 bin 413 kişi bu programdan yararlanmıştır.

Sosyal Uyum Programı

- Toplulukların bir arada yaşama kültürünün gelişmesi için faaliyetler
- Gönüllük faaliyetleri
- Kamu ve sivil toplumun desteklenmesi
- Yapılan çalışmalara göçmen ve yerel halkın dâhil edilerek işlemesi
- Çalışmaların şeffaflık içerisinde gerçekleşerek, faydalanıcıların programlara yönelik istek ve şikâyetlerinin alınması
- Ocak 2020 itibariyle 146 bin 091 kişi bu programdan yararlanmıştır.

Geçim Kaynağını Geliştirme Programı

- İstihdama yönlendirme
- Girişimciliğin desteklenmesi
- Tarım, gıda ve hayvancılık alanlarında geçim kaynağının oluşturulması
- Ocak 2020 itibariyle 4 bin 395 kişi bu programdan yararlanmıştır.

Aile Bağlarının Yeniden Tesisi Programı

- Aile birleşimi
- Kayıp araştırma
- Aile mesajı iletimi

- Ocak 2020 itibariyle bu programdan 4 bin 89 kişi yararlanmıştır (Türk Kızılay TM, 2020a).

2.1.7.6. Suriyeli Çocukların Eğitim Hakkı, Eğitim Durumu ve Süreci

Mart 2020 verilerine göre, geçici koruma altında bulunan Suriyeli bireylerin yaklaşık 1 milyon 180 binini okul çağındaki (5-18 yaş) çocuk sayısı (Bkz. Tablo 1.) oluşturmaktadır (GİGM, 2020a). MEB'in (2014) 2014/21 sayılı genelgesinde Çocuk Hakları Sözleşmesi dayanak gösterilerek, geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocuklar için eğitim politikaları belirlenmiş ve devlet okullarında eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Aynı zamanda YUKK'un madde 34 (c) bendinin 4. Fıkrasında, 18 yaş altındaki çocukların ikamet izni bulunmadan aile ikamet izinleri ilk ve ortaöğretimde eğitim alma haklarının bulunduğunu belirtilmektedir (Resmî Gazete, 2013).

Tablo 1. Okul Çağındaki Suriyeli Bireylerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı (GİGM, 2020a).

YAŞ	KIZ	ERKEK	TOPLAM
0-4	236.030	255.082	491.112
5-9	258.552	281.562	540.114
10-14	181.942	202.660	384.602
15-18	116.938	139.616	256.554

Aynı zamanda 2014 yılında yayınlanan Geçici Koruma Yönetmeliğinin 28. maddesinde geçici koruma altında bulunan bireylerin eğitim hakları belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2014). Bu haklar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilerek yürütülmektedir. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin eğitim hakkının yanında 54-66 ve 36-66 aylık çocukların da okul öncesi eğitim alma hakları bulunmaktadır. Bunun yanında çocuklar da dâhil olmak üzere yetişkin ve yaşlıların da dil eğitimi, hobi kursları, meslek edindirme kurslarından yararlanma hakkı bulunmaktadır. Ön lisans, lisans ve lisansüstü ya da farklı müfredattaki eğitimler, Yüksek Öğretim Kurumu'nun belirlediği esaslara göre ele

alınmaktadır. Bu maddeler dışındaki diğer hususlar ise MEB'in esaslarına göre belirlenmektedir (Resmî Gazete, 2014).

2014 yılında getirilen bu sistematik yönetmelikler öncesinde, Suriyeli bireylerin kısa süreli Türkiye'de bulunacakları varsayıldığından ötürü, kısa süreli çözümler planlanarak sadece Geçici Barınma Merkezleri'nde yaşayan çocuklar üzerine düzenlemeler getirilmiş ve 2012 yılında Suriyeli çocuklara ana dillerinde eğitim verilmiştir (Seydi, 2014). Daha önce de belirtildiği gibi, 2011-2013 yılları arasında Türkiye'de çok fazla mevcut olmayan Suriyeli birey sayısı, 2013 yılında patlak veren kriz sonrasında göç etmek zorunda kalmış ve sayı hızla artmıştır (Şahin, 2016). Bu nedenle Türkiye'nin Geçici Barınma Merkezleri dışındaki Suriyeli bireyler için de daha önce belirtilen yönetmelikler dâhilinde artık daha sistematik bir plan oluşturması gerekmiştir (Seydi, 2014).

Bu yüzden MEB 2014/21 sayılı genelgesinde, Geçici Barınma Merkezleri dışında kitlesel akın olan illerde İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 'Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)' oluşturulacağı belirtilmiştir (MEB, 2014). Bununla beraber hâlihazırda devlet okullarına da kayıt yaptırabilme imkânları olduğu, yönetmelikler tarafından garanti altına alınmıştır. Bu vesileyle Suriyeli çocukların öğrenim görebildikleri üç alan bulunmaktadır (Emin, 2016). Bunları aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür;

- Geçici Barınma Merkezleri içerisinde eğitim
- Geçici Barınma Merkezleri dışında eğitim
  - Geçici Eğim Merkezleri
  - Devlet Okulları
- Suriyelilerin Açtığı Özel Okullar (Emin, 2016).

Tüm bu sahip olunan haklara rağmen 2019 yılının sonunda elde edilen veriler, okul çağında olan çocuk sayısının yalnız 680 bininin okullara kayıtlı olduğunu ortaya

koymaktadır (UNICEF Turkey, 2019). 2016 yılında ise 490 bin kadar öğrenci eğitime kayıtlıyken, 350 binden fazlası okul dışında kalmaktaydı (UNICEF Turkey, 2016). Okul dışında kalmış çocukların nedenleri ise 'eğitim problemleri' olarak daha sonra detaylı şekilde ele alınacaktır. Ancak öncelikle GEM'lerin yapısı ve eğitim üzerindeki etkileriyle beraber işleyiş sürecine değinilecektir.

2.1.7.6.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

GEM, AFAD'ın Türkiye'de bulunan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bireylerin barınma ihtiyaçlarının karşılanması için öncelik olan 25 ilde oluşturulmuş Geçici Barınma Merkezilerinde (kampta) ve kamp dışında, okul çağındaki çocukların Suriye müfredatı kapsamında ana dillerinde eğitim almaları için açılmış eğitim merkezleridir (Emin, 2016; KDK, 2018). Okul bünyesinde anasınıfından lise son sınıfa kadar eğitim verilmiştir (Yapıcı, 2019). 2016 yılında planlamalar sonucunda öğrencilere Türkçe dersleri de verilmeye başlanmış, bu vesile ile Suriyeli çocukların eğitim sistemine dâhil olmasına katkıda bulunulmuştur (Emin, 2016; KDK, 2018).

GEM'lerde hem Suriye uyruklu hem de MEB'e bağlı öğretmenler görev almıştır. Suriyeli eğitimciler Türk vatandaşı olmadıkları için MEB çatısı altında görev yapamamaktadırlar. Bu yüzden Suriyeli eğitimciler, UNICEF tarafından finanse edilerek GEM'lerde görev almaktadırlar (Yapıcı, 2019). Ancak, Suriyeli bireylerin Türkiye'de çalışmasına yönelik izinleri bulunması gerekmektedir. Bu da 2016 tarihli "Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik" kapsamında değerlendirilerek istihdamları sağlanmıştır (Resmî Gazete, 2016).

MEB 2017'de, geçici barınma merkezlerinde 30 ve barınma merkezleri dışında 374 olmak üzere toplamda 404 adet GEM olduğunu açıklamıştır. 2017 verilerine göre 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde, GEM'lerde eğitim gören Suriyeli öğrenci sayısının

222 bin 429, devlet okullarında 387 bin 849 kişi (Bkz. Tablo 2.) olduğu görülmüştür. Oran olarak ise okul çağındaki Suriyeli çocukların %62'sinin okul sistemine katıldığı, %38'sinin ise okul dışında kaldığı ortaya çıkmıştır (MEB, 2020; KDK, 2018). Bu yıllardan sonra devlet okullarında artış görülmesi sonucu Geçici Eğitim Merkezleri Geçiş Eğitim Merkezi olmuş ve devlet okullarının entegrasyonuna katkı sağlamıştır. Ayrıca devlet okullarına kayıt için Suriyeli öğrencilerden geçici koruma kimlik kartının olup olmamasına bakılmaksızın kayıtlarının yapılması talimatı verilmiştir. Bu da eğitime erişimin ve teşvikin artması için önemli bir adım olmuştur (Coşkun ve Emin, 2018).

Tablo 2. Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB, 2020).

Yıllar	Devlet Okulu	Geçici Eğitim Merkezi	Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu
2014-2015	40.000	190.000	230.000 (%30,00)	756.000
2015-2016	62.357	248.902	311.259 (%37,00)	834.842
2016-2017	201.505	291.039	492.544 (%59,00)	833.039
2017-2018	387.849	222.429	610.278 (%62,52)	976.200
2018-2019	552.546	90.512	643.058 (%61,39)	1.047.536
2019-2020	674.199	10.720	684.919 (%63,29)	1.082.172

Bu artışlar sonucu MEB, Suriyeli çocukların tamamen devlet okullarına geçişini sağlamak için GEM'lerin sayısını azaltmaya gitmiştir. Bu da hâlihazırda zaten devlet okullarına kayıt yaptırabilen sınıf ve okul nüfusundaki Suriyeli çocukların sayısında artışa neden olmuştur (Yapıcı, 2019). Bu artış ve yeni okul ortamı, sistematik planlamaların

yapılmamasıyla birlikte eğitim ve sosyal alanlarda sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2.1.7.6.2. Devlet Okullarındaki Eğitim Problemleri

Suriyeli bireyler ülkelerinden ayrılmak zorunda kaldıklarında sadece Türkiye'ye değil başka ülkelere de gitmişlerdir (Beste, 2015). Bu ülkelerdeki Suriyeli çocukların eğitime katılımları noktasında ve eğitim sisteminde bazı sıkıntılar bulunmaktadır. Lübnan'daki eğitim sisteminde bazı dersler İngilizce ve Fransızca işlendiği için Suriyeli öğrencilerin dil konusunda sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Aynı zamanda karma eğitim sisteminin olması, Suriyeli ailelerin kız çocuklarını okula göndermemesine neden olmuştur. Ürdün'de ise yaşanan karma eğitim problemine kız-erkek sınıflarının gün içerisinde farklı zamanlarda olması için düzenleme getirilmiştir. Bunun yanında eğitim hizmetlerinden faydalanmak için ulaşım noktasında da sıkıntı yaşanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin mevcut okullara gelmesiyle sınıfların mevcudu bir hayli artmıştır. Ayrıca kız çocuklarının erken evlenmesi, kızların eğitimden uzak kalma durumunu ortaya çıkarmaktadır (Beste, 2015).

Suriyeli bireylerin Türkiye'de eğitim alanında yaşadıkları problemlerin belirlenmesinde kaynak eksikliği mevcuttur. Yaşanan problemler daha çok sivil toplum kuruluşlarının ve akademik çalışmalardaki araştırmacıların velilerle yaptıkları görüşmeler sonucu netlik kazanmaktadır. Çocukların eğitim alanındaki yaşadıkları sıkıntıları altı başlık altında toplamak mümkün olmaktadır.

2.1.7.6.2.1. Dil Problemi

Suriyeli bireylerin Türkiye'de eğitim sisteminde karşılaştıkları en büyük engellerden biri dillerinin farklı olmasıdır (Uğurlu, 2018). Okullardaki eğitimin Türkçe verilmesi ve beraberinde öğrencilerin Türkçe dili desteği almamaları dil bariyerini ortadan

kaldıramamaktadır (Kılıç ve Tahmaz, 2016). Öğretmen ve öğrencilerin aynı dili konuşamaması sonucu yaşanan sıkıntıları paylaşmaları ve çözüm üretebilmeleri zor olmaktadır. Bu da öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin eksikliğine neden olmaktadır (Kurter, 2017). En belirgin örneği, Ankara'da bulunan geçici eğitim merkezindeki yöneticilerin öğrencilerle iletişim sıkıntısı yaşadığı için kurumdaki destek personeli üzerinden iletişim kurmaya çalışmışlardır (Emin, 2016).

Bu problemin var olduğu, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okul yöneticileri ve öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada verdikleri cevaplarla desteklenmektedir. Dil sorunu öğrencilere göre değişiklik göstermesine rağmen, çoğu öğrenci hiçbir şekilde iletişim sağlayamadığını, bazıları da jest ve mimiklerle anlaşmaya çalıştıklarını belirtilmiştir (Şahin & Şener, 2019).

2.1.7.6.2.2. Ekonomik Problemler ve Çocuk İşçiliği

Suriyeli bireylerin ekonomik sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle birçok aile için aileyi geçindirmek, eğitimden önce gelmektedir (Kurter, 2017). İnsan Hakları İzleme Örgütü (HRW)'nün (2015) Suriyeli ailelerle yaptığı görüşmelerde, ekonomik durum çoğu ailede çocukların okula gidip gitmemesi konusunda söz sahibi olduğu anlaşılmıştır. Suriyeli aileler ya çocuklarını okula göndermek için kırtasiye malzemesi, kıyafet ve ulaşıma veremedikleri ücretten dolayı ya da evin ekonomisine katkı sağlamaları için çocukların eğitimlerine devam edemediklerini dile getirmişlerdir (HRW, 2015). Ayrıca tek ebeveynli ailelerde de çocuklar çoğunlukla eve para getirmeleri için çalıştırılmaktadır (UNICEF, 2014).

UNICEF'in (2014) yaptığı bir çalışmada, Türkiye ve diğer ülkelerdeki her on Suriyeli çocuktan birinin çalıştığı ortaya konulmuştur. HRW'nin (2015) Gaziantep'te görüştüğü bir ailede, babasının Suriye'deki savaşta hayatını kaybetmesi nedeniyle

Türkiye'ye geldikten sonra 5. sınıfa gitmesi gereken çocuğun evi geçindirmek için bir tekstil fabrikasında çalıştığı anlaşılmıştır. Diğer kız kardeşleri ise en yakın okulun çok uzakta olduğu ve ulaşım ücretlerini karşılayamadıkları için okula gidemediklerini belirtmişlerdir.

Geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların eğitim haklarının desteklendiği gibi, ülkemizde çalışabilme yaşı da belirli sözleşmelerce kısıtlanmıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nün 2015 tarihli 59 No'lu Asgari Yaş Sözleşmesinde, 15 yaş altı çocukların hiçbir kamu, özel sektör, sanayi ya da alt birimlerinde çalıştırılamayacağı belirtilmektedir. Tüm bu hak ve çalışma yaşı kısıtlamalarına rağmen ekonomik durumdaki vaziyet, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların haklarına erişimini engellemektedir.

2.1.7.6.2.3. Erken Yaşta Evlilik

Çocuk yaşta evlilik, insan hakkının ihlali olmasına karşılık dünyanın birçok bölgesinde karşılaşılan bir durumdur. Dünyada her yıl 10 milyona yakın 18 yaş altı kız çocuğunun evlendirildiği görülmektedir. UNICEF'in araştırmalarına göre Türkiye'de de her sene 130 bin 18 yaş altı kız çocuğu evlendirilmektedir. Çocuk yaşta evlilikler Suriyeli toplum arasında da yaygın olarak görülmektedir. Bu eylemin birçok sebebi bulunurken, psikolojik etkilerinin yanında sosyal hayatlarında da kesintiye uğrayarak okul hayatlarına devam etmelerinde önemli bir engel oluşturmaktadır (Acar-Yurtman, 2016). Yaygın bir olgu olmasının yanı sıra, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin ayrıca bulduğu bir yöntem olarak da kız çocuklarını (özellikle lise çağındaki) erken yaşta evlendirerek, aileden bir kişinin eksilmesini sağlamaktır (Emin, 2016; Ercan, 2018).

2.1.7.6.2.4. Bilgiye Erişim Problemi

Türkiye'de zorunlu olan 12 yıllık eğitim sisteminin, Suriyeli ailelerin birçoğu tarafından bilinmediği görülmektedir. MEB'in geçici koruma altındaki Suriyeli

öğrencilerin okullara kayıtlarında kimlik şartının kaldırılmasına rağmen, yine birçok aile bu durumdan habersiz kalmıştır (Coşkun ve Emin, 2018; HRW, 2015). UNHCR (2016), 2015 yılında Türkiye'de gerçekleştirdiği ihtiyaç analizinde birçok ailenin çocuklarını nasıl ve hangi okullara kayıt ettireceğini bilmediğini açıklamıştır. Devlet kurumları tarafından dağıtılan bilgilendirici broşürlerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu eksiklikler ise bir nebze sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen faaliyetler ile giderilmektedir (Kurter, 2017).

2.1.7.6.2.5. Öğretmenlerin Oryantasyon Edilmemesi

Suriye'deki savaş ortamından kaçarak yeni bir ülkeye ve en önemlisi yeni bir okula gelmiş olan, travmatik anlara maruz kalmış Suriyeli çocuklar, okullarında kimseyle iletişim kuramadıkları gibi öğretmenler de bu tür öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarını ve nasıl davranmaları gerektiklerini de bilememektedirler (Karaca ve Doğan, 2014). Çoğu öğretmenin böylesi dezavantajlı gruplarla çalışmaya yönelik bir deneyimi bulunmamaktadır. MEB tarafından ise henüz öğretmenler için göç, travma ve travmatik yaşantıları bulunan öğrencilerle çalışmaya yönelik düzenlenmiş kapsamlı bir eğitim bulunmamaktadır. Bu da öğretmenlerin sorunları kendi çabalarıyla çözmeye çalışmalarına neden olmaktadır (Erdem, 2017). Durum böyle iken öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu hem öğrencilerin okula adaptasyonunu azaltmakda, hem de öğretmenlerin uyum ve uygulamada sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Karaca ve Doğan, 2014).

2.1.7.6.2.6. Sosyal Uyum ve Akran Zorbalığı

Suriyeli ailelerle yapılan görüşmelerde, aileler çocuklarının okulda kaynaşma sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu problemler Suriyeli çocukların Türkçe konuşmaya çalışırken yaptıkları hatadan dolayı ya da kendileriyle ilgili alay edilmesi

sonucu görülmektedir (HRW, 2015). Okul idarecileri ve öğretmenleri de, Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşamadıkları için okula uyum sağlamakta problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu da Suriyeli öğrencilerin okuldan ve diğer öğrencilerden uzaklaşmalarına, içlerine kapanmalarına ve derslere karşı ilgisiz olmalarına neden olmaktadır (Şahin ve Şener, 2019).

Diğer taraftan yerel halkın Suriyeli bireylere karşı tutumları da, dolaylı olarak öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Yerel halk velilerin çocuklarının yanında Suriyeli bireylere karşı tutum, davranış ve bakış açılarını yansıtmaları, çocuklarının da aldıkları bu mesajlarla okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere yansıttıkları ve okulda sıkıntı yaşadıkları belirtilmektedir (Kurter, 2017). Yapılan bir çalışmada çoğu Suriyeli aile, çocuklarının okulda akran zorbalığına maruz kaldıklarını ve bu yüzden Türk arkadaş edinemediklerini dile getirmiştir. Ayrıca okullarda öğretmen ve öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı önyargılı ve dışlayıcı davranışları Suriyeli çocukları psikolojik olarak sarsmakta ve okula gitmek istememelerine neden olmaktadır (Ercan, 2018). Bu nedenle ailelerin çocuklarının akranları tarafından zorbalığa uğrayacaklarına dair endişesi, çocuklarını okula göndermemeye kadar götürmektedir (HRW, 2015).

2.2. Akran Zorbalığı

2.2.1. Akran Zorbalığı Kavramı

Okulda meydana gelen zorbalık olayları, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yoğun bir şekilde görülmekte ve zaman zaman medyaya da yansımaktadır (Pişkin, 2006a). Bu olgunun çok eski bir geçmişi olmasına rağmen, 1970'lerde sistematik olarak araştırılmaya başlanmış ve sadece İskandinavya ile sınırlı kalmıştır. Ancak bu durum, 1980 ve 1990'larda İngiltere, Amerika ve Japonya gibi birkaç ülkede de toplumun dikkatini

çekmeye başlamıştır. Günümüzde ise zorbalığa karşı ciddi bir toplumsal ve akademik ilginin olduğu görülebilmektedir (Olweus, 1994a).

Akran zorbalığı hakkında yapılan ilk çalışmalarla bilinen Dan Olweus (1997), akran zorbalığının, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından sürekli negatif davranışlara maruz kalmasıyla ve bunu kişinin kasıtlı olarak karşısındakine zarar verme amacıyla yaptığı takdirde gerçekleştiğinden bahsetmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, akran zorbalığı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar,

- Kasıtlı ve negatif davranışlar
- Tekrarlanan davranışlar
- Mağdur ve fail arasındaki güç dengesizliğidir (Olweus & Limber, 2018).

Sergilenen negatif davranışlar, kasıtlı bir şekilde mağdurun istemediği ve zarar amacıyla gerçekleştirilen saldırganlıklardır (Pişkin, 2002). Olweus (1997), negatif davranışların fiziksel bir temas, bir söz, bir jest veya mimik, bir söylenti yaymak ya da dışlamak olabileceğini belirtmektedir. Zorbalık olması için fail bu davranışları bir defa değil tekrarlı olarak birden fazla kez gerçekleştirmesi gerekmektedir (Pişkin, 2002). Ayrıca zorbalıktan bahsedilebilmesi için, zorbalığa uğrayan öğrencinin fiziksel ve/veya mental olarak kendini daha zayıf hissederek kendini korumada zorlandığı durumların söz konusu olması gerekmektedir. Aynı fiziksel ve mental güçte olan öğrencilerin kavga içerisinde olması zorbalık tanımını ortadan kaldırmaktadır (Olweus, 1997).

Besag (1989) da akran zorbalığını, güç sahibi kişi ya da kişilerin güçsüz olan kişiler üzerinde sözel, psikolojik, fiziksel ya da sosyal olarak acı ve stres oluşturacak şekilde devamlı gerçekleştirdikleri saldırgan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu duydukları acı ve stres yalnızca anlık olay için değil aynı zamanda gelecekteki olaylar için de gerçekleşmektedir (Besag, 1989). Roland (1998) ise akran zorbalığını fiili olarak kendini

savunamayan bir kişiye, kişi ya da kişiler tarafından fiziksel ve/veya psikolojik olarak uygulanan uzun süreli şiddet olarak tanımlamıştır. Smith ve Sharp ise gücün sistematik olarak kötüye kullanımı olarak açıklamışlardır (Roland, 1998). Ancak bu tür davranışlar daha öncesinde 'mobbing' olarak değerlendirilmekteydi (Besag, 1989). Bu yüzden bir durum karşısında mobbingden bahsedebilmek ve yanlış kullanımını önlemek amacıyla aşağıdaki üç ölçüt olan,

1. Bir kişiye karşı negatif bir davranışın sergilenmesi
2. Bu negatif davranışların bir kişi ya da grup tarafından bir bireye karşılık yapılması
3. Bir kişiye karşı negatif davranış gösteren kişilerin birbirleriyle etkileşim halinde olması ölçütlerini sağlaması gerektiğine karar verilmiştir (Pikas, 1975).

Akran zorbalığının da diğer kavramlarla karışmaması ve bir olayda zorbalık kavramından bahsedilebilmesi için belirtilen temel özellikler ise;

- Sergilenen davranışların bilinçli, tekrar eden, sürekli ve zarar verme amacı taşıması,
- Fail ve mağdur arasında fiziksel ve/veya mental güç dengesizliği bulunması gerekmekte ve mağdur kendisini koruyamayacak durumda olması,
- Zorba konumunda olan kişi ya da kişiler olabilmekle beraber, mağdurlar da tek ya da grup halinde olabilmesi,
- Kişi ya da kişiler zarar verdikleri kişi ya da kişilerin acı duymalarından zevk almasıdır (Banks, 1997; Olweus, 1994a; Pişkin, 2002).

2.2.2. Akran Zorbalığının Şiddet ve Saldırganlık ile İlişkisi

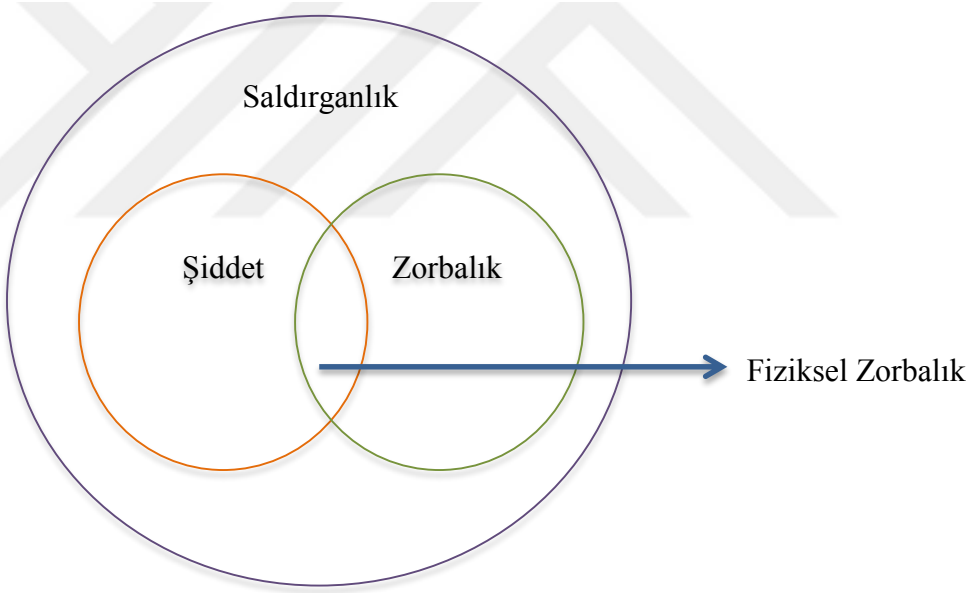
Birçok zorbalık tanımında eylemlerin saldırgan davranışlardan meydana geldiği belirtilmektedir (Besag, 1989; Olweus, 1997; Pişkin, 2002). Ancak Olweus'a (1996) göre,

zorbalık için eylemin tekrarlı olarak ve güç dengesizliği içerisinde gerçeklemesi gerekmektedir. Hâlbuki mental ve fiziksel gücün eşitlik sağladığı bir tartışma ortamında saldırganlık görülebilmekte ancak ölçütleri sağlamadığı için zorbalıktan bahsedilememektedir (Pişkin, 2002). Saldırganlık, sosyal psikolojide bir kişiye zarar verme amacıyla gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca failin yaptığı davranışın, mağdura zarar vereceğinden emin olması ve mağdurun da bu davranışı engelleme motivasyonunun olması gerekmektedir. Bu fiziksel bir zarar, duyguların incitilmesi ya da sosyal ilişkilere zarar verilmesi şeklinde de görülebilmektedir (Anderson & Bushman, 2002; Allen & Anderson, 2017). Şiddet ise hedef olarak aşırı zarar veren saldırganlıktır (Aderson & Bushman, 2002). Bu açıklamayı kapsayan Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün (2020) şiddet açıklaması ise kişinin kendisine ya da bir gruba yönelik gerçekleştirdiği kasıtlı fiziksel gücün, bilinçli olarak psikolojik, yaralanma, ölüm, yoksunluk ve/veya gelişim bozukluğu gibi fiziksel zararla neticelenmesi ya da bunlar ile tehdit edilmesidir. Bu tarz eylemler ise saldırganlığın uç noktası olarak tanımlanmaktadır (Abay ve Tuğlu, 2000). TDK (2020b) ise şiddeti, kaba güç ve karşıt görüşte olan kimseye gösterilen kaba kuvvet olarak tanımlamaktadır. Ancak her şiddet saldırganlık barındırırken, tüm saldırgan davranışlar şiddet içermemektedir. Buna örnek olarak bir çocuğun arkadaşını oynanan oyuncaktan uzaklaştırmak için itmesi saldırganlık içermekte olup şiddet içermemektedir (Allen & Anderson, 2017). Şiddet ve zorbalık ise belli noktalarda örtüşürken, ayrıldığı noktaları da bulunmaktadır (Pişkin, 2002). Güç dengesi bulunan bir tartışmada şiddet görülebilecekken, zorbalığın söz konusu olamayacağı yapılan açıklamalarca bellidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, şiddet ve zorbalığın saldırganlık içerdiği ve bazı noktalarda ortak noktaları da bulunduğu görülmektedir. Bunun şematize edilmiş hali Şekil

1.'de de gösterilmektedir. Saldırganlık, zorbalık ve şiddet kavramlarını içerdiği gibi, her saldırganlık bu kavramları içermemektedir. Aynı şekilde şiddet ve zorbalığın kesiştiği noktalar bulunmaktadır. Şiddet, birçok tanımda fiziksel olarak zarar vermeyi içermektedir (Olweus, 1999; Pişkin, 2006a; TDK, 2020b; WHO, 2020). Bu da zorbalığın öldürme, dövme, tekme atma gibi fiziksel boyutta gerçekleştiği yerlerde şiddeti de içerdiğini göstermektedir. Fakat şiddet içermeyen zorbalık türlerinin de bulunduğu açıktır. Bir kişiyi dışlamak, küfür etmek, dış görünüşüyle alay etmek gibi davranış ve sözler de akran zorbalığının diğer boyutlarına girmektedir (Pişkin, 2002).

Şekil 1. Zorbalığın, Şiddet ve Saldırganlık ile İlişkisi (Pişkin, 2002).



2.2.3. Akran Zorbalığının Türleri

Zorbalık kelimesi sadece fiziksel olayları çağrıştırmakta ve diğer türlerini göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Olweus, 1994a; Pişkin, 2012). Yapılan zorbalık tanımlamalarında ise fiziksel, psikolojik ve sözel durumları da kapsamaktadır. Akran zorbalığı sınıflandırmaları birçok şekilde yapılabilmektedir. İlk sınıflandırmayı yapan Olweus (1994a), akran zorbalığının vurma, dövme, tekme atma gibi fiziksel, alay etme,

dalga geçme gibi sözel ve gruptan dışlama, sosyal olarak yalnızlaştırma gibi negatif davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bireye yönelik açık bir şekilde gerçekleştirilen fiziksel ve sözel durumlar için "doğrudan zorbalık", dışlama, söylenti yayma gibi bireye yönelik açık olmayan şekillerde gerçekleştirilen durumlar için ise "dolaylı zorbalık" gruplandırmalarını kullanmıştır (Olweus, 1994a; Pişkin, 2012).

Mynard ve Joseph'in (2000) yaptığı sınıflandırma ise sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, sosyal manipülasyon ve kişisel eşyalara zarar verme olmuştur. Sosyal manipülasyon, bir kişinin sosyal çevresini manipüle ederek o kişiyle ilişiklerini bozma amacıyla zarar verilmesidir. Bu terim diğer çalışmalarda 'dolaylı' ya da 'ilişkisel' zorbalık olarak da kullanılmaktadır. Olweus'un sınıflandırması olan dolaylı zorbalık terimi, açık olarak yapılmayan davranışları tanımlarken, Lagerspetz ve arkadaşları sosyal manipülatif davranışları tanımlamak için kullanmışlardır (Mynard & Joseph, 2000).

Genel olarak birçok çalışmada akran zorbalığı, doğrudan ve dolaylı olarak gruplandırılabilmektedir. Olweus & Limber (2018), bu gruplandırmalara ek olarak da siber zorbalık için farklı bir gruplandırma yapılmasını tavsiye etmiştir. Burada da zorbalık türleri doğrudan, dolaylı ve siber zorbalık olarak üç grup altında incelenecektir. Yaygınlık oranı ve değişkenler üzerindeki etkilerine ise ayrı başlıklar altında değinilecektir.

2.2.3.1. Doğrudan Zorbalık

Doğrudan zorbalık çeşidi, fiziksel ve sözel zorbalık davranışlarını içermektedir. Fiziksel zorbalık, saldırı, vurma, itme, tekmeleme, saçını çekme ve eşyalara zarar verme gibi kişiye yapılan açık davranış paternlerini içermektedir. Sözel zorbalık ise tehdit etme, kızdırma, alay etme, küfretme ve lakap takma gibi yine açık bir şekilde sergilenen davranışlardır (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006; Smith, 2013).

2.2.3.2. Dolaylı Zorbalık

Dolaylı zorbalık, daha önce de bahsedildiği gibi sosyal ya da ilişkisel zorbalık olarak da adlandırılabilmektedir. Amaç, kişinin öz güvenine ve sosyal ilişkilerine zarar vermektir. Bu kategoriye bir öğrenciyi gruptan dışlama, hakkında söylenti yayma, arkasından konuşma ya da ters ters bakma gibi zorbalık davranışları da girebilmektedir. Diğer başlıklarda da açıklanacağı üzere bu tür zorbalık türüne, daha çok yakın kız öğrenci gruplarının dâhil olduğu görülmektedir. Bu davranışların belirtileri fiziksel zorbalığın belirtileri kadar açık ve net olarak görülemediği için fiziksel zorbalığa göre tespit edilmesi daha güçtür (Archer & Coyne, 2005; Baldry, 2004; Russell & Owens, 2001; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000; Yoon & Kerber, 2003).

2.2.3.3. Siber Zorbalık

İnternet, artık ilkokul öğrencisinden yetişkinlere kadar yaygın olarak kullanılmakta ve öğrenciler de kendi odalarından rahatlıkla online olabilmektedirler. İnternet, çocuklar tarafından bilgi amaçlı kullanıldığı gibi oyunlar ve sosyal medya kullanımında da bir hayli yaygınlaşmıştır. Bu yaygın kullanımın da bazı sonuçları doğurması kaçınılmazdır. Birçok çalışma da bu düşünceler doğrultusunda, siber takip (cyberstalking), cinsel suçlar ve siber zorbalık gibi internet suçlarını gündeme getirerek dikkatleri toplamıştır (Bhat, 2008; Tokunaga, 2010).

Siber zorbalık, bir öğrencinin bir akranını veya bir grubu taciz etmek, tehdit etmek veya korkutmak amacıyla bilgisayar, cep telefonu ve/veya diğer elektronik aletler gibi bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanılmasıyla gerçekleştirilen zorbalık çeşididir (Bhat, 2008; Hinduja & Patchin, 2014). Bu, kişiye rahatsız edici bir mesaj göndermek, internet üzerinden kişiyle ilgili söylenti yaymak, kişinin rahatsız olabileceği özel fotoğraf ve/veya bilgilerini; alay etmek ve küçük düşürmek amacıyla yayması ile gerçekleşmektedir. Bu

eylemler anonim olarak gerçekleştiği takdirde failin kim olduğu bilinemeyebilir (Bhat, 2008; Hinduja & Patchin, 2014).

Siber zorbalık üzerine yapılan ilk çalışmalar, öğrencilerin geleneksel zorbalıklara (dijital ve elektronik iletişim araçlarını içermeyen zorbalık) ve siber zorbalığa katılımlarında bir örtüşme olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin geleneksel zorbalığa karışma oranının daha fazla olmasına rağmen siber zorbalığa karışma durumlarının benzer olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü siber zorbalığa dahil olmuş kişiler aslında geleneksel zorbalığa da dahil olmaktadırlar. Ayrıca geleneksel zorbalığı tanımlayan ölçütler siber zorbalığa da büyük ölçüde uygulanabilmektedir. Bu durum, siber zorbalığın da tekrarlı bir şekilde gerçekleşmesi, mağdur ile zorba arasında güç dengesizliğinin bulunmasında görülebilmektedir (Olweus & Limber, 2018; Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013).

Amerika'nın Y kuşağının (1981-2000) interneti yoğun olarak sohbet siteleri, sosyal medyalar, mesajlaşma uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Bu kişilerin %93'ünün akıllı telefonu, %55'inin kendi tablet bilgisayarı bulunmakta ve %86'sı sosyal medya hesabı kullanmaktadır. Z kuşağının (1997/2000-2012) da %85'inin YouTube, %72'sinin İnstagram, %69'unun ise Snapchat'i yoğun olarak kullandığı görülmektedir. Bu durum da, çocukların zorbalığa dahil olma alanlarını genişletmektedir (Donegan, 2012; Pew Research Center, 2018; Pew Research Center, 2019; Smith, 2012; Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013).

2007 ile 2010 arasında elde edilen verilerle 2012 yılında 3-12 sınıfları arasında 440 bin Amerikalı öğrenci ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin siber zorbalık ve geleneksel zorbalıkta en çok karşılaşılan tür olan sözel zorbalığa karışma oranları karşılaştırılmıştır. Ayda 2 ya da 3 kere sözel zorbalığa maruz kalmanın yaygınlığı %17,3 iken, bu oran siber

zorbalıkta %4,5 olduğu görülmüştür. 2006-2010 arasında yapılmış olan çalışmalar, siber zorbalığın geleneksel zorbalığa karşılık yaygınlığını beklenenden daha az olduğunu göstermiştir (Olweus, 2012; Olweus & Limber, 2018). Ancak 2006-2012 yılları arasında Boston'da 17 lisede gerçekleştirilen büyük çaplı çalışmada, öğrencilerin siber zorbalıktaki mağdur oranlarının altı yılda %15'ten %21'e yükseldiği ortaya konulmuştur (Kessel-Schneider, O'Donnell & Smith, 2015).

Günümüze yakın tarihlerde yapılan çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliğindedir. Amerika'da 2015 yılında 737 ortaokul öğrencisiyle yapılmış bir çalışmada, katılanların %0.94'ünün zorba, %2.03'ünün zorba-mağdur, %6.37'sinin ise mağdur rolünde olduğu ortaya konulmuştur (Del Rey vd. 2015). 2015 yılında yapılmış bir başka çalışmada da 15-18 yaşları arasında olan 318 İrlandalı ortaokul öğrencisinin %9,8'inin mağdur konumda bulundukları görülmüştür (Callaghan, Kelly & Molcho, 2015). 2017 yılında İspanya'da 255 öğrenci ile yapılan araştırma ise mağdur oranının diğer çalışmalara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre öğrencilerin %25.1'inin mağdur, %3.9'unun zorba, %6.6'sının ise zorba-mağdur şeklindedir (González-Cabrera vd., 2019).

2.2.4. Akran Zorbalığının İşaretleri

Zorbalığa uğramış öğrencilerde güvensizlik ve aşırı anksiyete duyguları gelişebilir ve bu da daha savunmasız kalmalarına sebebiyet verebilmektedir (van der Wal, de Wit & Hirasing, 2003). İlerideki başlıklarda değineceğimiz üzere de, mağdur öğrenciler zorbalığa uğradıkları takdirde yaşadıkları olaylar, üzerlerinde depresyon, düşük öz güven, düşük öz saygı gibi psikolojik ve başka tür birçok etkilere hatta intihar düşüncelerine bile sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle okul personelleri ve ailelerin, çocukların bilinçli ya da bilinçsizce verdikleri işaretleri bilmesi ve tanıması bu etkilerin önlenebilmesinde çok

ehemmiyetli bir rol oynayacaktır (Elliott, 2002; Health Resources and Services Administration [HRSA], 2020; van der Wal VD., 2003). Bu nedenle;

- Nedeni açıklanamayan kesik, çürük ve ağrılar
- Hasar görmüş ve/veya kaybolmuş giysi ve eşyalar
- Öğrenci teneffüs aralarında dışarı çıkmayı ya da okul yemekhanesine gitmeyi reddediyorsa
- Öğrencinin davranışlarında ani değişiklikler bulunuyorsa
- Kâbus görme, ağlama, yemek yememe, kusma gibi görünür şekilde endişe ve sıkıntı işaretleri veriyorsa
- Sürekli hastalık, okula gitmek istememe gibi nedenlerde devamsızlık yapıyorsa
- Okula erken ya da geç gelme ya da okuldan kaçma gibi davranışlar sergiliyorsa
- Öğrenci sınıfını ya da okulunu değiştirmek istiyorsa

Yetişkinlerin, öğrencilerin verdikleri bu işaretleri ciddiye alarak nedenlerin kaynağını araştırması zorbalığı ilerlemeden durdurulmasını sağlayabilir (Elliott, 2002; HRSA, 2020).

2.2.5. Akran Zorbalığının Yaygınlığı

2.2.5.1. Yurt Dışındaki Araştırma Sonuçları

Bazı kişilerin akran zorbalığının çok yaygın olmadığı üzerine yanlış inançları bulunmaktadır. Fakat yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok çalışma, durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. 1993 yılında yapılan bir çalışmada, Norveç'te 6-9. sınıflar arasındaki öğrencilerin %10'unun, 1996 yılında İtalya'daki bir çalışmada ilkokul öğrencilerinin %40'ının, 2001 yılında ABD'de yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin %10'unun akran zorbalığına uğradıkları görülmüştür (Pişkin, 2002).

Birleşik Krallık'ta akran zorbalığı üzerine yapılan ilk çalışma Kindscape tarafından 1984-1986 yılları arasında 5 ve 16 yaşları arasındaki 4 bin çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların %68'inin en az bir kere zorbalığa uğradıkları belirtilmiştir. Sonraki çalışmalar da bu çalışmayı destekleyen türde ilerlemiştir. Sheffield Üniversitesinin ilk ve ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin %10'unun haftada bir kez zorba davranışlara maruz kaldıkları ortaya konulmuştur. 2001'de "ChildLine" (çocuklar için ulusal telefon yardım hattı), 20 bin çocuk ve gençten zorbalığa uğradıklarına dair çağrı aldıklarını belirtmişlerdir (Elliott, 2002).

WHO 1998 yılında Fransa'dan Endonezya'ya kadar 30 ülkede bulunan özel ve devlet okullarında okuyan 6-10. sınıf arasında bulunan 16 bin öğrenciyle geniş çaplı bir çalışma yapmıştır. Amerika'da bulunan öğrencilerin %30'a yakınının zorbalıkta rolleri olduğu ve bu öğrencilerin %13'ünün zorba, %10,6'sının mağdur, %6,3'ünün ise hem zorba hem de mağdur rolünde olduğu görülmüştür. Ayrıca erkeklerin kızlardan daha fazla zorba ve mağdur konumunda olduğu da ortaya konulmuştur (Stein, 2007).

Björkqvist, Ekman ve Lagerspetz'in 1982'de Finlandiya'da yapmış olduğu zorbalık çalışmasında, 14-16 yaş aralığında üç farklı okulda okuyan 401 öğrencinin %10'unun zorba ve mağdur rolünde oldukları görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, erkeklerin kızlardan üç kat daha fazla bu rollerde bulunduklarını ve mağdurların zorbalardan kısmen daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. 2018 yılında yapılmış olan bir çalışmada ise 13-17 yaşlar arasındaki 1700 öğrenciden sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %69'unun, yüksek sosyo-ekonomik durumu olan öğrencilerin ise %40'ının zorbalığa uğradığı ortaya konulmuştur (Teivainen, 2018).

2.2.5.2. Ülkemizdeki Araştırma Sonuçları

Ülkemizde 2001 yılında Çınkır ve Karaman-Kepenkçi'nin (2003) yaptığı çalışmada bulunan lise öğrencilerinin sözel zorbalığa %44, fiziksel zorbalığa %30, duygusal zorbalığa %18 ve cinsel içerikli zorbalığa %9 oranında maruz kaldıkları görülmüştür. Pişkin (2003) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmada ise öğrencilerin %26'sının haftada en az bir kez fiziksel zorbalığa, %34'ünün sözel zorbalığa, %21'inin dolaylı zorbalığa maruz kaldığı, %11'inin ise eşyalarına zarar verildiği görülmüştür. Yine Pişkin'in 2005 yılında lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, fiziksel zorbalığa uğramış öğrenci oranının %12, sözel zorbalığa uğramış öğrenci oranının %7 olduğu bulunmuştur (Pişkin, 2006a). 2006-2007 öğretim yılında ortaokul öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin son 3 ayda %22'sinin fiziksel, %53'ünün sözel, %36,3'ünün duygusal, %15,8'inin cinsel içerikli zorbalıklarla karşılaştıkları ortaya konulmuştur (MEB, 2008).

2.2.6. Akran Zorbalığının Nedenleri

Yapılan çalışmalar, şiddet içerikli filmler ve oyunların saldırgan davranışlarda artışa, öz kontrol ve tolerans düzeylerinde düşüşe etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Freidrich & Stein, 1973). Ayrıca çocukların mizaçlarının da davranışlar üzerindeki etkileri görülmektedir. Bununla beraber çocukların düzensiz yeme ve uyku alışkanlığı, olumsuz ve güçlü duygu - durum, yeni bir duruma zor adapte olma gibi özellikleri zorbalık davranışlarına neden olabilmektedir. Çocukların bulundukları grup içerisinde yaşça büyük olmalarının da zorbalık davranışlarını sergileyebileceklerini tetiklediği belirtilmektedir. Aile ortamı ve bağlanma stilleri de nedenler arasında yer almaktadır (Lowenstein, 2002; Freidrich & Stein, 1973; Pearce, 2002). Bunların yanı sıra ilköğretimde yapılan bir

çalışmada, zorbalıkta bulunan öğrencilerin intikam alma amacıyla akranlarına karşı zorbalık davranışlarını tetiklediği belirtilmiştir. (Jan & Husain, 2015).

Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, zorbalığa maruz kalmış öğrencilerin raporlamalarına göre, cinsiyet farkı görünmeksizin çoğunlukla yüz ve vücutlarının görünüşünden dolayı zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Erkeklerin ise ırk, cinsel kimliği nedeniyle daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür (Oliveira vd., 2015).

2.2.7. Akran Zorbalığı ve Demografik Değişkenler

Akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalar, çocukların cinsiyeti, yaşı, ekonomik durumu gibi demografik değişkenlerin zorbalığın çeşidini, oranını, şiddetini değiştirip değiştirmediği üzerine olmuştur. Bu araştırmalar ışığında da değişkenlerin zorbalığın şiddet ve düzeylerine etkisi incelenecektir.

2.2.7.1. Zorbalık Türü ve Cinsiyet

2.2.7.1.1. Zorba ve Cinsiyet

Çalışmalar genel olarak, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla diğer öğrencilere zorbalıkta bulunduklarını belirtmiştir. Ancak Beldean-Galea, Jurgcau ve Tigan'ın (2010) yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin istatistiksel olarak önemli derecede erkek öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptığı ortaya konulmuştur (Baldry & Farrington, 1999; Olweus, 1996; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick 2005). Erkek öğrencilerin zorbalıktaki rollerinin daha fazla olması, zorbalığın türüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bunu doğrudan zorbalık olan fiziksel ve sözel zorbalıklarda görmek mümkündür. Araştırma sonuçları erkek öğrencilerin doğrudan zorbalığa kızlardan daha çok başvurduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra erkeklerin siber zorbalıkta

bulunma oranları da kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Craig, 1998; Elliott, 2002; Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

Kızların ise fiziksel zorbalıktan ziyade daha çok yapılmayan bir şeyle suçlama, söylenti yayma, gruptan dışlama, arkadaşlık ilişkilerini manipüle etme gibi dolaylı zorbalık yöntemlerini uyguladıkları belirtilmektedir. Bu davranışlar ve etkileri yetişkinler tarafından tespit edilmesi güçtür. Yapılan bir başka çalışmada, kızların sözel zorbalıkta da önde oldukları görülmüştür (Borntrager, Davis, Bernstein & Gorman, 2009; Mohammedkani, 2002; Olweus, 1996).

2.2.7.1.2. Mağdur ve Cinsiyet

Erkek öğrencilerin mağdur olma yaygınlığı, zorbalıkta bulunma kadar fazla olduğu belirtilmektedir (Olweus, 1996; Nansel vd., 2001). Aynı şekilde bu kategoride de çalışmalar zorbalığa uğrama türünün cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir (Pişkin, 2002). Erkek öğrencilerin tekme, dövülme, itilme gibi daha çok fiziksel zorbalıklara maruz kaldığı; kız öğrencilerinin ise isim takılması, dalga geçilmesi, söylenti çıkarılması, dışlanma gibi sözel ve dolaylı zorbalıklara maruz kaldıkları görülmüştür (Pişkin, 2002). Başka bir çalışmada ise erkek öğrencilerin fiziksel zorbalığın yanında sözel zorbalıkla da fazlaca karşılaştıkları görülmüştür (Craig, 1998). Yapılan bir çalışmada mağdur rolünde olan öğrencilerde önemli oranda cinsiyet farklılığı görülmese de, erkek öğrencilerin özellikle fiziksel zorbalığa daha çok uğradıkları rapor edilmiştir (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006). Ancak geleneksel zorbalıktaki cinsiyet farklılıklarının tersine siber zorbalıkta mağdur olma yaygınlığı kız öğrencilerde daha fazla görülmektedir (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

Zorbalık türünde ve yaygınlığında etkisi olduğu görülen cinsiyet faktörünün yanı sıra çalışmalar gösteriyor ki, erkek ve kız öğrencilerin belirli tarz akran zorbalığını

sergilemeleri yaşlara göre de değişiklik göstermektedir (Craig, 1998). Bu nedenle cinsiyet değişkenine bağlı olarak yaş faktörünün de zorbalık türü üzerine etkisine değinilecektir.

2.2.7.2. Akran Zorbalığı ve Yaş Değişkenliği

2.2.7.2.1. Zorba Rolü ve Yaş Değişkenliği

Olweus 1999 yılında 2-9. sınıflar arasında okuyan 713 öğrenci ile yaptığı çalışmada, zorbalık eylemlerinin yaşla beraber bir değişimine rastlamamıştır (Pişkin, 2002). Björkqvist ve arkadaşlarının 1994 yılında yaptığı bir çalışmada ise 11 yaşın üzerindeki kız öğrencilerin dolaylı zorbalığı erkeklerden daha çok yaptıkları belirtilmiştir (Scheithauer, Haag, Mahlke & Ittel, 2008). Başka bir çalışmada, okul öncesi çocuklar fiziksel zorba davranışlar sergilerken, yaşları arttıkça fiziksel zorbalığın azalmasına karşılık daha çok sözlü ve dolaylı zorba davranışlara yöneldikleri görülmüştür. Bu çağdaki kız çocuklarında erkeklerden daha erken dolaylı ve sosyal manipülasyon davranışları görülmekte olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebinin kızların okul öncesi dönemde psikolojik, biyolojik ve bilişsel gelişimlerinin hızlı olmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Erkeklerde ise bu zorba davranışlar, ilkokula başladıktan sonra kızların bu erken gelişimlerini yakalayarak görülmeye başlanmaktadır (Scheithauer vd., 2008).

İngiltere'de ortaokul ve lisede yapılan bir çalışmada, zorba davranış oranının yaşla beraber yükseldiği saptanmıştır (Pişkin, 2002). Lisede okuyan erkek öğrencilerde görülen zorba davranışlar, 10 ve 11. sınıflardaki öğrencilerde daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Izğır, 2019). Kızlarda ise erken ergenlik dönemlerinde dolaylı zorba davranışların hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu dönemdeki popülerlik, küçük arkadaş grupları ve yakınlık durumlarının kız öğrencilerde yaygın ve önemli olmasından dolayı bu tür davranışların görülmesi daha olası görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise dolaylı zorbalık davranışlarında bir artış gözlemlenmemiştir (Scheithauer vd., 2008).

2.2.7.2.2. Mağdur Rolü ve Yaş Değişkenliği

Boulton ve Underwood'un (1992) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yaş arttıkça zorbalığa uğrama oranının azaldığı görülmüştür. Olweus'un ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışması da bu sonucu desteklemektedir (Pişkin, 2002). 5-10. sınıflar arasındaki öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin raporlamasına göre, akran zorbalığı oranı ortaokul öğrencilerinde daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş oranı arttıkça mağdur olma oranı azalmaktadır (Beldean-Galea vd., 2010; Scheithauer vd., 2006). İngiltere'de ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılmış olan başka bir çalışmanın sonucunda ise mağdur olma oranının yaşın artmasıyla düşüşe uğramadığı görülmüştür (Pişkin, 2002).

2.2.7.3. Akran Zorbalığı ve Sosyo-Ekonomik Durum

Birçok bilim insanı ve toplum tarafından düşük sosyo-ekonomik duruma sahip kesimlerde akran zorbalığının daha yaygın olması beklenmektedir (Astor, Benbenishty, Estrada, 2009). Yapılan çalışmalar ise sosyo-ekonomik durumun zorbalıkla ilişkili olduğu, ancak elde edilen sonuçların zorbalıktaki rolü belirlemediği düşünülmektedir (Tippett & Wolke, 2014). Sosyo-ekonomik değişken etkisini araştırmak için her çalışmanın amacına uygun ve uyarlanabilir standart bir ölçümü bulunmamaktadır (Galobardes, Shaw, Lawlor, Lynch & Smith, 2004). Bu nedenle araştırmacılar, zorbalık ve sosyo-ekonomik durumun ilişkisinin ölçülmesinde tutarlılık eksikliğine düşmekte ve sosyo-ekonomik durumun kendisinin ya da sosyo-ekonomik durumun iyileştirilmesinin zorbalıktaki rollerle ilişkisinde net bir fikir birliğinde bulunamamışlardır. Bu yüzden cinsiyet, ırk veya diğer sosyal özelliklerle etkileşimi sonucu bir etki oluşturabileceği belirtilmektedir (Tippett & Wolke, 2014).

Yapılan bir çalışmada, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ile ilk ve ortaokulda karşılaşılan akran zorbalığı sıklığı arasında negatif korelasyon bulunmuştur (Whitney &

Smith, 1993). Olweus (1996) ise erkek öğrencilerin sergiledikleri zorba davranışların ailelerinin sosyo-ekonomik durumuyla ilişkilendirilmediğini belirtmektedir. Ancak düşük sosyo-ekonomik statüye sahip erkek çocukların zorba davranışlara devam etmeye daha yatkın olduğu da belirtilmektedir (Lowenstein, 2002).

Düşük sosyo-ekonomik ortama sahip bir okul ve ailenin akran zorbalığındaki rolleri üzerine yapılan bir çalışmada, iki ortamın da düşük olması, öğrencilerin zorba ya da hem zorba hem mağdur olmalarında etkisi bulunmuştur. Mağdur durumunda ise sadece eğitim seviyesi düşük aileye sahip olmanın etkisi bulunmuştur (Jansen vd., 2012). Buna zıt olarak ise başka bir çalışma, mağdur rolüne düşen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik duruma sahip kişiler olduğunu da ortaya koymuştur (Lowenstein, 2002).

Bunların yanı sıra, kişilerin hangi zorbalık türüne maruz kalındığı da sosyo-ekonomik durumla ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Fiziksel zorbalık ve sosyal manipülasyona maruz kalan öğrencilerin düşük refah seviyesine sahip aileden geldiği görülürken, siber zorbalığa uğramış öğrencilerde bu bulgu görülmemiştir (Wang vd., 2009).

2.2.8. Akran Zorbalığında Rol Alan Taraflar

Akran zorbalığı problemini ortaya koyma ve çözüm getirebilmek için, rol alan tarafları tanımak ve uygun şekilde belirlemek büyük önem arz etmektedir. Rol alan tarafı tanımak, onun karakterinin yanında psikolojisini, aile ve çevre yapısını da anlamayı gerektirmektedir. Akran zorbalığında rol alan tarafların ve ailelerinin belli ortak özellikleri olduğu, zorbalığın araştırılmaya başlanmasından itibaren birçok çalışmaca ortaya konulmuştur (Björkqvist vd., 1982; Bowes vd., 2009; Curtner-Smith, 2000; Mynard & Joseph, 1997; Olweus, 1978; Slee, 1995).

Çalışmaların çoğunluğu ise rol alan tarafların üç gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlar, zorba, mağdur, hem zorba hem mağdur olanlar olarak belirtilmektedir. Ancak zorbalıkların yaşandığı ortamda bir başka kişi ya da kişiler de vardır ki, onlar da bu olguda büyük bir rol almaktadırlar. Bu dördüncü grup ise seyircilerdir (Padgett & Notar, 2013). Bu bölümde, akran zorbalığında rol alan tarafların ve ailelerinin ortak özellikleri ile çocuk-aile ilişkilerine değinilecektir.

2.2.8.1. Zorbaların Özellikleri

Zorbalık, hayatın her alanında meydana gelebilen bir durum olmakla birlikte, özellikle çocuklarda belirgin olarak görülebilen davranışlardır. En basit olarak, kardeş kavgalarında görülebilmektedir. Bir çocuk istediği bir şey gerçekleşmediği takdirde bu tür davranışlara bilerek veya bilmeyerek başvurabilmektedir. Herhangi birine düşünmeden, o kişiyi inciteceğini bilmeden kırıcı ve kaba sözler sarf edebilmektedir.

Aslında bazı zorbalar, kendileri de bir dönemde istismar ve/veya ihmalin mağdurlarıdır. Bu yüzden kendilerini yetersiz ve aşağılanmış hissedebilmektedirler (Elliott, 2002). Zorbalık gösteren çocuklar saldırganlık eğilimi göstermektedirler. Özellikle empati eksikliği, başkalarının üzerinde baskınlık kurma ve şiddet davranışları gözlemlenmektedir. Bunların yanı sıra bu davranışlar mutsuzluk, okulu sevmeme, depresyon, düşük benlik saygısı ile de ilişkilendirilmektedir (Mynard & Joseph, 1997; Slee, 1995). Düzenli olarak zorbalık sergileyen öğrenciler genellikle çevrelerine anti sosyal ve karşıt davranışlar, okul kurallarına uymama özelliği göstermektedirler. Ayrıca endişe ve benlik saygıları çok düşük olduğu belirtilmektedir. Bazı çalışmalarda da, zorbaların bu davranışları kendilerini kötü hissetmelerinden kaynaklandığını dile getirmektedir (Banks, 1997). 6-16 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada, zorbaların beş faktör kişilik özellikleri ile karşılaştırma yapılmıştır. Kontrol grubuna göre zorba öğrencilerde

psikotiklik, dışa dönüklük ve nevrotiklik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum cinsiyete göre de farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre, nevrotikliğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca genç yaştaki çocuklarda nevrotiklik ve psikotiklik ileriki yaşlara göre daha fazla bulunmuştur (Connoly, O'Moore, 2003).

Björkqvist vd.'in (1982) zorbalığın yeni yeni araştırılmaya başlandığı dönemde, zorbaların ve mağdurların kendilerini nasıl gördükleri ile nasıl olmak istedikleri ve çevrenin onlara nasıl olması gerektiklerini söyledikleri arasındaki durumu araştırmaya çalışmışlardır. Burada amaç, Freud'un ego fonksiyonlarından ziyade Rogers'ın ego tanımlaması üzerinden, egonun akran zorbalığına etkisini gözlemlemek olmuştur. Bu yöntem ile öğrencilerin zorbalıktaki rollerini nasıl kazandıklarını ve neyin sebep olduğunu öğrenebileceklerdir. Çalışmanın sonucunda her iki cinsiyetteki zorbalar kendilerini daha baskın karakterli olarak gördüklerini belirtmektedirler. Gruplar arasında bir farklılık görülmemekle beraber hepsi olmak istediklerinden ve başkalarının istediklerinden daha az tahammülleri olduğunu belirtmişlerdir. Önemli bir farklılık ise erkek mağdur ve zorbaların kontrol gruplarına göre daha az tahammülleri olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyetteki zorbalar kendilerini daha çok dürtüsel hissetmektedirler (Björkqvist vd., 1982).

2.2.8.1.1. Zorbaların Aile Özellikleri ve Birbirleriyle İlişkileri

Yapılan çalışmalar, çocukluğunda zorbalığa uğramış kişilerin 30 yaşlarına geldiklerinde beş kat daha fazla ciddi suç kayıtları bulunduğunu göstermiştir (Oliver, Oaks & Hoover, 1994). Bu nedenle ailelerin genel özelliklerinin, çocukların zorbalık rollerine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Genellikle zorbaların problemli bir aileye sahip olduğu düşünülmektedir. Ailelerde düşmanca, duygusal yönden soğuk ortam, çocuğunun hayatına dahil olmama ve ihmalkâr tutumlar, tutarsız disiplin tutumları görülmektedir. Zorba çocukların baba figüründe zayıflık, annede ise izole olma eğilimi olduğu görülmüştür. Bu

anneler kendilerini toplumdan soyutlamış ve iletişim kurmayan karakteristik özelliklere sahiptirler. Bu da çocukların faaliyetlerindeki denetimi ve hayatlarına dahil olma fırsatlarını ortadan kaldırmaktadır (Curtner-Smith, 2000; Oliver, Oaks & Hoover, 1994; Olweus, 1994b).

Zorbaların aile ilişkilerine yönelik yapılan bir çalışmada, zorbalar daha çok annelerine yönelik negatif öğeler kullanmış ve çocukların anne-babalarıyla kararsız bir ilişkileri olduğu görülmüştür (Connoly & O'Moore, 2003). Aile içerisindeki şiddet ve anne yakınlığından uzak olmanın, çocukların zorba davranışlara başvurma riskiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukluk çağı istismarlar ise zorba, mağdur ve zorba-mağdur olma ile ilişkili olduğu çalışmalarca görülmektedir (Bowes vd., 2009). Bir çalışmada ise aşırı kontrolcü olan ebeveynlerin çocuklarının okuldaki diğer çocuklara daha sık zorbalıkta bulundukları görülmüştür. Bununla birlikte tutarsız disiplin ile birlikte fiziksel cezalandırma, çocukların diğer öğrencilere zorbalık yapma ihtimallerini artırmaktadır. Ailelerin yönlendirme eksikliği, bu davranışların pekişmesine neden olabilmektedir (Bowers vd., 1994; Carney & Merrell, 2001; Roberts & Coursol, 1996).

Sonuç olarak, zorba öğrencilerin ailelerindeki dengesiz disiplin tutumları, ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki bozukluklar, sağlıksız aile ortamları ve çocuğun ailesi tarafından şiddete maruz kalması gibi durumlar zorbalık rollerine etkisini ortaya koymaktadır.

2.2.8.2. Mağdurların Özellikleri

Zorbalık okul, askeri birimler gibi küçük sosyal gruplar içerisinde görülmektedir (Banks, 1997). Bu nedenle mağdurlar bu durumdan kaçmak için bir imkân bulamazlar. Mağdurların endişeli, güvensiz, temkinli, pasif ve düşük benlik saygısı gibi tipik özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir. Ve mağdurlar çoğunlukla kendilerini koruyamamaktadırlar. Ayrıca, sosyalleşme becerileri ve akran ilişkilerinde zayıf oldukları

görülmektedir. Bu nedenle sosyal olarak dışlanma yaşayabilmektedirler. Fiziksel olarak zayıf görünümlü olabilmektedirler. Klasik algılardan biri olan gözlük takmanın, kıyafetlerinin ya da zayıflık durumlarının mağdur olmalarına etki etmediği düşünülmektedir (Banks, 1997; Brockenbrough, Cornell & Loper, 2002; Glew, Rivara & Freudtner, 2000; Oliver vd., 1994).

Björkqvist ve arkadaşlarının (1982) yaptığı self raporlama çalışmasında, her iki cinsiyetteki mağdurların kendilerini, zorbalardan ve kontrol gruptan daha az zeki gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde iki cinsiyetteki mağdurlar kendilerini, başkalarının kendilerinin nasıl olmasını istediklerinden daha az baskın karakter olarak görmektedirler. Dürtüsellik noktasında ise mağdur öğrencilerin kendilerini zorba öğrencilere göre daha az hoşnutsuz buldukları görülmüştür. Zorba ve mağdur grupları arasında bir fark görülmemekle birlikte duygu hâkimiyetlerini sağlayamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca erkek mağdurların raporladıklarına göre, olaylara karşı tahammül etme ve sabırları daha az görülmektedir. Son olarak da her iki cinsiyetteki mağdurlar kendilerini önemli derecede daha az çekici bulmaktadırlar. (Björkqvist vd., 1982).

2.2.8.2.1. Mağdurların Aile Özellikleri ve Birbirleriyle İlişkileri

Mağdur konumundaki çocukların aile ilişkilerinde iki farklı durum gözlemlenmektedir. Ailelerin çocuklarıyla ya çok fazla duygusal yakınlık kurmakta oldukları ya da yakınlık göstermede sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir (Hoover vd., 1994). Bunu destekleyen bir çalışmada, mağdurlarda ailelerine yakın olma eğilimleri görülmüş ve ebeveynlerinin aşırı koruyucu tavırlarıyla karşılaşılmıştır. Bu da onlara bağımlılığını artırmakta, sosyal olarak da izole olmalarına neden olabilmektedir (Banks, 1997; Bowers vd., 1992). Aşırı koruyuculuğun bir sebebi olarak ailelerin çocuklarını endişeli olarak gördüklerinde, durumlarla baş edemeyeceklerini düşünmektedirler. Bu nedenle çatışmadan

kaçınmaktadırlar. Ancak bu çocukların zorlu durumlarla karşılaştıkları zaman problem çözme becerilerini kullanamamalarına sebep olmaktadır (McNamara & McNamara, 1997). Bir başka çalışmada, anne ile sınırlı şekilde iletişim kurmanın ve aktivitede bulunmanın, bireylerin mağdur rolüne girmeleriyle ilişkili olduğu görülmüş ve depresyon sahibi olan bir anneye sahip olmanın da mağdur olma ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Bowes vd., 2009).

2.2.8.3. Zorba-Mağdur Olanlar ve Özellikleri

Zorba-mağdurlar en tartışmalı konumu paylaşmaktadırlar. Bu kişiler hem zorba olurken hem de başka bir olayın mağduru konumundalardır. Pikas'a (1989) göre, zorba-mağdurlar provokatif mağdur rolünde bulunan kişilerdir. Bu kişilerin bir yandan yüksek seviyede öz saygı ve öz güven sergiledikleri, bunlara zıt olarak da en yüksek acizlik, zayıflık hissi ve sinirlilik gösterdikleri gözlenmiştir. Diğer gruplara nazaran da, en az seviyede yalnızlık yaşamaktadırlar. Yani hem agresif davranışlar sergilerken hem de başka bir agresifliğin mağduru olmaktadırlar (Padgett & Notar, 2013; Seixas, Coelho & Nicholas-Fischer, 2013). Zorbalığa dahil olan kişilerin yaygınlığı ölçülürken bir çalışmada katılanların %17.9'u zorba, %17.2'si mağdur olurken %57.8'inin zorba-mağdur rolünde olduğu bulunmuştur. Yani bu örneklemin ciddi bir oranının zorba-mağdurdan oluştuğu görülmektedir. 12-17 yaşları arasında yapılan bu çalışmada, zorba ve mağdur oranının 7. sınıfta en fazla oranda olduğu ve 9. sınıfta azaldığı görülürken, zorba-mağdur rolünde üç yıl boyunca artış görülmüştür (Seixas vd., 2013).

2.2.8.3.1. Zorba-Mağdurların Aile Özellikleri ve Birbirleriyle İlişkileri

Yapılan bir çalışmada, zorba-mağdurların babalarının çoğunlukla evde bulunmadıkları görülmektedir. Bu nedenle bu öğrenciler için diğer aile üyeleri daha ön plandadır. Zorbalara nazaran aileleriyle daha fazla sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Öğrenciler ailelerinin kendilerini yönlendirmede, sıcak ortam sunmakta zayıf olduklarını dile getirmektedirler. Ailelerde bazen aşırı korumacı bazen ihmalkâr davranışlar görülmesi, tutarsız ebeveynlik sergilediklerini göstermektedir (Bowers, vd., 1994; Pellegrini, 1998).

2.2.8.4. Seyirciler ve Özellikleri

Zorbalıkta seyirci olan bireyler, ne mağdur ne de zorba rolünde bulunmamaktadırlar. Okulda zorbalık gerçekleştiği sırada genellikle çevrede başka kişiler de bulunmaktadır. Gerçekleşen zorbalık vakalarının %85'inde seyircilerin olduğu belirtilmektedir. Zorbalığın etkisini önlemede ve ortadan kalkmasını sağlamada en önemli rolün sahibi ve en büyük kitleyi oluşturanların seyirciler konumunda olan öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle seyircilerin var olması zorbalığa müdahalede büyük bir fırsat ve kilit noktayı oluşturmaktadır. Seyirci öğrencinin zorbalığın oluştuğu sırada olayı yetişkinlere bildirmesi, mağdura yardım ve zorbalığın durdurulması için önemlidir (Craig & Pepler, 1998; Padgett & Notar, 2013; Polanin, Espelage & Pigott, 2012; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2001).

Zorbalığın okul gibi küçük alanlar içerisinde gerçekleştiğini belirtmiştik (Banks, 1997). Bu durumda okul bahçesi ya da sınıflarda gerçekleşen zorbalık olaylarında seyirci olan öğrencilere olayı engelleme ya da destekleme rolleri düşmektedir. Ancak olaylara müdahale edemeyen bu öğrencilerin zorbalığı destekleme ya da mağdurları savunamama durumuna düşme nedenlerinde, sosyal anksiyete, dışlanma korkusu, ne yapacaklarını bilememe, intikam alınmasından korkma ya da yanlış bir şey yapmaktan çekinme durumları olabileceği bazı çalışmalarca ortaya konulmuştur (Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Padgett & Notar, 2013).

Seyircilerin davranışları, durum içerisinde bulundukları "dışarıdakiler, savunucular, suçlu seyirciler ve endişe duymayan seyirciler" gibi konumlara göre de değişebilmektedir.

Dışarıdakiler, akranları içerisinde zorbalığa uğramayan kişilerdir. Savunucular, mağdurlara yardım etmesi muhtemel kişilerden oluşmaktadır. Suçlu seyirciler, zorbalığa uğrayan akranlarına yardım etmeyen ancak bundan suçluluk duyanlardır. Endişe duymayan seyirciler ise hiçbir yardımda bulunmamakla birlikte, hiçbir sorumluluk duygusu da hissetmeyen kişilerdir (Padgett & Notar, 2013).

2.2.9. Dezavantajlı Gruplar ve Akran Zorbalığı

Bazı çalışmalar, çeşitli dezavantajlı özelliklere sahip olmanın çocukların akran zorbalığında, zorba ve mağdur rollerine girmelerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu noktada dezavantajlı gruplar ve zorbalıktaki yaygınlık oranları tespit edildiği takdirde, akran zorbalığında önleme ve müdahale imkânını da artıracaktır. UNICEF Türkiye'de dezavantaj kapsamında değerlendirilen çocukları 5 grupta toplamıştır. Bunlar;

- Engelli çocuklar
- Sosyo-ekonomik yönden düşük, az gelişmiş ve kırsal bölgelerdeki çocuklar
- Anadili Türkçeden farklı olan çocuklar
- Uluslararası göç ile Türkiye'ye gelen çocuklar
- Çatışma ortamındaki çocuklardır (Çeviker, Mumcu, Şekeroğlu & Bayrak, 2018).

Bu bölümde de, engellilik, dezavantajlı bölge ve farklı etnik yapı ve göçmen durumları kapsamında dezavantajlı öğrenciler ve akran zorbalığına etkisi üzerine durulacaktır.

2.2.9.1. Engellilik ve Akran Zorbalığı

Çeşitli engellilikleri bulunan öğrenciler üzerine yapılmış çalışmalarda, engeli bulunan öğrencilerin engeli bulunmayanlara göre iki-üç kat daha fazla zorbalığa maruz kalma olasılıkları olduğu ortaya konulmuştur (Beaty & Alexeyev, 2008; PACER's National Bullying Prevention Center, 2020; van Cleave & Davis, 2006). Literatürde engelli

tanımında sınıflandırma yapılmış, sık ve az rastlanan engelliler olarak ikiye ayrılmıştır. Sık rastlanan engellilikler, konuşma bozukluğu, öğrenme engelliliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve duygusal bozukluklar gibi daha yaygın fakat daha az sınırlılıkları bulunmaktadır. Az rastlanan engellilikler ise kronik sağlık problemleri, otizm, fiziksel engel ve gelişimsel gerilik gibi daha fazla sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu ayrımlar doğrultusunda yapılan çalışmalarda, daha az rastlanan fakat sınırlılığı yüksek olan engellilik durumuna sahip öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Aynı şekilde başka bir çalışmada, özel ihtiyaçları bulunan öğrencilerin %67'si akran zorbalığına uğrarken, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin %25'inin zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. (Beaty & Alexeyev, 2008; PACER's National Bullying Prevention Center, 2020a; PACER's National Bullying Prevention Center, 2020b; Pampel, 2014; Rose & Monda-Amaya, 2012; van Cleave & Davis, 2006).

2.2.9.2. Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocuklar ve Akran Zorbalığı

Zorbalık olaylarının kentsel bölgedeki okullarda, kırsal ve banliyö bölgelerindeki okullardan daha fazla olduğu görülmektedir (Zhang, Wang, Zhang & Oudekerk, 2017). Ancak, kırsal ve banliyö alanlarında yaşayan öğrencilerin saldırıya uğramaktan korkma oranlarının kentsel alanda yaşayan öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 12-18 yaşları arasındaki öğrencilerle yapılan bir çalışmada, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin kentte yaşayanlara göre daha az mağdur olduğu bulunmuştur. 1995 ve 2015 yıllarındaki mağduriyet oranlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, 1995'te kırsal alanda %9 olan mağduriyet oranının, 2015'te %2'ye düştüğü görülmüştür. Kentsel bölgede ise 1995'te %8 olan mağduriyet oranı, 2015'te %3'e inmiştir (Zhang vd., 2017).

Dezavantajlı mahallede yaşayan öğrencilerde ise zorbalığın çocukluk çağından gençlik dönemine kadar davranış bozukluklarıyla büyük oranda ilişkili olduğu

görülmüştür (Schneiders vd., 2003). Ancak araştırmacılarca, çevresel faktörlerin başlı başına, bireysel ve aile faktörlerinden daha fazla etkisi olabileceği belirsiz görülmektedir. Bu yüzden çevresel faktörler ve akran zorbalığı arasındaki ilişkinin çocukların kişilik özellikleriyle beraber açıklanabileceği belirtilmektedir (Bowes vd., 2009).

2.2.9.3. Farklı Dil, Din, Irk ve Etnik Kökene Sahip ya da Göçe Maruz Kalan Çocuklar ve Akran Zorbalığı

Yapılan birçok çalışma, çocukların farklı sosyal yapıya sahip olması, zorbalıkta zorba ve mağdur rolüne girmelerinde etken olduğunu göstermiştir. Siyahi çocukların beyazlara göre, Müslüman ve Yahudi çocukların Hristiyan çocuklara göre daha çok dışlanma, nefret söylemi gibi zorbalık davranışlarına maruz kaldıkları bir gerçektir (Ansary, 2018). Araştırmalarda bu tarz örnekleri öğrencilerin ifadelerinde görmek mümkündür. Çalışma yapılan bir okulda öğrencilerden biri siyahi arkadaşının beyaz öğrenciler tarafından sevilmediğini ve vücut rengi konusunda alay konusu olduğunu dile getirmiştir (Ansary, 2018). Kaliforniya'da yapılmış bir başka çalışma da, 11-18 yaşları arasındaki Müslüman öğrencilerin %50'lik kısmının dinlerine yönelik kötü tabirlere maruz kaldıklarını göstermiştir (Wessler & Andrade, 2006). Siyahi çocukların zorbalığa maruz kaldığı ancak beyaz çocuklardan daha çok zorba ve zorba-mağdur rolünde olduğu da görülmektedir (Swearer, Espelge, Vaillancourt & Hymel, 2010).

Göçe maruz kalan çocukların da aynı şekilde, gittikleri ülkede mağdur ve zorba konumunda bulunmaları söz konusudur. Araştırmacılar göçmen statüsünde bulunan öğrencilerin maruz kaldığı zorbalık durumu için "göçmen zorbalığı" tanımını kullanmaya başlamışlardır. Bu durum, kişinin göçmen statüsüne yönelik ya da ailesinin göçmen geçmişiyle alay ve aşağılayıcı kelimeler kullanılmasını, fiziksel saldırı ya da sosyal manipülasyon ve dışlama içeren zorbalık davranışlarını barındırmaktadır (Bridging

Refugee Youth and Children's Services, 2020). Çalışmalarda, göçmen statüsündeki çocukların sınıfındaki bir arkadaşından göçmen olmasına dair ve kendi ülkesine geri dönmesi gerektiği gibi saldırgan söylemlere maruz kaldıkları görülmektedir (HRW, 2015; Wessler & Andrade, 2006). Bunun yanı sıra, bazı çalışmalar da, göçe maruz kalmış çocukların zorba rolünde bulunduklarına da değinmektedir. İtalya'da ilkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, göçmen statüsündeki öğrencilerin yerel öğrencilerden daha fazla mağdur rolünde oldukları ancak zorbalık davranışlarındaki rollerinin yerel öğrenciler ile aynı oranda olduğu görülmüştür. Ergenlik çağındaki göçmen statüsündeki öğrencilerin de, bir gruba kabul edilme isteği için zorbalık davranışları sergiledikleri belirtilmiştir (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo & Lucidi, 2019; Bridging Refugee Youth and Children's Services, 2020).

Göçe ve etnik kökene bağlı ülkemizde gerçekleşen zorbalık problemlerinde, en çok gündemde olan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocuklardır. Ancak literatürde Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığındaki rollerine dair sınırlı, öğretmen ve velilerin görüşlerine dayalı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada öğretmenler, Suriyeli öğrenciler için şiddetin normal olduğu ve sürekli kendi aralarında fiziksel şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra başka bir öğretmen de, Suriyeli öğrencilerin gördükleri şiddet olaylarını kendi aralarında uygularken aynı zamanda Türk öğrencilere de yansıttıklarını belirtmiştir (Uyanık, 2019). Diğer yandan, Suriyeli veliler çocuklarının Türk öğrenciler tarafından teneffüslerde, okul dışında dolaylı ve/veya doğrudan zorbalık çeşitlerine maruz kaldıklarını, sınıf içerisinde ya da arkadaşları arasında alay konusu olduklarını belirtmektedirler (Ercan, 2018; HRW, 2015).

2.2.10. Akran Zorbalığının Görüldüğü Yerler

Zorbalık, okul içerisinde birçok alanda gerçekleşebilmektedir. Bu alanları keşfetmek, zorbalık olaylarını anlayabilmek ve alınabilecek önlemleri belirlemek için önemli rol oynamaktadır. Bu alanlarda yaşanan her bir olay, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmesine neden olmakta ve sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasını engellemektedir/engelleyebilmektedir. Bu yerlerden en başta geleni ise sınıflar olduğu belirtilmektedir. Ancak çalışmalar bu yerlerin çeşitliliğinden bahsederek, zorbalığın özellikle öğretmenlerin ve/veya yöneticilerin denetim sağlamadığı zaman ve yerlerde daha çok meydana geldiğini belirtmektedir (Baldry & Farrington, 1999; Carroll-Lind & Kearney, 2004; Elliott, 2002).

Zorbalık, okul içerisinde birçok alanda gerçekleşebilmektedir. Bu alanları keşfetmek, zorbalık olaylarını anlayabilmek ve alınabilecek önlemleri belirlemek için önemli rol oynamaktadır. Bu alanlarda yaşanan her bir olay, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmesine neden olmakta ve sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasını engellemektedir/engelleyebilmektedir. Bu yerlerden en başta geleni ise sınıflar olduğu belirtilmektedir. Ancak çalışmalar bu yerlerin çeşitliliğinden bahsederek, zorbalığın özellikle öğretmenlerin ve/veya yöneticilerin denetim sağlamadığı zaman ve yerlerde daha çok meydana geldiğini belirtmektedir (Baldry & Farrington, 1999; Carroll-Lind & Kearney, 2004; Elliott, 2002).

2.2.11. Akran Zorbalığının Etkileri

Akran zorbalığı üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmasına rağmen, zorba öğrencilerin üzerindeki çeşitli etkilerine yönelik bilgiler çok fazla bulunmamaktadır. Araştırmaların çoğunluğu mağdur öğrencilerin okul döneminde ve yetişkinliklerine etkisi üzerine olmuştur. Hâlbuki zorbalığın etkileri o anla kısıtlı kalmayarak, gelecekteki

yaşantılarını da kötü duruma sokabilecek durumdadır. Zorbaların ileride suçlu profiline girmelerinden mağdurların birer zorbaya dönüşmelerine kadar kişilerin hayatlarında kötü bir etki bırakabilmektedir (Alomosh vd., 2019). Zorbalar üzerine yapılmış çalışmalarda, genel olarak zorbaların çok fazla mental ve genel sağlık durumunda rahatsızlık görülmediği ortaya konulmuştur. Ancak sosyal ve akademik yönden hem çocukluk hem de yetişkinlik çağında ciddi sorunlara yol açtığı görülmektedir. Mağdur ve zorba-mağdur olan öğrencilerin ise hayatlarının her alanında ciddi problemler yaşadıkları anlaşılmaktadır.

2.2.11.1. Zorbalar Üzerindeki Etkileri

2.2.11.1.1. Psikolojik Etkileri

Zorba öğrencilerin, zorbalığa maruz kalmış ve zorba-mağdur olan öğrencilerden mental olarak çokça daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Ancak, zorba davranış sergileyen öğrencilerde, zorbalığa uğrayan öğrenciler kadar görülmese de psikolojik temelli belli başlı sorunlar gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar, zorba davranışlar sergilemenin, anti sosyal kişilik bozukluğu ve yıkıcı davranış bozukluğu riskini artırdığı görülmektedir (Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013). Ayrıca bazı çalışmalar da, kız ve erkek zorbalarda mağdurlara göre daha fazla intihar düşünceleri ve girişimleri, kendine zarar verme davranışları olduğu ortaya konulmuştur (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001).

Yetişkinlik dönemlerinde ise şiddet riski, trafik suçu, saldırganlık, polis ve/veya mahkemelik olma, ciddi cezai suçlara karışma gibi davranışlar gözlemlenmektedir. Başka bir çalışmaya göre, çocukluk döneminde zorba davranışlar sergileyen yetişkinlerin 30'lu yaşlarında 5 kat daha fazla ciddi suç işleme ihtimali bulunmaktadır. Ayrıca eşlerine ve çocuklarına karşı istismar davranışlarına daha yatkın görünmektedirler. Bunun yanı sıra zorbaların, yetişkinlik dönemlerinde ciddi oranda esrar kullanımının olduğu görülmüş ve

günlük sigara tüketiminin de fazla olduğu belirtilmiştir (Oliver vd., 1994; Wolke vd., 2013).

2.2.11.1.2. Sosyal Etkileri

Zorba öğrencilerin sosyal yapısına yönelik çok farklı görüşler bulunmaktadır (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Bazı araştırmacılar tarafından, zorba öğrencilerin fiziksel olarak güçlü ancak entelektüel olarak basit bir yapıya sahip oldukları ve iletişim yolu bulamadıkları için etkileşimlerinde saldırganlığa başvurdukları düşünülmektedir. Bazı çalışmalar tarafından ise bu öğrencilerin sosyal bilince sahip oldukları ve insanları manipüle ve organize etmede etkili olabilecekleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, zorbaların sınıf arkadaşları arasında yüksek bir sosyal statüye sahip oldukları belirtilmektedir (Gini, Pozzoli & Hauser, 2011; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Rigby, 2007; Smith & Sharp, 2003; Sutton vd., 1999). Ancak çoğu çalışma (öğretmen ve öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar), sosyal ve duygusal becerileri düşük olan bu zorba öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından reddedildiği, bu yüzden yakın arkadaş edinmeleri ve arkadaşlıkları sürdürmelerinde çok büyük bir sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir (Elias, Parker & Kash, 2007; Lane, 2006; Larke & Beran, 2006; Randall, 1997; Wolke, Copeland, Angold & Costello, 2013). Başka bir çalışmada da, doğrudan zorbalıkta bulunan 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıfta fiziksel flört şiddetine başlama ihtimalinin olabileceğinden bahsedilmektedir (Foshee vd., 2014).

Zorba davranışlar sergileyen öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde daha ciddi sosyal problemler yaşadıkları görülmektedir. Arkadaş edinememe ve bunları sürdürememe sorunlarının yanı sıra zorba kız öğrencilerinin yetişkinliğe doğru daha erken yaşta (20 yaş altında) anne olma olasılığı olduğu ortaya konulmuştur. Erkek zorba öğrencilerde ise erken

yaşta baba olma konusunda önemli derece bir ilişki görülmemiştir (Wolke & Leraya, 2015).

2.2.11.1.3. Akademik Etkileri

Zorba çocukların akademik başarılarına dair yapılmış çok fazla çalışma bulunmamakla beraber, bazı çalışmalarca derslerinde başarısızlık sergiledikleri ve kendilerini akademik olarak başarısız gördükleri belirtilmektedir. Yetişkinlik dönemlerinde ise sabit bir işte çalışma ve mali sorumlulukları yerine getirmelerinin düşük ihtimal olduğu belirtilmektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Pekel-Uludağlı & Uçanok, 2005; Wolke vd., 2013; Wolke & Lereya, 2015).

2.2.11.2. Mağdur ve Zorba-Mağdur Üzerindeki Etkileri

2.2.11.2.1. Psikolojik Etkileri

Zorbalığın etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, zorbalığın psikolojik etkisinin en çok mağdurlarda görüldüğü belirtilmektedir. Çalışmalara katılan öğrencilerin birçoğu, yaşamlarında mutlu olmadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, mağdur ve zorba-mağdur olan öğrencilerin zorbalık sebebiyle yalnızlık, sosyal izolasyon, düşük öz saygı, depresyon, öz güven eksikliği ve korku yaşadıkları görülmektedir (Alomosh vd., 2019; Omoteso, 2010). Aynı şekilde, yapılmış birçok çalışma da akran zorbalığına maruz kalmanın kronik anksiyete ve korku ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, ilkokul öğrencileri geceleri iyi uyuyamadıklarını ve alt ıslatma sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin okulda kendisini güvensiz hissetmesinden kaynaklı tüm bu durumlar, öğrencinin okuldan uzaklaşma ya da okulu bırakma noktasına gelmesine sebep olmaktadır. Mağdurların izole olarak zaman geçirmelerinin başka bir sebebi de, hem diğer öğrencilerin mağdurlarla takılarak statü düşüklüğü yaşamak istememelerinden hem de o kişilerle

beraber zorbalığa uğramak istemediklerinden kaynaklanmaktadır. (Alomosh vd., 2019; Banks, 1997; Hawker & Boulton, 2000; Pişkin, 2002; Rigby, 2003).

Zorbalığın etkisinin daha ciddi noktalara geldiğinin bir başka örneği ise 9-13 yaşları arasındaki 4811 öğrenci ile yapılan bir çalışmada kız ve erkek mağdurlarda depresyon ve intihar düşünceleri olduğu görülmüştür. Bu etkilerin özellikle daha çok dolaylı zorbalıklar sonucunda ortaya çıktığı bulunmuştur. Doğrudan zorbalığa maruz kalmak ise yalnızca kız mağdurlarda intihar düşünceleri ve depresyona neden olduğu anlaşılmıştır (van der Wal vd., 2003). Bunu destekleyen diğer çalışmalarda da, akran zorbalığının çocukların psikolojik uyumlarındaki etkisi olarak mağdur konumuna düşen öğrencilerin depresyonla ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak, bu depresyon belirtileri çocukluk dönemiyle kalmayıp, yetişkinlik zamanına uzanan etkileri de bulunmaktadır. Yetişkinlik dönemlerinde herhangi bir madde kullanımı görülmemektedir. Ancak devamlı zorbalığa maruz kalan öğrencilerde, günlük olarak fazla sigara tüketimi gerçekleştiği görülebilmektedir (Hawker & Boulton, 2000; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011; Olweus, 1994a; Rigby, 2003; Wolke & Larey, 2015).

2.2.11.2.2. Fizyolojik Etkileri

Zorbalığın mağdur ve zorba-mağdurlar üzerinde psikolojik etkiler kadar psikolojik kaynaklı somatik etkilere de neden olduğu görülmektedir. Bir çalışmada zorbalığa maruz kalmış ilkokul öğrencileri baş ve karın ağrıları yaşadıklarını belirtmişlerdir (Rigby, 2003). Bunun yanı sıra çocuk ve ergen mağdur öğrenciler uyku problemleri, yorgunluk ve baş dönmesi gibi somatik problemler de yaşamaktadırlar. Ancak zorba-mağdur konumunda olan öğrenciler araştırıldığında, mağdurlardan daha çok fiziksel ve psikosomatik belirtileri gösteren grup olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Wolke & Larey, 2015).

Yetişkinlik dönemine gelen mağdur çocukların yaşadıkları bu fizyolojik ve somatik rahatsızlıklar, çocukluk dönemi kadar yetişkinlikte de kendini göstermektedir. Akran zorbalığının yetişkinliğe kadar gelen uzun süreli etkilerinde diyabet, kalp rahatsızlıkları gibi problemler yaşanabilmektedir (Copeland, Wolke & Lereya, 2014). Olumsuz sağlık durumuna sahip üç bin yetişkin ile yapılan bir çalışmada, kişilerin çocukluk çağında akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmüştür (Allison, Roeger & Reinfeld-Kirkman, 2009). Bunların yanı sıra vücut ağrıları ve baş ağrıları çekmeleri de yüksek ihtimaldir. Zorba-mağdur olan çocukların yetişkinlik döneminde, genel sağlık durumlarının zayıf ve ciddi vücut ağrılarına sahip olduklarını belirtilmiştir. Ayrıca bu çocukların geçirdikleri hastalıklardaki iyileşme süresinin yavaş olduğu görülmüştür (Wolke vd., 2013).

2.2.11.2.3. Sosyal Etkileri

Mağdurlarda akran zorbalığının sosyal etkileri okul içerisindeki arkadaşlık ilişkilerine kadar yansımaktadır (deLara, 2019). Anaokulu, ilkokul ve ortaokulda yapılan çalışmalar, sürekli zorbalığa uğrayan çocukların okulu sevmediklerine dair sonuçları ortaya koymuştur. Bu da çocukların okul döneminde devamsızlık yapmasına ve kendilerini sosyal olarak izole etmelerine neden olmaktadır. (Rigby, 2003).

Bireyler, çocukluk döneminde yaşadıkları bu zor zamanları yetişkinliğe güvensizlik duygusu ile birlikte taşımaktadırlar. Güven duygusunun zarar görmesiyle hem arkadaşlık hem de yakın partner ve evlilik ilişkilerinde bozulmalar ya da ilişki kuramama noktasına gelmektedirler (deLara, 2019). Kurdukları arkadaşlık ilişkilerini sürdürememe ve partnerleriyle aynı evde yaşama olasılıklarının da düşük olduğu görülmüştür (Wolke & Leraya, 2015).

2.2.11.2.4. Akademik Etkileri

Akran zorbalığının kısa vadedeki en hızlı ve büyük etkilerinden biri, belki de öğrencilerin akademik performanslarındaki düşüştür. Başta zorbalığa maruz kalmalarından dolayı yaptıkları devamsızlık olmak üzere, birçok nedenden dolayı akademik performansları zarar görmektedir. Ülkemizde ilkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yıl sonu başarılarına göre zorba, mağdur ve zorbalığa hiçbir şekilde dahil olmayan gruplar arasında karşılaştırma yapılmış, mağdur ve zorbaların akademik başarılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bilgiç, 2007).

Bir çalışmada öğrenciler zorbalığın etkilerini değerlendirirken, okuldaki gerçekleşen zorbalıkların en çok "okul içerisinde negatif ortam oluşturduğunu' ve 'sınavlar ve akademik başarılarına etki ettiğini' belirtmişlerdir. Bu da zorbalığa uğrayan çocukların derslerine konsantre olamadıklarını göstermektedir. Ayrıca zorbalığa uğramış öğrencilerin en çok 'okul ile bağlantısını kesme' durumunun raporlandığı görülmüştür. Konsantre olamamanın yanı sıra, zorbalıktan korkan bu öğrenciler okul ortamından uzaklaşarak da akademik performanslarında düşüş görülmektedir (Al-Raqqad, Al-Bourini, Al Talahin & Aranki, 2017; Olweus, 1994a).

Akademik başarının düşüklüğündeki diğer neden ise zorbalığın öğrencilerde sebep olduğu psikolojik ve somatik etkilerin çocukların zor zamanlar geçirmesine neden olmasıdır. Ayrıca okulda mutsuz oldukları ve yalnızlık çektikleri yapılan çalışmalarca görülmektedir. Bu sorunlarla kendi kendine baş etmeye çalışan bu öğrenciler ise derslerine odaklanma motivasyonunu bulamamakta ve akademik açıdan başarı sağlayamamaktadırlar (Boulton & Underwood, 1992; Kumpulainen vd., 2001).

Bu sorunlarla baş etmeye çalışan ve aralarında akademik bir başarı sağlayamamış kişilerin yetişkinlik dönemlerinde ise düşük sosyo-ekonomik duruma sahip oldukları

görülmüştür. Zorbalığa maruz kalmanın zayıf finansal durum, stabil işe sahip olamama ya da işsizlik durumuyla ilişkili olduğu da çalışmalarca ortaya konulmuştur (Wolke & Leraya, 2015).

2.2.12. Öğretmenlerin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin zorbalığı önleme çalışmalarında efektifliği, yeterli bilgiye sahip olmaları ve uygulama politikalarına hâkimiyeti, öğrencilerin zorbalığa maruz kalmalarına engellemede olumlu etki ettiği görülmektedir (Smith & Shu, 2000).

Tutum, bir olay nesne ya da kişiye yönelik iyi veya kötü, hoş olan ya da olmayan, sevilen ya da sevilmeyen gibi değerlendirme ve davranışı açıklamaktadır (Ajzen, 2001). Bu doğrultuda öğrenci, öğretmen ve toplumdaki işlevsiz tutum değişiklikleri iyi bir müdahale programları için büyük önem arz etmektedir. (Glover, Gough, Johnson & Netta, 2000). Çünkü çevrenin tutumu, öğrencilerin zorbalık karşısında baş etme becerilerindeki etkisi önemli derecede yüksektir. Ancak öğretmenlerin birçoğunun zorbalığın dolaylı yollarla uygulanması nedeniyle, olayları fark etmekte zorlandıkları ya da eksik kaldıkları görülmektedir. Ayrıca zorbalığın genellikle öğretmenlerin gözetimi altında olmadığı anlarda sınıf, koridor, tuvalet ve servis gibi yerlerde gerçekleşmesi, bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerinin zorbalığın kendi okullarında olmadığını düşünmelerine sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler arasında gerçekleşen çatışmaların doğal olduğunu ve kendi aralarında çözebileceklerine dair inançları bulunmaktadır (Bullock, 2002; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Çınkır & Karaman-Kepenkçi, 2003; Kikkawa, 1987; O'moore, 2002; Pişkin, 2006b; Withney & Smith, 1993).

Yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin birçoğu okulda güvende hissetmediklerini ve öğretmenlerin zorbalığı durdurmak için pek bir şey yapmadıkları için, zorbalığa uğradıklarını kimseye anlatamadıklarını belirtmişlerdir (Bosworth, Espelage &

Simon, 1999). 25 ortaokulda yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin öğretmenlerine zorbalığa uğradıklarını bahsettiklerinde öğrencilerin %8'i öğretmenlerinin 'masal anlatmayı bırak' diyeceğini, %13'ünün ise öğretmenlerinin durumla ilgilenmeyeceğini düşündüklerini belirtmiştir (Glover vd., 2000). Öğretmen tutumlarına yönelik yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine rağmen akran zorbalığına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu ve daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları dile getirilmektedir (Bauman & Hurley, 2005; Boulton,1997). Cinsiyet değişkenine göre ise Craig vd. (2000) çalışmalarında zorbalığa yönelik tutumlar farklılık göstermemiştir.

Ülkemizde ise öğretmen tutumlarına yönelik yapılmış çalışmalar çok olmamakla birlikte ilginin de arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmen adayları ve öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik düşünceleri ve görüşleri gözlem, görüşme ve anketler yoluyla elde edilmeye çalışılmıştır (Bayraktar, 2009; Dursun-Balanuye, 2007; Kartal, 2009; Çınkır & Kepenkçi-Karaman, 2003; Özbilen, Canbulat & Soylu, 2017; Tekin, 2006). Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin demografik bilgileriyle akran zorbalığına yönelik tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre zorbalığı algılama ve tepkilerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Sonuçlar, kadın öğretmenlerin zorbalığa karşı olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kıdem farklılıklarına göre ise 21 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumlarının daha fazla olduğu görülürken, 6-10 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin en az tutum sergiledikleri görülmüştür (Dursun-Baluniye, 2007; Özbilen, Canbulat ve Soylu, 2017; Yaman ve Ceylan-Çuha, 2014; Yıldırım, 2002).

2.2.13. Akran Zorbalığını Önleme ve Müdahale Çalışmaları

Okulda akran zorbalığını engellemek için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, genel kapsamda disiplin ya da rahat bir yaklaşımı içermektedir. Bazı kesimler

disiplin ve asayişi sağlama amacı taşırken bazı kesimler de daha rahat bir yaklaşımı uygulamayı tercih etmektedirler. Ancak bu yaklaşımları tek başına uygulamak, zorbalığı önlemede kısır kalacak ve önüne geçilmesini engelleyecektir. Bu nedenle zorbalığa karşı bütüncül ve psikolojik temelli yaklaşmak en doğru yaklaşım olacaktır. Bu da ancak kapsamlı bir müdahale ve önleme planıyla mümkün görünmektedir (Pişkin, 2006a).

Yapılan birçok çalışma, kız-erkek mağdur ve zorbaların psikolojik özellikleri ile doğrudan ve dolaylı zorbalık yöntemleri arasındaki ilişkilerde farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle bu farklılıkları bilmek ve anlamak akran zorbalığını önlemede ve müdahale planı oluşturmada büyük bir rol oynamaktadır (van der Wal vd., 2003). Bu nedenle, öncelikle zorbalığın nedenini, kimlerin rol aldığını, rol alan tarafların özelliklerini, nerede ve ne zaman gerçekleştiğini, türlerini araştırmak ve ortaya koymak, alınması gereken önlem ve müdahale planlarını kolaylaştıracaktır. Elbette bu sürecin öğrenci, veli, toplum, öğretmen ve okul yönetimiyle senkronize halinde gerçekleşmesi önem arz etmektedir (Ansary, Elias, Greene & Green, 2015; Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014).

Okulda akran zorbalığını önleme ve müdahale planları için yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında da bu bölümde, kapsamlı bir önleme ve müdahale planı sunulacaktır.

2.2.13.1. Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları

Önleme çalışmaları, okulda yaşanan zorbalıklara dair edinilmiş verilerden sonra uygulanması gereken ilk aşamadır. Önleme planı oluşturmak, zorbalığın ortaya çıkmasını engelleme amacı taşıdığı gibi, zorbalığın oluşması durumunda uygulanması gereken baş etme stratejileri ve müdahale süreçlerini de ortaya koymaktadır (Pişkin, 2006a). Önleme planında yer alması gereken başlıklar ise okul düzeyinde, sınıf düzeyinde, bireysel olarak,

topluluk düzeyinde ve psikolojik temelli yapılması gerekenler olarak ele alınacaktır. Müdahale planı ise ayrı bir başlık altında değerlendirilecektir.

2.2.13.1.1. Okul Düzeyinde Yapılması Gerekenler

Okul yönetimi, öğretmenler, güvenlik personelleri ve diğer personeller öğrencilerin güvenli öğrenme ortamlarını oluşturmakla yükümlüdürler. Bu nedenle öncelik olarak yetişkinler, zorbalıktan ve şiddetten uzak olmalıdırlar ki öğrenciler için sağlıklı bir rol model olabilsinler (Pepler & Craig, 2014).

Okul bünyesinde planlanması ve uygulanması gereken geniş kapsamlı kural ve politikaların bulunması gerekmektedir. Bu kural ve politikalar, zorbalığı önlemeye yönelik bir çerçeve oluşturacaktır (Pepler & Craig, 2014). Bunun için öncelik olarak 'Zorbalığı Önleme Koordinasyon Komitesi'nin oluşturulması önemli bir adım olacaktır. Politikaların oluşturulma aşamasında okul personeli, öğrenci, veli ve toplum kendi aralarında iş birliği yaparak birbirlerinin görüş ve önerilerini almalıdırlar. Bu sayede her bireyin politikaları destekleme ve uygulama olasılıkları artacak ve zorbalık durumlarının gerçekleşmesi durumunda kişilerin desteğini almak daha kolay hale gelecektir. Bu noktada velilerle iletişimin kuvvetli olması büyük önem taşımaktadır (Eslea & Smith, 1998; Fekkes vd., 2006; Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014; Pişkin, 2006a).

Hazırlanacak olan politikada öncelikle problemin tanımlanması yapılmalı ve durumun önemi vurgulanmalıdır. Zorbalık konusu ele alınırken;

- Zorbalığın tanımı
- Şiddet ve saldırganlık ile arasındaki ilişki ve farklılıklar
- Zorbalığın türleri
- Nerede ve ne zaman gerçekleştiği
- Zorbalığın, zorbaya ve mağdura nasıl zarar verebileceği

- Hangi grupların zorbalığın mağduru olma riski taşıdığı gibi bilgileri içerecek şekilde açık ve net olmasına özen gösterilmelidir (Ansary, Elias, Greene & Green, 2015; Pepler & Craig, 2014).

Bu politikalar içerisinde muhakkak okul yönetiminin ve personellerinin, öğrencilerin, güvenlik görevlilerinin ve ailelerin görev ve sorumluluklarının açıkça belirtilmesi gerekmektedir (Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014). Bu doğrultuda komite-personel eğitimleri ve personel müzakere toplantıları düzenlenmelidir. Okul sınırlarına dâhil olan yerlerin, okul ile alakalı etkinliklerin, okul servislerinin ve okul ikliminin dâhil olduğu diğer tüm yerlerin açıklanması ve bu yerlerde gerçekleşecek olan zorbalıkların okul birimini ilgilendirdiğini belirtmek doğru olacaktır. Ayrıca doğrudan-dolaylı zorbalıkların özellikle belirtilmesi ve sosyal medya ve elektronik ortamlarda gerçekleşen tüm davranışların önemi vurgulanmalıdır. Öğrencilere, zorbalığı raporlama prosedürlerinin açıkça belirtilmesi ve herhangi bir zorbalık durumunda rol almaları halinde nelerle karşılaşılacağından emin olmaları önemlidir (Fekkes vd., 2006; Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014).

Okul politikası içerisinde zorbalık davranışı sergileyen ve buna maruz kalan mağdurlar için müdahale planlamasının bulunması gereklidir (Pepler & Craig, 2014). Müdahale planı içerisinde zorba öğrenci için olumlu eğitim müdahaleleri dâhil, okuldan uzaklaştırma ve atılma durumlarının da bulunduğu sistematik bir planlama olmalıdır. Bu müdahaleler öğrencinin bireysel, aile ve sosyal durumu baz alınarak yapılmalıdır. Zorbalığa maruz kalmış ve/veya zorbalığı bildirmiş öğrenciler için ise koruma politikaları geliştirilmelidir. Öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmeleri için güvenlik ve izleme politikaları geliştirmeli ve psikososyal müdahale planı oluşturulmalıdır (Pepler & Craig, 2014).

Bu politikalar belirlendikten sonra okul bünyesinde bulunan herkesin önleme planından haberdar olması ve programı başlatmak adına bir etkinlik düzenleyerek tanıtım yapılması daha çok ilgi çekecektir. Bununla beraber politikanın bir nüshasının çıktı olarak yönetim, öğretmen, diğer personeller, veliler ve öğrencilerde bulunması yararlı olacaktır (Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014).

Son olarak, belirlenen bu politikalar doğrultusunda okul tarafından zorbalık davranışlarına kesinlikle tolerans tanınmayacağı, öğrenciler için açık ve anlaşılır olması önemlidir (Pepler & Craig, 2014; Pişkin, 2006a; Olweus & Limber, 2010). Bunun anlamı gerçekleşen bir durum sonrası öğrencileri şiddetli bir şekilde cezalandırmak değil, bu durumların okul tarafından hiçbir şekilde kabul edilemeyeceğini belirtmek ve zorbalığın türüne ve okulun neresinde, ne zaman gerçekleştiğine bakılmaksızın kabul edilebilir bir davranış olmadığını göstermektir. Bunlar açıkça belirtilmeli ve bu kararda istikrarlı olunduğu gösterilmelidir. (Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014; Pişkin, 2006a).

2.2.13.1.2. Sınıf Düzeyinde Yapılması Gerekenler

Öğretmenlerin, zorbalığın belirtilerini fark edebilmeleri ve meydana gelme olasılığına karşı dikkatli olmaları gerekmektedir (Elliott, 2002; Farrington & Ttofi, 2009). Zorbalığın meydana gelmesi muhtemel olan yerlerde denetim yapmaları ve çocukların sınıflarda gözetimsiz olmamaları sağlanmalıdır. Bu da öğretmenlerin görünürlüğünü sağlayarak öğrenciler için zorbalığın ciddiye alındığını gösteren bir işaret olacaktır. Ayrıca düzenli olarak zorbalık anketleri yapmak da zorbalığın önlenmesine ve zorbalık sorununun biçimlendirilmesine yardımcı olacaktır (Elliott, 2002; Farrington & Ttofi, 2009).

Okula yeni gelmiş olan öğrenciler için, zorbalık hakkında bilgilendirilme yapılması çok önemlidir (Jones, 2002; Olweus & Limber, 2010). Okulun ilk günleri olması nedeniyle konunun basit görülmeyip mutlaka gündeme getirilmesi gerekmektedir. Bu sayede okul

tarafından zorbalığa göz yumulmadığı, öğrenciler tarafından anlaşılacaktır. Bu da sağlıklı bir okul iklimi oluşturacak ve öğrencilerin kendini güvende hissetmesini sağlayacaktır. Bilgilendirmenin sınıf kurallarını içerdiğinden emin olunmalı ve öğrencilerin zorbalıkta bulunmaları karşısında neyle karşılaşacaklarından emin olmaları gerekmektedir (Jones, 2002; Olweus & Limber, 2010).

Bunların yanı sıra, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin sağlamlığı ve saygı, güven içerisinde devam etmesi büyük önem taşımaktadır (Elliott, 2002). Bu sayede, zorbalığa maruz kalan ya da zorbalığa tanık olan öğrenciler kolaylıkla öğretmeniyle gerçekleşen durumları konuşabilir ve yardım talebinde bulunabilirler. Ayrıca öğretmenlerin bir rol model oldukları unutulmamalıdır. Sergiledikleri her davranış öğrenciler tarafından rehber alınarak, bir süre sonra onların davranışları da buna göre şekillenecektir. Bu yüzden öğretmelerin söz ve davranışları öğrenciler için sağlıklı birer örnek teşkil etmeli ve zorbalık davranışlarından kaçınmaları gerekmektedir. Öğrencilerin davranışlarına ceza ve bağırmayla karşılık vermeden, olumlu geri bildirimler ve eylem diliyle, yapılmış olan davranışların kurallara uygunluğu konuşulmalıdır (Elliott, 2002).

Ek olarak, sınıfların zorbalık ile ilgili kuralları konuşmak ve kuralların takip edilmediği takdirde sonuçlarının neler olacağından bahsetmek amacıyla haftalık toplantıların yapılması, sınıf uyumunu ve birliğini sağlayarak, öğrencilerin zorbalığı nasıl durduracaklarını ve bu süreçteki rollerini anlamalarında, en önemlisi problem çözme yeteneklerinde büyük bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca belirli zamanlarda velilerle toplantılar yaparak zorbalığı anlama ve neler yapılacağı ile ilgili tartışma ortamı sunmak, velilerin de sorumluluk alarak öğretmenlerle iş birliği yapmalarında ve diğer velilerin endişelerini anlamada kolaylık sağlayacaktır (Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda sınıf düzeyinde öğretmenlerin zorbalığı ve mağduriyeti önlemede uygulayabileceği önemli bileşenler Şekil 2.'de başlıklar halinde özetlenmiştir.

Şekil 2. Sınıf Düzeyinde Zorbalığı ve Mağdur Rollerini Önlemeye Yönelik Uygulanabilir Bileşenler (Frey vd., 2005; Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014).



2.2.13.1.3. Bireysel Düzeyde Yapılması Gerekenler

Okul bünyesinde bulunan her bir personelin olumlu davranışlar sergileyerek rol model olma yükümlülüklerinin yanı sıra, zorbalığı önlemek amacıyla öğrencilerin etkileşim ve grup dinamiklerinin farkında olmaları ve faaliyetlerini denetlemeleri de gerekmektedir. Bu yüzden sınıfları, koridorları, okulun diğer alanlarını ve ilişkili yerleri gözlemleyerek olası ve/veya gerçekleşmiş zorbalık durumlarını fark ederek; zorbalığı önleme, müdahale, raporlama ve artmasını engelleme süreçlerini uygulayabilmelidirler. Zorbalık durumu meydana geldiğinde de, tüm çalışanların olay yerine müdahale etmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda zorbalığa karışan öğrenciler ve velilerle ciddi konuşmalar yapılmalı, ilgili öğrenciler için bireysel müdahale planı geliştirilmelidir (Olweus & Limber, 2010; Pepler & Craig, 2014).

2.2.13.1.4. Topluluk Düzeyinde Yapılması Gerekenler

Topluluk üyelerinden seçili kişilerin, okul güvenliği konusunda doğrudan ya da dolaylı bir hissesi olmalı ve okul zorbalık önleme komisyonunda yer almalıdırlar. Bu kişiler polis memuru, sağlık çalışanı ya da konuyla ilgili diğer meslek gruplarından birileri de olabilmektedir. Ayrıca sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak ve tüm bu kişileri zorbalık önleme komitesinde yer almasını sağlayarak öneri ve görüşleri alınmalı, böylelikle önleme sürecinde rol almaları sağlanmalıdır. Bunun dışında, bu kişilerin çocuk ve gençlerin zaman geçirdiği diğer ortamları gözetlemesi ve okul dışındaki toplumları bilgilendirmesi zorbalığı önlemede önemli rol oynamaktadır (Pepler & Craig, 2014; Pişkin, 2006b; Olweus & Limber, 2010).

2.2.13.1.5. Psikolojik Temelli Yapılması Gerekenler

Okulların (özellikle ilk ve ortaöğretimlerin) akademik ve entelektüel gelişimlerini sağlamanın yanında öğrencilere ahlaki değerler, sosyal, duygusal ve ileride örnek birer

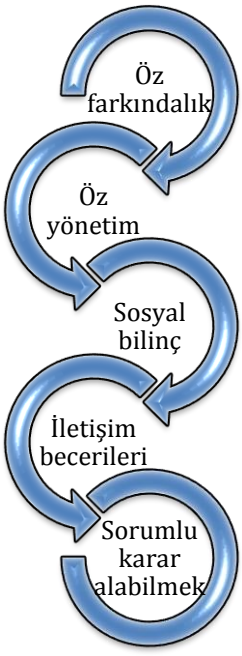
birey olabilmeleri adına karakter gelişimlerine de katkı sağlaması gerekmektedir. Bu da başarılı bir zorbalık önleme planının psikolojik yaklaşımı için önemli ilk adımdır (Ansary vd., 2015; Cohen & Elias, 2011; Pişkin, 2006b).

2.2.13.1.5.1. Okuldaki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenlerinin Rol ve Sorumlulukları

Okullarda görev alan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) öğretmenlerinin genel anlamda görevleri öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağlaması, öğrenciye gelebilecek fiziksel, duygusal ya da cinsel herhangi bir zararın önlenmesi, öğrenciler arasındaki sorunların çözümlenebilmesi, öğrencilerin akademik alandaki gelişimlerine destek olması ve bu süreci aileler ile birlikte ortaklaşa götürmesidir (Yavuzer, 2017).

Okulda gerçekleşen akran zorbalığı vakalarında PDR öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bu nedenle akran zorbalığındaki görevleri, hem önleme aşamasında hem de gerçekleştiği takdirde müdahale aşamasındadır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlamak için kazandırılması gereken Şekil 3.'de verilen öncelikli beceriler bulunmaktadır.

Şekil 3. Öğrencilere Kazandırılması Gereken Önemli Beceriler (Akay, 2019; Ragozzino & O'Brien, 2009; De Rosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Pikas, 2002; Pişkin, 2006b).



Bu becerileri kazanmak, öğrencilerin şiddete başvurmadan önce arkadaşlarıyla uyum içerisinde olmalarının ve sağlıklı iletişim kurabilmelerinin yolunu bulmalarını sağlayacaktır (Akay, 2019; Ragozzino & O'Brien, 2009; De Rosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Ortega, Del-Rey & Mora-Mercan, 2004; Pikas, 2002; Pişkin, 2006b). Sinirlendiklerinde kendilerini sakinleştirebilme, sorunlarını saygı çerçevesinde çözebilme, olumsuz algı ve davranışlarını fark etmelerini sağlayacaktır. Bu sosyal öğrenme ve bilişsel davranışçı teknikler, sosyal becerilerine ve pozitif akran ilişkilerine katkı sağlayacak ve güvengen davranış edinme imkânı elde edebileceklerdir. Zorbalıkların küçük yaşta başlayarak hayatın ileriki dönemlerine taşındığı araştırmalarca açıktır. Bu nedenle müdahaleler de erken yaştan başlamalı ve sağlıklı ilişkilerin kurulması için destek sağlanmalıdır. (Akay, 2019; Ragozzino & O'Brien, 2009; De Rosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Ortega, Del-Rey & Mora-Mercan, 2004; Pikas, 2002; Pişkin, 2006b). Bu eğitimlerde yer alan;

- Öz farkındalık ile duygu, değerler, ilgi, güçlü yanların keşfedilmesi ve öz güven duygusu
- Öz yönetim ile duyguları yöneterek stresle baş edebilme, dürtüleri kontrol etme, hedef belirleme, duyguları sağlıklı şekilde ifade edebilme
- Sosyal bilinç ile karşıdaki kişinin bakış açısını yakalayabilme ve empati kurabilme, toplumsal standartları izleyebilme
- İlişki/İletişim becerileri ile sağlıklı ilişkiler, kendi bakış açısına gör uygun olmayan toplumsal baskılara direnebilme, içsel çatışmaları yönetebilme
- Sorumlu karar verebilirlik ile etik ve uygun davranış kuralları dahilinde alacağı kararların sonucunu kavrayabilme, karar verme becerileri hayatının her alanında uygulayabilme, okulun ve toplumun refahına katkıda bulunabilme konularında

gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Akay, 2019; Ragozzino & O'Brien, 2009; De Rosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Ortega, Del-Rey & Mora-Mercan, 2004; Pikas, 2002; Pişkin, 2006b).

2.2.13.1.5.2. Ders Müfredatı ve Drama Çalışmaları

Okullar, üreten ve başarılı öğrenci yetiştirmenin yanı sıra, ahlaki değerleri benimsemiş ve örnek davranışlara sahip bireyler de yetiştirmelidir. Bunun için öğrencilerin yukarıda ele alınan beceri eğitimlere ilaveten iyi bir karakter eğitimi de almaları gerekmektedir (De Rosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Jenson & Dieterich, 2007; Pişkin, 2006b). İlkokuldan liseye kadar ders müfredatlarında verilebilecek ayrıca eğitimlerin arasında aile, okul ve akranlara güvenli bağlanma, sağlık ve beden eğitimi, ahlaki anlayış, dürüst ve güvenilir olma, saygılı olma, diğer bireyleri de düşünme, adil olma, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğitimlerinin bulunması da bir hayli önem taşımaktadır. Ayrıca zorbalık ve türleri, negatif sonuçları, baş etme yöntemleri vb. okul politikaları gibi konularda bilgilendirme modüllerini okul müfredatlarına dahil ederek, daha önce ele alınan kişisel ve sosyal gelişimin yanında akran ve okul normlarını saldırgan davranışlara karşı güçlendirilebilir (De Rosier & Marcus, 2005; Jenson & Dieterich, 2007; Frey vd., 2005; Pişkin, 2006b).

Bu eğitimlerin, ilk ve ortaokul öğrencilerinde iyi anlaşılabilmesi ve benimsenmesi adına öğretmenler, en iyi yöntemlerden biri olan uygulamalı eğitimlerle destek sağlayabilirler (Beran & Shapiro, 2005; Boulton & Flemington, 1996; Jones, 2002; Rigby, 2010). Drama yapmak da konunun kavranmasında ve uygulanabilirliğini artırmak adına yararlıdır. Eğitimde drama uygulamalarının kişisel ve sosyal gelişime katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğrencilerin istemedikleri durumlarda hayır diyebilme ve karşılaştıkları zorbalıklar sonrası yetkili birimlere anlatma aşamalarını kendileri canlandırarak daha etkili

bir şekilde öğrenebilirler. Bunun yanı sıra drama yoluyla gerçekleştirdikleri hareketler ve hissedilebilecek duygular üzerine tartışma ortamı sunmak, empati becerilerini de geliştirecek ve birbirlerine karşı sorumluluklarını fark edebileceklerdir (Beran & Shapiro, 2005; Boulton & Flemington, 1996; Cooper, 2010; Jones, 2002; Rigby, 2010; Smith vd., 2003).

2.2.13.1.6. Ailelerin Rolü

Ailelerin çocuklarını zorba ve mağdur rolünden koruyabilmeleri için yapmaları gerekenler çok fazla değildir. Öncelikle iyi bir çocuk-aile bağı ve sağlıklı bir iletişim kurulması çok önemlidir. Çocukların üzerinde katı bir baskı kurarak ya da hayatlarında belirgin şekilde yer almayarak değil, sıcak bir tutum ile belirli kuralların sağlanması öncelik olmalıdır. Sıcak bir aile ortamı ve düzenli ev rutinleri, çocukların zorbalık ve mağdur olmadaki rollerini aza indirebilir (Cross, Hall, Hamilton, Pintabona & Erceg, 2004; Elliott, 2002; Pearce, 2002; Pepler & Craig, 2014; Pişkin, 2006b). Çocukların duygularını ifade etmelerine de olanak tanınmalıdır. Bunların yanı sıra, daha önce bahsedilen kişisel ve sosyal beceri eğitimleri aileler tarafından da sağlanarak çocuğun gelişimine katkıda bulunmaları ebeveynlik görevleridir. Ayrıca, ev içerisinde zorba davranışların, şiddet ya da uygunsuz film, dizi ya da oyunların engellenmesi gerekmektedir. En önemlisi de zorbalık hakkında bilgi vermeleri, zorbalık olayına dahil olmaları durumunda neler yapmaları gerektiği de öğretilmelidir. Bu süreçte, ailelerin okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim halinde olmaları ve iş birliği yapmaları da önemlidir (Cross vd., 2004; Elliott, 2002 Pearce, 2002; Pepler & Craig, 2014; Pişkin, 2006b).

2.2.13.2. Müdahale Çalışmaları

Müdahale programları genel olarak disiplin yöntemleri, akran iş birliği, cezalandırıcı olmayan ve onarıcı yaklaşımlar, ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolü üzerine

yoğunlaşmaktadır (Smith, 2013). Ancak birçok müdahale programı hem zorbalığı engelleme aşamasında hem de zorbalığın oluşması durumunda müdahale planı olarak uygulanmaktadır. Müdahale çalışmaları zorbalık durumlarına dahil olmuş kişiler için planlanmış faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetler, zorbalıkta bulunan öğrenci için de, zorbalığa maruz kalmış mağdur için de, zorbalığa tanık olmuş seyirci öğrenci için de planlar içermelidir. Zorbalığı önleme amacı olduğu gibi, öğrenciler arasında olumlu iletişimin kurulabilmesini de sağlamaktadır (Karna vd., 2011; Pepler & Craig, 2014). Bu nedenle önleme çalışmalarına ek olarak öğretmen ve okul yönetiminin rolü olarak zorbalara yönelik uygulanması gereken yöntemler, akran iş birliği, baş etme yöntemleri ve ailelerin rolü üzerine durulacaktır.

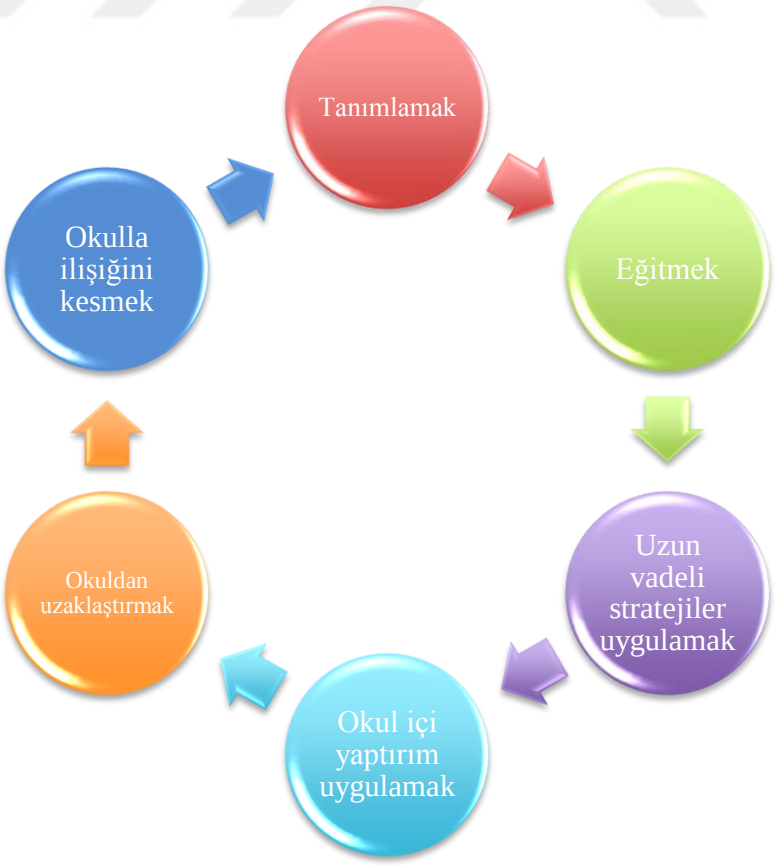
2.2.13.2.1. Okul Yönetimi ve Öğretmenlerin Rolü

Okul tarafından, geliştirilen politikaların uygulanması büyük önem arz etmektedir (Jones, 2002; Olweus, 1994b, Pepler & Craig, 2014). Bu, öğrencilerin yaptıkları ve/veya yapacakları davranışların bir sonucu olduğunu bilmeleri ve okulun kabul edilemez davranışlar için kesin sınırları olduğunu göstermek içindir. Fakat bunun anlamı, zorba için cezalandırıcı yolların uygulanması değildir. Sıcak, olumlu ve ilgili bir yaklaşım ile öğrenci ve aile ile sağlam iletişim halinde gerçekleştirilmesidir. Mağdur ise zorba öğrenciye karşı bir zafer kazandığını düşünmemelidir. Buradaki asıl amaç mağdurun, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve diğer personellerin işi ciddiye aldığından ve güvenliğinin sağlanması için çabaladıklarından emin olması gerekmektedir (Jones, 2002; Olweus, 1994b, Pepler & Craig, 2014).

Personellerin olay anında ilk vermesi gereken tepki “Buna son ver! Bu bir zorbalık” olmalı ve o ortamda bulunan herkesin okul personelinin tepkisini açık ve net olarak duyması ve görmesi önemlidir. Sonrasında davranışın zorbalık olup olmadığını

belirlemesi gerekmektedir. Burada personel tarafından gözden kaçırmaması gerek önemli bir nokta bulunmaktadır. Buradaki asıl amaç zorbalıkta bulunan çocuk değil, sergilenen davranıştır. Bu yüzden zorbalığın türü (sözel, fiziksel, sosyal ya da siber) tespit edilmelidir. Sonrasında zorbalıkta bulunan çocuğa, yaptığı davranışın sonuçları hakkında daha detaylı bilgi verilmeli ve karşıya verdiği rahatsızlık açıkça belirtilmelidir. Ayrıca 'bu okulda bu tür davranışların hoş karşılanmadığı' ve 'burada diğer çocuklara saygılı davranılır' gibi öğrenci hedef alınmadan eylem bazlı konuşmaların yapılması önemlidir. Gerçekleşen olayın da yönetime, okulun belirlediği raporlama prosedürüne göre iletilmesi gerekir. Sonrasında olayın türü saldırganlık mı zorbalık mı tanımlamasının yapılması gerekmektedir (Pepler & Craig; 2014). Eğer olay zorbalık ise ve bu davranış devam ediyorsa, Şekil 4.'de ifade edilen süreçlerin başlatılması doğru olacaktır.

Şekil 4. Zorbalık Olayına Müdahale Süreci (Pepler & Craig, 2014).



Zorbalık tanımı konulduğu takdirde, sürecin öncelikle kısa vadeli ve sonrasında uzun vadeli stratejiler geliştirilmelidir. İkinci adım olan eğitim kısmında, öğrencilerin zorbalığa karşı farkındalığını artırmak için ve kendi gelişimlerine katkı sağlamak için müdahale planında hazırlanan eğitim programı ve rol play çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Mağdur ve zorba öğrencileri sürekli takip etmek ve bu durumla okul personellerinin ve ailelerin ilgilendiğini göstermek gerekmektedir. Bu süreçte velileri bilgilendirmek ve iş birliği yapmak da son derece önemlidir (Gini, Belli & Casagrande, 2003; Hunt, 2007; Pepler & Craig; 2014).

Bu çalışmalardan sonra zorbalık eylemi hala devam ediyorsa, mağdur ve zorba öğrenciler için üçüncü adım olan uzun vadeli plana geçilmelidir. Bu süreçte ailelerle ortak şekilde hareket edilmelidir. Öğrencilerin okul içinde ve dışında profesyonel destek alabilmeleri için yönlendirmeler yapılmalıdır. Bunun yanında mağdur öğrencinin güçlü ve zorlandığı yanlarını keşfetmesine yardımcı olunabilir (Kumpulainen vd., 2001; Pepler & Craig, 2014).

Olumlu davranışların öğretilmesinde başarı sağlanamamış ve hala zorbalık olayları devam etmekteyse daha farklı yaptırımların uygulanması gereken dördüncü adıma geçiş yapılmalıdır. Artık mağdur olan öğrenci ya da öğrencilerin güvenliği için zorbalıkta bulunan öğrenci ya da öğrencilerin okul dersleri dışında okuldan uzak tutulması gerekebilir. Bunun yanı sıra disiplin politikaları dâhilinde uygulamalar gerçekleştirilme zamanı gelmiş olabilir (Allen, 2010; Pepler & Craig, 2014; Rigby, 2010; VanDamme, 2012).

Bu adımlardan sonra da sağlıklı bir sonuç alınmadığı takdirde, artık öğrencinin okulda geçirdiği zamanın kısıtlanması ve geri kalan zamanlarda okuldan uzaklaştırılması güvenlik açısından iyi olacaktır. Ancak öğrenci eğitim imkânlarından mahrum

edilmemelidir. Bunların yanı sıra, daha detaylı bireysel gelişim eğitimine devam edilmesi ve profesyonel destek alınması için öğrenci ve aileyle iletişim halinde olunmalıdır. Vakanın ciddi bir hal alması durumunda artık en son adım olarak, okul tarafından öğrenci ya da öğrencilerin okula geri dönmemeleri sağlanabilir (Pepler & Craig, 2014).

2.2.13.2.2. Restoratif Uygulama

Zorbalarla efektif bir baş etme planı oluşturmada birçok tartışmalı görüş bulunmaktadır. Birçok kesim tarafından okul politikalarının yıkılması, ciddi disiplin yöntemlerini gerektirdiği düşünülmektedir (Rigby, 2010; Rigby, 2016; Smith, 2016; Thorsborne & Blood, 2013). Psikologlar ve danışma temelli yöntem izleyen eğitimciler, bu yöntemlerin zorba öğrencilerde daha çok geri teptiğini belirtmektedirler. Diğer yandan cezasız yaklaşımda, okulda zorbalık karşıtı politikaların olmasına rağmen, yaptıkları davranışların bir karşılığı olmayacakmış gibi davranabildikleri görülmektedir. Bu nedenle bu iki yaklaşımın arasında bir köprü kurularak restoratif yaklaşımın izlenmesi doğru olacaktır. Bu da zorba öğrencinin yaptığı davranışın farkına vararak verdiği zararı özür dileme ya da telafi edici yollarla onarmaya çalışmasını ve karşısındakinin hissettiklerini fark etme amacını taşımaktadır (Rigby, 2010; Rigby, 2016; Smith, 2016; Thorsborne & Blood, 2013). Rigby (2010), bu yaklaşımı öğrencilerin ya da velilerin yanında zorba ve mağdurlarla beraber senaryolaştırarak müdahale çalışması ortaya koymuştur.

2.2.13.2.3. Ailelerin Rolü

Aileler zorbalığa müdahale aşamasında önemli bir role sahiplerdir ancak onları sürece dahil etmek çok da kolay olmamaktadır (Ang, 2015; Jones, 2002; Olweus, 1994b; Pepler & Craig, 2014; Smith, 2016). Bu yüzden politikalar oluşturulurken onları da dahil etmek, iletişimi güçlü tutmak iş birliği yapmalarında kolaylık sağlayacaktır.

Velilerin yapmaktan kaçınmaları gereken en önemli şey, çocuklarının zorbalığa uğradıklarını öğrendiklerinde onları okula göndermemektir. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenlerinden önce ailelerini arayarak olayı anlatmaktadırlar. Bu hem olayın aslının öğrenilmesini hem de olaya müdahaleyi engellemektedir. Öğretmenlerin buradaki rolü ise velileri kesinlikle durum yatıştıktan sonra olaya dahil etmeleridir. Veliler arandıktan sonra da sorumluluk velilere verilmelidir. Aileler çocuklarıyla ilgilenmeli ve onların kontrolünü sağlamalıdırlar. Böyle durumlarda ebeveynlik stili çocukların davranışlarında önemli bir role sahip olmakla birlikte, onların ev dışındaki okul, oyun alanı gibi diğer ortamlardaki yaşamlarında da etkilidir. Aileler burada otoriter (authoritarian/soğuk ve katı bir disiplin) olmanın aksine, otoritatif (authoritative/sıcak ve katı disiplin) çocuk-yetişkin etkileşimini sağlamalılardır. Bu vesile ile denetimli ve ilgili ebeveynlerin davranış stilleri ve sağlıklı aile ortamları zorbaların saldırganlık düzeyini düzenleyecektir (Ang, 2015; Baumrind, 1967; Baumrind, 1991 Efobi & Nwokolo, 2014; Jones, 2002; Olweus, 1994b; Pepler & Craig, 2014; Sasson & Mesch, 2014; Smith, 2016).

2.2.13.2.4. Akran İş Birliği ve Arabuluculuğu

Akran çalışmaları, öğrencilerin akran destekçileri olmaları, zorbalığa dahil olmuş kişilerin arasındaki anlaşmazlıklara arabuluculuk etmesi ve zorbalığı önlemek adına verilen eğitimler için tasarlanmıştır. İlkokullardaki akran iş birlikleri, genellikle teneffüs saatlerinde beraber vakit geçirmek ya da oyun gibi aktivitelerde öncülük etmek amacıyla belirlenmiş öğrencilere eğitim verilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Ortaokullarda ise daha büyük olan öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere rehberlik ya da danışmanlık yapmalarıyla sağlanmaktadır. (Pikas, 2002; Pişkin, 2006b; Stephenson & Smith, 2002; Salmivalli vd., 2009). Alternatif bir akran iş birliği olarak da, ortaokul öğrencileri için online bir site üzerinden zorbalığa karşı akran desteğinin sağlanmasıyla hem siber zorbalığı

hem de diğer zorbalık çeşitlerini önlemekte başarılı olduğu görülmüştür (Nocentini & Palladino, 2012).

Akran arabuluculuğu ise yurt dışında birçok okulda uygulanmaktadır (Pikas, 2002; Pişkin, 2006b; Rigby, 2010; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Van Hassel, 2018). Program kapsamında eğitim verilmiş arabulucu bir öğrencinin öğrenciler arasında gerçekleşen çatışmalarda arabuluculuk yapması amaçlanmaktadır. Bu çalışmaların amacı ise sorunlar karşısında öncelik olarak saldırgan davranışlara yönelmeden başka yollarla çözümün olduğunu göstermektir. Ancak, okul yönetimi ve personellerin bu çalışmaların amacını, işleyişini benimsedikleri ve seçilen öğrencilerin iyi bir şekilde eğitildiği takdirde bu uygulamanın başarılı ve iyi bir müdahale yöntemi olduğu düşünülmektedir (Pikas, 2002; Pişkin, 2006b; Rigby, 2010; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Van Hassel, 2018).

Ancak, bazı çalışmalarca akran iş birliği ve arabuluculuğunun etkisinin olmadığı ve zorbalık davranışlarının şiddet içermesi nedeniyle arabuluculuğun söz konusu olmaması gerektiği düşünülmektedir. Mağdur için de zorba öğrenci ile yüz yüze gelmenin stres oluşturacağı belirtilmektedir. Bazı çalışmalarda ise isim takma, dalga geçme, dışlama gibi zorbalık türleri için akran iş birliklerinin kullanılabileceği belirtilmektedir. Daha büyük problemler için de öğrencilerden ziyade okul personellerinin devreye girmesi gerektiği belirtilmektedir (Cowie & Smith, 2010; Stop Bullying, 2017).

2.2.13.2.5. Seyirci Olan Öğrencilerin Rolleri

Okul zorbalıklarının gerçekleştiği durumların %85'inde seyirci öğrencilerin bulunduğu daha önce bahsedilmişti. Ancak bu vakaların yalnızca %13'ünde seyircilerin olaya müdahale ettiği görülmüştür. Hâlbuki seyirci olan öğrenciler durum karşısında ne yapacaklarını bildikleri takdirde mağdurlara yardım etme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere böyle durumlar karşısında yapmaları

gerekenler hakkında eğitim verilmeli ve uygulama fırsatı tanınmalıdır (Craig & Pepler, 1998; Elliott, 2002). Öğrencileri müdahale programına dahil etmek için bazı faaliyetler geliştirilebilmektedir. Mesela yardım için özel bir kod oluşturmak ve rol play yapmak, seyirci öğrencilerin motive olmalarını sağlamada iyi bir strateji olabilir (Pepler & Craig, 2014). Bu sayede öğrencilerin davranışlarındaki değişiklik, zorbaların kazançlarını ortadan kaldıracaktır. Seyirci olan öğrencilerin zorbalara karşı çıkması ve mağdurlara yardım etmesi zorbalığı durdurmalarını sağlayacaktır (Karna vd., 2011).

2.2.13.2.6. Akran Zorbalığı ile Baş Etme ve Duyguları Yönetme Yöntemleri

Zorba ve mağdur rolünde olan öğrencilerin empati kurma, problem çözme becerileri, öfke yönetimi gibi eksik kaldıkları noktalar bulunmakta ve aralarında rahatsız edici olaylar vuku bulduğunda karşılaştıkları sorunlarla baş etmekte güçlük çekmektedirler. Bunun için de her bir çocuğun geliştirmesi gereken bazı davranış ve düşünce yapıları bulunmaktadır. Bunu da kendi başlarına değil, aileleri ve öğretmenleriyle senkronize halinde yapmaları önemlidir.

2.2.13.2.6.1. Zorbalar İçin Duyguları Yönetme Yöntemleri

Akran zorbalığında rol alan zorba öğrencilerin, en temel problemleri duygularını kontrol edememelerinden kaynaklanabilmektedir (DeRosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Hazler, 1996; Randall, 1997; Olweus, 1994a; Pişkin, 2006b). Bu yüzden akranlarına karşı doğrudan ve/veya dolaylı olarak saldırgan davranışlarda bulunabilmektedirler. Öğrenci veya grupların zorba rolünü bırakabilmeleri için duygularını tanımalı ve yönetebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra zorbaların yaptıkları davranışlar sonrasında mağdurların ne hissettiği ve düşündüklerine dair empati kurma becerileri de çok düşüktür. Duygularını tanıma ve yönetme çalışmalarının yanında empati becerilerini de geliştirmeleri önemli rol oynamaktadır. Tüm bu olayları yönetemeyip

problem çözme becerilerini kullanamayan bu öğrencilere, temel olarak önleme planında tavsiye edilen beceri eğitimleri, aile-çocuk arasındaki sağlıklı ilişkinin sağlanması ve duygu ve düşüncelerini ifade edebilme fırsatı tanınması gerekmektedir (De Rosier & Marcus, 2005; Frey vd., 2005; Hazler, 1996; Randall, 1997; Olweus, 1994a; Pişkin, 2006b).

2.2.13.2.6.2. Mağdurlar İçin Akran Zorbalığı ile Baş Etme Yöntemleri

Bazı çalışmalarda akran zorbalığı ile baş etme yöntemi iki gruba ayrılmıştır. Biri yaklaşma, diğeri ise kaçınmadır. İlki olan yaklaşma stratejisi, stres oluşturan durumlara doğrudan girişimlerde bulunarak durumu değiştirmeye yöneliktir. Bu gruba problem çözme ve sosyal destek arama yöntemleri girmektedir. Bunlarda bilişsel ve davranışsal yöntemlerle stresi önleme çabası bulunmaktadır. İkinci grup olan kaçınma ise ilki gibi olaya yönelik doğrudan çözüm olmaksızın, kişinin yaşadığı sıkıntıları aza indirmeyi amaçlamaktadır. Bu grupta ise bilişsel mesafe, içselleştirme ve dışsallaştırma yöntemleri yer almaktadır (Fields & Prinz, 1997; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002).

Bir başka baş etme yöntemi ise problem çözme stratejisi ve saldırganlık stratejisi olarak ikiye ayrılmıştır. Problem çözme stratejisi, aktif (yapıcı, problem çözme, çözüm bulmak için başkalarıyla konuşmak, yardım talep etmek) ve pasif (yok saymak, kaçınmak, boyun eğmek) strateji olarak iki gruba ayrılmıştır. Saldırganlık stratejisi ise fiziksel ve sözel saldırgan davranışlarını barındırmaktadır. En iyi baş etme yönteminin aktif problem çözme stratejisi olduğu bilinmesine rağmen, birçok öğrenci çeşitli sebeplerle bunu uygulamaktan kaçınmaktadır (Mahady-Wilton, Craig & Pepler, 2000).

Mağdur öğrencinin etkili bir baş etme ve güvenliği sağlama yöntemleri, Şekil 5.'de gösterilen dört temel adımda toplanabilmektedir. Bunlar, duyguları yönetme, zorbalığa karşı dur diyebilmek, olay anında ortamdan uzaklaşmak ve yardım için destek aramaktır.

Şekil 5. Başa Çıkma ve Güvenlik Becerileri (Beran & Shapiro, 2005; Cross vd., 2004; Mahady-Wilton, Craig & Pepler, 2000; Pepler & Craig, 2014).



Büyük şiddet vakalarına karışmamış mağdur konumundaki öğrencilerin durumla baş etmelerine yönelik günlük tutması önerilebilir. Bu günlükler ise zorbalara okutulduğu takdirde mağdur öğrencilerin neler yaşadığını anladıkları ve içtenlikle özür diledikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenciler zorbalık karşısında duygusal boşalma ve patlama yaşamadan, duygularını yönetebilmeleri için, kişisel gelişimlerini sağlamaya, güçlü ve zayıf yanlarını bulup geliştirmeye yönelik eğitim ve profesyonel yardım ile desteklenmelidirler (DeRoiser & Marcus, 2005; Fosse, 2006; Jones, 2002; Pepler & Craig, 2014).

En önemli adımlardan diğeri ise zorbaya karşı dur diyebilmektir. Öğrencinin açık ve net bir şekilde sözel ve fiziksel olarak karşısındakine dur demeyi öğrenmesi gerekmektedir. Karşısındakine eliyle dur işareti, direkt olarak göz kontağı ve açık ve net bir ses tonu kullanarak dur sinyali vermek, zaman zaman etkili olabilmektedir. Ancak, dur demek her zaman zorbayı durdurmaya yetmeyebilir. Bu nedenle, olay devam ettiği takdirde oradan uzaklaşmak en iyi adım olacaktır (Beran & Shapiro, 2005; Pepler & Craig, 2014; Ross vd., 2009).

İlk üç adımda başarı sağlayamamış olan mağdurun uygulaması gereken son adım ise yaşadıkları olayı anlatarak yardım talebinde bulunmasıdır. Mağdur çocuklar, çoğunlukla zorbalar tarafından sessiz kalma tehdidine karşı yenik düşmektedirler. Birilerine durumu anlattıkları takdirde daha ciddi sorunlarla karşılaşacaklarını düşünebilmektedirler. Mağdurlar için olay ne kadar kötü olursa olsun, bu durumdan onları

koruyabilmek için, öğrencilerle iletişimin sağlam olmasına özen gösterilmeli ve güven duyguları canlı tutulmalıdır. Anlatmaktan korkmamalı, aksine anlatmak bir norm haline gelmelidir. Bu sayede zorbanın "sessizlik" silahını ortadan kaldıracak ve bir daha buna sığınma yanılgısına düşmesini engelleyecektir. (Beran & Shapiro, 2005; Jones, 2002; Pepler & Craig, 2014; Ross vd., 2009).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve istatistiksel yönteme ilişkin bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türk öğrencilerin ve Suriyeli öğrencilerin göç sonrası uyum sürecinde yaşadıkları problem olarak belirtilen akran zorbalığının ve bu durumdaki rollerinin ölçülmesi ve öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarını incelemek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni; Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkezi ilçelerindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda okuyan Suriye'den göç eden çocuklar ile Türk vatandaşı çocuklar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi seçkisiz örneklem yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz yönteminin kura usulü ile seçilmiştir. Evren, düşük ve yüksek sosyo-demografik özellikler olarak iki alt evrene bölünerek Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü orta okullar ile öğrenci ve öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Onikişubat ilçesinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu 8 ortaokuldan 5 okulun, Dulkadiroğlu ilçesinde tespit edilen 8 okuldan da 3 okulun diğer okullara göre sosyo-ekonomik durumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak genel olarak Suriyeli öğrencilerin genel olarak sosyo-ekonomik açıdan düşük yerlerde ikamet etmesi nedeniyle yaşadıkları bölgelere yakın okullara gitmektedirler. Bu nedenle belirlenen toplam 16 okul sosyo-ekonomik açıdan düşük bölgelerde bulunan okullardır.

Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü 16 okulda; 3430 Suriyeli, 11403 Türk öğrenci olmak üzere toplam 14833 öğrenci ve 828 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullardan

hedeflenen örneklem sayısına ulaşabilmek için öğretmen ve öğrenci sayısı yüksek olan okullar belirlenmiştir. Bu okullarda 1408 Suriyeli öğrenci, 1372 Türk öğrenci ve 399 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem için her iki ilçeyi ve sosyo-demografik özellikleri temsil edecek oranda öğrenci ve öğretmen seçmek hedeflenmiştir. Sosyo-ekonomik durumu diğer okullardan düşük olan, Dulkadiroğlu ilçesinden 1 tane ve Onikişubat ilçesinden 1 tane okul seçilmiştir. Sosyo-ekonomik özellikleri yüksek olan okulların öğrenci sayıları daha az olması nedeniyle ise Dulkadiroğlu ilçesinden 2 tane ve Onikişubat ilçesinden de 2 tane okul olmak üzere toplam 6 okul seçilmiştir.

Çalışmanın okullarda yürütülebilmesi ve okul yönetiminin iş birliğinde bulunabilmesi adına öncelikle Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (Bkz. Ek 1.). Sonrasında okullardan gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğretmen ve öğrenciler seçilmiştir. Örneklem sayısı olarak 6 okuldan toplam 54 erkek ve 72 kadın olmak üzere 126 Türk öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılmış olan 1 Suriyeli öğretmenin verileri ise uyruk karşılaştırması için yeterli kişi sayısı sağlanamadığı için çalışmadan çıkarılmıştır. Bu nedenle öğretmen örneklemi sadece Türk öğretmenlerden oluşmaktadır. Suriye vatandaşı öğrenciler ise okulun öğretmenleri tarafından diğer öğrencilere nazaran Türkçe diline daha çok hâkim olan öğrencilerden seçilmiş olup 125 kız ve 120 erkek olmak üzere toplam 245 kişidir. Türk vatandaşı öğrencilerinden oluşan karşılaştırma grubunun sayısı ise 120 kız ve 123 erkek olmak üzere toplam 243 Türk öğrencidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için öğrenci ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin, Türk öğrencilerin akademik durumları ile Suriyeli öğrencilerin göç öncesi ve sonrasına dair akademik durumlarına dair soruların yer aldığı kişisel bilgi formları ve öğrencilerin akran

zorbalığını ve öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarını ölçmek için ayrı iki anket kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formları

Çalışmada öncelikle eğitimcilere ve öğrencilere sırasıyla Ek 1. ve Ek 2.'deki kişisel bilgi formları verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan kişisel bilgi formunda, Türk ve Suriyeli öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri ve akademik durumlarını tespit etmek için 27 soru yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye göçü, göç öncesi ve sonrasındaki eğitim durumlarına dair bilgiler için de ek olarak 10 soru yer almaktadır. Bu bilgiler ile Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalığının akademik durumlarına etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenler için ise cinsiyet, yaş, uyruk, branş, kıdem, çocuk sahibi olma ve çocuklarının okula gitme durumlarına yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca uyruğu Suriye Arap Cumhuriyeti olan ve Türkiye'ye göç ettikten sonra Türk vatandaşı olup devlet okullarında görev alan öğretmenler için de göç öncesi ve sonrası mesleki bilgilerine dair 6 soruya yer verilmiştir. Ancak çalışmaya bir Suriyeli öğretmenin katılması ve karşılaştırma için yeterli sayıya ulaşılamaması nedeniyle çalışmadan çıkartılmasından dolayı bu sorular analizde kullanılmamıştır.

3.3.2. Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu

Çalışmada öğrencilerin akran zorbalığında hangi tür zorbalık çeşitlerine ne ölçüde rol aldıklarını belirlemek için, Pişkin ve Ayas'ın (2011) geçerlik, güvenirlik çalışmaları yaparak geliştirdikleri "Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu" kullanılmıştır. Akran zorbalığı ölçeği çocuk formu, biri "zorba" diğeri "mağdur" olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeği olan "Ben Yaptım" kısmında yer alan söz ve eylemleri ne

sıklıkla yaptıklarını; mağdur ölçeği olan "Bana Yapıldı" kısmında ise aynı maddelerdeki olgulara ne sıklıkla maruz kaldıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçek 37 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Maddelerin faktörlere göre dağılımı ise,

- 1-10. maddeler fiziksel zorbalığa dâhil olmuş zorba ve mağdur
- 11-16. maddeler sözel zorbalığa dâhil olmuş zorba ve mağdur
- 17-21. maddeler izolasyon davranışlarına dahil olmuş zorba ve mağdur
- 22-28. maddeler söylenti yayma durumuna dâhil olmuş zorba ve mağdur
- 29-37. maddeler ise eşyalara zarar verme durumuna dâhil olmuş zorba ve mağdurlar için gerçekleştirilmiştir.

Ölçeklerde bulunan "Hemen hemen her gün" seçeneği için puanlama 4, "Haftada en az bir defa" için 3, "Ayda bir defa" için 2, "Dönem boyunca bir defa" için 1, "Hiçbir zaman" seçeneği için ise 0 puanlaması yapılmaktadır. Fiziksel zorbalık alt boyutundan en az 0 en fazla 40, sözel zorbalık alt boyutundan en az 0 en fazla 24, dışlama alt boyutundan en az 0 en fazla 20, söylenti çıkarma ve yayma alt boyutundan en az 0 en fazla 28, eşyalarına zarar verme alt boyutundan en az 0 en fazla 36 puan alınabilmektedir. İki paralel ölçekten de alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan 148'dir. Puanların artışı ise zorba ve mağdur rolündeki düzeyin yüksekliğini göstermektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

Mağdur ölçeğinin 5 alt boyutu olan fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti ve eşyalara zarar verme alt boyutları için birinci düzen ve ikinci düzen DFA uygulamışlardır. Birinci analiz sonucunda uyum indeksinde $\chi 2$= 1016.52 (sd=617, p.= .00); $\chi 2$/sd= 1.65 RMSEA= 0.039, GFI= 0.89, AGFI= 0.87, CFI=0.97, NFI=0.92 ve NNFI= 0.96 bulunmuş ve modifikasyon önerileri doğrultusunda 9-11. sorular arasını ve 14-36. sorular arasından modifikasyon yapılmıştır. Bunların sonucunda da $\chi 2$'ye anlamlı düzeyde katkısı olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA'da ise uyum indeksinin $\chi 2$= 1112.81 (sd=624, p.= .0000);

χ2/sd= 1.783 RMSEA= 0.043, GFI= 0.88, AGFI= 0.86, CFI=0.96, NFI=0.91 ve NNFI= 0.96 olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda modifikasyon yapılmamıştır. Aynı şekilde zorbalık ölçeğinin 5 alt boyutunda da birinci ve ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Birinci analiz sonucu uyum indeksleri χ2= 1471.43 (sd=621, p.= .0000); χ2/sd= 2.36, RMSEA= 0.057, GFI= 0.84, AGFI= 0.82, CFI=0.96, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 bulunmuştur. İkinci analiz sonucunda ise sorular içerisinde modifikasyonlar gerçekleştirilerek χ2'ye anlamlı düzeyde katkısı olduğu görülmüştür (Pişkin ve Ayas, 2011).

Ölçeklerin güvenirlik çalışmasında Cronbach-alpha yöntemi kullanılmış, mağdur boyutunun iç tutarlık kat sayısının .90, zorbalık iç tutarlılık kat sayısının .87 olduğu görülmüştür. Bu iki boyutun alt boyutlarının da güvenirlik düzeyi için yeterli tutarlılık sergiledikleri belirtilmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

3.3.3. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

Öğretmenlerin okullarında gerçekleşen zorbalık durumlarına karşı tutumlarını ölçmek adına Yeşilyaprak ve Dursun Balanuye'nin (2012) geliştirdiği "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 25 madde ve 4 faktörlüdür. Ölçeğin 4 alt boyutu önemsemez tutum, insancıl tutum, disiplinci tutum ve acımasız tutum faktörlerinden oluşmaktadır. Likert tipi beşli dereceleme olup, her bir madde için "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Fikrim Yok", "Katılmıyorum" ve "Hiç katılmıyorum" olarak cevaplama seçeneği bulunmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin zorbalık karşısında ne düşündüğünü, ne hissettiğini ve nasıl davrandığını öğrenebilmek için tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerine göre hazırlanmıştır. Ölçek içerisinde olumlu ve olumsuz tutumlar olarak 25 madde bulunmaktadır. Bu nedenle puanlama sistemini farklılaştırarak bazı soruların değerlendirmesi tersten yapılmıştır. Buna göre, olumsuz tutumlar (önemsemez tutum, disiplinci tutum ve acımasız tutum) içeren 1, 4,

6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25. sorular için "Tamamen katılıyorum" 1, "Katılıyorum" 2, "Fikrim Yok" 3, "Katılmıyorum" 4 ve "Hiç katılmıyorum" 5 olarak puanlanırken; olumlu tutum (insancıl tutum) içeren 2, 3, 5, 8, 11, 12, 18, 22. sorularda "Tamamen katılıyorum" için 5, "Katılıyorum" için 4, "Fikrim Yok" için 3, "Katılmıyorum" için 2 ve "Hiç katılmıyorum" için 1 puanlaması yapılmıştır. Önemsemez tutum alt boyutundan en az 10 en fazla 50, insancıl tutum alt boyutundan en az 7 en fazla 35, disiplinci tutum alt boyutundan en az 4 en fazla 20, acımasız tutum alt boyutundan en az 4 en fazla 20 puan alınabilmektedir. Böylelikle ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken en yüksek puan 125 olmaktadır. Olumsuz tutum içeren soruların tersten puanlanması nedeniyle toplamda alınan yüksek puanlar öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumlarının olumlu ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu da öğretmenlerin zorbalığı tüm kapsamlarıyla bildiği ve anladığını, zorbalık karşısında duyarlı oldukları ve istenilen şekilde tutumlar sergiledikleri olarak yorumlanmaktadır (Yeşilyaprak ve Dursun Balanuye, 2012).

Ölçeğin geçerlik çalışmasında 4 alt boyutun analizleri gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizine göre ilk alt boyut olan "önemsemez tutum"un (10 madde; 6, 7, 10, 12, 13, 16, 19, 20, 23, 25) öz değeri 4.27 ve varyansı %17.06, ikinci alt boyut olan "insancıl tutum"un (7 madde; 2, 3, 5, 8, 11, 18, 22) öz değeri 2.44 varyansı %9.75, üçüncü olan "disiplinci tutum" (4 madde; 1, 4, 14, 21) alt boyutunun öz değeri 1.87, varyansı %7.49, dördüncü alt boyut olan "acımasız tutum"un (4 madde; 9,15,17,24) ö değeri ise 1.64, varyansı %6.56'dır. Ölçeğin toplam varyansı ise %40.86'dır. Güvenirlik hesaplaması için de Cronbach Alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Literatüre göre ise .70 ve üstü olan hesaplamaların güvenirlik için uygun olduğu belirtilmektedir (Yeşilyaprak ve Dursun-Balanuye, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Belirtilen veri toplama araçları 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde belirlenmiş olan Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı ortaokulda bulunan Türk ve Suriyeli öğrenci ve Türk öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama işlemi okullarda belirlenen sınıflarda yüz yüze toplu olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çalışmanın sözlü açıklaması yapılmış ve bilgilendirilmiş gönüllü olur formları imzalatılmıştır. Ardından öğrenci ve öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmıştır.

3.5. İstatistiksel Yöntem

Çalışmada öğrenci ve öğretmen anket formlarında normallik testi için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Betimsel özellikler frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin zorba ve mağdur boyutlarının ve öğretmenlerin zorbalık tutumlarının demografik ve diğer özelliklerine göre incelenmesi için ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır. İki ölçek arasındaki karşılaştırma hipotezleri için ise Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada veri analizleri SPSS 22.0 (IBM, New York) paket programı ile yapılmış olup kritik değer olarak 0,05 düzeyi seçilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Ölçeklere Dair Normallik Testleri

Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu (AZÖ)'na ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi Tablo 3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu Normallik Testi

AZÖ-Çocuk Formu	Statistic	df	P
AZÖ-Zorba	,806	486	,000
AZÖ-Mağdur	,648	486	,000
Fiziksel Zorbalık-Zorba	,607	486	,000
Fiziksel Zorbalık-Mağdur	,768	486	,000
Sözel Zorbalık-Zorba	,687	486	,000
Sözel Zorbalık-Mağdur	,896	486	,000
Dışlama-Zorba	,472	486	,000
Dışlama-Mağdur	,774	486	,000
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Zorba	,484	486	,000
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Mağdur	,727	486	,000
Eşyalarına Zarar Verme-Zorba	,448	486	,000
Eşyalarına Zarar Verme-Mağdur	,616	486	,000

Yapılan Shapiro-Wilk testine göre AZÖ; toplam puan, zorba ve mağdur boyutunun tüm alt boyutları açısından anlamlılık düzeyi düşük çıkmış ($p<0,05$) ve testlerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür.

Öğretmen Tutumları Ölçeği (ZTÖ)'ne ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi Tablo 4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Normallik Testi

ZTÖ	Statistic	df	P
ZTÖ-Toplam Puan	,964	126	,002
Önemsemez Tutum	,971	126	,007
İnsancıl Tutum	,965	126	,002
Disiplinci Tutum	,970	126	,006
Acımasız Tutum	,966	126	,003

Yapılan Shapiro-Wilk testine göre ZTÖ-toplam puan ve önemsemez, insancıl, disiplinci ve acımasız tutum alt boyutları açısından anlamlılık düzeyi düşük çıkmış ($p<0,05$) ve testlerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür.

4.2. Bilgi Formlarına İlişkin Betimleyici Analizler

4.2.1. Öğrencilerin Bilgi Formuna İlişkin Betimleyici Analizler

Uyruklarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımları ve t testi sonuçları Tablo 5.'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Demografik Bilgileri 1

Özellikler	N	Min.	Max.	X	S.S.	t	df	p
Türk Öğrenciler-Yaş	243	12	15	12,76	,798	-3,20	438,81	,001
Suriyeli Öğrenciler-Yaş	245	12	16	13,04	1,132			
Tüm Öğrenciler-Yaş	488	12	16	12,90	,989			
Türk Öğrenciler-Kardeş Sayısı	243	1	13	3,23	1,249	-15,5	486	,001
Suriyeli Öğrenciler-Kardeş Sayısı	245	2	12	5,04	1,324			
Tüm Öğrenciler-Kardeş Sayısı	488	1	13	4,14	1,572			
Türk Öğrenciler-Evde Yaşayan Kişi Sayısı	243	2	10	5,12	1,109	-15,35	455,46	,001
Suriyeli Öğrenciler-Evde Yaşayan Kişi Sayısı	245	2	11	6,92	1,458			
Tüm Öğrenciler-Evde Yaşayan Kişi Sayısı	488	2	11	6,02	1,577			
Türk Öğrenciler-Kahramanmaraş'da Yaşama Yılı	243	1	15	12,04	2,573	30,97	486	,001
Suriyeli Öğrenciler-Kahramanmaraş'da Yaşama Yılı	245	1	9	5,98	1,656			
Tüm Öğrenciler-Kahramanmaraş'da Yaşama Yılı	488	1	15	9,00	3,724			

Örneklemde bulunan Türk öğrencilerin yaş aralığı 12-15 yaş olup yaş ortalamaları ise 12,76 (SS=,798)'dır. Suriyeli öğrencilerin yaş aralığı 12-16 yaş olup yaş ortalamaları 13,04 (SS=1,132)'tür. Tüm örneklemde ise yaş aralığı 12-16 olup yaş ortalamaları 12,90 (SS=,989) olarak belirlenmiştir. İki grup arasında yaş değişkenine göre (t=-3,20; p= ,001) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p<0,05$).

Türk öğrencilerin kardeş sayısına göre aralık 1-13 kardeş, ortalama kardeş sayısı 3,23 (SS=1,249)'tür. Suriyeli öğrencilerin kardeş sayısı aralığı 2-12 kardeş, kardeş ortalamaları ise 5,04 (SS=1,324)'tür. Örneklemin yaş aralığı ise 1-13, ortalama kardeş sayısı 4,14 (SS=1,572)'tür. İki grup arasında kardeş sayısı değişkenine göre (t=-15,5; p= ,001) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p<0,05$).

Türk öğrencilerin evde yaşayan kişi sayısına göre aralığı 2-10 kişi, ortalama kişi sayısı ise 5,12 (SS=1,109)'dir. Suriyeli öğrencilerin evde yaşayan kişi sayısına göre aralığı 2-11 kişi, ortalama kişi sayısı 6,92 (SS=1,458)'dir. Tüm örneklemde evde yaşayan kişi sayısına göre aralık ise 2-11 kişi, ortalama kişi sayısı 6,02 (SS=1,577)'dir. İki grup arasında evde yaşayan kişi sayısına göre (t=-15,35; p= ,001) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p<0,05$).

Türk öğrencilerin Kahramanmaraş'da yaşama yıl aralığı 1-15 yıl, ortalama yılı 12,04 (SS=2,573)'tür. Suriyeli öğrencilerin Kahramanmaraş'da yaşama yıl aralığı aralığı 1-9 yıl, ortalama yılı 5,98 (SS=1,656)'dir. Tüm örneklemde Kahramanmaraş'da yaşama yılına göre aralık ise 1-15 yıl, ortalama yılı 9 (SS=3,724) yıl olarak belirlenmiştir. İki grup arasında Kahramanmaraş'da yaşama sürelerine göre (t=30,97; p= ,001) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p<0,05$).

Uyruklarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımları ve ki kare analiz sonuçları Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Demografik Bilgileri 2

	Suriyeli Öğrenciler		Türk Öğrenciler		Tüm Öğrenciler				
Cinsiyet	N	%	N	%	N	%	Chi-Square	df	p
Kız öğrenci	125	51,0	120	49,4	245	50,2	,131	1	
Erkek öğrenci	120	49,0	123	50,6	243	49,8			,718
Toplam	245	100	243	100	488	100			
Sınıf									
6. sınıf	152	62,0	92	37,9	244	50,0	31,72	2	
7. sınıf	61	24,9	81	33,3	142	29,1			,000
8. sınıf	32	13,1	70	28,8	102	29,9			
Toplam	245	100	243	100	488	100			
Kimlerle Birlikte Yaşıyorsunuz?									
Annem ve babamla	180	73,5	211	86,8	391	80,1	22,28	5	
Annem, babam ve akrabalarla	44	18,0	15	6,2	59	12,1			
Annem /annem ve akrabalarla	18	7,3	16	6,6	34	7,0			,000
Babam/ üvey annem ve babamla	3	1,2	1	,4	4	,8			
Toplam	245	100	243	100	488	100			

Örneklem uyruklarına göre değerlendirildiğinde %49.7'sinin Türk %50.2'sinin de Suriyeli olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımında Suriyeli öğrencilerin %51'inin kız, %49'unun ise erkek; Türk öğrencilerin %49,4'ünün kız, %50,6'sının ise erkek öğrencilerden; tüm örneklemde ise %50,2'sinin kız, %49,8'inin erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. İki grup arasında cinsiyete göre (X^2=,131; p=,718) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p>0,05).

Sınıf düzeyine göre Suriyeli öğrencilerin %62'si 6, %24,9'u 7 ve %13,1'i 8. sınıf öğrencisidir. Türk öğrencilerin %37,9'u 6, %33,3'ü 7 ve %28,8'i 8. sınıf öğrencisidir. Tüm örneklem ise %50'si 6, %29,1'i 7 ve %29,9'u 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. İki grup arasında sınıf düzeyine göre (X^2=31,72; p=,000) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05).

Birlikte yaşadıkları kişilere göre ise Suriyeli öğrencilerin %73,5'i anne ve babası ile; %18'i anne, baba ve akrabaları; %7,3'ü sadece annesi ya da annesi ve akrabaları ile; %1,2'si sadece babası ya da üvey annesi ve babası ile yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin %86,8'i anne ve babası ile; %6,2'si anne, baba ve akrabaları ile; %6,6'sı sadece annesi ya da annesi ve akrabaları ile; %,4'ü sadece babası ya da üvey annesi ve babası ile yaşadıkları görülmektedir. Tüm örnekleme bakıldığında ise öğrencilerin %80,1'inin anne ve babası ile; %12,1'inin anne, baba ve akrabaları ile; %7'si sadece annesi ya da annesi ve akrabaları ile; %,8'i sadece babası ya da üvey annesi ve babası ile yaşamaktadırlar. İki grup arasında evde yaşayan kişilere göre (X^2=22,28; p=,000) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05).

Uyruklarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin aile özellikleri dağılımları ve ki kare analiz sonuçları Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Aile Özelliklerine Ait Bilgiler

		Suriyeli Öğrenciler		Türk Öğrenciler		Tüm Öğrenciler				
		N	%	N	%	N	%	Chi-Square	df	p
Annenizin Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	13	5,3	11	4,5	24	4,9	15,84	6	,015
	Okuryazar	51	20,8	26	10,7	77	15,8			
	İlkokul	91	37,4	80	32,9	171	35,0			
	Ortaokul	72	29,4	98	40,3	170	34,8			
	Lise	14	5,7	22	9,1	36	7,4			
	Üniversite	4	1,6	5	2,1	9	1,8			
	Lisansüstü	0	0	1	,4	1	,2			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Babanızın Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	7	3	1	,4	8	1,7	32,02	6	,000
	Okuryazar	40	17,3	28	11,5	68	14,3			
	İlkokul	71	30,7	45	18,5	116	24,5			
	Ortaokul	70	30,3	76	31,3	146	30,8			
	Lise	37	16,0	78	32,1	115	24,3			
	Üniversite	6	2,6	12	4,9	18	3,8			
	Lisansüstü	0	0	3	1,2	3	,6			
	Toplam	231	100	243	100	474	100			
Annenizin İş Durumu	Tam Zamanlı	6	2,4	35	14,4	41	8,4	33,36	4	,000
	Kendi İşi	0	0	8	3,3	8	1,6			
	İş Buldukça Çalışıyor	17	6,9	12	4,9	29	5,9			
	Çalışmıyor	222	90,6	188	77,4	410	84,0			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Babanızın İş Durumu	Tam Zamanlı	31	13,4	158	65,3	189	40,0	223,95	3	,000
	Kendi İşi	5	2,2	46	19,0	51	10,8			
	İş Buldukça Çalışıyor	118	51,1	23	9,5	141	29,8			
	Çalışmıyor	77	33,3	15	6,2	92	19,5			
	Toplam	231	100	242	100	473	100			
Ailenizin Gelir Durumu	0-1500 TL	232	94,7	59	24,4	291	59,8	251,00	4	,000
	1501-3000 TL	11	4,5	115	47,5	126	25,9			
	3001-5000 TL	2	,8	48	19,8	50	10,3			
	5001-10000 TL	0	0	17	7,0	17	3,5			
	10001 TL Üzeri	0	0	3	1,2	3	,6			
	Toplam	245	100	242	100	487	100			

Çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin annelerinin %5,3'ünün okuma yazma bilmediği, %20,8'inin okuryazar, %37,4'ünün ilköğretim, %29,4'ünün ortaöğretim, %5,7'sinin lise, %1,6'sının ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler, annelerinin %4,5'inin okuma yazma bilmediği, %10,7'sinin okuryazar, %32,9'unun ilköğretim, %40,3'ünün ortaöğretim, %9,1'inin lise, %2,1'inin üniversite, %,4'ünün lisansüstü mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Genel örneklemde ise annelerin %4,9'unun okuma yazma bilmediği, %15,8'inin okuryazar, %35'inin ilköğretim, %34,8'inin ortaöğretim, %7,4'ünün lise, %1,8'inin üniversite, %,2'sinin ise lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. İki grup arasında annelerin eğitim durumuna göre (X^2=15,84; p=,015) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05).

Suriyeli öğrencilerin babalarının %3'ünün okuma yazma bilmediği, %17,3'ünün okuryazar, %30,7'sinin ilköğretim, %30,3'ünün ortaöğretim, %16'sının lise, %2,6'sının ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler, babalarının %,4'ünün okuma yazma bilmediğini, %11,5'inin okuryazar, %18,5'inin ilköğretim, %31,3'ünün ortaöğretim, %32,1'inin lise, %4,9'unun üniversite, %,1,2'sinin lisansüstü mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Genel örneklemde ise babalar %1,7'sinin okuma yazma bilmediği, %14,3'ünün okuryazar, %24,5'inin ilköğretim, %30,8'inin ortaöğretim, %24,3'ünün lise, %3,8'inin üniversite, %,6'sının lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. İki grup arasında babaların eğitim durumuna göre (X^2=32,02; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0,05).

Suriyeli öğrencilerin annelerinin %2,4'ünün maaşlı sürekli bir işi olduğu, %6,9'unun iş buldukça çalıştığı, %90,6'sının ise gelir getirici işlerde çalışmadığı belirtilmiştir. Türk öğrencilerin annelerinin %14,4'ünün maaşlı sürekli bir işi olduğu,

%3,3'ünün kendi iş yeri olduğu, %4,9'unun iş buldukça çalıştığı, %77'sinin gelir getirici işlerde çalışmadığı görülmüştür. Genel örneklemde ise annelerin %8,4'ünün maaşlı sürekli bir işi olduğu, %1,6'sının kendi iş yeri olduğu, %5,9'unun iş buldukça çalıştığı, %83,8'inin ise gelir getirici işlerde çalışmadığı görülmüştür. İki grup arasında annelerin iş durumuna göre (X^2=33,36; p=,000) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05).

Suriyeli öğrencilerin babalarının %13,4'ünün maaşlı sürekli bir işi olduğu, %2,2'sinin kendi iş yeri olduğu, %51,1'inin iş buldukça çalıştığı, %33,3'ünün gelir getirici işlerde çalışmadığı görülmüştür. Türk öğrencilerin babalarının %65,3'ünün maaşlı sürekli bir işi olduğu, %19'unun kendi iş yeri olduğu, %9,5'inin iş buldukça çalıştığı, %6,2'sinin gelir getirici işlerde çalışmadığı belirtilmiştir. Genel örneklemde ise babaların %40'ının maaşlı sürekli bir işi olduğu, %10,8'inin kendi iş yeri olduğu, %29,8'inin iş buldukça çalıştığı, %19,5'inin gelir getirici işlerde çalışmadığı görülmüştür. İki grup arasında babaların iş durumuna göre (X^2=223,95; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0,05).

Suriyeli öğrencilerin ailelerinin %94,7'sinin gelir durumunun 0-1500 TL, %4,5'inin 1501-3000 TL, %,8'inin 3001-5000 TL arası aylık gelire sahip olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler, ailelerinin %24,4'ününn gelir durumunun 0-1500 TL, %47,5'inin 1501-3000 TL, %19,8'inin 3001-5000 TL, %7'sinin 5001-10.000 TL, %1,2'sinin ise 10.001 TL ve üstü aylık gelire sahip olduğunu belirtmişlerdir. Tüm örneklemde ise ailelerin %59,8'inin gelir durumu 0-1500 TL, %25,9'u 1501-3000 TL, %10,3'ünün 3001-5000 TL, %3,5'i 5001-10.000 TL, %,6'sı 10.001 TL ve üstü aylık gelire sahip olduğu görülmüştür. İki grup arasında ailelerin gelir durumuna göre (X^2=251,00; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0,05).

Çalışmada yer alan öğrencilerin uyruklarına göre okul durumlarına ilişkin özelliklerin dağılımları ve ki kare analiz sonuçları Tablo 8.'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Okul Durumlarına Ait Bilgiler

		Suriyeli Öğrenciler		Türk Öğrenciler		Tüm Öğrenciler				
		N	%	N	%	N	%	Chi-Square	df	p
Okul Dışında Çalışıyor Musunuz?	Evet	9	3,7	7	2,9	16	3,3	,24	1	,623
	Hayır	236	96,3	236	97,1	472	96,7			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Ne Tür Bir İşte Çalışıyorsunuz?	Sokakta	1	11,1	0	0	1	6,3	2,99	3	,392
	Dükkânda	4	44,4	4	57,1	8	50,0			
	Tamirhanede	2	22,2	3	42,9	5	31,3			
	Diğer	2	22,2	0	0	2	12,5			
	Toplam	9	100	7	100	16	100			
Daha Önce Disiplin Kuruluna Gittiniz Mi?	Evet	7	2,9	23	9,5	30	6,1	9,23	1	,002
	Hayır	238	97,1	220	90,5	458	93,9			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Daha Önce Sınıf Tekrarı Yaptınız Mı?	Evet	14	5,7	5	2,1	19	3,9	4,36	1	,037
	Hayır	231	94,3	238	50,7	469	96,1			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Geçen Yıl Yıl Sonu Not Ortalamanız Nedir?	0-49	6	2,4	0	0	6	1,2	196,22	4	,000
	50-59	132	53,9	26	10,7	158	32,4			
	60-69	101	41,2	83	34,2	184	37,7			
	70-84	6	2,4	100	41,2	106	21,7			
	85-100	0	0	34	14,0	34	7,0			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Bu Yıl İlk Dönem Not Ortalamanız Nedir?	0-49	0	0	0	0	0	0	165,58	3	,000
	50-59	122	49,8	26	10,7	148	30,3			
	60-69	120	49,0	106	43,6	226	46,3			
	70-84	3	1,2	77	31,7	80	16,4			
	85-100	0	0	34	14,0	34	7,0			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Geçen Yıl Yıl Sonu Hangi Belgeyi Aldınız?	Takdir	0	0	34	14,0	34	7,0	165,91	2	,000
	Teşekkür	6	2,4	100	41,2	106	21,7			
	Hiç	239	97,6	109	44,9	348	71,3			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Bu Yıl İlk Dönem Hangi Belgeyi Aldınız?	Takdir	0	0	34	14	34	7	134,79	2	,000
	Teşekkür	3	1,2	77	31,7	80	16,4			
	Hiç	242	98,8	132	54,3	374	76,6			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Derslerden Kaçtığınız Hiç Oldu Mu?	Evet	52	21,2	32	13,2	84	17,2	5,55	1	,018
	Hayır	193	78,8	211	86,8	404	82,8			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Okuldan Kaçtığınız Hiç Oldu Mu?	Evet	37	15,1	23	9,5	60	12,3	3,59	1	,058
	Hayır	208	84,9	220	90,5	428	87,7			
	Toplam	245	100	243	100	488	100			
Geçen Yıl Yıl Sonu Devamsızlık Sayınız Nedir?	0-5 Gün	79	32,2	183	76,3	262	54	98,94	3	,000
	6-10	120	49,0	49	20,4	169	34,8			
	11-15	39	15,9	5	2,1	44	9,1			
	16-20	7	2,9	3	1,3	10	2,1			

	Toplam	245	100	240	100	485	100			
Bu Yıl İlk Dönem Devamsızlık Sayınız Nedir?	0-5 Gün	142	58,0	209	86,7	351	72,2	53,73	3	,000
	6-10	76	31,0	26	10,8	102	21,0			
	11-15	26	10,6	4	1,7	30	6,2			
	16-20	1	,4	2	,8	3	,6			
	Toplam	245	100	241	100	486	100			

Suriyeli öğrencilerin %3,7'sinin okul harici bir iş yerinde çalıştığı, çalışanların ise %11,1'inin sokakta, %44,4'ünün dükkânlarda, %22,2'sinin tamirhanelerde ve %22,2'sinin diğer iş yerlerinde çalıştığı görülmüştür. Türk öğrenciler %2,9'unun okul harici bir iş yerinde çalıştığı, çalışanların ise %57,1'inin dükkânlarda, %42,9'unun tamirhanelerde çalıştığını belirtmişlerdir. Genel örneklemde ise öğrencilerin %3,3'ünün okul harici bir iş yerinde çalıştığı, çalışanların ise %6,3'ünün sokakta, %50'sinin dükkânlarda, %31,3'ünün tamirhanelerde ve %12,5'inin diğer iş yerlerinde çalıştığı görülmüştür. İki grup arasında okulda çalışma durumu (X^2=,24; p=,623) ve çalıştıkları yerlere göre (X^2=2,99; p=,392) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Suriyeli öğrenciler %2,9'u daha önce disiplin kuruluna sevk edildiğini, %5,7'si ise sınıf tekrarı yaptığını ifade etmiştir. Türk öğrencilerinin ise %9,5'inin daha önce disiplin kuruluna sevk edildiği, %2,1'inin sınıf tekrarı yaptığı görülmüştür. Tüm örneklemde ise öğrenciler %6,1'i daha önce disiplin kuruluna sevk edilmiş, %3,9'u sınıf tekrarı yapmıştır. İki grup arasında disiplin kuruluna gitme (X^2=9,23; p=,002) ve sınıf tekrarı yapma durumlarına göre (X^2=4,36; p=,037) göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0,05).

Suriyeli öğrencilerin geçen yıl yıl sonu notlarında %2,4'ünün 0-49, %53,9'unun 50-59, %41,2'sinin 60-69, %2,4'ünün 70-84 arası puanlara sahip olduğu görülmüştür. Türk öğrencilerin %10,7'sinin 50-59, %34,2'sinin 60-69, %41,2'sinin 70-84 arası ve %14'ünün 85 ve üzeri puanlara sahip olduğu görülmüştür. Genel örneklemde ise öğrencilerin %1,2'sinin 0-49, %32,4'ünün 50-59, %37,7'sinin 60-69, %21,7'sinin 70-84 arası ve

%7'sinin 85 ve üzeri puanlara sahiptirler. İki grup arasında geçen yıl yıl sonu notlarına göre (X^2=196,22; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0,05).

Geçen yıl yıl sonu aldıkları başarı belgelerine göre, Suriyeli öğrencilerin %2,4'ünün teşekkür belgesi aldığı, %97,6'sının hiçbir belge almadıkları görülmüştür. Türk öğrenciler %14'ünün takdir, %41,2'sinin teşekkür belgesi aldığını, %44,9'u ise hiçbir belge almadıklarını belirtmişlerdir. Genel örneklemdeki öğrenciler %7'si takdir, %21,7'si teşekkür belgesi almış, %71,3'ü ise hiçbir belge almamışlardır. İki grup arasında geçen yıl yıl sonu aldıkları belgeye göre (X^2=165,91; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0,05).

Bu yıl ilk döneme ait not ortalamalarında Suriyeli öğrencilerin %49,8'inin 50-59, %49'unun 60-69, %1,2'sinin 70-84 arasında puana sahip olduğu görülmüştür. Türk öğrenciler %10,7'sinin 50-59, %43,6'sının 60-69, %31,7'sinin 70-84 arası ve %14'ünün 85 ve üzeri puanlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Tüm örneklemde ise öğrencilerin %30,3'ünün 50-59, %46,3'ünün 60-69, %16,4'ünün 70-84 arası ve %7'sinin 85 ve üzeri puanlara sahiptirler. İki grup arasında bu yıl ilk dönem notlarına göre (X^2=165,58; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0,05).

Bu yıl ilk dönem aldıkları başarı belgelerine göre, Suriyeli öğrencilerin %1,2'sinin teşekkür belgesi aldığı, %98,8'inin hiçbir belge almadıkları görülmüştür. Türk öğrenciler %14'ünün takdir, %31,7'sinin teşekkür belgesi aldığını, %54,3'ü ise hiçbir belge almadıklarını belirtmişlerdir. Genel örneklemdeki öğrencilerin %7'si takdir, %16,4'ü teşekkür belgesi almış, %76,6'sı ise hiçbir belge almamışlardır. İki grup arasında bu yıl ilk dönem aldıkları belge göre (X^2=134,79; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0,05).

Suriyeli öğrencilerin %21,2'sinin dersten kaçtığı, %15,1'inin okuldan kaçtıkları zamanların olduğu tespit edilmiştir. Türk öğrenciler %13,2'sinin dersten kaçtığı, %9,5'inin ise okuldan kaçtığını belirtmiştir. Genel örneklemdeki öğrencilerin %17,2'sinin dersten kaçtığı, %12,3'ünün ise okuldan kaçtıkları görülmüştür. İki grup arasında dersten kaçma (X^2=5,55; p=,018) anlamlı bir farklılık tespit edilirken (p<0,05), okuldan kaçma durumlarına göre (X^2=3,59; p=,058) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (p>0,05).

Geçen yıl yıl sonu devamsızlık durumlarına göre, Suriyeli öğrenciler %32,2'si 0-5 gün, %49'u 6-10 gün, %15,9'u 11-15 gün ve %2,9'u 16-20 gün arasında devamsızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu yıl ilk dönem ise %58'si 0-5 gün, %31'i 6-10 gün, %10,6'sı 11-15 gün ve %,4'ü 16-20 gün arasında devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin geçen yıl yıl sonu %76,3'ünü 0-5 gün, %20,4'ünün 6-10 gün, %2,1'inin 11-15 gün ve %1,3'ünün 16-20 gün arasında devamsızlık yaptıkları, bu yıl ilk dönem ise %86,7'sinin 0-5 gün, %10,8'inin 6-10 gün, %1,7'sinin 11-15 gün ve %,8'inin 16-20 gün arasında devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Toplam öğrencilerin geçen yıl yıl sonu %54'ü 0-5 gün, %34,8'i 6-10 gün, %9,1'i 11-15 gün ve %2,1'i 16-20 gün arasında, bu yıl ilk dönem ise %72,2'si 0-5 gün, %21'i 6-10 gün, %6,2'si 11-15 gün ve %,6'sı 16-20 gün arasında devamsızlık yapmışlardır. İki grup arasında geçen yıl yıl sonu devamsızlık (X^2=98,94; p=,000) ve bu yıl ilk dönem devamsızlık durumlarına göre (X^2=53,73; p=,000) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p<0,05).

Çalışmaya katılmış olan Suriyeli öğrencilerden veri toplama aracında göç öncesi ve sonrasındaki okul yaşantılarına ve akademik durumlarına dair bazı soruları cevaplamaları istenmiştir. Buna göre bilgiler Tablo 9.'da yer almaktadır.

Tablo 9. Suriyeli Öğrencilerin Göç Öncesi ve Sonrasına Ait Bilgiler

		N	%
Suriye'den Türkiye'ye Hangi Yıl Göç Ettiniz?	2011	9	3,7
	2012	34	13,9
	2013	56	22,9
	2014	61	24,9
	2015	49	20,0
	2016	26	10,6
	2017	7	2,9
	2018	3	1,2
	Toplam	245	100
Suriye'de Okula Gidiyor Muydunuz?	Evet	83	33,9
	Hayır	162	66,1
	Toplam	245	100
Gittiyseniz Hangi Kademedeydiniz?	İlkokul	59	72,0
	Ortaokul	23	28,0
	Toplam	82	100
Suriye'de Ders Notlarınız Nasıldı?	Pekiyi	24	29,6
	İyi	39	48,1
	Orta	18	22,2
	Toplam	81	100
Türkiye'ye Göç Ettikten Sonra Geldiğiniz İlk Şehir Kahramanmaraş Mıdır?	Evet	222	92,1
	Hayır	19	7,9
	Toplam	241	100
Türkiye'ye Göç Ettikten Sonra Okula İlk Bu Okulda Mı Başladınız?	Evet	92	38,8
	Hayır	145	61,2
	Toplam	237	100
Türkiye'ye Göç Ettikten Sonra Kampta Kaldınız Mı?	Evet	42	17,1
	Hayır	203	82,9
	Toplam	245	100
Kampta Konaklarken Okula Gittiniz Mi?	Evet	30	70,5
	Hayır	12	29,5
	Toplam	42	100
Daha Önce Geçici Eğitim Merkezi'nde Okudunuz Mu?	Evet	24	9,8
	Hayır	220	90,2
	Toplam	244	50,0
Devlet Okullarına Kayıt Olurken Sıkıntı Yaşadınız Mı?	Evet	36	14,7
	Hayır	209	85,3
	Toplam	245	100

Suriyeli öğrencilerin %3,7'sinin 2011 yılında, %13,9'unun 2012'de, %22,9'unun 2013'te, %24,9'unun 2014'te, %20'sinin 2015'te, %10,6'sının 2016'da, %2,9'unun 2017'de, %1,2'si ise 2018 yılında Türkiye'ye göç ettikleri görülmüştür.

Göç etmeden önce Suriye'de okula gitme durumlarına göre öğrenciler, %33,9'unun Suriye'de okula gittiğini ve giden öğrencilerin %72'sinin ilkokula, %28'inin ise ortaokula gittiğini belirtmişlerdir.

Suriye'de okula gitmiş olan öğrenciler %29,6'sının derslerinin pekiyi olduğunu, %48,1'inin iyi ve %22,2'sinin orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Göç sonrası ilk Kahramanmaraş'a taşınma durumuna göre, öğrencilerin %92,1'inin ilk Kahramanmaraş'a taşındıkları görülmüştür. Bunların %38,8'i de ilk olarak mevcut okullarında öğrenim görmeye başlamışlardır.

Türkiye'ye göç ettikten sonra Suriyeli öğrencilerin %17,1'inin kampta konakladıkları ve bu öğrencilerin %70,5'inin kamptayken okula gittikleri görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin %9,8'inin daha önce GEM'de okuduğu görülürken, Suriyeli öğrencilerin %14,7'sinin devlet okullarına kayıtta çeşitli sıkıntılar yaşamışlardır.

4.2.2. Öğretmenlerin Bilgi Formuna İlişkin Betimleyici Analizler

Çalışmaya katılmış olan öğretmenlerin yaş, Kahramanmaraş'da yaşama süreleri ve mesleki kıdemlerine dair bilgiler Tablo 10.'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlere Ait Demografik Özellikleri ve Diğer Bilgiler

Özellikler	N	Min.	Max.	X	S.S.
Yaş	126	23	52	32,88	6,17
Kahramanmaraş'da Kaç Yıldır Yaşıyorsunuz?	126	1	47	13,62	13,28
Kıdem	126	1	27	9,46	5,82

Öğretmenlerin yaş aralığının 23-52 yaş, ortalama yaşlarının 32,88 (SS=6,17) yaş olduğu görülmüştür. Kahramanmaraş'da 1-47 yıl arasında, ortalama olarak ise 13,62 (SS=13,28) yıldır yaşadıklarını, 1-27 yıl arasında kıdeme sahip olduklarını ve ortalama 9,46 (SS=5,82) yıldır öğretmenlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgilerine dair bilgiler Tablo 11.'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Mesleki Bilgiler

Özellikler		N	%
Cinsiyetiniz	Kadın	72	57,1
	Erkek	54	42,9
	Toplam	126	100
Medeni Durumunuz	Evli	93	73,8
	Bekâr	33	26,2
	Toplam	126	100
Çocuğunuz Var Mı?	Evet	74	58,7
	Hayır	52	41,3
	Toplam	126	100
Çocuklarınız Okul Çağında mı?	Evet	49	66,2
	Hayır	25	33,8
	Toplam	74	100
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	9	7,1
	Türkçe	16	12,7
	Matematik	26	20,6
	Fen Bilimleri	17	13,5
	Sosyal Bilgiler	15	11,9
	Yabancı Dil	18	14,3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	9,5
	Müzik	4	3,2
	Beden Eğitimi ve Spor	8	6,3
	Teknoloji ve Tasarım	6	4,8
	Rehber Öğretmen	0	0
	Toplam	127	100
Daha önce Geçici Eğitim Merkezi'nde öğretmenlik yaptınız mı?	Evet	12	9,5
	Hayır	114	90,5
	Toplam	126	100

Öğretmenlerin %57,1'inin kadın, %42,9'unun ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Medeni durumlarına göre öğretmenlerin %73,8'inin evli, %26,2'sinin bekâr olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %58,7'sinin çocuklarının olduğu ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuklarının %66,2'sinin okul çağında olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin %7,1'inin sınıf öğretmeni, %12,7'sinin Türkçe, %20,6'sının matematik, %13,5'inin fen bilimleri, %11,9'unun sosyal bilgiler, %14,3'ünün yabancı dil, %9,5'inin din kültürü ve ahlak bilgisi, %3,2'sinin müzik, %6,3'ünün beden eğitimi, %4,8'inin teknoloji ve tasarım öğretmeni olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %9,5'inin da daha önce GEM'de görev yaptığı tespit edilmiştir.

4.3. Ölçeklerin Betimleyici Analizi

4.3.1. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun Betimleyici Analizleri

Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun (AZÖ-Çocuk Formu) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Tüm Öğrenciler		
AZÖ-Çocuk Formu	N	N	X	SS	X	SS	N	X	SS
AZÖ-Toplam Puan-Zorba	245	241	7,87	11,27	6,28	10,54	486	7,07	10,93
AZÖ-Toplam Puan-Mağdur	245	243	25,55	22,67	14,62	17,37	488	20,06	20,89
Fiziksel Zorbalık-Zorba	245	241	2,97	4,78	1,77	3,73	488	2,37	4,32
Fiziksel Zorbalık-Mağdur	245	243	6,65	6,59	2,71	4,48	488	4,67	5,96
Sözel Zorbalık-Zorba	245	243	2,28	3,22	2,03	3,30	488	2,15	3,26
Sözel Zorbalık-Mağdur	245	243	6,40	5,10	4,34	4,79	488	5,36	5,04
Dışlama-Zorba	245	243	,98	2,27	,95	2,42	488	,97	2,34
Dışlama-Mağdur	245	243	4,16	3,99	2,12	3,62	488	3,13	3,94
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Zorba	245	243	,60	1,67	,74	1,58	488	,67	1,62
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Mağdur	245	243	4,46	5,59	3,27	4,91	488	3,87	5,29

Eşyalarına Zarar Verme-Zorba	245	243	,98	2,60	,76	1,70	488	,87	2,20
Eşyalarına Zarar Verme-Mağdur	245	243	3,86	6,09	2,16	4,013	488	3,01	5,21

Akran zorbalığı ölçeği (AZÖ) zorba düzeyinde kız öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 6,28 (SS=10,54); fiziksel zorbalık ortalama değeri 1,77 (SS=3,73); sözel zorbalık ortalama değeri 2,03 (SS=3,30); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,95 (SS=2,42); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,74 (SS=1,58) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri ,76 (SS=11,70) olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 7,87 (SS=11,27); fiziksel zorbalık ortalama değeri 2,97 (SS=4,78); sözel zorbalık ortalama değeri 2,28 (SS=3,22); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,98 (SS=2,27); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,60 (SS=1,67) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri ,98 (SS=2,60)'dur.

AZÖ mağdur düzeyinde kız öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 14,62 (SS=17,37); fiziksel zorbalık ortalama değeri 2,71 (SS=4,48); sözel zorbalık ortalama değeri 4,34 (SS=4,79); dışlama alt boyutu ortalama değeri 2,12 (SS=3,62); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 3,27 (SS=4,91) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 2,16 (SS=4,013) olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 25,55 (SS=22,67); fiziksel zorbalık ortalama değeri 6,65 (SS=6,59); sözel zorbalık ortalama değeri 6,40 (SS=5,10); dışlama alt boyutu ortalama değeri 4,16 (SS=3,99); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 4,46 (SS=5,59) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 3,86 (SS=6,09)'dur.

Tablo 13. Öğrencilerin Uyruğuna Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Suriyeli Öğrenciler			Türk Öğrenciler		
AZÖ-Çocuk Formu	N	X	SS	N	X	SS
AZÖ-Toplam Puan-Zorba	245	4,22	5,61	241	9,96	13,88
AZÖ- Toplam Puan-Mağdur	245	16,36	16,13	243	23,79	24,25
Fiziksel Zorbalık-Zorba	245	1,44	2,52	241	3,32	5,43
Fiziksel Zorbalık-Mağdur	245	3,65	4,73	243	5,70	6,84
Sözel Zorbalık-Zorba	245	1,38	1,79	243	2,93	4,11
Sözel Zorbalık-Mağdur	245	4,48	3,94	243	6,25	5,83
Dışlama-Zorba	245	,42	1,02	243	1,52	3,06
Dışlama-Mağdur	245	2,57	3,10	243	3,70	4,57
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Zorba	245	,47	1,20	243	,88	1,94
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Mağdur	245	3,13	4,03	243	4,61	6,23
Eşyalarına Zarar Verme-Zorba	245	,50	1,40	243	1,25	2,73
Eşyalarına Zarar Verme-Mağdur	245	2,51	3,45	243	3,51	6,49

AZÖ zorba düzeyinde Suriyeli öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 4,22 (SS=5,61); fiziksel zorbalık ortalama değeri 1,4408 (SS=2,52); sözel zorbalık ortalama değeri 1,38 (SS=1,79); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,42 (SS=1,02); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,47 (SS=1,20) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri ,5020 (SS=1,40) olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 9,9627 (SS=13,88); fiziksel zorbalık ortalama değeri 3,32 (SS=4,32); sözel zorbalık ortalama değeri 2,93 (SS=4,11); dışlama alt boyutu ortalama değeri 1,52 (SS=3,06); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,88 (SS=1,94) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 1,25 (SS=2,73)'dur. Tüm örneklemin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 7,07 (SS=10,93); fiziksel zorbalık ortalama değeri 2,37 (SS=5,43); sözel zorbalık ortalama değeri 2,15 (SS=3,26); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,97

(SS=2,34); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,67 (SS=1,62); eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri ,87 (SS=2,20) olduğu görülmektedir.

AZÖ mağdur düzeyinde Suriyeli öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 16,36 (SS=16,13); fiziksel zorbalık ortalama değeri 3,65 (SS=4,73); sözel zorbalık ortalama değeri 4,48 (SS=3,94); dışlama alt boyutu ortalama değeri 2,57 (SS=3,10); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 3,13 (SS=4,03) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 2,51 (SS=3,45) olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 23,79 (SS=24,25); fiziksel zorbalık ortalama değeri 5,70 (SS=6,84); sözel zorbalık ortalama değeri 6,25 (SS=5,83); dışlama alt boyutu ortalama değeri 3,70 (SS=4,57); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 4,61 (SS=6,23) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 3,51 (SS=6,49)'dur. Tüm örneklemin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 20,06 (SS=20,89); fiziksel zorbalık ortalama değeri 4,67 (SS=5,96); sözel zorbalık ortalama değeri 5,36 (SS=5,04); dışlama alt boyutu ortalama değeri 3,13 (SS=3,94); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 3,87 (SS=5,29) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 3,01 (SS=5,21) olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Türk Öğrenciler						Suriyeli Öğrenciler					
	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler		
AZÖ-Çocuk Formu	N	X	SS	N	X	SS	N	X	SS	N	X	SS
AZÖ-Toplam Puan-Zorba	120	8,90	14,19	121	11,00	13,55	125	3,76	3,53	120	4,71	7,14
AZÖ- Toplam Puan-Mağdur	120	20,55	22,56	123	26,95	25,49	125	8,92	6,21	120	24,10	19,36
Fiziksel Zorbalık-Zorba	120	2,74	4,97	121	3,90	5,82	125	,85	1,38	120	2,05	3,21
Fiziksel Zorbalık-	120	4,07	5,95	123	7,29	7,30	125	1,40	1,44	120	5,99	5,74

Mağdur												
Sözel Zorbalık-Zorba	120	2,73	4,36	123	3,13	3,87	125	1,36	1,50	120	1,40	2,06
Sözel Zorbalık-Mağdur	120	5,71	5,75	123	6,78	5,89	125	3,02	3,13	120	6,00	4,12
Dışlama-Zorba	120	1,51	3,29	123	1,53	2,84	125	,41	,75	120	,42	1,25
Dışlama-Mağdur	120	3,41	4,74	123	3,98	4,39	125	,80	,99	120	4,35	3,54
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Zorba	120	,95	2,08	123	,81	1,80	125	,55	,81	120	,40	1,50
Söylenti Çıkarma Ve Yayma-Mağdur	120	4,72	6,42	123	4,50	6,06	125	1,88	1,97	120	4,43	5,09
Eşyalarına Zarar Verme-Zorba	120	,96	2,31	123	1,52	3,08	125	,56	,73	120	,43	1,85
Eşyalarına Zarar Verme-Mağdur	120	2,62	5,48	123	4,39	7,27	125	1,72	1,56	120	3,32	4,54

AZÖ zorba düzeyinde Türk öğrencilerin cinsiyetlerine göre kız öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 8,90 (SS=14,19); fiziksel zorbalık ortalama değeri 2,74 (SS=4,97); sözel zorbalık ortalama değeri 2,73 (SS=4,36); dışlama alt boyutu ortalama değeri 1,51 (SS=3,29); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,95 (SS=2,08) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri ,96 (SS=2,31) olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise AZÖ-toplam puan ortalama değeri 11,00 (SS=13,55); fiziksel zorbalık ortalama değeri 3,90 (SS=5,82); sözel zorbalık ortalama değeri 3,13 (SS=3,87); dışlama alt boyutu ortalama değeri 1,53 (SS=2,84); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,81 (SS=1,80) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 1,52 (SS=3,08) olduğu görülmektedir. Suriyeli kız öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 3,76 (SS=3,53); fiziksel zorbalık ortalama değeri ,85 (SS=1,38); sözel zorbalık ortalama değeri 1,36 (SS=1,50); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,41 (SS=,75); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,55 (SS=,81) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri

,56 (SS=,73)'dur. Erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 4,71 (SS=7,14); fiziksel zorbalık ortalama değeri 2,05 (SS=3,21); sözel zorbalık ortalama değeri 1,40 (SS=2,06); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,42 (SS=1,25); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri ,40 (SS=1,50); eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri ,43 (SS=1,85) olduğu görülmektedir.

AZÖ mağdur düzeyinde Türk öğrencilerin cinsiyetlerine göre kız öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 20,55 (SS=22,56); fiziksel zorbalık ortalama değeri 4,07 (SS=5,95); sözel zorbalık ortalama değeri 5,71 (SS=5,75); dışlama alt boyutu ortalama değeri 3,41 (SS=4,74); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 4,72 (SS=6,42) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 2,62 (SS=5,48) olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise AZÖ-toplam puan ortalama değeri 26,95 (SS=25,49); fiziksel zorbalık ortalama değeri 7,29 (SS=7,30); sözel zorbalık ortalama değeri 6,78 (SS=5,89); dışlama alt boyutu ortalama değeri 3,98 (SS=4,39); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 4,50 (SS=6,06) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 4,39 (SS=7,27) olduğu görülmektedir. Suriyeli kız öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 8,92 (SS=6,21); fiziksel zorbalık ortalama değeri 1,40 (SS=1,44); sözel zorbalık ortalama değeri 3,02 (SS=3,13); dışlama alt boyutu ortalama değeri ,80 (SS=,99); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 1,88 (SS=1,97) ve eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 1,72 (SS=1,56)'dur. Erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan ortalama değeri 24,10 (SS=19,36); fiziksel zorbalık ortalama değeri 5,99 (SS=5,74); sözel zorbalık ortalama değeri 6,00 (SS=4,12); dışlama alt boyutu ortalama değeri 4,35 (SS=3,54); söylenti çıkarma ve yayma ortalama değeri 4,43 (SS=5,09); eşyalarına zarar verme alt boyutu ortalama değeri 3,32 (SS=4,54) olduğu görülmektedir.

Uyruklarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ile zorba ve mağdur statüsü arasındaki ilişki Tablo 15. ve Tablo 16.'da gösterilmiştir.

Tablo 15. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Cinsiyet ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Kız	120	107,99	12958,50	5698,50	-2,916	,004
		Erkek	121	133,90	16202,50			
	Fiziksel Zorbalık	Kız	120	113,09	13571,00	6311,00	-1,86	,062
		Erkek	121	128,84	15590,00			
	Sözel Zorbalık	Kız	120	113,83	13659,50	6399,50	-1,86	0,62
		Erkek	123	129,97	15986,50			
	Dışlama	Kız	120	116,63	13995,00	6735,00	-1,36	,172
		Erkek	123	127,24	15651,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Kız	120	121,28	14554,00	7294,00	-,20	,838
		Erkek	123	122,70	15092,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Kız	120	116,29	13954,50	6694,50	-1,49	,135
		Erkek	123	127,57	15691,50			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Kız	125	127,26	15907,50	6967,50	-,97	,331
		Erkek	120	118,56	14227,50			
	Fiziksel Zorbalık	Kız	120	115,52	14440,50	6565,50	-1,86	,069
		Erkek	125	130,79	15694,50			
	Sözel Zorbalık	Kız	125	126,74	15842,50	7032,50	-,88	,374
		Erkek	120	119,10	14292,50			
	Dışlama	Kız	125	130,95	16369,00	6506,00	-2,51	,012
		Erkek	120	114,72	13766,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Kız	125	139,09	17386,50	5488,50	-4,73	,000
		Erkek	120	106,24	12748,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Kız	125	141,94	17743,00	5132,00	-5,52	,000
		Erkek	120	103,27	12392,00			

Örneklemdeki Türk öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda zorba düzeyinde AZÖ-toplam puanında (U=5698,50; z=-2,91; p= ,004) anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sıra ortalamalarında (SO) Türk erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puanına göre (SO=133,90) kız öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde oldukları

belirlenmiştir. Fiziksel zorbalık (U=6311,00; z=-1,86; p= ,062); sözel zorbalık (U=6399,50; z=-1,86; p= ,062); dışlama (U=6735,00; z=-1,36; p= ,172); söylenti çıkarma ve yayma (U=7294,00; z=-,20; p=,838) ve eşyalarına zarar verme (U=6694,50; z=-1,49; p=,135) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Suriyeli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda zorba düzeyinde dışlama (U=6506,00; z=-2,51; p=,012); söylenti çıkarma ve yayma (U=5488,50; z=-4,79; p=,000) ve eşyalarına zarar verme (U=5132,00; z=-5,52; p=,000) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında Suriyeli kız öğrencilerin dışlama (SO=130,95); söylenti çıkarma ve yayma (SO=139,09) ve eşyalarına zarar verme (SO=141,94) alt boyutlarından aldıkları puana göre erkeklerden daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir. AZÖ-toplam puan (U=6967,50; z=-,97; p=,331), fiziksel zorbalık (U=6565,50; z=-1,81; p= ,069) ve sözel zorbalık (U=7032,50; z=-,88; p=,374) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında fiziksel zorbalık alt boyutunda, Suriyeli kız ve erkek öğrencilerin Türk öğrencilerden daha fazla zorbalıkta bulundukları görülmektedir. Sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalık alt boyutlarında Suriyeli kız öğrenciler Türk kız öğrencilerinden; Türk erkek öğrenciler ise Suriyeli erkek öğrencilerden daha fazla zorbalıkta bulunmaktadırlar. Sonuç olarak, Suriyeli kız öğrencilerin Türk kız öğrencilere daha fazla zorba rolünde; Türk erkek öğrenciler ise Suriyeli erkek öğrencilere göre daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir.

Tablo 16. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Cinsiyet ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Kız	120	110,03	13204,00	5944,00	-2,62	,009
		Erkek	123	133,67	16442,00			
	Fiziksel Zorbalık	Kız	120	102,40	12288,50	5028,50	-4,34	,000
		Erkek	123	141,12	17357,50			
	Sözel Zorbalık	Kız	120	114,44	13732,50	6472,50	-1,66	,096
		Erkek	123	129,38	15913,50			
	Dışlama	Kız	120	112,51	13501,00	6241,00	-2,12	,034
		Erkek	123	131,26	16145,00			
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	Kız	120	121,85	14622,50	7362,50	-,03	,974
		Erkek	123	122,14	15023,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Kız	120	113,32	13598,50	6338,50	-2,09	,037
		Erkek	123	130,47	16047,50			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Kız	125	89,30	11162,50	3287,50	-7,60	,000
		Erkek	120	158,10	18972,50			
	Fiziksel Zorbalık	Kız	125	91,50	11437,00	3562,00	-7,21	,000
		Erkek	120	155,82	18698,00			
	Sözel Zorbalık	Kız	125	97,56	12195,00	4320,00	-5,78	,000
		Erkek	120	149,50	17940,00			
	Dışlama	Kız	125	83,67	10459,00	2584,00	-9,04	,000
		Erkek	120	163,97	19676,00			
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	Kız	125	105,32	13164,50	5289,50	-4,04	,000
		Erkek	120	141,42	16970,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Kız	125	120,38	15047,00	7172,00	-,60	,545
		Erkek	120	125,73	15088,00			

Türk öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda mağdur düzeyinde AZÖ-toplam puan (U=5944,00; z=-2,62; p=,009); fiziksel zorbalık (U=5028,50; z=-4,34; p=,000); dışlama (U=6241,00; z=-2,12; p=,034) ve eşyalarına zarar verme (U=6338,50; z=-2,09; p=,037) alt boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Sıra ortalamalarında Türk erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=133,67);

fiziksel zorbalık (SO=141,12); dışlama (SO=131,26) ve eşyalarına zarar verme (SO=130,47) alt boyutlarından aldıkları puana göre kız öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir. Sözel zorbalık (U=6472,50; z=-1,66; p=,096) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=7362,50; z=-,03; p=,974) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Suriyeli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda mağdur düzeyinde AZÖ-toplam puan (U=3287,50; z=-7,60; p=,000); fiziksel zorbalık (U=3562,00; z=-7,21; p=,000); sözel zorbalık (U=4320,00; z=-5,78; p=,000); dışlama (U=2584,00; z=-9,04; p=,000) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=5289,50; z=-4,04; p=,000) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında Suriyeli erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=158,10); fiziksel zorbalık (SO=155,82); sözel zorbalık (SO=149,50); dışlama (SO=163,97) ve söylenti çıkarma ve yayma (SO=141,42) alt boyutlarından aldıkları puana göre kız öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir. Eşyalarına zarar verme (U=7172,00; z=-,60; p=,000) alt boyutu ise bir farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma zorbalık alt boyutunda Suriyeli kız ve erkek öğrencilerin Türk öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Eşyalarına zarar verme zorbalık alt boyutunda ise Türk kız ve erkek öğrencilerin Suriyeli öğrencilere göre daha fazla mağdur rolünde olduğu saptanmıştır.

Uyruklarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin dersten kaçma durumları ile zorba ve mağdur statüsü arasındaki ilişki Tablo 17. ve Tablo 18.'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Derslerden Kaçma Durumu ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Dersten Kaçma Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	32	174,83	5594,50	1621,50	-4,74	,000
		Hayır	209	112,76	23566,50			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	32	166,23	5319,50	1896,50	-4,20	,000
		Hayır	209	114,07	23841,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	32	151,91	4861,00	2419,00	-2,69	,007
		Hayır	211	117,46	24785,00			
	Dışlama	Evet	32	150,44	4814,00	2466,00	-2,84	,004
		Hayır	211	117,69	24832,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	32	151,05	4833,50	2446,50	-3,27	,001
		Hayır	211	117,59	24812,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	32	164,38	5260,00	2020,00	-4,36	,000
		Hayır	211	115,57	24386,00			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	52	115,38	6000,00	4622,00	-,88	,377
		Hayır	193	125,05	24135,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	52	123,62	6428,00	4986,00	-,07	,939
		Hayır	193	122,83	23707,00			
	Sözel Zorbalık	Evet	52	108,77	5656,00	4278,00	-1,72	,086
		Hayır	193	126,83	24479,00			
	Dışlama	Evet	52	117,61	6115,50	4737,50	-,86	,386
		Hayır	193	124,45	24019,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	52	114,29	5943,00	4565,00	-1,32	,187
		Hayır	193	125,35	24192,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	52	111,37	5791,00	4413,00	-1,72	,085
		Hayır	193	126,13	24344,00			

Türk öğrencilerin derslerden kaçma durumlarına göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=1621,50; z=-4,74; p=,000); fiziksel

zorbalık (U=1896,500; z=-4,20; p=,000); sözel zorbalık (U=2419,00; z=-2,69; p=,007); dışlama (U=2466,00; z=-2,84; p=,004); söylenti çıkarma ve yayma (U=2446,50; z=-3,27; p=,001) ve eşyalarına zarar verme (U=2020,00; z=-4,36; p=,000) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında daha önce derslerden kaçmış olan Türk öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=174,83); fiziksel zorbalık (SO=166,23); sözel zorbalık (SO=151,91); dışlama (SO=150,44); söylenti çıkarma ve yayma (SO=151,05) ve eşyalarına zarar verme (SO=164,38) alt boyutlarından aldıkları puana göre derslerden hiç kaçmamış öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin derslerden kaçma durumlarına göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=4622,00; z=-,88; p=,377); fiziksel zorbalık (U=4986,00; z=-,07; p=,939); sözel zorbalık (U=4278,000; z=-1,72; p=,086); dışlama (U=4737,50; z=-,86; p=,386); söylenti çıkarma ve yayma (U=4565,00; z=-1,32; p=,187) ve eşyalarına zarar verme (U=4413,00; z=-1,72; p=,085) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 18. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Derslerden Kaçma Durumu ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Dersten Kaçma Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	32	150,53	4817,00	2463,00	-2,46	,014
		Hayır	211	117,67	24829,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	32	159,27	5096,50	2183,50	-3,25	,001
		Hayır	211	116,35	24549,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	32	132,78	4249,00	3031,00	-,93	,350
		Hayır	211	120,36	25397,00			
	Dışlama	Evet	32	131,61	4211,50	3068,50	-,84	,397
		Hayır	211	120,54	25434,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	32	151,14	4836,50	2443,50	-2,57	,010
		Hayır	211	117,58	24809,50			

	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	32	131,30	4201,50	3078,50	-,88	,377
		Hayır	211	120,59	25444,50			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	52	163,44	8499,00	2915,00	-4,64	,000
		Hayır	193	112,10	21636,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	52	176,63	9184,50	2229,50	-6,24	,000
		Hayır	193	108,55	20950,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	52	150,94	7849,00	3565,00	-3,22	,001
		Hayır	193	115,47	22286,00			
	Dışlama	Evet	52	155,17	8069,00	3345,00	-3,76	,000
		Hayır	193	114,33	22066,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	52	135,72	7057,50	4356,50	-1,48	,139
		Hayır	193	119,57	23077,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	52	148,06	7699,00	3715,00	-2,93	,003
		Hayır	193	116,25	22436,00			

Türk öğrencilerin derslerden kaçma durumlarına göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=2463,00; z=-2,46; p=,014); fiziksel zorbalık (U=2183,50; z=-3,25; p=,001) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=2443,50; z=-2,57; p=,010) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Sözel zorbalık (U=3031,00; z=-,93; p=,350); dışlama (U=3068,500; z=-,847; p=,397) ve eşyalarına zarar verme (U=3078,50; z=-,88; p=,377) alt boyutlarında ise istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında daha önce derslerden kaçmış olan Türk öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=150,53); fiziksel zorbalık (SO=159,27) ve söylenti çıkarma ve yayma (SO=151,14) alt boyutlarından aldıkları puana göre derslerden hiç kaçmamış öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin derslerden kaçma durumlarına göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=2229,50; z=-4,64; p=,000); fiziksel zorbalık (U=2229,50; z=-6,24; p=,000); sözel zorbalık (U=3565,00; z=-3,22; p=,001); dışlama (U=3345,00; z=-3,76; p=,001) ve eşyalarına zarar verme (U=3715,00; z=-2,93;

p=,003) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Söylenti çıkarma ve yayma (U=4356,50; z=-1,48; p=,139) alt boyutunda ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında daha önce derslerden kaçmış olan Suriyeli öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=163,44); fiziksel zorbalık (SO=176,63); sözel zorbalık (SO=150,94); dışlama (SO=155,17) ve eşyalarına zarar verme (SO=148,06) alt boyutlarından aldıkları puana göre derslerden hiç kaçmamış öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin göç sonrası okula başladıkları ilk okul ile zorba ve mağdur statüsü arasındaki ilişki Tablo 19. ve Tablo 20.'de gösterilmiştir.

Tablo 19. Suriyeli Öğrencilerin Göç Sonrası Başladıkları İlk Okulun Mevcut Okulları Olma Durumu ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Mevcut Okul	N	SO	ST	U	Z	P
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	92	110,63	10178,00	5900,00	-1,51	,130
		Hayır	145	124,31	18025,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	92	123,31	11344,50	6273,50	-,83	,406
		Hayır	145	116,27	16858,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	92	114,20	10506,00	6228,00	-,91	,362
		Hayır	145	122,05	17697,00			
	Dışlama	Evet	92	106,62	9809,00	5531,00	-3,10	,002
		Hayır	145	126,86	18394,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	92	104,59	9622,00	5344,00	-3,44	,001
		Hayır	145	128,14	18581,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	92	102,20	9402,50	5124,50	-3,94	,000
		Hayır	145	129,66	18800,50			

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası girdikleri ilk okulun mevcut okulları olması durumuna göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda dışlama (U=5531,00; z=-3,10; p=,002); söylenti çıkarma ve yayma (U=5344,00; z=-3,44; p=,001) ve eşyalarına

zarar verme (U=5124,50; z=-3,94; p=,000) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında başladıkları ilk okulun mevcut okulları olmayan öğrencilerin dışlama (SO=126,86); söylenti çıkarma ve yayma (SO=128,14) ve eşyalarına zarar verme (SO=129,66) alt boyutlarından aldıkları puana göre ilk mevcut okulda başlamış olan öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir. AZÖ-toplam puan (U=5900,00; z=-1,51; p=,130); fiziksel zorbalık (U=6273,50; z=-,83; p=,406); sözel zorbalık (U=6228,00; z=-,91; p=,362) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 20. Suriyeli Öğrencilerin Göç Sonrası Başladıkları İlk Okulun Mevcut Okulları Olma Durumu ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Mevcut Okul	N	SO	ST	U	Z	P
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	92	145,57	13392,00	4226,00	-4,75	,000
		Hayır	145	102,14	14811,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	92	141,20	12990,50	4627,50	-4,03	,000
		Hayır	145	104,91	15212,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	92	143,35	13188,50	4429,50	-4,39	,000
		Hayır	145	103,55	15014,50			
	Dışlama	Evet	92	142,65	13123,50	4494,50	-4,31	,000
		Hayır	145	104,00	15079,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	92	132,65	12203,50	5414,50	-2,47	,013
		Hayır	145	110,34	15999,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	92	116,82	10747,00	6469,00	-,39	,690
		Hayır	145	120,39	17456,00			

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası girdikleri ilk okulun mevcut okulları olması durumuna göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=4226,00; z=-4,75; p=,000); fiziksel zorbalık (U=4627,50; z=-4,03; p=,000); sözel zorbalık (U=4429,50; z=-4,39; p=,000); dışlama (U=4494,50; z=-4,31; p=,000) ve söylenti

çıkarma ve yayma (U=5414,50; z=-2,47; p=,013) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. (p<0,05). Sıra ortalamalarında başladıkları ilk okulun mevcut okulları olan öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=145,57); fiziksel zorbalık (SO=141,20); sözel zorbalık (SO=143,35); dışlama (SO=142,65) ve söylenti çıkarma ve yayma (SO=132,65) alt boyutlarından aldıkları puana göre daha önce başka okulda okumuş olan öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir. Eşyalarına zarar verme (U=6469,00; z=-,39; p=,690) alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin göç sonrası kampta kalma durumları ile zorba ve mağdur statüsü arasındaki ilişki Tablo 21. ve Tablo 22.'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Kalma Durumu ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Kampta Kalma Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	42	113,54	4768,50	3865,50	-,96	,336
		Hayır	203	124,96	25366,50			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	42	132,58	5568,50	3860,50	-1,03	,300
		Hayır	203	121,02	24566,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	42	97,44	4092,50	3189,50	-2,70	,007
		Hayır	203	128,29	26042,50			
	Dışlama	Evet	42	112,79	4737,00	3834,00	-1,43	,151
		Hayır	203	125,11	25398,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	42	128,12	5381,00	4048,00	-,67	,497
		Hayır	203	121,94	24754,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	42	128,83	5411,00	4018,00	-,75	,449
		Hayır	203	121,79	24724,00			

Suriyeli öğrencilerin kampta kalmış olma durumuna göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda sözel zorbalık (U=3189,50; z=-2,70; p=,007) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında kampta yaşamamış olan

öğrencilerin sözel zorbalık (SO=128,29) alt boyutundan aldıkları puana göre kampta yaşamış olan öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir. AZÖ-toplam puan (U=3865,50; z=-,96; p=,336); fiziksel zorbalık (U=3860,50; z=-1,03; p=,300); dışlama (U=3834,00; z=-1,43; p=,151); söylenti çıkarma ve yayma (U=4048,00; z=-67; p=,497) ve eşyalarına zarar verme (U=4018,00; z=-,75; p=,449) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 22. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Kalma Durumu ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Kampta Kalma Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	42	78,39	3292,50	2389,50	-4,48	,000
		Hayır	203	132,23	26842,50			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	42	88,32	3709,50	2806,50	-3,54	,000
		Hayır	203	130,17	26425,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	42	78,25	3286,50	2383,50	-4,53	,000
		Hayır	203	132,26	26848,50			
	Dışlama	Evet	42	100,90	4238,00	3335,00	-2,26	,023
		Hayır	203	127,57	25897,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	42	88,42	3713,50	2810,50	-3,52	,000
		Hayır	203	130,16	26421,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	42	102,61	4309,50	3406,50	-2,09	,036
		Hayır	203	127,22	25825,50			

Suriyeli öğrencilerin kampta kalmış olma durumuna göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=2389,50; z=-4,48; p=,000); fiziksel zorbalık (U=2806,50; z=-3,54; p=,000); sözel zorbalık (U=2383,50; z=-4,53; p=,000); dışlama (U=3335,00; z=-2,26; p=,023); söylenti çıkarma ve yayma (U=2810,50; z=-3,52; p=,000) ve eşyalarına zarar verme (U=3406,50; z=-2,09; p=,036) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında kampta yaşamamış olan

öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=132,23); fiziksel zorbalık (SO=130,17); sözel zorbalık (SO=132,26); dışlama (SO=127,57); söylenti çıkarma ve yayma (SO=130,16) ve eşyalarına zarar verme (SO=127,22) alt boyutlarından aldıkları puana göre kampta yaşamış olan öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Çalışmaya katılan Suriyeli öğrencilerin göç sonrası kampta okula gitme durumları ile zorba ve mağdur statüsü arasındaki ilişki Tablo 23. ve Tablo 24.'de gösterilmiştir.

Tablo 23. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Okula Gitme Durumu ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Kampta Okula Gitme	N	SO	ST	U	Z	P
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	30	22,26	690,00	194,00	-,19	,845
		Hayır	12	23,08	300,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	30	22,69	703,50	195,50	-,16	,870
		Hayır	12	22,04	286,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	30	22,15	686,50	190,50	-,32	,746
		Hayır	12	23,35	303,50			
	Dışlama	Evet	30	23,26	721,00	178,00	-,95	,340
		Hayır	12	20,69	269,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	30	21,90	679,00	183,00	-,57	,563
		Hayır	12	23,92	311,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	30	22,97	712,00	187,00	-,45	,650
		Hayır	12	21,38	278,00			

Suriyeli öğrencilerin kampta kalıp okula gitme durumuna göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=194,00; z=-,19; p=,845); fiziksel zorbalık (U=195,50; z=-,16; p=,870); sözel zorbalık (U=190,50; z=-,32; p=,746); dışlama (U=178,00; z=-,95; p=,340); söylenti çıkarma ve yayma (U=183,00; z=-,57; p=,563) ve eşyalarına zarar verme (U=187,00; z=-,45; p=,650) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 24. Suriyeli Öğrencilerin Kampta Okula Gitme Durumu ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Kampta Okula Gitme	N	SO	ST	U	Z	P
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	30	19,71	611,00	115,00	-2,23	,025
		Hayır	12	29,15	379,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	30	20,76	643,50	147,50	-1,54	,124
		Hayır	12	26,65	346,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	30	19,37	600,50	104,50	-2,63	,009
		Hayır	12	29,96	389,50			
	Dışlama	Evet	30	20,79	644,50	148,50	-1,43	,152
		Hayır	12	26,58	345,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	30	21,39	663,00	167,00	-,93	,351
		Hayır	12	25,15	327,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	30	22,13	686,00	190,00	-,30	,758
		Hayır	12	23,38	304,00			

Suriyeli öğrencilerin kampta kalıp okula gitme durumuna göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=115,00; z=-2,23; p=,025) ve sözel zorbalık (U=104,50; z=-2,63; p=,009) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında kampta yaşamamış olan öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=29,15) ve sözel zorbalık (SO=29,96) alt boyutlarından aldıkları puana göre kampta yaşamış olan öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir. Fiziksel zorbalık (U=147,50; z=-1,54; p=,124); dışlama (U=148,50; z=-1,43; p=,152); söylenti çıkarma ve yayma (U=167,00; z=-93; p=,351) ve eşyalarına zarar verme (U=190,00; z=-,30; p=,758) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

4.3.2. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Betimleyici Analizleri

Tablo 25. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin (ZTÖ) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Alt Boyut	N	X	S.S
Zorbalık Tutumları	ZTÖ-Toplam Puan	126	94,53	9,58
	Önemsemez Tutum	126	39,21	5,23
	İnsancıl Tutum	126	30,53	2,75
	Disiplinci Tutum	126	10,91	2,98
	Acımasız Tutum	126	13,87	3,15

Akran zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarına göre, ZTÖ-toplam puan ortalama değeri 94,53 (SS=9,58); önemsemez tutum alt boyutunda ortalama değeri 39,21 (SS=5,23); insancıl tutumun ortalama değeri 30,53 (SS=2,75); disiplinci tutumun ortalama değeri 10,91 (SS=2,98); acımasız tutumun ortalama değeri 13,87 (SS=3,15) olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin (ZTÖ) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Alt Boyut	Kadın Öğretmenler			Erkek Öğretmenler		
		N	X	SS	N	X	SS
Zorbalık Tutumları	ZTÖ-Toplam Puan	72	97,79	9,14	54	90,20	8,44
	Önemsemez Tutum	72	97,79	9,14	54	90,20	8,44
	İnsancıl Tutum	72	30,87	2,60	54	30,09	2,90
	Disiplinci Tutum	72	10,84	3,33	54	11,00	2,47
	Acımasız Tutum	72	14,90	14,90	54	12,50	3,36

Akran zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ZTÖ-toplam puan ortalama değeri 97,79 (SS=9,14); önemsemez tutum alt boyutunda ortalama değeri 97,79 (SS=9,14); insancıl tutumun ortalama değeri 30,87 (SS=2,60); disiplinci tutumun ortalama değeri 10,84 (SS=3,33); acımasız tutumun ortalama değeri 14,90 (SS=14,90) olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise ZTÖ-toplam puan ortalama değeri 90,20 (SS=8,44); önemsemez tutum alt boyutunda ortalama değeri 90,20 (SS=8,44); insancıl tutumun ortalama değeri 30,09 (SS=2,90); disiplinci tutumun ortalama değeri 11,00 (SS=2,47); acımasız tutumun ortalama değeri 12,50 (SS=3,36) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumu ile akran zorbalığına yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 27.'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Medeni Durumları ile Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki

Boyut	Alt Boyut	Medeni Durum	N	SO	Chi-Square	df	P
Zorbalık Tutumları	ZTÖ-Toplam Puan	Evli	93	66,91	3,09	1	,078
		Bekâr	33	53,89			
	Önemsemez Tutum	Evli	93	67,17	3,60	1	,058
		Bekâr	33	53,15			
	İnsancıl Tutum	Evli	93	62,04	,57	1	,448
		Bekâr	33	67,62			
	Disiplinci Tutum	Evli	93	68,73	7,40	1	,006
		Bekâr	33	48,76			
	Acımasız Tutum	Evli	93	64,91	,53	1	,465
		Bekâr	33	59,53			

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Kruskal Wallis testi sonucunda disiplinci tutum (X^2=7,40; p=,006) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında evli olan öğretmenlerin disiplinci tutum (SO=68,73) alt boyutundan

aldıkları puana göre evli olmayan öğretmenlere nazaran daha fazla istendik tutum sergiledikleri görülmektedir. ZTÖ-toplam puan (X^2=3,09; p=,078); önemsemez tutum (X^2=3,60; p=,058); insancıl tutum (X^2=,57; p=,448) ve acımasız tutumlarda (X^2=,53; p=,465) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Evli olan öğretmenlerin farklılaşma gösterdiği disiplinci tutum alt boyutundan aldıkları yüksek puan, ölçekteki olumsuz tutumların (önemsemez, disiplinci ve acımasız tutum) ters puanlanması nedeniyle zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencileri evli olmayan öğretmenlere nazaran daha uygun disiplin yöntemleri uyguladıklarını göstermektedir.

4.4. Hipotezlerin Sınanması

Hipotez 1; "Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha çok zorba rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28.'de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Uyruğu ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Alt Boyut	Uyruk	N	SO	ST	U	Z	P
AZÖ-Toplam Puan	Türkiye Cumhuriyeti	241	263,91	63601,50	24604,50	-3,21	,001
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	223,43	54739,50			
Fiziksel Zorbalık	Türkiye Cumhuriyeti	241	256,96	61928,50	26277,50	-2,24	,025
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	230,26	56412,50			
Sözel Zorbalık	Türkiye Cumhuriyeti	243	262,88	63879,50	25301,50	-3,00	,003
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	226,27	55436,50			
Dışlama	Türkiye Cumhuriyeti	243	267,44	64988,00	24193,00	-4,47	,000
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	221,75	54328,00			
Söylenti	Türkiye	243	248,59	60408,00	28773,00	-,83	,402

Çıkarma Ve Yayma	Cumhuriyeti						
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	240,44	58908,00			
Eşyalarına Zarar Verme	Türkiye Cumhuriyeti	243	257,42	62553,50	26627,50	-2,49	,013
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	231,68	56762,50			

Örneklemdeki öğrencilerin uyruk değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda zorba düzeyinde AZÖ-toplam puan (U=24604,50; z=-3,21; p=,001); fiziksel zorbalık (U=5028,50; z=-4,34; p=,000); sözel zorbalık (U=25301,50; z=-3,00; p=,003); dışlama (U=24193,00; z=-4,47; p=,000) ve eşyalarına zarar verme (U=6338,50; z=-2,09; p=,037) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Söylenti çıkarma ve yayma (U=7362,50; z=-,03; p=,974) alt boyutunda ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarına göre, Türk öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=263,91); fiziksel zorbalık (SO=256,96); sözel zorbalık (SO=262,88); dışlama (SO=267,44) ve eşyalarına zarar verme (SO=257,42) alt boyutlarından aldıkları puana göre Suriyeli öğrencilerden daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir. Bu nedenle "Türk öğrenciler akran zorbalığında daha çok zorba rolünde bulunmaktadır." hipotezimiz desteklenmiştir.

Hipotez 2; "Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha çok mağdur rolünde bulunmaktadır."

Hipotez 3; "Suriyeli öğrenciler sözel ve dışlama zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar." yönündeki hipotezlerimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 29.'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin Uyruğu ile Mağdur Boyutunun İncelenmesi

Alt Boyut	Uyruk	N	SO	ST	U	Z	P
AZÖ-Toplam Puan	Türkiye Cumhuriyeti	243	262,42	63767,00	25414,00	-2,79	,005
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	226,73	55549,00			
Fiziksel Zorbalık	Türkiye Cumhuriyeti	243	260,87	63390,50	25790,50	-2,58	,010
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	228,27	55925,50			
Sözel Zorbalık	Türkiye Cumhuriyeti	243	262,11	63692,00	25489,00	-2,76	,006
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	227,04	55624,00			
Dışlama	Türkiye Cumhuriyeti	243	254,29	61791,50	27389,50	-1,55	,120
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	234,79	57524,50			
Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Türkiye Cumhuriyeti	243	248,90	60483,50	28697,50	-,69	,484
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	240,13	58832,50			
Eşyalarına Zarar Verme	Türkiye Cumhuriyeti	243	227,44	55269,00	25623,00	-2,77	,006
	Suriye Arap Cumhuriyeti	245	261,42	64047,00			

Öğrencilerin uyruklarına göre mağdur düzeyinde Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=25414,00; z=-2,79; p=,005); fiziksel zorbalık (U=25790,50; z=-2,58; p=,010); sözel zorbalık (U=25489,00; z=-2,76; p=,006) ve eşyalarına zarar verme (U=25623,00; z=-2,77; p=,006) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Dışlama (U=27389,500; z=-1,556; p=,120) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=28697,50; z=-,69; p=,484) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarında Suriyeli öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=262,42); fiziksel zorbalık (SO=228,27) ve sözel zorbalık (SO=227,04) alt boyutlarından aldıkları puana göre Türk öğrencilerden daha az mağdur rolünde oldukları, ancak sadece eşyalarına

zarar verme (SO=261,42) alt boyutundan aldıkları puana göre, daha fazla mağdur oldukları görülmektedir.

Bu nedenle hipotez 2 ve hipotez 3 olan "Suriyeli öğrenciler akran zorbalığında daha çok mağdur rolünde bulunmaktadır" ve "Suriyeli öğrenciler sözel ve dışlama zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar" hipotezlerimiz desteklenmemiştir.

Hipotez 4; "Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığı davranışlarından biri olan fiziksel zorbalık davranışında daha fazla zorba rolünde bulunmaktadır." ve "Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha fazla mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 30. ve Tablo 31.'de verilmiştir.

Tablo 30. Öğrencilerin Cinsiyet ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	P
AZÖ-Toplam Puan	Kız	245	231,87	56807,50	26672,50	-1,86	,063
	Erkek	241	255,33	61533,50			
Fiziksel Zorbalık	Kız	245	228,05	55871,50	25736,50	-2,61	,009
	Erkek	241	259,21	62469,50			
Sözel Zorbalık	Kız	245	237,69	58234,00	28099,00	-1,12	,262
	Erkek	243	251,37	61082,00			
Dışlama	Kız	245	245,12	60054,50	29615,50	-,12	,903
	Erkek	243	243,87	59261,50			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Kız	245	258,86	63421,00	26249,00	-2,96	,003
	Erkek	243	230,02	55895,00			
Eşyalarına Zarar Verme	Kız	245	256,17	62762,00	26908,00	-2,27	,023
	Erkek	243	232,73	56554,00			

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda zorba düzeyinde fiziksel zorbalık (U=25736,50; z=-2,61; p= ,009); söylenti çıkarma ve yayma (U=26249,00; z=-2,96; p=,003) ve eşyalarına zarar verme (U=26908,00; z=-2,27; p=,023) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). AZÖ-toplam puan (U=26672,50; z=-1,86; p=,063); sözel zorbalık (U=28099,00; z=-1,12; p=,262) ve dışlama

(U=29615,50; z=-,12; p=,903) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında erkek öğrencilerin fiziksel zorbalık (SO=259,21) alt boyutundan aldıkları puana göre kız öğrencilerden, kız öğrencilerin ise söylenti çıkarma ve yayma (SO=258,86) ve eşyalarına zarar verme (SO=256,17) alt boyutlarından aldıkları puana göre erkeklerden daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir.

Bu nedenle "Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran zorbalık davranışlarından biri olan fiziksel zorbalık davranışında daha fazla zorba rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin Cinsiyet ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	P
AZÖ-Toplam Puan	Kız	245	202,28	49558,50	19423,50	-6,64	,000
	Erkek	243	287,07	69757,50			
Fiziksel Zorbalık	Kız	245	194,23	47587,50	17452,50	-8,01	,000
	Erkek	243	295,18	71728,50			
Sözel Zorbalık	Kız	245	212,23	51997,50	21862,50	-5,10	,000
	Erkek	243	277,03	67318,50			
Dışlama	Kız	245	197,14	48300,50	18165,50	-7,59	,000
	Erkek	243	292,24	71015,50			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Kız	245	228,32	55938,00	25803,00	-2,59	,010
	Erkek	243	260,81	63378,00			
Eşyalarına Zarar Verme	Kız	245	233,21	57135,50	27000,50	-1,85	,064
	Erkek	243	255,89	62180,50			

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda mağdur düzeyinde AZÖ-toplam puan (U=19423,50; z=-6,64; p=,000); fiziksel zorbalık (U=17452,50; z=-8,01; p= ,000); sözel zorbalık (U=21862,50; z=-5,10; p=,000); dışlama (U=18165,50; z=-7,59; p=,000) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=25803,00; z=-2,59; p=,010) ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Eşyalarına zarar

verme (U=27000,50; z=-1,85; p=,064)alt boyutunda ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında erkek öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=287,07); fiziksel zorbalık (SO=295,18); sözel zorbalık (SO=277,03); dışlama (SO=292,24); söylenti çıkarma ve yayma (SO=260,81) alt boyutlarından aldıkları puana göre kız öğrencilerden daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Bu nedenle "Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığında mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Hipotez 5; "Türk ve Suriyeli öğrencilerin yaşları arttıkça daha fazla zorba ve mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimizi sınamak için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 32. ve Tablo 33.'de verilmiştir.

Tablo 32. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Yaşları ile Zorba Boyutunun İlişkisi

		AZÖ-Toplam	Fiziksel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Dışlama	Söylenti Çıkarma ve Yayma	Eşyalarına Zarar Verme
Türk Öğrenciler-Yaş	r	,132*	,111	,106	,169**	,003	,001
	P	,041	,085	,099	,008	,960	,985
	N	241	241	243	243	243	243
Suriyeli Öğrenciler-Yaş	r	-,049	-,047	-,156*	,091	,079	,057
	P	,448	,462	,015	,154	,220	,377
	N	245	245	245	245	245	245

** p<0,01
* p<0,05

Öğrencilerin zorba boyutu düzeyinde Türk öğrencilerin yaş değişkeni ile AZÖ-toplam puan (r=,132*; p=,041) ve dışlama alt boyutu (r=,169**; p=,041) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05; p<0.01). Sonuç olarak, Türk öğrencilerin yaşları arttıkça zorba rollerinin arttığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerde ise yaş değişkeni ile sadece sözel zorbalık alt boyutu (r=-,156*; p=,015) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir

(p<0,05). Bu da Suriyeli öğrencilerin yaşları azaldıkça sözel zorbalık davranışlarında daha fazla rol aldıklarını göstermektedir.

Bu nedenle "Türk ve Suriyeli öğrencilerin yaşları arttıkça daha fazla zorba rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimiz Türk öğrencilerin verilerine göre desteklenirken Suriyeli öğrenciler açısından desteklenmemiştir.

Tablo 33. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Yaşları ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

		AZÖ-Toplam	Fiziksel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Dışlama	Söylenti Çıkarma ve Yayma	Eşyalarına Zarar Verme
Türk Öğrenciler-Yaş	r	,086	,146*	,064	,036	,028	,074
	P	,183	,023	,321	,572	,660	,252
	N	243	243	243	243	243	243
Suriyeli Öğrenciler-Yaş	r	,070	,049	,021	,093	,096	,003
	P	,279	,445	,738	,147	,134	,961
	N	245	245	245	245	245	245

** p<0,01
* p<0,05

Öğrencilerin mağdur boyutu düzeyinde Türk öğrencilerin yaş değişkeni ile fiziksel zorbalık alt boyutu (r=,146*; p=,023) arasındaki korelasyon katsayısına göre pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Bu da Türk öğrencilerin yaşları arttıkça fiziksel zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kaldıklarını göstermektedir.

Suriyeli öğrencilerde ise yaş değişkeni ile zorbalık davranışlarına maruz kalma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. (p>0,05; p>0,01).

Sonuç olarak "Türk ve Suriyeli öğrencilerin yaşları arttıkça daha fazla mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki hipotezimiz Türk öğrencilerde yalnızca fiziksel zorbalıktaki mağdur olma durumları ile kısmen desteklenirken Suriyeli öğrencilerin verilerine göre desteklenmemiştir.

Hipotez 6; "Okuldan kaçan Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma ve zorbalığa maruz kalma düzeyleri artmaktadır." yönündeki hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 34. ve Tablo 35.'de verilmiştir.

Tablo 34. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Okuldan Kaçma Durumu ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Okuldan Kaçma Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	23	161,59	3716,50	1573,50	-2,96	,003
		Hayır	218	116,72	25444,50			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	23	160,65	3695,00	1595,00	-3,05	,002
		Hayır	218	116,82	25466,00			
	Sözel Zorbalık	Evet	23	141,63	3257,50	2078,50	-1,46	,142
		Hayır	220	119,95	26388,50			
	Dışlama	Evet	23	137,04	3152,00	2184,00	-1,25	,211
		Hayır	220	120,43	26494,00			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	23	141,46	3253,50	2082,50	-1,82	,068
		Hayır	220	119,97	26392,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	23	157,65	3626,00	1710,00	-3,05	,002
		Hayır	220	118,27	26020,00			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	37	113,19	4188,00	3485,00	-,92	,355
		Hayır	208	124,75	25947,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	37	114,68	4243,00	3540,00	-,83	,403
		Hayır	208	124,48	25892,00			
	Sözel Zorbalık	Evet	37	105,54	3905,00	3202,00	-1,71	,086
		Hayır	208	126,11	26230,00			
	Dışlama	Evet	37	125,96	4660,50	3738,50	-,38	,699
		Hayır	208	122,47	25474,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	37	123,12	4555,50	3843,50	-,01	,988
		Hayır	208	122,98	25579,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	37	116,04	4293,50	3590,50	-,83	,402
		Hayır	208	124,24	25841,50			

Türk öğrencilerin okuldan kaçma durumlarına göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=1573,50; z=-2,96; p=,003); fiziksel zorbalık (U=1595,00; z=-3,05; p=,002) ve eşyalarına zarar verme (U=1710,00; z=-3,05; p=,002) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Sözel zorbalık (U=2078,50; z=-1,46; p=,142); dışlama (U=2184,00; z=-1,25; p=,211) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=2082,50; z=-1,82; p=,068); alt boyutlarında ise istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında daha önce okuldan kaçmış olan öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=161,59); fiziksel zorbalık (SO=160,65) ve eşyalarına zarar verme (SO=157,65) alt boyutlarından aldıkları puana göre okuldan hiç kaçmamış öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin okuldan kaçma durumlarına göre zorba boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=3485,00; z=-,92; p=,355); fiziksel zorbalık (U=3540,00; z=-,83; p=,403); sözel zorbalık (U=3202,00; z=-1,71; p=,086); dışlama (U=3738,50; z=-,38; p=,699); söylenti çıkarma ve yayma (U=3843,50; z=-,01; p=,988) ve eşyalarına zarar verme (U=3590,50; z=-,83; p=,402) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Bu nedenle "Okuldan kaçan Türk öğrencilerin zorbalıkta bulunma düzeyleri artmaktadır" yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir. Ancak "Okuldan kaçan Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma düzeyleri artmaktadır" yönündeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

Tablo 35. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Okuldan Kaçma Durumu ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Okuldan Kaçma Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Türkiye	AZÖ-	Evet	23	151,00	3473,00	1863,00	-2,08	,037

Cumhuriyeti	Toplam Puan	Hayır	220	118,97	26173,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	23	156,02	3588,50	1747,50	-2,47	,014
		Hayır	220	118,44	26057,50			
	Sözel Zorbalık	Evet	23	129,46	2977,50	2358,50	-,53	,591
		Hayır	220	121,22	26668,50			
	Dışlama	Evet	23	132,59	3049,50	2286,50	-,77	,438
		Hayır	220	120,89	26596,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	23	152,54	3508,50	1827,50	-2,24	,025
		Hayır	220	118,81	26137,50			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	23	134,13	3085,00	2251,00	-,95	,339
		Hayır	220	120,73	26561,00			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	Evet	37	153,03	5662,00	2737,00	-2,80	,005
		Hayır	208	117,66	24473,00			
	Fiziksel Zorbalık	Evet	37	170,19	6297,00	2102,00	-4,46	,000
		Hayır	208	114,61	23838,00			
	Sözel Zorbalık	Evet	37	144,45	5344,50	3054,50	-2,01	,044
		Hayır	208	119,19	24790,50			
	Dışlama	Evet	37	147,85	5470,50	2928,50	-2,36	,018
		Hayır	208	118,58	24664,50			
	Söylenti Çıkarma Ve Yayma	Evet	37	130,51	4829,00	3570,00	-,71	,477
		Hayır	208	121,66	25306,00			
	Eşyalarına Zarar Verme	Evet	37	137,42	5084,50	3314,50	-1,37	,170
		Hayır	208	120,44	25050,50			

Türk öğrencilerin okuldan kaçma durumlarına göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda fiziksel zorbalık (U=1747,50; z=-2,47; p=,014) ve söylenti çıkarma ve yayma (U=1827,50; z=-2,24; p=,025) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). AZÖ-toplam puan (U=1863,00; z=-2,08; p=,037); sözel zorbalık (U=2358,50; z=-,53; p=,591); dışlama (U=2286,50; z=-,77; p=,438) ve eşyalarına zarar verme (U=2251,00; z=-,95; p=,339) alt boyutlarında ise istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında daha önce okuldan kaçmış olan Türk öğrencilerin fiziksel zorbalık (SO=156,02) ve söylenti çıkarma ve yayma

(SO=152,54) alt boyutlarından aldıkları puana göre okuldan hiç kaçmamış öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin okuldan kaçma durumlarına göre mağdur boyutunda Mann-Whitney U testi sonucunda AZÖ-toplam puan (U=2737,00; z=-2,80; p=,005); fiziksel zorbalık (U=2102,00; z=-4,46; p=,000); sözel zorbalık (U=3054,50; z=-2,014; p=,04); dışlama (U=2928,50; z=-2,36; p=,018) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Söylenti çıkarma ve yayma (U=3570,00; z=-,71; p=,477) ve eşyalarına zarar verme (U=3314,50; z=-1,37; p=,170) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında daha önce okuldan kaçmış olan Suriyeli öğrencilerin AZÖ-toplam puan (SO=153,03); fiziksel zorbalık (SO=170,19); sözel zorbalık (SO=144,45); dışlama (SO=147,85) alt boyutlarından aldıkları puana göre okuldan hiç kaçmamış öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Bu nedenle "Okuldan kaçan Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri artmaktadır" yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Hipotez 7; "Zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan Türk ve Suriyeli öğrenciler düşük ders notuna sahiptir." yönündeki hipotezimizi sınamak için geçen yıl yıl sonu not ortalamalarına göre Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 36. ve Tablo 37.'de verilmiştir.

Tablo 36. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Geçen Yıl Yıl Sonu Not Ortalamaları ile Zorba Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Not Ortalaması	N	SO	Chi-Square	df	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	0-59	26	136,38	3,72	2	,156
		60-69	83	128,08			
		70-100	132	113,52			
	Fiziksel Zorbalık	0-59	26	127,35	1,72	2	,422
		60-69	83	127,01			
		70-100	132	115,97			
	Sözel Zorbalık	0-59	26	141,60	5,01	2	,082
		60-69	83	128,93			
		70-100	134	113,90			
	Dışlama	0-59	26	123,69	0,36	2	,834
		60-69	83	124,85			
		70-100	134	119,91			
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	0-59	26	125,73	1,37	2	,502
		60-69	83	126,72			
		70-100	134	118,35			
	Eşyalarına Zarar Verme	0-59	26	150,69	6,94	2	,031
		60-69	83	119,55			
		70-100	134	117,95			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	0-59	138	124,95	,27	2	,872
		60-69	101	120,20			
		70-100	6	125,42			
	Fiziksel Zorbalık	0-59	138	122,89	0,88	2	,644
		60-69	101	124,59			
		70-100	6	98,67			
	Sözel Zorbalık	0-59	138	125,78	0,55	2	,757
		60-69	101	119,20			
		70-100	6	123,17			
	Dışlama	0-59	138	125,17	1,04	2	,593
		60-69	101	119,39			
		70-100	6	133,83			
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	0-59	138	124,02	0,24	2	,885
		60-69	101	121,23			
		70-100	6	129,33			
	Eşyalarına Zarar Verme	0-59	138	123,64	4,64	2	,098
		60-69	101	119,41			
		70-100	6	168,83			

Türk öğrencilerin not ortalamalarına göre zorba boyutunda Kruskal Wallis testi sonucunda eşyalarına zarar verme (X^2=6,94; p=,031) alt boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). AZÖ-toplam puan (X^2=3,72; p=,156); fiziksel zorbalık (X^2=1,72; p=,422); sözel zorbalık (X^2=5,01; p=,082); dışlama (X^2=0,36; p=,834) ve söylenti çıkarma ve yayma (X^2=1,37; p=,502) alt boyutlarında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında not ortalamaları 0-59,99 aralığında olan öğrencilerin eşyalarına zarar verme (SO=150,69) alt boyutundan aldıkları puana göre not ortalamaları diğer not ortalamalarına sahip olan öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin ise AZÖ-toplam puan (X^2=,27; p=,872); fiziksel zorbalık (X^2=11,46; p=,003); sözel zorbalık (X^2=0,28; p=,869); dışlama (X^2=5,00; p=,082); söylenti çıkarma ve yayma (X^2=1,24; p=,537) ve eşyalarına zarar verme (X^2=0,06; p=,968) alt boyutlarında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Bu nedenle geçen yıl yıl sonu not ortalamasına göre, "Zorbalıkta bulunan Türk ve Suriyeli öğrenciler düşük ders notuna sahiptir" yönündeki hipotezimiz desteklenmemiştir. Ancak düşük not ortalamasına sahip Türk öğrencilerinin eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülebilmektedir.

Tablo 37. Uyruklarına Göre Öğrencilerin Geçen Yıl Yıl Sonu Not Ortalamaları ile Mağdur Boyutunun İlişkisi

Uyruk	Alt Boyut	Not Ortalaması	N	SO	Chi-Square	df	P
Türkiye Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	0-59	26	112,88	,52	2	,769
		60-69	83	124,24			
		70-100	134	122,38			
	Fiziksel Zorbalık	0-59	26	112,15	0,82	2	,661
		60-69	83	126,13			
		70-100	134	121,35			
	Sözel Zorbalık	0-59	26	113,40	0,44	2	,802
		60-69	83	123,28			
		70-100	134	122,87			
	Dışlama	0-59	26	124,37	2,55	2	,279
		60-69	83	131,14			
		70-100	134	115,88			
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	0-59	26	113,92	1,14	2	,564
		60-69	83	117,87			
		70-100	134	126,13			
	Eşyalarına Zarar Verme	0-59	26	115,73	0,35	2	,835
		60-69	83	124,31			
		70-100	134	121,79			
Suriye Arap Cumhuriyeti	AZÖ-Toplam Puan	0-59	138	120,59	2,29	2	,317
		60-69	101	128,43			
		70-100	6	87,08			
	Fiziksel Zorbalık	0-59	138	117,02	3,54	2	,170
		60-69	101	132,53			
		70-100	6	100,08			
	Sözel Zorbalık	0-59	138	123,38	3,12	2	,210
		60-69	101	125,44			
		70-100	6	73,33			
	Dışlama	0-59	138	118,75	1,81	2	,404
		60-69	101	129,78			
		70-100	6	106,67			
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	0-59	138	124,93	0,70	2	,705
		60-69	101	121,63			
		70-100	6	101,75			
	Eşyalarına Zarar Verme	0-59	138	125,38	0,40	2	,818
		60-69	101	119,65			
		70-100	6	124,50			

Türk öğrencilerin not ortalamalarına göre mağdur boyutunda Kruskal Wallis testi sonucunda AZÖ-toplam puan (X^2=,52; p=,769); fiziksel zorbalık (X^2=0,82; p=,661); sözel zorbalık (X^2=0,44; p=802); dışlama (X^2=2,55; p=,279); söylenti çıkarma ve yayma (X^2=1,14; p=,564) ve eşyalarına zarar verme (X^2=0,35; p=,835) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir (p>0,05).

Suriyeli öğrencilerin ise AZÖ-toplam puan (X^2=2,29; p=,317); fiziksel zorbalık (X^2=3,54; p=,170); sözel zorbalık (X^2=3,12; p=,210); dışlama (X^2=1,81; p=,404); söylenti çıkarma ve yayma (X^2=0,70; p=,705) ve eşyalarına zarar verme (X^2=0,40; p=,818) alt boyutlarında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Bu nedenle geçen yıl yıl sonu not ortalamasına göre, "Zorbalıkta bulunan Türk ve Suriyeli öğrenciler düşük ders notuna sahiptir" yönündeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

Hipotez 8; "Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri azalacaktır." yönündeki hipotezimizi sınamak için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 38., Tablo 39., Tablo 40. ve Tablo 41.'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmen Tutumlarının Türk Öğrencilerin Zorba Statüsü ile Arasındaki İlişki

		Önemsemez Tutum	İnsancıl Tutum	Disiplinci Tutum	Acımasız Tutum	ZTÖ-Toplam
Fiziksel Zorbalık	r	-,013	-,106	-,110	,114	-,038
	P	,886	,241	,226	,205	,676
	N	124	124	124	124	124
Sözel Zorbalık	r	,078	,010	-,074	,197*	,079
	P	,383	,913	,412	,027	,381
	N	126	126	126	126	126
Dışlama	r	-,119	-,181*	-,028	-,105	-,175*
	P	,184	,042	,758	,242	,049
	N	126	126	126	126	126

Söylenti Çıkarma ve Yayma	r	-,044	-,002	-,074	,076	-,037
	P	,622	,985	,407	,396	,684
	N	126	126	126	126	126
Eşyaların a Zarar Verme	r	-,121	-,234**	-,070	-,136	-,219*
	P	,176	,008	,438	,129	,014
	N	126	126	126	126	126
AZÖ-Toplam	r	-,065	-,113	-,127	,092	-,094
	P	,476	,213	,160	,307	,301
	N	124	124	124	124	124

** p<0,01
* p<0,05

Öğretmenlerin tutumları ile Türk öğrencilerin zorba boyutu düzeyinde, dışlama alt boyutu ile öğretmenlerin insancıl tutum (r=-,181*; p=,042) ve ZTÖ-toplam puan (r=-,175*; p=,049) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri insancıl ve karşıt tutumların Türk öğrencilerin dışlama zorbalık davranışlarını azalttığını göstermektedir.

Aynı şekilde sözel zorbalık alt boyutu ile acımasız tutum (r=,197*; p=,027) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Yani öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri merhametli tutumlar, Türk öğrencilerin davranışlarını arttırdığını göstermektedir.

Ayrıca eşyalarına zarar verme alt boyutu ile ZTÖ-toplam puan (r=-,219*; p=,014) ve insancıl tutumları (r=-,234** p=,008) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05; p<0.01). Yani, öğretmenlerin zorbalığa yönelik sergiledikleri karşı ve insancıl tutumların Türk öğrencilerin eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarındaki rollerini azalttığını göstermektedir.

Sonuç olarak, AZÖ toplam puanına göre öğretmen tutumlarının öğrencilerin zorba rolleri ile direkt bir ilişkisi gözlemlenmemiş olsa bile, ölçekteki olumsuz tutumların tersten

puanlanması sonucunda görülen, öğretmenlerin zorbalıkta bulunan öğrencilere yönelik sergiledikleri ilgili ve zorbalık karşıtı tutumlar öğrencilerin sözel zorbalık, dışlama ve eşyalarına zarar verme davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir. Ancak diğer yandan merhametli tutumların zorbalık davranışını arttırmaktadır. Bu nedenle, "Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk öğrencilerin zorbalıkta bulunma düzeyleri azalacaktır." yönündeki hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Tablo 39. Öğretmen Tutumları ile Türk Öğrencilerin Mağdur Statüsü Arasındaki İlişki

		Önemsemez Tutum	İnsancıl Tutum	Disiplinci Tutum	Acımasız Tutum	ZTÖ-Toplam
Fiziksel Zorbalık	r	-,104	-,083	-,004	-,067	-,118
	P	,247	,354	,964	,455	,189
	N	126	126	126	126	126
Sözel Zorbalık	r	,090	-,075	,158	,006	,091
	P	,317	,402	,078	,949	,311
	N	126	126	126	126	126
Dışlama	r	-,011	-,068	,132	-,039	-,010
	P	,906	,450	,141	,665	,911
	N	126	126	126	126	126
Söylenti Çıkarma ve Yayma	r	,005	-,119	,110	-,049	-,035
	P	,960	,183	,220	,584	,701
	N	126	126	126	126	126
Eşyalarına Zarar Verme	r	-,226*	-,216*	,016	-,211*	-,281**
	P	,011	,015	,859	,018	,001
	N	126	126	126	126	126
AZÖ-Toplam	r	-,034	-,120	,089	-,071	-,066
	P	,708	,182	,322	,427	,460
	N	126	126	126	126	126

** p<0,01

*p<0,05

Öğretmenlerin tutumları ile Türk öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarına göre, eşyalarına zarar verme alt boyutu ile öğretmenlerin önemsemez tutum (r=-,226*; p=,011); insancıl tutum (r=-,216*; p=,015), acımasız tutum (r=-,211*; p=,018) ve ZTÖ-toplam puan (r=-,281**; p=,001) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir (p<0,05; p<0.01). Bu da ölçekteki olumsuz tutumların tersten puanlanması sonucu görülen, öğretmenlerin zorbalık karşısında gösterdikleri ilgili, merhametli ve insancıl yaklaşımlarının Türk öğrencilerin eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarındaki mağdur rollerini azalttığını göstermektedir.

Sonuç olarak, AZÖ toplam puanına göre öğretmen tutumlarının öğrencilerin mağdur rolleri ile direkt bir ilişkisi gözlemlenmemiş olsa bile, öğretmenlerin zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik sergiledikleri ilgili, merhametli ve insancıl yaklaşımların öğrencilerin eşyalarına zarar verme davranışlarındaki mağdur durumlarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, "Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri azalacaktır." yönündeki hipotezimiz sadece eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarındaki mağdur rolü açısından kısmen desteklenmiştir.

Tablo 40. Öğretmen Tutumları ile Suriyeli Öğrencilerin Zorba Statüsü Arasındaki İlişki

		Önemsemez Tutum	İnsancıl Tutum	Disiplinci Tutum	Acımasız Tutum	ZTÖ-Toplam
Fiziksel Zorbalık	r	,029	,062	,081	-,012	,046
	P	,749	,489	,370	,895	,606
	N	126	126	126	126	126
Sözel Zorbalık	r	,025	-,052	-,077	-,051	-,073
	P	,778	,564	,393	,572	,420
	N	126	126	126	126	126
Dışlama	r	,115	,111	-,131	-,107	-,010

	P	,200	,215	,145	,232	,915
	N	126	126	126	126	126
Söylenti Çıkarma ve Yayma	r	-,078	,024	-,039	-,252**	-,152
	P	,386	,792	,662	,004	,089
	N	126	126	126	126	126
Eşyalarına Zarar Verme	r	-,025	,005	-,100	-,286**	-,166
	P	,784	,958	,263	,001	,063
	N	126	126	126	126	126
AZÖ-Toplam	r	,018	,068	-,031	-,115	-,045
	P	,843	,449	,732	,202	,618
	N	126	126	126	126	126

** p<0,01
* p<0,05

Suriyeli öğrencilerin zorba boyutunda öğretmen tutumları ile ilişkisine yönelik analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin acımasız tutum ile söylenti çıkarma ve yayma (r=-,252**; p=,004) ve eşyalarına zarar verme alt boyutları (r=-,286*; p=,011) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir (p<0,05; p<0.01). Bu da ölçekteki olumsuz tutumların tersten puanlanması sonucu görülen, öğretmenlerin zorbalık karşısında gösterdikleri merhametli yaklaşımlarının Suriyeli öğrencilerin söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarındaki zorba rollerini azalttığını göstermektedir.

Bu nedenle, yalnızca söylenti çıkarma ve yayma ile eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarına etki eden acımasız tutum puanı ile "Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma düzeyleri azalacaktır." yönündeki hipotezimiz kısmen desteklenmemiştir.

Tablo 41. Öğretmen Tutumları ile Suriyeli Öğrencilerin Mağdur Statüsü Arasındaki İlişki

		Önemsemez Tutum	İnsancıl Tutum	Disiplinci Tutum	Acımasız Tutum	ZTÖ-Toplam
Fiziksel Zorbalık	r	,115	,164	,107	,042	,163
	P	,198	,067	,232	,640	,068
	N	126	126	126	126	126
Sözel Zorbalık	r	,058	,087	,172	,076	,137
	P	,521	,334	,054	,398	,126
	N	126	126	126	126	126
Dışlama	r	,062	,175*	-,019	,116	,101
	P	,493	,050	,833	,196	,260
	N	126	126	126	126	126
Söylenti Çıkarma ve Yayma	r	,054	,149	,055	-,075	,034
	P	,546	,096	,541	,401	,709
	N	126	126	126	126	126
Eşyalarına Zarar Verme	r	-,052	,084	-,004	-,051	-,050
	P	,566	,348	,967	,571	,579
	N	126	126	126	126	126
AZÖ-Toplam	r	,047	,151	,115	,028	,110
	P	,603	,093	,199	,758	,219
	N	126	126	126	126	126

** p<0.01
* p<0.05

Öğretmenlerin tutumları ile Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarına göre, dışlama alt boyutu ile öğretmenlerin insancıl tutumları (r=,175*; p=,050) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir (p<0,05). Yani öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri insancıl tutumların Suriyeli öğrencilerin dışlama zorbalık davranışlarındaki mağduriyetlerini artırdığını göstermektedir.

Bu nedenle, "Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri azalacaktır." yönündeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

Hipotez 9; "Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır." yönündeki hipotezimizi sınamak için not ortalamalarına göre Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 42.'de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmen Tutumları ile Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

		Önemsemez Tutum	İnsancıl Tutum	Disiplinci Tutum	Acımasız Tutum	ZTÖ-Toplam
Türk Öğrenciler-Not Ortalaması	r	,189*	,228*	0,048	,205*	,235**
	P	,034	,010	,597	,021	,008
	N	126	126	126	126	126
Suriyeli Öğrenciler-Not Ortalaması	r	-,197*	-,106	,145	,011	-,096
	P	,027	,237	,106	,900	,286
	N	126	126	126	126	126

** p<0.01
* p<0.05

Öğretmen tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizde elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türk öğrencilerin bu yıl ilk dönem not ortalaması ile önemsemez tutum (r=,189*; p=,034); insancıl tutum (r=,228*; p=,010), acımasız tutum (r=,205*; p=,021) ve ZTÖ-toplam puan (r=,235**; p=,008) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05; p<0,01). Önemsemez ve acımasız tutum alt boyutlarında gözlemlenen pozitif ilişki, ölçekteki olumsuz tutumların (önemsemez, disiplinci ve acımasız tutum) ters puanlanması nedeniyle öğretmenlerin zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere karşı sergiledikleri ilgili, insancıl, merhametli ve zorbalığa yönelik karşı tutumlar öğrencilerin not ortalamalarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Suriyeli öğrencilerin akademik durumunda ise öğrencilerin not ortalaması ile öğretmenlerin önemsemez tutumları (r=-,197*; p=,027) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Yani ölçekteki olumsuz tutumların ters puanlanması nedeniyle öğretmenlerin ilgili tutumlarının Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin zorbalık tutumlarına karşı sergiledikleri ilgili, insancıl ve merhametli tutumların Türk öğrencilerin not ortalamasına olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu yıl ilk dönem not ortalamalarına göre, "Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır." yönündeki hipotezimiz Türk öğrencilerin verilerine göre desteklenirken Suriyeli öğrenciler açısından desteklenmemiştir.

Hipotez 10; "Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 43.'de verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlarının İlişkisi

Boyut	Alt Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	P
Zorbalık Tutumları	ZTÖ-Toplam Puan	Kadın	72	76,87	5534,50	981,50	-4,74	,000
		Erkek	54	45,68	2466,50			
	Önemsemez Tutum	Kadın	72	77,04	5547,00	969,00	-4,81	,000
		Erkek	54	45,44	2454,00			
	İnsancıl Tutum	Kadın	72	67,59	4866,50	1649,50	-1,46	,144
		Erkek	54	58,05	3134,50			
	Disiplinci Tutum	Kadın	72	61,53	4430,00	1802,00	-,70	,480
		Erkek	54	66,13	3571,00			
	Acımasız Tutum	Kadın	72	74,73	5380,50	1135,50	-4,01	,000
		Erkek	54	48,53	2620,50			

Örneklemdeki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda ZTÖ-toplam puan (U=981,50; z=-4,74; p= ,000); zorbalık tutumlarından önemsemez tutum (U=969,00; z=-4,81; p= ,000) ve acımasız tutumlarda (U=1135,50; z=-4,01; p=,000) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarında kadın öğretmenlerin ZTÖ-toplam puan (SO=76,87); önemsemez tutum (SO=77,04) ve acımasız tutum (SO=74,73) alt boyutlarından aldıkları puana göre erkek öğretmenlerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. İnsancıl tutum (U=1649,50; z=-1,46; p=,144) ve disiplinci tutum (U=1802,00; z=-,70; p=,480) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Kadın öğretmenlerin farklılaşma gösterdikleri önemsemez ve acımasız tutum alt boyutlarından aldıkları yüksek puan, ölçekteki olumsuz tutumların (önemsemez, disiplinci ve acımasız tutum) ters puanlanması nedeniyle, kadın öğretmenlerin zorbalık davranışlarını erkek öğretmenlere nazaran daha fazla önemsediği ve zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencilere karşı daha olumlu ve merhametli tutumlar sergilediklerini göstermektedir. İnsancıl ve disiplinci tutumların ise erkek ve kadın öğretmenler arasında benzer seviyede olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak "Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Hipotez 11; "Öğretmenlerin yaşı arttıkça okul zorbalığına yönelik olumlu tutumları artmaktadır." yönündeki hipotezimizi sınamak için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 44.'de verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Yaşları ile Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki

		Önemsemez Tutum	İnsancıl Tutum	Disiplinci Tutum	Acımasız Tutum	ZTÖ-Toplam
Öğretmen-Yaş	r	0,048	-0,162	,287**	-0,046	0,043
	P	,590	,070	,001	,607	,632
	N	126	126	126	126	126

Öğretmen tutumları ile yaşları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizde elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin yaşları ile disiplinci tutumları (r=,287; p=,001) arasındaki korelasyon katsayılarına göre pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0,01). Disiplinci tutum alt boyutunda gözlemlenen pozitif ilişki, ölçekteki olumsuz tutumların (önemsemez, disiplinci ve acımasız tutum) ters puanlanması nedeniyle öğretmenlerin yaşları ilerledikçe zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere karşı daha uygun disiplin yöntemleri sergiledikleri göstermektedir.

Bu nedenle "Öğretmenlerin yaşı arttıkça okul zorbalığına yönelik olumlu tutumları artmaktadır." yönündeki hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Hipotez 12; "Çocuk sahibi olan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 45.'de verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ile Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki

Boyut	Alt Boyut	Çocuk Sahibi	N	SO	ST	U	Z	P
Zorbalık Tutumları	ZTÖ-Toplam Puan	Evet	74	69,23	5123,00	1500,00	-2,10	,035
		Hayır	52	55,35	2878,00			
	Önemsemez Tutum	Evet	74	69,64	5153,50	1469,50	-2,25	,024
		Hayır	52	54,76	2847,50			

	İnsancıl Tutum	Evet	74	63,35	4688,00	1913,00	-,05	,956
		Hayır	52	63,71	3313,00			
	Disiplinci Tutum	Evet	74	72,35	5354,00	1269,00	-3,27	,001
		Hayır	52	50,90	2647,00			
	Acımasız Tutum	Evet	74	63,54	4702,00	1921,00	-,01	,988
		Hayır	52	63,44	3299,00			

Öğretmenlerin çocuk sahibi olmalarına göre ZTÖ-toplam puan (U=1500,00; z=-2,10; p=,035); önemsemez tutum (U=1469,50; z=-2,25; p=,024) ve disiplinci tutum (U=1269,00; z=-3,27; p=,001) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). İnsancıl tutum (U=1913,00; z=-,05; p=,956) ve acımasız tutum (U=1921,00; z=-,01; p=,988) alt boyutlarının ise farklı düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında çocuk sahibi olan öğretmenlerin ZTÖ-toplam puan (SO=69,23); önemsemez tutum (SO=69,64) ve disiplinci tutum (SO=72,35) alt boyutlarından aldıkları puana göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlere nazaran daha fazla okul zorbalığına yönelik karşı tutum sergiledikleri görülmektedir.

Çocuk sahibi olan öğretmenlerin farklılaşma gösterdikleri önemsemez ve disiplinci tutum alt boyutlarından aldıkları yüksek puan, ölçekteki olumsuz tutumların (önemsemez, disiplinci ve acımasız tutum) ters puanlanması nedeniyle, zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencileri daha fazla önemsediği ve daha uygun disiplin yöntemleri uyguladıklarını göstermektedir. Öğretmenler insancıl tutum ve disiplinci tutum alt boyutunda ise benzer seviyede tutum sergilemektedirler.

Sonuç olarak "Çocuk sahibi olan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Hipotez 13; "Çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 46.'da verilmiştir.

Tablo 46. Çocuk Sahibi Olan Öğretmenlerin Çocuklarının Okul Gitme Durumları ile Akran Zorbalığı Karşısındaki Tutumları Arasındaki İlişki

Boyut	Alt Boyut	Çocuğun Okula Gitme Durumu	N	SO	ST	U	Z	P
Zorbalık Tutumları	ZTÖ-Toplam Puan	Evet	49	32,48	1591,50	366,50	-2,81	,005
		Hayır	25	47,34	1183,50			
	Önemsemez Tutum	Evet	49	33,35	1634,00	409,00	-2,33	,020
		Hayır	25	45,64	1141,00			
	İnsancıl Tutum	Evet	49	32,87	1610,50	385,50	-2,61	,009
		Hayır	25	46,58	1164,50			
	Disiplinci Tutum	Evet	49	37,38	1831,50	606,50	-,06	,945
		Hayır	25	37,74	943,50			
	Acımasız Tutum	Evet	49	33,68	1650,50	425,50	-2,15	,032
		Hayır	25	44,98	1124,50			

Öğretmenlerin çocuklarının okul çağında olma durumlarına göre ZTÖ-toplam puan (U=366,50; z=-2,81; p=,005); önemsemez tutum (U=409,00; z=-2,33; p=,020); insancıl tutum (U=385,50; z=-2,61; p=,009) ve acımasız tutum (U=425,50; z=-2,15; p=,032) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (p<0,05). Disiplinci tutum (U=606,50; z=-,06 p=,032) alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sıra ortalamalarında çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin ZTÖ-toplam puan (SO=47,34); önemsemez tutum (SO=45,64) insancıl tutum (SO=46,58) ve acımasız tutum (SO=44,98) alt boyutlarından aldıkları puana göre çocukları okul çağında olan öğretmenlere nazaran daha fazla istendik tutum sergiledikleri görülmektedir.

Çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin farklılaşma gösterdikleri önemsemez ve acımasız tutum alt boyutlarından aldıkları yüksek puan, ölçekteki olumsuz tutumların (önemsemez, disiplinci ve acımasız tutum) ters puanlanması nedeniyle ve aynı şekilde insancıl tutumdan da aldıkları yüksek puan zorbalık davranışlarını çocukları okul

çağında olan öğretmenlere nazaran zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencileri daha fazla önemsediği, merhametli olduğu ve daha olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Disiplinci tutum alt boyutunda ise öğretmenler benzer seviyede tutum sergilemektedirler.

Sonuç olarak "Çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde Türk öğrencilerin ve Suriyeli öğrencilerin göç sonrası uyum sürecinde yaşadıkları problem olarak belirtilen akran zorbalığının ve bu durumdaki rollerinin ölçülmesi ve öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgular bölümünde sunulan istatistiksel sonuçlar tartışılacaktır.

5.1. Sosyo-Demografik Özelliklerinin Tartışılması

5.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Tartışılması

Çalışmaya 243'ü Türk vatandaşı, 245'i ise Suriye vatandaşı olan toplam 488 öğrenci katılmıştır. Suriyeli ve Türk öğrencilerin yaş ortalamalarının yaklaşık 13 olduğu ancak Suriyeli öğrencilerden bazılarının Türk öğrencilere göre yaşça daha büyük oldukları görülmektedir. Çalışmada uyruklara göre cinsiyet dağılımının benzer olduğu görülürken sınıf düzeyinde 6. sınıflarda Suriyeli öğrenciler, 7. sınıflarda Türk öğrenciler, 8. sınıflarda ise Türk öğrenciler daha fazla bulunmaktadır.

Kahramanmaraş'da yaşama sürelerine göre Türk öğrencilerin çoğunluğunun doğduğundan itibaren Kahramanmaraş'da yaşadığı görülürken Suriyeli öğrencilerin göç etme nedeni göz önüne alındığında 2011'den itibaren Türkiye'ye gelmeye başlamaları sebebiyle Türk öğrencilere nazaran daha az süre Kahramanmaraş'da yaşadıkları görülmektedir.

Bunların yanı sıra kardeş sayısı ortalamasında Suriyeli öğrencilerin daha fazla kardeş sayısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Suriyeli ailelerde çocuk sayısının fazla olduğu, yapılan diğer çalışmalarda da görülmektedir. Suriye'de kadın başına çocuk sayısı 1980-1985 yılları arasında 6,8 çocuk olduğu görülürken son yıllarda 2010-2015 yıllarında 3'lere gerilemiştir. Bu oran Türkiye'de 4,1 iken son yıllarda 2,2'ye gerilediği ve Suriyeli

bireylerin Türklere göre daha fazla çocuk sahibi olduklarını göstermektedir (Yüceşahin ve Sirkeci, 2019).

Evde yaşayan kişi sayısına göre Suriyeli öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişi sayısı ortalaması da Türk öğrencilere göre daha yüksektir. Evde birlikte yaşadıkları kişilere göre ise her iki grubunda en çok anne ve babasıyla birlikte yaşadıkları görülmektedir. Ancak anne, baba ve akrabalarıyla; annesi ya da babası olmayıp bir ebeveyn ve/veya akrabalarıyla yaşayan öğrencilerde Suriyeli öğrencilerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Hanede yaşayan birey sayısı da daha önce bahsedildiği üzere çocuk sayısının fazlalığından kaynaklanabilmektedir. Ancak buna ek olarak Türkiye'de yaşayan Suriyeli ailelerin kültürlerinden ve/veya maddi sıkıntılardan da kaynaklı olarak evde birden fazla aile, özellikle birinci dereceden akrabalar olmak üzere iki ya da üç aile ile birlikte de yaşayabilmektedirler (Kolukırık ve Özcan, 2019).

5.1.2. Öğrencilerin Aile Özelliklerinin Tartışılması

Öğrencilerin aile özelliklerine göre, Suriyeli öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğu ilkokul mezunu iken Türk öğrencilerin annelerinin ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Ancak iki grupta da çoğu anne, ortaokul ve altında eğitim düzeyine sahiptir. Lise ve lisans mezunu olan annelerin sayısı ise çok azdır. Suriyeli öğrencilerin büyük çoğunluğunun babaları ortaokul ve ilkokul mezunu iken Türk öğrencilerin babalarının lise ve ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin Türk öğrencilerin babalarına göre daha düşük seviyede olduğu ve babaların eğitim seviyesinin her iki grupta da annelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yıldırımalp, İslamoğlu ve İyem'in (2017) Suriyeli bireylerin uyum sürecine yönelik yaptığı araştırmada da eğitim düzeylerinin çoğunlukla ortaokul ve altında olduğu belirtilmiştir. Suriyeli bireylerin eğitim seviyesinin biraz daha düşük olmasının

nedenlerinden birinin Türkiye'ye gelenlerin Kuzey Suriye'nin kırsal kesimlerinden olması ve maruz kaldıkları Suriye rejiminden dolayı eğitim imkânlarından yeteri kadar faydalanamamaları olarak ele alınmıştır (Erdoğan, 2019).

Annelerin iş durumuna bakıldığında Suriyeli annelerin neredeyse tamamı çalışmamakta, çok az bir kısmı ise tam zamanlı veya iş buldukça çalışmaktadır. Türk öğrencilerin annelerinin de çoğunluğunun çalışmadığı ancak bu oran Suriyeli bireylerden daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca Türk bireylerin küçük bir kısmı kendi iş yerlerine de sahiptir. Kadınların iş sektöründe bulunma durumları her iki grupta farklılık göstermesine rağmen çalışmayan kadınların oranları birbirlerine benzer durumdadır. Kadınların büyük çoğunluğunun çalışmadığı görülmektedir. Her iki gruptaki kadınların çoğunluğunun çalışma sektöründe yer edinmemelerinin önemli bir nedeni eğitim seviyelerinin düşüklüğü olabilmektedir (Genç ve Öztürk, 2016; Küçükali, 2014). Diğer yandan her iki kültürün de ortak yanı olan toplumsal cinsiyet anlayışı bağlamında ataerkil yapının ve gelenek ve göreneklerin bir sonucu olarak karşımıza çıkabilmektedir (Genç ve Öztürk, 2016; Küçükali, 2014).

İki gruptaki babaların iş durumunda ise büyük bir farklılık olduğu görülmektedir. Suriyeli erkeklerin yarısı yalnızca iş bulabildiği zamanlarda çalışabilirken, Türklerin yarısının tam zamanlı bir işte çalıştığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Suriyeli bireylerin diğer büyük kısmı hiçbir gelir getirici bir işte çalışmazken Türk bireylerin diğer büyük kısmının kendi iş yeri bulunmaktadır. Suriyeli bireylerin iş istihdamındaki bu büyük farklılık Türkiye açısından farklı nedenler barındırmaktadır. Ülkelerinden kaçarak gelmiş olan Suriyeli bireylerin çoğunluğu mal varlıklarının hepsini ya da bir kısmını alamadan gelmişlerdir. Bu da ülkemizde yoksul bir hayat sürmelerine neden olmuştur. Bu yüzden işverenlerin gözünde de ucuz iş gücü olarak görülen Suriyeli bireyler, düşük ücretli işlerde

ve kötü şartlarda çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Koç, Görücü ve Akbıyık, 2015; Özpınar, Satır Çilingir ve Taşöz Düşündere, 2016). Bu durum Suriyeli bireylere çalışma izni verilmeden önce gerçekleşmeye başlamıştır. Ocak 2016 yılında Türkiye'de en az 6 ay kayıtlı olan Suriye vatandaşlarına çalışma hakkı verilmeden önce, kayıt dışı işlerde çalışan 400 bine yakın kişi olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışma hakkının çıkarılması kişilerin sigortalı ve en az azından asgari ücretle işverenler tarafından çalıştırılmaları beklenmiştir. AÇSHB'nin 2019 Mart ayında yaptığı açıklamada 31 bin Suriyeli bireye çalışma izni verildiği belirtilmiştir. Ancak araştırmalar sonucu yaklaşık 1,2 milyon Suriyeli bireyin çalıştığı görülmüştür. Bu da kayıt dışı çalışan kişi sayısını ortaya koyarak çalışma izninin fonksiyonelliğini sorgulatabilmektedir (Erdoğan, 2019; Koç vd., 2015; Mülteci-Der, 2020c; Özpınar, vd., 2016). Bunun yanı sıra çalışma izni alma süreci de bir hayli zor ve uzun sürmektedir. 6 ay şartını sağlayan bireyler başvurmak istediği alanın bakanlığından ön izin almaları sonrasında devlete başvurmaları gerekmektedir. Başvuracağı iş yerinde Türk vatandaşların çalışma zorunluluğu bulunmakta ve en az 10 Türk çalışan olmak kaydı ile çalıştırılacak Suriyeli bireylerin sayısı toplam çalışan sayısının %10'unu geçemez (AÇSHB, 2020b). Bu gibi şartlar da bireylerin çalışma iznine başvurularını engelleyebilmektedir.

Ailelerin gelir durumuna bakıldığında ise Suriyeli ailelerin neredeyse tamamının gelir düzeyini 0-1500 TL arası olduğu tespit edilmiştir. Türk öğrencilerin ailelerinde ise yaklaşık yarısının gelir durumunun 1501-3000 TL arası, diğer kısmının da 0-1500 TL ve 3001-5000 TL arasında olduğu görülmektedir. 5000 TL ve üzerinde gelire sahip Türk ailelerin az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Daha önce de bahsedildiği gibi çalışma izni olmayan birçok Suriyeli birey kayıt dışı olarak çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Bu da onları asgari ücretin altında sigortasız işlerde veya yevmiye usulü çalışmaya itmektedir

(Koç vd., 2015). Bilindiği gibi yevmiye çalışma usulünün çoğu zaman devamlılığı olmamaktadır. İşçiler birkaç gün çalışıp ondan sınra işsiz kalabilmektedirler. Türkiye'de çalışma izninin zor alınması, iş istihdamının yeteri kadar sağlanamaması gibi durumların yanı sıra Suriyeli bireylerin eğitim seviyesinin düşüklüğü ve Türkçe dil eksikliği gibi nedenlerle de erkeklerin çoğunlukla inşaat işçiliği, garsonluk ya da fabrika işçiliği; kadınların ise ev temizliği, kuaför ya da tekstil atölyeleri gibi yerlerde sigortasız ve düşük ücretle çalıştıkları görülmektedir (Yıldırımalp vd., 2017).

5.1.3. Öğrencilerin Akademik Durumlarına Ait Özelliklerinin Tartışılması

Sınıf tekrarı yapma durumlarında çok az sayıda öğrencinin sınıf tekrarı yaptığı ve bunlar arasında Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Not ortalamalarına göre Suriyeli öğrencilerin bu yıl ilk dönem ve geçen yıl yıl sonu not ortalamalarının genel olarak 50 ile 69 arasında olduğu görülmüştür. Türk öğrencilerin notları ise çoğunlukla 60 ile 84 arasında değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda Suriyeli öğrencilerin neredeyse tamamının geçen yıl ve bu yıl hiçbir başarı belgesi almamışken Türk öğrencilerde bu oran yaklaşık olarak yarı yarıya olmuştur.

Okul ve dersten kaçma durumlarına göre Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere göre daha fazla kaçtıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okulda yaptıkları devamsızlık sayısının da Suriyeli öğrencilerinin yarısından çoğu 6-15 gün arasında devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Bu oran Türk öğrencilerin yaptığı devamsızlıktan daha fazladır.

Ülkemizde yapılmış olan çalışmalar Suriyeli öğrencilerde görülen akademik başarı düşüklüğü, okul dışında çalışma durumları, okuldan ve dersten kaçma durumlarının fazlalığı, sınıf tekrarlarının ve okul devamsızlıklarının daha çok olması ve bu sebeplere bağlı olarak da Suriyeli öğrencilerin eğitim alanında büyük sıkıntı çektiklerini göstermektedir. Bu sıkıntıların nedeni Türkçe dil eksikliğinden kaynaklı dersleri

anlamamaları ve zorbalıktaki rolleri olarak düşünülebilir (Emin, 2016; Ercan, 2018; Kılıç ve Tahmaz, 2016; HRW, 2015; Şahin ve Şener, 2019; UNICEF, 2014). Bunların yanı sıra Suriye krizi ile birlikte göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası yaşadıkları travmatik olayların ve zorunlu göç sonrası toplumda yaşadıkları uyum probleminin etkisi de kaçınılmazdır. Okula uyum sağlamada sıkıntı yaşamış olan öğrencilerin yalnızlık hislerinin üstüne diğer öğrenciler tarafından dışlanmaları ve akran ilişkilerinin zayıflığı gibi nedenler de bu durumları açıklayabilmektedir (Nabi, 2014; Naz, 2015; Virupaksha, Kumar & Nirmala, 2014).

Suriyeli öğrencilerin göç öncesi ve sonrasındaki okul yaşantılarına ve akademik durumlarına dair elde ettiğimiz sonuçlarda ise 2011 yılında Suriye krizi sonrası ülkelerinden göç etmek zorunda olan Suriyelilerden çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun 2013-2015 yılları arasında Türkiye'ye geldikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bir kısmının Türkiye'ye göçünden önce Suriye'de okula gittikleri ve bu okula gidenlerin yarısından çoğunun ilkokula diğer kısmının ise ortaokula gittiği tespit edilmiştir. Okula gitmiş olan bu öğrencilerin yarısı derslerinde iyi olduğunu, geri kalanının ise pekiyi ve orta derecede olduğunu belirtmiştir.

Göç sonrası Türkiye'ye geldiklerinde öğrencilerin neredeyse tamamının geldikleri ilk şehrin Kahramanmaraş olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin yarısından çoğunun ise ilk başladıkları okul, mevcut okullarının olduğu tespit edilmiştir. Suriyeli bireylerin Türkiye'ye geldiklerinde yerleştikleri belli başlı iller bulunmaktadır. Kahramanmaraş Suriyeli bireylerin nüfus yoğunluğuna göre bu iller arasında 12. sırada yer almaktadır. 2020 yılının Ağustos ayından itibaren ise Kahramanmaraş'da 92 bin 119 Suriyeli birey bulunmaktadır (Mülteci-Der, 2020c).

Göç sonrası kampta yaşama durumları incelendiğinde öğrencilerin yarısından çoğunun kampta yaşamadığı görülmüştür. Kampta yaşayanların birçoğu ise kampta yaşarken devlet okuluna gittiklerini belirtmişlerdir. Suriyeli bireylere yönelik barınma ihtiyacının karşılanması adına kurulan kamplar, yalnızca barınma hizmeti sunmamaktadır. Bunun yanı sıra beslenme, giyim, sağlık, eğitim, okul, cami, istihdam, çocuk oyun alanları; Türkçe dil kursu, biçki-dikiş gibi çeşitli kurslar ve market gibi hizmetler de sağlamaktadır. Bu hizmetlere karşılık kamp dışında kalan birçok aile ise bu tür ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılayamamaktadırlar. Bu nedenle kamp yaşamı bir yönden Suriyeli aileler için kolaylık sağlamaktadır (Açıkgöz, Koyuncu ve Gökçen, 2017). Ancak kampta kalmayı tercih etmeyen Suriyeli bireyler de bulunmaktadır. Bazı kampların fiziki koşullarının yetersiz olması ve kapasitelerini doldurması nedeniyle birkaç ailenin aynı konteynırda kalma durumları söz konusu olduğu belirtilmektedir (İnsan Hakları Derneği vd., 2013). Bunun dışında kamplarda izolasyon ve hareket özgürlüğünün kısıtlanması durumu da söz konusudur. Giriş ve çıkışların kontrol altında olması ve dışarıyla ilişkinin kontrol edilmesi kişilerin kamplarda yaşamı zorlaştırdığı görülmektedir. Ayrıca farklı etnik ve dini kökene sahip olan Suriyeli bireylerin kampta ayrımcılığa uğramaları nedeniyle kamplarda kalmak istememektedirler. Yalnız ya da çocuklarıyla yaşayan kadınların ise karşılaşabilecekleri şiddet, taciz gibi durumlar nedeniyle de kamp dışında yaşamayı tercih ettikleri görülmektedir (İnsan Hakları Derneği vd., 2013). Kamp dışında yaşayan kişilerin kamp içinde var olan hizmetlerden faydalanamaması ve kendi başlarına tüm ihtiyaçlarını gideremememesine rağmen kampta kalmak istemedikleri görülmektedir. Diğer yandan kamplarda çocuklar için verilen Türkçe dil eğitimi, öğrencilerin devlet okullarında eğitim görürken büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Kamp dışında yaşayan öğrenciler ise bu imkânı bulamadıkları için okulda dil açısından sıkıntı çektikleri görülmektedir.

Çalışmaya katılmış olan Suriyeli öğrencilerin çok az bir kısmının daha önce GEM'de okuduğu görülmektedir. Türkiye'ye göç ile beraber birçok ilde kurulan kamplar bu göç durumunun geçici olacağı düşünülerek Suriyeli bireyleri ağırlamaktaydı. Bu nedenle başlangıç olarak GEM'ler sadece kamplarda açılmaya başlanmış daha sonrasında belirli illerde kamp dışında da açılmaya devam etmiştir. GEM'de öğrenciler ana dillerinde eğitim görürken beraberinde Türkçe dersi de almaktaydılar. Ancak savaşın sona ermemesi ve ülkeye göçün giderek artması ile öğrencilerin eğitim hakları yeniden düzenlenmiş ve bu sayede Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt yapabilme imkânları doğmuştur (Coşkun ve Emin, 2016; Resmî Gazete, 2014). Öğrencilerin travmatik olayların beraberinde kendi düzenlerinden ayrılmak zorunda kalıp yeni bir ülkeye gelmesi öğrenciler için zor bir durum oluşturmaktadır. Bu nedenle GEM'lerde ana dilleri ile gördükleri eğitim büyük değişikliklerin arasında daha iyi hissetmelerine katkı sağlayabilmektedir. Ancak GEM'lerde yalnızca Suriyeli öğrencilerin olması da yerel halk ile kaynaşmalarını zorlaştırdığı göz ardı edilemez. Bu nedenle GEM'de okumuş öğrencilerin aldıkları Türkçe dil eğitiminin devlet okullarına geçişte yardımcı olmasının yanında alıştıkları ortamı bırakmaları öğrencilerin uyum sürecini de etki edebileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin GEM'den sonra ya da direkt olarak devlet okuluna kayıt olurken sıkıntı yaşamış olma durumları göz önüne alındığında, öğrencilerin çok az bir kısmının sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Bu sıkıntılar genelde öğrencilerin kimlik çıkartmada sıkıntı yaşamaları, yaşlarının büyük olması ve okul yönetiminin okul kapasitesinin dolu olması nedeniyle daha fazla öğrenci alamadığını belirtmelerinden kaynaklanmaktadır (Coşkun ve Emin, 2018; HRW, 2015).

5.1.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Tartışılması

Çalışmaya katılan 126 Türk öğretmenin yaşlarının 23-52 yaş arası, ortalama ise 33 yaşlarında oldukları görülmektedir. Kahramanmaraş'da yaşama süreleri ise ortalama 13 yıldır. Çalışmaya katılmış olan öğretmenlerin ortalama kıdem yıllarının 10 yıl olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet dağılımında, kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. MEB'in 2019-2020 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre, devlete bağlı resmi ortaokullar bünyesinde 141 bin 123'ü erkek, 187 bin 523'ü kadın olmak üzere toplam 328 bin 646 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2020) Bu veriler, çalışmamızda 54'ü erkek 72'si kadın olan öğretmen katılımcılarımızın cinsiyet dağılımını desteklemektedir.

Bunların yanı sıra çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evli olduğu ve birçoğunun da çocuk sahibi olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin yarısından çoğunun da çocukları okul çağındadır. Öğretmenlerin evli, bekâr, çocuk sahibi olan ve olmayan, çocukları okul öncesi ve okul çağında olması gibi çeşitli özellikleri taşıması, öğretmenleri temsilen ve öğretmen tutumlarının farklı değişkenlerle incelenebilmesi adına çalışma için önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı ise bilgi forumunda belirlenen branşlardan psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü dışında her bir branştan öğretmen katılım sağlamıştır. Branş çeşitliliğinin sağlanması öğretmenleri temsil ettiği düşünülmektedir. Ancak rehberlik öğretmenlerinin tutumlarının daha fazla farkındalık barındırdığı göz önüne alınarak, gerçekleştirdikleri müdahalelerin ve öğrencilerin akran zorbalığındaki rollerine etkisinin de gözlemlenmesinin iyi olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin yaklaşık %10'luk kısmı daha önce GEM'de çalıştıklarını belirtmişlerdir. Geçici süreyle açılmış olup sonrasında Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına katılmalarını sağlamak amacıyla kapatılmaya başlanmış olan GEM'lerde MEB'e bağlı Türk öğretmenler, MEB'e bağlı olmayan Suriyeli öğretmenler ile birlikte öğrencilerin hem eğitim hem sosyal aktivite hem de uyum süreçlerine katkı sağlamak için çalışmalar yürütmüşlerdir. Buralarda görev yapmış olan ve sonrasında geçiş yaptıkları devlet okullarında Suriyeli öğrencileri olan Türk öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran büyük bir deneyime sahip oldukları düşünülmektedir. Yapıcı (2019), GEM'de çalışmış olan Türk öğretmenlerin okul içerisindeki eğitim ve imkânları değerlendirdikleri bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenler bu çalışma diliminde Suriyeli öğrencilerin hem ekonomik durumdan, hem Türkçe dil eksikliği açısından hem de psikolojik ve sosyal açıdan karşılaştıkları sıkıntıları deneyimlemişlerdir (Yapıcı, 2019). Bu da devlet okullarındaki görevlerinde Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki çatışmaları ve uyum sürecindeki zorlukları yönetmede, GEM'de çalışmamış öğretmenlere nazaran daha başarılı olmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü devlet okullarında Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerle iletişim kuramadıklarını ve çeşitli durumlar karşısında baş etmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler (Altıntaş, 2018). Bu nedenle GEM'de çalışma süreleri boyunca kazandıkları deneyim ile devlet okuluna geçtikten sonra Suriyeli öğrencilerle iletişimi daha kolay sağlayabilecekleri söylenebilir.

5.2. Ölçeklere Ait Betimleyici Analizlerin Tartışılması

Çalışmada öğrencilerin zorba davranışta bulunma ve maruz kalma durumları cinsiyet ve uyruğa göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız

öğrencilere kıyasla daha fazla zorba rolünde olduğu, eşyalarına zarar verme alt boyutu dışında tüm zorbalık türlerinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla mağdur rolünde olduğu bulunmuştur. Türk öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarında Suriyeli öğrencilerden daha fazla zorba rolünde oldukları, Türk öğrencilerin eşyalarına zarar verme zorbalık davranışı dışındaki diğer zorbalık davranışlarının hepsinde de Suriyeli öğrencilerden daha fazla mağdur rolünde oldukları belirlenmiştir. Akran zorbalığı ölçeğinin bu iki değişkene ait verileri "Hipotezlerin sınanmasına ilişkin bulguların tartışılması" bölümünde detaylı olarak tartışılmıştır.

Türk ve Suriyeli öğrenciler cinsiyetlerine göre incelendiğinde ise, Türk erkek öğrencilerin daha fazla zorba rolünde olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerde ise dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarında kız öğrencilerin daha fazla zorba rolünde oldukları tespit edilmiştir. Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ise fiziksel olarak Suriyeli kız ve erkek öğrencilerin Türk öğrencilerden daha fazla zorbalıkta bulundukları görülmektedir. Sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalık alt boyutlarında Suriyeli kız öğrenciler Türk kız öğrencilerinden; Türk erkek öğrenciler ise Suriyeli erkek öğrencilerden daha fazla zorbalıkta bulunmaktadırlar. Sonuç olarak, Suriyeli kız öğrencilerin Türk kız öğrencilere nazaran daha fazla zorba rolünde; Türk erkek öğrenciler ise Suriyeli erkek öğrencilere göre daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir.

Literatürdeki birçok çalışma da, erkek öğrencilerin daha çok zorba davranışlar sergilediklerini belirtmektedir (Craig, 1998; Elliott, 2002; Wang vd., 2009). Daha önce yapılmış olan araştırmalara göre, erkek öğrencilerin doğrudan zorbalık olan fiziksel ve sözel zorbalığa kızlardan daha çok başvurduklarını ortaya koymuştur. Kızların ise fiziksel zorbalıktan ziyade daha çok yapılmayan bir şeyle suçlama, söylenti yayma, gruptan

dışlama, arkadaşlık ilişkilerini manipüle etme gibi dolaylı zorbalık yöntemlerini uyguladıkları belirtilmektedir (Borntrager vd., 2009; Card vd., 2008; Craig, 1998; Elliott, 2002; Olweus, 1996). Kale ve Demir (2017), AZÖ-ÇF ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada zorbalık davranışlarında cinsiyete göre bir farklılık bulamamışlardır.

Mağdur rolünde ise Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalık davranışlarının her türünde erkeklerin kızlara nazaran daha fazla mağduriyet yaşadığı görülmektedir. Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma zorbalık alt boyutlarında Suriyeli kız ve erkek öğrencilerin Türk öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Eşyalarına zarar verme zorbalık davranışında ise Türk kız ve erkek öğrencilerin Suriyeli öğrencilere göre daha fazla mağdur rolünde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, Suriyeli kız öğrencilerin Türk kız öğrencilere nazaran daha fazla mağdur rolünde; Suriyeli erkek öğrenciler ise Türk erkek öğrencilere göre daha fazla mağdur rolünde oldukları görülmektedir.

Daha önce yapılan bazı çalışmalarda, erkeklerin zorba davranışlar sergilediği kadar mağdur olma durumunda da daha fazla oldukları görülmektedir (Olweus, 1996; Nansel vd., 2001). Gökkaya ve Sütçü (2017) de, erkeklerin kız öğrencilerden daha fazla mağdur konumunda olduğunu ortaya koymuştur. Kale ve Demir (2017) ise erkek ve kızlar arasında mağdur olma durumunda farklılaşmadıklarını belirtmiştir.

Türk ve Suriyeli öğrencilerin arasında zorba durumuna göre, Türk erkek öğrencilerin zorba rollerinin daha fazla olması hâlihazırda kendi içlerinde gerçekleşen zorbalık olaylarının Suriyeli öğrencilerin gelmesiyle çevreleri tarafından oluşturulan önyargılarının saldırgan yapıları ile pekişmesi sonucu olduğu düşünülmektedir. Suriyeli kız öğrencilerin zorbalığı ise bulundukları sınıfta yaşça büyük olmaları, göç sonrası uyum ve hâlihazırda sahip oldukları travmalardaki duygusal yük kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mağdur rollerine göre ise Suriyeli kız öğrencilerin mağdur durumları özellikle dolaylı zorbalık davranışlarında; çekimser ve güvensiz kalmalarına bağlı olarak Türk kız öğrencileri ile kaynaşamamaları, kendilerini koruyamamaları ve Türkçe dil eksikliğinden dolayı iletişim kuramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türk erkek öğrencilerinin daha fazla mağdur konumunda olmaları ise hâlihazırda kendi aralarında gerçekleşen zorbalık olaylarına ek olarak kendi sınıf düzeylerinde yaşça büyük Suriyeli öğrencilerin de bulunmasına karşılık kendilerini koruma ve problem çözme becerilerinin yeterli olmaması mağduriyetlerine etki ettiği düşünülmektedir.

Türk öğrencilerin dersten kaçma durumlarına göre, zorbalık boyutunda dersten kaçan öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptığı görülürken; Suriyeli öğrencilerin okuldan kaçma durumlarında hiçbir zorbalık davranışının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mağdur olma durumlarında ise genel olarak okuldan kaçan Türk öğrenciler daha fazla zorbalığa maruz kalırken özellikle fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma zorbalık davranışlarında daha fazla mağduriyet yaşamaktadırlar. Derslerden kaçan Suriyeli öğrenciler ise, söylenti çıkarma ve yayma davranışı dışındaki diğer zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar.

Tartışma bölümünün ileriki kısımlarında öğrencilerin okuldan kaçma durumu ile zorbalıkta bulunma ve zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen verilerin tartışılmasında belirtileceği üzere; yapılan literatür taramasına göre zorba ve mağdur öğrencilerin okul ve derslerden kaçtığı belirtilmektedir (Batsche & Knoff, 1994; Berthold & Hoover, 2000; Patchin, 2017). Ancak özellikle Suriyeli zorbalık davranışlarında bulunan öğrencilerin dersten kaçma ile ilişkisi görülmemesi ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin derslerden kaçması; zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerin okula yönelik ilgi ve disiplin eksikliğini akla getirmektedir. Zorbalığa maruz kalan

öğrencilerin ise derslerden kaçmanın zorbalıktan uzaklaşması olarak yorumlanabilmektedir.

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası ilk başladıkları okul durumlarına göre, daha önce başka okulda okumuş olan öğrencilerin daha fazla zorbalık davranışlarında bulundukları tespit edilmiştir. Mağdur olma durumunda ise mevcut okullarında ilk öğrenimlerine başlayan öğrencilerin zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları görülmektedir. Daha önce başka okulda okumuş olan öğrencilerin mevcut okullarında daha fazla zorbalık davranışı sergilemeleri öğrencilerin önceki okullarında da zorbalık davranışı sergilediklerini ve mevcut okullarında da davranış sorunlarının devam ettiğini düşündürmektedir. Mağdur durumunda ise ilk öğrenimlerine mevcut okullarında başlayan Suriyeli öğrencilerin zorbalıktaki mağdur konumlarını değiştiremediklerini akla getirmektedir. Zorbalığa maruz kalan bir öğrencinin mağduriyetini sonlandırmak için bireyselde öğrencinin psikolojik olarak güçlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında okul içerisinde geliştirilecek politikaların uygulanması ve öğrencilerin bilinçlenmesi önemlidir. Bu nedenle zorbalığa yönelik kapsamlı çalışmaların uygulan(a)maması, öğrencilerin mağduriyet durumlarını değiştirmelerine olanak sağlayamayacaktır.

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası kampta kalma durumlarına göre, kampta kalmamış öğrencilerin daha fazla sözel zorbalık davranışları sergiledikleri görülmektedir. Mağdur boyutunda ise kampta kalmamış öğrencilerin tüm zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Kampta kalan öğrencilerin Türkçe diline yönelik eğitim aldıkları daha önce belirtilmişti. Bu nedenle dil bariyeri ile okula başlamış olan öğrencilerin, uyruklarına ve dil eksikliğinden kaynaklı zorbalık davranışlarına maruz kaldıkları düşünülebilir. Bunun yanı sıra sözel zorbalık davranışlarını daha fazla uygulayan

öğrencilerin de kendilerini yeteri kadar ifade edememelerinden dolayı sözel zorbalığı daha fazla uyguladıkları düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası kampta okula gitme durumlarına göre, öğrencilerin zorbalık davranışlarında bir farklılık görülmezken kampta yaşarken okula gitmemiş olan öğrencilerin daha fazla sözel zorbalık davranışlarına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Kampta konakladıkları süre boyunca okula gitmiş olan öğrenciler, eğitim ortamında yalnızca kendi uyruklarından öğrencilerle birlikte eğitim görmektedirler. Bu durumun okula uyum sürecini kolaylaştırabileceği tahmin edilmektedir. Ancak öğrencilerin kampta okula gitmeden direkt olarak devlet okullarında öğrenime başlamaları, alışma süreçlerini ve yerel halk ile iletişimlerini zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Buna karşılık kampta okula gitmiş ya da gitmemiş olmanın öğrencilerin zorbalık davranışlarını önlemede ya da artırmada bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ZTÖ'den aldıkları puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin zorbalık davranışlarını erkek öğretmenlere nazaran daha fazla önemsediği ve zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri, insancıl ve disiplinci tutumların ise erkek ve kadın öğretmenler arasında benzer seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumlarının cinsiyete ait verileri "Hipotezlerin sınanmasına ilişkin bulguların tartışılması" bölümünde detaylı olarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre, akran zorbalığına yönelik tutumlarında yalnızca evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere nazaran daha uygun disiplin yöntemleri uyguladıkları görülmektedir. Literatür taramasında direkt olarak öğretmenlerin medeni durumlarının akran zorbalığına yönelik tutumları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Kayabaşı ve Cemaloğlu'nun (2007), öğretmenlerin

kullandıkları disiplin yöntemlerinin değişkenlere göre farklılaşmasının araştırıldığı çalışmada evli öğretmenlerin ilk derslerde sınıf kurallarını açıkça belirtmekte ve bunlara kesinlikle uyduklarını, beklenti ve duygularını paylaştıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca psikolojik güvenliklerine önem verdikleri ve sıkı kontrol sağlamak yerine insancıl öğrenme ortamı oluşturdukları belirtilmektedir. Şirin ve Cebeci'nin (2017) araştırmasında, evli öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha olumlu tutumlar sergilediği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin okul performanslarına yönelik birçok araştırma yer almaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin medeni durumlarının okul performansları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir (Azader, 2012; Clark, 2006). Ayrıca öğretmenlerin medeni durumları iş tatminiyetlerine göre de farklılık göstermemektedir (WU Huei-Jane and You-I WU, 2001; Bhuyan and Choudhary (2003). Çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin medeni durumlarının etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin evli ya da bekâr olmasının tutumlar üzerinde farklılık göstermediği ortaya konulmuştur (Özdemir ve Dil, 2013).

Çalışmamız sonucunda elde edilen bulgular, diğer literatür çalışmaları ile farklı kısımlarda paralellik göstermektedir. Tutumların medeni duruma göre farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar ile çalışmamız sonucunda evli öğretmenlerin daha uygun disiplin yöntemleri sergilemesi kısmen uyuşmaktadır. Çalışmamızda evli öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocuğu olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 10). Buna göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendi çocuklarında disiplin yöntemleri üzerine daha fazla deneyim sahibi olmalarının okul içerisinde de uygulayabilmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Diğer tutumların medeni duruma göre farklılık göstermemesi ise öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olmaksızın zorbalığa karşı ortak bir anlayışın olduğunu göstermektedir.

5.3. Hipotezlerin Sınanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

"Türk öğrenciler akran zorbalığında daha çok zorba rolünde bulunmaktadır." yönündeki birinci hipotezimizi, "Suriyeli öğrenciler akran zorbalığında daha çok mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki ikinci hipotezimizi ve "Suriyeli öğrenciler sözel ve dışlama zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar." yönündeki üçüncü hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Çalışmamızda elde edilen sonuçlarda; Türk öğrencilerin AZÖ'ye göre ölçeğin tüm alt boyutlarında Suriyeli öğrencilerden daha fazla zorba rolünde oldukları görülerek birinci hipotezimiz desteklenmiştir. Türk öğrencilerin eşyalarına zarar verme zorbalık davranışı dışındaki diğer zorbalık davranışlarının hepsinde Suriyeli öğrencilerden daha fazla mağduriyet durumları söz konusudur. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin daha fazla mağdur rolünde olmaları yönündeki ikinci ve üçüncü hipotezlerimiz ise desteklenmemiştir.

Yapılan literatür taramasında Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında zorbalık davranışlarına yönelik yapılmış nicel çalışmalara pek rastlanmamıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerle nicel yapılmış olan bir çalışma Atamtürk (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışları sergiledikleri görülmüş, Suriyeli öğrenciler de Türk öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerle yapılmış birçok nitel çalışma bulunmaktadır. Uyanık'ın (2019) rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre yaptığı bir çalışmada, öğretmenler tarafından Suriyeli öğrencilerde öfke kontrol problemi olduğu, şiddet eğilimlerinin çok fazla olduğu ve fazla sayıda zorbaca davranışların gerçekleştiği belirtilmiştir. Emiroğlu (2018) öğretmen görüşlerine dayanarak yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenler Suriyeli öğrencilerin şiddet eğiliminde olmaları, çete kurmaları ve saldırgan tutum sergilemelerinden dolayı

sorunlar yaşadıklarından bahsetmiştir. Aynı zamanda Türk velilerin Suriyeli öğrencilerin kendi çocuklarını ezdiklerinden dolayı şikâyet ettiklerini belirten öğretmenler, velilerin haklı olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarının eşyalarını aldıklarından dolayı sıkıntı yaşadıklarını da belirtmişlerdir (Emiroğlu, 2018). Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde ise veliler çocuklarının zorbalığa maruz kaldıklarını ve başlarının belaya girmemesi için okula gönderemediklerini belirtmişlerdir (HRW, 2015). Okul öğretmenleriyle ve Türk velilerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli öğrencilerde görülen zorbalık davranışlarının daha çok sorun oluşturduğu, Suriyeli velilerle yapılan görüşmelerde de Türk öğrencilerde görülen zorbalık davranışlarının daha çok sorun oluşturduğu görülmektedir. Bu nitel çalışmalarda algı ve tutumların etkisi çalışma sonuçlarını etkileyebilmektedir. Suriyelilere yönelik tutumlar, ayrımcılık, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki devlet okullarına gelmesiyle gerçekleşen uyum problemi ve yaşadıkları baş etme güçlükleri gibi sorunların değerlendirilememesi gibi nedenler çalışma sonuçlarını farklılaştırmaktadır. Bu araştırmanın birinci hipotezi, tek nicel çalışma olan Atamtürk'ün (2019) çalışmasının sonucuyla paralellik göstermektedir.

İkinci ve üçüncü hipotezlerimizde Suriyeli öğrencilerin daha fazla mağdur, sözel ve dışlama zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaları beklenmekteydi. Suriyeli öğrencilerin ülkemize uyum sürecinde yerel halktan öğrencilerin uyruklarına yönelik sözel saldırı ve dışlamalara maruz kaldıkları görülmektedir (Ercan, 2018; HRW, 2015). Suriyeli veliler ve öğretmenlerle yapılan bir çalışmada veliler, Türk öğrencilerin çocuklarına "Suri Suri" gibi lakaplar takarak dalga geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık kurmak istemediklerini dile getirmişlerdir (Aykut, 2019). Bunların yanı sıra Türk Kızılay Toplum Temelli Göç Programları Koordinatörlüğü bünyesinde geçici koruma altında bulunan Suriyeli bireylerle çalışma

sürem (1 yıl) boyunca, sosyal çalışmacı ve psikologlara çocukların okulda karşılaştıkları zorbalık davranışlarına yönelik başvuruda bulunan çok sayıda Suriyeli aile olmuştur. Ayrıca devlet okullarında verdiğimiz psiko-eğitimler ve projelerimiz süresince Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında gerçekleşen sıkıntılar da gözlemlenebilmiştir. Özellikle okul yönetiminin ve öğretmenlerin iki grup arasında çok fazla çatışma olduğunu, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin uyruklarına, Türkçe konuşma şekillerine yönelik sözler sarf ettiklerini ve beraber aktiviteler yapmadıklarını dile getirmekteydiler. Bu nedenler doğrultusunda oluşturulan ikinci ve üçüncü hipotezimiz çalışmada elde ettiğimiz sonuçlara göre desteklenmemiştir.

Bunun bir sebebi çalışmaya katılmış olan ergenlik dönemlerindeki ortaokul Türk öğrencileri kendi içlerinde hâlihazırda zorbalık davranışları sergilemekte ve bu davranışlara maruz kalmaktadırlar. Bunlara ek olarak çalışmamızda belirlenen okullarda veri toplama araçlarının uygulanması sırasında birkaç öğretmenin sınıf içerisinde yaşça büyük Suriyeli öğrencilerin bulunmasından kaynaklı Türk öğrencilerle aralarında sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumlar Türk öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetleri açıklayabilir. Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada bazı öğretmenlerin Suriyeli çocukların bir kısmının sınıftaki öğrencilerden büyük olması nedeniyle okul kurallarına ters hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin de Suriyeli öğrencilerin kendi içerisinde çete kurmalarına ve diğer öğrencilere yönelik zorbalık davranışları sergilediklerine dair ifadeleri yer almaktadır (Erol Emiroğlu, 2018). Bu nedenle daha fazla Suriyeli öğrencilerde beklenen mağduriyet durumlarının Türk öğrencilerde daha çok görülmesi; kendi içlerinde gerçekleşen zorbalık davranışlara ek olarak sınıflardaki yaş düzensizliği ve Suriyeli öğrencilerin sergiledikleri zorbalık davranışlarının etkisi olabileceği düşünülmektedir.

"Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığı davranışlarından biri olan fiziksel zorbalık davranışında daha fazla zorba rolünde bulunmaktadır." ve "Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran akran zorbalığında daha fazla mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki dördüncü hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla fiziksel zorbalıkta bulunduğu, eşyalarına zarar verme alt boyutu dışında tüm zorbalık türlerinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla mağdur rolünde olduğu bulunmuş ve dördüncü hipotezimiz desteklenmiştir.

Literatürde yer alan bir çok çalışma, erkek öğrencilerin daha çok zorba davranışlar sergilediklerini belirtmektedir (Craig, 1998; Elliott, 2002; Wang vd., 2009). Gökkaya ve Sütçü'nün (2017) yaptığı çalışmada da zorbalık davranışlarının her türünde erkeklerin oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak zorbalık türü çeşitlerine göre cinsiyette farklılaşmaların olması da söz konusudur. Daha önce yapılmış olan araştırmalara göre, erkek öğrencilerin doğrudan zorbalık olan fiziksel ve sözel zorbalığa kızlardan daha çok başvurduklarını ortaya koymuştur. Kızların ise fiziksel zorbalıktan ziyade daha çok yapılmayan bir şeyle suçlama, söylenti yayma, gruptan dışlama, arkadaşlık ilişkilerini manipüle etme gibi dolaylı zorbalık yöntemlerini uyguladıkları belirtilmektedir (Borntrager vd., 2009; Card vd., 2008; Craig, 1998; Elliott, 2002; Olweus, 1996). Kale ve Demir (2017) ise, AZÖ'yü kullanarak yaptığı çalışmada zorbalık davranışlarında cinsiyete göre bir farklılık bulamamışlardır.

Bazı çalışmalarda, erkeklerin zorba davranışlar sergilediği kadar mağdur olma durumunda da daha fazla oldukları görülmektedir (Olweus, 1996; Nansel vd., 2001). Gökkaya ve Sütçü (2017) de, erkeklerin kız öğrencilerden daha fazla mağdur konumunda

olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bir çalışmada mağdur rolünde olan öğrencilerde önemli oranda cinsiyet farklılığı görülmese de, erkek öğrencilerin özellikle fiziksel zorbalığa daha çok uğradıkları rapor edilmiştir (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006). Kale ve Demir (2017) ise erkek ve kızlar arasında mağdur olma durumunda farklılaşmadıklarını belirtmiştir.

Cinsiyetlere göre farklılaşan bu rollerin davranım bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da fiziksel zorbalık gibi doğrudan zorbalık davranışlarını içermektedir. Dolaylı zorbalıklar söz konusu olduğunda kız öğrencilerin erkeklerle eşit oranda zorbalıkta bulunması mümkün olduğu belirtilmektedir (Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001). Bunun yanı sıra erkeklerin evrimsel gelişim süreçlerinde sahip oldukları saldırgan davranışlar ve bu doğrultuda fiziksel güç ve savunma mekanizmaları gelişmiştir. Kızların ise arkadaşlık ilişkilerini daha çok önemsemeleri ve aksi durumlarda gruptan dışlama gibi davranışları veya olayları daha çok konuşarak halletme yolunu seçtikleri düşünülebilir (Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Christov-Moore vd., 2014). Bu doğrultuda erkeklerin grupta ve akran ilişkilerinde belirgin yer sağlamak, güç oluşturmak için yine erkekleri hedef almasına neden olmakta bu da erkekleri hem zorba hem de mağdur konumuna yerleştirmektedir. Bu nedenle çalışmamızda elde edilen bulgular araştırmalarla paralellik göstermektedir.

"Türk ve Suriyeli öğrencilerin yaşları arttıkça daha fazla zorba ve mağdur rolünde bulunmaktadır." yönündeki beşinci hipotezimizi sınamak için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türk öğrencilerde yaş arttıkça genel zorba davranışı ve alt boyutta dışlama davranışı artmakta, Suriyeli öğrencilerde ise yaş arttıkça sözel zorbalık azalmaktadır. Zorbalığa maruz kalma ile yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında da Türk öğrencilerin yaşları arttıkça fiziksel zorbalık davranışlarına daha fazla maruz

kaldıkları görülürken, Suriyeli öğrencilerde yaş değişkeni ile zorbalık davranışlarına maruz kalma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla hipotezimiz Türk öğrencilerin verilerine göre desteklenirken Suriyeli öğrenciler açısından desteklenmemiştir.

Literatüre göre bazı çalışmalarda zorba davranışlarının yaşla beraber arttığı, mağdur olma durumlarının ise azaldığı görülmektedir (Beldean Galea vd., 2010; Izğır, 2019; Pişkin, 2002; Scheithauer vd., 2006). Okul öncesi çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların sergiledikleri fiziksel zorbalık davranışlarının ileriki yaşlarda azalarak yerini sözel ve dolaylı zorbalık davranışlarına bıraktığı gözlemlenmiştir (Scheithauer vd., 2008). Baldry ve Farrington (2000) ise, 11-14 yaşları arasındaki öğrencilerle yaptığı araştırmasında zorbalık davranışlarının yaşlar arasında farklılığına rastlamamıştır. Ancak suça eğilimin yaş ile beraber arttığını gözlemlemiştir. Gökkaya ve Sütçü (2017), AZÖ'yü kullanarak yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerde daha çok zorba-kurban rollerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Kale ve Demir (2017) ise, çalışmalarında 4. sınıf öğrencilerin zorba davranışlarını 3. sınıf öğrencilere göre nazaran daha fazla sergilediğini belirtmektedirler.

Mağdur olma durumuna göre ise Şirvanlı Özen'in (2006) 6-10. sınıf öğrenciler arasında yaptığı çalışmada, genel olarak öğrencilerin zorbalık davranışlarındaki mağduriyetinin yaşlarının artmasıyla düşüşe geçtiğini tespit etmiştir. Cinsiyetlere göre de kızların mağdur rollerinde düşüş gözlerken erkek öğrencilerin yaşlarının artışı ile mağdur olma durumları arasında bir değişiklik gözlemlenmediğini belirtmektedir (Şirvanlı Özen; 2006) Rigby ve arkadaşları (1997) da, fiziksel zorbalığa maruz kalmanın yaşla beraber azaldığını belirtmektedirler. Mynard ve Joseph'in (2000) 9-11 yaşları arasındaki çocuklarla

yaptığı çalışma ise zorbalığa maruz kalma ile yaş düzeyi arasında bir farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Türk öğrencilerin yaşları arttıkça hem zorba hem de mağdur rollerinin arttığı tespit edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin ise sözel zorbalık davranışları azalırken mağdur olma durumlarının değişmediği görülmektedir. Literatüre göre çalışmalarda elde edilen sonuçlar birbirinden farklılık göstermekte ve bazıları çalışmamız sonucu elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Türk öğrencilerin mağdur olma durumlarındaki artış ve Suriyeli öğrencilerde ise durumunu koruması; öğrencilerin kendilerini korumada güçlük çektiklerini düşündürmektedir. Buna ek olarak bazı sınıflarda Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere göre yaşlarının daha büyük olması Türk öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet durumlarına etki ettiği söylenebilir.

Akran zorbalığı ergenlik dönemine doğru baş gösteren önemli bir sorundur. Bu yaşlar zıtlaşma, saldırgan tutumlar, arkadaş gruplarına dâhil olabilme ve tehlikeli davranışların arttığı dönemlerdir. Bunların öğrenciler arasındaki zorbalık davranışlarına yaşların artması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasının aksine mağdur düzeyinde görülen artış ise öğrenciler arasındaki iletişim eksikliği, kendini ifade edememe, kendilerini korumada yetersiz kalmaları, Suriyeli ve Türk öğrencilerin arasındaki yaş farklılıklarından kaynaklı problem çözme becerilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

"Okuldan kaçan Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma ve zorbalığa maruz kalma düzeyleri artmaktadır" yönündeki altıncı hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında okuldan kaçan Türk öğrencilerin zorba ve mağdur olma düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin ise sadece mağdur

olma düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla hipotezimiz Türk öğrencilerin verilerine göre desteklenirken Suriyeli öğrenciler açısından kısmen desteklenmiştir.

Yapılan literatür araştırmalarında okulda kendini güvende hissetmeyen öğrencilerin okuldan kaçtıkları ve/veya okulu bıraktıkları gözlemlenmiştir (Batsche & Knoff, 1994; Berthold & Hoover, 2000; Bullock, 2002). Bir çalışmada 12-17 yaşlar arası 500 bin öğrencinin güvenlik endişesi nedeniyle ayda en az bir kere okuldan kaçtığı tespit edilmiştir (Patchin, 2017). Bunun yanı sıra zorbalıkta bulunan öğrencilerin de derslerden kaçtığı ve düşük akademik performansa sahip olduğu gözlemlenmektedir (Camodeca, Goossens, Terwogt & Schuengel, 2000; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010). Bu nedenle zorba ve mağdur durumunda olan öğrencilerin okuldan kaçma tutumu sergilemeleri yönündeki sonuçlarımız, literatür çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlarda okuldan kaçan Türk öğrencilerin zorba düzeyinde yalnızca fiziksel zorbalık davranışlarında farklılık görülmesi ve Suriyeli öğrencilerde hiçbir farklılaşmaya rastlanmaması; aslında öğrencilerin zorbalık davranışı sergilemesinden daha çok disiplin ve davranış sorunları ile okula yönelik ilgilerinin olmaması nedeniyle okuldan kaçma davranışları sergilediklerini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra okuldan kaçan Türk ve Suriyeli öğrencilerin mağdur düzeylerinde görülen artış mağduriyetlerini azaltmak ve yaşadıkları durumlardan uzaklaşma olarak değerlendirilebilmektedir.

"Zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan Türk ve Suriyeli öğrenciler düşük ders notuna sahiptir." yönündeki yedinci hipotezimizi sınamak için geçen yıl yıl sonu not ortalamalarına göre Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Türk öğrencilerde düşük not ortalaması olan öğrencilerin daha yüksek not ortalaması olan öğrencilere nazaran sadece eşyalarına zarar verme davranışında daha fazla zorba rolünde oldukları görülmektedir. Suriyeli öğrencilerde ise zorbalık davranışında bulunma ile not

ortalaması arasında ilişki belirlenmemiştir. Zorbalığa maruz kalma açısından ise Türk ve Suriyeli öğrencilerde not ortalamasına göre bir farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla yedinci hipotezimiz yalnızca zorbalık boyutunda Türk öğrencilere göre kısmen desteklenmiştir.

Literatüre göre zorbalıkta bulunan öğrencilerin derslerinde başarısız oldukları ve kendilerini de başarısız olarak tanımladıkları görülmektedir (Cook vd., 2010; Pekel Uludağlı & Uçanok, 2005; Wolke vd., 2013; Wolke & Lereya, 2015). Mağdur olan öğrenciler ise okulda maruz kaldıkları zorbalık davranışları okul iklimini etkilemektedir. Ayrıca güvenlik korkuları okulda devamsızlık yapmalarına neden olmakta ve akademik performanslarını da etkilemektedir (Al-Raqqad, Al-Bourini, Al Talahin & Aranki, 2017; Olweus, 1994a). Bunun yanı sıra yaşadıkları problemleri kendi başlarına atlatmaya çalışmaları da motivasyonlarına etki etmekte bu da derslerinde düşüşe ve başarısızlıklarına neden olabilmektedir (Boulton & Underwood, 1992; Hazler, Hoover & Oliver, 1992; Kumpulainen vd., 2001; Olweus, 1978).

Çalışmamızın sonucunda en önemli etkenin, notlara göre eşit dağılımın olmaması ve bu durumun istatistiksel olarak güvenilirliği azaltması olduğu düşünülmektedir. Suriyeli öğrencilerde yüksek not ortalamasına sahip öğrenci sayısının (yıl sonu not ortalamasına göre; 70-100 not ortalaması n=6, birinci dönem not ortalamasına göre; 70-100 not ortalaması n=3) az olması, Türk öğrencilerde ise düşük not ortalamasına sahip öğrenci sayısının (yıl sonu not ortalamasına göre; 0-59 not ortalaması n=26, birinci dönem not ortalamasına göre; 0-59 not ortalaması n=26) az olması sonucu etkileyen önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlasının not ortalamasının düşük olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7.). Ancak göç öncesinde Suriye'de okula gittiğini belirten

öğrencilerin %29,6'sı not ortalamasını pekiyi, %48,1'i iyi, %22,2'si orta olarak tanımlamıştır (Bkz. Tablo 8.). Bu veriler ışığında Suriye'de okula gitmiş ve eğitim görmüş öğrencilerin ders başarılarının Türkiye'de düşüşte olduğu aşikârdır. Ancak bunun sadece akran zorbalığındaki rollerinden kaynaklı olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Ülkemizde yapılmış olan çalışmalar Suriyeli öğrencilerin eğitim alanında büyük sıkıntı çektiklerini kanıtlamaktadır (Emin, 2016; Ercan, 2018; HRW, 2015). Bunlar Türkçe dil eksikliğinden kaynaklı dersleri anlamamalarına, zorbalığa maruz kalmaları ve okul dışında çalışma durumları nedeniyle okulda devamsızlıklarının olması da ders başarılarına etki edebilmektedir (Emin, 2016; Ercan, 2018; Kılıç ve Tahmaz, 2016; HRW, 2015; Şahin ve Şener, 2019; UNICEF, 2014).

"Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin zorbalıkta bulunma ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri azalacaktır." yönündeki sekizinci hipotezimizi sınamak için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin zorbalığa yönelik sergiledikleri karşı ve insancıl tutumlar Türk öğrencilerin dışlama ve eşyalarına zarar verme tarzı zorba davranışlarını, sergiledikleri merhametli tutumlar da Suriyeli öğrencilerin söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme tarzı zorba davranışlarını azaltmaktadır. Ancak öğretmenlerin sergiledikleri merhametli tutum arttıkça Türk öğrencilerin sözel zorbalık tarzı davranışları da artmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin ilgili, merhametli ve insancıl yaklaşımlarının Türk öğrencilerin eşyalarına zarar verme tarzı zorbalığa maruz kalmalarını azaltmaktadır. Ancak öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri insancıl tutumları arttıkça Suriyeli öğrencilerin dışlamaya maruz kalmaları da artmaktadır. Tüm bu sonuçlara göre sekizinci hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Literatüre bakıldığında direkt olarak öğretmen tutumları ile öğrencilerin zorbalıktaki rolleri arasındaki ilişki ve etkisinin incelenmemesine rağmen öğretmen tutumlarına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Glover ve arkadaşlarının (2000) yaptığı çalışmadaki öğrencilerin %21'inin zorbalık durumlarını öğretmenlerine anlattıklarında durumla ilgilenmeyeceğini belirtmişlerdir. Bosworth ve arkadaşlarının (1999) yaptığı çalışmada ise ortaokul öğrencileri öğretmenlerinin zorbalık karşısında bir tutum sergilemedikleri için durumlarını kimseye anlatamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalarda öğretmenler mesleki deneyimlerine rağmen akran zorbalığına yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtilmişlerdir (Bauman & Hurley, 2005; Kennedy, Kevorkian & Russom, 2012). Duy (2013) ilkokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sözel zorbalık davranışlarını daha ciddiye aldıkları görülmüştür. Ayrıca doğrudan zorbalık olaylarına, dolaylı zorbalık olaylarından daha fazla müdahale ettikleri görülmektedir (Duy, 2013).

Bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin okul bünyesinde ve ilişkili alanlarda gerçekleşen zorbalık olaylarına yönelik tutumlarının büyük etkisi olduğu kaçınılmazdır. Öğretmenlerin zorbalık karşısındaki ilgisiz ve acımasız tutumlarının, zorbalık hakkındaki algı ve zorbalığı fark etme becerilerine göre öğrencilerin zorbalıktaki rollerinin şekillenmesi ve pekişmesine neden olabildiği düşünülmektedir.

Diğer taraftan elde edilen sonuçlara göre iki grupta da doğrudan zorbalık davranışlarının öğretmenlerin olumlu tutumları ile ilişkisi bulunamamıştır. Aksine Türk öğrencilerin sözel zorbalık davranışlarında Suriyeli öğrencilerin de dışlama zorbalık davranışına maruz kalmasında artış gözlemlenmiştir. Akran zorbalığına müdahale planlarında da belirttiğimiz gibi, akran zorbalığına efektif müdahaleler gerçekleştirebilmek için belirlenen her bir alandaki müdahalelerin aynı seviyede uygulanması gerekmektedir.

Bu alanlar, okul bünyesinde, sınıf bünyesinde, toplum düzeyinde ve ailelerin yapması gerekenlerdir. Bu çalışmada incelediğimiz öğretmen tutumları akran zorbalığına müdahale kısmının yalnızca bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle Türk öğrencilerde gözlemlenmiş olan sözel zorbalık davranışı ve Suriyeli öğrencilerdeki dışlama zorbalık davranışına maruz kalma durumlarındaki artış, öğretmen tutumlarının zorbalığa müdahalede tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmanın gerçekleştirildiği 6 okulda yaklaşık 400 öğretmen bulunmaktadır. Ancak veri toplama sırasında çalışma konusunun akran zorbalığı ve Suriyeli öğrenciler üzerine olması, öğretmenlerin tereddüt ve endişe etmesine neden olarak birçok öğretmenin çalışmaya katılımına engel olmuştur. Katılım sağlamış olan öğretmenlerin de sorulara tereddütle ve tamamıyla gerçekçi cevap vermemiş olma durumu söz konusu da olabilmektedir. Bu tereddütler, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkileri de akla getirebilmektedir. Akran zorbalığında önemli bir yer tutan öğretmen tutumları için öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu ve sağlam olması gerekmektedir. Ancak Suriyeli öğrencilerle iletişim kurma zorluğunun yanında sınıf iklimini yönetebilmek kolay değildir. Bu nedenle kurulamayan sağlıklı iletişim akran zorbalığına müdahalenin önüne geçebilir.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin olumlu tutuları ile eşyalarına zarar verme zorba ve mağdur durumlarındaki azalma da söz konusudur. Eşyalarına zarar verme davranışı, doğrudan zorbalık davranışları gibi gözlemlenebilmesi daha kolaydır. Müdahalesinin de fiziksel ve sözel zorbalığa nazaran daha kolay olduğu düşünülmektedir. Zorbalık davranışlarının içerisinde yaygın olan davranış, sözel zorbalık olduğu görülmektedir ve gerçekleştiği yerler okul içerisinde olduğu gibi okul dışında da olabilmektedir (Waseem & Nickerson, 2020). Sözel saldırıların çocukların çevresinde gerçekleştiği inkâr edilemez ve günlük yaşamlarında aile, arkadaş, okul ortamı ya da çevreleri tarafında sürekli

yapılmaktadır. Fortin ve Chamberland (1995) sözel istismarın jenerasyonlar arası aktarıldığını dile getirmektedirler. Bu nedenle çevrenin, sözel zorbalık davranışında büyük bir etkisi olduğu açıktır. Ancak eşyalarına zarar verme davranışı okul dışında da gerçekleşebileceği gibi okul içerisinde ve ders aralarında olması daha olasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin eşyalarına zarar verme zorbalık davranışları karşısında sergileyebilecekleri olumlu tutumlar zorba ve mağdurluk durumlarına olumlu yönde etki edebileceği düşünülmektedir.

"Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları arttıkça Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır." yönündeki dokuzuncu hipotezimizi sınamak için öğrencilerin not ortalamalarına göre Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere karşı sergiledikleri ilgili, insancıl, merhametli ve karşı tutumlar Türk öğrencilerin not ortalamalarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri ilgili tutumların ise Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz Türk öğrencilerin verilerine göre desteklenirken Suriyeli öğrenciler açısından desteklenmemiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin zorbalığa karşı sergiledikleri önemseyen ve merhametli olumlu tutumlarının Türk öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettikleri görülmüştür. Yapılan literatür taramasında direkt olarak zorbalığa yönelik öğretmen tutumlarının öğrencilerin akademik performanslarına etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak Uluğ, Özden ve Eryılmaz'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin anlayışlı, ilgili, yardımsever, merhametli ve destekleyen gibi olumlu tutumları, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin merhametli tutumlarının sınıfın pozitif iklime sahip olmasını ve bu sayede

öğrencilerin de akademik performanslarında önemli bir etki faktörü oluşturduğu belirtilmiştir (Tandler, Kirkcaldy, Petersen & Athanasou, 2019).

Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önemsemeleri, zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere gösterdikleri merhametli tutumlar, öğrencilerin derslerine yönelerek akademik performanslarını daha iyi bir noktaya getirebilecekleri görülmektedir.

Bunlara karşılık Suriyeli öğrencilerin akademik başarısında bir düşüş söz konusudur. Öğretmenlerin zorbalık karşısındaki ilgili tutumlarının da yeterli olmadığı düşünülebilir. Ancak akademik başarının düşüşünde tek bir etkenin varlığından söz etmek doğru olmayacaktır. Öncelikle Suriyeli öğrencilerin not ortalamaları çoğunlukla 50-69 arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle mevcut durumda hâlihazırda Suriyeli öğrencilerin not ortalamalarının düşüklüğü söz konusudur. Bunların başlıca sebepleri daha önce de bahsedildiği üzere Türkçe dil eksikliği, travmatik yaşantıları, uyum problemleri ve zorbalık olayları olabilmektedir. Bunlara ek olarak Suriyeli öğrencilerin mevcut dil problemi, akademik başarılarında en büyük etken iken öğretmenlerle kuramadıkları sağlıklı iletişim de öğrencilerin derslerine yönelik motivasyonunu etkileyebileceği düşünülmektedir.

“Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik sergiledikleri karşı tutumları daha olumlu düzeydedir.” yönündeki onuncu hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kadın öğretmenlerin zorbalık davranışlarını erkek öğretmenlere nazaran daha fazla önemsediği ve zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencilere karşı daha olumlu ve merhametli tutumlar sergiledikleri belirlenmiş ve bu yöndeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilemesi ZTÖ'yü kullan Dursun Baluniye (2007), Özbilen ve arkadaşları (2007) ve Yaman ve Ceylan'ın (2017) yaptıkları çalışmalarca da desteklenmektedir. Green, Shriberg ve Farber'ın (2008) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran zorbalık olaylarını daha ciddi olarak değerlendirdiği, sorunlu semptomları problemli olarak tanımladığı ve daha fazla psikolog ya da sosyal çalışmacı gibi kişilerden yardım arayışında olduklarını ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra Çınkır ve Kepenkçi Karaman (2003), okul yöneticilerinin okulda gerçekleşen zorbalık olaylarına karşı müdahale yöntemlerinde kadın yöneticilerin fiziksel zorbalığa karşı daha duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Akar Çevlik'in (2013) de okul yönetici ve öğretmenlerinin zorbalık karşısındaki tutumlarına yönelik araştırması, kadın öğretmenlerin her bir zorbalık türünü erkek öğretmenlerden daha fazla zorbalık davranışı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Zorbalık olaylarına müdahale etme durumunda da kadın öğretmenlerin daha fazla müdahale ettikleri görülmüştür (Akar Çevlik, 2013). Bu çalışmaların yanı sıra Bahadır Yılmaz ve Öz (2018), üniversite öğrencilerinin aile içi şiddete yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin aile içi şiddete yönelik şiddeti normalleştirme, genelleştirme, şiddetin nedenleri, şiddeti saklama tutumlarından aldıkları puanlara göre erkek öğrencilerden daha olumlu tutumlar sergilediklerini tespit etmiştir. Yine sağlık personellerinin cinsiyetlerine göre aile içi şiddete yönelik farkındalığın ve tutumların araştırıldığı bir çalışmada kadın çalışanların aile içi şiddete karşı tutum ve bilgilerinin erkek çalışanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür (Alazmy vd., 2011). Çocuk cinsel istismarlarını raporlamaya yönelik bir çalışmada ise erkeklerin istismar vakalarını gerçekleştiği anda raporlamalarının ve durumu tartışmalarının kadınlara göre önemli derecede daha düşük olduğunu belirtmektedir (O'Leary & Barber, 2008). Bunlara

karşılık akran zorbalığına yönelik Craig ve arkadaşları (2000), yaptıkları çalışmada öğretmen tutumlarının cinsiyete göre farklılığına rastlamamışlardır. Aynı şekilde Yiğit'in (2015) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmen tutumları ile cinsiyetler arasında farklılık gözlemlenmemiştir. Bir başka çalışmada ise kadın öğretmenlerin erkeklere göre tutumlarının daha negatif olduğu görülmüştür (Boulton, 1997). Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar, kadın ve erkeklerin zorbalık, aile içi şiddet ve çocuk istismarlarına yönelik tutum ve farkındalıklarının araştırıldığı çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Cinsiyete göre farklılaşan bu tutumlar, kadın öğretmenlerin öğrencilerdeki farklılıkları daha fazla fark edebildiği ve sıkıntı yaşadıkları durumlara karşı daha duyarlı oldukları düşünülebilir. Bunlar evrimsel süreçte kadınların biyolojik ve psikolojik yapılarına göre daha sorumluluk alan, acıma, empati duygularının ve toplum yanlısı davranışlarının daha fazla olmasından kaynaklandığı olarak söylenebilir. Bu roller arasında erkeklerin daha savunmacı ve saldırgan yapıya sahip olmaları erkek öğretmenlerin yetişkinliklerinde de kadınlardan farklı özelliklere ve düşünce yapılarına sahip olmaları, zorbalık karşısındaki algı ve tutumlarına da etki ettiği çıkarımı yapılabilir.

"Öğretmenlerin yaşı arttıkça okul zorbalığına yönelik olumlu tutumları artmaktadır." yönündeki on birinci hipotezimizi sınamak için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe zorbalıkta bulunan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere karşı yalnızca daha uygun disiplin yöntemleri sergiledikleri görülmüş ve bu yöndeki hipotezimiz kısmen desteklenmiştir.

Literatür araştırmalarına göre, ZTÖ'yü kullanarak öğretmenlerin kıdem yılı ile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Dursun Baluniye (2007) ve Yaman ve CeylanÇuha (2014), 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin en az olumlu tutum sergilediklerini

tespit etmişlerdir. İrfaner (2009), meslekteki hem genç öğretmenlerin hem kıdemli öğretmenlerin zorbalık karşısındaki tutumlarında farklılık olmadığını ve her iki grubun da zorbalık karşısında ilgisiz ve bu durumların sorumlulukları dâhilinde olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Özbilen ve arkadaşları (2017) ise, ZTÖ'ye göre öğretmenlerin kıdem yılları ile tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının, mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlerin ve kıdem sahibi öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve buna yönelik eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Bauman & Del Rio, 2005; Bauman & Hurley, 2005). Kayabaşı ve Cemaloğlu'nun (2007) yaptığı çalışmada ise, yaşça daha büyük öğretmenlerin kuralları açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere açıkladığı ve bu kuralları istikrarlı şekilde uyguladıkları görülmüştür. Gözütok (1993) da öğretmenlerin disiplin sağlamaya yönelik davranışlarını incelediği çalışmasında kıdemi yüksek öğretmenlerin daha olumlu disiplin tutumları sergilediğini tespit etmiştir.

Türk, Kardaş Özdemir ve Kerimoğlu Yıldız'ın (2017) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin çocuk sevme durumları incelenmiştir. Çocuk sevgisine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin haklarına daha fazla saygı duyabileceği, hislerini ve düşüncelerini anlayabileceği ve tutumlarının daha özenli olabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerdeki çocuk sevme durumlarının farklılık gösteren özelliklere yönelik yaş grupları analizinde yaşları artan ve özellikle 36 yaş ve üstü yaşlara sahip öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının da arttığı görülmüştür (Türk vd., 2017). Kanık'ın (2010) zorbalık karşısındaki farkındalıklarına yönelik çalışmasında, 20-29 ile 20-39 yaşındaki öğretmenlerin 50-59 yaşları arasındaki öğretmenlere göre fiziksel ve cinsel zorbalığın daha fazla farkında olduklarını tespit etmiştir. Türker'in (2012) akran zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarını incelediği araştırmasında, fiziksel zorbalığa en

fazla 21-30 yaşlarındaki öğretmenlerin müdahale ettiği görülürken, 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin en az seviyede müdahalesi olduğu tespit edilmiştir. Siber zorbalıkta ise en fazla 31-40 yaşlarındaki öğretmenler müdahale ederken, en az 51 olarak da yaş ve üstü öğretmenlerin müdahalesi bulunduğu ortaya konulmuştur (Türker, 2012).

Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlara göre ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre beklenen olumlu tutumlar tam olarak gözlemlenememiş ve bu noktalarda bazı çalışmalar ile araştırmamızın sonuçları kısmen paralellik göstermiştir. Öğretmenlerde yaş düzeyinin artması ile daha uygun disiplin tutumlarının sergilenmesi dışında bir farklılığın gözlemlenmemesinin bir nedeni, daha önce de bahsedilmiş olan çalışmalardaki gibi kıdemli öğretmenlerin bile zorbalık davranışlarına dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve farkındalıklarının düşük olduğu düşünülebilir. Ancak disiplinci tutumlarındaki farklılığa göre; öğretmenlerin yaşları ilerledikçe deneyimlerinin artmasıyla birlikte kendi stratejilerini geliştirerek mesleğe uyum, daha uygun disiplin yöntemlerini uygulayabilme, sınıf yönetimi ve tahammül düzeylerinin artabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yaşça daha büyük öğretmenlerin cezalandırıcı ve sert kurallar yerine daha uygun disiplin yöntemleri geliştirmiş oldukları çıkarımı yapılabilir.

"Çocuk sahibi olan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha istendik düzeydedir." yönündeki on ikinci hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlere nazaran zorbalık davranışlarını daha çok önemsediği ve uygun disiplin yöntemleri kullandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla hipotezimiz desteklenmiştir.

Literatürde öğretmenlerin direkt olarak çocuk sahibi olma durumu ile zorbalığa karşı tutumlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Şirin ve Cebeci'nin (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı tutumları

incelenmiştir. İstenmeyen tutumlar sınıf içi eğitim-öğretimi ve yönetimi etkileyecek davranışlar olarak ikiye ayrılmıştır. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür (Şirin ve Cebeci, 2017). Türk ve arkadaşlarının (2017) yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin çocuk sevme durumları incelenmiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olamayan öğretmenlere göre çocuk sevme düzeyleri daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Akran zorbalığına ilişkin tutumlarla ilgili bir alışmaya rastlanmasa da, çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendi çocuklarıyla bağlantılı olarak akran zorbalığına ilişkin olayları daha fazla önemsedikleri, farkındalıklarının daha fazla olabileceği, daha empatik davrandıkları söylenebilir.

"Çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları daha olumlu düzeydedir." yönündeki on üçüncü hipotezimizi sınamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin, çocukları okul çağında olan öğretmenlere nazaran daha önemseyen, merhametli ve insancıl tutumlar sergiledikleri görülerek hipotezimiz desteklenmiştir.

Bu konuda daha önce yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Wang, Christ, Mills Koonce, Garrett Peters ve Cox (2013), çocuklarının yaşına göre anne duyarlılığını inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada anne duyarlılığı; sıcak, destekleyici ve hassas tutumlar olarak değerlendirilmiştir. Çocukluğun erken yıllarından ortalarına kadar süren yüksek anne duyarlılığı çocukların dışsallaştırıcı bozuklukları engellediği görülmektedir. Çalışma sonucunda ise çocukların 3 yaşından 11 yaşa doğru ilerlediği zaman diliminde anne duyarlılığının azaldığı sonucu tespit edilmiştir (Wang vd., 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi çocuğa sahip olan öğretmenlerin kendi

çocuklarıyla bağlantılı olarak duyarlılıklarının daha fazla olabileceği olası sonucu çıkarılabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türk öğrencilerin ve Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları düşünülen akran zorbalığındaki rolleri ve öğretmenlerin akran zorbalığı karşısındaki tutumlarını belirlemek adına yapılan araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre sonuçlar belirtilmiş ve bunlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmaya 12-16 yaşları arasında 6, 7 ve 8. sınıflarda olmak üzere toplamda 245 Suriyeli ve 243 Türk öğrenci katılım sağlamıştır. Cinsiyet dağılımında iki grup arasında farklılık gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre ise Suriyeli öğrencilerin daha büyük yaşlarda olduğu görülmüştür. Aynı şekilde kardeş sayısı ve evde birlikte yaşadıkları kişi sayısına göre kişi sayıların Suriyeli öğrencilerin ailelerinde daha fazladır. Ayrıca daha çok Suriyeli öğrenciler akrabalarıyla birlikte yaşamaktadırlar. Kahramanmaraş'da yaşama durumlarına göre ise Türk öğrencilerin daha uzun süredir Kahramanmaraş'da yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin aile bilgilerine göre, Suriyeli öğrencilerin anne ve babalarının Türk öğrencilerin anne ve babalarına göre daha düşük eğitim seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber Suriyeli öğrencilerin anne ve babalarının çalışma durumu ve gelir düzeyi de Türk öğrencilerin ailelerine göre çok daha düşüktür.

Öğrencilerin okul durumlarına göre, Suriyeli öğrencilerin daha fazla sınıf tekrarı yaptıkları görülmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin okul ve dersten kaçma durumları daha fazladır. Akademik durumlarında ise Suriyeli öğrencilerin geçen yıl yılsonu ve bu yıl ilk dönem not ortalamalarına göre daha düşük akademik başarıya sahiptir.

Suriyeli öğrencilerin göç öncesi ve sonrasındaki okul yaşantı ve akademik durumlarında; öğrencilerin bir kısmının Suriye'de okula gittikleri görülmektedir. Suriye'deki ders başarılarına göre, çoğu öğrenci derslerinin iyi olduğunu belirtmektedir. Göç sonrasında öğrencilerin büyük çoğunluğu okula ilk mevcut okullarında başlamışlardır. Ayrıca göç sonrası öğrencilerin çok az kısmının kampta konakladığı ve GEM'de okuduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan 126 Türk öğretmenin demografik bilgilerinde ise kadın öğretmenler erkek öğretmenler daha fazla katılım sağlamıştır. Yaş aralığı 23-52 yaş olan öğretmenlerin çoğunluğunun evli ve çocukları olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarının bir kısmı da okul çağında bulunmaktadır. Branşlarına göre her branştan öğretmen katılım sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin Kahramanmaraş'da ortalama yaşama yıllarının yaklaşık 10 yıl olduğu görülmüştür.

6.1.2. Betimleyici Analizlere İlişkin Sonuçlar

Türk ve Suriyeli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre zorbalık davranışlarında, Türk öğrencilerde erkek öğrencilerin daha fazla zorbalık davranışı sergilediği ve maruz kaldığı; Suriyeli öğrencilerde ise dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalık davranışlarında kız öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kalmaları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin dersten kaçma durumlarında, dersten kaçan Türk öğrencilerin zorba ve mağdur rollerinin arttığı, Suriyeli öğrencilerde ise yalnızca mağdur rollerinin artışı gözlemlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar yapılan literatür taraması ile paralellik gösterirken zorbalık davranışları ile dersten kaçma durumlarının disiplin eksikliği ve okula dair ilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası okul durumlarına yönelik analizlerde, öğrenime ilk başka okulda başlayan öğrencilerin zorba davranışlarının, ilk mevcut okulda başlayan öğrencilerin ise mağdur rollerinin fazla olduğu tespit edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin göç sonrası kampta kalma durumlarının zorbalıktaki rollerine yönelik elde edilen sonuçlara göre, kampta kalmamış olan öğrencilerin sözel zorbalık davranışlarının ve zorbalığa maruz kalma durumlarının yüksekliği göze çarpmaktadır.

Kampta okula gitme durumlarında ise yalnızca mağdur boyutunda kampta okula gitmemiş öğrencilerin daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumlarının zorbalık karşısındaki tutumlarına etkisine yönelik analiz sonucunda, sadece evli öğretmenlerin zorbalık karşısında bekâr öğretmenlere nazaran daha uygun disiplin yöntemleri uyguladıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, farklı noktalarda literatür çalışmalarıyla uyuşmaktadır.

6.1.3. Hipotezlerin Sınanmasına İlişkin Sonuçlar

Çalışmamızda elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin uyruklarına göre zorbalıktaki rollerinde, Türk öğrencilerin AZÖ'ye göre ölçeğin tüm alt boyutlarında Suriyeli öğrencilerden daha fazla zorba rolünde oldukları tespit edilmiştir. Türk öğrenciler ayrıca eşyalarına zarar verme zorbalık davranışı dışında diğer zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar. Elde ettiğimiz sonuçlara göre ilk hipotezimiz desteklenirken iki ve üçüncü hipotezlerimizi desteklememiştir.

Örneklemdeki tüm öğrencilerin cinsiyetlerine göre erkek öğrencilerin sözel zorbalık dışında diğer tüm zorbalık davranışlarını kız öğrencilere nazaran daha fazla sergiledikleri ve eşyalarına zarar verme zorbalık davranışı dışında diğer tüm davranışlara daha fazla maruz kaldıkları görülmektedir. Buna göre elde ettiğimiz sonuçlar literatürde yer alan çalışmalar ve hipotezimiz ile uyuşmaktadır.

Yaş düzeylerinde ise Türk öğrencilerin yaşlarının artmasıyla zorba ve mağdur rollerinin arttığı, Suriyeli öğrencilerin yaşla birlikte yalnızca sözel zorbalık azalırken maruz kaldıkları davranışlarda bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Literatüre göre çalışmalar birbirinden farklılık göstermektedir. Ancak hipotezimiz ve elde ettiğimiz sonuçlara göre Türk öğrencilerin verileri bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin sonuçları ise daha önce yapılmış bazı araştırmalarla uyuşmakta ancak hipotezimizi desteklememektedir.

Okuldan kaçma durumlarına göre okuldan kaçan Türk öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumlarının arttığı, Suriyeli öğrencilerin ise yalnızca mağdur rollerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle sonuçlarımız Türk öğrencilerin verilerine göre desteklenirken Suriyeli öğrenciler açısından kısmen desteklemiş ve yapılmış literatür çalışmaları da sonuçlarımızla paralellik göstermiştir. Ayrıca okuldan kaçma durumunun genel olarak zorbalık davranışları sergileme ile ilişkiden ziyade öğrencilerin davranış sorunları, disiplin eksikliği ve okula yönelik ilgilerinin az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akademik başarılarına göre, düşük not ortalamasına sahip Türk öğrencilerin zorbalık rollerinin daha fazla olduğu, mağdur rollerinde ise bir farklılık olmadığı görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin not dağılımın eşit olmamasına bağlı olarak zorba ve mağdur rollerinde bir farklılık bulunamamıştır. Bu yüzden yalnızca zorbalık boyutunda Türk öğrencilere göre elde edilen sonuçlarımız literatürle uyuşurken hipotezimizi kısmen desteklemiştir.

Öğretmen tutumları ile uyruklarına göre öğrencilerin zorbalık rolleri arasında öğretmenlerin zorbalığa yönelik sergiledikleri karşı ve insancıl tutumlar Türk öğrencilerin dışlama ve eşyalarına zarar verme tarzı zorba davranışlarını azaltırken, merhametli

tutumlar sözel zorbalık davranışını artırmakta olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrencilerde ise öğretmenlerdeki merhametli tutumların söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme davranışlarını azaltmaktadır. Mağdur rollerinde ise ilgili, merhametli ve insancıl yaklaşımlar Türk öğrencilerin eşyalarına zarar verme davranışlarında maruz kalmalarını azaltmaktadır. Ancak ilgili tutumların Suriyeli öğrencilerin dışlanmaya maruz kalmalarını etkilemektedir. Bu nedenle sonuçlarımız hipotezimizi kısmen desteklerken literatürdeki çalışmalar sonuçlarımızla kısmen paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin akran zorbalığı karşısındaki tutumları ile Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik başarısı arasındaki analizler sonucunda, öğretmenlerin ilgili ve merhametli ve merhametli tutumlar Türk öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak ilgili tutumlar Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Literatür çalışmaları öğretmenlerin olumlu tutumlarının öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğunu gösterirken Türk öğrencilere ait sonuçlarımız çalışmalarla paralellik göstermiş ancak Suriyeli öğrencilerin sonuçları çalışmamızı desteklememiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul zorbalığına ilişkin tutumlarda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha fazla duyarlı olduğu, zorbalık tutumu sergileyen ve maruz kalan öğrencilere karşı daha merhametli ve olumlu tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Yapılan literatür araştırmalarına göre sonucumuz birçok çalışma ile paralellik göstermiş ve hipotezimizi desteklemiştir.

Öğretmenlerin yaş düzeylerine yönelik analiz sonuçlarında ise öğretmenlerin yaşlarının artmasıyla öğrencilere yönelik daha uygun disiplin yöntemleri uyguladıkları görülmektedir. Yalnızca disiplin tutumlarına göre elde ettiğimiz sonuçlar hipotezlerimizi

kısmen desteklerken, verilere dair diğer noktalar da daha önce yapılmış bazı çalışmalarla kısmen uyuşmaktadır.

Çocuk sahibi olan öğretmenlerin zorbalık durumlarına karşı daha duyarlı oldukları ve zorbalık davranışı sergileyen ve bunlara maruz kalan öğrencilere yönelik daha uygun disiplin yöntemleri uyguladığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bu sonuç hipotezimizi desteklemiş ve yapılan literatür araştırmalarıyla paralellik göstermiştir.

Çocuk sahibi olup çocukları okul çağında olmayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran zorbalık durumlarına karşı daha duyarlı, merhametli ve insancıl tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç hipotezimizi desteklemiş ve daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Akran Zorbalığını Önleme ve Müdahaleye Yönelik Öneriler

Akran zorbalığına yönelik önleme ve müdahale aşamasında okul yönetimi, öğretmenler, okulun diğer personelleri, öğrenciler, veliler ve topluluğun dâhil olduğu ve psikolojik temellere dayalı planların oluşturulması önemlidir. Önleme planında yer alması önerilen önemli konular olan zorbalığın tanımı, zorbalık türleri, gerçekleştiği yer ve zamanlar, zorbalık davranışlarının zorbaya ve mağdura etkileri, risk taşıyan gruplar açıkça belirtilmelidir. Bunun dışında zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerin davranışları sonucu nelerle karşılaşacağı da geliştirilen plan içerisinde yer almalıdır. Ayrıca zorbalığa maruz kalınan durumlarda öğrencilerin neler yapması gerektiğine dair bilgilendirme metinleri de belirtilmelidir. Bu belirlenen kurallar tüm gruplara açık bir şekilde bahsedilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmen ve okul personellerinin zorbalığa dair detaylı bir eğitim almaları, akran zorbalığını önleme ve müdahalede büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sınıf düzeyinde

öğrencilere belirlenmiş olan kuralları açıklaması gereklidir. Sınıf içi kuralların belirlenmesi ve uygulanması, öğrencilerin de sorumluluklarının farkında olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin öğrencilerin zorbalıktaki rollerine etkisi çalışmamız sonucunda ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın sağlam kurulması hem mağduriyet yaşayan öğrencilerin problemlerini daha kolay anlatmalarını sağlayabilir hem de zorbalıkta bulunan öğrencilerle iletişim kurarak zorbalık davranışlarına daha sağlıklı müdahale edebilirler. Bu süreçte öğretmenlerin velilerle ve topluluk üyelerinden seçilen kişilerle (sağlık, emniyet çalışanı ve/veya konuyla ilgili meslek grupları) iş birliği yapmaları da önemlidir. Bunun yanı sıra velilere verilebilecek olan etkili iletişim eğitimi, aile içerisinde çocuğun kendini ifade edebilmesi ve sorunlarına çözüm bulmada sergileyebileceği zorbalık davranışları dışında yeni iletişim yöntemleri bulmasına katkı sağlayacaktır.

Okulda bulunan psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerine ise akran zorbalığını önleme ve müdahale aşamasında önemli roller düşmektedir. Öncelik olarak öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamaları açısından öğrencilere öz farkındalık ve denetimlerini sağlayabilmeleri, sosyal bilinçlerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini ve aldıkları kararların sorumluluklarını alabilmeleri için destek sağlanması önemlidir. Bu kazanımlar öğrencilerin zorbalığa başvurmamaları ve mağdur konumuna girmemeleri için önemli bir ilk adım olacaktır.

Tüm bu noktaların da daha önce detaylı olarak “akran zorbalığı” başlığında bahsettiğimiz konuların incelenmesi ve özellikle “akran zorbalığı önleme ve müdahale çalışmaları” başlığının değerlendirilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Suriyeli Bireyler ile Türk Bireylere Yönelik Uyum Çalışmaları

Çalışmamızın ana konusu; Suriyeli öğrencilerin ve karşılaştırma grubu olan Türk öğrencilerin zorbalık rolleri, öğretmen tutumları ve bunların akademik başarılarına etkisidir. Hâlihazırda öğrencilerin kendi aralarında mevcut olan zorbalık olayları Suriyeli ve Türk öğrencilerin beraber eğitim gördüğü okullarda daha fazla gündeme gelmeye ve dikkat çekmeye başlamıştır. Buna Türk aile ve yerel halkın Suriyeli bireylere karşı bilinçli ya da bilinçdışı sahip oldukları ön yargıların öğrencilere yansımasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle temelde çözülmesi gereken bu yargılar için okul, öğrenci, veli ve toplum iş birliği burada büyük önem kazanmaktadır.

Suriyeli bireylerin Türk toplumuna kaynaşmalarında güçlük çektikleri görülmektedir. Bunun bir nedeni hem dil bariyerinin bulunması hem de toplum düzeyinde Suriyeli bireyler hakkında yanlış bilinen konular sebebiyle ön yargıların olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle okul tarafından, gerek sınıf düzeyinde gerekse okul düzeyinde Türk ve Suriyeli velilerin kaynaşabilmesi ve birbirlerini daha iyi tanıyabilmeleri açısından konferans, etkinlik ve grup çalışmalarının düzenlenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Daha önce bahsettiğimiz "ülkemizdeki Suriyeli bireyler ile ilgili doğru bilinen yanlışlar" başlığı altındaki bilgilerin Türk veliler ile paylaşılması ön yargı ve yanlış bilgilerin kırılmasında rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ancak öğrenciler sadece velilerin davranış ve düşüncelerini benimsememekte aynı zamanda öğretmenlerini de örnek almaktadırlar. Bu nedenle okul personelleri ve öğretmenlerin de bu konuda bilinçlenmesi ve Suriyeli bireylere yönelik sahip olabilecekleri ön yargıları, davranışlar ya da söylemleriyle öğrencilere yansıtmama konusunda dikkat etmeleri önemlidir.

Bunun yanı sıra öğrenciler arasında empati çalışmalarının yürütülmesi, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları zorlu süreçlerde neler hissettiklerini ve nasıl

bir durum içerisinde olduklarını anlamaları için faydalı olacaktır. Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin sınıf düzeyinde gruplarla iletişim becerileri, empati çalışmaları, farklılıklara saygı, duygularını ifade etme ve çatışma çözme becerileri gibi kazanımlar için çalışmalar yürütmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okula ve yeni ortamlara uyumu için uyum çalışmalarının yapılması da hem bireysel hem de toplum olarak uyumun daha kolay sağlanmasına olumlu katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmanın ileride yapılacak olan akran zorbalığı çalışmalarına yol gösterici ve referans, bilim dünyasına da katkı sağlamasını ümit etmekteyiz.

7. KAYNAKLAR

Abay, E., & Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri, 3*(1), 21-26.

Açıkgöz, R., Koyuncu, A. A., & Gökçen, A. A Sociological Study on The Living Conditions of The Syrian Refugees In Turkey: The Case of Elaziğ Province.

Adepoju, A. (1998). Linkages Between Internal and İnternational Migration: The African Situation International Social Sciences Journal 50: 387-195.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020a). 15 Nisan 2020 tarihinde https://ailevecalisma.gov.tr/ankara/projeler/gecici-koruma-altindaki-siginmacilara-yonelik-egitim-ve-psiko-sosyal-destek-projesi/ adresinden erişildi.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020b). 21 Eylül 2020 tarihinde http://calismaizni.gov.tr/calisma-izni-hakkinda/gecici-koruma/adresinden erişildi.

Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 27-58.

Akar Çevlik, P. (2013). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumları ve Müdahale Stratejileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Akay, Y. (2019). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Duygusal Farkındalık Etkinliklerinin Akran Zorbalığını Önlemede Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 44*(200) 205-227.

Akdoğan, N. (2019). Uluslararası Göç Kavramı Çerçevesinde Türkiye'de Göç Yönetimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Akkayan, T. (1979). Göç ve Değişme, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Aksoy, Z. (2012), "Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 5, Sayı 20, 292-303.

Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying On Students' Academic Achievement From Teachers Point of View. International Education Studies, 10(6), 44-50.

Alazmy, S. F., Alotaibi, D. M., Atwan, A. A., Kamel, M. I., & El-Shazly, M. K. (2011). Gender difference of knowledge and attitude of primary health care staff towards domestic violence. *Alexandria journal of medicine*, *47*(4).

Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019). Measuring Bullying and Victimization Among Immigrant and Native Primary School Students: Evidence From Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(2), 226-238.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1-14.

Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, (53)27–51.

Allison, S., Roeger, L., & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does School Bullying Affect Adult Health? Population Survey of Health-Related Quality of Life and Past Victimization. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *43*(12), 1163-1170.

Alomosh, A. F., Alrahoomi, S. M., Alshamsi, M. M. H., & Alani, O. D. S. (2019). Bullying Among School Students İn The Uae Society. Psychology, 9(2), 45-56.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, *53*.

Ang, R. P. (2015). Adolescent Cyberbullying: A Review of Characteristics, Prevention and Intervention Strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *25*, 35-42.

Ankara Barosu. (2016). Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancılarla İlgili Yapılacak İş ve İşlemlerin Uygulanmasına Dair Usul ve Esaslar. 27 Nisan 2020 tarihinde http://ankarabarosu.org.tr/kurullar/mhk/doc/gecici_koruma_genelge_17.3.2016.pdf adresinden erişildi.

Ansary, N. (2018). Religious-Based Bullying: Insights On Research and Evidence-Based Best Practices From The National Interfaith Anti-Bullying Summit. *Institute For Social Policy and Understanding*.

Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., & Green, S. (2015). Best Practices To Address (Or Reduce) Bullying In Schools. *Phi Delta Kappan, 97*(2), 30-35.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*(3), 212-230.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality In Orchestrating Safe Schools.

Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmet Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bahadır Yılmaz, E. , & Oz, F. (2018). Assessing the Relation Between Attitudes Towards Gender Roles and Domestic Violence of Nursing And Paramedic Students/Hemsirelik ve Acil Tip Teknikerligi Ogrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rolleri İle Aile İci Siddete Yonelik Tutumlari Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, *8*(3), 160-166.

Baldry, A. C. (2004). The Impact of Direct and Indirect Bullying on The Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Aggressive Behavior: Official Journal of The International Society For Research On Aggression, 30*(5), 343-355.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Brief Report: Types of Bullying Among Italian School Children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.

Banks, R. (1997). Bullying İn Schools. Erıc Digest. 1-6.

Barrientos, P. (2007). *Analysis of International Migration and Its Impacts On Developing Countries* (Pp. 4-7, Rep.). Instituto De Estudios Avanzados En Desarrollo (Inesad). Retrieved May 6, 2020, From Www.Jstor.Org/Stable/Resrep00573.4

Batsche Gm, Knoff Hm. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding A Pervasive Problem In The Schools. 23(2): 165-174.

Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom, School Psychology International, 26(4), 428-442.

Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' Attitudes and Beliefs About Bullying: Two Exploratory Studies. *Journal of School Violence, 4*(3), 49-61.

Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin Zorba ve Kurban DavranışLarında Birey, Aile, Akran ve Okula Dair Özelliklerinin Rolü: Bütüncül Bir Model Önerisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The Problem of School Bullies: What The Research Tells Us. *Adolescence-San Diego-*, *43*(169), 1-11.

Beldean-Galea, I. E., Jurcău, N., & Ţigan, Ş. I. (2010). Frequency of Bullying Behaviours In Secondary Schools In Cluj-Napoca. Applied Medical Informatics., 27(4), 62-66.

Beran, T., & Shapiro, B. (2005). Evaluation of An Anti-Bullying Program: Student Reports of Knowledge and Confidence To Manage Bullying. Canadian Journal of Education, 28 (4), 700-717.

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. School Psychology International, 21(1), 65-78.

Besag, V. E. (1989). Bullies and Victims In Schools. A Guide To Understanding and Management.

Beste, A. (2015). Education Provision For Syrian Refugees In Jordan, Lebanon and Turkey Preventing A Lost Generation 1-14.

Beyaz, C. (2019). Kırsal Göçmenin Kimlik, Aidiyet ve Bağlılık Mücadelesi: Rizeli Göçmenler Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bhat, C. S. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies For School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Journal of Psychologists and Counsellors In Schools*, *18*(1), 53-66.

Bhuyan, B. & Choudhary, M. (2003). Job Satisfaction Of College Teachers'. Psycho-Lingua, 32(2), 123-127.

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

Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and Victims: Their Ego Picture, Ideal Ego Picture and Normative Ego Picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, *23*(1), 307-313.

Borntrager, C., Davis, J. L. Bernstein, A. & Gorman, H. (2009). A Cross-National Perspective On Bullying. *Child Youth Care Forum*, 38, 121–134.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors Associated With Bullying Behavior In Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, *19*(3), 341-362.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(2), 223-233.

Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *Brirish Journal of Educational Psychology*,62,73-87.

Boulton, M.J., & Flemington, I. (1996). The Effects of A Short Video Intervention On Secondary School Pupils' Involvement In Definitions of and Attitudes Towards Bullying. School Psychology International, 17, 331-345.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and Power In The Families of Children Involved In Bully/Victim Problems At School. *Journal of Family Therapy*, *14*(4), 371-387.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims, and Bully/ Victims In Middle Childhood. Journal of Social and Personal Relationships, 11, 215–232.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *48*(5), 545-553.

Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B (2002). Aggressive Attitudes Among Victims of Violence At School. Education & Treatment of Children, 25, 273–287.

Bullock, J. R. (2002). Bullying among children. *Childhood education*, *78*(3), 130-133.

Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*(3), 332-345.

Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health, 60,* 199 – 206. doi: 10.1007/s00038-014-0638-7

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations To Maladjustment, *Child Development,* 79, 5, 1185 – 1229.

Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying In Schools: Perspectives On Understanding and Preventing An International Problem. School Psychology International, 22, 364–382.

Carotenuto, F., Tsikaridze, N., Rook, L., Lordkipanidze, D., Longo, L., Condemi, S., & Raia, P. (2016). Venturing Out Safely: The Biogeography of Homo Erectus Dispersal Out of Africa. Journal of Human Evolution, 95, 1-12.

Carroll-Lind, J., & Kearney, A. (2004). Bullying: What Do Students Say?. *Kairaranga*, *5*(2), 19-24.

Chamie, J. (2016). International Migration. *Great Decisions,* 35-50.

Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *46*, 604-627.

Connolly, I., & O'moore, M. (2003). Personality and Family Relations of Children Who Bully. *Personality and Individual Differences*, *35*(3), 559-567.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization In Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65.

Cooper, Chris (Ed.) (2010). Making A World of Difference, A Dice Resource For Practitioners On Educational Theatre and Drama.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied By Peers In Childhood and Adolescence. *Jama Psychiatry*, *70*(4), 419-426.

Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J. (2014). Childhood Bullying Involvement Predicts Low-Grade Systemic Inflammation Into Adulthood. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, *111*(21), 7570-7575.

Coşkun, İ. & Emin, M.N. (2018). Türkiye'de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri. İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Derneği.

Cowie, H., & Smith, P. K. (2010). Peer Support As A Means of Improving School Safety and Reducing Bullying and Violence. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Hand- Book of Prevention Research* (Pp. 177–193). New York: Routledge.

Craig, W. M. (1998). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression In Elementary School Children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123-130.

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, *21*(1), 5-21.

Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y., & Erceg, E. (2004). Australia: The Friendly Schools Project. In P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (Eds.), Bullying In Schools: How Successful Can Interventions Be? 187-210. Cambridge: Cambridge University Press.

Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms By Which Family Processes Contribute To School-Age Boys' Bullying. Child Study Journal, 30, 169–187.

Çağlayan, S. (2006), "Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 17, 1-25.

Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk Kültüründe Göç ve Toplumsal Değişme. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2011(24), 129-142.

Çelikel, A., Gelgel, G. (2009). Yabancılar Hukuku, 15. Bası, İstanbul. Beta.

Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, M. Ö., & Bayrak, M. Unicef'e Göre Türkiye'de Dezavantajli Kabul Edilen Gruplarin Sportif Etkinliklerle Sosyal Uyumun Sağlanmasi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(12), 221-238.

Çınkır, S., & Kepenekci, Y. K. (2003). Ögrenciler Arasi Zorbalik. Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi, 34, 236-253.

İçduygu, A. ve Toktaş, Ş. (2005), Yurtdışından Gelenlerin Nicelik ve Niteliklerinin Tespitinde Sorunlar, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları 12, Şenol Matbaacılık, Ankara.

Dedeoğlu, S. (2011). Türkiye'de Göçmenlerin Sosyal Dişlanmasi: İstanbul Hazir-Giyim Sanayinde Çalişan Azerbaycanli Göçmen Kadinlar Örneği. Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi , 66 (01) , 27-48 . Doi: 10.1501/Sbfder_0000002193

DeLara, E. W. (2019). Consequences of Childhood Bullying On Mental Health and Relationships For Young Adults. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(9), 2379-2389.

Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50,* 141 – 147.

Deniz, M. E., & Erözkan, A. (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-410.

Derosier, M.E. & Marcus, S.R. (2005). Building Friendships and Combating Bullying: Effectiveness of S.S.Grin At One-Year Follow-Up. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34, 140-150.

Dodge, K.A., Dishion, T.J., & Lansford, J.E. (2006) (Eds.). Deviant Peer Influences In Programs For Youth. New York: Guildford.

Donegan, R. (2012). Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research In Communications*, *3*(1), 33-42.

Dphil, C. M. (2000). Some Socıal and Economıc Consequences of Mıgratıon A Currıculum Paper For Samoa.

Dursun-Balanuye, I. (2007). Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Duy, B. (2013). TEACHERS'ATTITUDES TOWARD DIFFERENT TYPES OF BULLYING AND VICTIMIZATION IN TURKEY. *Psychology in the Schools*, *50*(10), 987-1002.

Ekici, S. & Tuncel, G., 2015. "Göç ve İnsan," Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5,10-11.

Ekşi, B. (2015). Avrupa'da Göç ve Mülteci Araştırmaları Üzerine Bir Değerlendirme. Marmara İletişim Dergisi, (24), 131-137.

Elias, M. J., Parker, S. J., & Kash, V. M. (2007). Social– Emotional Learning and Character and Moral Education In Children: Synergy Or Fundamental Divergence In Our Schools? Journal of Research In Character Education, 5, 167–181.

Elias, M. J., Parker, S. J., & Kash, V. M. (2007). Social– Emotional Learning and Character and Moral Educa- Tion In Children: Synergy Or Fundamental Divergence In Our Schools? Journal of Research In Character Education, 5, 167–181.

Elliott, M., Besag, V., Brown, K., Frost, L., Gobey, F., Halbert, E., Hamilton, V., Harrison, H., Jones, E., Lowenstein, L. F., Maskell, P., Mellor, A., O'moore, A. M., Pearce, J., Rogers, W. S., Smith, D. & Stephenson, P. (2002). Bullying: A Practical Guide To Coping For Schools. Pearson Education.

Emin, N. M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklarin Eğitimi: Temel Eğitim Politikalari *[Educating Syrian Refugees In Turkey and Basic Education Policies]*. Ankara: Seta Publications.

Emniyet Genel Müdürlüğü. (2001). Dünya'da ve Türkiye'de Yasadışı Göç. Ankara.

Emniyet Genel Müdürlüğü. (2020). Broşürler. Türkiye Uluslararası Uyuşturucu ve Organize Suçlarla Mücadele Akademisi. 26 Nisan 2020 tarihinde https://www.egm.gov.tr/tadoc/brosurler adresinden erişildi.

Ener, M. Demircan, E. (2006). Küreselleşme Sürecinde Yeni Devlet Anlayışı ve Türkiye. Yönetim Bilimleri Dergisi, 4 (2) , 197-218.

Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-42.

Erdoğan, M. (2019). Türkiyedeki Suriyeli Mülteciler. *Konrad Adenauer Stiftung, İstanbul*.

Ergül, E. (2012a). Uluslararası Hukuk ve Türk Mevzuatında Yabancı Kavramı ve Türleri. Türk İdare Dergisi, 475, 213-228.

Ergül, E. (2012b). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Türk Hukukunda Sınır Dışı Etme Geri Gönderme ve Geri Verme. Ankara, Yargı Yayınevi.

Erkıral-Tavas, O. (2015). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde Uluslararası Göç Yönetimi Stratejisi (Bir Model Önerisi). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erol Emiroğlu, S. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Eslea, M., & Smith, P. K. (1998). The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work In Primary Schools. *Educational Research*, *40*(2), 203-218.

Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs To Reduce Bullying and Victimization. Campbell Systematic Reviews, 6. Doi:10.4073/Csr.2009.610.4073/Csr.2009.6.

Farwick, A. (2010). Internal Migration. In German Data Forum (Ratswd) (Author), *Building On Progress: Expanding The Research Infrastructure For The Social, Economic, and Behavioral Sciences* (Pp. 723-738). Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. Doi:10.2307/J.Ctvbkk43d.45

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, P.S. (2005). Bullying: Who Does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents In Bullying Behavior". Health Education Research, 20, 81-91.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Effects of Antibullying School Program On Bullying and Health Complaints. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 160, 638-644.

Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). *Coping and Adjustment During Childhood and Adolescence. Clinical Psychology Review, 17(8), 937–976.* Doi:10.1016/S0272-7358(97)00033-0

Fihel, A., Janicka, A., & Kloc-Nowak, W. (2018). The Direct and İndirect İmpact of İnternational Migration On The Population Ageing Process: A Formal Analysis and İts Application To Poland. Demographic Research, 38, 1303-1338.

Fortin, A., & Chamberland, C. (1995). Preventing the psychological maltreatment of children. Journal of Interpersonal Violence, 10 (3), 275-295.

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Vivolo-Kantor, A. M., Basile, K. C., Chang, L. Y., Faris, R., & Ennett, S. T. (2014). Bullying As A Longitudinal Predictor of Adolescent Dating Violence. *Journal of Adolescent Health, 55*(3), 439-444.

Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and Prosocial Television Programs and The Natural Behavior of Preschool Children. *Monographs of The Society For Research In Child Development*, 1-64.

Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006). Indicators of Socioeconomic Position (Part 1). *Journal of Epidemiology & Community Health, 60*(1), 7-12.

Gautam, Tika Ram (2005), "Causes and Impact of Migration: A Sociological Study of Emigration From Kandebash, Baglung, Nepal", Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology, Volume 1, Pp.146-163.

Genç, H. D., & Öztürk, D. Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar: Mevcut Durumları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (84), 67-91.

Gini, G., Belli, B., Casagrande, M. (2003). Le Prepotenze A Scuola: Una Esperienza Di Ricerca-Intervento Antibullismo [Bullying At School: An Experience of Research-Intervention Against Bullying], Eta Evolutiva, 76, 33-45.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies Have Enhanced Moral Competence To Judge Relative To Victims, But Lack Moral Compassion. Personality and Individual Differences, 50, 603–608.

Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children Hurting Children. Pediatrics In Review, 21, 183–190.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying In 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention. *Educational Research*, *42*(2), 141-156.

González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A., & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. International journal of environmental research and public health, 16(12), 2173.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020a). Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımı. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden erişildi.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020b). Geçici Korumanın Unsurları. 23 Nisan tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-korumanin-unsurlari adresinden erişildi.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020c). Türkiye'de Geçici Koruma. 23 Nisan tarihinde https://www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma adresinden erişildi.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020d). Hakkımızda. 26 Nisan 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr/hakkimizda adresinden erişildi.

Gözütok, F. D. (1993). Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranişlari. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 703-711.

Green, S. P., Shriberg, D., & Farber, S. L. (2008). What's Gender Got To Do With It? Teachers' Perceptions Of Situation Severity And Requests For Assistance. Journal of

Educational and Psychological Consultation, 18(4), 346–373. doi:10.1080/10474410802463288

Güler, E., Koç, G. & Dede, K., (2020). Suriyeli Gençler İçin Yüksek Öğretime Giriş Yol Haritası. Yuva Derneği, İstanbul.

Güvenç, S., Teselli, F. Ş., & Barut, M. (2011). Zorla Yerinden Edilenler İçin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Araştırma Raporu. Can Matbaası.

Harpending, H., & Rogers, A. (2000). Genetic Perspectives On Human Origins and Differentiation. Annual Review of Genomics and Human Genetics, 1(1), 361-385.

Hawkins, L. D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions In Bullying. *Social Development*, *10*(4), 512-527.

Hazler, R. J. (1996). *Breaking The Cycle of Violence*: *Interventions For Bullying and Victimization.* Washington Dc: Accelerated Development.

Heberle, R. (1955). Types of Migration. *The Southwestern Social Science Quarterly, 36*(1), 65-70. 10 Mart 2020 Tarihinde www.jstor.org/stable/42865927 adresinden erişildi.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). Cyberbullying. Identification, Prevention and Response. 15 Nisan 2020 tarihinde https://cyberbullying.org/cyberbullying-identification-prevention-response.pdf adresinden erişildi.

Health Resources and Services Administration**.** (2020). Warning Signs That A Child Is Being Bullied. 25 Nisan 2020 tarihinde https://www.dsisdtx.us/cms/lib/tx02204855/centricity/domain/174/warning%20signs%20that%20a%20child%20is%20being%20bullied.pdf adresinden erişildi.

Human Rights Watch (HRW). (2015). "Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki

Engeller-Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. 10 Kasım 2019 tarihinde https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247 adresinden ulaşıldı.

Hunt, C. (2007). The Effect of An Education Program On Attitudes and Beliefs About Bullying and Bullying Behaviour In Junior Secondary School Students. Child and Adolescent Mental Health, 12 (1), 21-26.

Izğır, G. (2019). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Yaygınlığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

İçduygu, A., Sirkeci, İ. (1999) Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri, 75 Yılda Köylerden Şehirlere, Tarih Vakfı Yayını, İstanbul.

International Labour Organization. (2015). Asgari Yaş Sözleşmesi. 15 Mart 2020 tarihinde https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/wcms_377252/lang--tr/index.htm adresinden erişildi.

İnsan Hakları Derneği, G. E. S. Y. K., Derneği, H. D., Şubesi, İ. H. D. İ., Şubesi, İ. H. V. İ., Vakfı, K. D., ... & Vakfı, T. H. A. (2013). Yok Sayılanlar; Kamp Dışında Yaşayan Suriye'den Gelen Sığınmacılar Istanbul Örneği. *İstanbul: Yazar*.

İrfaner, S. (2009). Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying In Elementary Schools: Its Causes and Effects On Students. *Journal of Education and Practice*, *6*(19), 43-56.

Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-Van Berkel, A., Mieloo, C., Van Der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of Bullying and Victimization Among Children In Early Elementary School: Do Family and School Neighbourhood Socioeconomic Status Matter? *Bmc Public Health*, *12*(1), 494.

Jastram, K. & Achiron, M. (2001). Mültecilerin Korunması: Uluslararası Mülteci Hukuku Rehberi. Damla Matbaası, Ankara.

Jenson, J.M. & Dieterich, W.A. (2007). Effects of A Skills-Based Prevention Program On Bullying and Bully Victimization Among Elementary School Children. Prevention Science, 8, 285-296.

Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2009). *Handbook of Bullying In Schools: An International Perspective*. Routledge.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, The Weak, and The Troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1231-1237.

Kamu Denetçiliği Kurumu, (2018). Türkiye'deki Suriyeliler Özel Rapor. Ankara.

Kanık, B. (2010). Öğretmenlerin Okul Zorbalığına İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi. 1-74.

Kayabaşı, Y., & Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından Incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 149-170.

Kennedy, T. D., Kevorkian, M. M., & Russom, A. G. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. International Journal of Education Policy & Leadership, 7(5), 1-12.

Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., & Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a regional census of high school students, 2006-2012. Journal of school health, 85(9), 611-620.

Kılıç, İ., & Tahmaz, O. (2016). *Şanlıurfa'da Suriyeli Sığınmacılar ve Eğitim Araştırması 2016*. Gap Gençlik Derneği, 1-78.

Kikkawa, M. (1987). Teachers' Opinions and Treatments For Bully/Victim Problems Among Students In Junior and Senior High Schools: Results of A Fact-Finding Survey. *Journal of Human Development, 23,* 25–30.

Kirişçi, K., (2000) Disaggregating Turkish Citizenship and Immigration Practices, Middle Eastern Studies, 36:3, 1-22. Doi: 10.1080/00263200008701316

Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's Coping Strategies: Moderators of The Effects of Peer Victimization?. *Developmental Psychology*, *38*(2), 267.

Koç, M., Görücü, I., & Akbıyık, N. (2015). Suriyeli Sığınmacılar ve Istihdam Problemleri. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 63-94.

Kolukırık, S., & Özcan, N. (2019). Farklılık ve Farkındalık Ekseninde Suriyeli Göçmen Nüfusun Sosyolojik Özellikleri: Payas İlçesi Örneği. *Göç Dergisi*, *6*(2), 191-212.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and The Use of Mental Health Services Among Children Involved In Bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of The International Society For Research On Aggression*, *27*(2), 102-110.

Kurter, M. Ç. (2017). Saha Araştırması Raporu: Suriyeli Mültecilerin Eğitim Hakkına Erişimi. 1-11.

Küçükali, A. (2014). Sosyo-ekonomik ve kültürel yapının kadınların çalışma hayatı üzerine etkileri: Erzurum örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 1-19.

Lane, R. D. (2006). Theory of Emotional Awareness and Brain Processing of Emotion. International Congress Series, 1287, 116–121.

Larke, I. D., & Beran, T. N. (2006). The Relationship Between Bullying and Social Skills In Primary School Students. Issues In Educational Research, 16, 38–51.

Lagerspetz, K. M., & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In *Aggressive Behavior* (pp. 131-150). Springer, Boston, MA.

Lee, E. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, *3*(1), 47-57.

Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display In Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, *9*(2), 226-245.

Marchand, K., & Siegel, M. (2015). Migrants and Cities: New Partnerships To Manage Mobility. World Migration Report.

Mcnevin, A. (2011). *Contesting Citizenship: Irregular Migrants and New Frontiers of The Political*. New York: Columbia University Press.

Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of An Italian Peer-Led Model. *International Journal of Conflict and Violence (Ijcv)*, *6*(2), 313-320.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğrencilerin Şiddet Algısı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. 1-67.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. 20 Mart 2020 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020. 20 Eylül 2020 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden erişildi.

Milliyet Gazetesi, (2019). 18 Nisan 2020 tarihinde https://www.milliyet.com.tr/galeri/polisten-insan-kacakciligina-yabanci-kadinlara-siddete-karsi-arapca-brosur-483598/1 adresinden erişildi.

Mohammedkani, P. (2002). Peer Bullying Among Iranian Schools. 28 Nisan tarihinde http://www.e-community-journal-com adresinden erişildi.

Mülteciler Derneği. (2020a). Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Mart 2020. 25 Mart 2010 tarihinde https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-mart-2020/ adresinden erişildi.

Mülteciler Derneği. (2020b). Suriyelilerle İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar. 20 Nisan 2020 tarihinde https://multeciler.org.tr/suriyelilerle-ilgili-dogru-bilinen-yanlislar/ adresinden erişildi.

Mülteciler Derneği. (2020c). Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Ağustos 2020. 18 Eylül 2020 tarihinde https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ adresinden erişildi.

Mülteci Hakları Merkezi. (2017). Suriye'de Gelen Sığınmacılar İçin Türkiye'de Geçici Koruma. 21 Nisan 2020 tarihinde http://www.mhd.org.tr/images/yayinlar/mhm-1.pdf adresinden erişildi.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/Victim Problems and Their Association With Eysenck's Personality Dimensions In 8 To 13 Year-Olds. British Journal of Educational Psychology, 67, 51–54.

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of The Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior: Official Journal of The International Society For Research On Aggression*, *26*(2), 169-178.

Nabi, F. (2014). The İmpact of The Migration On Psychosocial Well-Being: A Study of Kurdish Refugees İn Resettlement Country. J Community Med Health Educ, 4(273), 2161-0711.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among Us Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Jama*, *285*(16), 2094-2100.

Naz, Y. (2015). Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikası ve Uluslararası Göçün Türkiye'deki Güncel Sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Nurdoğan, A.K., Öztürk, M. (2018). Geçici Koruma Statüsü İle Türkiye'de Bulunan Suriyelilerin Vatandaşlık Hakkı, *Süleyman Demirel Üniversitesi İKtisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Yıl 2018, Cilt 23, S.3, S.1163-1172.

O'Leary, P. J., & Barber, J. (2008). Gender Differences in Silencing Following Childhood Sexual Abuse. Journal of Child Sexual Abuse, 17(2), 133–143. doi:10.1080/10538710801916416

OECD (2014): "Is Migration Good For The Economy?," International Migration Policy Debates, Oecd Publishing, Paris.

Oliveira, W. A. D., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. D., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D. C. (2015). The Causes of Bullying: Results From The National Survey of School Health (Pense). *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, *23*(2), 275-282.

Oliver, R., Oaks, I. N., & Hoover, J. H. (1994). Family Issues and Interventions In Bully and Victim Relationships. *The School Counselor*, *41*(3), 199-202.

Olweus, D. (1977). Aggression and Peer Acceptance In Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. *Child Development*, *48*(4), 1301-1313. Doi:10.2307/1128488

Olweus, D. (1978). *Aggression In The Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, Dc: Hemisphere

Olweus, D. (1994a). Bullying At Schools. Long-Term Outcomes For The Victims and An Effective School-Based Intervention Program. Teoksessa R. Huesmann (Toim.) Aggressive Behavior: Current Perspectives. New York: Plenum Press.

Olweus, D. (1994b). Bullying At School: Basic Facts and Effects of A School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), 1171-1190.

Olweus, D. (1996). Bullying At School: Knowledge Base and An Effective Intervention Program A. *Annals of The New York Academy of Sciences*, *794*(1), 265-276.

Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems In School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), 495-510.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith Et Al. (Eds.), The Nature of School Bullying: A Cross- National Perspective (Pp. 7–27). London, Uk: Routledge.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An Overrated Phenomenon? European Journal of Developmental Psychology, 9(5), 520-538.

Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention.

Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Preventionprogram: Implementation and Evaluation Over Two Decades. In S. R.Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), Handbook Ofbullying In Schools: An International Perspective. 377–401. Newyork, Ny: Routledge.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some Problems With Cyberbullying Research. *Current Opinion In Psychology*, *19*, 139-143.

Omoteso, B. A. (2010). Bullying Behaviour, Its Associated Factors and Psychological Effects Among Secondary Students In Nigeria. *Journal of International Social Research*, *3*(10) 498-509.

Ortega, R., Del-Rey, R., & Mora-Mercan, J. A. (2004). Save Model: An Anti- Bullying Intervention In Spain. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), Bullying In Schools: How Successful Can Interventions Be? (Pp. 167-186). Cambridge: Cambridge University Press.

Otoiu, A., Titan, E., & Dumitrescu, R. (2014). Internal and İnternational Migration: Is A Dichotomous Approach Justified?. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 109, 1011-1015.

Ökten, B. (2016). Avrupa Birliği Yurttaşlığı. *Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *7*(12), 65-76.

Özbilen, F. M., Canbulat, T., & Soylu, Y. (2017). Okul Zorbalığı ve Sınıf Içi Istenmeyen Davranışlara Ilişkin Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(47).

Özcan, E. (2017). Çağdaş Göç Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme. İş ve Hayat, 2(4), 183-215.

Özdemir, H. (2008). Kent ve Göç: Malatya Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education: Case Of Çankırı Province. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *46*(2), 215.

Özpınar, E., Çilingir, Y. S., & Düşündere, A. T. (2016). Türkiye'deki Suriyeliler: İşsizlik Ve Sosyal Uyum. *Tepav Yayını (Değerlendirme Notu), Ankara*.

Pacer's National Bullying Prevention Center (2020a). Top 10 Facts That Parents, Educators and Students Should Know. 28 Nisan 2020 tarihinde https://www.pacer.org/bullying/resources/students-with-disabilities/ adresinden erişildi.

Pacer's National Bullying Prevention Center (2020b). Bullying Statistics. 28 Nisan 2020 tarihinde https://www.pacer.org/bullying/resources/stats.asp adresinden erişildi.

Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are The Key To Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, *1*(2), 33-41.

Patchin, W., J., (2017). Millions of Students Skip School Each Year Because of Bullying. 15 Temmuz 2020 tarihinde https://cyberbullying.org/millions-students-skip-school-year-bullying adresinden erişildi.

Pedersen, P.J., Pytlikova, M., Smith, N., 2006. Migration Into Oecd Countries 1990–2000. In: Parson, C., Smeeding, T. (Eds.), Immigration and The Transformation of Europe. Cambridge University Press, Pp. 43–85.

Pekel-Uludagli, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Basari Ile Sosyometrik Statüye Göore Zorba/Kurban Davranis Türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(56), 77-92.

Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and Victims In School: A Review and Call For Research. Journal of Applied Developmental Psychology, 19, 165–176.

Pepler, D., & Craig, W. (2014). Bullying Prevention and Intervention In The School Environment: Factsheets and Tools.

Perruchoud, R., & Redpath-Cross, J. (2013). Uluslararası Göç Hukuku, Göç Terimleri Sözlüğü. Uluslararası Göç Örgütü (Iom) Yayınları, (31).

Perruchoud, R., & Redpath, J. (2013). Göç Terimleri Sözlüğü. Uluslararası Göç Örgütü, Türkçe Baskı, (31).

Pew Research Center (2018). Teens, Social Media & Technology 2018. 13 Nisan 2020 tarihinde https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/ adresinden erişildi.

Pew Research Center (2019). Millennials Stand Out For Their Technology Use, But Older Generations Also Embrace Digital Life. 15 Nisan 2020 tarihinde https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/09/09/us-generations-technology-use/ adresinden erişildi.

Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing In School: Principles For and The Results of The Work of An Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research, 19*(1), 1-12.

Pikas, A. (1989). A Pure Concept of Mobbing Gives The Best Results For Treatment. *School Psychology International*, *10*(2), 95-104.

Pikas, A. (2002). New Developments of The Shared Concern Method. *School Psychology International*, *23*(3), 307-326.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2), 531-562.

Pişkin, M. (2006a). Zorbalığa İlişkin Yanlış Algı, İnanç ve Düşünceler. Öğretmen Dünyası, 317, 13-15.

Pişkin, M. (2006b). Okul Şiddeti: Tanımı, Yaygınlığı ve Önleme Stratejileri. *Kamuda Sosyal Politika, 1*(2), 43-62.

Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. *Akademik Bakış Dergisi, 23,* 44-66.

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects On Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, *41*(1), 47-65.

Portes, A., & Böröcz, J. (1989). Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives On Its Determinants and Modes of Incorporation. *The International Migration Review, 23*(3), 606-630. Doi:10.2307/2546431

Ragozzino, K., & O'brien, M. U. (2009). Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. Collaborative For Social Emotional Learning (Casel).

Randall, P. (1997). *Adult Bullying*: *Perpetrators and Victims.* London: Routledge.

Ravenstein, E. (1885). The Laws of Migration. *Journal of The Statistical Society of London, 48*(2), 167-235. Doi:10.2307/2979181

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying In Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *48*(9), 583-590.

Rigby, K. (2010). Bullying Interventions In Schools: Six Major Approaches. *Unpublished Dissertation). University of South Australia*.

Rigby, K., & Johnson, K. (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed In Australian Schools* (P. 204). Adelaide: University of South Australia.

Roberts, W., & Coursol, D. (1996). Strategies For Intervention With Childhood and Adolescent Victims of Bullying, Teasing, and Intimidation In School Setting. Elementary School Guidance and Counseling, 30, 204–212.

Roland, E. (1998). School Influences On Bullying. Durham: University of Durham.

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and Victimization Among Students With Disabilities: Effective Strategies For Classroom Teachers. *Intervention In School and Clinic*, *48*(2), 99-107.

Russell, A., & Owens, L. (1999). Peer Estimates of School-Aged Boys' and Girls' Aggression To Same-and Cross-Sex Targets. *Social Development*, *8*(3), 364-379

Sakız, H. (2015). Establishing An Inclusive Psychology of Migration: An Alternative Model. *The Journal of Migration Studies*, (1), 150-175.

Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2009). From Peer Putdowns To Peer Support: A Theoretical Model and How It Translated Into A National Anti-Bullying Program. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), Handbook of Bulling In Schools: An International Perspective (Pp. 441 – 454). New York: Guilford.

Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J., & Ittel, A. (2008). Gender and Age Differences In The Development of Relational/Indirect Aggression: First Results of A Meta-Analysis. *International Journal of Developmental Science*, *2*(1-2), 176-189.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of The International Society For Research On Aggression*, *32*(3), 261-275.

Seixas, S., Coelho, J., & Nicholas-Fischer, G. (2013). Bullies, Victims and Bully-Victims: Impact On Health Profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. Sdü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 267-305.

Slee, P. T. (1995). Peer Victimization and Its Relationship To Depression Among Australian Primary School Students. *Personality and Individual Differences*, *18*(1), 57-62.

Smith, P. K. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas E Práticas*, (71), 81-98.

Smith, P. K. (2016). School-Based Interventions To Address Bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, *4*(2), 142-164.

Smith, P. K. and Shu, S. (2000) What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From A Survey In English Schools After A Decade of Research and Action. Childhood: A Global Journal of Child Research, (7)193-212.

Smith, P. K., & Sharp, S. (2003). The Problem of School Bullying. In P. K.

Smith, & S. Sharp (Eds.), School Bullying: Insights and Perspectives (Pp. 1–19). New York, Ny: Routledge.

Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions To Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *48*(9), 591-599.

Smith, P. K., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2012). Defi Nitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful Are The Terms? In Principles of Cyberbullying Research 54-68. Routledge.

Somuncu, B. (2006). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde Uluslararası Göç Politikası. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of The 'Social Skills Deficit'view of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, *8*(1), 117-127.

Swearer, S. M., Espelage D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). "What Can Be Done About School Bullying? Linking Research To Educational Practice," *Educational Researcher* 39, 38–47, Doi: 10.3102/0013189x09357622.

Şahin, B. (2016). Social Integration of Immigrants: A Swot Analysis. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 235, 110-117.

Şahin, F., & Şener, Ö. (2019). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(9), 66-85.

Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği Politikaları Bağlamında Uluslararası Göç Olgusu ve Türleri: Kavramsal Bakış. Yonetim ve Ekonomi, 25(1), 269-289.

Şirin, T., & Cebeci, B. (2017). İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 13-33.

Tandler, N., Kirkcaldy, B., Petersen, L. E., & Athanasou, J. (2019). Is there a role for mindfulness and self-compassion in reducing stress in the teaching profession?. *Minerva Psichiatrica*.

T.C. Resmî Gazete, (2006). 5543 Sayılı İskân Kanunu. Resmî Gazete Tarihi: 26 Eylül 2006. Resmî Gazete Sayısı: 27256, Ankara.

T.C. Resmî Gazete, (2009). 5901 Sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu. Resmî Gazete Tarihi: 12 Haziran 2009. Resmî Gazete Sayısı: 26301, Ankara.

T.C. Resmî Gazete, (2013). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. Resmî Gazete Tarihi: 11 Nisan 2013. Resmî Gazete Sayısı: 28615, Ankara.

T.C. Resmî Gazete, (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarihi: 22 Ekim 2014. Resmî Gazete Sayısı: 29153, Ankara.

T.C. Resmî Gazete, (2016). Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik. Resmî Gazete Tarihi: 15 Ocak 2016. Resmî Gazete Sayısı: 8375, Ankara.

Teivainen, A. (2018). Survey: Almost 70% of Children From Low-Income Families Are Bullied In School. 23 Nisan 2020 tarihinde https://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/15761-survey-almost-70-of-children-from-low-income-families-are-bullied-in-school.html adresinden erişildi.

Tekin, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalmaları İle İlgili Tutum ve Görüşleri. *I. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu.* 13-15 Eylül, Adana.

The Un Refugee Agency. (2010). Convention and Protocol Relating To The Status of Refugees.

The Un Refugee Agency. (2016). Age, Gender and Diversity Accountability Report 2015. 1-56. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.unhcr.org/protection/women/5769092c7/unhcr-age-gender-diversity-accountability-report-2015.html adresinden erişildi.

The Un Refugee Agency. (2020a). Oau Convention Governing The Specific Aspects of Refugee Problems. 17 Nisan 2020 tarihinde https://www.unhcr.org/about-us/background/45dc1a682/oau-convention-governing-specific-aspects-refugee-problems-africa-adopted.html adresinden erişildi.

Thorsborne, M., & Blood, P. (2013). *Implementing Restorative Practices In Schools: A Practical Guide To Transforming School Communities*. Jessica Kingsley Publishers.

Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health, 104*(6), 48-59.

Tokunaga, R. S. (2010). Following You Home From School: A Critical Review and Synthesis of Research On Cyberbullying Victimization. Computers In Human Behavior, 26(3), 277-287.

Tsapenko, I. P. (2015). Social Effects of Immigration. *Herald of The Russian Academy of Sciences*, *85*(5), 443-452.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do The Victims of School Bullies Tend To Become Depressed Later In Life? A Systematic Review and Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*.

Türk Dil Kurumu (2020a). Göç. 19 Mart 2020 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişildi.

Türk Dil Kurumu (2020b). Şiddet. 3 Nisan 2020 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişildi.

Türk, R., Özdemir, F. K., & Yıldız, G. K. (2017). Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Belirlenmesi: Kars Örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, *7*(1), 45-52.

Türk, G. D. (2016) Türkiye'de Suriyeli Mültecilere Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarının Faaliyetlerine Ilişkin Bir Değerlendirme (A Review of The Role of Ngos Working For Syrian Refugees In Turkey). Marmara J Commun 25:145–157.

Türker, G. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Türk Kızılay Toplum Merkezleri. (2020). Hakkımızda ve Faaliyetlerimiz. 26 Nisan 2020 tarihinde http://www.kizilaytoplummerkezleri.org/tr adresinden erişildi.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating A Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study Of

An Elementary School Intervention To Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry*, *158*(5), 808-810.

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi. İçinde Şiddet ve Sosyal Travmalar, Hegem Yayınları, Ankara. 178-242.

Uluğ, M., Özden, M. S., & Eryılmaz, A. (2011). The Effects Of Teachers' Attitudes on Students' Personality And Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 738-742.

Uluk, M. (2019). Yanlış Bilgiler ve Biliş İlişkisi: Suriyeli Mülteci Dezenformasyonuna Gelen Kullanıcı Yorumları Üzerine Bir İnceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, (4), 286-301.

United Nations International Children's Emergency Fund. (2014), "Under Siege: The Devastating Impact On Children of Three Years of Conflict In Syria", Unicef Report. 1-20.

United Nations International Children's Emergency Fund Turkey. (2016). Children of Syria İn Turkey. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/en/reports/children-syria-turkey-info-sheet-july-2016 adresinden erişildi.

United Nations International Children's Emergency Fund Turkey. (2019). Humanitarian Situation Report. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/en/reports/unicef-turkey-humanitarian-situation-reports-2019 adresinden erişildi.

United Nations International Children's Emergency Fund. (2004). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. İnsan Hakları Koordinasyonu.

Uyanık, A. (2019). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullardaki Rehberlik İhtiyaçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and Peer Victimization Among Children With Special Health Care. Pediatrics, 118, E1212-E1219. Doi: 10.1542/Peds.2005-3034.

Van Der Wal, M. F., De Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and İndirect Bullying. Pediatrics, 111(6), 1312-1317.

Van Hassel, S. (2018). Discovering Discourse: Utilizing Peer Mediation In Middle School To Achieve Literacy.

Vandamme, E. (2012). *Identification and Prevention of Bullying In Schools* (Doctoral Dissertation, Northern Michigan University).

Virupaksha, H. G., Kumar, A., & Nirmala, B. P. (2014). Migration and Mental Health: An Interface. *Journal of Natural Science, Biology, and Medicine*, *5*(2), 233.

Wang, F., Christ, S. L., Mills-Koonce, W. R., Garrett-Peters, P., & Cox, M. J. (2013). Association Between Maternal Sensitivity and Externalizing Behavior From Preschool To Preadolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 89-100.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents In The United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368-375.

Waseem, M., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying. *PMID*: 28722959.

Wessler, S. L., & De Andrade, L. L. (2006). Slurs, Stereotypes, and Student Interventions: Examining The Dynamics, Impact, and Prevention of Harassment In Middle and High School. *Journal of Social Issues*, *62*(3), 511-532.

Whitney, I. & Smith, P. (1993) 'A Survey of The Nature and Extent of Bullying In Junior/Middle and Secondary Schools', *Press Educational Research*, Vol 35, No 1, Spring.

World Health Organisation (2020). Definition and Typology of Violence**.** 3 Nisan 2020 tarihinde https://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/ adresinden erişildi.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology*, *92*(4), 673-696.

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-Term Effects of Bullying. *Archives of Disease In Childhood*, *100*(9), 879-885.

Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying In Childhood On Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *Psychological Science, 24*(10), 1958-1970.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The Association Between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems Among Primary School Children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(8), 989-1002.

Wright P. R. (2006), Drama Education and Development of Self: Myth Or Reality? Social Psychology of Education Volume 9, Number 1, 43-65.

WU Huei-Jane & You-I WU. (2001). A Study On Elementary School Teachers Job Satisfaction and Its Relationship With Their Social Network, Job Characteristics. Bulletin Of Educational Research, Vol. 46, 147-180.

Yabancılar İletişim Merkezi (2020a). Hakkımızda. 27 Nisan 2020 tarihinde https://yimer.gov.tr/tr/about/1b04ce24-5f6d-40ac-bfe1-e75ad8f0a825 adresinden erişildi.

Yaman, E., & Çuha, N. C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Zorbalığına Ilişkin Tutumları Ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki Ilişkinin Incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 435-448.

Yapıcı, S. (2019). Suriyeli Öğretmen ve Veli Görüşmelerine Göre Geçici Eğitim Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2012). Okul Zorbalığına Ilişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(37).

Yıldırım, M.M. (2002). Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldırımalp, S., İslamoğlu, E., & İyem, C. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Toplumsal Kabul ve Uyum Sürecine İlişkin Bir Araştırma. *Bilgi*, *19*(2).

Yıldız, A. (2017). Göç ve Entegrasyon Politikalarında Vatandaşlık. *Göç Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 36-67.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research In Education*, *69*(1), 27-35.

York, Ny: Routledge.

Yurtman, G. A. (2017). Suriyeli Çocukların Erken Yaşta Evlilik Haberlerinin Türk Yazılı Basınında Sunumu. *International Migration and Children-Uluslararasi Göç ve Çocuklar*, 165-174.

Yüceşahin, M. M., & Sirkeci, İ. (2018). Suriyelilerin Demografik Yapısı. *Beklenmeyen Misafirler: Suriyeli Sığınmacılar Penceresinden Türkiye Toplumunun Geleceği*, 93.

Záleská V, Brabcová I, Vacková J (2014). Migration and Its Impact On Mental and Physical Health: Social Support and Its Main Functions. Kontakt. 4: 280–285.

Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B. A. (2017). Indicators of School Crime and Safety: 2016. Nces 2017-064/Ncj 250650. *National Center For Education Statistics*.

8. EKLER

EK-1: KAHRAMANMARAŞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.1578331
Konu : Anket İzin Talebi (Şeyma OKUR KARAHAN)

22.01.2020

Sayın Şeyma OKUR KARAHAN

İlgi : a) 21/01/2020 tarihli dilekçeniz.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

"Kahramanmaraş İlinde Bulunan Suriyeli Çocukların Akademik Hayatlarında Okul Zorbalığının ve Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Tutumlarının Etkisi" adlı çalışmanın İlimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki Ortaokulda eğitim gören öğrencilere ve görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesine yönelik ilgi (a) dilekçeniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ahmet AKKÖNCÜ
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
- Veri Toplama Araçları (16 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır 27.01.2020
Sunay ÖZKAN
VEKİL

Adres: ARGE
Elektronik Ağ: kmaras@meb.gov.tr
e-posta: argekk@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet AKGÖLÜNÇ
Tel: 0 (344) 216 46 94
Faks: 0 (344) 216 47 09

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 76f7-5425-321c-b2d0-e672 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: ETİK KURUL KARARI

İÜC Tarih ve Sayı: 05/03/2020-38296

BE6P7F9YK

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Dekanlığı

Sayı :59491012-604.01.02-
Konu :Yüks.Lis. Öğr. Şeyma Okur Karahan'nın etik kurul kararı A-66

ADLİ TIP VE ADLİ BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.02.2020 tarihli,27606 sayılı yazınız

Enstitünüz Sosyal Bilimler Anabilim Dalı öğretim üyesi **Dr.Öğr.Üyesi Zeynep Belma GÖLGE'nin** danışmanlığında **Yüks.Lis. Öğr. Şeyma Okur KARAHAN'nın** yürütücülüğünde **"Kahramanmaraş İlinde Bulunan Suriye'li Çocukların Akademik Hayatlarında, Okul Zorbalığının ve Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Tutumlarının Etkisi"** başlıklı (ANKET) Yüksek Lisans Tezi hakkında hakkında ilgi yazınız ve ekleri **03 Mart 2020** tarihinde toplanan Fakültemiz Klinik Araştırmalar Etik Kurulunca müzakere edilmiş olup; etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Özgür KASAPÇOPUR
Başkan

e-İmzalı
Prof. Dr. Muhlis Cem AR
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

NOT: Yönetmelik gereği Sonuç Raporunun Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna iletilmesi gerekmektedir

EK :
1 dosya elden teslim edilecektir.

Doğrulamak İçin:http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/enVision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6P7F9YK

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Güler SOYDANER Dahili : 60130
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Cerrahpaşa Tıp Fakültesi 34303 Cerrahpaşa/ İSTANBUL
Tel : 0 (212) 414 30 00 Faks : 0 (212) 632 00 33
e-posta : ctfpersonel@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

EK-3: ENSTİTÜ ONAYI



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Adli Tıp Ve Adli Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :86669574-302.14.01-
Konu :Şeyma OKUR KARAHAN'un Tez Çalışması başlaması

Şeyma OKUR KARAHAN

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans programına 2803170026 numara ile kayıtlı öğrencisi Şeyma OKUR KARAHAN'ın "Kahramanmaraş İlinde Bulunan Suriyeli Çocukların Akademik Hayatlarında, Okul Zorbalığının ve Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Tutumlarının Etkisi" konulu tez çalışmasına başlaması Enstitü Yönetim Kurulunun 08.01.2020 tarihli, 1 sayılı toplantısında alınan karar gereğince uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

e-İmzalı
Prof. Dr. Faruk AŞICIOĞLU
Enstitü Müdürü

EK :
1

DAĞITIM
Gereği:
Şeyma OKUR KARAHAN

Bilgi:
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Başkanlığı

Doğrulamak İçin:http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/enVision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE8A78KKM
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Serdal ÇAL (Sema SARIOĞLU ÜNAL Vekaletiyle) Dahili : 43351
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Büyükçekmece Yerleşkesi Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No:5
Büyükçekmece/İstanbulA1 Blok 34500 Istanbul, Türkiye
Tel : (0212) 414 30 00 Faks : (0212) 588 00 11
e-posta : adlitipens@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

EK-4: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ





EK-5 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(ÖĞRENCİ FORMU)

Katıldığınız bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Belma Gölge danışmanlığında yürütülen "Kahramanmaraş İlinde Bulunan Suriyeli Çocukların Akademik Hayatlarında, Okul Zorbalığının ve Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Tutumlarının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, Suriye'den göç eden çocukların okulda yaşadıkları akran zorbalığı ile okul öğretmenlerinin tutumlarının, Suriyeli öğrencilerin okul hayatlarına etkisini araştırmak ve bu durumu Türk vatandaşı öğrenciler ile karşılaştırmaktır.

Bu araştırmada size doldurmanız gereken "Kişisel Bilgi Formu" ve "Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu" uygulanacaktır. Bu araştırmada yer almanız öngörülen süre 30 dakika olup araştırmada yer alacak gönüllülerin sayısı 650'dir.

Bu araştırma ile ilgili olarak doldurmanız beklenen form ve anketlere özen göstererek, içtenlikle ve doğru cevaplandırmanız, araştırmacının talimatlarına uymanız sizin sorumluluklarınızdır.

Bu araştırma sizin için bir risk taşımamaktadır. Vermiş olacağınız bilgiler toplu olarak değerlendirilecek ve kimin ne cevap verdiği anlaşılmayacaktır. Bu araştırmada yer almanız nedeniyle size hiçbir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya yol açmayacaktır. Araştırmacı, bilginiz dahilinde veya isteğiniz dışında, çalışmanın gereklerini yerine getirmemeniz, çalışma programını aksatmanız veya araştırmanın etkinliğini artırmak vb. nedenlerle sizi araştırmadan çıkarabilir. Araştırmada size verilen formlar üzerinde herhangi bir kimlik bilgisi yer almamaktadır. Verilen cevaplar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu onam formunda yer alan kimlik bilgileri ise gizli tutulacaktır. Araştırmanın sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili sorularınız hakkında araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından sözlü olarak dinledim. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya sordum, yazılı ve sözlü olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Bu koşullar altında, söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetine hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Bu formun imzalı bir kopyası bana verilecektir. ...../...../2020

Gönüllünün	Araştırmacının
Adı Soyadı:	Adı Soyadı:
İmza:	İmza:

EK-6 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(ÖĞRETMEN FORMU)

Katıldığınız bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Belma Gölge danışmanlığında yürütülen "Kahramanmaraş İlinde Bulunan Suriyeli Çocukların Akademik Hayatlarında, Okul Zorbalığının ve Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Tutumlarının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu araştırmanın amacı, Suriye'den göç eden çocukların okulda yaşadıkları akran zorbalığını ve okul öğretmenlerinin akran zorbalığı karşısındaki tutumlarının öğrencilerin akademik hayatlarına etkisini araştırmak ve benzer sosyo demografik özelliklere sahip Türk vatandaşı öğrenciler ile karşılaştırmaktır. Bu araştırmada size doldurmanız gereken "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği" uygulanacaktır. Bu araştırmada yer almanız öngörülen süre 20 dakika olup araştırmada yer alacak gönüllülerin sayısı 650'dir.

Bu araştırma ile ilgili olarak doldurmanız beklenen form ve anketlere özen göstererek, içtenlikle ve doğru cevaplandırmanız, araştırmacının talimatlarına uymanız sizin sorumluluklarınızdır.

Bu araştırma sizin için bir risk taşımamaktadır. Vermiş olacağınız bilgiler sizleri zor durumda bırakacak şekilde kullanılmayacaktır. Bu araştırmada yer almanız nedeniyle size hiçbir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel duruma yol açmayacaktır. Araştırmacı, bilginiz dahilinde veya isteğiniz dışında, çalışmanın gereklerini yerine getirmemeniz, çalışma programını aksatmanız veya araştırmanın etkinliğini artırmak vb. nedenlerle sizi araştırmadan çıkarabilir. Araştırmada size verilen formlar üzerinde herhangi bir kimlik bilgisi yer almamaktadır. Çalışma anonim bir çalışma olup veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu onam formunda yer alan kimlik bilgileri ise gizli tutulacaktır. Araştırmanın sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili sorularınız hakkında araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından sözlü olarak dinledim. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya sordum, yazılı ve sözlü olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Bu koşullar altında, söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetine hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Bu formun imzalı bir kopyası bana verilecektir. ...../...../2020

Gönüllünün	Araştırmacının
Adı Soyadı:	Adı Soyadı:
İmza:	İmza:

EK-7 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(VELİ FORMU)

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Belma Gölge danışmanlığında yürütülen "Kahramanmaraş İlinde Bulunan Suriyeli Çocukların Akademik Hayatlarında, Okul Zorbalığının ve Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Tutumlarının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu araştırmanın amacı, Suriye'den göç eden çocukların okulda yaşadıkları akran zorbalığını ve okul öğretmenlerinin akran zorbalığı karşısındaki tutumlarının öğrencilerin akademik hayatlarına etkisini araştırmak ve benzer sosyo demografik özelliklere sahip Türk vatandaşı öğrenciler ile karşılaştırmaktır. Bu çalışma ile Suriye'den göç eden öğrencilerin okulda maruz kaldıkları akran zorbalığını önlemeye ve akademik yaşantılarını iyileştirmeye yönelik çalışmalara katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Bu araştırmada çocuğunuzdan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu" nu doldurmaları istenecektir.. Bu araştırmada yer almaları öngörülen süre 30 dakika olup araştırmada yer alacak gönüllülerin sayısı 650'dir.

Bu araştırma çocuğunuz için bir risk taşımamaktadır. Vermiş oldukları bilgiler onu zor durumda bırakacak şekilde kullanılmayacaktır. Bu araştırmada yer alması nedeniyle çocuğunuza veya size hiçbir ödeme yapılmayacaktır.

Çalışmaya başlamadan önce çocuğunuza bu araştırma hakkında anlayacağı şekilde bilgilendirme yapılacak ve araştırmaya katılımı için rızası alınacaktır. Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun bu araştırmada yer alması tamamen sizin ve çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Çocuğunuzun araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel duruma yol açmayacaktır. Araştırmacı, çocuğunuzun bilgisi dahilinde veya isteği dışında, çalışmanın gereklerini yerine getirmemesi, çalışma programını aksatması veya araştırmanın etkinliğini artırmak vb. nedenlerle çocuğunuzu araştırmadan çıkarabilir. Araştırmada çocuğunuza verilen formlar üzerinde herhangi bir kimlik bilgisi yer almamaktadır. Çalışma anonim bir çalışma olup veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu onam formunda yer alan kimlik bilgileri ise gizli tutulacaktır. Araştırmanın sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırmacının

Çalışmaya Katılma Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum. Yazılı olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Velisi olduğum öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katıldığını, istediği zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğini biliyorum. Bu koşullar altında, söz konusu araştırmaya ilişkin yapılan katılım davetine hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla velisi olduğum öğrencinin katılmasını kabul ediyorum.

Bu formun imzalı bir kopyası bana verilecektir. ...../...../2020

Gönüllünün	Araştırmacının
Adı Soyadı:	Adı Soyadı:
İmza:	İmza:

EK-8 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(VELİ FORMU-ARAPÇA)

لمتمارة موفلق ة لمتطوعين

)نموذج لولين(

سيرضر فلك هذه لدرلس ة. و هي أطروحة ماجستير بعنوان " لجيا ة الكا يم ة لل فال لس وريين في ك درمان مرعش وتنثير لتنمر لمدرسي ة ومق ف لمعلمين نتجا هات لتنمر لمدرسي ة " لتي ستجري تحت إش راف للكتورة. زين ب بلما جول ج ة. لهدف من هذا لبحث هو لتحقيق في تنمر لقران من ال فال لفين هاجروا من س وريا ومو ق ف معلمي لمدارس تجاه لتنمر من لقران على لجيا ة الكا يم ة للطلب وق ارنته ا مع لمواطنين الأتراك لفي نلي هم خصائص اجتماعية ي مغرفية مهلثة. ت هدف هذه لدرلس ة إلى لمساهمة في لدرلسات لتي يت هدف إلى فع تنمر لقران وتحسين لجيا ة الكا يم ة للطلب لفين هاجرون من س وريا.

في هذا لبحث ،سيُطلب من فلك ملء "نموذج لمعلومات لشخصية" و "قيا س نظير لقران:نموذج لفل" ، ولق ت لتحقيق لهش اركة في هذا لبحث هو *30* دقيقة ، ويبلغ عدد لمتطوعين لمش اركين في لبحث *650*.

هذا لبحث ليشكل خطرا على فلك. لن يتم استخدام لمعلومات لتي يقدمون هبطريقة تنتهك هفي مق ف صعب. لن يتم فع أي مبلغ لفلك أو لك بسبب هذا لبحث.

قبل لبدء في لدرلس ة ،سيتم بلاغ فلك بهذا لبحث كما يتم هما وسيتم لحصول على موفقته على هش اركتك في لبحث. هذا لبحث تطوعي تمامًا. إن هش اركة فلك في هذا لبحث أمر متروك لك تمامًا وإرادة فلك. يمكن لك فلك فض لهش اركة في لبحث ؛ هذا لن يؤدي إلى أي عقوبات أو عواقب لصالحك. يمكن أن تأخذ فلك من لبحث لأي سبب. لتوجد قيود لمعلومات لهوية على لنماذج لقدمة لفلك في لبحث. لدرلس ة عبارة عن دورة مجهولة وسيتم تقويم لبيانات بشكل جماعي. سيتم لحفاظ على سرية معلومات لهوية لواردة في نموذج لموفلق ة هذا. سيتم استخدام نتائج لبحث لأغراض لعلمية.

الموافقة على المشاركة في الدراسة:

لقد قرأت المعلومات المذكورة أعلاه والتي يجب تقديمها للمتطوع قبل بدء البحث. لقد فهمت جميع البيانات التي أدلي بها كتابي بالتفصيل. أعلم أن الطالب الذي أكون والدًا له قد شارك طوعًا في البحث ويمكنه ترك البحث مع أو بدون سبب. في ظل هذه الظروف ، أقبل مشاركة الطالب الذي أنا والده ، بموافقتي الخاصة ، دون أي ضغط أو إكراه على الدعوة للمشاركة في البحث المذكور.

سيتم تقديم نسخة موقعة من هذا النموذج لي. ...../ ...../ 2020

المتطوع

الاسم الكنية:

التوقيع:

الباحث

الاسم الكنية:

التوقيع:

EK-9

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form kişisel bilgilerin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Lütfen formun üzerine isim ve soyisimlerinizi yazmayınız. Burada vermiş olacağınız cevaplar toplu olarak değerlendirilecek ve kimin ne cevap verdiği anlaşılmayacaktır. Bu nedenle formu doldururken doğru ve içtenlikle cevap vermenizi rica ederiz. Soruları yanıtlarken size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Katılımınız ve yardımınız için teşekkür ederiz.

Şeyma OKUR KARAHAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

1) Cinsiyetiniz:

☐ Kız

☐ Erkek

2) Kaç yaşındasınız? : .....

3) Sınıfınız:

☐ 5 ☐ 7

☐ 6 ☐ 8

4) Doğduğunuz ülke:

☐ Türkiye Cumhuriyeti

☐ Suriye Arap Cumhuriyeti

☐ Diğer: .....

5) Kaç kardeşsiniz? .....

6) Evde kaç kişi yaşıyorsunuz? .....

7) Kimlerle birlikte yaşıyorsunuz?

☐ Annem ve babamla

☐ Annem, babam ve akrabalarla

☐ Annemle

☐ Annem ve akrabalarla

☐ Babam

☐ Babam ve akrabalarla

☐ Üvey annem ve babamla

☐ Üvey babam ve annemle

☐ Akrabalarımla

8) Annenizin eğitim durumu:

☐ Okuma-yazma bilmiyor

☐ Okuma-yazma biliyor

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite (Lisans)

☐ Lisans üstü

9) Babanızın eğitim durumu:

☐ Okuma-yazma bilmiyor

☐ Okuma-yazma biliyor

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite (Lisans)

☐ Lisans üstü

10) Annenizin iş durumu:

☐ Maaşlı sürekli bir işi var

☐ Kendi iş yeri var

☐ İş buldukça çalışıyor

☐ Çalışmıyor

11) Babanızın iş durumu:

☐ Maaşlı sürekli bir işi var

☐ Kendi iş yeri var

☐ İş buldukça çalışıyor

☐ Çalışmıyor

12) Ailenizin gelir durumu:

☐ 0-1500 TL

☐ 1501-3000 TL

☐ 3001-5000 TL

☐ 5000-10.000 TL

☐ 10.001 TL ve üstü

13) Kahramanmaraş'da kaç yıldır yaşıyorsunuz? .....

14) Okul dışında çalışıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

15) Çalışıyorsanız günde kaç saat çalışıyorsunuz? .....

16) Ne tür bir işte çalışıyorsunuz?

☐ Sokakta bir şeyler satıyorum

☐ Bir dükkanda çalışıyorum

☐ Tamirhanede çalışıyorum

☐ Diğer: .....

17) Daha önce disiplin kuruluna gittiniz mi?

☐ Evet

☐ Hayır

18) Daha önce sınıf tekrarı yaptınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

19) Geçen yıl yıl sonu not ortalamanız nedir?

☐ 0-49,99 ☐ 70,00-84,99

☐ 50,00-59,99 ☐ 85,00-100

☐ 60,00-69,00

20) Bu yıl ilk dönem not ortalamanız nedir?

☐ 0-49,99 ☐ 70,00-84,99

☐ 50,00-59,99 ☐ 85,00-100

☐ 60,00-69,00

21) Geçen yıl yıl sonu hangi belgeyi aldınız?

☐ Takdir belgesi

☐ Teşekkür belgesi

☐ Hiçbir şey

22) Bu yıl ilk dönem hangi belgeyi aldınız?

☐ Takdir belgesi

☐ Teşekkür belgesi

☐ Hiçbir şey

23) Derslerden kaçtığınız hiç oldu mu?

☐ Evet

☐ Hayır

24) Okuldan kaçtığınız hiç oldu mu?

☐ Evet

☐ Hayır

25) Okuldan kaçma sebebiniz nedir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

☐ Dersleri sevmiyorum

☐ Dersleri anlamıyorum

☐ Okulu sevmiyorum

☐ Öğretmenlerimi sevmiyorum

☐ Arkadaşlarımla anlaşamıyorum

☐ Okulda bana kötü davranıyorlar

☐ Okulda sıkılıyorum

☐ Bir işte çalışıyorum

☐ Diğer .....

26) Geçen yıl yıl sonu devamsızlık sayınız nedir?

☐ 0-5 ☐ 11-15

☐ 6-10 ☐ 16-20

27) Bu yıl ilk dönem devamsızlık sayınız nedir?

☐ 0-5 ☐ 11-15

☐ 6-10 ☐ 16-20

Bundan sonraki soruları sadece Suriye'den göç eden öğrencilerin cevaplandırması gerekmektedir. Lütfen Türk vatandaşı öğrenciler cevaplandırmasın.

28) Suriye'den Türkiye'ye hangi yıl göç ettiniz?

☐ 2011 ☐ 2014 ☐ 2017

☐ 2012 ☐ 2015 ☐ 2018

☐ 2013 ☐ 2016 ☐ 2019

29) Suriye'de okula gidiyor muydunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

30) Gittiyseniz hangi kademedeydiniz?

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

31) Suriye'de ders notlarınız nasıldı?

☐ Pek iyi ☐ Orta

☐ İyi ☐ Kötü

32) Türkiye'ye göç ettikten sonra geldiğiniz ilk şehir Kahramanmaraş mıdır?

☐ Evet

☐ Hayır (Gittiğiniz şehir: .....

33) Türkiye'ye göç ettikten sonra okula ilk bu okulda mı başladınız?

☐ Evet

☐ Hayır

34) Türkiye'ye göç ettikten sonra kampta kaldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

35) Kampta konaklarken okula gittiniz mi? (Kampta kaldıysanız cevaplayınız)

☐ Evet

☐ Hayır

36) Daha önce Geçici Eğitim Merkezi'nde okudunuz mu?

☐ Evet

☐ Hayır

37) Devlet okullarına kayıt olurken sıkıntı yaşadınız mı?

☐ Evet (Ne tür bir sıkıntı? .....

☐ Hayır

EK-10 ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler,

Bu form kişisel bilgilerin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Lütfen formun üzerine isim ve soyisimlerinizi yazmayınız. Burada vermiş olacağınız bilgiler sizleri zor durumda bırakacak şekilde kullanılmayacaktır. Bu nedenle formu doldururken doğru ve içtenlikle cevap vermenizi rica ederiz. Soruları yanıtlarken size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Katılımınız ve yardımınız için teşekkür ederiz.

Şeyma OKUR KARAHAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

1) Cinsiyetiniz:

☐ Kadın

☐ Erkek

2) Yaşınız: .....

3) Medeni durumunuz:

☐ Evli

☐ Bekâr

☐ Boşanmış/Dul

4) Çocuğunuz var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

5) Çocuklarınız okul çağında mı?

☐ Evet

☐ Hayır

6) Uyruğunuz:

☐ Türkiye Cumhuriyeti

☐ Suriye Arap Cumhuriyeti

☐ Diğer: .....

7) Öğretmeni olduğunuz sınıf (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz):

☐ 5 ☐ 7

☐ 6 ☐ 8

8) Branşınız nedir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

☐ Sınıf öğretmeni (Ortaöğretim sınıflarının öğretmeniyseniz işaretleyiniz)

☐ Türkçe öğretmeni

☐ Matematik öğretmeni

☐ Fen ve Teknoloji öğretmeni

☐ Sosyal Bilgiler öğretmeni

☐ Yabancı Dil öğretmeni

☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni

☐ Müzik/Görsel Sanatlar öğretmeni

☐ Beden Eğitimi öğretmeni

☐ Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri öğretmeni

☐ Rehberlik öğretmeni

☐ Diğer: .....

9) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? .....**.**

10) Kahramanmaraş'da kaç yıldır yaşıyorsunuz? .....

11) Daha önce Geçici Eğitim Merkezi'nde öğretmenlik yaptınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

Bundan sonraki soruları sadece Suriye'den göç eden öğretmenlerin cevaplandırması gerekmektedir. Lütfen Türk vatandaşı öğretmenler cevaplandırmasın.

12) Türkiye'ye hangi yıl göç ettiniz?

☐ 2011 ☐ 2014 ☐ 2017

☐ 2012 ☐ 2015 ☐ 2018

☐ 2013 ☐ 2016 ☐ 2019

13) Suriye'de öğretmenlik yapıyor muydunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

14) Yaptıysanız hangi kademede öğretmendiniz?

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

15) Türkiye'ye göç ettikten sonra geldiğiniz ilk şehir Kahramanmaraş mıdır?

☐ Evet

☐ Hayır (Belirtiniz: .....

16) Türkiye'ye göç ettikten sonra kampta kaldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

17) Türk vatandaşı olduktan sonra öğretmenliğe ilk bu okulda mı başladınız?

☐ Evet

☐ Hayır

9. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:

Doğum Yeri/Tarihi:

E-posta Adresi:

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans	İstanbul Şehir Üniversitesi / İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Bölümü (İngilizce) - 2017
Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa / Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans - 2020
Yüksek Lisans	Üsküdar Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü Nörobilim Yüksek Lisans Programı Tezsiz Yüksek Lisans – Devam Ediyor

İŞ DENEYİMİ

07.2018-08.2019	Türk Kızılay Toplum Temelli Göç Programları Koordinatörlüğü Toplum Merkezi - Kahramanmaraş / Psikolog
12.2020-Devam Ediyor	Keşifhane Psikoloji, Danışmanlık ve Gelişim Enstiütüsü - Bingöl / Kurucu Uzman Psikolog ve Aile Danışmanı